



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ARLETE PEREIRA DE SOUZA

**POVOS DO OIAPOQUE NO ENSINO DE HISTÓRIA:
Um Jogo de Tabuleiro para Ensinar História e Patrimônio Cultural
Indígena na Educação Básica**

Macapá – AP

2020

ARLETE PEREIRA DE SOUZA

**POVOS DO OIAPOQUE NO ENSINO DE HISTÓRIA:
Um Jogo de Tabuleiro para Ensinar História e Patrimônio Cultural
Indígena na Educação Básica**

Trabalho de Conclusão de Mestrado
apresentado ao Colegiado do Mestrado
Profissional em Ensino História
(PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal
do Amapá (UNIFAP), como avaliação parcial
para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. **Cecília Maria Chaves Brito Bastos**

Coorientador: Prof. Dr. **Giovani José da Silva**

Macapá – AP

2020

ARLETE PEREIRA DE SOUZA

**POVOS DO OIAPOQUE NO ENSINO DE HISTÓRIA:
Um Jogo de Tabuleiro para Ensinar História e Patrimônio Cultural
Indígena na Educação Básica**

Trabalho de Conclusão de Mestrado avaliado e aprovado, em sua forma parcial, pelo Colegiado do
Mestrado Profissional em Ensino História da Universidade Federal do Amapá.

Data de Aprovação : 01 /12 /2020

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos, UNIFAP
(Presidenta/Orientadora)

Prof. Dr. Giovani José da Silva
(Coorientador)

Profa. Dra. Carina Santos de Almeida
(Membro Externo)

Profa. Dra. Simone Garcia Almeida
(Membro Interno)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Jamile da Conceição da Silva – CRB-2/1010

Souza, Arlete Pereira.

Povos do Oiapoque no ensino de história: um jogo de tabuleiro para ensinar história e patrimônio cultural indígena na educação básica. / Arlete Pereira Souza; Orientadora, Cecília Maria Chaves Brito Bastos; Coorientador, Geovani José da Silva. – Macapá, 2020.

163 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

1. História – Estudo e ensino. 2. Índios da América do Sul - Educação. 3. Povos indígenas – Educação. 4. Educação patrimonial. 5. Índios - Oiapoque (AP). I. Bastos, Cecília Maria Chaves Brito, orientadora. II. Silva, Geovani José da, coorientador. III. Fundação Universidade Federal do Amapá. IV. Título.

371.82 S729p
CDD. 22 ed.

DEDICATÓRIA

Dedico especialmente à minha mãe e à toda minha família, que embora de forma compulsória compreendeu minhas ausências; a meus queridos alunos que ajudaram a formular o TCM e a todos os profissionais comprometidos com uma educação emancipatória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por estar conosco em todos os momentos, desde os mais angustiantes até aos mais serenos que vivi durante essa jornada do mestrado. Não fosse pela fé na certeza de não estar só, teria sucumbido. Obrigada Deus por todos que tenho na vida! Minha mãe, irmãos e irmã, filhos, esposo, sobrinhos (as), amigos... são as maiores bênçãos que o Senhor me concedeu!

Minha extrema gratidão a todos os meus familiares, amigos e colegas, pelo apoio nos momentos difíceis e pelo ânimo que sempre me incentivaram a ter. Alguns me levaram a fazer a prova, outros me impulsionaram a persistir na caminhada. Todos foram importantes para que pudesse superar minhas fragilidades e incertezas.

Agradeço a todos os professores do ProfHistória, que com suas valiosas contribuições, proporcionaram a aquisição de novos e indispensáveis conhecimentos para minha qualificação profissional. Em especial, à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Cecília Maria Chaves Brito Bastos, pela orientação, auxílio e compreensão perante minhas imprecisões, permitindo o equilíbrio necessário para a realização dessa produção. Ao Prof.^o Dr.^o Giovanni José da Silva pela indicação dos suportes metodológicos no uso de jogos, e incentivo às novas práticas docentes embasadas nas teorias de aprendizagem. À Prof.^a Dr.^a Simone Garcia Almeida, por sua generosidade em disponibilizar seu acervo bibliográfico. Gostaria de enfatizar que alguns docentes inspiram pela leveza do ser e da sede em compartilhar conhecimentos. Suas contribuições vão além das palavras.

Agradeço aos beijinhos, abraços e carinhos mais inspiradores e reconfortantes que tenho na vida, um amor que jamais poderei mensurar: Letícia e Gustavo, meus amados filhos. Vivi a angústia de ter sacrificado muitos momentos de cumplicidade presentes em nossa rotina. Foi bem dolorido, mas penso que a causa foi justa.

Agradeço a todos os colaboradores e parceiros que me ajudaram na realização de cada etapa do desenvolvimento desta pesquisa, seja no ambiente escolar ou fora dele, dentre os quais a meus queridos alunos, aos colaboradores indígenas: Aventino Nakay, participante da formação continuada com os professores; Fabrício Narciso dos Santos e Áldiere Orlando, participantes das rodas de conversa com os discentes; aos técnicos do MAE, representados pelo professor Manoel Maria, e técnicos do Museu Sacaca; à FUNAI e ao Instituto Iepé.

Agradeço aos colegas da turma 2018 do ProfHistória, que participaram conosco dessa jornada em construção, e, em especial a duas grandes amizades construídas durante o período de formação: Eliana Ribeiro, parceira, companheira, conselheira e incentivadora (o mais belo encontro do ProfHistória para a vida!); Midiani Maciel, calma, delicada e agradável (a vida permitiu um reencontro para aproveitarmos essa amizade que não nos permitimos durante a graduação: foi obra de Deus!).

Agradeço à Fundação CAPES pelo apoio financeiro durante o mestrado, espero estar retribuindo de forma positiva a esse financiamento.

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a produção desta pesquisa, o mundo precisa de mais pessoas assim, dispostas em ajudar ao próximo.

Verdadeiramente, minha gratidão a todos!

EPÍGRAFE

“Ao final e ao cabo, não se trata apenas de definir que história (deve ser) ensinada, mas de se discutir, debater e refletir sobre como a história que se ensina institui padrões a partir dos quais as hierarquias sociais podem ser reiteradas ou subvertidas”. (Mauro César Coelho)

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre o ensino de História e a História indígena, com ênfase para as etnias que formam os povos do Oiapoque: Palikur, Galibi Marworno, Galibi Kali`na e Karipuna, focalizando em seu patrimônio cultural. A finalidade da pesquisa foi produzir juntamente com os discentes um jogo exploratório sobre a História e o Patrimônio cultural desses povos e assim contribuir para a aplicabilidade da lei 11.645/2008 no ensino de História do Estado do Amapá. Como estratégias metodológicas foram realizadas rodas de conversas, palestras e visitas a museus, por meio das quais se tornou possível identificar, problematizar e combater as representações equivocadas acerca dos povos indígenas, além de possibilitar a experiência da Interculturalidade na história ensinada. Então, a primeira etapa foi subsidiada pelo Guia básico da Educação patrimonial de Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro (1999). A segunda etapa contou com o amparo do Guia de produção de jogos no ensino de História, de Marcello Paniz Giacomoni (2013), o que possibilitou a produção de um material didático embasado nas teorias de aprendizagem de Paulo Freire e de Lev Vygotsky e nos princípios de aprendizagem de Carl Rogers. Com base na investigação e tomando o ensino de história também como espaço de produção de conhecimentos, foi produzido em sala de aula, um jogo sobre a História e o patrimônio dos Palikur, Karipuna, Galibi Marworno e Galibi Kali`na. Isso demonstra ser possível, por meio da História ensinada, causar pequenas mudanças no espaço em que se está inserido.

Palavras-Chave: Ensino de História Indígena. Educação Patrimonial. Museus. Lei 11.645/2008. Interculturalidade. Povos Indígenas do Oiapoque-Amapá.

ABSTRACT

This research deals with the teaching of History and indigenous History, with emphasis on the ethnic groups that compose the Oiapoque peoples: Palikur, Galibi Marworno, Galibi Kali`na and Karipuna, focusing on their cultural heritage. The purpose of the research was to produce, together with the students, an exploratory game about the History and the culture of these peoples and thus contribute to the applicability of the Law 11.645 / 2008 in the teaching of History of the State of Amapá. As methodological strategies, were held conversation circles, lectures and visits to museums, through which it became possible to identify, problematize and combat the misrepresentations about indigenous peoples, besides to enabling the experience of the Interculturality in the taught history. So, the first stage was subsidized by the Guia Básico de Educação Patrimonial by Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg and Adriane Queiroz Monteiro (1999). The second stage found support in the Guia de Produção de Jogos no Ensino de História by Marcello Paniz Giacomoni (2013), which enabled the production of didactic material based on the theories of learning by Paulo Freire and Lev Vygotsky and on the learning principles of Carl Rogers. Based on research and considering the teaching of history too as a place of knowledge production, was produced in the classroom a game about the History and the cultural heritage of the Palikur, Karipuna, Galibi Marworno and Galibi Kali`na. This demonstrate that it is possible, through the History taught, cause small changes in the place in which it is inserted.

Keywords: Teaching of Indigenous History. Heritage Education. Museums. Law 11.645/2008. Interculturality. Indigenous Peoples of the Oiapoque-Amapá.

RESUMEN

Esta investigación se ocupa de la enseñanza de la historia y la historia indígena, con énfasis en los grupos étnicos que conforman los pueblos de Oiapoque: Palikur, Galibi Marworno, Galibi Kali`na y Karipuna, centrándose en su patrimonio cultural. El objetivo de la investigación fue producir, junto con los estudiantes, un juego exploratorio sobre la Historia y el Patrimonio Cultural de estos pueblos y contribuir así a la aplicabilidad de la Ley 11.645 / 2008 en la enseñanza de la Historia del Estado de Amapá. Como estrategias metodológicas, se llevaron a cabo conversaciones, conferencias y visitas a museos, a través de las cuales fue posible identificar, problematizar y combatir las tergiversaciones sobre los pueblos indígenas, además de permitir la experiencia de la interculturalidad en la historia enseñada. Entonces, la primera etapa fue subsidiada por la Guía básica para la educación del patrimonio de Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg y Adriane Queiroz Monteiro (1999). La segunda etapa fue apoyada por la Guía de producción de juegos para la enseñanza de la historia, de Marcello Paniz Giacomoni (2013), que permitió la producción de material didáctico basado en las teorías del aprendizaje de Paulo Freire y Lev Vygotsky y en los principios Proceso de aprendizaje de Carl Rogers. Basado en la investigación y tomando la enseñanza de la historia como un espacio para la producción de conocimiento, se produjo en el aula un juego sobre la historia y el patrimonio de los Palikur, Karipuna, Galibi Marworno y Galibi Kali`na. Esto muestra que es posible, a través de la Historia que se enseña, causar pequeños cambios en el espacio en el que se inserta.

Palabras clave: Enseñanza de la historia indígena. Educación patrimonial. Museos. Ley 11.645 / 2008. Interculturalidad Pueblos indígenas de Oiapoque-Amapá.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Foto: Vista de frente do Museu Sacaca	43
Imagem 02 – Foto: Entrada do Museu Kuahí	45
Imagem 03 – Foto: Capa do Catálogo da exposição museológica dos Povos do Oiapoque...	46
Imagem 04 – Mapa: Demarcação de terras indígenas	50
Imagem 05 – Foto: Catálogo descrevendo a cerâmica dos potes de <i>Caxiri</i>	66
Imagem 06 – Foto: Potes para o preparo do <i>Caxiri</i>	66
Imagem 07 – Foto: Área interna do Museu Kuahí	68
Imagem 08 – Foto: Professores interagindo com os palestrantes	80
Imagem 09 – Foto: Objetos apresentados pelos discentes como patrimônio familiar	83
Imagem 10 – Foto: Primeira roda de conversa com Fabrício Karipuna	90
Imagem 11 – Foto: Descrição da Tukay, lugar onde o pajé chama os seus karuãnas para diagnosticar, receitar e curar algumas doenças	91
Imagem 12 – Foto: Figuras de peneiras Karipuna e de maracás dos povos Galibi Kali’na e também Karipuna	92
Imagem 13 – Foto: Bancos zoomorfos utilizados no ritual Turé em aldeias do Oiapoque	92
Imagem 14 – Foto: Momento da apresentação de um vídeo do Turé realizado pelas crianças..	93
Imagem 15 – Foto: As representações acerca do patrimônio cultural dos povos indígenas do Oiapoque após roda de conversas com Fabrício Karipuna	94
Imagem 16 – Foto: Exposição dos desenhos referentes ao patrimônio cultural dos povos indígenas do Oiapoque realizados pelos alunos da turma do 7º ano B (2019).....	94
Imagem 17 – Foto: Alunos representando o Patrimônio Cultural dos povos do Oiapoque....	95
Imagem 18 – Foto: Atividade produzida pelos alunos após a primeira roda de conversas	95
Imagem 19 – Foto: Roda de conversa com Aldiere Orlando, representante da etnia Palikur...	97

Imagem 20 – Foto: Foto: Desenhos referentes ao mastro do Turé, representados por estudantes após as rodas de conversa	98
Imagem 21 – Foto: Participantes das atividades desenvolvidas por técnicos do MAE sobre o Patrimônio Cultural dos povos indígenas do Oiapoque	100
Imagem 22 – Foto: Técnicos do MAE e elementos do acervo na escola.....	101
Imagem 23 – Foto: Alunos observando livros sobre os povos do Oiapoque que compõem o acervo do MAE	101
Imagem 24 – Foto: Visitação dos alunos ao espaço físico do MAE e observação do acervo sobre o patrimônio cultural dos povos indígenas do Oiapoque.....	102
Imagem 25 – Foto: Alunos observando a exposição de cerâmicas do MAE	102
Imagem 26 – Foto: Visitação dos estudantes ao espaço físico do MAE.....	103
Imagem 27 – Foto: Turma do 7º ano B (2019) em visita ao Museu Sacaca	104
Imagem 28 – Foto: Visitação à Casa da Farinha no Museu Sacaca	105
Imagem 29 – Foto: Construção da casa do povo Palikur no Museu Sacaca	106
Imagem 30 – Foto: Alguns bancos que se referem ao patrimônio cultural indígena e que estão presentes ao espaço do Museu Sacaca	107
Imagem 31 – Foto: Produção discente em sala de aula com massinhas de modelar.....	111
Imagem 32 – Foto: Objetos dos indígenas replicados com massinha de modelar demonstrando apropriação dos estudantes quanto ao patrimônio cultural dos povos indígenas do Oiapoque	112
Imagem 33 – Foto: Desenho inicial do tabuleiro secundário: A Cobra Grande Palikur	114
Imagem 34 – Foto: Alunos atentos aos detalhes do tabuleiro secundário.....	114

Imagem 35 – Foto: Finalização do tabuleiro secundário	115
Imagem 36 – Foto: Turma envolvida na produção e compondo a base do jogo	117
Imagem 37 – Foto: Desenhos feitos pelos estudantes para a produção do jogo	118
Imagem 38 – Foto: Alunos participando de uma partida do jogo criado pela turma. Cada qual representa uma liderança indígena dos chamados povos do Oiapoque	119
Imagem 39 – Foto: Participação dos alunos na aplicação do jogo em sala de aula	120
Imagem 40 – Foto: Aplicação do jogo em sala de aula	120
Imagem 41 – Foto: Tabuleiro confeccionado pelos alunos	122
Imagem 42 – Foto: Tabuleiro com a arte final	122
Imagem 43 – Foto: Tabuleiro secundário produzido em sala	123
Imagem 44 – Foto: Tabuleiro secundário final.....	123
Imagem 45 – Foto: Cartas produzidas pelos alunos.....	124
Imagem 46 – Foto: Cartas Finais.....	124
Imagem 47 – Foto: Cartas produzidas pelos alunos.....	125
Imagem 48 – Foto: Cartas Finais.....	125

LISTA DE SIGLAS

APIO	Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IEEA	Instituto de Educação do Estado do Amapá
IEPÉ	Instituto de Pesquisa e Formação Indígena
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
ISA	Instituto Socioambiental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAE	Museu de Arqueologia e Etnologia do Amapá
MSDS	Museu Sacaca do Desenvolvimento Sustentável
NEI	Núcleo de Educação Indígena
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Indígenas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
RCA	Referencial Curricular Amapaense
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIPEA	Seminário Internacional de Pesquisa Educacional na Amazônia
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCM	Trabalho de Conclusão de Mestrado
TI	Terra Indígena
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 11.645/2008: PROBLEMATIZANDO QUESTÕES EM TORNO DA HISTÓRIA E DA CULTURA INDÍGENA	22
1.1 AS QUESTÕES	22
2 PATRIMÔNIO DOS POVOS DO OIAPOQUE: ENCONTRANDO PISTAS PARA A PRODUÇÃO DE UM JOGO NO ENSINO DE HISTÓRIA	42
2.1 INVESTIGANDO PISTAS	42
2.2 DESDOBRANDO AS PISTAS	47
2.2.1 Considerações sobre os povos do Oiapoque	48
2.2.1.1 Palikur Arukwayene	53
2.2.1.2 Galibi Marworno	56
2.2.1.3 Galibi Kali'na.....	59
2.2.1.4 Karipuna	60
2.2.2 Patrimônio indígena: discussões em torno de uma metodologia para a produção de jogos no ensino de história	63
3 PRODUTO: JOGO DE TABULEIRO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E DO PATRIMÔNIO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE	76
3.1 MOBILIZANDO A ESCOLA E OS PROFESSORES EM TORNO DA TEMÁTICA INDÍGENA	76
3.2 ATIVIDADES EDUCATIVAS COM DISCENTES PARA A CONSTRUÇÃO DO JOGO DE TABULEIRO.....	81
3.2.1 Explorando o tema em sala de aula: Discussões conceituais sobre patrimônio e patrimônio cultural	83
3.2.2 Explorando o tema: instrumentos jurídicos e conhecimento dos povos indígenas	85
3.2.3 Rodas de Conversas com Indígenas e Visitas a Museus	88
3.2.3.1 Rodas de conversas: a experiência de interculturalidade na história ensinada .	88
3.2.3.2 O patrimônio dos povos indígenas do Oiapoque nos museus	100
3.3 PRODUÇÃO DO JOGO: O CONHECIMENTO SE TRANSFORMA.....	109
3.3.1 Construindo o Jogo de Tabuleiro	113
3.3.2 A aplicação do jogo	120
3.3.3 O Jogo de Tabuleiro: Descrição	122
3.2 – JOGO EXPLORATÓRIO: OS POVOS DO OIAPOQUE	127
3.3- CARTAS, QUEBRA- CABEÇAS, PEÇAS E TABULEIROS.	133

<i>3.4 - INSTRUÇÕES PARA O/A PROFESSOR/A CONSTRUIR O JOGO COM OS ALUNOS</i>	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	16160
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164

INTRODUÇÃO

Inicialmente, para compreender a elaboração da proposta de meu tema de pesquisa, faz-se necessário uma breve passagem pelo período em que exerço a profissão docente. Meu nome é Arlete Pereira de Souza, habitante da cidade de Macapá-AP desde o meu nascimento, e atuo como professora efetiva da Educação Básica desde o ano de 2004, primeiro pela rede Municipal no ensino fundamental I (de 1ª a 4ª série). Depois, em 2006, fui admitida no concurso do Estado como professora de História, e passei a atuar no Ensino Fundamental II (de 6º ao 9º ano). Desde então, desempenho minhas atividades profissionais na Escola Estadual Barão do Rio Branco.

No princípio da carreira profissional sentia aquele ânimo para tentar “mudar o mundo, torná-lo mais humano”, por alguns anos tentava superar as aulas tradicionais, mas me vi esmorecendo num cenário de desencanto com a condução da Educação no Brasil (na qual toda culpa recai na figura do professor: seu despreparo, a falta de interesse dos alunos, a falta de estrutura na escola e mesmo a falta de recursos financeiros é difundido como resultado das ações ou omissões dos docentes e quase nunca é denunciado como culpa da ausência de projetos e do descaso dos governantes com a Educação Pública). O desejo de permanecer na profissão docente estava adormecendo, e foi nesse cenário que o surgiu a oportunidade retornar à Universidade para melhorar a qualificação profissional.

Dois grandes amigos me incentivaram a fazer a inscrição no ProfHistória e mesmo sem nenhum preparo fiz a prova e comemorei o resultado final, no entanto me senti “lançada à cova dos leões”. Reconheço que com a mente colonizada em relação ao que se designa como pesquisa, foi bem difícil definir qual era a temática a investigar, o que e como fazer. Entretanto havia dois campos pelos quais precisava enveredar, por questões próprias de minha condição feminina e das inquietações que trazia: a história das mulheres e a história indígena.

Após muitas reflexões decidi encaminhar a investigação para a temática indígena, pois não queria repetir uma situação que me incomodara bastante desde 2013, quando recebi dois alunos indígenas e naquele momento não fui capaz de trabalhar adequadamente as questões relacionadas à alteridade. Suas histórias poderiam ter sido mais valorizadas no espaço de ensino-aprendizagem, mas continuaram silenciadas pelo colonialismo eurocêntrico presente nos currículos escolares. Ficou uma dívida que eu enquanto professora de História não mais poderia sanar com eles. E com o ProfHistória veio a chance de somar com a temática indígena no Ensino de História local.

Então, decidi pesquisar os “povos indígenas do Oiapoque”, pois, de modo geral, esses povos apesar de inseridos na delimitação espacial do Amapá, na fronteira com a Guiana Francesa, são desconhecidos pela maior parte de nossa comunidade escolar e da sociedade amapaense. Nesse sentido, são necessários novos estudos voltados também à produção de materiais didáticos que auxiliem na aplicabilidade da Lei 11.645/2008, especialmente no Ensino de História.

Ao longo desse breve percurso, muitas questões, dúvidas e reflexões ganharam espaço em meu fazer pedagógico, dentre as quais, sempre esteve presente a forma como os discentes podem ser estimulados na construção do conhecimento histórico. Ao observar o cotidiano da sala de aula, percebi o elevado interesse dos alunos por jogos, e outras atividades diversificadas. No entanto, por mais que tentasse alicerçar o exercício docente por meio de algumas práticas diferenciadas, estava à deriva nas teorias da aprendizagem, visto que por um longo tempo não as estudava com afinco (dede que cursei o Magistério no IEEA, antigo Instituto de Educação do Território Federal do Amapá, ainda no Ensino Médio, e já era encantada pelas ideias de Paulo Freire).

A partir da retomada com as teorias da aprendizagem no ProfHistória, desejei continuar na tentativa de impulsionar a autonomia dos sujeitos aprendizes. A ideia do jogo veio porque a um tempo atrás uma turma de 9º ano entretinha-se com os jogos de carta na sala de aula, a ponto de não saírem nem para o intervalo. Esse interesse dos alunos por jogos de cartas (como o UNO por exemplo), foi o que impulsionou a produção de um jogo no Ensino de História. Justamente por acreditar nas mudanças advindas com novas práticas educativas, optei por produzir um jogo em parceria com os estudantes sobre a História e o patrimônio dos povos indígenas do Oiapoque. Era a oportunidade de desenvolver um produto que vinculasse teorias de aprendizagem, ensino e pesquisa.

Assim, o Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM) intitula-se “POVOS DO OIAPOQUE NO ENSINO DE HISTÓRIA: Um Jogo de Tabuleiro para Ensinar História e Patrimônio Cultural Indígena na Educação Básica”. Relaciona-se à temática indígena no Ensino de História local e alia História indígena e Educação Patrimonial, com a finalidade de colaborar para a aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008¹ no ensino básico.

¹ A Lei 11.645/2008 insere de maneira normativa o estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar da Educação Básica.

O objetivo foi construir com os discentes do 7º Ano ²do ensino fundamental, da Escola Estadual Barão do Rio Branco, um material didático (jogo de tabuleiro) com base no Patrimônio dos Povos do Oiapoque (Galibi Marworno, Karipuna, Palikur e Galibi Kali'na) no Ensino de História do Amapá.

Para tal construção, durante o ano Letivo de 2019 foram utilizadas referências bibliográficas, estudos sobre exposições museológicas, como o Catálogo A presença do invisível, vida cotidiana e ritual dos povos indígenas do Oiapoque (lançado em 2016 pelo Museu do Índio, Rio de Janeiro) e visita a exposições de dois museus não indígenas de Macapá/AP (Museu de Arqueologia e Etnologia do Amapá-MAE e Museu Sacaca); além da realização de palestra para professores, de oficinas e rodas de conversa com participação de professores indígenas e alunos.

Desse modo, optamos também por observar como os espaços de ensino fora do contexto escolar, podem ser utilizados no ensino de história para a inclusão de temáticas silenciadas no cotidiano escolar, suscitando debates sobre as representações geradas sobre determinados grupos sociais e que não condizem com a sua realidade, ou não expressam de forma reflexiva as suas identidades e modos de vida. As atividades teóricas junto aos discentes iniciaram ainda no 1º bimestre, enquanto as atividades práticas, que envolviam a mobilidade dos estudantes e dos colaboradores de forma mais direta se concentraram no período de junho a setembro de 2019, enquanto a produção do material didático se desenvolveu durante o 4º bimestre do mesmo ano letivo.

As hipóteses iniciais presumiram que narrativas presentes nas exposições museológicas podem concorrer para desconstrução das imagens cristalizadas e genéricas que grande parte da população não índia possui sobre os povos indígenas. Pois, com a participação mais atuante desses povos na organização e produção dessas exposições, “um novo olhar” se apresenta ao público, no sentido de expor uma narrativa sobre suas próprias memórias, identidades, costumes e tradições, que reforçam seus conhecimentos, suas lutas e conquistas no mundo contemporâneo.

Outra hipótese é relacionada às representações equivocadas e preconceituosas sobre os povos indígenas, presentes no cotidiano escolar, por que a lei 11.645/2008 parcaamente alterou

² Optei pelo 7º ano pela possibilidade de contribuir com o desenvolvimento integral dessas crianças, uma vez que nessa faixa etária (de 10 a 13 anos) os estudantes estão em pleno desenvolvimento dos aspectos cognitivo, psicomotor e social.

a forma como se trata a História indígena na sala de aula. ³Necessita-se refletir e debater não apenas sobre a formulação de uma lei, mas também as medidas que serão tomadas para garantir as condições de sua aplicabilidade, preparando desde os recursos pessoais aos recursos materiais com essa finalidade. A Lei 11.645/2008 também resulta de lutas históricas do Movimento Indígena, mas completou sua primeira década, sem muitos resultados sociais efetivos a se comemorar.

A última hipótese adotada refere-se aos jogos como atividades práticas que despertam o interesse dos alunos estimulando o seu aprendizado, motivando sua participação, concentração e integração nas aulas de História. Por meio dos quais, os discentes podem desenvolver seus aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. Jogos são potencialmente instigantes e podem colaborar para a elaboração de uma aprendizagem histórica que destaque os povos indígenas do Oiapoque como participantes ativos na construção da história indígena local.

Com subsídio no Guia de produção de jogos no ensino de História (GIACOMONI, 2013) e no Guia Básico da Educação Patrimonial (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999), produzimos em sala de aula um jogo para difundir e trabalhar a cultura indígena no ensino de história. A construção do jogo teve as finalidades de aproximar o Ensino de História das novas abordagens acerca da História Indígena e da Educação Patrimonial; colaborar para a aplicabilidade da Lei 11.645/2008 no Ensino de História do estado do Amapá, viabilizando reflexões e debates e uma aprendizagem significativa sobre a temática indígena no Brasil; e ainda promover ações que contribuam para que a história indígena seja ensinada de forma afirmativa, ressaltando os povos indígenas como protagonistas de sua história.

Para tanto este TCM estrutura-se em 3 capítulos. O primeiro apresenta reflexões sobre a temática indígena no Ensino de História, perpassando pela promulgação da lei 11.645/2008 e seus reflexos no ensino básico, problematizando a formação docente, o currículo da disciplina e os materiais didáticos referentes ao tema.

O segundo capítulo apresenta o percurso investigativo que precedeu a produção do material didático. Foi necessário a abordagem sobre a história dos povos do Oiapoque, o ensino de história em museus e a apresentação da metodologia da educação patrimonial e da produção

³ No caso da temática indígena o Estado é ausente no que se refere à essas formações continuadas, pois apesar de no Amapá nossos hábitos e costumes estarem profundamente vinculados às culturas indígenas, o trabalho e a investigação, em muitos casos ficam a cargo da iniciativa dos próprios professores, que mesmo sem um profundo conhecimento da causa, buscam de alguma maneira suprir as necessidades de contribuir com a legislação vigente.

de jogos. E por fim, o terceiro capítulo aponta a descrição das etapas de concretização dos procedimentos metodológicos que culminaram na confecção do produto final, o qual está disponível na versão on-line e pode ser acessado pelo link https://mega.nz/folder/5BUG0SjD#bi7vgIBRfXHdVtzgjjA4_Q/folder/UEdwiYaa.

O material produzido no ProfHistória (TCM e o Jogo) torna-se importante à medida que pode colaborar para a implementação da Lei 11.645/2008 nas escolas da Educação Básica, no sentido de combater preconceitos, desconstruir representações equivocadas e refletir sobre os discursos difundidos que, geralmente, ocultam a contemporaneidade dos indígenas, congelando-os no passado.

1 O ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 11.645/2008: PROBLEMATIZANDO QUESTÕES EM TORNO DA HISTÓRIA E DA CULTURA INDÍGENA

Inicialmente é importante enfatizar que as questões aqui levantadas foram baseadas em observações realizadas durante a minha experiência como professora de História do ensino básico em escolas públicas do Amapá e, a partir do contato com o referencial teórico e metodológico sobre a temática indígena como mestranda do PROFHISTÓRIA (Mestrado Profissional em Ensino de História). Assim, o presente capítulo, a partir dessas observações e referenciais, tem como objetivo problematizar algumas demandas relacionadas ao ensino de história e a aplicabilidade da Lei 11.645/2008, visando a construção de um produto com base no patrimônio indígena dos Palikur, Galibi Marworno, Galibi Kali'na e Karipuna que habitam o Amapá.

1.1 AS QUESTÕES ...

Meu retorno para a academia, por meio do Mestrado em Ensino de História, levou-me ao encontro com a temática indígena. Os debates teóricos e metodológicos sobre Ensino de História acenderam a minha vontade de estudar acerca do patrimônio indígena do Amapá. Essa temática há muito tempo vinha sendo cogitada para ser trabalhada em sala de aula. Afinal, o Amapá é um estado que possui um rico patrimônio indígena, proveniente tanto do passado pretérito como da contemporaneidade desses povos, mas que ainda é tão pouco conhecido e, muitas vezes, obliterado tanto do ambiente escolar como fora dele.

Desta forma, procurei aliar meu objetivo em estudar a temática indígena ao fato de que a Lei nº 11.645/2008 prescreve a obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Indígena no ensino básico. A partir de 2008 esta lei passou a inserir de maneira normativa o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar da Educação Básica, ampliando o que determinava a Lei nº 10.639/2003. O documento de 2003 não contemplou a História e Cultura Indígena e direcionou a obrigatoriedade apenas para a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira⁴.

⁴ É bom lembrar que as duas leis alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96) em seus artigos 26-A e 79-B.

Partindo desse ponto, passei a indagar: Por que ainda são ínfimas as discussões sobre a Lei quanto a formação de professores, quanto a elaboração dos currículos oficiais ou quanto a produção de materiais didáticos para se trabalhar com a temática indígena em sala de aula? E de que forma a implementação dessa Lei está sendo conduzida no ensino de História, sobretudo no Ensino Fundamental do Amapá?

A experiência em muitos anos de exercício docente no ensino de História, ajudaram-me a constatar que muito ainda precisa ser feito para efetivar o que estabelece a lei para o ensino básico brasileiro e, principalmente, para o ensino de História do Estado do Amapá. As leituras realizadas no decorrer do mestrado foram imprescindíveis para compreender que embora a aprovação desse instrumento legal tenha ocorrido há mais de uma década, poucas ações foram implementadas para que efetivamente os indígenas sejam reconhecidos como protagonistas no ensino de História do Brasil. Tal constatação reporta-se tanto ao que concerne à formação de professores, quanto ao currículo ou a produção de material didático.

No decorrer dos anos de atividade docente percebi que, por muito tempo, a produção historiográfica ajudou a silenciar e a não problematizar a história dos povos ameríndios (JOSÉ DA SILVA, 2015) e o ensino de História escolar vem incorrendo nesses mesmos equívocos, pois retratam os indígenas de maneiras que reforçam visões estereotipadas e preconceituosas, seja no currículo ou nos materiais didáticos (BASTOS; SILVA, 2019). Mesmo quando as instituições escolares pretendem garantir a aplicabilidade da legislação vigente, por vezes, com os discursos deturpados propagados na sociedade em geral, forjam representações genéricas e preconceituosas acerca das populações indígenas. Como enfatiza Sandra Pesavento:

[...]As representações são também portadoras do simbólico, ou, seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que construídos social ou historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. (PESAVENTO, 2003, p. 22).

As representações que a coletividade internaliza como natural em relação aos indígenas atendem a ideias erigidas ao longo da história. Neste sentido, em primeiro lugar, é imprescindível situar o que cientificam os autores quando se trata do estudo das populações indígenas na História e de seu ensino. Circe Bittencourt constatou em 2018, que nos dez anos de aprovação da Lei 11.645/2008, ainda persiste nos currículos de História a necessidade de superação de uma abordagem preconceituosa acerca das populações indígenas:

A história das sociedades indígenas a ser efetivada nos currículos tem se constituído como um desafio ainda mais complexo, por estar envolvida em questões que ultrapassam o problema da intolerância religiosa e do racismo ou da “cor de pele”. É preciso vencer uma concepção de índio entendido como outra espécie de ser vivo, um não humano muito próximo dos animais e, esta “ideia” de índio, amplamente debatida

pelos missionários religiosos e humanistas do século XVI, ainda está presente nas atuais gerações de alunos. (BITTENCOURT, 2018, p. 115).

É bom lembrar que as representações do indígena preso ao passado colonial, destituído de humanidade e de historicidade perpassou por diferentes momentos históricos e teve a sua base solidificada no século XIX, na constituição da disciplina escolar História. Conforme Kátia Abud, a História como disciplina escolar foi introduzida com a criação do Colégio Pedro II, em 1838, e a História acadêmica foi instaurada no mesmo ano com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Segundo a autora tais instituições “produziram uma ideia de nação assentada na civilização, que não rompia com os colonizadores europeus, mas que excluía índios e negros desse projeto de genealogia da pátria.” (ABUD, 2007, p.108-109).

Elza Nadai (1993), acrescenta que com a criação da História como disciplina escolar no Brasil legitimou-se um discurso que naturalizou a expansão colonial europeia e a colonização portuguesa como uma ocupação de um espaço territorial “desabitado”, evidenciando uma abordagem reducionista sobre os povos indígenas:

Veiculou-se, assim, um discurso histórico que enfatizava de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceito de qualquer tipo. Assim, o passado foi valorizado na medida em que pode legitimar esse discurso. É nesta perspectiva que devem ser compreendidos [...] os silêncios sobre a escravização da etnia indígena, sua resistência à conquista colonial bem como a abordagem reducionista das sociedades tribais e de sua distribuição pelo território. Além disso, as próprias representações enfatizando a ocupação portuguesa de um espaço natural, vazio, não como conquista, garantiram o grau de legitimidade da expansão colonial europeia e da colonização portuguesa”. (NADAI, 1993, p. 149-150).

A partir da concepção europeia de mundo, imagens que caracterizavam as etnias indígenas de forma homogênea passaram a circular como naturais em diversos meios de comunicação da época, tais como livros, mapas e folhetins. As imagens mentais do Novo Mundo no imaginário europeu, durante o período colonial, corroboraram para edificar silêncios e representações equivocadas acerca dos povos indígenas. Neste sentido, Axiomar Ugarte (2003) acrescenta que:

A partir dos conceitos, juízos, símbolos, mitos e valores de sua civilização, os conquistadores através de suas narrativas - escritas e orais -, transmitiam aos leitores e ouvintes determinadas imagens mentais, que tornavam menos estranhas as novidades dos territórios desbravados. Muitas vezes, essas imagens mentais [...] eram transformadas em imagens formais, isto é, em gravuras feitas por especialistas que ilustravam folhetins, livros e mapas. (UGARTE, 2003, p.4)

Atualmente, muitas imagens do período colonial ainda são reproduzidas (embora em menor escala), sobretudo nos meios escolares. Elas denotam uma imagem simbólica dos povos indígenas e são mentalizadas como reais, mas, deveriam servir de fontes históricas durante as aulas e, a partir de sua problematização⁵ poderiam estimular discussões, reflexões e debates sobre a história e a atualidade dos povos indígenas. De acordo com Marco Silva e Selva Fonseca,

Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. Portanto, a(s) configuração(ões) da(s) história(s) vivida(s) e ensinada(s) pelos professores, entre as quatro paredes da sala de aula e, também, fora dos limites dos territórios escolares, bem como das histórias que os alunos aprendem nesses e noutros espaços, é bem mais complexa do que muitos supõem.” (SILVA; FONSECA, 2010, p.24).

Contudo, ao contrário do que os autores acima certificam, há pouca problematização quanto a temática indígena nas escolas apesar de alguns teóricos já terem advertido sobre a necessidade de se abordar a contemporaneidade desses povos. Conforme Luís César Cástrillon Mendes e Renilson Rosa Ribeiro (2019) há uma tradição didática que colabora para que a história indígena permaneça silenciada pelo discurso do colonizador nos dias atuais:

[...] a tradição “inventada” de escrita/ ensino da história escolar (e também universitária), teimosamente, ainda concede reverência ao saber “eurocentrado” [...]. Não por negligência ou desconhecimento “apenas”, mas por um projeto político-intelectual de nação e educação. (MENDES e RIBEIRO, 2019, p.80).

Trata-se de um projeto político embasado em “um modelo” de nação calcada no “padrão elitista” que conforme afirmam os autores estabelece na educação uma tradição didática pautada no ideal colonizador. Manuela Carneiro da Cunha, nos anos de 1990, já problematizava que na História da nação “Durante quase cinco séculos, os índios foram pensados como seres efêmeros, em transição: transição para a cristandade, a civilização, a assimilação, o desaparecimento. [Mas] Hoje se sabe que as sociedades indígenas são parte de nosso futuro [...]” (CUNHA, 1992, p.22). Logo, História indígena e História do Brasil estão intimamente vinculadas.

Nessa direção, Luisa Tombini Wittmann (2015) analisa também criticamente como no passado os pesquisadores da temática indígena indicavam uma tendência ao desaparecimento

⁵ De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, problematizar é questionar, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados, é construir um diálogo entre o passado e o presente. (2009, p.56)

dessas sociedades, pois desconsideravam suas formas de agência na História do Brasil, e ainda, refutavam as dinâmicas culturais próprias das relações humanas. Assim discorre a autora:

Quando se afirma que populações indígenas estão em vias de desaparecimento ou já fazem parte do passado, utiliza-se frequentemente a palavra “extermínio” decretando o fim de sua existência e de quaisquer possibilidades futuras. Outras vezes é apresentada uma visão conservadora na qual a cultura indígena aparece ligada a uma tradição milenar, estabelecendo uma resistência absoluta que ignora as mudanças inerentes às relações humanas. Mesmo quando transformações culturais são percebidas, por vezes o índio é tratado como um mero remanescente que teve sua cultura destruída ou descaracterizada (WITTMANN, 2015, p. 14).

Portanto, deve-se refutar tanto a visão exterminacionista quanto a visão conservadora, pois não existe uma cultura estagnada ou pura, elas estão em constantes transformações e esse dinamismo é que compõe a História. Atualmente, o protagonismo ou agências indígenas vem sendo amplamente debatidos e novas narrativas históricas demonstram a força e a capacidade de resistência das populações indígenas no país. A exemplo do que nos apontam autores como Maria Celestino de Almeida (2003) na obra *Metamorfoses Indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*, em que destaca a participação dos nativos na história do Rio de Janeiro, cidade na qual a coroa portuguesa se instalou em 1808. Essa narrativa possibilita um novo olhar sobre o currículo de História ao focar o protagonismo indígena na História da nação brasileira, articulando a resistência dos nativos também por meio da adaptação às mudanças.

Almir Diniz de C. Júnior (2013), em seu artigo *Índios cristãos no cotidiano das colônias do Norte (séculos XVII e XVIII)*, enfatiza a apropriação de diversos aspectos culturais pelos indígenas. Dentre os quais a aderência ao cristianismo como forma de exercer os ofícios de pilotos, remeiros, artesãos, dentre outras atividades utilizadas como alternativa de resistir ao projeto colonizador que os obrigava ao trabalho pesado. Porém, sem negligenciar os doloridos processos históricos que essas populações enfrentavam e enfrentam para sobreviver.

Retomando ao que preceitua Luisa Wittmann, os pensamentos ligados a uma cultura indígena essencialista desconsidera o movimento próprio de mudanças, rupturas, transformações, continuidades e paralelismos que estão profundamente relacionados ao dinamismo da História:

[...] pois pensam o indígena como pertencente a uma cultura ideal e estática, ora como vencedor resistente, ora como derrotado pelas mudanças. O movimento da história não é apropriadamente levado em conta, como se as relações fossem – em uma perspectiva claramente reducionista – uma guerra contínua entre vencedores e vencidos, na qual ninguém se transforma. (WITTMANN, 2015, p. 14).

Ao se tratar da História da região Amazônica, essa visão que define como estáticas as culturas indígenas e do mesmo modo negligência a agência dos povos indígenas não foi superada. Carlos Walter Porto Gonçalves (2018) aponta que os conhecimentos e as estratégias de sobrevivência e resistência indígena são silenciados pela visão colonialista, a qual permanece inculcada em nosso cotidiano:

Essa visão colonial toma como natural o fato de na região predominarem cinco línguas – o espanhol, o português, o inglês, o francês e o holandês –, mas pouco se destaca que ali vivem cerca de 240 povos indígenas e que ali são faladas mais de 180 outras línguas. Pouco se fala que as cinco línguas destacadas são línguas coloniais, o que já indica que a região é mundializada há cinco séculos e que os povos que ali habitam experimentam essa invasão colônial desde então. E r-existem, a despeito de discursos nacionalistas que ignoram essa larga história de r-existência quando, hoje, denunciam a internacionalização da Amazônia e bradam slogans como “a Amazônia é nossa”, onde esses povos são olvidados. (GONÇALVES, 2018, p.26).

Nessa direção, o autor destaca que povos e línguas indígenas são desconhecidos e ignorados pela visão colonial adotada nos meios escolares, visto que nesses locais estuda-se bastante a colonização proveniente da Europa e pouco a história das populações nativas. Fato que deve ser superado por narrativas que busquem o “entre lugar” (BHABHA, 2001) dessas categorias.

Nos ambientes escolares, notadamente o cenário reproduzido e divulgado na maior parte das programações alusivas aos indígenas (especialmente ao famoso dia 19 de Abril) ainda evidencia uma imagem do indígena isolado, destacando sua nudez ou sua tanga vermelha, com arco e flecha nas mãos, no meio da floresta (de forma romântica ou de forma selvagem), forjando uma imagem cristalizada dos povos originários.

Geralmente, as escolas não somente difundem a ideia de existir uma cultura estática para os povos indígenas, como também ratificam o discurso de que é “aculturado” todo e qualquer indígena que não se enquadre nessa representação descrita anteriormente. Esse conceito de aculturação também é reflexo do racismo estabelecido pelo colonizador e que se manteve nas instituições de ensino, como bem problematiza José da Silva:

A atitude de qualificar muitas das populações indígenas do presente como “aculturadas”, ou seja, como se houvesse populações “mais indígenas” e outras “menos indígenas”, remete a uma espécie de escala evolutiva, em que os critérios para a definição de quem é ou não índio passam pela desaparecimento da língua indígena como língua materna; pelo uso de roupas, calçados e outros elementos exteriores à cultura material tradicional dessas populações; ou ainda pelo uso de recursos tecnológicos modernos, tais como telefones celulares e computadores. Sem falar nos traços biológicos, que para muitas pessoas são utilizados como critério definidor de quem é indígena ou não no Brasil, até os dias de hoje! Deseja-se assim, que grupos que vivem em pleno século XXI sejam fisicamente semelhantes e se comportem exatamente como seus antepassados de séculos anteriores!” (JOSÉ DA SILVA, 2015, p.26).

Tais critérios citados pelo autor visam definir o mais e o menos indígena, e fazem parte das representações equivocadas que se perpetuam na atual sociedade brasileira, e, assim como a ideia de aculturação devem ser combatidas. Para que ocorra o enfrentamento dessas representações e conceitos antiquados, é necessário problematizar a formação da docência em História, o currículo da disciplina e os materiais didáticos, estabelecendo as relações existentes - ou que ao menos deveriam existir - entre esses pilares e a lei 11.645/2008.

A determinação legal anteriormente referida, estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nos sistemas de ensino da educação básica (pois a Lei 10639/2003 já garantia história da África e afro-brasileira). Estudo que perpassa por diversos processos - relacionados à formação acadêmica, ao currículo escolar e aos materiais didáticos – os quais nem sempre são disponibilizados de maneira adequada na preparação dos agentes que irão aplicá-los nas salas de aula. Talvez, seja por isso que muitos de nós professores (e não apenas professores de História⁶), lidemos com a temática indígena evidenciando as representações equivocadas e preconceituosas que vigoram no imaginário da sociedade sobre a história e a cultura dos povos indígenas.

Assim, na academia e nas instituições escolares há muito a se fazer quanto a aplicabilidade da lei. Tomando como exemplo a formação do professor de História, existe a necessidade de intensificar medidas para o trabalho com a diversidade e a pluralidade cultural brasileira conforme prevê os artigos 26⁷ e 79⁸ da Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 – LDB). Entretanto, muitos professores do componente curricular História se formaram sem esses conteúdos fundamentais para a aplicabilidade da Lei 11.645/2008, como é meu caso. Por isso, vejo que a formação continuada é uma das saídas para que os professores possam se atualizar de maneira adequada quanto à temática indígena.

Apesar de no Amapá a aplicabilidade da lei 11.645/2008 tenha iniciado pelo currículo dos cursos de formação dos professores, voltado para discussões teóricas, práticas e de

⁶ A lei de 2008 instituiu a obrigatoriedade do estudo da História e da cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo da Educação Básica, principalmente nos componentes curriculares de Arte, Literatura e História, mas que podem e devem também ser estudados nas demais disciplinas.

⁷ Art. 26. “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (LDB, Lei nº 9.394). Essa redação foi dada pela Lei nº 12.796, de 2013 que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências”.

⁸ Art. 79. “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”. (LDB, Lei nº 9.394)

extensão, observamos que o estudo e a formação dos profissionais que já atuam na educação básica partem, obrigatoriamente, da própria prática docente⁹. É um processo dinâmico que com um aperfeiçoamento constante, conduzirá os docentes a uma investigação da prática. Neste tipo de formação os saberes docentes se transformam e se ampliam na medida em que os/as docentes buscam a compreensão de seus atos, discutem suas ações, investigam sua própria atuação em sala de aula. (TOZETTO, 2010; SOUZA; TOZETTO, 2011).

Neste sentido, o PROFHISTÓRIA tem contribuído para a melhoria da qualidade do exercício da docência quanto a efetivação da Lei, pois em dissertações e produtos já podemos observar o estudo teórico aliado a prática docente quanto a história e a cultura indígena, no Amapá. Entre os produtos resultantes das pesquisas docentes referentes a esse assunto, destacamos o catálogo sobre a cultura Maracá desenvolvido por Jackeline Samara Maciel da Silva (2018), e o jogo sobre a narrativa mítica dos Wajãpi a respeito da construção da Fortaleza de São José de Macapá, produto desenvolvido por Victor Ferreira da Silva (2018).

Porém, alguns estudos avaliam que a formação de professores tanto na fase inicial como na chamada formação continuada, tem sido insuficiente quanto ao estudo das Histórias e das Culturas indígenas. Diego Marinho de Gois e Gustavo Pinto de Sousa (2019) ao enfocarem o lugar da lei 11.645/2008 nos currículos de licenciatura em História das Universidades Públicas do Pará, ponderam que essas instituições de ensino superior abordam a história da África e dos afro-brasileiros e indígenas, mas, embora a lei esteja sendo implementada nessas universidades paraenses, é dissonante o modo de análise entre os conteúdos, uma vez que as historicidades de africanos e afro-brasileiros são analisados considerando a produção historiográfica regional, enquanto que a história indígena é enfocada a partir de autores que, em muitos casos, reproduzem a visão colonial.

De igual modo, Gois e Sousa (2019) também destacam em suas análises que as produções dos intelectuais indígenas como dissertações e teses não estão sendo valorizadas, pois não fazem parte das leituras obrigatórias nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em História dessas Universidades Públicas, demonstrando não haver um projeto decolonial, ou mesmo a apresentação de outras vertentes epistemológicas com centralidade nas próprias narrativas indígenas.

Conforme os autores supracitados, mais do que implementar a lei nos cursos de formação de professores, as Universidades devem “[...] superar a “tradição disciplinar”

⁹ Essa prática denota a ausência de um processo de formações continuadas coordenadas de forma periódica e constante pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá sobre a Lei 11.645/2008. Visto que à SEED/AP compete a coordenação da Educação Básica e da Educação Profissional no Amapá.

européia, branca, ocidental e colonizadora” (p.73). E dessa forma, abrir espaço para outras versões da história, na qual os indígenas possam figurar como protagonistas: “É na sensibilidade dessas outras histórias que a Lei 11.645/2008 passa a ser de fato efetivada no ensino superior e nas escolas da educação básica. ” (GOIS E SOUSA, 2019, p.74).

Daí a importância de observar com mais atenção as diretrizes curriculares e suas implicações na formação de professores no que concerne à implementação da lei 11.645/2008 da educação básica ao ensino superior, especialmente em nossa região. Ao analisar as possíveis contribuições dos currículos alusivos à diversidade étnico-racial de três cursos de formação de professores do Estado do Amapá, Antonia Fladiana dos Santos (2019) concluiu com base nos documentos observados que existe uma profunda fenda na formação dos docentes quanto à essas questões. E, então, adverte para a valorização da composição histórica de nossas raízes culturais:

No que tange a realidade amapaense faz-se necessário uma preparação consistente para com as questões da diversidade cultural e o multiculturalismo, tendo em vista as origens históricas alicerçadas principalmente no africano e no indígena, à localização geográfica que faz o estado ser fronteira com outro país, bem como na multiplicidade de pessoas que aqui residem advindas de outros locais. (SANTOS, 2019, p.80).

A autora observa, também, que no estado do Amapá a qualificação docente relacionada a temática da diversidade cultural ainda é insatisfatória. Aliás, a formação de professores mostra-se deficitária quanto à essa temática não apenas em nosso estado, como em outras unidades federativas do país. De acordo com Giovani José da Silva e Marinelma Meireles (2019):

Assim, em parte significativa de cursos superiores de licenciatura em História no Brasil as disciplinas acadêmicas relacionadas às histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, bem como as relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, ainda são oferecidas em reduzido número ou são optativas, não constando, muitas vezes, no quadro de disciplinas obrigatórias das matrizes dos cursos de formação de professores. (JOSÉ DA SILVA E MEIRELES, 2019, p.224)

Dessa forma, muitos graduandos em licenciatura concluem o ensino superior sem o conhecimento adequado acerca dessas temáticas. Os autores acima afirmaram que na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular de História (de 2015), diversos professores demonstraram-se contrários à inclusão de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos, evidenciando como a formação dos docentes repercute no despreparo para lidar com a lei 11.645/2008 na educação escolar de nosso país.

Além da formação dos docentes para o trato com a Lei, é necessário situar o currículo oficial de História nas instituições escolares como um instrumento que tem contribuído para

que a História Indígena permaneça silenciada ou veiculada de forma pejorativa na educação escolar, como fora relatado por José da Silva e Meireles (2019) ao mencionarem a 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental.

Cecília Bastos e Jackeline da Silva (2019) examinaram o plano curricular da educação básica amapaense de 2009, visando situar a lei 11.645/2008 nesse documento. De acordo com as pesquisadoras o tal Plano Curricular amapaense, que teve como finalidade fornecer subsídios aos professores na produção do currículo de História para a Educação Básica no Amapá, sequer fez menção à Lei estadual 1196, de 14 de Março de 2008 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, como também não fez referência à Lei 11.645/2008, que além da História e Cultura africana e afro-brasileira, determinou a inclusão do estudo da história e cultura indígena em todos os currículos oficiais da educação básica nacional.

A proposta do plano curricular amapaense de História de 2009 segue a perspectiva eurocêntrica. Observa-se que a proposta curricular do Estado do Amapá fornecida em 2015 encaminhou-se pelo mesmo viés.

Como alternativa para a inclusão da história e cultura indígena de forma mais eficaz, em convergência com o que preconizam GOIS e SOUSA (2019), as autoras sugerem que “O conhecimento da literatura indígena e africana contemporânea precisa ser difundido, não só na escola, mas nos cursos que formam professores que irão trabalhar nas escolas e precisarão desses saberes”. (BASTOS e SILVA, 2019, p.126). Desse modo, por meio do estudo da heterogeneidade das histórias e culturas indígenas, alunos e professores podem combater os estereótipos e impulsionar de forma qualitativa a implementação da lei 11.645/2008 no sistema de ensino público do Amapá.

As representações e as imagens dos povos indígenas expressos em muitos discursos científicos reforçam o eurocentrismo que tem embasado o currículo da Educação Básica no Brasil. A própria escola como espaço de transmissão e de produção de conhecimentos carrega consigo ideologias, práticas e representações que legitimam o discurso dominante e embora não estejam aparentes, permeiam o currículo escolar.

Elza Nadai (1993) afirma que em virtude de o paradigma eurocêntrico estar presente nos currículos, desde a criação da História como disciplina escolar no século XIX, a ideia de nação baseada numa identidade comum foi amplamente utilizada, “assim, a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História da Civilização” (NADAI, 1993, p.146). Assim, nos currículos escolares, as lutas, as cosmovisões e a cultura dos povos indígenas foram suprimidas no decorrer da trajetória da

História oficial do Brasil. É neste sentido que Silva e Fonseca apontam o currículo como produto de poder, pois:

Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento. Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer” (SILVA E FONSECA, 2010, p.16).

O currículo é resultante de escolhas. Na construção dos currículos existem opções que nem sempre convergem, e, um embate velado de pontos de vista que legitimam algumas epistemologias em detrimento de outras. Ou seja, conforme Tomaz Tadeu Silva (2003), tal construção é sempre relacional, resultado das relações de poder. Há um poder simbólico estabelecido nas relações (BOURDIER, 1989), e o currículo resulta dessas tensões e disputas ocultas que conjecturam a dominação, estando imerso na colonialidade.

A visão colonialista tornou-se convencional durante um longo período no curso da história ensinada no espaço escolar, da qual estuda-se bastante a colonização proveniente da Europa e pouco a história das populações nativas. Para Nilma Gomes “Esse tipo de currículo, que geralmente é o oficial das instituições educativas, não estimula o novo, não assume o desconhecido, não forma subjetividades emancipatórias. ” (GOMES, 2019, p.234). Ou seja, alguns currículos apenas reforçam e perpetuam a visão do colonizador, sem promover a emancipação do indivíduo por meio do conhecimento.

Clovis Antonio Brighenti (2015) reporta-se à escola como um alicerce da colonialidade do poder¹⁰, por meio da qual a epistemologia eurocêntrica permanece, se difunde e se sobrepõe às outras formas de conhecimento. A validação dos conhecimentos ocidentais em detrimento aos conhecimentos dos povos originários comprova essa situação

[...] a escola é um dos suportes da colonialidade do poder principalmente porque opera de maneira estratégica através da dominação epistêmica. A imposição do conhecimento ocidental como o único e válido e a negação e destruição dos saberes dos povos originários se constituiu em um dos mais poderosos mecanismos de dominação. Essa violência praticada contra os saberes dos povos “conquistados”, chegando a expropriá-los de suas formas próprias de pensar a vida, do seu jeito de existir no mundo, foi denominada pelo professor Boaventura de Sousa Santos de “epistemicídio”. Isso revela quão desafiadora é a luta em defesa da interculturalidade crítica, que permite a troca de conhecimentos de maneira crítica e respeitosa. (BRIGHENTI, 2015, p.7-8)

¹⁰ De acordo com Fleuri, a pesquisadora Catherine Walsh divide a colonialidade em 4 eixos: Colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser e colonialidade da natureza e da própria vida, sendo que “a colonialidade do poder – refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça”, como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho” (FLEURI, 2014, p.93).

Para o autor a dominação epistêmica está arraigada a um currículo formal hegemônico, como já mencionado anteriormente. Neste sentido, Reinaldo Fleuri (2003) enfatiza a importância de uma educação para a alteridade, que considere a interação entre as diferentes culturas no ambiente escolar, pois habitualmente, há o predomínio do etnocentrismo, prevalecendo a hegemonia de um único modo de conceber a realidade. Para Fleuri:

De modo particular, no mundo ocidental a cultura europeia tem sido considerada natural e racional, erigindo-se como modelo da cultura universal. Desse ponto de vista, todas as outras culturas são consideradas inferiores, menos evoluídas, justificando-se, assim, o processo de colonização cultural. A doutrinação, nesta perspectiva, era interpretada como uma forma de ajuda que os povos “desenvolvidos” dirigem aos “subdesenvolvidos” para favorecer o seu crescimento. Da mesma forma, considerava-se necessário combater todas as formas “erradas” de pensamento mítico, religioso, popular, consideradas contrárias ao pensamento científico-racional: a superstição deveria ser eliminada para ceder lugar a verdades racionais e objetivas. A própria educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (colonizadores x colonizados; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal escolar x saber informal cotidiano; cultura nacional oficial x culturas locais etc.), contribuindo para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas. (FLEURI, 2003, p.18).

O autor destaca que as relações culturais presentes nas instituições de ensino são hierarquizadas, com a prevalência da visão eurocêntrica, a qual estabelece uma divisão entre culturas consideradas superiores e culturas inferiores. Na contramão do ponto de vista hegemônico do eurocentrismo, a Interculturalidade Crítica propõe um diálogo construtivo entre os diversos grupos socioculturais, superando a indiferença e reconhecendo a importância da pluralidade cultural.

Vera Candau (2014) converge com esse pensamento e assinala que se deve reconhecer as diversas formas de conhecimento existentes na sociedade e, promover a interação entre elas para obtermos currículos condizentes com a Interculturalidade, ou seja, deve-se destacar a historicidade dos conteúdos e não os naturalizar. É interessante refletir sobre os motivos pelos quais ao longo da História do Brasil, os grupos sociais, dentre os quais povos originários, foram subjugados e subalternizados numa cultura escolar (FORQUIN, 1993) indiferente aos conhecimentos milenares que esses grupos detêm. Considerando essa questão, Tomas Tadeu Silva alerta que:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *currículum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tomar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos

de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois que se concentram também as teorias do currículo. (SILVA, 2019, p.15).

Dessa forma, o currículo colabora para a nossa formação identitária a medida em que estabelece o lugar do “outro”, quem ele é e o quão diferente de nós se torna. Essas e muitas outras questões presentes no Brasil do século XXI, suscitam e fortalecem a necessidade de análises sobre os currículos já definidos e quais alterações podem ser implementadas neles visando sua descolonização. Para Nilma Gomes:

[...] a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação. (GOMES, 2019, p.231).

A autora reforça a necessidade de o currículo ser apropriado e descolonizado pela luta antirracista, pois além de ser um produto de escolhas, é também um instrumento de poder que estabelece em suas matrizes quais conteúdos podem ser estudados. Referendados nesse ponto de vista, cremos que o currículo de História do ensino básico constitui um dos fatores pelos quais a população brasileira, dentro ou fora da escola, desconhece a contemporaneidade das diversas etnias indígenas que povoam o país, bem como renega a capacidade de apropriação e de ressignificação de outras práticas culturais e o potencial de adaptação que esses povos possuem. Fato que evidencia ainda mais a necessidade problematizar dentro dos currículos escolares as representações e o lugar dos indígenas na sociedade brasileira atual. A despeito desse aspecto, Circe Bittencourt (2018) aponta que:

Podem se verificar alguns entraves para a construção de práticas escolares da história das sociedades indígenas, africanas e dos afrodescendentes pelos próprios documentos curriculares nos quais permanece a lógica dos currículos eurocêntricos. Ao ser mantido o paradigma eurocêntrico, os conteúdos da história da África e dos afrodescendentes e da história dos povos indígenas são incorporados como simples anexos ou apêndices de uma história ocidental hierárquica e não se efetiva a compreensão da história da sociedade brasileira (ou americana) como intercultural. (BITTENCOURT, 2018, p.112).

De acordo com Bittencourt, as dificuldades de se implementar um Ensino de História que considere as diferentes matrizes étnicas na formação do povo brasileiro perpassa pelo currículo do ensino básico, pois as alterações já produzidas no mesmo não modificaram de modo significativo a matriz eurocêntrica que o norteia. Inclusive conforme Walsh (2009), o discurso da diversidade foi tomado como eixo central nas reformas constitucionais e educativas

dos anos 1990 com a finalidade de arrefecer possíveis conflitos sociais sem abalar a estrutura de poder vigente.

A exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ou lei Darcy Ribeiro nº 9394/1996, quando trata especificamente do ensino de história vinculado à pluralidade étnica e cultural, estabelece no artigo 26, parágrafo 4, que: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Ou seja, a LDBEN, desde 1996, já instituía que a escola deveria de estudar os diversos grupos étnicos e ressaltar sua colaboração para a formação do povo brasileiro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para a Educação Básica (1997) constituem outro documento importante que ressalta a necessidade de as instituições de ensino trabalharem com a pluralidade cultural como fator importante na constituição da nação brasileira. Conforme este documento:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. (PCN, 1997, p.117)

O documento indica que a criança convive com a diversidade em vários ambientes, inclusive na escola. Portanto, deve ser estimulada a aprender, reconhecer e valorizar a pluralidade que compõe o patrimônio cultural brasileiro como uma forma de ajudar a extirpar as práticas de preconceito que ainda permeiam o ambiente escolar. Apesar dos documentos terem sido aprovados nos anos de 1990, há poucas mudanças nos currículos oficiais. E, mesmo com a Lei 11.645/2008, que ratifica a LDBEN e os PCNs, especificando a necessidade de inclusão da história e da cultura indígena nos currículos, ainda não temos um currículo que possibilite “uma educação menos eurocentrada, excludente e mais cidadã” (BASTOS; SILVA, 2019, p. 129). Visto que ao se observar livros, materiais didáticos e propostas curriculares a história europeia tem sido predominante, sem que se ressalte o protagonismo de outros povos.

A Proposta Curricular Amapaense de 2015, base utilizada pelos docentes das instituições de ensino das redes pública estadual e municipal também põe em destaque a História da Europa. No 7º ano do ensino fundamental¹¹ a proposta está dividida por eixos

¹¹ Analiso esse ano de ensino porque escolhi uma turma do 7ºano em que trabalho para desenvolver as atividades em torno da construção do jogo, com conteúdos acerca do patrimônio indígena amapaense.

temáticos e conteúdos nos quais a África e América constam como complemento da história produzida pelos europeus. Como se pode verificar abaixo:

A Idade Média e o Oriente (O Império Bizantino; A religião em Bizâncio; A ruína do Império Bizantino; A civilização Árabe; O Islã e sua difusão; A cultura Árabe).

A formação da Europa Feudal (A formação dos reinos germânicos e sua organização social e política; O poder da igreja no mundo feudal; A formação do feudalismo e suas características política, econômica e social; A vida cotidiana medievalista).

A Baixa Idade Média europeia (A crise do Sistema Feudal; As cruzadas e o renascimento comercial e urbano; Transformações culturais).

América e África antes da conquista europeia (A África dos grandes reinos e impérios; A América dos povos pré-colombianos; A colonização espanhola na América; As colonizações inglesa, francesa e holandesa).

A colonização da América Portuguesa (A conquista e a administração da América Portuguesa; A produção açucareira e outras atividades econômicas; A escravidão indígena e africana no Brasil; A mineração; Sociedade, cultura e religião na colônia). (AMAPÁ, 2015)

Conforme se pode averiguar nos itens acima, essas orientações expressam uma visão eurocêntrica e contribuem para o silenciamento da história dos povos originários e de outros sujeitos históricos que não representam a cultura europeia. Assim, o documento da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED) que estabelece as diretrizes do Ensino de História, descontextualiza a própria História do Estado cujo nome Amapá¹² também deriva da língua nativa.

Cabe lembrar que mesmo com a renovação do Referencial Curricular Amapaense (RCA) em 2018 - em decorrência da adequação à BNCC (Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017) - não houve muitas mudanças significativas, pois se observa a permanência dos conteúdos anteriores e poucas alterações na matriz de História. A BNCC atendendo a Carta Magna de 1988 e a outros dispositivos legais no âmbito educacional estabelece de maneira obrigatória um currículo comum a todo o sistema nacional de ensino. Entretanto, no documento da base prevalece a divisão da História conforme os acontecimentos ocorridos na Europa, e a começar da narrativa eurocêntrica é que se estuda a história do Brasil (JOSÉ DA SILVA, 2019).

A retirada de forma gradativa do componente curricular de Estudos Amapaenses e Amazônicos¹³ (que tratava da História Local) do RCA retrata o caráter excludente e hegemônico do currículo formal de História, estabelecido pela BNCC no Brasil: “As

¹² “A origem do nome do estado é controversa. Na língua tupi, o nome "amapá" significa "o lugar da chuva". Segundo a tradição, porém, o nome teria vindo do nheengatu - língua geral da Amazônia, uma espécie de dialeto tupi jesuítico - significando "terra que acaba" ou "ilha". Segundo outros, a palavra "amapá" é de origem nuaruque ou aruaque, pertencente à mais extensa das famílias linguísticas da América do Sul, dos habitantes da Região Norte do Brasil ao tempo do seu descobrimento - e identificaria uma árvore da família das Apolináceas” (http://casteloroger.blogspot.com/2011/04/o-estado-do-amapa_18.html).

¹³ A eliminação iniciou pelo 6º ano e a cada ano sairá gradativamente do currículo.

possibilidades e litígios da primeira versão do documento [...] cederam lugar aos sequestros de experiências, narrativas, tramas e tessituras da história para a busca do consenso ou pacto que preservaram a mesma “tradição escolar” narrativa” (MENDES e RIBEIRO, 2019, p.81). Dessa maneira, a base reforça a tradição da narrativa colonial no texto curricular e contribui para suprimir as histórias e os sujeitos históricos locais nas escolas da educação básica.

Alguns agentes históricos como os indígenas são elencados como apêndices no novo documento curricular do Estado. Apesar de tal fato, existe a possibilidade da inserção das temáticas locais e de que seus atores sociais sejam incorporados de forma não pejorativa aos conteúdos e ao currículo, especialmente na matriz de História, a depender das iniciativas de professores e demais “simpatizantes da causa”, a exemplo da construção do jogo exploratório objeto desse TCM, o qual trata das etnias Palikur Arukwayene, Galibi Marworno, Karipuna e Galibi do Oiapoque destacando parte de seu patrimônio cultural. Embora não esteja prescrito na matriz de conteúdos de História para o ensino fundamental, é extremamente relevante para a compreensão da contemporaneidade dos povos indígenas do Amapá e para a aplicabilidade da Lei 11.645/2008 no ensino básico.

Para o componente curricular História, a BNCC definiu também sete competências específicas que devem ser desenvolvidas no Ensino Fundamental:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BNCC, 2017)

Assim, a proposta de um jogo com a temática indígena poderá mobilizar as sete competências para a inclusão das histórias protagonizadas por outros setores que não apenas os

grupos hegemônicos na História oficial. Nesse sentido, a compreensão dos acontecimentos, relações de poder, permanências e rupturas na sociedade, especialmente com relação ao tema abordado, pode dotar o aluno de uma perspectiva crítica, que promova a desnaturalização da ausência dos indígenas na sociedade atual. Além de enxergá-los como agentes que intervêm na realidade local, mas, por diferentes motivos - dentre os quais a própria condução da produção historiográfica nacional - lhes é negada a participação no fazer histórico que se estuda no cotidiano das salas de aula.

As competências 1, 2, 3, 4, 5 e 6 foram mobilizadas na primeira etapa da produção do TCM, na qual foram expostos o histórico dos Palikur, Galibi Marworno, Galibi do Oiapoque e Karipuna, além das rodas de conversas e visitas aos museus MAE e Sacaca, e estudantes puderam interagir diretamente com os representantes indígenas e com seu patrimônio cultural. As competências 3 e 7 foram mobilizadas mais diretamente na produção do jogo, elaborando e avaliando hipóteses e proposições visando intervir de forma positiva e com empatia para a temática estudada. Ou seja, é possível contribuir para um Ensino de História que valorize a multiplicidade de sujeitos e pontos de vista sobre um determinado fato, de forma a ressaltar a pluralidade cultural e ensejar reflexões e debates sobre a História local, aqui tomada na perspectiva destacada por Aryana Costa (2019):

Fazer /ensinar / estudar história local pressupõe tomá-la como objeto do conhecimento (quando nos concentramos em escalas “menores” e mais próximas a nós em nossos recortes, como o bairro, a cidade, o Estado, mas também grupos sociais e cultura material que não necessariamente correspondem aos limites geográficos e políticos dos lugares ou como o lugar de onde partem os conhecimentos (dos próprios professores e alunos, da comunidade, de associações e organizações locais, das universidades). Assim é que uma primeira discussão que ela permite fazer é sobre a “presença de história” em espaços (como objeto) ou a partir de sujeitos, que no senso comum, não seria cogitada. (COSTA, 2019, p.132).

Assim sendo, é preciso reconhecer as diferenças culturais de forma positiva, transformá-la em objeto inteligível no espaço escolar afim de compreender que a aquisição de direitos é promovida com base na construção do que define e do que diferencia cada grupo social. Para Mauro César Coelho (2019), diferenças e semelhanças são categorias intrinsecamente relacionadas à formulação das identidades:

Reconhecer e construir diferenças e semelhanças é parte dos caminhos da edificação de identidades. Estes são perpassados por processos de diferenciação que informaram o conteúdo dessas categorias e das noções e conceitos que lhes são decorrentes. Bárbaros para os gregos na Antiguidade, gentios e ímpios para os cristãos nos mundos medieval e moderno e selvagens para os europeus na Idade Moderna são noções/conceitos que participaram da afirmação e da constituição das diferenças e semelhanças que separam o Nós dos Outros. Diferença e semelhança são então categorias cruciais na construção da alteridade” (COELHO, 2019, p.86).

Mauro Cézar Coelho (2019) enfatiza ainda que:

A partir do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, um novo paradigma se constituiu em relação à diferença, tomada como fundamentado em três categorias principais: representação, identidade e sujeito. Nesse sentido, há interesses presentes na constituição das representações sociais. A partir da crítica aos conceitos que enfocavam os sujeitos sociais em uma única dimensão surgiu uma reformulação dessa categoria. Desse ponto em diante, sujeito passou a ser observado em suas múltiplas opções e perspectivas, dentro de um determinado contexto. A identidade também passou a ser tomada como relativa. (COELHO, 2019, p.87).

Dessa forma, do novo paradigma relacionado à diferença e constituído no pós-guerra, provém o ato de relativizar as identidades, questionar a aparente neutralidade do currículo, desnaturalizar discursos que remetem a uma disparidade quanto ao grau de importância de aspectos culturais dos diversos grupos humanos e que geram hierarquias. Problematicar ideias como “somos todos iguais”, “fazemos parte de uma mesma cultura” ou “não há preconceito racial ou cultural no Brasil”, questionar o próprio conceito de diversidade cultural, precisam ser exercícios constantes do ensino de História.

As escolhas realizadas pelos docentes interferem diretamente na condução de um Ensino de História que correlacione ensino e pesquisa e instigue novas abordagens acerca de temas invisibilizados nos currículos escolares. De acordo com Tomaz Tadeu Silva (2019, p. 88): “Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão”. Ou seja, é fundamental a percepção de que as diferenças são produzidas no curso da história.

Compreender a hierarquização de saberes como uma construção histórica contribui para o reconhecimento da diferença sem, contudo, hierarquizar as sociedades humanas. Para Josélia Neves (2009) “É preciso rever o modelo de fragmentação do saber, a hegemonia do conhecimento acadêmico que se materializa em nosso cotidiano pedagógico, buscando incessantemente a construção do diálogo entre saberes em uma perspectiva intercultural¹⁴” (NEVES, 2009, p.87). Os conhecimentos tradicionais e as vivências dos “subalternizados” pela historiografia oficial podem ser utilizados como ferramentas para subsidiar um ensino de história comprometido com o fortalecimento da cidadania, da democracia e da justiça social.

¹⁴ De acordo com Candau (2014, p. 38), a Interculturalidade é o multiculturalismo aberto e interativo, que possui quatro características básicas “a promoção deliberada da interrelação entre diferentes grupos culturais presentes em determinada sociedade; concebe as culturas como dinâmicas e não como estáticas; reconhece uma hibridização cultural-não existem culturas puras; admite que relações de poder permeiam relações culturais; não desvincula questões de diferença e desigualdade- não reduz um polo a outro”.

Vale pontuar que os materiais didáticos, sobretudo os livros (didáticos e paradidáticos), jogos, dicionários, catálogos, dentre outros, também refletem as abordagens eurocêntricas comumente direcionadas pelo currículo oficial, visto que são produtos de uma indústria cultural que massifica e oficializa em seus itens os assuntos considerados “cânones” da História. Circe Bittencourt (2018) classifica os materiais didáticos em dois grupos: suportes informativos e documentos (p.243), e afirma que o primeiro grupo atende aos interesses de uma indústria cultural que busca rentabilidade no meio educacional, bem como tais materiais possuem “[...] o papel de instrumento de controle de ensino por parte de diversos agentes do poder” (BITTENCOURT, 2018, p.244). Dessa maneira a indústria cultural que produz tais elementos abre pouco ou nenhum espaço para focar outros temas silenciados no meio escolar.

Com relação à temática indígena, sua inserção nos materiais didáticos ainda é escassa e insatisfatória. De acordo com Luís César Castrillon Mendes e Renilson Rosa Ribeiro (2019), a tradição didática eurocentrada propagada nos primeiros manuais didáticos ainda permanece e, em alguns casos prevalece o silenciamento e/ou o discurso colonizador como narrativa e a aversão a diferença: “ O (não) lugar do indígena atualmente continua sendo marcado pela discriminação, estereotipização, vitimação. Ainda são tratados enquanto exóticos, submissos e infantilizados” (MENDES e RIBEIRO, 2019, p.102). As representações que constam sobre os indígenas nos materiais mais acessíveis ao setor educacional propagam imagens com estereótipos negativos, relega-os ao passado ou ainda, suprime suas identidades étnicas e sua presença no mundo contemporâneo, conforme nos aponta a pesquisadora Circe Bittencourt (2018):

As populações indígenas surgem nos livros didáticos nos capítulos iniciais, quando da chegada dos europeus e para justificar a importação da mão de obra escrava africana, embora em alguns mais recentes apareçam alguns dados sobre as condições atuais desses povos (BITTENCOURT, 2018, p.250).

Ou seja, ainda são ínfimos os espaços direcionados aos indígenas nos materiais didáticos. Giovani José da Silva e Marinelma Costa Meireles (2019) constataram que em 2017, na maioria dos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) o cumprimento da Lei 11,645/2008 não foi uma prioridade:

Populações indígenas, por exemplo, são apresentadas de maneira genérica, uniforme, desqualificando-se e desmerecendo-se a rica diversidade étnica e cultural do país, ainda a ser descoberta e valorizada como patrimônio histórico, cultural e social. Além disso, insiste-se em abordar a temática indígena apenas em momentos específicos da história do Brasil, notadamente quando da chegada de europeus às terras que viriam a ser conhecidas como Américas. Após esse evento, os indígenas teriam desaparecido ou, quando aparecem nas narrativas didáticas, estão em constantes guerras de resistência contra os colonizadores portugueses ou já foram “aculturados” ou extintos/

em processo de extinção. Situação similar não é mera coincidência em relação a africanos e afrodescendentes. (JOSÉ DA SILVA e MEIRELES, 2019, p. 231)

Configura-se desse modo uma produção didática voltada a uma indústria cultural ainda distante de atender aos preceitos da decolonialidade. Quando se busca um outro recurso didático referente aos indígenas do Amapá e que não recaia na abordagem conteudista do ensino de história, nota-se que apesar existir uma produção avançada resultante da parceria dos indígenas com o Iepé (como livros e produções audiovisuais) não há vastas opções disponíveis para o ensino em sala de aula. Bittencourt (2018) afirma que uma das metas do trabalho docente é a produção de material didático a ser realizada pelos próprios alunos como resultante dos conhecimentos adquiridos ao longo de um trabalho didático. Portanto, a produção de um material didático (ainda que de caráter exploratório) sobre a História e a cultura dos povos indígenas do Oiapoque pretende minimizar o desconhecimento acerca da realidade indígena na atualidade, além de servir como suporte aos professores do ensino básico para trabalhar a temática indígena em sala de aula.

Compreendo que a história ensinada contribui para a constituição da alteridade, para a compreensão da diferença e também para o combate ao racismo. Convergindo com o que preconiza Wash (2009), quando afirma que a Interculturalidade crítica assume a perspectiva da decolonialidade, um projeto que alicerçado à pedagogia e à práxis, estimula o questionamento, a crítica social, a transformação e a insurgência tanto nos aspectos do poder, do saber, do ser e do viver, é que proponho promover a Interculturalidade para que o protagonismo indígena seja contemplado, constituindo também uma maneira de subsidiar de forma positiva a construção da alteridade no ensino de História.

Assim, este capítulo pretendeu promover reflexões e debates acerca da inserção da Lei 11.645/2008 no Ensino de História, problematizando a formação dos professores de História, o currículo dessa disciplina e os seus materiais didáticos, com vista a enfatizar a importância da proposição de um produto (Jogo de Tabuleiro impresso e/ou mídia digital) com base na história e no patrimônio cultural dos povos indígenas do Oiapoque.

2 PATRIMÔNIO DOS POVOS DO OIAPOQUE: ENCONTRANDO PISTAS PARA A PRODUÇÃO DE UM JOGO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo apresentamos os percursos iniciais em busca de pistas para a produção de um jogo com base na história e no patrimônio indígena dos Povos do Oiapoque.

2.1 INVESTIGANDO PISTAS ...

Para trabalhar com a temática indígena, evidenciando o que prescreve a Lei 11.645/2008, realizei alguns movimentos para encontrar pistas sobre essa temática. Além, das leituras sobre Ensino de História, sobre a lei de 2008 e sobre a história indígena, comecei a buscar dados acerca das etnias que habitam no estado do Amapá. Em meados de 2018 realizamos visitas exploratórias em algumas instituições que trabalham com indígenas¹⁵, entre elas: Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (Iepé); Núcleo de Educação Indígena, vinculado à Secretaria de Educação do Amapá (Nei/Seed/AP) e Fundação Nacional do Índio (Funai). Essas instituições atuam junto às etnias do Amapá e norte do Pará.

O Iepé¹⁶ realiza pesquisa e formação indígena e possui um acervo com referências importantes para se conhecer esses povos: registro das manifestações culturais dos povos indígenas, realizados pelos membros das etnias em oficinas de formação de pesquisadores e cinegrafistas indígenas; exposições etnográficas e fotográficas; edição de livros, cartilhas e catálogos). O Nei/Seed¹⁷ gerencia a Educação Escolar Indígena no âmbito da Educação Básica no Amapá, possuindo vários registros colhidos por professores indígenas e professores não indígenas que atuam nas áreas indígenas do Amapá e norte do Pará.

A FUNAI, por meio da Coordenação Regional de Amapá e Norte do Pará¹⁸, é órgão indigenista que ao lado das organizações e povos indígenas dá suporte, promove e implementa políticas públicas junto às comunidades autóctones das Terras Indígenas Galibi, Juminã Uaçá

¹⁵ Embora a Universidade Federal do Amapá possua o curso de Licenciatura Intercultural Indígena desde o ano de 2007, o qual tem um acervo importantíssimo produzido pelos indígenas do Oiapoque, nesse momento da pesquisa não consegui ter acesso à tal material, uma vez que além de cursar as disciplinas do mestrado de forma presencial, não consegui liberação do trabalho.

¹⁶ Organização não governamental, sem fins lucrativos, fundada em 2002 por profissionais de diversas áreas (antropólogos, biólogos e educadores) que já atuavam junto às comunidades indígenas no Amapá e do Norte do Pará. Ver <https://www.institutoiepe.org.br/sobre-o-iepe/>.

¹⁷ O Nei/Seed foi criado pela Portaria 559/91-MJ/MEC. O Núcleo tem caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com ação na educação escolar indígena (SILVA; BASTOS, 2013).

¹⁸ Esta Coordenação, com sede em Macapá/AP, possui Coordenações Técnicas Locais, além de Macapá, em Pedra Branca do Amapari e Oiapoque. Ver <http://www.funai.gov.br/index.php/coordenacao-regional>.

e Waiãpi (no Amapá) e Parque do Tumucumaque e Rio Paru (no norte do Pará). Esta instituição possui registros das ações executadas pelos técnicos nas áreas indígenas do Oiapoque, em livros, artigos, mapas e fotografias. Nestas instituições encontramos algumas pistas que nos ajudaram a tomar a decisão de pesquisar acerca do patrimônio dos *Palikur*, *Galibi Kali'na*, *Galibi Marworno* e *Karipuna* e a traçar um perfil desses povos¹⁹, como será visto posteriormente.

Também, as páginas *on-line* do Iepé, da Funai, do Instituto Socioambiental (ISA) e da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) foram acessadas para coletar informações, principalmente, em livros e periódicos disponíveis em PDF. Após as pesquisas em instituições físicas e *on-line* realizamos o segundo movimento: conhecer previamente museus não indígenas em Macapá e as exposições acerca dos Povos do Oiapoque. Dois museus foram visitados e observados quanto ao seus ambientes e exposições. O Museu de Arqueologia e Etnologia do Amapá (MAE) foi o primeiro a ser visitado²⁰. O MAE faz exposição de artefatos e objetos dos povos indígenas do Amapá. O MAE expõe objetos arqueológicos de tempos pretérito (urnas funerárias antropomorfas) ou de tempos presentes (cuias, vasos de cerâmicas, peneiras). Neste museu os técnicos fazem réplicas dos artefatos e utilizam em atividades educativas com alunos das escolas de educação básica. As informações colhidas nesta instituição colaboraram para compreender melhor a história dos indígenas do Amapá.

Outra instituição visitada foi o Museu Sacaca do Desenvolvimento Sustentável (MSDS), mais conhecido como Museu Sacaca²¹. Este museu possui várias exposições, dentre elas a Casa de Exposição Permanente e a Exposição à Céu Aberto. O Museu também tem um espaço educativo que organiza o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as Escolas do ensino básico. Na Exposição à Céu Aberto, dentre outras exposições, existe a Casa Palikur, representando as quatro etnias do Oiapoque (Palikur, Galibi Marworno, Galibi Kali'na, Karipuna). Além dessa exposição há réplicas de artefatos arqueológicos, a exemplo de uma gruta com as urnas Maracá²².

¹⁹ A decisão de pesquisar sobre os povos do Oiapoque e o seu patrimônio cultural se estruturou a partir da leitura do Catálogo *A presença do Invisível: Vida cotidiana e ritual entre os povos indígenas do Oiapoque*.

²⁰ O diálogo com os técnicos responsáveis pelas exposições nos Museus iniciou ainda em Setembro de 2018.

²¹ Este Museu foi criado em 1997. É um órgão pertencente ao Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (IEPA).

²² “A maioria das urnas Maracá são antropomorfas, representando uma figura humana como se estivesse sentada em um banco, com pernas e braços flexionados com as mãos no joelho. O corpo é cilíndrico, as pernas são representadas com panturrilhas grossas e os pés apoiam-se no solo. A cabeça, em forma de cone truncado, corresponde à tampa da uma, fixada ao corpo cilíndrico por meio de orifícios de amarração. Os dedos das mãos e dos pés são em números de três a sete e os órgãos genitais aparecem com realismo (masculino ou feminino)”. (SILVA, 2018, p.41).

Imagem 1 – Foto: Vista de Frente do Museu Sacaca.



Fonte: Arlete Souza (2020)

Outro movimento foi conhecer os indígenas do norte do Amapá. Assim, durante o I Seminário Internacional de Pesquisa Educacional na Amazônia (SIPEA), realizado em Novembro de 2018, tivemos a oportunidade de visitar a aldeia Manga e o Museu Kuahí dos Povos Indígenas, ambos situados em Oiapoque. Dentre outros povos, esse espaço geográfico é ocupado historicamente por Palikur, Galibi Kali`na, Galibi Marworno e Karipuna. Na aldeia Manga, situada na Terra Indígena Uaçá observa-se que a comunidade possui escola, posto de saúde, casas em madeira, e, em meio a outros aspectos, deslocam-se também por meio do transporte fluvial no qual percorrem o rio Curipi. Assim, muitas embarcações de alumínio, motorizadas e de pequeno porte param nas margens desse rio.

A atual Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá é edificada em alvenaria (a antiga era construída em madeira) e estava em funcionamento, com alunos uniformizados. De acordo com as informações do serviço técnico pedagógico da instituição, adotam um currículo formulado pelos próprios indígenas, os quais estão interessados na apropriação dos conteúdos presentes no currículo nacional, afim de concorrer em igualdade com os não indígenas às mais diversas vagas, seja para dar prosseguimento aos estudos ou que estão relacionadas ao mercado de trabalho. Por tais motivos, preferem estudar num currículo diferenciado, mas que possibilite essa alternativa.²³

²³ Observa-se que esta opinião não representa a totalidade dos Karipuna, e não nos aprofundamos em tal questão por não ser o foco da pesquisa.

O Museu Kuahí dos Povos Indígenas do Oiapoque, localizado na cidade de Oiapoque, foi fundado em 2007. É um museu situado na fronteira do Amapá (Brasil) com a Guiana Francesa (França), e possui registros históricos dos quatro povos que habitam a região. O Kuahí, gestado e gerenciado a partir dos anseios dos próprios indígenas, é uma referência do patrimônio cultural das etnias do Oiapoque. Para José da Silva, Almeida e Amoras (2018):

O Museu Kuahí é um marco de memórias e patrimônio cultural que se tem tentado revalorizar no município de Oiapoque. No horizonte da preservação de bens patrimoniais é inegável a contribuição da Educação a esse processo. Contudo, é preciso demarcar que o papel que se espera dessa articulação – História, Educação e Patrimônio – esteja voltado para uma “alfabetização” do olhar crítico sobre os objetos dispersos nas exposições de museus, bem como prestar-se atenção aos discursos que envolveram e envolvem a escolha desses bens culturais que se quer preservar do esquecimento. (JOSÉ DA SILVA; ALMEIDA; AMORAS, 2018, p.63)

Contudo, Fabrício Narciso dos Santos, indígena do povo *Karipuna* que trabalhou no museu, ponderou em seu Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena que “o Museu Kuahí cumpre ainda parcialmente os objetivos de sua criação, visto que muitas comunidades indígenas ainda não o visitaram, outros nem sabem o que é um museu, havendo, portanto, um certo distanciamento entre o museu e essas comunidades.” (SANTOS, 2013, p.30).

No museu Kuahí²⁴ foram observadas exposições planejadas pelos indígenas de cada etnia do Oiapoque. O museu expõe, entre outros artefatos, vasos e painéis em cerâmicas, acessórios e objetos usados na caça e pesca pelas etnias Karipuna, Palikur, Galibi Marworno e Galibi Kali’na, e que representam o seu patrimônio cultural. Todos relacionados a seu modo de vida e a sua cosmologia. Os colaboradores que trabalham e/ou gerenciam o museu são indígenas. Cabe lembrar que devido a sua estrutura “deteriorada” o Museu foi aberto excepcionalmente, com horário pré-agendado por ocasião do I SIPEA.

²⁴ Destaca-se que devido à distância de quase 600 quilômetros entre Macapá e Oiapoque, e ao fato de o museu estar fechado ao público (reabriu em 2019) bem como a não haver uma logística para o deslocamento dos estudantes do 7º ano, estes não puderam visitar o museu Kuahí.

Imagem 2 – Foto: Entrada do Museu Kuahí.



Fonte: Arlete Souza (2018)

Além da visita ao Museu Kuahí, tivemos contato com o Catálogo da exposição museológica “A presença do invisível: vida cotidiana e ritual entre os povos indígenas do Oiapoque”, o qual serviu para encaminhar as aulas sobre o patrimônio indígena. Essa exposição retrata o que os Karipuna, Palikur, Galibi Marworno e Galibi Kali`na consideram como parte integrante de seu patrimônio cultural. Segundo a antropóloga Lux Vidal (2008), curadora da exposição, as peças desse acervo constituem-se na primeira coleção museológica completa acerca desses povos. Vidal aponta que:

Do ponto de vista da educação museográfica e patrimonial, a exposição propiciou aos índios o intercâmbio de experiências, integrando-se ao programa de capacitação continuada, fundamental para o desenvolvimento do museu Kuahí enquanto instituição com gestão própria dos povos indígenas do Oiapoque. (VIDAL, 2016, p.31)

O catálogo da exposição realizada no Rio de Janeiro, lançado em 2016 pelo Museu do Índio foi organizado por Lux Boelitz Vidal, José Carlos Levinho e Luís Donisete Benzi Grupioni. Esse Catálogo é relevante para o estudo da História e Cultura indígena do Amapá, pois reúne os principais aspectos apresentados pela exposição que consolidou parcerias entre os representantes dos Povos do Oiapoque com organizações da sociedade civil e órgãos públicos. Parceria que fortaleceu o que esses povos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural e capacitou os indígenas para gerir o Museu dos Povos Indígenas. A seguir uma imagem da capa do Catálogo.

Imagem 3 – Foto: Capa do Catálogo da exposição museológica dos Povos do Oiapoque.



Fonte: Catálogo *A presença do Invisível* (2016).

2.2 DESDOBRANDO AS PISTAS

Pesquisar instituições *in loco* (Iepé, Nei/Seed, FUNAI, Mae, Museu Sacaca e Museu Kuahí) e em *sites* (Iepé, FUNAI, Isa e SESAI) possibilitou a coleta de fontes como livros (dentre eles o livro que retrata a exposição “A presença do invisível”), artigos, teses, dissertações, trabalhos de conclusão do Curso de Licenciatura Intercultural, mapas e fotografias. Após a coleta de fontes verifiquei que, atualmente, existem escritores indígenas que vem produzindo acerca de sua própria história e cultura, o que demonstra a contemporaneidade e a importância de problematizar essas questões no ensino de História.

Com base nas pesquisas e nas leituras realizadas, exploramos a temática indígena em duas frentes: 1) Elaboração de uma síntese histórica das etnias *Palikur*, *Galibi Marworno*, *Galibi Kali'na* e *Karipuna* que serviu para meu conhecimento como docente e para desdobrar o tema com meus alunos do 7º ano da Escola Barão do Rio Branco e; 2) Discussão das possibilidades de trabalhar com o patrimônio indígena no ensino de História, por meio da educação patrimonial. Afinal, conforme Maria Aparecida Bergamachi: “Não obstante afirmem

a diferença, as pessoas indígenas convivem próximas e, em alguns casos, inseridas nas sociedades não indígena, buscando compreender essa sociedade envolvente, com a qual interagem de muitas formas” (BERGAMACHI, 2012, p.9). A seguir desdobraremos essas duas frentes.

2.2.1 Considerações sobre os povos do Oiapoque²⁵

Começando a síntese proposta, consideramos que no estado do Amapá existem muitos hábitos, cujas origens são reflexos da cultura indígena. Porém, mesmo protagonizando essas influências, as etnias que habitam o nosso Estado e o seu modo de vida atual, ainda, são desconhecidas dentro e fora do espaço escolar. O sociólogo Fernando Canto, no artigo *Amapá: patrimônio e identidade* destaca que:

Uma das heranças indígenas mais significativas é a forma de cultivo e uso de plantas e ervas curativas no Amapá. Falar nelas e das suas capacidades mágicas é tratar das pajelanças e de misticismo que existe nessa relação com a ancestralidade, algo muito presente tanto na cidade como no interior, na melhor tradição amazônica, em que o amapaense procura nelas uma solução para seus problemas corporais e mentais. (CANTO, 2018, p.108)

Mesmo com hábitos provenientes das heranças indígenas na tradição amazônica, o que se observa é um desconhecimento da sociedade amapaense quanto as histórias dessas etnias. Fator que eleva as atitudes preconceituosas e contribui para a edificação de representações equivocadas com relação a esses povos. Neste sentido, um fato que merece destaque, pois retrata o desconhecimento sobre o modo de vida dos indígenas e a sua contemporaneidade, é que no início do mês de janeiro de 2019, repercutiu nos noticiários locais o caso ocorrido com um indígena da etnia Wajãpi, o qual conseguiu com a ajuda de um aplicativo da internet, recuperar um aparelho celular que havia sido levado durante um assalto em um bairro de Macapá. Este fato provocou a “perplexidade” das pessoas, devido a habilidade e a eficiência demonstrada por um indígena para usar a internet e localizar o aparelho celular levado durante o crime.

Esse exemplo corrobora com o que afirma Thaís Nívia de Lima Fonseca (2011) ao assegurar que desde os anos de 1930, a propaganda e outros mecanismos atuam eficazmente ao conformarem uma memória coletiva que ajuda a construir identidades e a difundir preconceitos. Segundo Fonseca:

²⁵ Um esboço desta síntese foi apresentado na qualificação do meu projeto, a qual ampliei para trabalhar com meus alunos no ano de 2019. Ver capítulo 3.

O saber histórico escolar vem, desde então, sendo veiculado não apenas por meio da escola, mas também por esses outros mecanismos que tem contribuído para sua difusão e para a consolidação das principais ideias que, em torno dele, conformam uma memória coletiva que ajuda na construção de identidades. (FONSECA, 2011, pp 35,36)

Com base na afirmativa da autora, pode-se então compreender o porquê de uma notícia que poderia ser veiculada como tantas outras rotineiras em nosso cotidiano, fez-se notar devido a ênfase ter recaído no fato de ter sido um indígena a realizar tal missão. Ratificando o quanto a imagem cristalizada do indígena afastado da cidade e de todo tipo de tecnologia moderna ainda é presente em nossa sociedade. Canto (2018) ao discorrer sobre os indígenas do Amapá, faz referência ao racismo que esses povos enfrentam:

Os indígenas também são objeto de crítica dos habitantes da cidade porque recebem algum tipo de bolsa do governo federal, cotas para ingressar na universidade e outros benefícios. Quando passeiam pela cidade e supostamente se incorporam à sociedade nacional, com seus novos trajes e cortes de cabelos, sofrem, sim, um tipo de racismo, dadas as manifestações depreciativas que recebem ao passar nas ruas. Há um equívoco brasileiro nessa relação, um equívoco nada inocente, pois os urbanos querem medir a indianidade pela presença de sinais culturais “tradicionais”. (CANTO, 2018, p.108).

Essa alusão à uma identidade indígena estática, atribuída por não índios, com base na concepção de que o indígena é somente aquele que mantêm e demonstra hábitos e costumes tradicionais, está profundamente arraigada no pensamento dos amapaenses. Embora autores como Antonella Tassinari (2003) afirmem que existe, em pelo menos cinco séculos, uma intensa rede de relações históricas que se desenrolam entre diversos grupos indígenas e não indígenas na região:

Sobre a história mais geral da região, cabe enfatizar que, no palco comum do baixo Oiapoque, diversas etnias indígenas, pertencentes aos troncos linguísticos Aruák, Karíb e Tupi, desde o século XVI conheceram o contato com os europeus, com suas diferentes nacionalidades e intenções: franceses, portugueses, holandeses, ingleses, membros de expedições missionárias, comerciais, armadas, científicas. Cada qual, entre navios e estrangeiros, de acordo com as contingências e interesses próprios, estabeleceram alianças, trocas ou fizeram guerras. Nesse processo, ao qual, nos séculos subsequentes, uniram-se populações negras refugiadas ou alforriadas, bem como grupos indígenas foragidos de perseguições, algumas etnias indígenas desapareceram, outras fundiram-se ou foram incorporadas em grupos maiores, outras ainda se formaram, processos que geraram os atuais povos indígenas do Uaçá. (TASSINARI, 2003, p.82).

Conforme Tassinari, desde o século XVI essas conexões são estabelecidas e geraram os atuais povos da bacia do Uaçá. Quatro povos indígenas que habitam a região do Baixo Oiapoque: Palikur, Galibi Kali'na (ou Galibi do Oiapoque), Galibi Marworno e Karipuna foram denominados pela antropóloga Lux Vidal como povos do Oiapoque. Essas etnias, ainda que

estabeleçam inter-relações, compõem diferentes grupos étnicos, demarcados também pelos etnônimos²⁶ que lhes foram atribuídos de forma exógena, ou que as etnias incorporaram de maneira endógena.

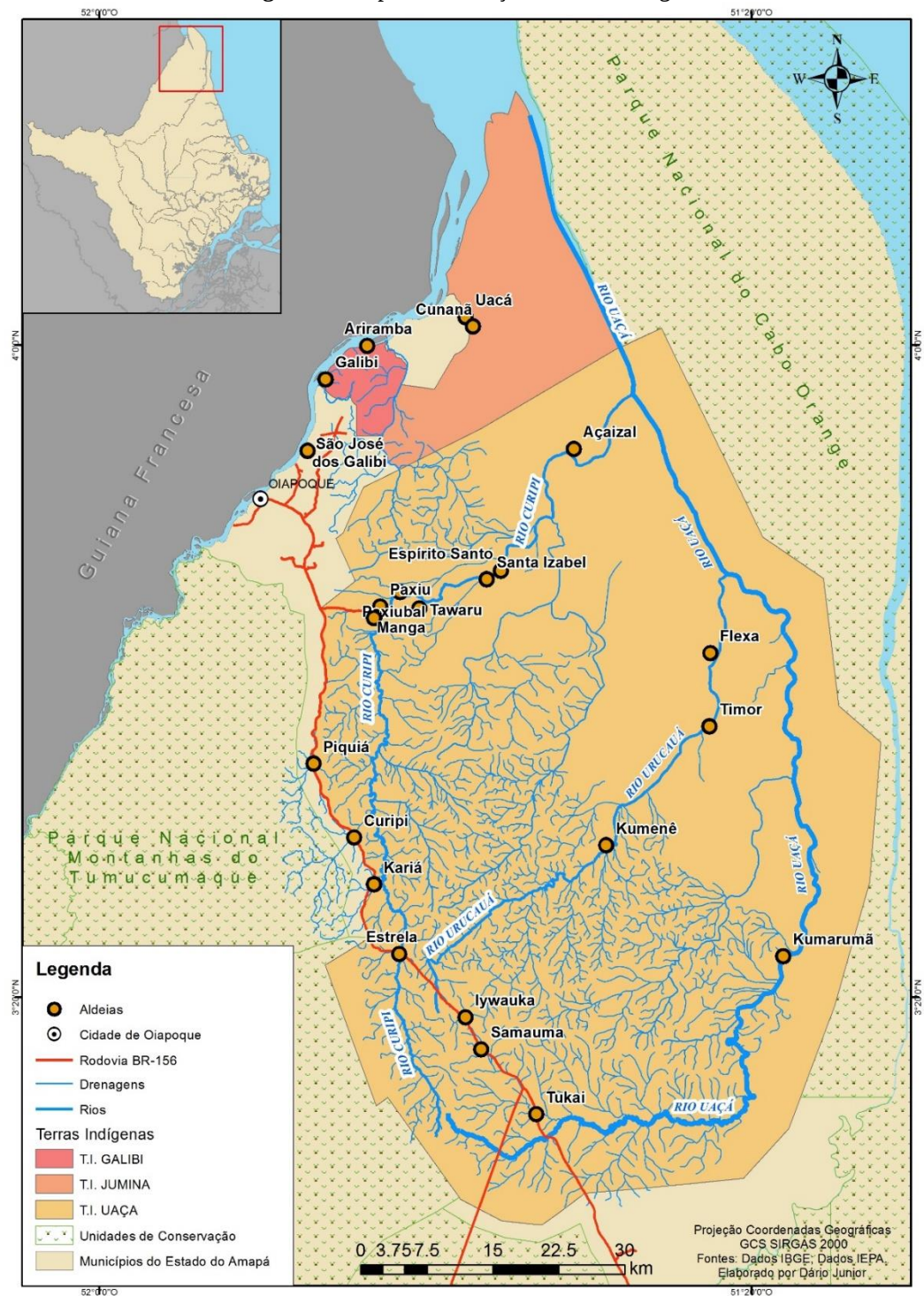
No Baixo Oiapoque existem três Terras Indígenas (TI) reconhecidas, devidamente demarcadas e homologadas: Uaçá, Galibi e Juminã, como se pode observar na imagem 4. Nessas terras a população indígena estimada é de mais de sete mil pessoas, divididas em mais de 50 aldeias e localidades menores. De acordo com Gallois e Grupioni (2003), a TI Galibi foi homologada em 22 de novembro de 1982. As TI's Uaçá e Juminã foram homologadas em 30 de outubro de 1991 e 22 de maio de 1992, respectivamente. Segundo Cecília Bastos e Simone Garcia (2011) as populações indígenas do Oiapoque estão distribuídas nessas TI's da seguinte maneira:

- 1) na TI Galibi vivem os indígenas Galibi do Oiapoque e Karipuna;
- 2) na TI Uaçá habitam os Galibi Marworno, Karipuna e Palikur e;
- 3) na TI Juminã seus habitantes também são os Galibi Marworno e os Karipuna.

As autoras ponderam que essas Terras Indígenas constituem unidades territoriais interligadas, ou seja, mesmo que geograficamente sejam territórios diferentes, elas “possuem organização étnica, política e ambiental intimamente atreladas, do ponto de vista atual e histórico” (BASTOS; GARCIA, 2011, p. 242).

²⁶ “Etnônimos são os nomes que esses grupos adotaram para assumir-se como etnias diferenciadas entre si”. (GALLOIS e GRUPIONI, 2003, p.14)

Imagem 4 – Mapa: Demarcação de terras indígenas



Fonte: Dário Júnior (2019)

Os indígenas do Oiapoque viveram processos históricos diferenciados ao se instalarem na região, forjando relações e trocas seculares. Atualmente,

Os indígenas do Oiapoque se autoidentificam como distintos entre si, pelas características históricas e culturais diferenciadas. Contudo, possuem muitos traços comuns, tanto em relação ao seu modo de vida quanto ao processo de luta pelo reconhecimento de seus direitos. (BASTOS; GARCIA, 2009, p.243)

Não obstante à estreita ligação dos modos de vidas que essas populações possuem com relação ao meio ambiente, ao fortalecimento político - realizado mediante às suas organizações sociais e assembleias - os indígenas do Oiapoque não possuem a mesma origem étnica. Todavia, criaram juntos organizações indígenas no intuito de representar interesses afins na busca por garantir seus direitos e possuir maior representatividade política e social, como as autoras prosseguem indicando:

Com o objetivo de representar os povos indígenas do Oiapoque e atuar na luta pelos direitos desses povos, foram criadas várias organizações indígenas no estado do Amapá, tais como: APIO (Associação dos povos indígenas do Oiapoque) AGM (Associação Galibi Marworno), OPIMO (Organização dos Professores indígenas do Oiapoque) e a CPIO (Comissão dos povos indígenas do Oiapoque). (BASTOS; GARCIA, 2009, p.246).

Em geral, essas organizações realizam assembleias nas quais as quatro etnias (Galibi Kali'na, Galibi Marworno, Karipuna e Palikur Arukwayene) reúnem-se para tomar decisões de interesses comuns como forma de resolver situações internas e fortalecer a sua representatividade no contexto local e mesmo nacional. Reginaldo Gomes da Silva (2009) aponta que as comunidades indígenas despertaram rumo à autonomia, com o apoio do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e da FUNAI. Com a assessoria desses órgãos, as etnias Karipuna, Galibi do Oiapoque, Palikur e Galibi Marworno, a partir de 1975, passaram a adotar as assembleias como organizações políticas, nas quais se reivindicam diversos direitos. (SILVA, 2009, p. 250)

No que diz respeito à língua falada pelas etnias do Oiapoque, Lux Vidal (2007) enfatiza que a comunicação desses povos entre si e com a sociedade envolvente, não se restringe a um único idioma, pois além das línguas maternas (no caso dos Palikur e dos Galibi Marworno), os povos do Oiapoque utilizam-se também do português, em alguns casos do francês e do kheoul. Vidal elucida que:

Poliglota, boa parte da população indígena do Oiapoque se comunica em vários idiomas: português, francês, patoá - língua franca regional, também falada nas aldeias Karipuna e Galibi-Marworno com acento e vocabulário diferenciados, caracterizando o idioma kheoul -, sendo que os Palikur e os Galibi do Oiapoque utilizam suas respectivas línguas nas aldeias. (VIDAL, 2007, p.13)

Ou seja, os Palikur e os Galibi Kali'na possuem uma língua materna, já os Karipuna e os Galibi Marworno adotaram como língua o Kheoul, que segundo Musolino (2000), em 1991 foi reconhecido legalmente pelo Estado do Amapá como língua materna desses povos: “Concomitantemente ao reconhecimento das escolas bilíngues, tem-se o reconhecimento da língua kheoul, como língua materna dos índios Galibi-marworno e karipuna da área” (MUSOLINO, 2000, p.183). Autores indígenas destacam que a diversidade da rede de contatos estabelecida por esses povos no decorrer de suas histórias, lhes propiciou a aprendizagem de vários idiomas:

Os quatro povos indígenas que habitam a região do baixo rio Oiapoque falam línguas aruak (os Palikur), carib (os Galibi kali'na) e Kheoul (os Karipuna e Galibi Marworno). Falam também português e francês, aprendidos no processo de inter-relações com diferentes povos que, nos últimos 400 anos, transitaram por essa região de fronteira, considerando a proximidade com o que hoje se denomina Guiana Francesa. (SANTOS; SANTOS, 2017, p.15).

Este é um dos exemplos de como os povos indígenas do Oiapoque exercem participação nos processos históricos não apenas como “expectadores”, mas também como protagonistas de suas experiências históricas, pois apropriam-se dos instrumentos necessários para atender a seus interesses e garantir a sua existência.

2.2.1.1 Palikur Arukwayene

As pesquisas da antropóloga Artionka Capiberibe (2016) trazem importantes informações sobre o povo Palikur. A autora contextualiza que os Palikur do lado brasileiro “são falantes de uma língua *maipure arawaque*”, o *parikwaki*; do *patoá*, falado pela maioria dos homens com menos idade e poucas mulheres; e do português, cada vez mais presente devido aos processos de escolarização e de contato entre as etnias e a sociedade envolvente. No entanto, a pesquisadora da área de Linguística Elissandra Barros da Silva afirma que “A língua Parikwaki, mais conhecida como Palikur⁷, é filiada geneticamente à família Arawak (Payne, 1991; Dixon & Aikhenvald, 1999; Ramirez, 2001; e Fabre, 2005). ” (SILVA, 2016, p. 39). Ou seja, segundo Elissandra, a língua do povo Palikur Arukwayene pertence à família Arawak, informação ratificada por Adonias Guiome Ioiô²⁷ em sua dissertação de mestrado no ano de 2019:

Hoje em dia os seis clãs ou povo Palikur-Arukwayene falam a mesma língua materna, o Parikwaki, que pertence à família linguística Arawak (Silva 2016; Ramirez 2001) 84 no Oiapoque é a única língua pertencente ao ramo oriental. Além do Parikwaki muitos falam o português, língua dominante da região; algumas pessoas idosas, jovens

²⁷ Adonias Guiome Ioiô pertence ao povo Palikur Arukwayene.

e crianças falam/entendem o Kheuól (patuá), língua falada pelos Karipuna e Galibi-Marworno na região Uaçá; e o Francês, língua oficial na Guiana Francesa, para onde indígenas dessa etnia costumam, frequentemente, se deslocar para comercializar produtos e visitar parentes. (IOIÔ, 2019, p. 55)

Logo os Palikur- Arukwayene, embora divididos em seis clãs familiares, falam a mesma língua materna. Sobre o vocábulo para designar o seu povo, Adonias G. Ioiô assegura que, “Na verdade, nós somos do povo Arukwayene, esse é o nome verdadeiro do meu povo atual que vivem na Terra Indígena Uaçá e dos antigos Palikur-Arukwayene que viviam na foz do rio Amazonas[...].” (IOIÔ, 2019, p. 30). O pesquisador prossegue afirmando que seu povo ocupa as margens do rio Arukwa:

Hoje, no Brasil, meu povo Palikur-Arukwayene, habita às margens do rio Arukwa, 51 afluentes do rio Uaçá e que dá nome à Terra Indígena Uaçá, delimitada e reconhecida em 1991 pelo decreto nº. 298 de 29/10/91, DOU 30/10/91, com 470.164 hectares, localizada no território do hoje município de Oiapoque, e também em vilas espalhadas pela Guiana Francesa, principalmente em Saint Georges, Regina e arredores de Caiena. (IOIÔ, 2019, p. 33)

Além de alguns locais na Guiana Francesa. Habitam também 3 aldeias estabelecidas ao longo da BR 156. “Em cada casa normalmente vive um casal com seus filhos e filhas solteiros, que corresponde ao que chamamos de família nuclear” (GALLOIS E GRUPIONI, 2003, p. 51). De acordo com Carina Almeida e Elissandra Silva (2018), “Os Palikur-Arukwayene compartilham a Terra Indígena Uaçá com outros povos, como os Galibi (Marworno) do rio Uaçá e os Karipuna do rio Curipí”. (ALMEIDA e SILVA, 2018, p.41) e estabeleciam uma rede de contatos intensa, inclusive com franceses desde tempos “imemoráveis”.

Esse povo já era mencionado nos relatos de viajantes da era das navegações europeias, os quais os descreveram como uma grande sociedade indígena chamada *paricura*, habitantes da foz do grande “mar de água doce”. Os Palikur foram um dos povos que tiveram contato com os colonizadores e, após esse encontro, resistiram à drástica redução populacional, ocasionada por eles. Atualmente estão em crescimento demográfico. (CAPIBERIBE, 2016). A autora afirma que:

A história dos contatos vivida pelos Palikur desde o século XVI apresenta uma variedade de atores-comerciantes e viajantes europeus, funcionários administrativos franceses e portugueses, jesuítas franceses, tropas militares portuguesas, escravos, negros fugidos das Guianas, aduaneiros brasileiros e franceses, missionários católicos e evangélicos, entre outros, com os quais a natureza das relações travadas variaram: ora podiam ser comerciais, ora religiosas, ora políticas ou todas simultaneamente. (CAPIBERIBE, 2016, p.89).

Há séculos os Palikur Arukwayene convivem com povos distintos e travam negociações de acordo com seus interesses. A antropóloga Eneida Assis (1981) acrescenta que as negociações estabelecidas no passado chegaram a preocupar os governos dos dois lados da fronteira. Um dos mais relevantes vestígios desse contato foram as relações comerciais que estabeleciam com os franceses, fato que desagradava ao governo português. Para ratificar essa afirmativa, Álvaro Musolino (2000) assim contribui:

Do início do século XX até o final da década de 1930, os indígenas continuaram circulando pela região limítrofe. Foi quando o Estado brasileiro estabeleceu o SPI (Serviço de Proteção ao Índio), como agência de contato no norte do Amapá, que procurou integrar a população indígena à sociedade brasileira, por intermédio de duas políticas sociais básicas: a educação obrigatória em língua portuguesa e a instalação de entrepostos comerciais que ajudassem os índios a colocar os produtos de seu trabalho no mercado brasileiro. Tais políticas visavam no fundo incutir nos habitantes regionais a identidade brasileira e bloquear a migração e o comércio indígena entre o baixo Oiapoque brasileiro e a Guiana. (MUSOLINO, 2000, p.35)

De acordo com Musolino, o Serviço de Proteção aos Índios foi criado pelo Estado Brasileiro com o objetivo de consolidar entre os indígenas a ideia de identidade brasileira, “integrando-os à sociedade nacional” por meio da educação e da instalação de entrepostos. As autoras Carina Almeida, Leônia Oliveira e Lília Oliveira (2017) destacam a criação das unidades Luiz Horta em 1941 e Uaçá em 1942 para garantir o controle fronteiro e a integração nacional:

Essa agência instituiu a “Ajudância de Oiapoque” com duas unidades locais para atender aos povos regionais, o Posto Indígena de Fronteira e Vigilância Luiz Horta em 1941 e o Posto Indígena de Educação e Nacionalização Uaçá em 1942. Por se tratar de uma região de fronteira, onde residem e circulam povos diversos como Karipuna, Galibi (Marworno), Palikur, Wajãpi, Waiana, Teko, falantes de distintas línguas, em constantes relações de reciprocidade entre si e com a cultura franco-guianense-caribenha, a instituição do poder tutelar garantiria não somente a “proteção” e a “assistência”, mas o almejado controle fronteiro e “integração” destes ameríndios como contingentes sociais nacionalizados. (OLIVEIRA, OLIVEIRA, ALMEIDA, 2017, p.41)

Dessa maneira, o Estado Nacional buscava também extinguir as relações comerciais dos indígenas com os franceses. Expedito Arnaud (1989), indigenista do Museu Emílio Goeldi, ao pesquisar sobre os indígenas da região, nos anos de 1960, afirmou que a instrução escolar entre os Palikur não foi implementada devido aos mais velhos do grupo associarem-na a uma forma de escravidão (p.17). No entanto, Carlos Alberto Ricardo (1983) asseverou que desde 1935 a primeira escola foi fundada pelo governo do Pará, mas funcionou apenas alguns meses (p. 38).

Sobre a religião cristã ter sido um importante fator de mudanças nas práticas culturais do povo Palikur Arukwayene, Ioiô pontua que:

Nas comunidades dos Palikur-Arukwayene vivemos de modo negativo a chegada da religião, porque essa chegada dos missionários contribuiu para a desvalorização, inferiorização e enfraquecimento da cultura do meu povo Palikur-Arukwayene, principalmente as danças tradicionais que o povo começou a deixar de praticá-las. (IOIÔ, 2019, p. 8)

Novos sentidos e costumes foram introduzidos pelos não índios e uma inter-relação entre o sagrado e o profano, foi estabelecida pelos próprios indígenas nessa ressignificação de sua cultura. Quanto ao atual processo de escolarização, Artionka Capiberibe afirma que os Palikur apresentam um crescente número de estudantes que cursam e concluem o Ensino superior. Esse fato se deve também ao acesso mais acessível aos cursos modulares ofertados pela Universidade na cidade de Oiapoque. Acrescenta ainda que tal apropriação corresponde a uma forma de “entender e dominar o sistema político-econômico brasileiro” (CAPIBERIBE, 2016, p. 86).

2.2.1.2 Galibi Marworno

Davi Felisberto dos Santos e Nordevaldo dos Santos (2017), ambos professores indígenas, na obra “O Lago Maruane: conhecimentos tradicionais dos Galibi Marworno” afirmam que esse povo, “assim como vários outros passaram pelas experiências das missões jesuíticas do século XVIII e no século XIX pela exploração de comerciantes, depois se fixaram de forma dispersa ao longo do rio Uaçá, vivendo em grupos familiares” (SANTOS; SANTOS, 2017, p.16).

No século XX, a atividade de assistência e tutela dos indígenas chegou com o SPI, no sentido de agrupar as famílias no aldeamento chamado de Santa Maria, atualmente conhecido como Kumarumã. Nesse aldeamento, sob a ordem desse órgão governamental foi implantada uma escola que proibiu a língua Kheóul e determinou o uso da língua portuguesa, bem como a instituição do civismo/patriotismo. Este fato gerou resistências, mas aos poucos o novo aldeamento foi ocupado. Atualmente a maior parte da população Galibi Marworno vive na aldeia Kumarumã. (SANTOS; SANTOS, 2017).

O historiador Reginaldo Silva (2009) ressalta que os jesuítas, no processo de colonização, os evangelizavam e pretendiam com isso a assimilação dos indígenas à sociedade nacional. Já o SPI, a partir da década de 1930, veio com o objetivo de “integrá-los à sociedade envolvente, incentivando-os a exercerem atividades domésticas e ligadas ao campesinato, trazendo a educação escolar ao Oiapoque em 1937” (SILVA, 2009, p. 238). Sobre os interesses

do governo brasileiro em agrupar e integrar os Galibi Marworno à sociedade nacional, a indígena Erika Nunes (2018) enfatiza que:

As práticas estabelecidas pelo SPI possibilitaram impor um único local de moradia/agrupamento a todos os “mun uaçá”. Concentrar o povo facilitava estreitar as relações e a implantação da escola na Aldeia, no tempo do presidente Getúlio Vargas, procurou conduzir as crianças indígenas para aprender a ler e escrever em português, num contexto de nacionalização e integração dos povos indígenas brasileiros. (NUNES, 2018, p.8)

Então, a obrigatoriedade da língua portuguesa nas escolas foi um dos caminhos encontrados pelo Governo Federal afim de “abrasileirar” os indígenas da região. As antropólogas Dominique Gallois e Denise Grupioni (2003) ao tratarem da etnia Galibi Marworno ressaltam que esta denominação remonta ao início da atuação do SPI no Oiapoque, na década de 1940. Antes desse período, esses indígenas se identificavam como “gente do Uaçá”. Conforme a indígena Erika Wane Nunes resalta em seu TCC de Licenciatura intercultural indígena do campus Oiapoque:

Os meus entrevistados, sobretudo os idosos, usam em suas narrativas a expressão “mun uaçá” quando se referem ao nosso povo no tempo passado. Dizem que àqueles que moram no Rio Uaçá são “mun uaçá”, ou seja, são pessoas do Uaçá, expressão comum na língua Kheulol das falas dos idosos (...). (NUNES, 2018, p.4).

Os relatos colhidos por Nunes (2018) demonstram como na memória dos indígenas está presente o modo como se autodenominavam no passado: “mun uaçá”. A partir da definição atribuída pelo SPI e, também por orientação do CIMI, os indígenas dessa etnia resolveram se auto definirem como Galibi Marworno (entre 1980 e 1990) para assim se diferenciarem dos Galibi Kali’na (Galibi do Oiapoque) com os quais não possuem parentesco direto. Os Galibi Marworno reconhecem sua descendência dos povos caribe e aruaque (dentre os quais, Galibi, Maruane e Aruã), demarcando sua origem heterogênea. Davi Felisberto dos Santos e Nordevaldo dos Santos (2017) versam sobre a diversidade presente na formação dessa etnia:

Segundo pesquisadores indígenas e não indígenas e antigos moradores Galibi Marworno, este povo se formou a partir da mistura de várias etnias, principalmente Maraon, que são citados por viajantes da região Oiapoque desde o século XVII, e os Aruã, oriundos da ilha do Marajó que migraram no século XVIII em fuga das perseguições e explorações dos portugueses. (SANTOS; SANTOS, 2017, p.16)

A heterogeneidade dos Galibi Marworno é ratificada também por Lux Vidal: “Os que assim se autodenominam constituem um povo oriundo de populações etnicamente diversas: Aruan, Maraon, Karipuna (falantes da língua geral derivada do tupi), “Galibi” (falante da língua geral derivada da galibi) e até não-índios” (VIDAL, 2016, p.124). Segundo a autora, a palavra

Marworno faz alusão aos Maruane ou Maraunu, dos quais esse grupo descende. O termo Marworno começou a ser utilizado por seus vizinhos Karipuna e Palikur para estabelecerem a distinção entre o grupo e os Galibi do Oiapoque.

Essa autodesignação Galibi Marworno geralmente é utilizada em contextos mais específicos, quando se necessita estabelecer questões mais formais. No entanto, no cotidiano, essas definições identitárias ganham outro contorno, geralmente, utilizam-se os termos “uaçauara” ou do “Uaçá” ou ainda “mun uaçá”. Atualmente, a língua materna falada pelos Galibi Marworno é uma derivação do crioulo falado na Guiana Francesa e há diferenças entre o crioulo falado pelos indígenas e o crioulo falado pelos negros daquela região (VIDAL, 2016).

Quanto à contemporaneidade dos Galibi Marworno, os pesquisadores da etnia abordam sobre a mobilidade e a habilidade de se apropriarem do que lhes convém para modificar ou usufruir o modo de vida que almejam. Fato que marca de forma decisiva suas histórias. Portanto, as modificações que ocorrem em seus modos de vida, embora em muitos casos possuam uma influência externa, resultam também de decisões próprias, que fazem parte da dinâmica de qualquer ser humano. Um exemplo dessas modificações é o uso do material para se construir as moradias existentes na aldeia, como pontuam Santos e Santos (2017):

Em dezembro de 2014, conforme os dados da FUNAI – ADR Oiapoque, a população chegou a 1.749 pessoas que moram dentro da aldeia, porém existem os que residem fora da aldeia. Hoje existem aproximadamente 400 moradias ocupando quase toda a ilha e praticamente não há espaço para a construção de novas casas. As casas recém-construídas são todas de alvenaria e há moradores que estão se desfazendo das antigas casas de madeira para seguir esse modelo. Com o crescimento da aldeia, recentemente pequenos grupos familiares iniciaram um processo de dispersão, abrindo mais seis aldeias ao longo do alto rio Uaçá, nos locais das antigas habitações de seus antepassados. (SANTOS; SANTOS, 2017, p. 17)

Assim, os autores ponderam que por falta de espaço nas aldeias, presencia-se um processo de dispersão promovido por pequenos grupos familiares que voltaram a ocupar locais por onde seus ancestrais habitavam no passado. Portanto, as casas de alvenaria, a vida nas cidades, o retorno aos antigos locais de moradia de seus antepassados fazem parte da dinâmica atual de vida das sociedades indígenas. O fortalecimento de sua representatividade por meio de eleições internas é uma realidade, conforme aponta Erika Nunes:

A organização sociopolítica do povo Galibi (Marworno) da Aldeia Kumarumã se manifesta nos dias atuais com eleições internas, realizadas pelos membros do povo e que visam fortalecer os laços de respeito entre comunidade e liderança. Esta organização tem como objetivo promover soluções aos problemas cotidianos que tratam da organização da Aldeia, dos trabalhos individuais e comunitários, criando regras e normas internas que visam melhorar o convívio, os laços familiares e a

valorização da cultura indígena no contexto da diversidade regional a partir do respeito aos líderes experientes. (NUNES, 2018, p.12)

Nunes destaca que as eleições para a escolha das lideranças comunitárias têm por finalidade o fortalecimento da relação entre a comunidade e suas lideranças, solucionar os problemas de ordem interna e externa e promover a valorização da cultura indígena. Portanto as lideranças escolhidas representam-nos em caráter local, regional e nacional.

2.2.1.3 *Galibi Kali'na*

Por volta de 1950 um grupo pertencente a esse povo que vivia na região fronteira entre Suriname e Guiana Francesa, mais precisamente do rio Maná, migrou para a fronteira da Guiana Francesa com o Brasil. Denominavam-se como Kali'na ou Galibi no local de onde vieram, mas a partir de sua fixação no baixo rio Oiapoque ficaram conhecidos como “Galibi do Oiapoque” (GALLOIS; GRUPIONI, 2003). O motivo principal da migração não foi revelado, porém acredita-se que tenha sido um grave desentendimento familiar no grupo de origem. Essa migração ocorreu no ano de 1950 por meio de canoas a vela. Conforme pesquisa de Vidal em 2007:

Os Galibi-Kali'na do Oiapoque são um povo do tronco Caribe. O senhor Geraldo Lod é o chefe de uma parentela de 30 pessoas Galibi que nos anos 50 migraram, em três grandes canoas à vela, da Guiana Francesa para o Brasil. Originários da “Rivière Mana”, fronteira com o Suriname, eles se instalaram no Brasil, na margem direita do rio Oiapoque, à jusante de Saint-Georges, na aldeia São José, onde permanecem até hoje. (VIDAL, 2007, p.17).

Então, segundo Vidal, sob a liderança do senhor Geraldo Lod (falecido em 14 de fevereiro de 2018) é que esse grupo se estabeleceu na aldeia São José (em 13 de agosto de 1950), onde vivem até hoje. Depois de virem para o Brasil, alguns integrantes do grupo regressaram para o seu local de origem, outros foram estudar e residir fora da aldeia, mas embora distantes, mantiveram contatos com seus parentes.

É importante salientar que o termo Galibi foi imposto pelos europeus para demarcar os povos de fala caribe na região do litoral da Guiana Francesa. Hoje em dia, no lado francês esse grupo se auto define como Kali'na Tilewuyu, enquanto que no lado brasileiro sua autodenominação é Galibi Kali'na, termo usado como uma maneira de distinguir-se dos Galibi Marworno. Atualmente, falam Kheóul e a língua portuguesa (ao mais velhos do grupo falam a língua materna do tronco carib, mas optaram por não a repassar aos mais jovens).

Segundo dados da SESAI (2014), os Galibi do Oiapoque possuem uma população de 88 pessoas vivendo em sua comunidade. Das quais algumas são das etnias Palikur e Galibi

Marworno advindos do rio Urucauá, principalmente da aldeia Flexa, onde essas pessoas residiam anteriormente. Sobre o protagonismo indígena e de acordo com o Instituto Socioambiental²⁸ (ISA), os Galibi Kali`na “sempre gozaram do apoio dos funcionários do SPI [...] e também da amizade dos militares estabelecidos em Clevelândia do Norte. Por essas razões suas terras foram rapidamente homologadas”. Pelas pesquisas percebe-se que esse povo indígena se apropriou de diferentes frentes de negociação para conseguir atender a seus interesses e garantir seu espaço no lado brasileiro, visto que foi um dos grupos que conseguiram acelerar e definir a demarcação de sua terra (TI Galibi), homologada em novembro de 1982.

Para Vidal “Os Galibi Kali`na participam também com os Karipuna, Galibi Marworno e Palikur, de movimentos políticos e reivindicatórios importantes para os povos indígenas do Oiapoque” (VIDAL, 2016, p.114). Suas habilidades nas articulações políticas permanecem na atualidade, os Galibi Kali`na participam de associações e outros órgãos que procuram melhorias para os povos indígenas do Oiapoque.

2.2.1.4 Karipuna

Segundo dados da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI, 2014), os Karipuna do Amapá possuem na atualidade uma população estimada em 2.922 pessoas, residentes tanto em aldeias ao longo da BR-156, quanto em aldeias localizadas no vale do rio Uaçá, sobretudo às margens de seu afluente, o rio Curipi. Fabrício Narciso dos Santos, indígena do povo Karipuna, em seu TCC: “História do Museu Kuahí dos Povos Indígenas do Oiapoque”, assim discorre sobre a localização do seu povo:

Os Karipuna em sua maioria vivem às margens do rio Curipi. Em seu alto, médio e baixo curso existem quatro grandes aldeias: Manga, Santa Izabel, Espírito Santo e Açaizal e outras inúmeras localidades adjacentes. Nos anos 1980 foram abertas três novas aldeias menores ao longo da BR – 156, nos Km 40, 50 e 70. Atualmente existem cinco aldeias Karipuna às margens da rodovia. A aldeia Ariramba, no lado brasileiro do rio Oiapoque foi instituída na Terra Indígena Galibi. Também foi criada aldeia Kunanã, localizada na Terra Indígena Juminã (SANTOS, 2013, p.12).

Logo, os Karipuna residem não apenas em diversas aldeias espalhadas na Terra Indígena Uaçá (no rio Curipi, na BR 156), como possuem aldeias nas Terras Indígenas Galibi e Juminã. Flávio dos Santos Gomes (2005) enfatiza o processo de miscigenação ao se referir à Amazônia colonial: “[...] na Amazônia, os contatos e solidariedade entre índios e negros podiam ter motivações variadas [...]. Tais contatos possibilitavam uniões consensuais e mesmo casamentos entre índios e negros. O fator miscigenação deve ser, portanto, considerado. (GOMES, 2005,

²⁸ https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Galibi_do_Oiapoque

p. 69). Nesse sentido, a origem heterogênea do povo Karipuna do Amapá é demarcada por Carlos Ricardo (1983) quando relata os fugitivos no período da cabanagem, as famílias procedentes de localidades paraenses, indígenas do Uaçá (p.66), no Plano de Vida dos Povos Indígenas do Oiapoque, produzido pela APIO (2009):

Os Karipunas são uma população heterogênea do ponto de vista étnico, prevalecendo famílias de origem brasileira provenientes do salgado paraense e ilhas do Amapá ou de lugares mais longínquos, que se misturaram a uma população local predominantemente indígena. (APIO, 2009, pp.11).

Descritos como uma população oriunda da miscigenação entre indígenas e não indígenas, essa origem diversa é reforçada em outros documentos recentes nos quais consta a história dos Karipuna do Amapá, como é o caso do Currículo de Ensino Fundamental das Escolas Indígenas Karipuna, Galibi- Marworno, Palikur e Galibi Kali`na no Município de Oiapoque/AP. de 2014, o qual afirma também a presença desse povo como moradores do Oiapoque nos relatos de viajantes desde o século XVII:

O povo Karipuna também formou-se a partir de remanescentes de várias populações. O nome Karipuna é citado em relatos de viajantes já no século XVII, como moradores do Oiapoque (Mocquet, 1617). Não mencionados no século XVIII, mas volta a aparecer em documentos do século XIX, como um grupo reduzido de famílias habitantes do Baixo Oiapoque e falantes de um idioma do tronco Tupi. Essas famílias remanescentes de povos indígenas da região, e outros migrantes da região do Salgado Paraense, contribuíram para a formação deste povo. (CEI, 2014, p. 14)

O documento acima nos informa ainda que o tronco linguístico dos Karipuna é o Tupi. Álvaro Musolino (2000), ressalta que os Karipuna se dedicaram ao comércio regional, e devido a essa prática, além de aprenderem a falar, também difundiram o patoá:

Quando os karipunas chegaram à região por volta de 1835, dedicaram-se ao comércio e difundiram a língua comercial então falada - o patoá - que com a prática secular do comércio regional tornou-se a língua materna deste povo e em virtude deste comércio regional, acabou por ocupar o lugar de língua comercial. Com o domínio da região por povos de língua portuguesa, esta língua também se tornaria mais recentemente, uma língua comercial ou de contato externo. Ambas compondo a identidade cultural destes povos. (MUSOLINO, 2000, p. 53)

Essas redes de contato que se estenderam por uma longa trajetória histórica e por motivos variados foram as responsáveis pela formação dos Karipuna do Amapá: “O termo ‘Karipuna’ é usado como autodenominação por essa população e indica uma identidade de ‘índios misturados’ ou ‘civilizados’, que é tanto atribuída como assumida pelas famílias Karipuna” (TASSINARI, 2016, p. 67). Antonella Tassinari afirma também que a história oficial da formação desse povo resulta de uma intensa história de alianças e fusões de diversas etnias,

inclusive com os não-índios. Essa rede de contatos remonta aos relatos de navegadores do século XVI e perpassou por diversos outros momentos, inclusive com populações negras alforriadas ou escravizadas.

Atualmente, acostumados a viver e a negociar com uma infinidade de outros grupos, numa dinâmica espacial que envolve não apenas as aldeias, mas todo um entorno com realidades diversas, os Karipuna falam o Kheóul, sendo prevalente a variação desta língua franca com o patoá de Caiena, além de falarem a língua portuguesa.

Falam o patoá francês, considerada a língua nativa e usada ao lado do português em todas as manifestações públicas. As crianças são alfabetizadas em patoá, apesar de muitas falarem o português em casa. São católicos, praticam curas xamânicas e realizam com frequência o Turé, em circunstâncias tradicionais e também em festas cívicas ou eventos culturais, como performance ou “demonstração”, como costumam dizer. (APIO, 2009, p. 12)

No que se refere à religiosidade, os Karipuna são adeptos do catolicismo e realizam festividades relacionadas aos santos católicos. Alguns também frequentam as igrejas evangélicas. Porém, cultivam rituais ligados à sua ancestralidade, como o Turé, ritual que ocorre em agradecimento às boas colheitas agrícolas ou às curas xamânicas (curas efetuadas por seres sobrenaturais por intermédio dos pajés). Segundo Edson Brito (2012): “Mais do que a demonstração da sintonia dos indivíduos com a natureza, o ritual do Turé é a expressão do respeito dos Karipuna com o meio, podendo ser verificada na relação daquele povo com a cobra grande, considerada um ser grandioso” (BRITO, 2012, p.67). Os agradecimentos aos seres sobrenaturais culminam na festa do Turé, que expressa a ligação existente entre o mundo físico e o mundo sobrenatural.

No Currículo de Ensino Fundamental das escolas indígenas, formulado em 2014 e adotado pela Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, consta que:

A reciprocidade também é a base da religiosidade do grupo, nas suas relações com os santos católicos e com os seres sobrenaturais ligados a figura do pajé. Os Karipuna possuem vários pajés em intensa atividade, que realizam curas e dirigem os rituais do Turé. A festa principal do grupo é a Festa do Divino, realizada em maio na aldeia Espírito Santo, e também comemoram festas de santos nas outras aldeias. (PPP, 2014, p. 14)

Como se pode observar, os povos indígenas do Oiapoque possuem trajetórias diferenciadas que devem ser destacadas no ensino de História como forma de colaborar para a aplicabilidade da lei 11.645/2008 e, principalmente, para contribuir com uma educação que respeite as diferenças e desenvolva a cidadania.

2.2.2 Patrimônio indígena: discussões em torno de uma metodologia para a produção de jogos no ensino de história

Neste item evidenciamos a importância do patrimônio dos Povos do Oiapoque para o ensino de História, com o intuito de desenvolver bases para a produção de um jogo no ensino fundamental e estabelecer conexões entre a história ensinada e a contemporaneidade dos povos indígenas.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, traçou a concepção de patrimônio cultural como: “[...] os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 1988, p.126). Logo, advém-se a ampliação desse conceito, reconhecendo-se as contribuições culturais dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira a serem preservados pelo Estado em parceria com a sociedade civil²⁹.

Marcos Silva (2003) argumenta que é imprescindível reconhecer a ampliação do conceito de patrimônio histórico, para além da esfera edificada: “[...] é necessário incluir no patrimônio outros campos artísticos (pintura, escultura, música, etc.), objetos cotidianos (utensílios domésticos, instrumentos de trabalhos, vestimentas, etc.), materiais de diferentes arquivos, acervos bibliográficos, falas e práticas de múltiplos agentes sociais. (SILVA, 2003, p. 41). A partir da Carta Magna de 1988, o termo Patrimônio Cultural foi adotado em substituição ao Patrimônio Histórico e Artístico Nacional³⁰. Por conseguinte, essa concepção abrangeu os bens culturais de diversos grupos da sociedade. Conforme Ricardo Oriá (2015), o patrimônio cultural de uma dada sociedade é formado por um tripé indissociável em que se contemplam as seguintes dimensões:

[...] a dimensão natural ou ecológica, a dimensão histórico-artística e a dimensão documental. Nesse sentido, o próprio meio ambiente, os conjuntos urbanos e os sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico, as obras, os objetos, os documentos, as edificações, as criações científicas, artísticas e tecnológicas, as formas de expressão e até mesmo os modos de criar, fazer e viver são bens culturais de uma sociedade, e, por isso, devem ser preservados. [...]. Enfim, todos esses bens, sejam naturais ou culturais, materiais ou imateriais, tangíveis ou intangíveis, estão incluídos no patrimônio cultural do país, desde que os mesmos sejam portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes elementos étnico-culturais formadores da nação brasileira. (ORÍÁ, 2015, p.133-135).

²⁹ O IPHAN é órgão responsável por oficializar a implementação das políticas relacionadas ao patrimônio, como estabelece a atual Constituição Federal.

³⁰ Vale lembrar que a Constituição Federal oficializou essa nova concepção de patrimônio em consonância com o que estabeleceu a UNESCO (Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Segundo o autor, nessas três dimensões: natural, histórico-artística ou documental, os bens culturais ou naturais que remetem à identidade ou à memória dos diversos grupos que constituem a nação integram o patrimônio cultural brasileiro. Regina Abreu (2009) destaca que a proteção à diversidade das culturas passou a ser o eixo legitimador para as políticas patrimoniais, e, desde então, o termo patrimônio vigora como um importante meio de inclusão e valorização de outras memórias, de outros agentes históricos nas aulas de História, justamente por os reconhecerem como integrantes do processo histórico. Fator que é inerente à sua condição humana e não à sua condição social:

De "coisas do folclore" ou "simples curiosidades e conhecimentos tradicionais do passado", tanto os "conhecimentos tradicionais" quanto as "manifestações culturais" das chamadas "populações tradicionais" adquiriram novo status, tomando-se objetos de políticas de preservação na condição de patrimônios locais, nacionais e até mesmo universais. Estes patrimônios de pequenas comunidades, etnias ou grupos locais passaram a dar o tom não apenas no campo do patrimônio, mas, também, no campo de acordos internacionais. Preservar o diverso, o diferente, o singular passou a ser um exercício de proteção à diversidade das culturas em um mundo com tendência crescente à homogeneização. (ABREU, 2009, pp. 65-66)

Nessa perspectiva, Regina Abreu em seu artigo “A patrimonialização das diferenças” (2009) ressalta que os povos indígenas passaram a adentrar e a se apropriar desse meio como forma de demarcar seus anseios e lutas. No contexto histórico após a Segunda Guerra Mundial, as políticas de preservação do patrimônio (nacional e internacionalmente) buscaram valorizar a diferença. Assim, ao incorporar os diferentes grupos étnicos em exposições acerca da sociedade brasileira rompeu-se a ideia de preservar apenas os bens e valores da classe dominante. (ORIÁ, 2015).

Dessa forma, a cultura³¹ torna-se um meio promissor e um importante elo para estabelecer um ensino de história pelo prisma da pluralidade sociocultural brasileira. O contato com o patrimônio cultural dos povos indígenas, mesmo aqueles envolvidos em representações genéricas expostos em museus, podem ser potencialmente enriquecedores para a aprendizagem histórica dos alunos. Ao fundamentar a produção do conhecimento relacionada ao patrimônio histórico e ao Ensino de História, Marcos Silva reporta-se ao campo privilegiado que esta relação pode proporcionar e destaca:

³¹ Adota-se aqui a noção de Clifford Geertz que a conceituou como: “Um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação a vida” (GEERTZ, 1989, p.66). Nessa perspectiva devem ser tomadas as discussões sobre pluralidade cultural no ensino de história, sobretudo, quando se propõe a construção de materiais didáticos.

Pode-se, todavia, entender estudo de patrimônio histórico e ensino como partes de um mesmo processo na produção de conhecimentos, procurando evidenciar múltiplas virtualidades e opções contidas no ensino de história como experiência que abrange o domínio ampliado sobre um campo erudito e o diálogo com os universos de vivências sociais dos grupos humanos estudados e daqueles que os estudam. (SILVA, 2003, p. 40)

Corroborando com essa discussão, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009) afirmam que um dos objetivos atuais do ensino de História é favorecer o conhecimento e a valorização do patrimônio de sua localidade, tornando esse conhecimento mais próximo da cultura do aluno (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 140). Portanto a associação entre Ensino de História e Patrimônio Histórico na perspectiva da produção do conhecimento, assegurando que ambos podem fazer parte do mesmo processo, e, contestando a ideia de um ensino que sirva apenas para difundir resultados de pesquisas com o patrimônio (SILVA, 2003) é bastante viável. Neste sentido, Elisa Paim e Maria de Fátima Guimarães (2014) acrescentam que educar para o patrimônio é uma maneira de valorizar o bem cultural:

O patrimônio pode ser abordado como um dos elementos fundantes da constituição de identidades, do sentido de pertencimento dos sujeitos. Partindo do pressuposto de que as pessoas só respeitam e admiram aquilo que conhecem, faz-se necessário construir possibilidades de educar para o patrimônio, ou seja, para que todos conheçam e sintam-se pertencentes aos espaços, discussões, lugares de guarda e preservação dos diferentes bens culturais. (PAIM, GUIMARÃES, 2014, p. 96)

Assim, a comunidade ao apoderar-se do patrimônio cultural, promove a cidadania e a preservação do bem: “O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu Patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4). O patrimônio conecta identidades, memória, lugares, pertencimentos. Compreende-se, desta maneira, que a partir dessa identificação de patrimônio numa dimensão mais ampla, alunos e professores terão possibilidades maiores de promover debates e outras ações que resultem efetivamente na produção do conhecimento histórico no cotidiano escolar. Marcos Silva propõe:

Neste sentido, compreender as suas múltiplas esferas e enquanto integrantes do patrimônio histórico “[...] significa articular patrimônio histórico e educação em nome de entender e garantir diversas identidades sociais, com diferentes vozes definindo as historicidades vivenciadas e estudando os patrimônios ampliados para a condição de virtualidades assumidas pelos seres humanos rumo a novas invenções da realidade”. (SILVA, 2003, p. 54).

Logo, o estudo do patrimônio articulado à pluralidade cultural presente na formação do povo brasileiro, colabora para um ensino de História que contempla e problematiza a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas que habitam o Estado brasileiro e, em particular dos Povos do Oiapoque. O Estado brasileiro, por meio de sua política de preservação patrimonial, oficialmente reconhece os modos de saber, de conhecer e de fazer dos povos do Amapá. Os patrimônios dos povos indígenas estão intimamente imbricados como cultura material e imaterial. Assim, um exemplo que se pode adotar na definição de patrimônio corresponde a produção de cerâmica dos Palikur, utilizadas no ritual do Turé dos índios do Uaçá, uma celebração no mapeamento documental das referências culturais do Amapá³².

O povo *Palikur* detêm o conhecimento tradicional acerca da produção dos potes de cerâmica que eram usados para armazenar o *caxiri*, bebida servida durante o ritual de agradecimento aos *karuãnas*: o *Turé*³³. Os povos indígenas do Oiapoque que praticavam esses ritos de agradecimento precisavam encomendar os potes do Povo *Palikur* para realizar tal ritual. Segundo Adonias Guiome Ioiô (2019):

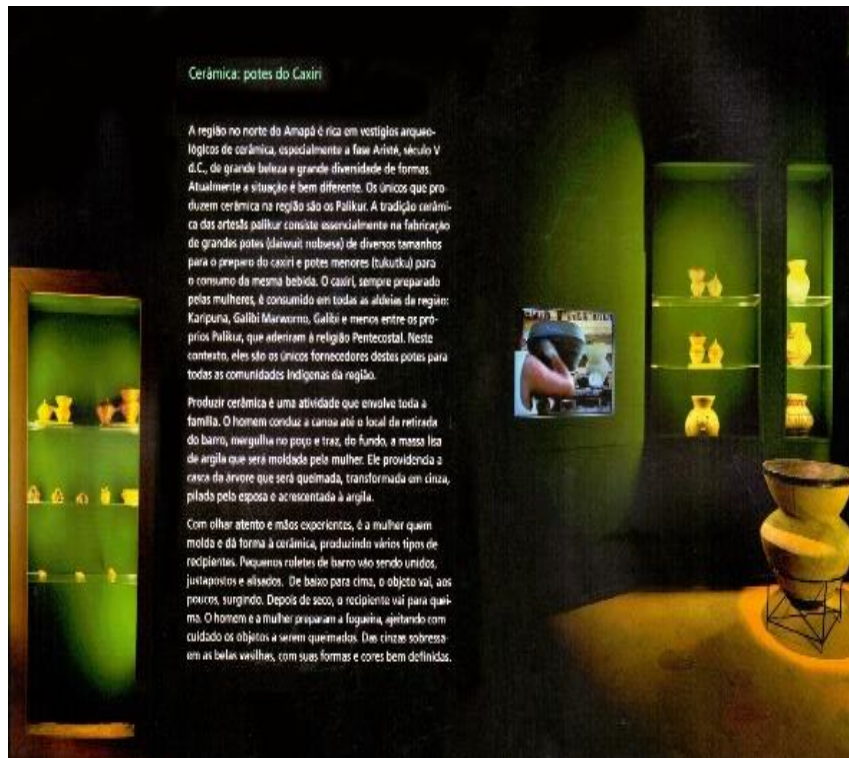
Na produção dos potes de cerâmica utiliza argila, e só pelas mulheres arukwayonovwi confeccionam os potes, o trabalho durava três dias e, aproximadamente, um mês era o tempo de seca e queima dos objetos era feita utilizando bastante lenha que produz grande fogo. A contribuição dos homens arukwayenevwi é observada, apenas, quando as tarefas são pesadas, como: buscar barro, carregar os potes, tirar a casca do kuwep (árvore caraipé), e trazer a lenha, entre outras tarefas. Os diversos tipos de barro são encontrados amadgew nopsehyevwi mahakubdi (em pequenas lagoas no campo alagado) (Manoel José Ioiô, 30-07- 2018). O barro é misturado com a cinza das cascas da árvore kuwep depois é amassado pelas mulheres por alguns minutos para poder ficar bem mole, ter bastante resistência e também para não quebrar/rachar os potes quando foram queimados no fogo e, assim, manter sua forma e beleza. (IOIÔ, 2019, p. 68).

No catálogo da exposição “A presença do Invisível” consta imagens dos potes de cerâmica, utilizados para servir *Caxixi* durante a festividade, conforme imagens a seguir.

³² IPHAN, 2009.

³³ Ou seja, o modo de fazer dos potes encaixa-se no conceito de patrimônio imaterial, transmitido de geração a geração, constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana”. Ou seja, “dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer, celebrações, formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas). (IPHAN, 2019).

Imagem 05 – Foto: Catálogo descrevendo a cerâmica dos potes de *Caxiri*.



Fonte: Catálogo *A presença do Invisível: Vida cotidiana e ritual dos povos indígenas do Oiapoque* (2016)

Imagem 06 – Foto: Potes para o preparo do Caxiri.



Fonte: Catálogo *A presença do Invisível* (2016)

O modo de fazer esses potes e a materialização do objeto articula as dimensões material e imaterial do patrimônio, transmitido por muitas gerações do povo Palikur. Portanto, as diversas etapas para a fabricação desses objetos - desde a extração da argila, realizada antes da

época da seca, entre junho e julho, em que os homens mergulham a mais de 2 metros de profundidade para emergir com a mão cheia de barro até a finalização dos potes (VIDAL, 2016, p.156) - os Palikur interligam conhecimento e prática. A língua materna do povo Palikur, do tronco aruak, também é um dos patrimônios reconhecidos pelos povos do Oiapoque. Contudo, esse reconhecimento não depende dos órgãos governamentais e sim do que cada grupo considera importante para sua comunidade.

Outro patrimônio pertence ao povo indígena Wajãpi do Amapá. Trata-se da arte Kusiwa, que recebeu da Unesco o título de Patrimônio Imaterial da Humanidade em 2002 e foi revalidada como patrimônio cultural em 2017. Conforme Livia Nascente, com o apoio do Museu do Índio, houve o reconhecimento da “[...] arte Kusiwa – pintura corporal e arte gráfica Wajãpi - como patrimônio imaterial, em 2002. Inscrita no Livro de Registro das Formas de Expressão. A arte Kusiwa representa o primeiro grupo indígena que teve sua arte registrada”. (NASCENTE, 2011, p. 60).

Dessa forma, os patrimônios dos povos indígenas do Amapá constituem possíveis caminhos para promover a inserção da História e da Cultura Indígena, conforme preconiza a Lei 11.645/2008. Esse patrimônio denota diferentes maneiras de produzir conhecimentos e de como as culturas humanas dialogam entre si. Porquanto os bens de natureza material e os de natureza imaterial estão intrinsecamente relacionados à produção do conhecimento e às práticas culturais próprias de cada comunidade indígena.

Os patrimônios indígenas, reconhecidos ou não pelo Estado brasileiro, contextualizam objetos que podem ser problematizados no Ensino de História. Esses patrimônios culturais, expostos ou não em museus, não foram reivindicados de maneira neutra, há toda uma construção discursiva intrínseca nessas escolhas. Assim, quando visitamos museus, devemos atentar para a mensagem subliminar que as exposições museológicas geram no público.

Adriana Almeida e Camilo Vasconcellos (2015) ratificam que, no caso de exposições museais, os objetos são distribuídos de forma intencional, visando criar um discurso. Portanto, nem sempre os objetos são colecionados ou selecionados por critérios técnicos ou científicos. Logo, as exposições museológicas, ao estabelecerem uma comunicação, comumente a partir da linguagem visual, não possuem neutralidade em seus discursos. Afinal, são impregnados de sentidos e de visões de mundo que se estabelecem não de forma natural, mas expressam representações construídas historicamente.

No contexto de exposições museais, a exemplo das que fazem parte do Museu Kuahí dos Povos Indígenas do Oiapoque, percebe-se que as coleções foram expostas a partir da articulação entre representação e discurso. Ou seja, os indígenas tiveram a intenção de

apresentar o que consideram como patrimônio cultural de seu povo para preservação de sua história e saberes. O objetivo do Museu Kuahí foi integrar os múltiplos saberes dos quatro povos do Oiapoque para promover o respeito à sua identidade cultural.

O acervo exposto neste museu contém objetos da cultura material (objetos como potes, cuias, bancos, arcos, flechas) e imaterial, apresentados em diversos banners que destacam os modos de ser, de fazer e de viver. A imagem 7 expressa um pouco do que os povos do Oiapoque consideram como patrimônio.

Imagem 07 – Área interna do Museu Kuahí



Fonte: Arlete Souza (2018).

As questões abordadas acima ensejam uma discussão importante: os discursos presentes em exposições de museus indígenas e os que circulam em ambientes de museus não indígenas. Esses dois tipos de museus são criados por diferentes visões da realidade. Cada um a partir de uma perspectiva histórica. O certo é que museus indígenas criam discursos de si mesmos e museus não indígenas apenas falam sobre os povos indígenas.

Lívia Nascente (2011), em sua dissertação de mestrado “Memórias, Museus e Narrativas Coletivas: Povos indígenas do Oiapoque no Museu do Índio”, analisou a exposição de longa duração³⁴ dos indígenas do Oiapoque, no Museu do Índio (RJ): “A presença do Invisível: vida cotidiana e ritual entre os Povos Indígenas do Oiapoque” (2016), com o objetivo de compreender as novas relações que estão sendo consolidadas entre museus etnográficos e povos

³⁴ Segundo Lux Vidal (2016), a exposição inaugurou em 2007 e durou quase cinco anos.

indígenas. A sua investigação constatou que a construção de narrativas expográficas a partir de coleções indígenas atuais, colabora para que os povos do Oiapoque sejam percebidos como protagonistas de suas histórias. Como já mencionado anteriormente, o Museu do Índio produziu o Catálogo “A presença do Invisível: vida cotidiana e ritual entre os povos indígenas do Oiapoque” (2016), baseado no acervo apresentado ao público no Rio de Janeiro, e a respeito dessa exposição da qual trata o catálogo do Museu do Índio, Ione Couto (2016) assevera que:

A diversidade dos povos do Oiapoque e a densidade de suas histórias de vida e de relacionamento com os vários segmentos da sociedade brasileira se encontram sintetizados nessa exposição, que ganha relevo devido ao tema, cosmologia indígena, que permite que outras esferas da vida desses povos também pudessem ser percebidas. (COUTO, 2016, p. 35)

A diversidade da cultura indígena do Oiapoque (já expressada anteriormente em síntese), não esconde a densidade das histórias de vida de cada grupo. Embora estejam unidos por causas em comum, esses povos possuem peculiaridades em seu modo de representar o mundo. As identidades dos grupos e povos na esfera das representações sociais, conforme Holien Bezerra: “dão unidade a todas as manifestações da vida [...]. Assim, o estudo das identidades sociais, no âmbito das representações culturais, adquire significados e importância para a caracterização de grupos sociais e de povos.” (BEZERRA, 2010, p.46).

Dessa forma, o reconhecimento da diversidade indígena do Oiapoque e do patrimônio cultural dessas coletividades estão imersos no universo das representações que cada grupo produz de si mesmo e dos outros para as exposições museológicas. Walmir Pereira (2009) acrescenta que estudar as representações que emergem do patrimônio cultural é bom para gerar uma ação social coletiva:

Contemporaneamente, os múltiplos discursos e as representações sociais em torno das diversas manifestações, expressões materiais, imateriais e espirituais do patrimônio e do patrimônio cultural dos povos e das coletividades indígenas se apresentam, perante as conjunturas histórica, social e acadêmica latino-americana e brasileira deste começo de milênio, “bons para pensar”, mas, sobretudo, bons para originar a ação social coletiva. (PEREIRA, 2009, p.30).

Ao contribuir nessa direção, Marcele Pereira (2018) afirma que a presença indígena é demarcada no espaço museal a partir da “leitura” de narrativas dos objetos/acervos escolhidos pelas lideranças comunitárias:

[...] as lideranças comunitárias promovem processos museais que se destacam por suas características autônomas comprometidas com as realidades locais e ganham assim vida e espaços para ecoarem suas vozes. Dessa maneira, discursos, histórias e memórias são musealizados, proporcionando a reinvenção e a experimentação das

práticas sociais promovendo diálogos e produzindo presenças. (PEREIRA, 2018, p.104).

Em contraposição aos objetivos das exposições dos museus indígenas, percebeu-se durante as visitas realizadas no MAE e no Museu Sacaca, que em geral, esses museus não contam com tanta variedade de objetos. No MAE os poucos objetos em coleção original ou em réplicas estão dispostos em conjunto sem identificar apropriadamente a identidade dos povos indígenas. Já no Museu Sacaca, apesar de poucas referências aos povos indígenas do Oiapoque, existe a Casa Palikur, uma réplica que tem a intenção de representar as quatro etnias do Oiapoque.

Os conteúdos das exposições justificam a frase: museus indígenas criam discursos de si mesmos e museus não indígenas apenas falam sobre os povos indígenas. Porém, no ensino de História a proposição de trabalhar com os patrimônios presentes em museus não indígenas, é instigante, pois além de problematizar a ausência desses bens culturais, o acervo incipiente presente nesses locais, pode instigar assuntos referentes a diversos aspectos de uma comunidade indígena, tornando a aprendizagem significativa e imbuída de um sentido transformador.

Sobre o Ensino de História em museus, Ulpiano de Meneses (1994) afirma que o museu pode trazer uma contribuição específica na produção do conhecimento histórico, e nesse sentido, o foco principal nas discussões museológicas, deve ser a própria produção do conhecimento histórico. Kátia Abud (2013) reitera que as exposições museológicas promovem uma “viagem no tempo”, e, a partir de diferentes perspectivas possibilitam aos visitantes, diferentes processos cognitivos que ajudam a formular novas narrativas sobre a temática abordada.

Almeida e Vasconcelos (2015) destacam que para ocorrer o processo educativo, não basta visitar uma exposição museológica, mas necessita-se compreender a mensagem proposta e construir novas significações a partir delas. Apesar das discussões sobre as possibilidades de se trabalhar o patrimônio indígena em sala de aula, Oriá (2015) aponta que o ensino de História pode contar com uma importante ferramenta: a Educação Patrimonial definida como:

[...] nada mais é do que a educação voltada para questões referentes ao patrimônio cultural, que compreende desde a inclusão, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de temáticas ou conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral, a fim de lhes propiciar informações acerca do acervo cultural, de forma a habilitá-los a despertar nos educandos e na sociedade o senso de preservação da memória histórica e o consequente interesse pelo tema. (ORÍÁ, 2015, p 141-142).

Dessa forma, problematizar o patrimônio cultural dos povos indígenas que estão mais próximo de nossa realidade (cultural e geográfica) conduz os educandos a uma nova percepção acerca do patrimônio cultural indígena, bem como aguça a compreensão da pluralidade da cultura brasileira, promovendo a educação patrimonial. Segundo Horta, Grunberg, Monteiro:

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p.4)

Assim, entendemos que temas como a compreensão da pluralidade sociocultural brasileira, quando bem desenvolvidos nos ambientes escolares, remetem a atitudes de respeito e tolerância, fomentam a cidadania nos discentes e, também sua autoestima. Deste modo, utilizar a educação patrimonial pode modificar de forma positiva o Ensino de História na educação básica. Concordando com essa afirmação Selva Guimarães afirma que saberes são construídos e reconstruídos em sala de aula, pois:

Ensinar História requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços[...]. Os saberes que dialogam no interior do processo educativo, em sala de aula, são provenientes de diversas fontes: os saberes científicos, oriundos das pesquisas historiográficas, educacionais e áreas afins; os saberes docentes, decorrentes das disciplinas, dos currículos, dos profissionais, da experiência; os saberes históricos escolares, que chegam via livros e variados materiais escolares; os saberes que se constroem com base na vivência dos alunos; e os diferentes saberes sociais, provenientes dos espaços de trabalho e lazer, das manifestações culturais, dos espaços religiosos, entre outros. Enfim, todos esses saberes em ação na sala de aula, mediados pela ação dialógica dos sujeitos (alunos e professores), são reconstruídos no processo de ensino/aprendizagem da História. (GUIMARÃES, 2012, p.207).

Neste sentido, uma educação centrada na promoção permanente do diálogo entre os diversos saberes historicamente construídos, permite a re/construção de conceitos. Circe Bittencourt (2018) assevera que métodos de ensino são escolhidos de acordo com as concepções de aprendizagem adotadas pelos professores de história. Assim, apesar da resistência de muitos professores quanto às novas linguagens como filmes, jogos e outras estratégias de ensino que diferem das costumeiras práticas cotidianas, é salutar que esses métodos estejam presentes nas salas de aula para que os sujeitos aprendizes possuam aprendizagens significantes e, também para modificar qualitativamente as práticas de ensino adotadas no ambiente escolar, principalmente nas aulas de História.

Embora muitos professores, inclusive de História, duvidem da eficácia desses métodos mais lúdicos, vale lembrar que “Em diversos momentos no ensino, nunca possuímos a garantia plena do aprendizado, isto é, ‘vencer o conteúdo’ através de aulas expositivas, exercícios e outros métodos mais tradicionais [...] não significa a formação de aprendizagens significativas” (GIACOMONI, PEREIRA, 2013, p.21). Logo, não há receitas para esse ensino, mas há propostas que podem ser experimentadas por professores (as) e alunos (as), como uma alternativa ao ensino tradicional que não propõe descobertas na História ensinada. De acordo com Fernando Seffner, a reflexão histórica produz uma reflexão indispensável para uma vida em sociedade:

Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História, na escola fundamental, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. Este reconhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade e, também, pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e emancipatória. (SEFFNER, 2013, p. 32).

Com essa reflexão de Seffner, retornamos à pedagogia proposta por Paulo Freire (1996), o qual afirma que o ato de ensinar exige primeiro a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, por isso sua pedagogia é considerada emancipatória, posto que para o mesmo, a educação é um ato político de intervenção na sociedade.

Assim sendo, pensar o Ensino de História como área de conhecimento remete a reflexões sobre os diversos aspectos que envolvem esse componente curricular, tais como as práticas desenvolvidas diariamente nas instituições de ensino, relacionadas à percepção docente quanto aos processos de ensino e aprendizagem que envolvem a construção do conhecimento histórico por nossos alunos, e, sobretudo, refletir sobre a necessidade de reelaborar a forma como a História é ensinada na Educação Básica.

Aliar Educação Patrimonial e Ensino de História significa colocar saberes em ação na sala de aula, mediados pela ação dialógica dos sujeitos (alunos e professores), no processo de ensino/aprendizagem da História. A produção de jogos juntamente com os discentes apresenta-se como uma boa estratégia de ensino sobre a História e o patrimônio cultural das etnias Galibi-Marworno, Galibi Kali’na, Karipuna e Palikur, pois relaciona a contemporaneidade desses povos, o ensino de história e a Lei 11.645/2008, possibilitando sua aplicabilidade na escola Estadual Barão do Rio Branco, de uma forma inovadora.

Utilizar as ferramentas da educação patrimonial para propor um jogo de tabuleiro pode modificar de forma positiva o Ensino de História na educação básica. Assim, utilizei dois instrumentos para construir o passo a passo do jogo de tabuleiro. O primeiro foi o Guia Básico

da Educação Patrimonial, escrito pelas autoras Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro (1999). As autoras propõem uma metodologia para facilitar o trabalho dos professores no que se refere à Educação Patrimonial, estabelecendo quatro etapas bases para executar na sala de aula:

- 1) Observação - visando identificar o objeto e desenvolver a percepção visual e simbólica do mesmo;
- 2) Registro - descrição verbal ou escrita, desenhos para desenvolver a memória, fixar o conhecimento e observar de forma crítica;
- 3) Exploração - levantar hipóteses, analisar problemas, questionar, pesquisar, objetivando desenvolver a capacidade de análise, interpretação e julgamento crítico;
- 4) Apropriação - etapa em que se demonstra de forma efetiva a consolidação do conhecimento por meio de narrativas próprias, valorizando o bem cultural.

Seguindo esses procedimentos metodológicos, pode-se abordar qualquer tema referente ao patrimônio, pois “A metodologia da Educação Patrimonial pode levar os professores a utilizarem os objetos culturais na sala de aula ou nos próprios locais onde são encontrados, como peças ‘chave’ no desenvolvimento dos currículos e não simplesmente como mera ‘ilustração’ das aulas” (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p.7).

O segundo instrumento utilizado foi o Guia de Produção de Jogos no Ensino de História, de Marcello Paniz Giacomoni (2013). Giacomoni (2013) fez uma proposição para a construção de jogos, especialmente os de tabuleiro para o Ensino de História, por meio da construção de seis etapas para auxiliar a produção do jogo em sala de aula:

- 1) Escolha da temática, que deve estar de acordo com o período histórico que se quer trabalhar;
 - 2) a delimitação dos objetivos, tanto pedagógicos quanto os objetivos próprios do jogo;
 - 3) Definição da superfície onde/como o jogo se desenrola (nesse caso o tabuleiro);
 - 4) Dinâmica do jogo, onde o aluno pode representar um personagem ou um determinado grupo social ou responder questões sobre a história ou articular conceitos estudados;
 - 5) Regras específicas que devem ser seguidas no jogo para que o mesmo possa funcionar devidamente;
 - 6) Layout composto pelos elementos gráficos que darão a qualidade visual do jogo.
- Essas etapas de produção de jogos na sala de aula podem ser alteradas, portanto esse passo a passo não se constitui numa regra fixa.

Devo dizer que a metodologia, com base nos Guias, constituiu-se numa referência para o jogo de tabuleiro e por isso ocorreram adaptações no momento de sua construção. No capítulo a seguir estão descritos os procedimentos, baseados nos dois Guias.

3 PRODUTO: JOGO DE TABULEIRO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E DO PATRIMÔNIO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE

Este capítulo contém as descrições do processo educativo concretizado para a produção de um Jogo de Tabuleiro, tendo como base o ensino do patrimônio indígena e a história e dos Povos do Oiapoque. A finalidade foi sequenciar atividades e estratégias desenvolvidas para produção do Jogo de Tabuleiro com e para os alunos do 7º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Barão do Rio Branco, localizada em Macapá-AP.

3.1 MOBILIZANDO A ESCOLA E OS PROFESSORES EM TORNO DA TEMÁTICA INDÍGENA

A produção do Jogo de Tabuleiro para o Ensino de História do Amapá, com base na História e no Patrimônio Cultural dos Povos Indígenas do Oiapoque ocorreu na Escola Estadual Barão do Rio Branco, local onde desenvolvo minhas atividades como professora de História. A “Escola Barão”³⁵, como comumente é chamada, não está funcionando em seu próprio prédio e está alojada em um prédio alugado, aguardando reformas estruturais já há bastante tempo. Atualmente, a escola possui 22 turmas, além da direção administrativa e pedagógica, a instituição escolar possui docentes de todos os componentes curriculares e funciona em dois turnos com alunos do ensino fundamental II.

Ao longo de cada ano letivo, a Escola Barão define um projeto de intervenção a ser trabalhado em todas as disciplinas e em todos os anos de ensino. No ano de 2019, seu corpo docente e técnico-pedagógico elaborou o projeto “Direitos Humanos”. Neste projeto, a ênfase centrou-se nos seguintes subtemas: Direitos dos Povos Indígenas, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Direitos da Criança e do Adolescente, Direito Ambiental e Saúde, Diversidade Étnico-racial, Ética e os Direitos da Mulher. Destaco que esses subtemas foram escolhidos pelos docentes das disciplinas de Ensino Religioso, Estudos Amazônicos e Amapaenses³⁶, História e Geografia, uma vez que cada área de conhecimento era livre para escolher quais subtemas iriam ser abordados durante o projeto.

³⁵ A Escola Barão localiza-se no município de Macapá-AP. O prédio da escola, situado na Av. Fab, foi construído na década de 1950, na época do Território Federal do Amapá. Seu nome é uma alusão ao Barão do Rio Branco, que arbitrou, em 1900, o conflito entre Brasil e França, com desfecho favorável ao Brasil, confirmando a posse das terras amapaenses em litígio para o país.

³⁶ Que como programado no Referencial curricular de 2018, começou a sair gradativamente dos anos finais do Ensino Fundamental II em 2019.

Desta forma, foi durante as discussões e a elaboração do Projeto “Direitos Humanos” ainda no 1º bimestre do corrente ano letivo que mobilizei o corpo técnico-administrativo e os professores da escola para participarem da execução do meu projeto de pesquisa, elaborado no curso de Mestrado em Ensino de História (PROFHISTÓRIA).

Assim, em uma das reuniões para elaborar o Projeto “Direitos Humanos”, apresentei um breve resumo do meu projeto de mestrado que posteriormente foi também apresentado aos responsáveis dos alunos, evidenciando o seu objetivo: discutir a temática indígena no ensino de história para construir um Jogo (material didático/Produto) com e para os alunos do 7º ano do ensino fundamental, enfatizando a necessidade de efetivar a Lei nº 11.645/2008 quanto a obrigatoriedade de ensinar a História e a Cultura dos Povos Indígenas no espaço escolar.

Além disso, esclareci aos professores que o projeto de mestrado se incluiria nos subtemas “Direitos dos Povos Indígenas”, “Pluralidade Cultural”³⁷ e “Diversidade Étnico-racial”. Essas temáticas correlacionadas a minha proposta possibilitaria problematizar com os estudantes em sala de aula acerca da história e do patrimônio cultural dos Povos do Oiapoque (Karipuna, Palikur Arukwayene, Galibi Kali’na e Galibi Marworno).

Expliquei ainda que as atividades com os alunos seriam realizadas por meio da metodologia da Educação Patrimonial aliada a produção de Jogos no Ensino de História, com apoio nas referências do Guia Básico da Educação Patrimonial (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999) e do Guia de Produção de Jogos no Ensino de História (GIACOMONI, 2013). Comentei, também, que a metodologia no decorrer dos bimestres poderia ser adaptada quanto aos conteúdos do 7º ano do ensino fundamental, de acordo com o Plano Curricular Amapaense (2015) e quando não fosse possível fazê-lo, as atividades ocorreriam inclusas nos eixos temáticos que seriam definidos para os bimestres.

Os conteúdos dos bimestres foram readequados no sentido de alinhar o projeto do PROFHISTÓRIA ao projeto da escola. Com a adaptação do Plano de Curso da disciplina História para o ano de 2019, alguns conteúdos dos bimestres posteriores referentes à História indígena e à história da América - A América dos povos pré-colombianos: a pluralidade dos povos americanos- foram realocados para o primeiro bimestre, com objetivo de ajustar os conteúdos a temática indígena.

Após as devidas explicações sobre o projeto do PROFHISTÓRIA, os colegas professores foram bem receptivos quanto a temática indígena e se comprometeram, a participar

³⁷ É um tema transversal proposto pelos PCNs (1997). Alguns avanços importantes nas propostas metodológicas para o Ensino de História já foram percebidos ao se trabalhar com essa temática. Entretanto, a dificuldade maior está em pôr em prática essas metodologias.

de encontros e palestras para aprofundarem a temática acerca dos povos indígenas do Brasil e, sobretudo, do Amapá. Assim, ficou acertado que os professores de todos os segmentos e disciplinas fariam uma formação continuada em serviço, aos sábados pela manhã³⁸. Mas, apesar do acerto, essa atividade se restringiu a um sábado apenas e com muitas dificuldades.

Contudo, o momento de formação dos professores foi uma caminhada possível para efetivar algumas práticas de alteridade³⁹ na escola e importante para ajudar a mobilizar e estimular os discentes para as discussões, estudos e produção do jogo de tabuleiro. Assim, como contribuição para a formação continuada sobre a temática indígena na escola, fiz alguns convites a órgãos especializados nos direitos e na educação escolar indígena para que enviassem profissionais que pudessem discutir e contextualizar temas como “Direitos dos Povos Indígenas”, “Pluralidade Cultural” e “Diversidade Étnico-racial”.

Deste modo, convites foram feitos ao NEI-SEED/AP e à FUNAI, órgão indigenista oficial, ocasião na qual foi solicitada a presença dos próprios indígenas para o encontro com os professores. Contudo, somente a FUNAI respondeu positivamente ao convite. O NEI/SEED não respondeu.

A FUNAI, Coordenação Amapá e Norte do Pará, enviou dois profissionais da instituição (a pedagoga Maria Alice Costa de Oliveira e o professor Natanael Braga Pereira) para colaborar com a formação dos professores⁴⁰ da Escola Barão. Além disso, a FUNAI estendeu o convite a Aventino Nakai, uma liderança indígena do povo Kaxuyana-Tiriyó, que preside a Associação Indígena Tiriyó, Kaxuyana, Tikuyana, localizada na região Oeste do Parque do Tumucumaque, norte do Pará.

Durante a formação, os representantes da FUNAI especificaram que mesmo com o fim do arcabouço legal da tutela⁴¹, a instituição permanece presente no cotidiano dos povos

³⁸ Contudo, alguns professores faltaram e o tempo que a coordenação pedagógica disponibilizou para a formação foi apenas de uma hora em um sábado, porque esse dia também é letivo. E, como a formação se estendeu por mais tempo, fui alertada quanto a necessidade de encerrar a formação.

³⁹ Isso implica em dizer que os professores podem ser capazes de se colocar no lugar do outro (no caso aqui dos indígenas), em uma relação baseada no diálogo e na valorização das diferenças existentes nas sociedades. Ou como afirmam Tavares Neto e Kozicki (2008, p. 65) “O conhecimento da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas. A compreensão do outro leva ao (re)conhecimento de que somos uma cultura possível entre tantas outras, evitando a arrogância racial, econômica e política.”. Apesar de que exercitar a alteridade no mundo é um desafio ainda a ser vencido (GUSMÃO, 1999).

⁴⁰ É uma possibilidade de experiência e valiosa oportunidade de aprendizagem para professores e professoras; uma ação educativa efetivada pela escola e na escola para a preservação do espírito de coletividade educativa (SOUZA; TOZETTO, 2011).

⁴¹ Conforme Souza Lima (2015) a instituição da tutela sobre os indígenas pelo Estado brasileiro ocorreu no início do século XX, com a proteção fraternal rondoniana (após a criação do Serviço de Proteção aos Índios-SPI, gerenciado pelo Marechal Rondon) e, depois de sua extinção em 1967, pela Fundação Nacional do Índio, criada para sucedê-lo. E o estabelecimento da ideia de participação dos indígenas na defesa de seus próprios interesses,

indígenas. A presença da FUNAI junto aos povos indígenas do Amapá se efetiva, sobretudo, porque o órgão ainda é acionado pelo poder judiciário para responder junto aos povos indígenas. Assim, o judiciário, geralmente, encaminha para a FUNAI a responsabilidade de apresentar um indígena em uma audiência, ou mesmo para intervir quando as ONG's (Organizações não Governamentais), que “de forma velada, tentam aliciar” os indígenas a seguir uma determinada conduta.

Conforme os representantes da FUNAI, este órgão indigenista tem tido atuação positiva ao impulsionar a capacidade de mobilização, criticidade e articulação das comunidades indígenas para exercerem seu protagonismo. A liderança indígena, Aventino Nakai, que participou da formação dos professores, expôs brevemente questões referentes à realidade de seu povo (Kaxuyana-Tiriyó) e ao protagonismo que veem vivenciando quanto as questões que dizem respeito aos interesses das comunidades indígenas.

Nakai comentou sobre a visível diferença entre o modo de sobrevivência nas aldeias (local onde se subtrai o sustento da natureza) e, a dificuldade em se manter na cidade de Macapá (local em que necessitam de uma fonte de renda mínima para sobrevivência). Dentre outros aspectos, Aventino Nakai destacou que existem 28 aldeias na região Oeste do Parque do Tumucumaque. Em cada uma delas existe um cacique, liderança indígena cuja função não é dar ordens a comunidade, mas sim ouvi-la atentamente e, então, a partir das demandas presentes nas aldeias o mesmo deve organizar a luta pelo povo, pensando sempre no bem comum.

Prosseguindo Aventino enfatizou que existem três línguas indígenas na região Oeste do Parque, das quais é fluente em Kaxuyana e Tiriyó (uma herdada da família materna e outra da família paterna). Nesse momento, os professores então pediram para que o mesmo pronunciasse uma frase nas duas línguas. Prontamente o indígena atendeu ao pedido, os deixando curiosos e surpresos.

A força da tradição, da língua, a festa do jabuti e do jacaré, a bebida tradicional que é a *sakura* (bebida à base de mandioca fermentada tal qual o caxixi ⁴²dos Povos do Oiapoque) e a arte com miçangas foram ressaltadas como alguns dos patrimônios⁴³ das etnias do Parque do

como protagonistas de sua história e cultura, ou seja, o fim da tutela desses povos pela FUNAI, aconteceu nos finais do século XX/inícios do século XXI.

⁴² “Antes da realização da Kayka Arantem (Dança/Festa do Turé), o festeiro/dono da festa, o pajé pede para sua esposa ou nora convidar as suas irmãs ou cunhadas e ou vizinhas próximas para fazer a bebida denominada wohska/dahka (caxixi/caxiri).” (IOIÔ, 2019, p. 70).

⁴³ Elison Antonio Paim e Maria de Fátima Guimarães (2012), denotam o patrimônio como resultado das escolhas e negociações dos seres humanos e, no qual se exprimem identidades culturais que compõem a diversidade. É nesse processo de significação da materialidade que as disputas sobre a diversidade institucionalizam o patrimônio cultural. Se a diversidade é o direito à diferença cultural, isto é, o direito de manifestar identidades, estilos de viver e pensar, o patrimônio cultural é a representação política desse direito. (PAIM; GUIMARÃES, 2012, p. 10-11).

Tumucumaque. No sentido da fala de Nakai, o patrimônio cultural possui uma natureza política, pois se analisa aqui o processo de legitimação desse patrimônio para os povos indígenas.

Em seu relato, Aventino comentou que no princípio a arte com miçangas era feita com sementes e que seu avô contava que as miçangas vieram por meio do contato com as populações negras vindas da Guiana Francesa e do Suriname, as quais faziam a troca de miçangas por cães de caça. Explicou também acerca do contato em épocas antigas com padres franciscanos e com o General Rondon durante a época do SPI, os quais projetaram transformar os indígenas em camponeses, mas que esses povos resistiram e se apropriaram das tecnologias não indígenas.

Ao atender à solicitação para subsidiar a qualificação profissional dos docentes, a liderança indígena efetivou um dos possíveis caminhos para a implementação da lei 11.645/2008 na educação básica. Aventino Nakai conversou sobre os direitos indígenas presentes na Constituição Federal de 1988⁴⁴, as profundas ameaças aos direitos constitucionais dos índios atualmente e o direito da livre escolha, reafirmando o marco do fim da tutela jurídica sobre as populações indígenas e a participação dos indígenas em prol de seus interesses. Discorreu também sobre a importância de se conhecer a história e a relação dos povos indígenas com o patrimônio cultural.

Apesar de todas as explicações, percebi o quanto, ainda, perdura nas mentes de alguns professores as representações genéricas dos indígenas. Por isso, talvez o estranhamento de alguns colegas ao verem e ouvirem Nakai, um indígena de fala articulada e consciente quanto aos direitos dos povos originários e da importância de sua história e patrimônio cultural. Esse estranhamento reforça a necessidade de promover ações de interculturalidade⁴⁵ no ambiente escolar quanto as origens étnicas, línguas diferentes e tradições culturais diversificadas desses povos. É preciso trabalhar cada vez com a diversidade étnica-cultural, não apenas reconhecendo as diferenças, mas questionando as causas da assimetria cultural e social, buscando suprimi-las.

Contudo, afirmo que houve uma interação profícua entre professores e palestrantes. Os professores que mais participaram foram das áreas de história, matemática, português, educação especial e uma professora de francês que trabalha na coordenação pedagógica. Essa interação, inclusive, despertou as memórias das experiências profissionais de alguns docentes que, entre

⁴⁴ Na Constituição de 1988, os direitos dos índios, que já eram consagrados na República desde a Carta de 1934, foram, pela primeira vez, objeto de um capítulo específico. Nesta Carta, “o Capítulo VIII ‘Dos Índios’ na Constituição e os outros dez artigos envolvendo direitos indígenas distribuídos no texto constitucional” reconheceram “o modo de vida dos povos indígenas no Brasil e sua capacidade jurídica autônoma acrescida da proteção do Ministério Público Federal-MPF”. (CUNHA, 2018, p. 429).

⁴⁵ Conforme Catherine Walsh (2006), a interculturalidade crítica é um conceito estratégico, político-cultural e de resistência que não surgiu no mundo da academia, mas, ao contrário, nas comunidades indígenas da América Latina, na sua reivindicação por um Estado pluricultural e plurilinguístico. Esse conceito extrapola o simples reconhecimento das diferenças, mas questiona as causas da assimetria cultural e social buscando suprimi-las.

risos e choros, relataram suas experiências de docência em algumas aldeias indígenas, inclusive as do Oiapoque. Houve, ainda, o relato de vida de uma professora cuja avó era indígena, demonstrando como nossa realidade está estreitamente relacionada a temática abordada. Na imagem 08 é possível perceber um dos momentos de interação entre professores e palestrantes.

Imagem 08 – Foto: Professores interagindo com os palestrantes.



Fonte: Arlete Souza (2019)

As experiências dos professores da Escola Barão com a temática indígena, a fala dos técnicos da FUNAI e, sobretudo, o discurso do indígena Aventino Nakai, com toda a certeza ajudaram-me a encaminhar posteriores reflexões com os discentes e contribuíram para as práticas em sala de aula acerca das novas abordagens da História Indígena. Isso nos impulsionou a concretizar o objetivo do projeto do PROFHISTÓRIA.

3.2 ATIVIDADES EDUCATIVAS COM DISCENTES PARA A CONSTRUÇÃO DO JOGO DE TABULEIRO

Após ter mobilizado o corpo técnico-pedagógico e os docentes da Escola Barão, parti para a próxima fase: selecionar discentes do Ensino Fundamental para vivenciar as atividades relacionadas à temática indígena e assim construir estratégias para produzir um Jogo. Depois de algumas leituras e reflexões sobre ensino de história e teoria da aprendizagem, optei por uma turma do 7º ano, com alunos entre 11 e 13 anos de idade. Nesse caso, a idade dos discentes foi

importante para mobilizar as dimensões afetiva, cognitiva e psicomotora durante as atividades propostas para construir o jogo.

Segundo os princípios da aprendizagem significativa de Carl Rogers, o docente deve preparar o aluno para o seu desenvolvimento integral como sujeito, preocupando-se em elaborar mecanismos que propiciem de forma eficaz o desenvolvimento de cada uma das dimensões mencionadas acima, de forma indissociável. O desenvolvimento integral do ser humano, está ligado à sua satisfação pessoal ou auto realização. Geralmente, esses princípios não são considerados nas salas de aula, principalmente por vivermos em uma sociedade na qual os processos competitivos (pouco ligados à hábitos de cooperação) possuem predominância em todos os lugares. Então, a cooperação entre os alunos foi um dos fundamentos mobilizados para que o jogo construído não se tornasse desinteressante (ROGERS, 1997).

Outro fundamento mobilizado para um resultado potencial na produção e no uso de jogos para o Ensino de História foi a interação sociocultural. Lev Vygotsky afirma que o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial dos sujeitos são estimulados por meio das zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) que instiga a produção do conhecimento. Mas, para que isso ocorra, o sujeito precisará conviver e cooperar com as pessoas mais aptas que estão interagindo em seu meio, inclusive no jogo. Para Vygotsky,

[...] a aprendizagem é fruto do conhecimento adquirido nas relações humanas que se estabelecem nos mais variados espaços sociais. Os conhecimentos são construídos e reconstruídos com base em interações culturais entre homens. Assim, pode-se dizer que aprendemos com e na cultura. (SILVA, PORTO, 2012, p.7)

Além disso, a abordagem dialógica e emancipatória preconizada por Paulo Freire serviu de inspiração para mobilizar os alunos a refletirem sobre aspectos de sua realidade e de poderem intervir nela. Os fundamentos mobilizados acima serviram para propor uma ação que ultrapasse a simples instrumentalização teórica, visando a produção de um recurso com a participação dos alunos, de forma a dar um significado positivo à História e ao patrimônio cultural dos povos que habitam as Terras Indígenas do município de Oiapoque/Amapá nas aulas de história.

Construir possibilidades educativas por meio de jogos não é uma fórmula preparada para resolver os problemas metodológicos da História. Os processos de ensino-aprendizagem demandam mobilizações cognitivas que não significam e nem se resumem à mera memorização. Dúvidas e reflexões geram problematizações e provocam diálogos que possibilitam experimentações culminando na construção de novos sentidos expressos em ideias ou atitudes. Assim, indagar, questionar e refletir são primordiais para a construção do

conhecimento. Carla Meinerz, salienta que o uso de jogos é uma possibilidade que pode e deve ser mais explorada no ensino de História:

O ato de educar envolve processos que não temos garantias de resultados, porém construímos propostas e investimentos que incidem sobre razões e emoções que nos mobilizam. Cabe destacar aqui que não queremos didatizar o jogo no sentido de pensá-lo como técnica única ou método capaz de garantir melhores resultados em relação aos vividos em nosso cotidiano como professores. Defendemos sim as potencialidades dessa prática que compreendemos ainda pouco explorada em nossa área. (MEINERZ, 2013, p. 102).

O jogo, como metodologia didático-pedagógica, aliado à Educação Patrimonial torna-se eficaz para o desenvolvimento da cooperação entre os alunos no processo educativo. Os jogos são considerados fortes aliados para se pensar em processos educativos que possam contribuir para a formação integral do educando e possibilitar novas aprendizagens no ensino de história, como veremos a seguir.

3.2.1 Explorando o tema em sala de aula: Discussões conceituais sobre patrimônio e patrimônio cultural

Iniciando a aplicação do projeto “POVOS DO OIAPOQUE NO ENSINO DE HISTÓRIA: Um Jogo de Tabuleiro para Ensinar História e Patrimônio Cultural Indígena na Educação Básica”, discuti com os alunos em sala de aula acerca do conceito de patrimônio para explorar questões envolvendo o patrimônio indígena.

Em março de 2019, por meio do diálogo fiz um levantamento prévio sobre a compreensão dos alunos a respeito do que identificavam como patrimônio, então para estudar os significados de patrimônio cultural, solicitei que cada discente trouxesse de casa um objeto que considerasse um patrimônio de sua família ou algo que o simbolizasse. Na aula seguinte, convidei os alunos a exporem os objetos trazidos para a sala. Vários artefatos foram apresentados pelos discentes. Nessa atividade, a imagem do patrimônio cultural correspondente a algo físico ou ao lado financeiro era destaque entre os estudantes, pois muitos disseram que em suas famílias não havia nenhum tipo de patrimônio porque não tinham recursos financeiros vultuosos. Apenas alguns reconheceram costumes e modos de agir como provenientes de uma herança cultural de suas famílias.

Fizemos uma roda de conversa e os discentes foram falando da importância daqueles objetos e das memórias que os mesmos traziam para eles e para suas famílias. Essa atividade

aproximou os alunos do conceito de patrimônio cultural, pois ao tomarem o cotidiano e as vivências de suas famílias como subsídio para a produção desse conceito, os discentes puderam compreender que patrimônio corresponde também a uma tradição cultural repassada, recriada e vivida por muitas gerações.

Então, a partir dessa roda de conversas foi possível ampliar a compreensão do patrimônio cultural pelos estudantes. A Imagem 09, a seguir, demonstra a atividade sendo realizada.

Imagem 09 – Foto: Objetos apresentados pelos discentes como patrimônio familiar.



Fonte: Arlete Souza (2019)

Nessa perspectiva, foi importante difundir entre os alunos a noção de patrimônio como um conceito que carrega um sentido tanto material, quanto social e político (SILVA, 2003), abrindo caminhos para que os sujeitos aprendizes também se sintam agentes históricos. De acordo com Possamai,

É importante tratar o patrimônio como um processo social, no qual interagem diferentes forças na sua constituição e propagação. Torna-se assim, relevante buscar as noções de professores e alunos em relação à memória, explorando os elementos de suas culturas locais como pistas, vestígios de construção de seus próprios patrimônios e do mesmo modo exercitar a visão crítica em relação aos patrimônios formalmente instituídos como tal. (POSSAMAI, 2013, p.96).

Assim, instituiu-se a percepção de que o bem considerado como patrimônio não é unânime e nem sempre é objeto palpável, mas varia de acordo com os sentidos que a ele atribuímos.

3.2.2 Explorando o tema: instrumentos jurídicos e conhecimento dos povos indígenas

Com o objetivo de situar os subtemas “Direitos dos Povos Indígenas”, “Pluralidade Cultural” e “Diversidade Étnico-racial”, no 1º bimestre de 2019 ministrei aulas expositivas para os discentes do 7º ano, com o objetivo de explorar a temática indígena. Importante destacar que o item do Plano Curricular amapaense “A América dos povos pré-colombianos” foi problematizado e discutido em sala de aula.

Exploramos algumas leis indigenistas alicerçadas em alguns documentos jurídicos. Analisamos a Constituição Federal de 1988 (CF/88) em seus artigos 231 e 232, e alguns documentos internacionais importantes endossados pelo estado brasileiro em relação às populações tradicionais e indígenas, entre eles: a Convenção 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2008).

Inicialmente, foi abordado a CF/88, documento referencial na luta indígena no Brasil. Destaquei que a Constituição contém as diretrizes principais para a implementação da política indigenista brasileira, indicando o Capítulo VIII - “Dos Índios” para demonstrar as conquistas dos indígenas: direito de permanecer indígena, cultivar sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições; além da possibilidade dos grupos ingressarem em juízo em defesa de seus direitos e interesses, com acompanhamento do Ministério Público em todos os atos do processo.

Além disso, ressalttei que o Capítulo VIII rompe com a lógica integracionista e de tutela indígena. Deste modo, a partir da CF/88, esses povos não precisam pedir autorização ao Estado para participar, discutir e organizar-se politicamente e, também, ao índio não será exigido deixar a sua tradição e cultura para integrar-se ao Estado-nação.

Também, expliquei que com a CF/88 avançou-se no debate sobre os marcos regulatórios dos direitos indígenas e na política de adoção de alguns documentos internacionais. Entre eles, a Convenção nº 169 da Organização Mundial do Trabalho (OIT)⁴⁶, sobre Povos Indígenas e

⁴⁶Ver: https://pib.socioambiental.org/pt/Declara%C3%A7%C3%A3o_da_ONU_sobre_direitos_dos_povos_ind%C3%ADgenas.

Tribais que foi adotada em Genebra em 1989 e ratificado pelo governo brasileiro em 2002. O Brasil, também, adotou e ratificou, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (aprovada em 2007), um texto importante das Nações Unidas (ONU).

Os dois documentos foram posicionados. Analisei um trecho da convenção 169/OIT (2011, p. 9) que diz: “assegura aos povos indígenas e tribais igualdade de tratamento e de oportunidades no pleno exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculos ou discriminação e nas mesmas condições garantidas aos demais povos” e comentários acerca da Declaração das Nações Unidas (2008) situando que o documento trata da questão dos povos originários e tradicionais de maneira respeitosa, denunciando quaisquer doutrinas, políticas e práticas baseadas na suposta superioridade de determinados povos e/ou indivíduos.

Alguns estudantes se manifestaram surpresos pois não faziam ideia do quanto os povos indígenas são articulados internacionalmente com relação a garantia seus direitos, outros destacaram as reportagens televisivas de rede nacional envolvendo conflitos entre fazendeiros, garimpeiros e povos indígenas, não compreendendo direito a razão desses embates continuarem a existir mesmo havendo garantias constitucionais e internacionais sobre o direito indígena à posse das terras tradicionalmente ocupadas.

Do estudo do arcabouço jurídico acerca dos Direitos dos povos indígenas, problematizamos o termo “pré-colombiano”, estudamos que a ocupação do território e a organização social, política e cultural de diferentes povos precederam em muito a colonização europeia na América. O desenvolvimento da temática provocou as seguintes indagações dos alunos: Como os povos indígenas se organizavam no território antes da colonização europeia? Que povos habitavam o território que atualmente corresponde ao nosso país? Que costumes e hábitos possuíam e como faziam para manter sua sobrevivência?

O livro didático e outros meios como a internet foram utilizados como suporte para situar e compreender a pluralidade cultural dos povos que habitavam nosso território, o estudo de suas histórias estão divididos atualmente de acordo com os troncos linguísticos a que pertenciam. Os conhecimentos técnicos para a produção artesanal variavam de uma cultura para outra, a produção de cerâmicas, tecelagens e fiação já eram bastante desenvolvidas. A coleta de alimentos, a pesca e a agricultura eram atividades que garantiam a sobrevivência desses povos.

Prosseguindo no estudo da América e dos povos originários e dando continuidade à nossas atividades do projeto, no princípio do mês de abril, ao solicitar que os alunos representassem com um desenho o que conheciam sobre os povos indígenas do Amapá, foi quase unânime aquele desenho do indígena com um cocar de uma única pena, vivendo na

floresta. Nos relatos orais, notei que as etnias que habitam o Amapá eram desconhecidas pelos discentes. Pedi para que os estudantes fizessem um levantamento de dados sobre as populações indígenas do Amapá e de seus aspectos culturais. Então, com base nas discussões conceituais sobre patrimônio e patrimônio cultural, os alunos buscaram informações sobre os povos indígenas que habitam o Estado.

Nessa ocasião foi apresentado de forma resumida o histórico dos povos do Oiapoque (Texto já incluído no segundo capítulo dessa dissertação). Juntamente com a síntese apresentei quatro banners com informações sobre a exposição “A Presença do Invisível”, para focalizar os patrimônios dos indígenas do Oiapoque. Nessa aula os alunos observaram as imagens, descreveram verbalmente os objetos e suas características e associaram a riqueza de detalhes à destreza e conhecimento dos artesãos indígenas na produção de sua cultura material. Isso os permitiu a percepção de que os povos indígenas possuem histórias e tradições distintas, embora tenham alguns costumes em comum, mas não foi o suficiente para que memorizassem as etnias que habitam o Amapá.

Foi o primeiro contato dos estudantes com a produção cultural dos Palikur, Galibi Kali'na, Galibi Marworno e Karipuna, constituindo um importante momento para reflexão acerca do que o jogo exploratório poderia conter (mesmo ainda não tendo sido idealizado). Cabe salientar que os banners também foram utilizados em outras ocasiões e contribuíram para uma melhor visualização dos artefatos produzidos pelos grupos étnicos em questão, pois conforme as etapas da metodologia proposta no guia básico da educação patrimonial de Maria de Lourdes Parreira Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro (1999), os discentes puderam fazer a observação atenta das imagens, a descrição oral dos objetos e levantaram hipóteses para a utilização dos mesmos. A partir desse momento os alunos começaram a ter um contato mais estreito com o tema do jogo.

Por meio da explanação da síntese acerca dos Palikur, Galibi Marworno, Galibi Kali'na e Karipuna, associamos o conceito de patrimônio cultural ao patrimônio dos Povos do Oiapoque. Levando em consideração que “Através de imagens visuais, os alunos podem ser introduzidos aos conceitos que envolvem a produção de um bem patrimonial, assim como podem coletar e analisar outras informações em diferentes fontes e suportes [...]”. (BUENO, GUIMARÃES, SILVA, 2012, p.50). A atividade introdutória foi importante para aproximar os estudantes dos modos de vida, dos conhecimentos e dos saberes e fazeres perpassados por gerações entre os povos indígenas do Oiapoque.

As atividades referentes ao projeto do ProfHistória ocorreram ao longo do ano letivo de 2019. Em alguns momentos de forma paralela aos conteúdos específicos estabelecidos para a

disciplina História, como foi o caso no 2º bimestre, uma que na matriz curricular constavam os assuntos voltados exclusivamente para a História da Europa. Entretanto, cabe salientar que as atividades desenvolvidas no projeto se relacionavam aos eixos temáticos que foram definidos para o bimestre visando possibilitar essa abordagem: Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural e Direitos dos povos originários e das crianças. Assim, no primeiro semestre do ano letivo, entre outras ações na sala de aula, ocorreram a formação continuada para os docentes, o primeiro contato dos discentes com o acervo do Museu de Arqueologia e Etnologia do Amapá, a primeira roda de conversas com um indígena e a visita ao Museu Sacaca.

No segundo semestre do ano letivo, foram desenvolvidas atividades como a visita ao espaço físico do MAE, a segunda roda de conversas e a produção do jogo em sala de aula. Sobre os conteúdos da matriz curricular de História, no 3º Bimestre do ano letivo, que aborda a expansão ultramarina e a colonização europeia, foi possível elencar a história do povo Palikur (citado nos relatos do espanhol Vicente Yanez Pinzon, em 1513) e posteriormente, dos grupos que viviam na fronteira do Contestado Franco Brasileiro, no século XIX. Alguns estudos, que constam no referencial bibliográfico deste trabalho, envolvendo textos de antropólogos e historiadores sobre o encontro com os nativos (de forma mais geral) e a história dos povos do Oiapoque foram utilizados. O 4º bimestre do ano letivo de 2019 foi o período no qual se efetivou a proposta do jogo exploratório.

3.2.3 Rodas de Conversas com Indígenas e Visitas a Museus

Após as discussões conceituais sobre patrimônio e patrimônio cultural, iniciamos as rodas de conversas e as visitas aos Museus de Macapá. Pois no ensino de história “Considerando que o saber é apropriado e construído, não há como não se preocupar com as questões sobre identidade, linguagem, registros, pluralidade” (NIKITIUK, 2001, p.7). O objetivo foi provocar nos discentes novas reflexões sobre a história e o patrimônio cultural dos povos indígenas que habitam o nosso Estado e dessa maneira colaborar com a inserção da temática indígena de forma qualitativa no ensino de História.

3.2.3.1 Rodas de conversas: a experiência de interculturalidade na história ensinada

A prática das rodas de conversas realizadas com alunos do 7º ano se tornou um importante caminho de intervenção, pois trouxe a experiência dos discentes para o diálogo e a

problematização nas discussões sobre a temática indígena. Permitiu ainda a discussão entre os diversos sujeitos, de forma a romper com a lógica tradicional da sala de aula. Pois, “As rodas de conversas são bastante utilizadas na área de ensino como instrumento ou prática pedagógica para socialização dos conhecimentos dos alunos [...]” (PETIT, 2012, p. 2).

Essa prática baseou-se na escuta, ludicidade, reflexão e problematização da temática indígena. E estabeleceu uma contínua ressignificação e troca de saberes entre todos os presentes na relação, incluindo a docente que está em constante aprendizagem. A finalidade foi compartilhar as experiências vividas. Entendendo que experiência é uma via de acesso à cultura de um povo, como exercício de memória.

Ocorreram duas rodas de conversas com dois indígenas professores: Fabrício Narciso dos Santos (etnia Karipuna) e Aldiere Orlando (etnia Palikur). Os dois professores tiveram sua formação no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII/UNIFAP)⁴⁷. Fabrício formou-se na área de Humanas, incluindo História. Aldiere cursou a área de Linguagens e Códigos e atualmente faz mestrado em Letras na UNIFAP.

A proposta de uma intervenção no ensino da história indígena protagonizada por integrantes de pelo menos duas etnias do Oiapoque, viabilizou um contato direto e promissor para a educação escolar no que corresponde a atender a normativa 11.645/2008 e efetivar a construção da alteridade. Ou seja, “uma proposta de ‘educação para a alteridade’, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla [...]” (FLEURI, 2003, p. 17). Segundo esse autor:

A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. Nesse processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos contextos em relação aos quais esses elementos adquirem significados. (FLEURI, 2003, p. 31-32).

Nessa perspectiva, uma maneira de conhecer e reconhecer a contemporaneidade e o patrimônio cultural dos povos indígenas do Baixo Oiapoque no ensino de História foi trazer os professores indígenas para o diálogo com os estudantes da Escola Barão.

⁴⁷ O curso começou em junho de 2007, com funcionamento em módulos e com calendário específico. “Momento em que os discentes da região do Amapá e norte do Pará interagem e se articulam em suas várias línguas, saberes e práticas, provenientes de contextos socioculturais diversos” (BASTOS; GONÇALVES NETO, 2016, p. 187).

Assim, com a notícia de que haveria rodas de conversas com alguém que tinha identidade indígena, uma grande expectativa se formou entre os estudantes que, visando suprir suas curiosidades, prepararam uma série de perguntas para fazer aos nossos convidados. Algumas delas correspondem às representações sociais que estão internalizadas em nossa sociedade. A seguir, listei o conjunto de questões elaboradas pelos alunos em sala de aula:

- Como os índios se tornam pajés?
- Como os índios aprendem a falar o português quando não tem professores na tribo?
- Todos os indígenas seguem a mesma religião? Como é a religião?
- Por que antes as crianças deficientes eram mortas?
- Até hoje, em algumas aldeias, os índios continuam com seus costumes de andar sem roupa pelas florestas?
- Como você aprendeu a nossa língua?
- Quantas línguas você fala?
- Como são as crianças? Do que elas brincam?
- Tem doenças? Quais? Como curam essas doenças?
- Como é a agricultura? O que plantam?
- O que comem? Quem faz?
- Tem escolas na sua aldeia? Quem dá as aulas? O que aprendem?
- Quais são as regras na aldeia? Todo mundo segue as regras? Precisa?
- Como fazem as canoas? Precisa escolher a madeira ou é aleatório?
- Como é a cultura e as danças?
- Vocês ainda caçam?
- Tem tecnologias nas aldeias?
- Como são as músicas?
- Como é o casamento?
- Tem pajé?

Ainda na aula precedente a primeira roda de conversas, os discentes foram relatando o que imaginavam ou conheciam a respeito do município de Oiapoque e dos indígenas que habitam aquela cidade.

No princípio das atividades os estudantes apontaram o lugar Oiapoque como local de “circulação dos euros” (moeda), e de indígenas. Contudo, desconheciam as etnias do Oiapoque. Os conhecimentos prévios de alguns alunos os fizeram retratar os indígenas apenas como pertencentes a uma mesma etnia e como “um ser da floresta”, que vive na mata e usa arcos e

flechas para caçar e pescar. Nitidamente persuadidos por representações sociais⁴⁸ que circulam em diversos meios como em alguns livros didáticos, desenhos animados, filmes, dentre outros. Contudo, uma minoria dos discentes os representaram não apenas como habitantes das florestas, mas como pessoas que vivem com dinâmicas de vida diferentes, dentro e fora das cidades.

Os alunos assistiram à exibição de um documentário de 12 minutos do governo do Estado do Amapá: *Índios do Oiapoque*, dirigido por Vincent Carelli. Após a preparação dos alunos em aulas anteriores, em 18 de Junho de 2019 recebemos em sala de aula Fabrício Karipuna para a primeira roda de conversa. O participante indígena, por meio de *power point* (com imagens da cultura indígena do Oiapoque) e explanação oral principiou a estimular os alunos a interagirem com ele, como podemos ver na imagem abaixo.

Imagem 10 – Foto: Primeira roda de conversa com Fabrício Karipuna.



Fonte: Arlete Souza (2019)

Fabrício começou a explorar o tema dizendo que existem rios nos quais a população de cada povo é predominante, como por exemplo, o rio Curipi (povo Karipuna); o rio Urukauá (povo Palikur) e o Rio Uaçá (povo Galibi Marworno).

O palestrante abordou sobre a exposição que ocorreu em 2007 no Museu do Índio do Rio de Janeiro. Comentou que essa exposição partiu de uma reivindicação das lideranças

⁴⁸ De acordo com Marco Silva e Amélia Porto (2012, p. 48), é importante incentivar o aluno a expor os seus conhecimentos prévios sobre o tema, pois estes demonstram as representações sociais que se forjaram ao longo do tempo no ambiente escolar ou fora dele.

indígenas como um retorno das várias pesquisas acadêmicas realizadas junto aos povos do Oiapoque. Explanou que a exposição focou a cultura desses indígenas, porque entre essas populações há um profundo respeito pela natureza, daí as culturas voltadas para as crenças em espíritos da natureza e os rituais nos quais os bichos estão presentes no formato de Karuãnas⁴⁹.

Nesta oportunidade, apresentou algumas imagens do patrimônio cultural destes povos e que foram destacados na exposição “A presença do Invisível” (2016), já destacado no segundo capítulo desta dissertação, como a representação simbólica de seus patrimônios. Primeiro, explorou a Imagem 11 relacionada ao ritual de um xamã (pajé) que recebe o karuãna para curar doentes, após o diagnóstico de uma determinada doença.

Imagem 11 – Foto: Descrição da Tukay, lugar onde o pajé chama seus karuãnas para diagnosticar, receitar e curar algumas doenças.



Fonte: Catálogo *A presença do Invisível* (2016)

Apresentou, ainda, alguns artefatos da cultura material desses povos que antecedem ao domínio da escrita e tem como forte característica o fato de representar, sobretudo, a relação estreita que existe entre a natureza, a vida cotidiana e as crenças religiosas. Ou seja, os artefatos representam uma pequena parcela da própria cosmologia indígena, com uma devoção aos seres sobrenaturais. Nas duas imagens, a seguir, constam artefatos como as peneiras Karipuna e os maracás utilizados pelos povos Galibi Kali`na e também Karipuna, bem como os bancos zoomorfos (representação de animais), utilizados no ritual Turé.

⁴⁹ Espíritos auxiliares dos pajés e moradores do "outro mundo". Ver <https://pib.socioambiental.org/>

Imagem 12 – Foto: Figuras de peneiras Karipuna e de maracás dos povos Galibi Kali`na e também Karipuna.



Fonte: Catálogo *A presença do Invisível: Vida cotidiana e ritual dos povos indígenas do Oiapoque* (2016)

Imagem 13 - Foto: Bancos zoomorfos utilizados no ritual Turé em aldeias do Oiapoque.



Fonte: Catálogo “A presença do Invisível” (2016).

Uma das curiosidades dos estudantes foi que a exposição “A Presença do Invisível: Vida cotidiana e ritual dos povos indígenas do Oiapoque” girou em torno do patrimônio cultural com centralidade no Turé. Um ritual de agradecimentos aos seres sobrenaturais. Nesse ritual, os karuãnas revelam ao pajé, por meio dos sonhos, quais os “bichos participantes”, quais bancos devem ser produzidos e com quais grafismos devem ser ornamentados. Além dos bancos, cuias, pakarás, mastros, maracás, também são ornamentados, enfim, objetos que possuem uma utilidade na vida cotidiana e uma simbologia dentro do ritual Turé. Na Imagem 14, Fabrício apresentou um vídeo sobre esse ritual.

Imagem 14 – Foto: Momento da apresentação de um vídeo do Turé realizado pelas crianças.



Fonte: Arlete Souza (2019)

Nosso convidado explicou que as crianças estão presentes, tanto nos rituais como nas produções de roças, aprendendo no dia-a-dia os conhecimentos repassados por seu povo. Acrescentou que a farinha, proveniente das aldeias da região, abastece o município de Oiapoque. Retratou os objetos utilizados na produção de farinha e falou da técnica de coivara. Nesse momento uma aluna relatou detalhadamente como seu avô também produz farinha, e comentou que em determinadas ocasiões ela mesma o ajudou na produção.

Considerando que segundo as autoras Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a metodologia da Educação patrimonial contribui para inserção e estudo dos objetos culturais, seguindo quatro etapas básicas: Observação, registro, exploração e apropriação. Após a explanação de Fabrício, os alunos retrataram em desenhos alguns aspectos da cultura dos povos

indígenas do Oiapoque, como forma de registrar o que compreenderam sobre o tema, conforme demonstram as imagens a seguir.

Imagem 15 – Foto: As representações acerca do patrimônio cultural dos povos indígenas do Oiapoque após a roda de conversas com Fabrício Karipuna



Fonte: Arlete Souza (2019)

Imagem 16 – Foto: Exposição dos desenhos referentes ao patrimônio cultural dos povos indígenas do Oiapoque, realizados pelos alunos da turma 7º ano B – 20019



Fonte: Arlete Souza (2019)

Imagem 17 – Foto: Alunos representando o Patrimônio Cultural dos povos do Oiapoque



Fonte: Arlete Souza (2019)

Imagem 18 – Foto: Atividade produzida pelos alunos após a primeira roda de conversas.



Fonte: Arlete Souza (2019)

O tempo (apenas duas horas aula) destinado à atividade não favoreceu a roda de conversas da forma como gostaríamos, mas a experiência de vivenciar um momento

protagonizado por um Karipuna do Amapá, propiciou reflexões acerca do patrimônio cultural e do cotidiano dos povos do Oiapoque. Posteriormente nas atividades em sala, os desenhos foram apresentados pelos estudantes com narrativas próprias do que compreenderam acerca do patrimônio cultural dos povos do Oiapoque, ou seja, estavam se apropriando do tema, conforme preceitua a metodologia da Educação Patrimonial.

Para os estudantes o contato mais próximo com um indígena demarcou a contemporaneidade que esses povos possuem. Percebi que isso foi um fator para modificar algumas representações negativas sobre os povos indígenas e promover a empatia dos alunos por eles.

A segunda roda de conversa foi realizada em 10 de setembro de 2019. Mais uma vez os estudantes ficaram surpresos, pois Aldiere Orlando (mestrando em Letras na UNIFAP) iniciou o evento falando em sua língua nativa. Admiração, surpresa, e confusão foram alguns dos termos ditos pelos discentes para indicar o que sentiram quando ele se expressara em *pa'ikwaki*, sua língua originária. Momento no qual os estudantes se entreolharam, mas permaneceram em silêncio até que nosso convidado passou a conversar em Português. Foi impactante para eles, que apesar de terem observado na roda de conversa anterior algumas frases ditas em *kheuol* por Fabrício Karipuna, ouviram toda uma apresentação na língua *Palikur*, por Aldiere.

Maria Auxiliadora Schmidt (2015) afirma que “Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História” (SCHMIDT, 2015, p.57) e sugere acerca do ensino de História, a sala de aula como um espaço no qual ocorre “[...] um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa” (SCHMIDT, 2015, p.57).

Nessa roda, Aldiere explicitou a versão do seu povo nativo sobre o porquê do nome Palikur. Essa narrativa afirma que os europeus não conseguiam chamar o real vocábulo pelo qual os indígenas se autodenominavam e então, chamaram de Palikur. Um detalhe interessante destacado pelo condutor da roda de conversas foi que a letra “L” não existe na língua Palikur, exceto se precisarem pronunciar um termo de outra língua, como por exemplo a palavra gasolina.

Um dicionário e uma bíblia traduzidos na língua Palikur (pelos missionários Harold e Diana Green Green) foram apresentados aos alunos, dos quais a bíblia foi o elemento que mais despertou a curiosidade dos estudantes. Segundo nosso convidado, o povo Palikur é dividido em seis clãs patrilineares e é expressamente proibido casar com membros do mesmo subgrupo. Na Imagem 19, Aldiere aparece palestrando sobre o povo Palikur.

Imagem 19 – Foto: Roda de conversa com Aldiere Orlando, representante da etnia Palikur



Fonte: Arlete Souza (2019)

O colaborador enfatizou que apenas seu povo e o povo Galibi Kali`na falam uma língua propriamente indígena, e os demais povos adotaram o *patoá/kheuól* como uma língua indígena diferenciada. Afirmou que o povo Palikur localiza-se dos dois lados da fronteira. No lado brasileiro, vivem na bacia do *Uaçá*. Atualmente são os únicos representantes do povo aruak.

Nesse sentido, narrativas não convencionais, conhecimentos e saberes de tradições orais trouxeram contribuições sem precedentes para um ensino de história ao valorizar a história e o patrimônio cultural de diversos atores sociais da Amazônia amapaense.

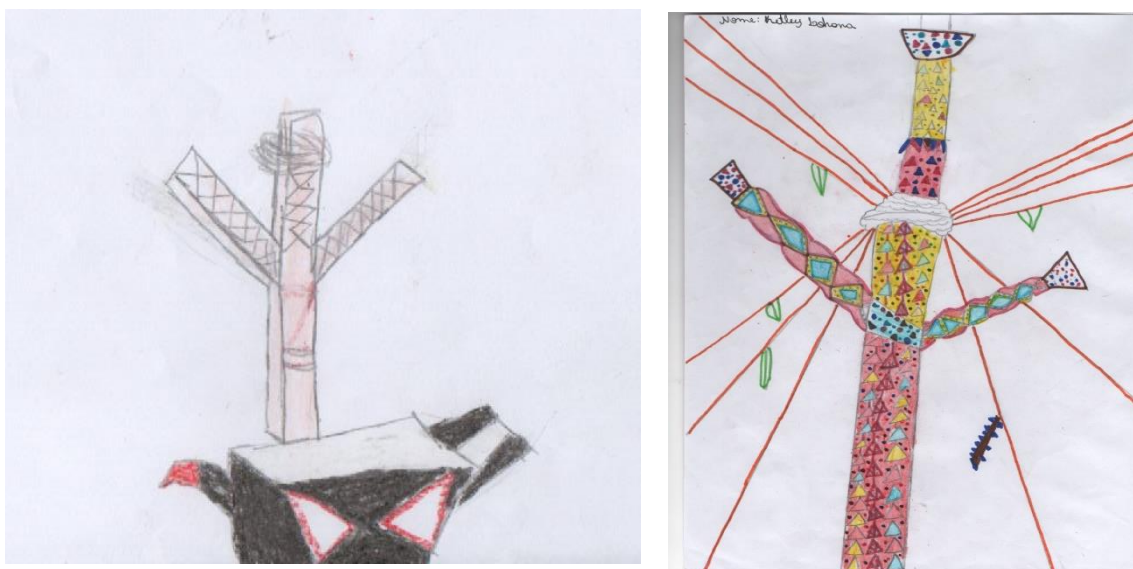
Sobre a representatividade, Aldiere Orlando comentou que as aldeias estabelecem um cacique, normalmente o fundador da aldeia como líder. Porém, atualmente, a comunidade prefere escolher as lideranças indígenas que possuam um conhecimento mínimo da língua portuguesa para poder representa-la tanto internamente quanto externamente.

Nas rodas de conversas foram destacados a História e a atualidade dos povos indígenas do Oiapoque, com referências ao seu cotidiano, costumes e tradições. No momento do diálogo, embora alguns estudantes tenham feito questões (elaboradas em aula anterior as rodas de conversas) de forma tímida, após a roda de conversas já se percebia as mudanças de enfoque das representações que circulavam nas suas atividades sobre os povos indígenas do Oiapoque, pois o patrimônio cultural desses povos recebeu destaque nas mesmas. As autoras Maria de Lourdes Horta, Evelina Grunberg e Adriane Monteiro destacam que o patrimônio cultural abrange:

[...] artesanatos, maneiras de pescar, caçar, plantar, cultivar e colher, de utilizar plantas como alimentos e remédios, de construir moradias, a culinária, as danças e músicas, os modos de vestir e falar, os rituais e festas religiosas e populares, as relações sociais e familiares, revelam os múltiplos aspectos que pode assumir a cultura viva e presente de uma comunidade. (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p.5)

Então, um dos patrimônios culturais dos povos indígenas do Oiapoque que mais surpreendeu aos alunos foi o ritual do Turé, pois esteve presente na maioria das produções dialogadas, escritas e/ou desenhadas realizadas pelos discentes, conforme se pode observar nas imagens abaixo:

Imagem 20 – Foto: Desenhos referentes ao mastro do Turé, representados por estudantes após as rodas de conversa.



Fonte: Arlete Souza (2019)

Ao participarem das rodas de conversas que propiciaram uma interação mais próxima com representantes de duas etnias que habitam o município de Oiapoque, em nosso Estado, os discentes vivenciaram práticas que remetem à Interculturalidade e que atendem aos preceitos da normativa 11.645/2008. Foi uma das atividades mais significativas para a posterior produção do produto em sala de aula, visto que após o contato direto com os indígenas os estudantes começaram a gravar o nome das etnias e atribuíram significados aos objetos de acordo com as narrativas difundidas entre os integrantes indígenas da atividade em questão.

Nos momentos protagonizados pelos próprios indígenas Karipuna e Palikur, nos quais ocorreram interação e aprendizado sobre as histórias e culturas indígenas, os alunos construíram representações condizentes com a realidade atual desses povos. Realidade que se configura de

diversas maneiras nas aldeias e nas cidades. Além de reconhecê-los como detentores de conhecimentos tradicionais que são repassados na prática cotidiana a séculos.

3.2.3.2 O patrimônio dos povos indígenas do Oiapoque nos museus

Por intermédio das visitas aos museus e da educação patrimonial foi possível estabelecer reflexões sobre os povos indígenas do Amapá, com o propósito de corroborar com a percepção de que cada grupo social conduz ao mesmo tempo em que é conduzido pelo processo histórico, para assim tomar decisões que ora os beneficiam e noutros momentos reverberam de maneiras que não os agrada. Portanto, a história é sempre dinâmica e cada decisão traz um aprendizado diferenciado. Nessa perspectiva, a função do professor é mediar a produção do conhecimento histórico escolar, no qual os alunos, por meio das relações dialógicas, realizam uma leitura crítica do mundo e da realidade que os rodeia, praticando dessa maneira, a pedagogia ensinada por Paulo Freire.

O patrimônio cultural dos Galibi do Oiapoque, Galibi Marworno, Palikur e Karipuna está diretamente relacionado à sua memória coletiva ou memória social (LE GOFF, 2003), ainda que cada etnia destaque aspectos diferenciados na constituição de suas memórias e identidades. Suas produções culturais demonstram uma profunda interação entre conhecimento, natureza e ser humano e propõe diferentes modos de saber, de conhecer e de fazer, que por vezes não se enquadram na lógica eurocêntrica e provam que realidades diversas podem coexistir, sem se anular.

Assim, para ocorrer o processo educativo, não basta visitar uma exposição museológica, necessita-se compreender a mensagem proposta pelas exposições e construir novas significações a partir delas (ALMEIDA; VASCONCELOS, 2015). É importante entender que representações os alunos absorvem com os museus e seus acervos.

Desse modo, ao participarem das ações educativas que antecederam a produção efetiva do jogo (na escola e em outros espaços de aprendizagem) os discentes puderam interagir com outros sujeitos, criando novas experiências e reflexões acerca dos povos indígenas do Oiapoque e de seus patrimônios. Logo compreendemos que o patrimônio cultural e produção de jogos podem ser elementos mutuamente estruturantes para o Ensino de História.

O primeiro museu visitado pelos alunos foi o Museu de Arqueologia e Etnologia do Amapá (MAE). No MAE existe um acervo composto por alguns banners informativos e objetos materiais da cultura dos povos indígenas do Oiapoque. Destacando-se por exemplo as

produções de bolsas e redes de algodão feitas manualmente por artesãs da etnia Galibi Kali`na (segundo informações, as novas gerações não apreenderam esses conhecimentos e as artesãs que o detinham já faleceram). Cestarias, cuias e algumas réplicas de cerâmica representando os povos indígenas do Oiapoque também fazem parte da documentação do museu. Além de vários livros lançados por antropólogos e disponíveis para a consulta dos visitantes.

O contato dos discentes com o acervo do MAE se deu em dois momentos. O primeiro efetivado por intermédio do Projeto MAE na escola, no qual os técnicos gentilmente atenderam ao nosso convite e, em 11 de junho de 2019, trouxeram alguns objetos originalmente confeccionados por artesãos indígenas até a Escola Barão. Esses técnicos proporcionaram momentos de aprendizado sobre a cultura dos Karipuna, Galibi Kali`na, Galibi Marworno e Palikur. A metodologia da Educação Patrimonial se fez presente nas atividades educativas, e conforme Horta, Grunberg e Monteiro (1999) consistem em quatro etapas básicas: Observação, Registro, Exploração e Apropriação. Os alunos observaram e fizeram registros escritos e fotográficos acerca do acervo, depois exploraram e expuseram as curiosidades sobre os objetos observados. Dentre os objetos vieram aqueles característicos da arqueologia, a exemplo das urnas funerárias antropomorfas, e os objetos do cotidiano representado nos banners, cestarias e mesmo nas pulseiras feitas com miçangas.

Imagem 21 – Foto: Participantes das atividades desenvolvida por técnicos do MAE sobre o patrimônio cultural dos povos indígenas do Oiapoque



Fonte: Arlete Souza (2019)

Imagem 22 – Foto: Técnicos do MAE e elementos do acervo na escola



Fonte: Arlete Souza (2019)

Imagem 23 – Foto: Alunos observando livros sobre os povos do Oiapoque que compõem o acervo do MAE



Fonte: Arlete Souza (2019)

No segundo momento, em 20 de agosto de 2019, os alunos foram visitar o espaço físico do MAE e pesquisar se havia no salão de exposição objetos que remetesse ao patrimônio cultural dos povos indígenas do Oiapoque.

Imagem 24 - Foto: Visitação dos alunos ao espaço físico do MAE e observação do acervo sobre o patrimônio cultural dos povos indígenas do Oiapoque



Fonte: Arlete Souza (2019)

Imagem 25 - Foto: Alunos observando a exposição de cerâmicas no MAE.



Fonte: Arlete Souza-2019

Uma das representações viabilizadas pelas intervenções do MAE foi referente a como os indígenas realizavam os rituais para enterrarem seus mortos e posteriormente armazenar seus

ossos nas urnas funerárias. Os estudantes ficaram surpresos com os relatos dos técnicos do museu a respeito das técnicas e procedimentos que antecediam o armazenamento dos ossos nas urnas. A ação educativa no MAE, possibilitou um olhar sobre o passado dos povos indígenas no Amapá, mapeando sítios arqueológicos e reconhecendo a influência desses povos na cultura local. Maria Stephanou (2014) considera a educação como prática construtiva e não meramente mediadora:

A ação educativa, assim, produz uma relação reflexiva do educando consigo mesmo e com o mundo. Como operação constitutiva, a educação produz, fabrica ativamente os indivíduos, incide sobre os processos em que a pessoa se constrói, se modifica e se regula. Não se trata apenas de dispor recursos para que cada um se desenvolva. Os processos educativos nos produzem, nos constituem, de modo que independentemente de uma maior ou uma menor intencionalidade, toda e qualquer ação que produza relações entre museus, instituições culturais, patrimônios e os sujeitos sociais são relações educativas, pelo que oferecem e pelo que não oferecem, pelo que incluem e excluem, pelo que apresentam e ocultam, pelos recortes, escolhas, arranjos, linguagens que contemplam, porque, fundamentalmente, levam os indivíduos a alguma reflexão sobre si mesmos e sobre os outros, e os produzem ativamente. Assim, uma ação educativa constitui um lugar, ou um dispositivo no qual se perfaz ou se transforma a experiência que os indivíduos têm de si mesmos, onde aprendem, narram, confirmam ou modificam suas relações. E práticas narrativas são como nos lembra Paul Ricoeur (2007), ordenadoras do mundo. Não sem agitações! E, quiçá, pequenas mudanças. (STEPHANOU, 2014, p.15-16).

As mudanças foram notadas no curso das visitas ao possibilitar que novos olhares e narrativas se concretizassem sobre os povos indígenas. Uma vez que as ações educativas engendraram nos estudantes novas representações que atribuíam conhecimentos singulares, sagacidade, e protagonismo aos indígenas.

Imagem 26 – Foto: Visitação dos estudantes ao espaço físico do MAE



Fonte: Arlete Souza (2019)

Existe a necessidade de difundir e promover práticas e cursos educativos sobre a cultura e a história indígena em diferentes lugares e por diversos meios, pois a propagação dos preconceitos por vezes é gerada pelo desconhecimento ou por causa de histórias incutidas ao longo do tempo. Assim como nas escolas, nos museus ou em outros espaços educativos a visão estereotipada se perpetua também pelo despreparo de agentes que acabam por difundir sem contextualizar as imagens e representações do indígena como preguiçoso, selvagem, e uma série de outros termos negativos.

Para que se crie uma consciência histórica⁵⁰ da atualidade das populações indígenas do Oiapoque, bem como para não os cristalizar no período colonial é necessário um ensino de História comprometido e engajado com essas questões referentes ao que se propaga ou se silencia ao longo do estudo da História nas salas de aula.

Outro museu visitado pelos discentes em 19 de junho foi o Museu Sacaca. O acervo deste Museu encontra-se limitado. Porém, como espaço museológico e educativo abriga importantes ferramentas que contribuem para a inserção e o desenvolvimento de temáticas que envolvem sujeitos silenciados em nosso cotidiano pedagógico. A seguir imagem dos estudantes que visitam o Museu Sacaca.

Imagem 27 - Foto: Turma do 7º ano B/2019 em visita ao Museu Sacaca



Fonte: Arlete Souza (2019)

⁵⁰ “O conceito de consciência histórica entende que a interpretação do próprio indivíduo e da coletividade no tempo começa a ser formada muito antes da escolarização das crianças. Estas chegam às escolas, por exemplo, com preconceitos raciais já arraigados, de modo que é muito mais fácil que a educação humanista e igualitária seja mais um verniz que uma convicção dos futuros adultos educados. Podemos concordar que a função escolar tem uma função de orientação no tempo, mas ela não está sozinha nesse papel: ao existir, ao decidir, ao agir, todo ser humano necessita constituir e colocar em funcionamento sua consciência histórica. Não se espera pela escola para ter orientação temporal”. (CERRI, 2011, p.112)

Assim, casas indígenas, bancos zoomorfos, casa da farinha, da parteira, do ribeirão e do castanheiro e o regatão, propiciaram experiências únicas aos educandos, pois despertaram a curiosidade e viabilizaram discussões que enriqueceram o ensino de História local, conforme a imagem abaixo.

Imagem 28 - Foto: Visitação à casa da farinha no Museu Sacaca.



Fonte: Arlete Souza (2019)

Durante a visita, um dos poucos objetos que remetem à cultura dos indígenas do Oiapoque estava em construção no momento da visita: a casa Palikur, um dos principais atrativos do museu Sacaca. Esta é tipicamente construída pelos homens do povo Palikur, com os materiais trazidos diretamente da aldeia para representar seu formato tradicional.

Foi explicado aos alunos que as tradicionais moradias são feitas com folhas de inajá e outros materiais retirados da floresta e as casas não possuem divisões internas. Na atualidade nem todos habitam as tradicionais moradias, visto que no processo histórico de interação, os Palikur se apropriaram de outros materiais para construir suas casas, mas isso não significa que isso lhes faça perder a identidade étnica. Os alunos do 7º ano presenciaram parte dessa reconstrução da casa, atentos e curiosos pelo modo que viam as folhas sendo trançadas, tomando forma de abrigo. Por isso que o ensino de história deve dialogar com o universo de vivências sociais dos grupos humanos estudados e daqueles que os estudam - sem limitar-se a meramente difundir resultados (SILVA, 2003).

Essa observação dos materiais e do modo como os indígenas Palikur estavam trançando as folhas de palha que culminavam na construção da casa lhes causou admiração e reflexão acerca dos conhecimentos tradicionais que cada cultura carrega entre as diversas gerações de sujeitos. Pois o modo de produzir as antigas casas e o modo atual de se construir moradias demonstra a maneira de lidar com o aprendizado de formas diferenciadas.

Imagem 29 – Foto: Construção da casa do povo Palikur no Museu Sacaca



Fonte: Arlete Souza (2019)

Ao observar essa construção, um grupo de alunos intrigados pelo modo como a casa Palikur estava sendo construída, mas envergonhados na hora de interagir com os trabalhadores indígenas, queriam saber se aquele grupo falava a língua portuguesa. Depois de incentivados a perguntarem, finalmente tomaram a coragem de iniciar o diálogo. Logo ficaram contentes em descobrir que o Povo Palikur possui uma língua própria e também falam o português e o patoá. Perceberam que tiveram a oportunidade de presenciar um momento marcante no espaço do museu: a reconstrução da casa Palikur, a qual abriga representações de todos os povos indígenas do Oiapoque.

No retorno para a escola, esse fato gerou especulações e comparações, tal qual: “Se eu me perdesse na mata, não saberia construir abrigos”. Reconheceram que nas aldeias a educação vai além da preparação para o mercado de trabalho, os indígenas recebem uma educação para a vida e em todos os momentos. A destreza demonstrada pelos Palikur naquela construção é uma habilidade desenvolvida com o auxílio dos conhecimentos que lhes foram ensinados por seus antepassados.

Neste sentido, Josélia Neves reforça que “É preciso rever o modelo de fragmentação do saber, a hegemonia do conhecimento acadêmico que se materializa em nosso cotidiano pedagógico, buscando incessantemente a construção do diálogo entre saberes em uma perspectiva intercultural [...]” (NEVES, 2009, p. 87).

Durante a visita os bancos zoomorfos, em exposição no espaço do Museu, foram lembrados pelos estudantes como objetos da cultura material produzidos para a realização do Turé dos povos do Oiapoque. Esses bancos originalmente são talhados na madeira de acordo com a visão apresentada pelos Karuãnas ao pajé durante o sonho, e decorados seguindo o mesmo modo (conforme explicado por Fabrício Karipuna na primeira roda de conversas). Na cultura desses povos, esses bancos possuem espíritos e são considerados pessoas que somente o pajé consegue enxergar (ANDRADE, 2016, p.175).

Imagem 30 - Foto: Alguns bancos que se referem ao patrimônio cultural indígena e que estão presentes no espaço do Museu Sacaca



Fonte: Arlete Souza (2019)

No ensino de História a experiência da pesquisa sobre as representações indígenas presentes no Museu Sacaca criou possibilidades para que os alunos refletirem acerca da existência de outras lógicas de vida, coexistindo com a lógica ocidental-cristã. Propiciou, inclusive, pensar sobre uma das questões centrais da História enquanto disciplina que é a questão das temporalidades, visto que a divisão tomada como referência para a disciplina, corresponde à História europeia.

No museu foi possível problematizar esse aspecto por ser um local que emana uma temporalidade presente na Amazônia indígena que se configura paralelamente ao “mundo

industrial-contemporâneo”. Ou seja, dentro do Museu Sacaca foi possível observar as representações de vivências e experiências que estão presentes no cotidiano dos amazônidas e que não remetem à lógica da aceleração do tempo rumo ao tão difundido progresso.

No retorno para a escola, os alunos relataram e registraram o que conseguiram observar acerca da cultura dos povos indígenas do Oiapoque no museu. A cosmologia dos povos indígenas do Oiapoque foi parcialmente representada por meio do acervo existente no Museu Sacaca. São bancos zoomorfos, casas indígenas tradicionais, casa da farinha e objetos da cultura material que expressam o patrimônio cultural dos Palikur, Galibi Kali`na, Galibi Marworno e Karipuna, que marcaram a memória dos estudantes nessa atividade. Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009), na obra “Ensinar História”, afirmam que nas tendências atuais do Ensino de História, a visão da ciência histórica, reconhece a História de todos os homens, as contribuições historiográficas de diferentes aspectos (histórico, econômico, cultural e social), a análise do processo histórico e das experiências dos sujeitos da história, bem como são investigados novos temas e objetos da história. (CAINELLI; SCHIMIDT, 2009, p.17).

Em geral, ao longo do ano letivo de 2019 a temática indígena foi desenvolvida, pois a produção do Jogo exploratório só foi possível depois de todo o suporte teórico que também ocorreu por meio da educação patrimonial, de rodas de conversas, de visitas a dois museus de Macapá, e de consultas ao acervo da biblioteca da escola sobre os povos do Oiapoque (as quais ocorreram principalmente após as rodas de conversas e durante a produção do material didático). As atividades desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar contribuíram para que os alunos se apropriassem de parte do patrimônio cultural dos povos do Oiapoque, cuja difusão e narrativa estão expostos em museus e outros meios.

3.3 PRODUÇÃO DO JOGO: O CONHECIMENTO SE TRANSFORMA

Como mencionei anteriormente, para produzir o jogo, pude contar com materiais reunidos no Guia Básico da Educação Patrimonial escrito pelas autoras Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro (1999) e o Guia de Produção de Jogos no Ensino de História, de Marcello Paniz Giacomoni (2013). Como professora da educação básica já desenvolvi outros trabalhos utilizando jogos para trabalhar outros temas, no entanto, os mesmos eram construídos de forma simples, sem um estudo detalhado no qual pudesse facilitar nas etapas de desenvolvimento e construção dos mesmos. Os guias acima citados me ajudaram a compreender e a elencar algumas atividades junto com os alunos.

A produção não foi fácil, pelo contrário, todas as atividades desenvolvidas demandaram tempo e dedicação, vários fatores externos acabaram dificultando o processo em certos momentos.⁵¹ Nesta etapa do projeto, a atividade de produção do jogo visou incentivar as etapas de exploração (análise e pesquisa sobre o bem patrimonial) e demonstrar a apropriação que os alunos fizeram acerca do patrimônio cultural e da história dos Palikur, Karipuna, Galibi Marworno e Galibi Kali'na. Em concordância com Horta, Grunberg e Monteiro, a etapa da apropriação objetiva o “envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto expressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural” (p.9), expressa por meio de atividades de releitura e recriação do patrimônio estudado.

Após as ações e as atividades na escola e em outros espaços educativos, como nos museus, em que houve educação dialógica e interação, os alunos do 7º ano iniciaram a produção do conhecimento histórico pautado nos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais difundidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Ou seja, após participarem de aulas, rodas de conversas e visitas a museus, os discentes despertaram para a exploração do tema e então começaram a desenvolver ideias para construir o jogo.

As ações desenvolvidas na escola estão longe das pretensões de solucionar as lacunas deixadas na educação amapaense com relação à temática indígena, tratam-se apenas de uma proposição que visa colaborar para um ensino de História que não silencie a diversidade sociocultural existente em nosso Estado e que dialogue com diferentes meios para a apreensão do conhecimento histórico.

Contudo, pude perceber que no decorrer das ações educativas, realizadas de junho a setembro de 2019 na Escola Estadual Barão do Rio Branco, em consonância com o Projeto “Direitos Humanos”, os discentes expandiram seus conhecimentos e modificaram suas representações acerca da História e cultura dos povos indígenas do Oiapoque. Paulo Knauss assinala que “[...] é preciso considerar que a produção do saber histórico evidencia-se como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina” (KNAUSS, 2001, p.28). Concordando com esta afirmativa, compreendo que os alunos participaram de processos educativos que ultrapassam as experiências tradicionais na sala de aula. E por meio das quais puderam atribuir novos significados e conhecimentos acerca dos povos indígenas do Oiapoque.

As experiências vivenciadas no cotidiano escolar, dentro e fora do ambiente de ensino nos ajudam a refletir sobre o Ensino de História e os diversos aspectos da formação do sujeito que podem ser suscitados a partir de ações educativas como a visita a museus com o foco

⁵¹ Ocorreram algumas paralizações e greve dos professores estaduais, dentre outros percalços.

definido para a pesquisa (com um tema específico). Bem como por meio dos encontros com pessoas pertencentes aos povos indígenas do nosso Estado, as quais assumem suas identidades étnicas e fincam os pés em suas raízes culturais sem negar a dinamização de suas culturas.

Portanto, essas atividades contribuíram para uma experiência intercultural e uma aprendizagem significativa no ambiente escolar. Daí a importância de um Ensino de História que não separe ensino e pesquisa, e que supere a abordagem conteudista trocando-a por atitudes que promovam o desenvolvimento dos discentes como cidadãos. Conforme a proposta metodológica defendida por Francielle Cassol e Flávia Caimi (2012):

No âmbito da metodologia, observa-se que os procedimentos a partir dos quais o aluno constrói o conhecimento, não se resumem somente ao domínio de teorias e conteúdos. No envolvimento com a pesquisa, ele exerce maior protagonismo em sua aprendizagem, percebe-se como agente histórico e, com isso, podem ser melhorados os resultados do ensino. Estudos mostram que as propostas educativas que apresentam ensino e pesquisa como itens indissociáveis, têm obtido maior êxito em superar a mera transmissão de conteúdos e possibilitado a formação de alunos críticos, reflexivos, enfim, cidadãos plenos. (CASSOL, CAIMI, 2012, p.83)

O encontro com realidades outras que não tão distantes culturalmente de nossas memórias e o encanto com outras formas de se relacionar com a natureza e “o sobrenatural” proporcionaram reflexões e ações que desencadearam processos de aprendizagem (talvez não de maneira linear e uniforme) mas que certamente sensibilizaram e modificaram modos de pensar acerca da contemporaneidade e do protagonismo indígena na produção de sua História e difusão de suas culturas.

Registrei algumas mudanças como a compreensão de que os indígenas não integram um só povo e que não seguem uma única religião, inclusive que o cristianismo está presente nas aldeias do Oiapoque. Ao final de todo o processo os alunos já diferenciavam as etnias do Oiapoque, apontavam que esses indígenas se comunicam em diversas línguas, que as mulheres também podem ser pajé, e que o Turé é uma festividade importante, no qual se toma o caxiri. Os discentes também reconheciam que as culturas e hábitos dos povos indígenas perpassam por transformações embora muitos de seus objetos possuam significados que vão além da sua utilização cotidiana.

Outra mudança foi na percepção das representações que os estudantes detinham dos indígenas, pois já não os representavam com as imagens estereotipadas presentes no início do ano letivo. Os estudantes perceberam que esses povos não estão inertes no passado de nossa história, mas se apropriam de muitos mecanismos (dentre os quais a escola e a própria língua portuguesa) para garantir a efetividade de seus direitos.

Após avançarmos pelas etapas contidas no Guia Básico de Educação Patrimonial: observação, registro, exploração (discussão sobre o bem cultural, pesquisas em livros e outros meios), chegamos à etapa de apropriação (importante lembrar que essa etapa também ocorreu simultaneamente às outras nas ações educativas). Nessa fase levei para a sala de aula materiais para que os discentes (a partir dos conhecimentos adquiridos nas atividades anteriores) pudessem recriar objetos que representem os povos do Oiapoque. O patrimônio cultural foi representado nas produções dos estudantes, de acordo com o que pode ser observado na Imagem 31. Depois os discentes comentaram o que aprenderam sobre tais objetos, falando sobre o que representam e seus respectivos significados para os povos do Oiapoque.

Imagem 31 - Foto: Produção discente em sala de aula com massinhas de modelar



Fonte: Arlete Souza (2019)

Imagem 32 - Foto: Objetos dos indígenas replicados com massinha de modelar demonstrando apropriação dos estudantes quanto ao patrimônio cultural dos povos indígenas do Oiapoque



Fonte: Arlete Souza (2019)

Ressalva-se que alguns desses objetos produzidos na massinha de modelar foram escolhidos para comporem o jogo como as peças peões que irão fazer todo o percurso do grupo no tabuleiro principal.

3.3.1 Construindo o Jogo de Tabuleiro

Inicialmente é importante dizer que todo o processo de decisão, planejamento, investigação e produção do Jogo de Tabuleiro carece de alguns esclarecimentos. Primeiro, todas as etapas para a construção do Jogo seguiram o Guia da produção de jogos no ensino de história de Marcelo Giacomoni (2013) e foram inspiradas nas cinco ideias equivocadas sobre os povos indígenas: de que constituem uma homogeneidade cultural, linguística e religiosa com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua; desconsiderar suas produções, saberes e técnicas refinadas, taxando suas culturas como primitivas ou atrasadas; acreditar que suas culturas estão inertes no tempo; pensar que existiram somente no passado do Brasil, pois estão em nosso cotidiano e por fim, não considerar suas contribuições na formação da identidade do povo brasileiro (José Ribamar Bessa Freire, 2000).

Em segundo lugar, a partir das ideias equivocadas de Bessa Freire, organizamos todas as ações educativas em sala (aulas expositivas e rodas de conversas com os indígenas) e nas visitas a museus, em consonância com a ideia de dimensão pedagógica do patrimônio, defendida por Carmem Gil e Rhuan Trindade (2014):

O que pensamos sobre pedagogia do patrimônio não é, portanto, mera reprodução, mas um fazer que nunca fica pronto, um espanto e uma admiração que conduzem à criação. Nessa abordagem, educar para o patrimônio não é de forma alguma transmitir informações sobre bens patrimoniais, pois a prerrogativa de que, ao conhecer mais sobre patrimônio, o aluno seria um defensor de sua preservação é ilusória. A educação para o patrimônio implica uma relação sujeito- bens culturais- múltiplos sentidos. (GIL, TRINDADE, 2014, p.8)

A pedagogia do patrimônio parte da premissa de que a Educação patrimonial gera criação, a qual depende dos múltiplos sentidos despertados nos estudantes. Portanto, tal concepção contribuiu para ordenar as etapas para a construção da proposta do jogo de tabuleiro considerando a História e o patrimônio dos povos do Oiapoque.

Ainda quero esclarecer que todo esse processo de produção do recurso didático, embora não pareça algo tão complexo, foi bastante difícil. Pois mesmo com a participação ativa dos estudantes, desde a elaboração até a fase final do jogo, em muitos momentos as diversas demandas na escola, tempo de aula reduzido e até mesmo a ausência de hábito (da docente e dos educandos) em relação às técnicas de produção de jogos mais elaborados interferiam nas realizações das atividades, as quais seguiam de forma lenta, porém gradativa.

Todas as ideias elencadas durante as etapas de produção do jogo foram discutidas coletivamente para a obtenção da proposta final de cada fase. A participação discente, mediada pela minha colaboração, foi fundamental para a produção do produto, visto que com a exploração do tema e com os conhecimentos adquiridos no decorrer das ações educativas protagonizamos a materialização de um recurso didático em sala de aula. O protagonismo dos alunos na construção do Jogo foi condizente com a proposta de um ensino pautado nas concepções de aprendizagem de Lev Vygotsky (1987) e Paulo Freire (1996) e nos princípios defendidos por Carl Rogers (2010).

Os teóricos supracitados ofereceram suporte ao projeto de construção do Jogo, por defenderem um modelo de educação que torna o aluno protagonista de sua aprendizagem, fazendo-o reconhecer ser agente capaz de intervir no mundo. Nenhuma das teorias garante pleno êxito das ações, porém sem elas não seria possível uma tentativa comprometida com a aprendizagem integral do sujeito. Conforme Paulo Knauss é nesse momento que: “O ensino passa a ser o lugar da animação e a pesquisa o lugar da aprendizagem, sustentado em estruturas dialógicas” (KNAUSS, 2001, p.30).

Portanto é necessário recapitular a ideia de uma aprendizagem dialógica desenvolvida pelos autores. Paulo Freire assinala a educação como forma de emancipar o indivíduo. Lev Vygotsky propõe a aprendizagem por meio das Zonas de Desenvolvimento Proximal. Defendeu com veemência a capacidade de um indivíduo aprender com o outro por meio da interação. Carl

Rogers defende a proposta de princípios de aprendizagem integral, mostrando a necessidade do sujeito desenvolver sua aprendizagem cognitiva, psicomotora e emocional de forma interligada, ou seja, defende uma pedagogia humanista.

Seguindo o que preconiza os PCN's, após estabelecidas as bases conceituais passamos, metodologicamente, a desenvolver as atitudes e os procedimentos para a produção do jogo (alunos e professora), conforme as orientações do Guia de produção de jogos no ensino de história: Escolha da temática, dos objetivos, da superfície, da dinâmica do jogo, das regras e do layout (GIACOMONI, 2013)

O jogo tem como temática a história e o patrimônio cultural dos povos indígenas do Oiapoque. Por decisão unânime da turma, a base do jogo seria um tabuleiro no qual o mapa das Terras Indígenas do Oiapoque seria o desenho que deveria compor a superfície: “centro da narrativa do jogo” (GIACOMONI, 2013 p.142), para que assim ficasse bem visível a composição das TÍ's e algumas aldeias da região.

Além do tabuleiro principal (com o mapa das Terras Indígenas), criativamente, os alunos decidiram construir outro (tabuleiro secundário), para que as lideranças de cada etnia com seus espaços demarcados pudessem representá-las no momento do jogo. Dessa forma, a Cobra Grande Palikur (waramwi) foi escolhida para representar esse tabuleiro, como um símbolo da cosmologia dos povos indígenas do Oiapoque. Segundo Lux Vidal “No Amapá, entre os grupos do Uaçá, existe vários tipos de cobra, sendo a Cobra Grande o paradigma de todas elas. A cobra mitológica Aramari é a mais perigosa, um mostro canibal eliminado graças às estratégias de um índio herói” (VIDAL, 2009, p.31). A cobra grande foi o mito que mais marcou os discentes, pois cada povo expressa uma relação diferente com esse animal.

Imagem 33 – Foto: Desenho inicial do Tabuleiro Secundário: A Cobra Grande Palikur.



Fonte: Arlete Souza (2019)

Imagem 34 - Foto: Alunos atentos aos detalhes do tabuleiro secundário



Fonte: Arlete Souza (2019)

No tabuleiro secundário os líderes ficam responsáveis pelos temas de cada etnia: Palikur, Galibi Marworno, Galibi Kali'na ou Karipuna, e ao mesmo tempo em que as representam, também estão em sintonia com que as equipes deliberam como resposta (seguindo o exemplo das lideranças indígenas, as quais sempre consultam as comunidades para tomar alguma decisão).

Imagem 35 - Foto: Finalização do Tabuleiro Secundário



Fonte: Arlete Souza (2019)

Na elaboração dos objetivos, tanto o pedagógico quanto o próprio do jogo, os quais: “[...] definem o funcionamento do jogo e seu objetivo, enquanto conjunto de dinâmicas e regras que caminham a um fim” (GIACOMONI, 2013, p.142), a princípio, os estudantes refutaram a

ideia de fazer um jogo apenas cooperativo, que não estimulasse competições entre equipes, pois segundo eles, com essa finalidade o jogo seria pouco atrativo.

Nesse sentido, houve a necessidade de expor outras possibilidades, baseadas nos princípios e teorias de aprendizagem de Carl Rogers, Vygotsky e Paulo Freire, como uma alternativa aos jogos competitivos. Visto que o “normal” em um jogo seria buscar sempre vencer por simples satisfação pessoal. A alternativa ao jogo competitivo foi aceita pelos discentes ao compreenderem que esses jogos não desenvolvem a empatia, o sentimento de ajuda mútua e a cooperação.

Finalmente deliberamos pelos objetivos pedagógicos de explorar o patrimônio cultural e a História dos povos Karipuna, Palikur, Galibi Kali`na e Galibi Marworno, bem como conhecer as 3 Terras Indígenas (Galibi, Juminã e Uaçá) oficialmente reconhecidas no Oiapoque. Também definimos como objetivo do jogo: o ato de finalizar o percurso de cada grupo nas trilhas das terras indígenas, sem, contudo, abandonar os vizinhos (representando a parceria dos povos do Oiapoque na luta por seus direitos).

Estabelecemos também como parte da dinâmica do jogo a formação de quatro equipes, cada uma representando uma etnia do Oiapoque no percurso do tabuleiro. E aquela que primeiro finalizasse o trajeto proposto deveria ajudar as próximas equipes a cumprir os seus percursos. Assim os estudantes formularam as dinâmicas e regras com os quais o jogo começou a ganhar forma. Sobre a dinâmica (que consiste na maneira como o jogo se desenrola) optou-se por rodadas nas quais o dado, as cartas informações, as cartas perguntas, as cartas respostas e as cartas tarefa surpresa formam o conjunto de recursos a serem mobilizados pelos discentes durante a partida. O avanço do grupo depende de suas respostas e de suas habilidades.

Quanto às regras (que correspondem às normas que devem ser seguidas por todas as equipes visando garantir o bom funcionamento do jogo), definimos que a escolha das etnias que cada equipe irá representar se dará por um sorteio e a equipe que mais pontuar no jogo de dados iniciará a partida. Os desafios deverão ser cumpridos no tempo máximo de 1 minuto. Cada vez que uma equipe errar a resposta ou não cumprir um desafio, será sorteada uma tarefa-surpresa que deverá ser cumprida por um ou por todos os integrantes da equipe. As penalidades existentes no jogo foram inspiradas no banco do urubu (o banco do castigo para quem infringi alguma regra durante o Turé).

As informações acerca da história e cultura dos povos do Oiapoque que constam no jogo correspondem a trechos de pesquisas realizadas por indígenas e não indígenas, podendo ser consultadas no máximo 3 vezes por cada grupo durante a partida. Cabe destacar que os materiais produzidos pelos alunos desde as primeiras etapas, principalmente, aqueles provenientes das

rodas de conversas, foram utilizados na confecção do jogo de tabuleiro sobre a história e o patrimônio cultural dos povos Palikur, Galibi Marworno, Karipuna e Galibi Kalí'na. A imagem 36 demonstra numa sequência de três momentos o empenho dos estudantes na produção do jogo.

Imagem 36 - Foto: Turma envolvida na produção e compondo a base do jogo



Fonte: Arlete Souza (2019)

Considerando que a qualidade visual do jogo (Layout), no qual “Tabuleiro, peças e cartas devem ser produzidos de forma que construam uma ambientação do momento histórico

desenvolvido, mobilizando imagens, fontes e qualidade na montagem das peças” (GIACOMONI, 2013, p.145), após a construção do desenho do mapa, que serviu como base para o jogo, os alunos colaram os trabalhos referentes ao que compreenderam como patrimônio dos povos indígenas do Oiapoque. Esses desenhos foram desenvolvidos após as rodas de conversas e visitas aos museus. Posteriormente foram digitalizados e impressos em papel fotográfico para recorte e colagem no tabuleiro principal, conforme os registros a seguir.

Imagem 37 - Foto: Desenhos feitos pelos estudantes para a produção do jogo



Fonte: Arlete Souza (2019)

Via de regra, as ações construídas coletivamente na medida em que eram dialogadas, resultaram no produto de TCM. Em todas as etapas (construção do Tabuleiros Principal e do Tabuleiro Secundário, as regras, as questões que serviram para criar as cartas de perguntas e respostas até às penalidades) a colaboração dos discentes e suas ideias foram consideradas e utilizadas. Com base na proposta construída juntamente com os alunos, fizemos um arquivo digital, disponibilizado em um link⁵² para facilitar o acesso às pessoas que desejarem utilizá-lo como suporte metodológico voltado para o Ensino de História dos povos indígenas do Oiapoque.

Destacamos que todas as imagens utilizadas no material digital foram retiradas dos livros que serviram de aporte teórico sobre o patrimônio cultural dos indígenas do Oiapoque, e que constam no referencial bibliográfico deste trabalho.

3.3.2 A aplicação do jogo

Depois do jogo finalizado, os alunos o aplicaram na própria sala de aula. Isso resultou em um momento de descontração para os discentes. Uma das tarefas surpresa sorteadas foi imitar a cobra grande no chão, os demais estudantes riram bastante com a tarefa sendo executada. A dinâmica de conciliar o jogo com o tempo de uma aula reduzida não favoreceu sua aplicação de modo a substituir equipes em uma próxima rodada, mas foi possível finalizar a partida.

Imagem 38 – Foto: Alunos participando de uma partida do jogo criado pela turma. Cada qual representa uma liderança indígena dos chamados povos do Oiapoque

⁵² https://mega.nz/folder/5BUG0SjD#bi7vgIBRfXHdVtzgjjA4_Q/folder/UEdwiYaa



Fonte: Arlete Souza (2019)

Imagem 39 - Foto: Participação dos alunos na aplicação do jogo em sala de aula.



Fonte: Arlete Souza (2019)

Imagem 40 – Foto: Aplicação do jogo na sala de aula.



Fonte: Arlete Souza (2019)

Em certos momentos as respostas dadas às perguntas sorteadas não eram totalmente corretas, mas se correlacionavam com o que fora apresentado durante as ações educativas e com toda a produção do jogo. Quando os outros grupos opinavam era possível dar a resposta completa às questões. Por exemplo, para a pergunta: O que é o *laku*? Os alunos relacionaram ao ritual *Turé*, dizendo que é onde ocorre o mesmo. “É onde ocorre o *Turé*”. Mas a resposta completa seria: É o espaço sagrado no qual se realiza o *Turé*. Percebe-se que para esta turma, o patrimônio cultural dos povos indígenas do Oiapoque e alguns aspectos de sua história já não são mais desconhecidos em sua totalidade.

No início do ano letivo de 2019, os alunos desconheciam as etnias que habitavam o Oiapoque e os representavam nos desenhos de forma estereotipada (com a tanga, as penas, o arco e a flecha e a mata). Durante as atividades essas representações foram se modificando visivelmente, os discentes passaram a conhecer a história e o patrimônio cultural dos povos indígenas do Oiapoque, o que nos leva a acreditar que promover um ensino de história vinculando ensino e pesquisa podem resultar em experiências satisfatórias.

3.3.3 O Jogo de Tabuleiro: Descrição

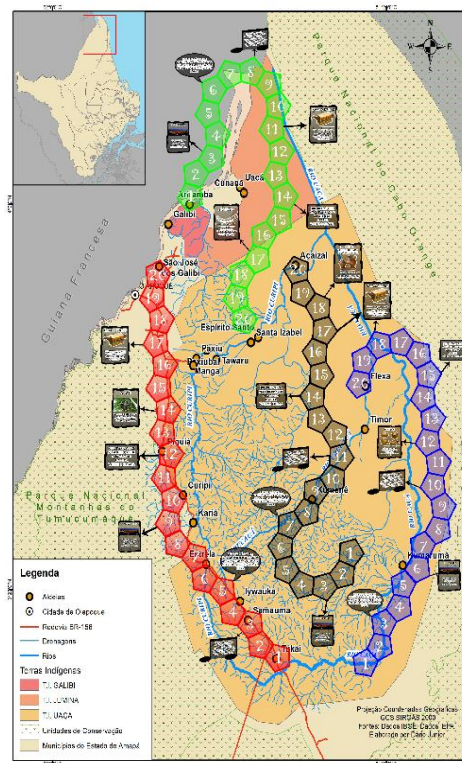
Após a confecção dos tabuleiros em sala de aula, pelos discentes sob minha inspeção e colaboração, contratei um designer para transformá-lo em mídia digital. Isto para que a

impressão fosse feita em um material mais resistente e também para facilitar o acesso aos demais professores. As imagens a seguir ilustram o tabuleiro construído em sala pelos alunos e o produto com a arte final.

Imagem 41 - Foto: tabuleiro confeccionado pelos alunos



Imagem 42 - Foto: Tabuleiro com a arte final



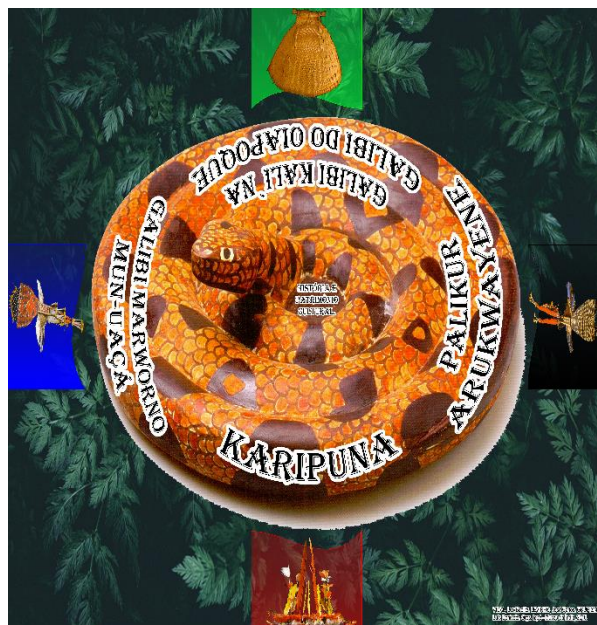
Fonte: Arlete Souza (2019)

A superfície do tabuleiro principal teve como base o mapa das Terras Indígenas do Oiapoque.⁵³ Os desenhos e trabalhos feitos em outras atividades foram utilizados no tabuleiro para representar o patrimônio cultural das etnias estudadas. Já o tabuleiro secundário que servirá para determinar a etnia com que cada grupo irá jogar, foi representado pela Cobra Grande Palikur, pois dos mitos apresentados aos discentes o da cobra grande foi o que mais chamou a atenção. Levando em consideração que cada povo expressa uma relação diferente com a cobra optamos por deixá-la em destaque.

Imagem 43- Foto: Tabuleiro secundário produzido em sala



Imagem 44 – Foto: Tabuleiro secundário final



Fonte: Arlete Souza (2019)

Todos os detalhes foram pensados e executados de forma que os elementos presentes nos tabuleiros pudessem retratar o patrimônio cultural, costumes e de forma indireta a localização das terras dos povos indígenas do Oiapoque. Para Marcelo Paniz Giacomoni “A qualidade visual do jogo não deve ser relegada a segundo plano. Na medida em que desejamos “transportar” nossos alunos para outra realidade histórica, a ambientação criada pelos elementos gráficos é muito importante”. (GIACOMONI, 2013, p. 145)

Os alunos participaram de todas as etapas. As primeiras cartas criadas foram feitas manualmente, depois foram reformuladas com um novo designer.

⁵³ O qual foi produzido pelo geógrafo Dário Júnior, formado pela Universidade Federal do Amapá.

Imagem 45 - Foto: Cartas produzidas pelos alunos

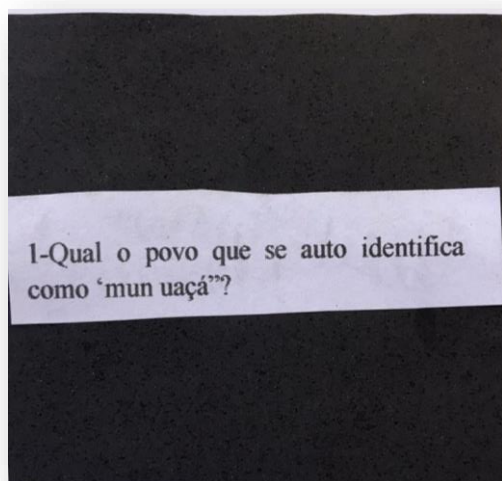
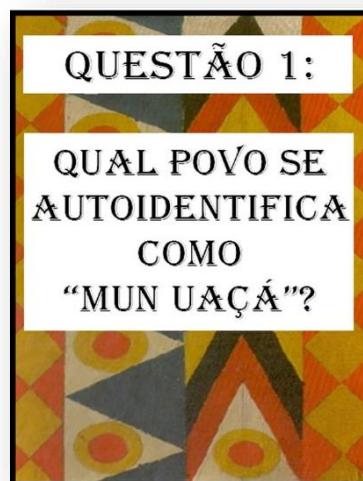
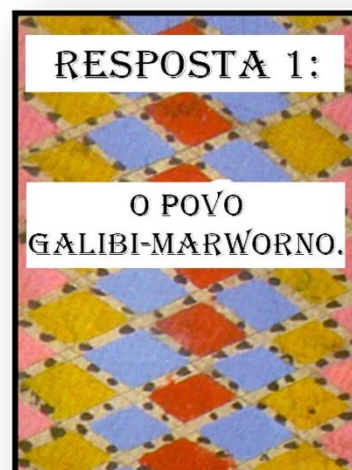
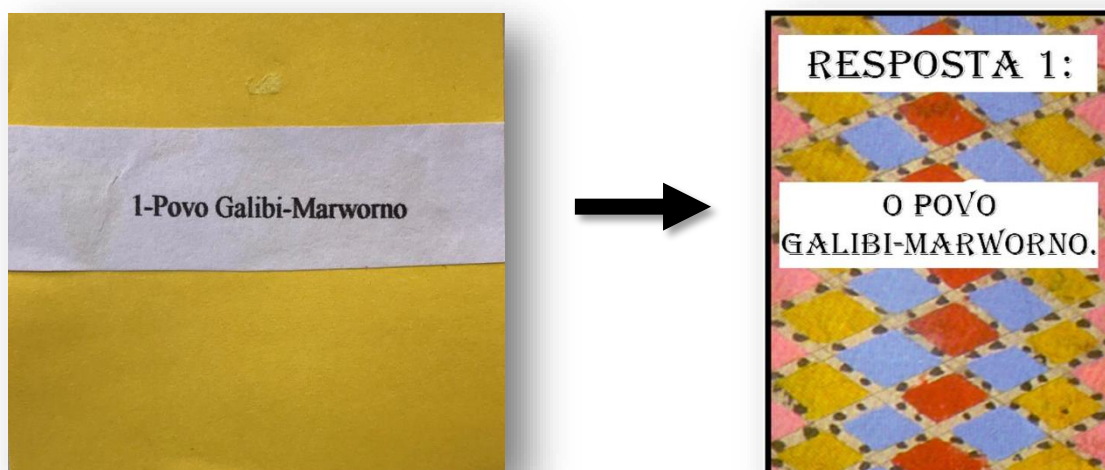


Imagem 46 - Foto: Cartas finais

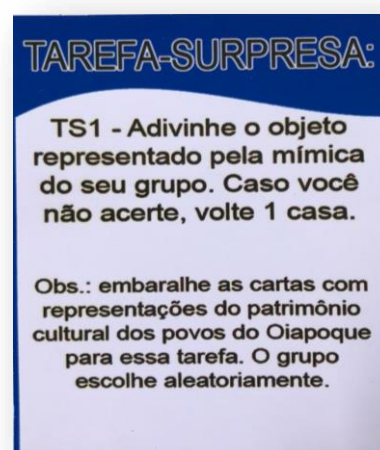
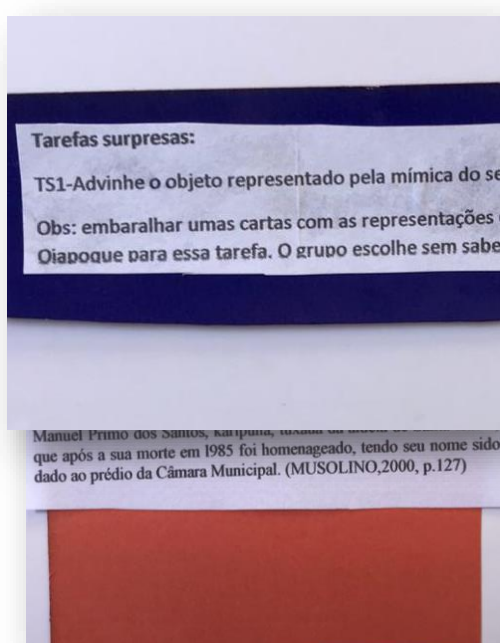


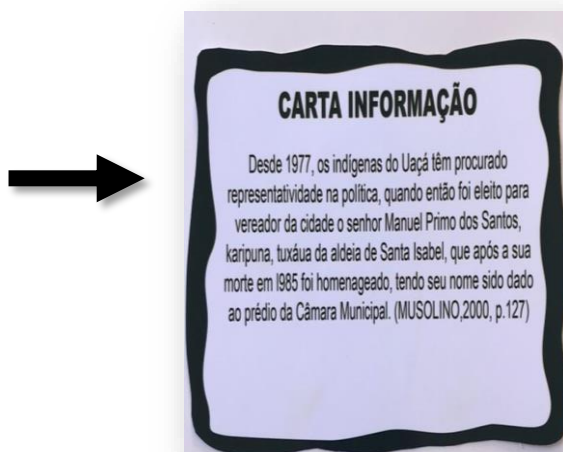


Os grafismos escolhidos para compor a arte final do fundo das cartas de perguntas e respostas correspondem ao patrimônio cultural dos povos indígenas do Oiapoque, pois são pinturas das marcas presentes nos bancos do Turé do povo Galibi Marworno. Dessa forma, a pintura presente no banco da cobra Kadeicaru (ANDRADE, 2016, p.176) está nas perguntas. Enquanto que nas respostas constam uma pintura presente na escultura de ave do banco do pajé, na qual, dentre outras marcas, está presente a representação do Kuahí (pequeno peixe abundante no município do Oiapoque).

Imagem 47 - Foto: Cartas produzidas pelos alunos

Imagem 48 - Foto: Cartas finais





As cartas tarefas surpresa e as cartas informação dispõem de um designer mais simples, escolhidos aleatoriamente.

É importante enfatizar que o professor possui autonomia para acrescentar ou substituir as cartas informações, devendo, no entanto, trabalhá-las em aulas precedentes à aplicação do jogo, problematizando-as, questionando-as, comparando-as ou substituindo-as por pesquisas que considerar mais adequadas para o ensino da temática. Outro item importante se refere a explanação das imagens concernentes às produções e significados do patrimônio cultural dos povos do Oiapoque. Esta abordagem também deve ser feita previamente e não pode ser relegada à segundo plano, a não ser que se pretenda trabalhar a aplicação do jogo de forma a explorar o conhecimento prévio dos estudantes.

O jogo produzido em sala de aula, com algumas modificações, deu origem ao produto do ProfHistória, que servirá como suporte metodológico para o estudo da história e do patrimônio indígena e contribuirá com a aplicação da Lei 11.645/2008 na Educação Básica do Estado do Amapá.

3.2 – JOGO EXPLORATÓRIO: OS POVOS DO OIAPOQUE

Informações sobre o jogo:

O jogo é composto por dois tabuleiros (um principal e um secundário), cartas perguntas, cartas respostas, cartas tarefas surpresas e cartas- informação.

Para começo do jogo, deve-se disponibilizar alguns materiais como: giz de cera, bloco de anotações (feitos com folhas brancas), massinha de modelar e um dado, os quais serão utilizados para o cumprimento de algumas atividades propostas no decorrer do jogo.



Número de participantes: 16 alunos e um mediador (Professor).

Divididos em grupos: 4 alunos por grupo (Os demais alunos serão os ajudantes que irão vigiar o cumprimento das regras, avisando ao mediador em caso de violação).

Como jogar:

1 - Cada grupo possuirá lideranças ou chefes que representarão cada um dos 4 povos do Oiapoque no tabuleiro secundário (feito por sorteio), que percorrerá o trajeto de acordo com a cor que representa a etnia sorteada (presente no tabuleiro principal). O chefe deve consultar o grupo para responder as questões que forem sorteadas.

- Cada grupo terá sua própria peça para percorrer os trajetos. As peças escolhidas foram:



Observação: Caro professor, ficará a critério dos participantes do jogo a escolha das peças, podendo ser representadas por outros objetos.

2 –Inicia a partida a equipe que pontuar mais no jogo de dado.

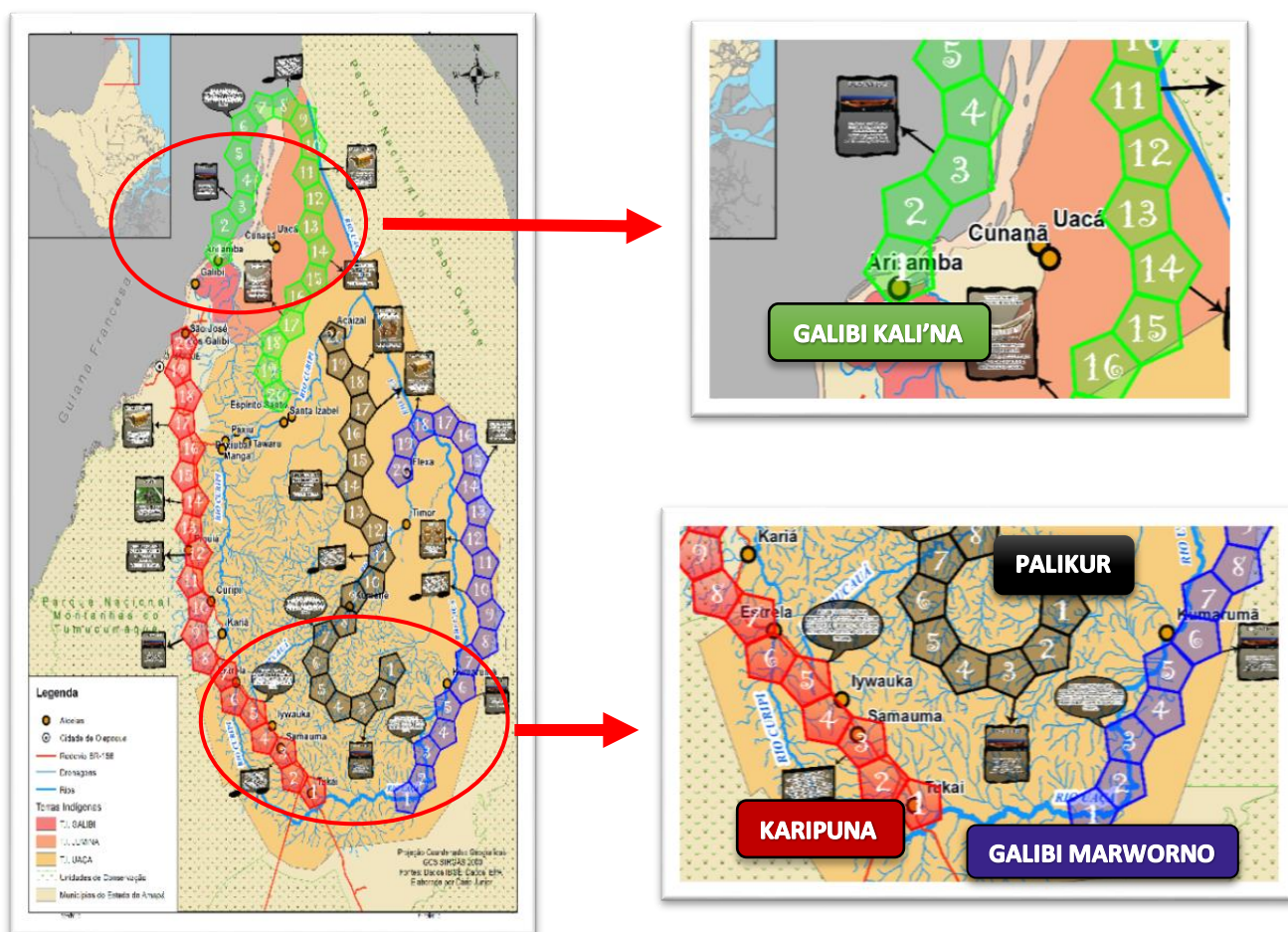
3 - Os trajetos são enumerados de 1 a 20, seguindo as seguintes opções:

I. Da BR- 156 até a aldeia São José dos Galibi (vermelho);

II. Partindo do Rio Uaçá até a aldeia Flexa (na Terra Indígena Uaçá) (azul);

III. Da Terra Indígena Galibi até a as proximidades do rio Curipi e da aldeia Santa Izabel (na TI Uaçá) (verde);

IV. Da Terra Indígena Uaçá (abaixo do Rio Urucauá) até a aldeia indígena Açaizal (preto).



- Em alguns pontos estratégicos do percurso constarão desafios como os mencionados abaixo:

- a. Ajude o povo da sua direita, dê a eles a opção de avançar uma casa no jogo caso acertem a questão que você pegar.
- b. Convide o povo da sua frente para juntos (mutirão) construírem um importante meio de locomoção; as canoas. Utilizando massa de modelar. Ambos avançam uma casa.
- c. Convide o povo a sua esquerda para entoarem juntos um canto de agradecimento, tal qual o pajé faz para agradecer aos Karuãnas durante o Turé. Ambos avançam 1 casa.

4 - A cada acerto ou ao cumprir uma tarefa no tempo máximo de 1 minuto, o grupo avança a quantidade de casas que cair no jogo de dados. (De 1 a 3 casas)

Obs.: A quantidade de casas a se avançar deverá corresponder à tabela abaixo:

- 1 ou 2 pontos no dado equivale a avançar 1 casa
- 3 ou 4 pontos do dado equivale a avançar 2 casas
- 5 ou 6 pontos no dado equivale a avançar 3 casas

5 – Tarefas-surpresa:

A cada erro ou tarefa não cumprida o chefe do grupo e/ou o seu povo deverão cumprir a missão que for determinada (conforme as tarefas surpresas sorteadas).



O jogo possui 11 cartas tarefas surpresas, entre elas a de montar o quebra-cabeça. Estão disponíveis 6 modelos diferentes de quebra – cabeças.



6 - Cartas-informação:

As cartas informação correspondem a citações de pesquisadores dos povos indígenas do Oiapoque e poderão ser solicitadas a qualquer momento do jogo, no máximo 3 vezes por cada grupo. Porém não são direcionadas a uma questão específica, mas para subsidiar o aprendizado sobre a história e o patrimônio indígena e podem ser registradas pelos grupos no momento da leitura (utilizando o bloco de anotações).



7 - Fim do Jogo:

O jogo finaliza com o cumprimento do percurso, no qual os alunos podem expor as produções realizadas durante o mesmo. O povo que chegar logo ao ponto demarcado, deverá

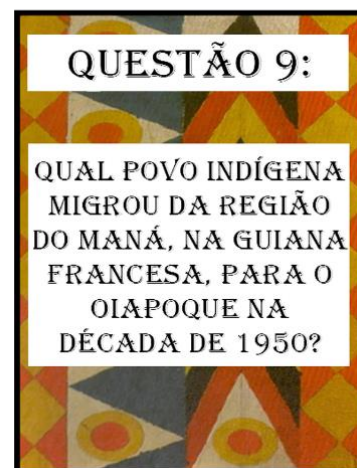
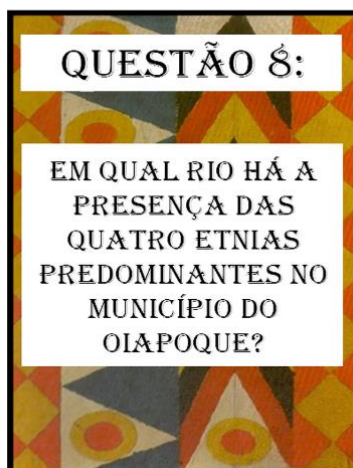
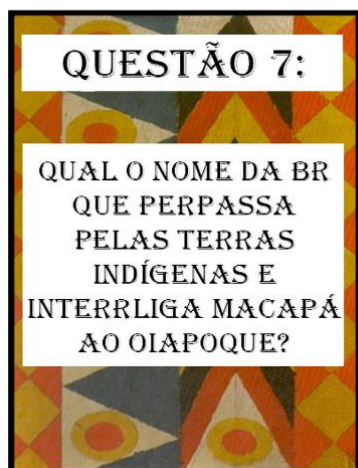
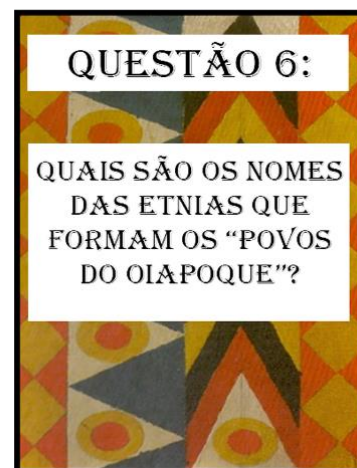
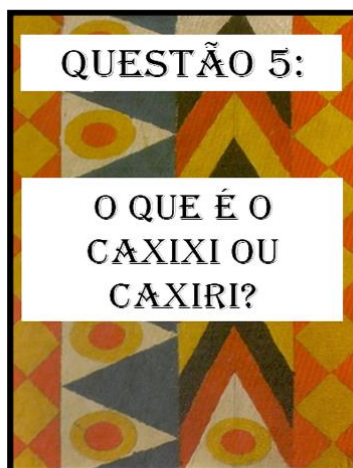
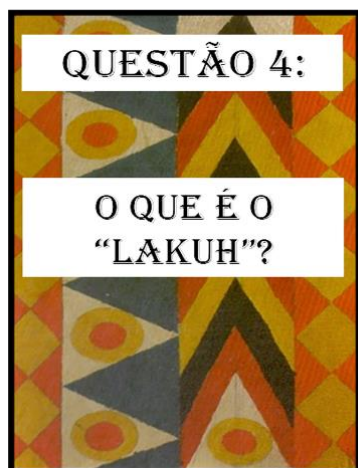
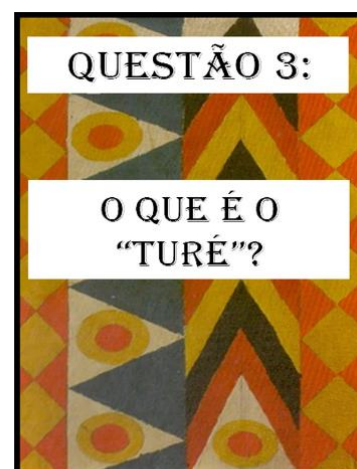
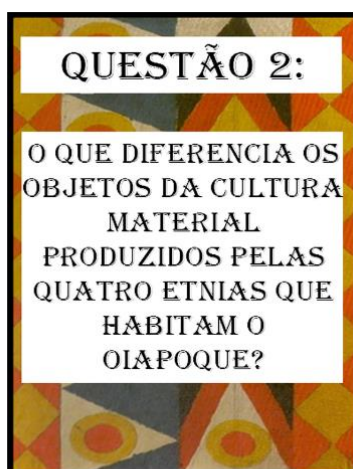
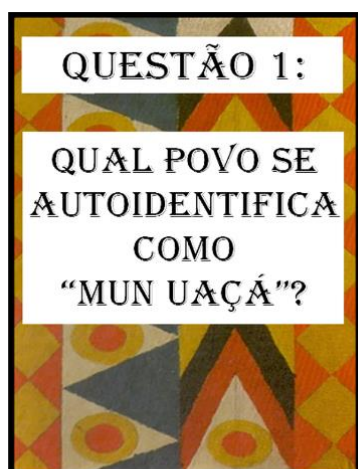
se juntar aos outros que estão no caminho, ajudando-os a cumprir o percurso para participarem da avaliação do jogo por cada grupo (representando a “assembleia dos povos do Oiapoque”).

8 - Avaliação da atividade:

Como avaliação a sugestão é uma produção (que poderá ser oral ou escrita, ou ambos os casos) que relate a compreensão de todos os grupos sobre a história e o patrimônio dos povos do Oiapoque

3.3- CARTAS, QUEBRA- CABEÇAS, PEÇAS E TABULEIROS.

- Cartas perguntas:



QUESTÃO 10:

QUAL O NOME DO
MUSEU DOS POVOS
INDÍGENAS DO
OIAPOQUE?

QUESTÃO 11:

OS KARIPUNA VIVEM
PRINCIPALMENTE ÀS
MARGENS DE QUAL
RIO?

QUESTÃO 12:

A MAIORIA DA
POPULAÇÃO GALIBI
MARWONO SE
CONCENTRA ÀS
MARGENS DE QUAL
RIO?

QUESTÃO 13:

EXÍGUOS
CERAMISTAS, O POVO
PALIKUR FORNECE
QUAL OBJETO PARA
AS OUTRAS ETNIAS
REALIZAREM O
“TURÉ”?

QUESTÃO 14:

TODOS OS INDÍGENAS
MORAM NAS ALDEIAS
E VIVEM DA MESMA
MANEIRA, SEM
NENHUMA
TECNOLOGIA?

QUESTÃO 15:

SÓ É INDÍGENA QUEM
MORA NA ALDEIA?

QUESTÃO 16:

O QUE REPRESENTAM
OS BANCOS QUE
COMPÕEM O RITUAL
“TURÉ”?

QUESTÃO 17:

OS “JÂDAM” AUXILIAM O PAJÉ
DURANTE O “TURÉ”
EXERCENDO A FUNÇÃO DE
POLÍCIA. SE ALGUÉM COMETER
ALGUMA INFRAÇÃO, ESTE É
LEVADO PARA FORA DO
“LAKUH” E SUBMETIDO AO
“LAMÁ” (PUNIÇÃO).
A QUE TIPO DE PUNIÇÃO A
PESSOA É SUBMETIDA NO
BANCO DO CASTIGO?

QUESTÃO 18:

ALGUÉM PODE
AJUDAR A PESSOA
QUE ESTÁ NO
“LAMÁ”
(PUNIÇÃO)?

QUESTÃO 19:

SÃO DO TRONCO LINGÜÍSTICO "ARUAK", MANTÊM A LÍNGUA MATERNA E SÃO CONSIDERADOS COMO POVO ORIGINÁRIO DA REGIÃO. QUEM SÃO ELES?

QUESTÃO 20:

UMA DAS REGRAS DO "TURÉ" É QUE HOMENS E MULHERES TÊM BANCOS COLETIVOS PARA SENTAREM, MAS NÃO PODEM SENTAR NO MESMO BANCO. QUAL O BANCO DESTINADO AOS HOMENS E QUAL O BANCO DESTINADO ÀS MULHERES NO RITUAL?

QUESTÃO 21:

PARA QUE SERVE O "TIPITI"?

QUESTÃO 22:

EM 1942, O SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO (SPI) ESTABELECEU QUE, POR MEIO DA ESCOLA, O IDIOMA OFICIAL DOS POVOS DO OIAPOQUE DEVERIA SER A LÍNGUA PORTUGUESA. NO ENTANTO, COMO RESISTÊNCIA, ALÉM DO "PARIKWAKI" FALADO PELOS "PALIKUR", QUAL LÍNGUA OS "GALIBI MARWORNO" E OS "KARIPUNA" ADOTARAM?

QUESTÃO 23:

ATUALMENTE OS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE SÃO CONSIDERADOS POLIGLOTAS POR SE EXPRESSAREM EM QUAIS LÍNGUAS?

QUESTÃO 24:

QUAL POVO DO OIAPOQUE ERA FALANTE DA LÍNGUA "TUPI"?

QUESTÃO 25:

QUAL A MENOR TERRA INDÍGENA EM EXTENSÃO NO OIAPOQUE?

QUESTÃO 26:

QUAL O POVO ORIGINÁRIO QUE VIVE A MAIS TEMPO NA REGIÃO DO OIAPOQUE?

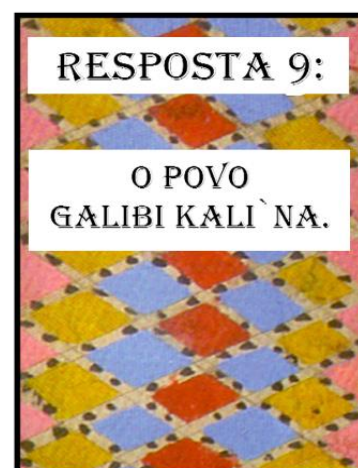
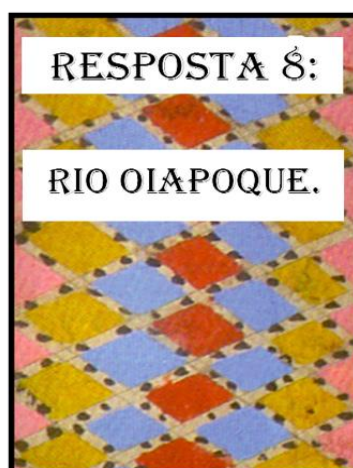
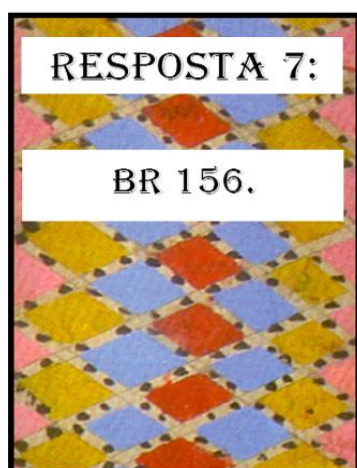
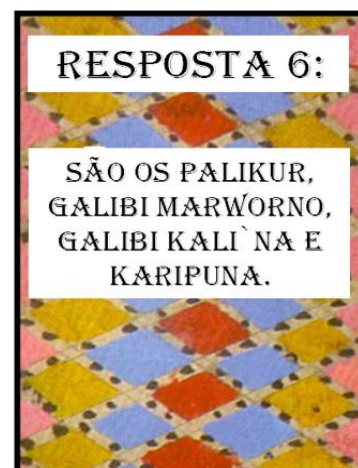
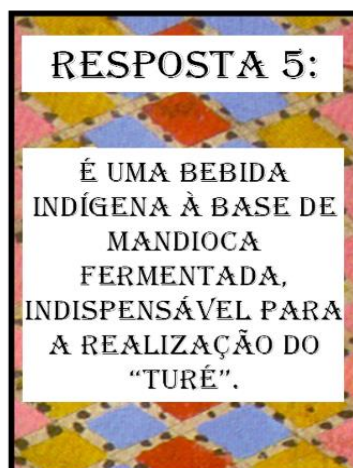
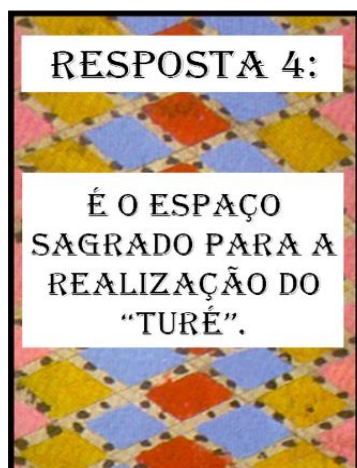
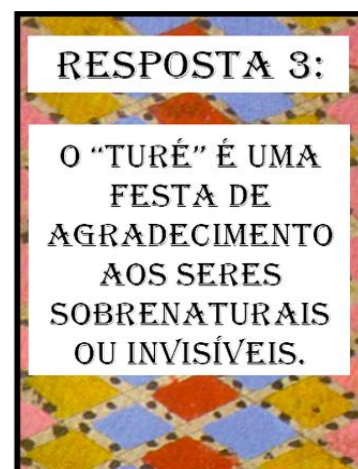
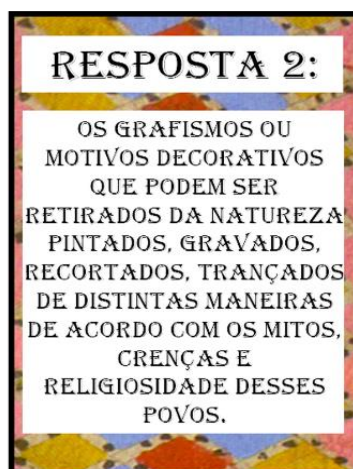
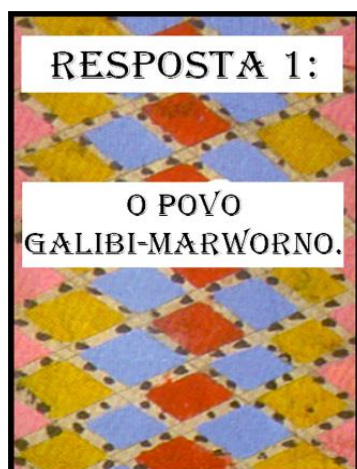
QUESTÃO 27:

COMO MEDIDA PARA PRESERVAR A FRONTEIRA, O GOVERNO BRASILEIRO BUSCOU INTEGRAR OS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE À SOCIEDADE NACIONAL, POR MEIO DA CRIAÇÃO DE QUAL ÓRGÃO INDIGENISTA?

QUESTÃO 28:

POR SE TRATAR DE UMA REGIÃO DE FRONTEIRA, O GOVERNO BRASILEIRO BUSCOU COIBIR O COMÉRCIO SECULAR DOS POVOS INDÍGENAS QUE HABITAVAM AS TERRAS QUE HOJE COMPÕEM A REGIÃO DO OIAPOQUE E OUTRAS LOCALIDADES. COM QUAL PAÍS ESSES INDÍGENAS PRATICAVAM TROCAS COMERCIAIS?

- Cartas respostas:



RESPOSTA 10:

MUSEU KUAHÍ.

RESPOSTA 11:

RIO CURIPI.

RESPOSTA 12:

RIO UAÇÁ.

RESPOSTA 13:

O POVO PALIKUR É O ÚNICO A PRODUZIR OS POTES PARA ARMAZENAR O CAXIRI, BEBIDA QUE NÃO PODE FALTAR NO RITUAL DO "TURÉ".

RESPOSTA 14:

NÃO. OS INDÍGENAS SE APROPRIAM DE NOVAS TECNOLOGIAS E TAMBÉM VIVEM NAS CIDADES EXERCENDO AS MAIS DIVERSAS PROFISSÕES.

RESPOSTA 15:

NÃO, POIS PERTENCER AO POVO INDÍGENA É UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE, NÃO DEPENDE DO LUGAR EM QUE ELE ESTÁ E NEM DO CARGO SOCIAL QUE ELE OCUPA.

RESPOSTA 16:

REPRESENTAM PESSOAS INVISÍVEIS, POIS SÃO CONSIDERADOS ARTEFATOS-PESSOA.

RESPOSTA 17:

A PESSOA DEVE PASSAR A NOITE SENTADA NO BANCO DO CASTIGO E TOMAR DUAS CULAS GRANDES DE "CAXIXI".

RESPOSTA 18:

SIM, A PESSOA PODERÁ RECEBER AJUDA PARA TOMAR O "CAXIXI", ENTRETANTO, SOMENTE DEPOIS DE TER TOMADO, NO MÍNIMO, METADE DA CULA.

RESPOSTA 19:

O POVO
"PALIKUR".

RESPOSTA 20:

OS HOMENS SÓ PODEM
SENTAR NO BANCO DA
COBRA GRANDE,
ENQUANTO AS
MULHERES DEVEM
SENTAR NO BANCO DO
JACARÉ.

RESPOSTA 21:

SERVE PARA
ESPREMER A MASSA
DE MANDIOCA, DE ONDE
SE RETIRAM INSUMOS
PARA PRODUÇÃO DE
FARINHA, TAPIOCA E
TUCUPI.

RESPOSTA 22:

ELES ADOTARAM A
LÍNGUA "KHEOL".

RESPOSTA 23:

OS POVOS DO
OIAPOQUE QUE FALAM
PORTUGUÊS, FRANCÊS
E "KEOUL".
OS "GALIBI" E OS
"PALIKUR" TAMBÉM
FALAM SUAS LÍNGUAS
MATERNAS.

RESPOSTA 24:

O POVO "KARIPUNA".

RESPOSTA 25:

A TERRA INDÍGENA
"GALIBI".

RESPOSTA 26:

SEGUNDO RELATOS,
DOS QUATRO POVOS
QUE HABITAM A
REGIÃO DO
OIAPOQUE, O POVO
"PALIKUR" É O QUE
VIVE A MAIS TEMPO
NAQUELAS TERRAS.

RESPOSTA 27:

O SERVIÇO DE
PROTEÇÃO AO ÍNDIO
(SPI).

RESPOSTA 28:

COM A FRANÇA,
DEVIDO AO COMÉRCIO
COM A GUIANA
FRANCESA.

- Cartas informação:

CARTA INFORMAÇÃO

“A região do Uaçá/baixo Oiapoque incluindo os rios Cassiporé e Cunani sofreu a influência cultural karib que posteriormente passou pelo domínio cultural ocasionado pelo deslocamento do povo palikur que acabou impondo aos galibi marworno, não a língua aruak, mas o ritual mágico-mítico do Turé. As línguas pelas quais passaram os galibi na sua formação histórica ao longo de quatro séculos foram a língua karib, as línguas coloniais de contato, sendo que atualmente o patoá é a sua língua materna e a partir de 1930, com a atuação das escolas implantadas pelo SPI, tomaram contato mais sistemático com o português que falam até hoje.”.(MUSOLINO, 2000,p.169,170)

CARTA INFORMAÇÃO

“Historicamente, a importância das línguas faladas no século XX, na área Uaçá, se divide em dois momentos. O primeiro momento deu-se com a chegada do SPI à região, em 1942, quando se impôs, através da escola que o órgão implantou na região, o ensino da língua portuguesa e exigia-se que os índios nela se expressassem. (Ricardo,1983).O segundo momento deu-se em 1991 quando o governo estadual do Amapá reconheceu oficialmente as escolas bilíngües atuantes desde 1975. O reconhecimento de uma situação histórica de fato, que ocorria há 16 anos, passou a configurar uma situação de direito. Concomitantemente ao reconhecimento das escolas bilíngües, tem-se o reconhecimento da língua kheuol, como língua materna dos índios galibi-marworno e karipuna da área. E da língua portuguesa, como língua de brasileiros para estes mesmos índios, além dos palikur.” (MUSOLINO, 2000,p.183)

CARTA INFORMAÇÃO

“A tentativa do Estado brasileiro de impor uma condição de nacionalidade aos regionais indígenas havia se verificado na obrigatoriedade do aprendizado da língua portuguesa com finalidades políticas, para através de uma identidade cultural-linguística, aprendida na escolarização e expressão em língua portuguesa, tornar os índios da fronteira partícipes dos interesses nacionais, separando-os dos interesses nacionais franceses. Essa política de excludência por parte do Estado brasileiro das línguas kheuol e francesa longe de criar neles uma identidade nacional abriria margem para o estabelecimento de uma interação comunicativa regional que seria a base para negociação dos indivíduos, de suas próprias identidades, de acordo com seus interesses pessoais de ordem política, econômica e cultural.” (MUSOLINO, 2000,p.183)

CARTA INFORMAÇÃO

Essa organização projetou-se coroada de êxito quando, em 1992, foi criada a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO), que atualmente congrega outros povos indígenas, além da reserva do Uaçá, e os orienta em trabalhos de demarcação de reservas, gestões indígenas junto à Funai, ao Estado brasileiro, ao Estado do Amapá e aos municípios, orientando-os em sua luta comum e particular para o desenvolvimento da organização das reivindicações de povos indígenas situados ao norte da foz do Amazonas, determinando um objetivo a ser alcançado. (MUSOLINO, 2000, p.195)

CARTA INFORMAÇÃO

Uma particularidade deve ser destacada em relação ao grupo étnico palikur que utiliza-se do patoá, do português e do francês como línguas veiculares tendo o palikur (aruak) como língua materna. (MUSOLINO, 2000,p.177)

CARTA INFORMAÇÃO

Na cosmologia dos povos indígenas do Oiapoque, há dois domínios de morada de seres diversos: Este Mundo, onde estão todos os seres visíveis, e o Outro Mundo, lugar das pessoas invisíveis e localizado sob os rios, lagos, mares, montanhas ou no firmamento. Tais pessoas, chamadas de Karuãna, possuem forma exterior de animais e plantas e são vistas como gente apenas pelos pajés. Estes as descrevem como mulheres e homens muito bonitos, donos de belos paramentos, cantos e grafismos doados aos índios através dos pajés, os únicos capazes de lidar com os Karuãna e de transitar livremente entre os dois Mundos. Todo poder dos pajés provém dos Karuãna a quem se associam, a fim de combater as enfermidades provocadas por outros Karuãna. Como retribuição por esse serviço, devem oferecer, periodicamente, aos seus espíritos auxiliares uma grande festa, com muita dança, cantos e caxiri em abundância. (VIDAL, 2009, p. 27)

CARTA INFORMAÇÃO

“O Turé é realizado com este propósito entre setembro e novembro, quando as chuvas escasseiam. Inicia-se em um fim de tarde com os cantos dos mastros, do caxiri e dos bancos entoados dentro do círculo cerimonial montado para a ocasião, o lakuh, acompanhados de clarinetes que emprestam o nome à festa. Tudo tem um sentido dentro do lakuh e todos eles referem-se ao Outro Mundo. O mastro central é por onde descem os Karuãna que chegam pelo ar para participar da festa e são vigiados por Uaramim, a pomba-Karuãna disposta no topo do mastro. É também onde os Karuãna descansam quando não estão dançando ou bebendo caxiri com seus anfitriões. Os bancos são os próprios Karuãna cujas formas, pinturas e grafismos são sonhados pelos pajés antes do início dos preparativos do ritual. Já os cantos, são uma espécie de convite e homenagem às pessoas invisíveis chamadas para participar da grande festa, onde dançam e bebem, por dois dias, homens, mulheres, velhos, jovens e Karuãna.”
(VIDAL, 2009, p. 27)

CARTA INFORMAÇÃO

As práticas estabelecidas pelo SPI possibilitaram impor um único local de moradia/agrupamento a todos os “mun uacá”. Concentrar o povo facilitava estreitar as relações e a implantação da escola na Aldeia, no tempo do presidente Getúlio Vargas, procurou conduzir as crianças indígenas para aprender a ler e escrever em português, num contexto de nacionalização e integração dos povos indígenas brasileiros.
(NUNES, 2018, p.8)

CARTA INFORMAÇÃO

Desde 1977, os indígenas do Uacá têm procurado representatividade na política, quando então foi eleito para vereador da cidade o senhor Manuel Primo dos Santos, karipuna, tuxáua da aldeia de Santa Isabel, que após a sua morte em 1985 foi homenageado, tendo seu nome sido dado ao prédio da Câmara Municipal. (MUSOLINO, 2000, p.127)

CARTA INFORMAÇÃO

Quando os karipunas chegaram à região por volta de 1835, dedicaram-se ao comércio e difundiram a língua comercial então falada - o patoá - que com a prática secular do comércio regional tornou-se a língua materna deste povo e em virtude deste comércio regional, acabou por ocupar o lugar de língua comercial. Com o domínio da região por povos de língua portuguesa, esta língua também se tornaria mais recentemente, uma língua comercial ou de contato externo. Ambas compoem a identidade cultural destes povos. (MUSOLINO, 2000, p. 53)

CARTA INFORMAÇÃO

Do início do século XX até o final da década de 1930, os indígenas continuaram circulando pela região limítrofe. Foi quando o Estado brasileiro estabeleceu o SPI (Serviço de Proteção ao Índio), como agência de contato no norte do Amapá, que procurou integrar a população indígena à sociedade brasileira, por intermédio de duas políticas sociais básicas: a educação obrigatória em língua portuguesa e a instalação de entrepostos comerciais que ajudassem os índios a colocar os produtos de seu trabalho no mercado brasileiro. Tais políticas visavam no fundo incutir nos habitantes regionais a identidade brasileira e bloquear a migração e o comércio indígena entre o baixo Oiapoque brasileiro e a Guiana. (MUSOLINO, 2000, p.35)

CARTA INFORMAÇÃO

Sobre a história mais geral da região, cabe enfatizar que, no palco comum do baixo Oiapoque, diversas etnias indígenas, pertencentes aos troncos linguísticos Aruák, Karíb e Tupi, desde o século XVI conheceram o contato com os europeus, com suas diferentes nacionalidades e intenções: franceses, portugueses, holandeses, ingleses, membros de expedições missionárias, comerciais, armadas, científicas. Cada qual, entre navios e estrangeiros, de acordo com as contingências e interesses próprios, estabeleceram alianças, trocas ou fizeram guerras. Nesse processo, ao qual, nos séculos subsequentes, uniram-se populações negras refugiadas ou alforriadas, bem como grupos indígenas foragidos de perseguições, algumas etnias indígenas desapareceram, outras fundiram-se ou foram incorporadas em grupos maiores, outras ainda se formaram, processos que geraram os atuais povos indígenas do Uaçá. (TASSINARI, 2003, p.82).

CARTA INFORMAÇÃO

Com o objetivo de representar os povos indígenas do Oiapoque e atuar na luta pelos direitos desses povos, foram criadas várias organizações indígenas no estado do Amapá, tais como: APIO (Associação dos povos indígenas do Oiapoque) AGM (Associação Galibi Marworno), OPIMO (organização dos professores indígenas do Oiapoque) e a CPIO (Comissão dos povos indígenas do Oiapoque).
(BASTOS E GARCIA, 2009, p.246).

CARTA INFORMAÇÃO

Os quatro povos indígenas que habitam a região do baixo rio Oiapoque falam línguas aruak (os Palikur), carib (os Galibi kali'na) e Kheoul (os Karipuna e Galibi Marworno). Falam também português e francês, aprendidos no processo de inter-relações com diferentes povos que, nos últimos 400 anos, transitaram por essa região de fronteira, considerando a proximidade com o que hoje se denomina Guiana Francesa.
(SANTOS; SANTOS, 2017, p.15).

CARTA INFORMAÇÃO

“Os Galibi-Kali'na do Oiapoque são um povo do tronco Caribe. O senhor Geraldo Lod é o chefe de uma parentela de 30 pessoas Galibi que nos anos 50 migraram, em três grandes canoas à vela, da Guiana Francesa para o Brasil. Originários da rivièrè Mana, fronteira com o Suriname, eles se instalaram no Brasil, na margem direita do rio Oiapoque, à jusante de Saint-Georges, na aldeia São José, onde permanecem até hoje.” (VIDAL, 2007, p.17).

CARTA INFORMAÇÃO

“Em dezembro de 2014, conforme os dados da FUNAI –ADR Oiapoque, a população chegou a 1.749 pessoas que moram dentro da aldeia, porém existem os que residem fora da aldeia. Hoje existem aproximadamente 400 moradias ocupando quase toda a ilha e praticamente não há espaço para a construção de novas casas. As casas recém-construídas são todas de alvenaria e há moradores que estão se desfazendo das antigas casas de madeira para seguir esse modelo. Com o crescimento da aldeia, recentemente pequenos grupos familiares iniciaram um processo de dispersão, abrindo mais seis aldeias ao longo do alto rio Uaçá, nos locais das antigas habitações de seus antepassados.”

(SANTOS; SANTOS, 2017, p. 17)

CARTA INFORMAÇÃO

Em território brasileiro, os Palikur estão localizados no extremo norte do Estado do Amapá, no perímetro do município de Oiapoque, na região da bacia do Uaçá, um afluente do baixo rio Oiapoque. São os habitantes mais antigos dentre as populações indígenas que atualmente vivem nesta região que, segundo dados arqueológicos e fontes históricas, até a invasão europeia foi amplamente ocupada por populações arawak. Hoje em dia, os Palikur são os únicos representantes dessa ocupação.

(CAPIBERIBE, 2016, p.87).

CARTA INFORMAÇÃO

Os Karipuna são uma população heterogênea do ponto de vista étnico, prevalecendo famílias de origem brasileira provenientes do salgado paraense e ilhas do Amapá ou de lugares mais longínquos, que se misturaram a uma população local predominantemente indígena. Ocupam as margens do rio Curipi, em quatro aldeias maiores e inúmeras localidades. Formaram a partir dos anos 1980 três aldeias menores ao longo da BR-156, nos kms 40, 50 e 70, antigos postos de vigilância. Atualmente há cinco aldeias Karipuna às margens da rodovia. Uma aldeia mais antiga, no lado brasileiro do rio Oiapoque acabou sendo incluída na Terra Indígena Galibi, e há também uma aldeia na Terra Indígena Juminã.

(APIO, 2009, pp.11,12).

CARTA INFORMAÇÃO

“*Kuahi* é o nome de um pequeno peixe bastante abundante nas Terras Indígenas de Oiapoque. Seu formato é parecido com o de um losango e seu padrão gráfico está muito presente na decoração dos artefatos produzidos pelos povos indígenas do Oiapoque. Por esse motivo foi escolhido para dar nome ao Museu Kuahi.”

(SANTOS , 2013, p.17)

CARTA INFORMAÇÃO

“A organização sociopolítica do povo Galibi (Marworno) da Aldeia Kumarumã se manifesta nos dias atuais com eleições internas, realizadas pelos membros do povo e que visam fortalecer os laços de respeito entre comunidade e liderança. Esta organização tem como objetivo promover soluções aos problemas cotidianos que tratam da organização da Aldeia, dos trabalhos individuais e comunitários, criando regras e normas internas que visam melhorar o convívio, os laços familiares e a valorização da cultura indígena no contexto da diversidade regional a partir do respeito aos líderes experientes.”

(NUNES, 2018, p.12)

CARTA INFORMAÇÃO

“Os Karipuna em sua maioria vivem às margens do rio Curipi. Em seu alto, médio e baixo curso existem quatro grandes aldeias: Manga, Santa Izabel, Espírito Santo e Açaizal e outras inúmeras localidades adjacentes. Nos anos 1980 foram abertas três novas aldeias menores ao longo da BR – 156, nos Km 40, 50 e 70. Atualmente existem cinco aldeias Karipuna às margens da rodovia. A aldeia Ariramba, no lado brasileiro do rio Oiapoque foi instituída na Terra Indígena Galibi.

Também foi criada aldeia Kunanã, localizada na Terra Indígena Juminã.” (SANTOS, 2013, p.12)

CARTA INFORMAÇÃO

“Os Palikur-Arukwayene, compartilham a Terra Indígena Uaçá com outros povos, como os Galibi (Marworno) do rio Uaçá e os Karipuna do rio Curipi. Juntos, foram reconhecidos ao longo do século XX como “indígenas do Oiapoque” e apresentam semelhanças circunstanciais, como também especificidades socioculturais, decorrentes de suas experiências no processo histórico regional.”

(ALMEIDA e SILVA, 2018, p.41)

-Cartas Tarefa-surpresa:

TAREFA-SURPRESA:

TS1 - Adivinhe o objeto representado pela mímica do seu grupo. Caso você não acerte, volte 1 casa.

Obs.: embaralhe as cartas com representações do patrimônio cultural dos povos do Oiapoque para essa tarefa. O grupo escolhe aleatoriamente.

TAREFA-SURPRESA:

TS2 - Faça um mutirão e produza com massa de modelar um objeto ligado a seu povo.

TAREFA-SURPRESA:

TS3 - Você caiu no Buraco da Cobra Grande, para sair daí e avançar 1 casa, um de seus parentes (de seu povo) deve imitar esse animal rastejando pelo chão. Se a tarefa não for realizada, volte 2 casas.

TAREFA-SURPRESA:

TS4 - Escolha alguém de outro povo para imitar a colheita do barro para a produção das cerâmicas. Se o povo escolhido cumprir a tarefa ambos avançam 1 casa. Caso eles não cumpram os dois povos deverão voltar 2 casas.

TAREFA-SURPRESA:

TS5 - Seu grupo e você vão representar um patrimônio cultural dos povos do Oiapoque com desenhos e pinturas. O grupo que primeiro acertar o nome do objeto que vocês pintaram e a função do mesmo, irão juntamente com vocês avançar 1 casa. Em caso de não acertarem, permanecerão onde estão.

TAREFA-SURPRESA:

TS6 - Diga o nome do Museu criado e gerenciado pelos índios no Oiapoque e avance 1 casa. Em caso de erro, volte 1 casa e espere 1 rodada para poder voltar ao jogo.

TAREFA-SURPRESA:

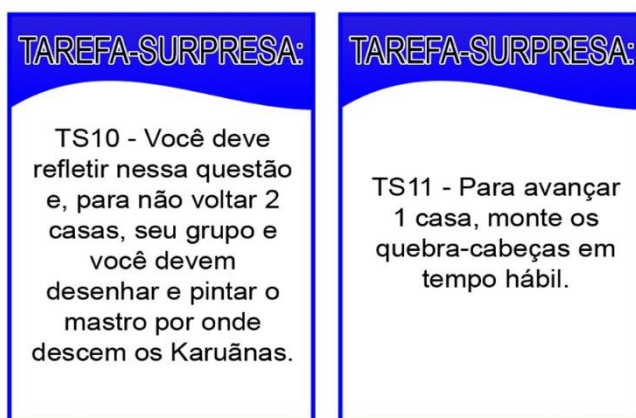
TS7 - Convide o participante que está na última posição para responder a próxima questão. Caso ele acerte, avançará 2 casas e o seu povo avança 1. Caso erre, os dois povos devem criar um grafismo (cada grupo produz seu desenho e explica qual sua inspiração para a criação, ou seja, de onde o retirou).

TAREFA-SURPRESA:

TS8 - Você deve cumprir o "Lamã" no banco do castigo, fora do jogo por 1 rodada (o grupo aguarda o retorno do chefe, podendo um integrante ajudá-lo a tomar as 2 cuias de caxixi).

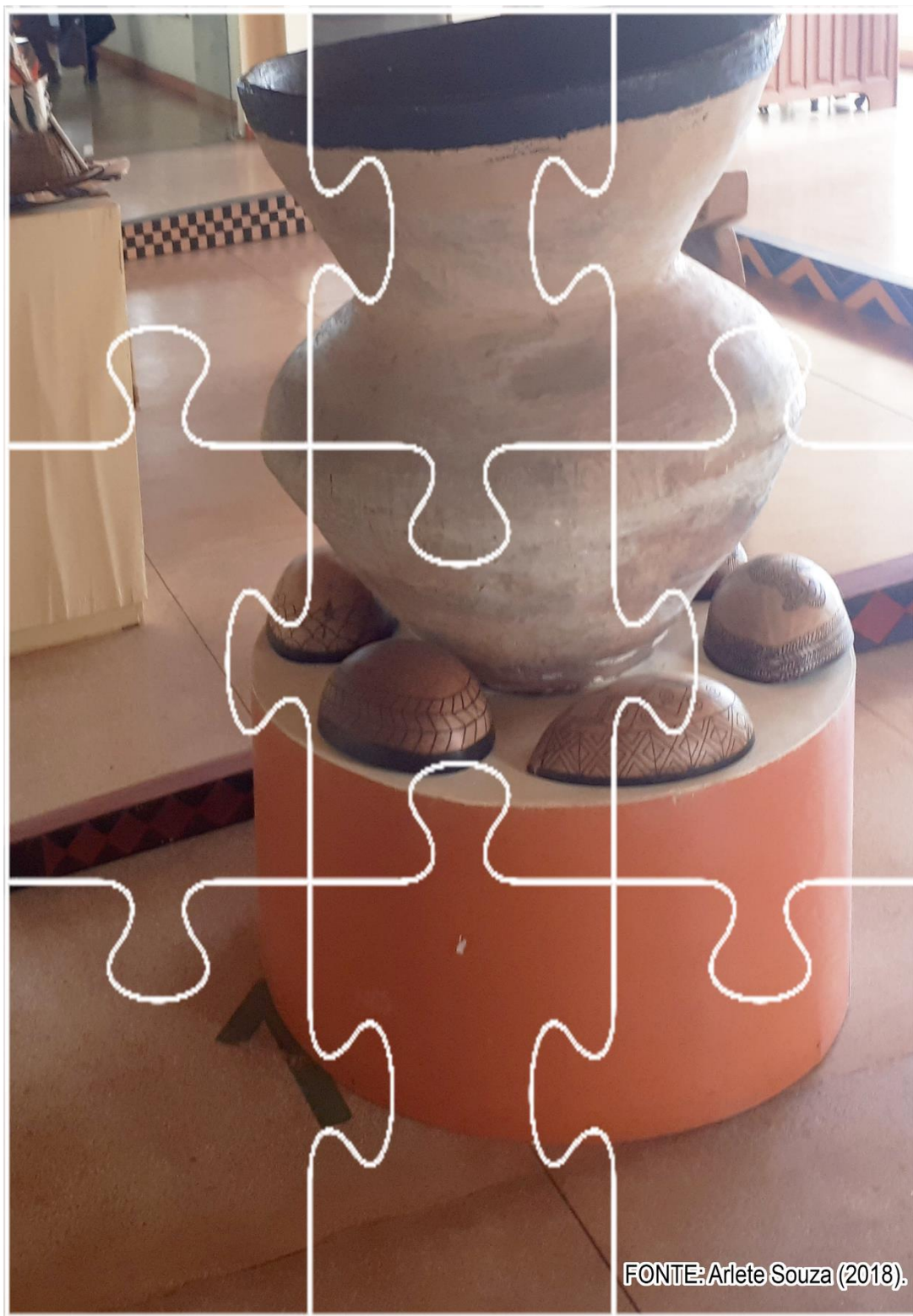
TAREFA-SURPRESA:

TS9 - Você e seu povo não cumpriram a missão, então você ficará isolado no encruzo fazendo a roça da mandioca durante 1 rodada.

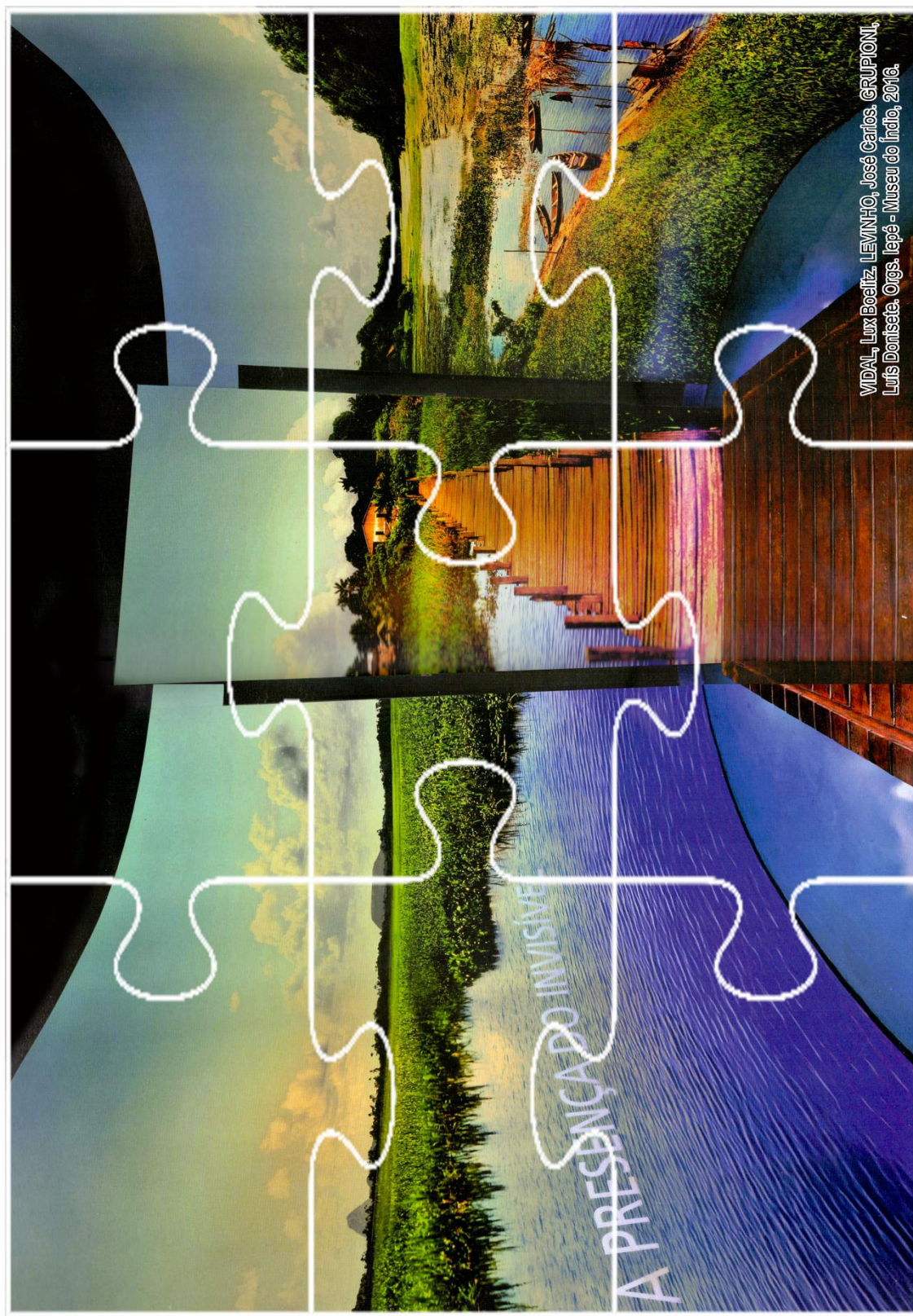


Observa-se que na tarefa surpresa 11 (TS11) serão utilizados apenas dois quebra-cabeças por vez.

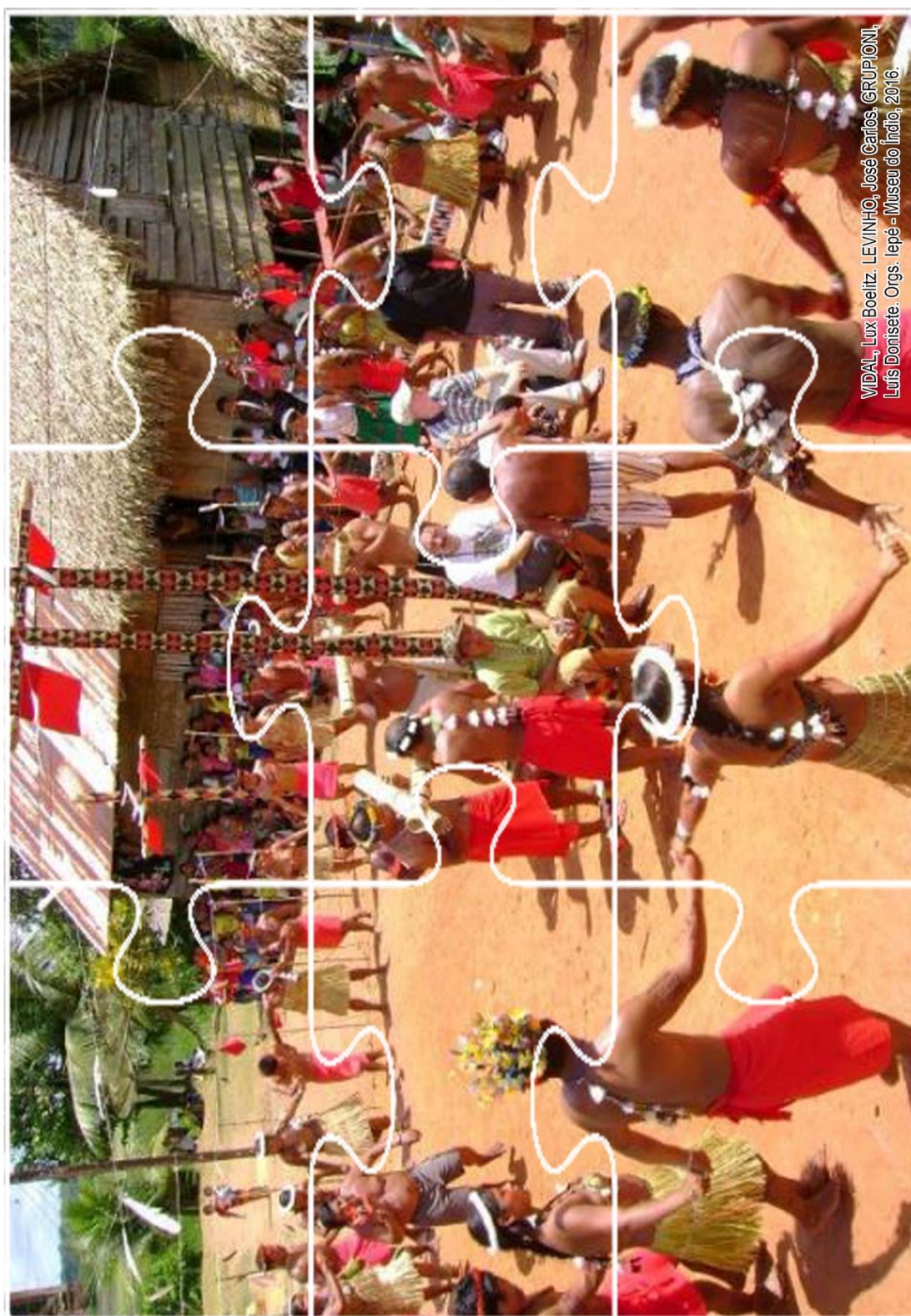
- Quebra-cabeças:

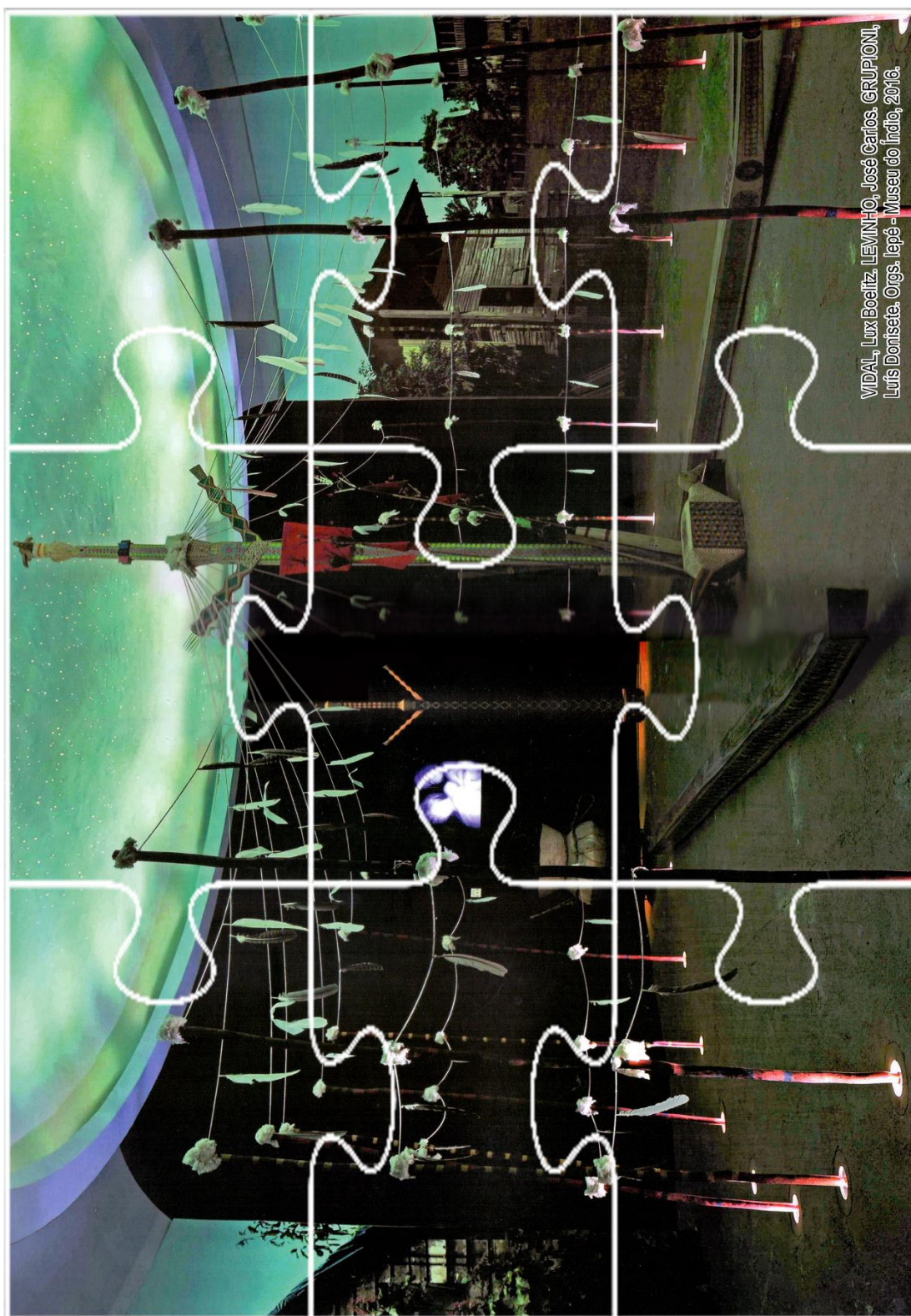


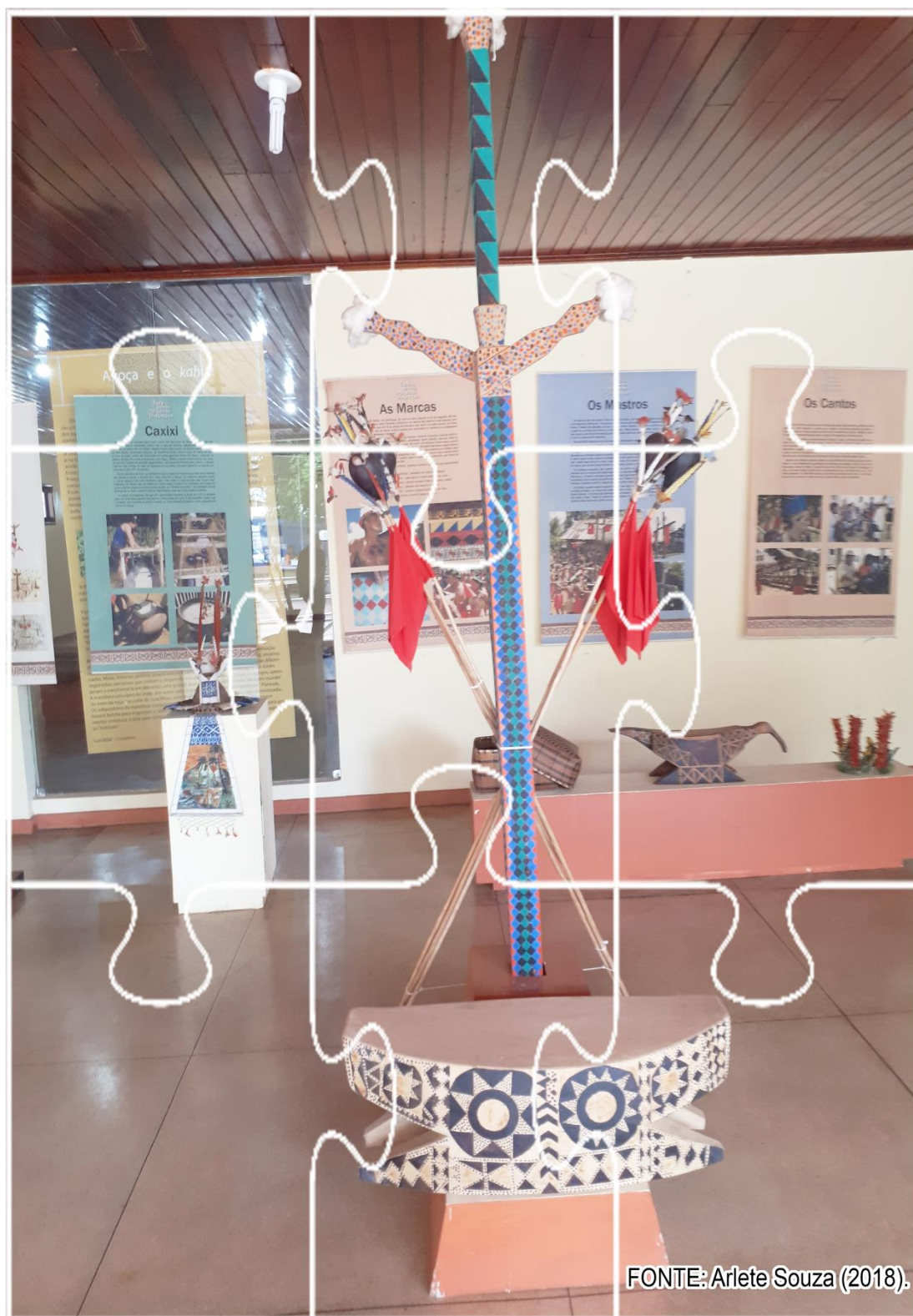
FONTE: Arlete Souza (2018).



VIDAL, Lux Boeltz, LEVNHO, José Carlos, GRUPIONI,
Luis Dombete. Orgs. Iepé - Museu do Índio, 2016.







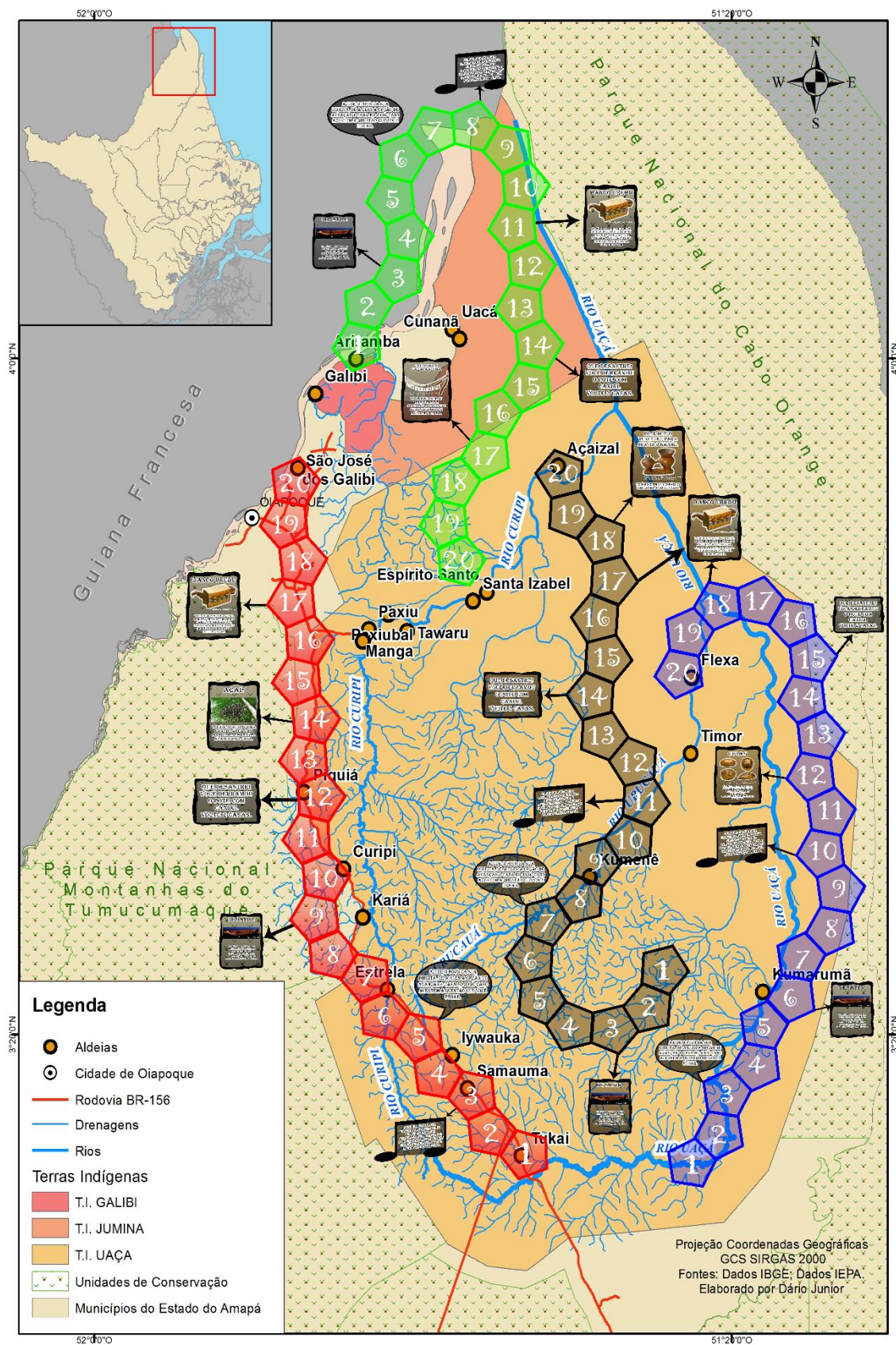
FONTE: Arlete Souza (2018).



-Peças do tabuleiro:



-Tabuleiro Principal:



-Tabuleiro secundário:



3.4 - INSTRUÇÕES PARA O/A PROFESSOR/A CONSTRUIR O JOGO COM OS ALUNOS

Atividade:

Produção do Jogo de tabuleiro sobre o patrimônio cultural e a História dos Povos indígenas do Oiapoque em parceria com os estudantes.

Módulo 1:

Para começar um diálogo sobre a contemporaneidade e a história dos povos indígenas será necessário instigar os discentes se há populações indígenas habitando a nossa cidade e o

nosso Estado. Onde moram, o que fazem, como vivem? Pode-se elaborar um quadro coletivo sobre o que os alunos conhecem acerca desses povos.

Após o relato dos discentes, os professores podem solicitar um levantamento de dados acerca de quais povos indígenas habitam o nosso Estado, em quais Municípios estão localizados, se moram em Terras Indígenas, se possuem direitos e sobre os aspectos culturais que vivenciam. Essa etapa pode ser realizada em grupos. Depois da concretização dessa etapa, cada grupo deverá expor, por meio do recurso que escolher, o resultado das investigações.

A partir das informações levantadas pelas equipes de discentes, o mediador poderá enfatizar que os povos indígenas Palikur, Galibi Marworno, Galibi Kali'na e Karipuna, são habitantes da fronteira com a Guiana Francesa, que tiveram dinâmicas diferentes para a ocupação da região e mantiveram tradições culturais seculares, que de alguma forma influenciaram/influenciam também o nosso cotidiano.

Módulo 2:

Após essa fase de levantamento de dados sobre os grupos indígenas, pode-se iniciar outra discussão (uma roda de conversas) sobre o patrimônio cultural e a variação do conceito de patrimônio ao longo do tempo. Uma ideia que pode ser desenvolvida tranquilamente é pedir aos estudantes para trazerem algo que simbolize um patrimônio de sua família e, a partir daí, estimular discussões sobre o conceito de patrimônio cultural.

Com o objetivo de construir referências ao patrimônio cultural dos povos do Oiapoque, apresentar aos educandos imagens do patrimônio indígena (os livros do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena-IEPÉ, são de fácil acesso), conforme indicado no guia básico da Educação Patrimonial do IPHAN, seguindo as fases de observação, registro, exploração e apropriação (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999).

Assim, o professor-mediador pode instigá-los primeiro a observarem e reconhecerem os objetos das imagens, perguntando do que se trata, quais suas cores, quem os produziu e qual a sua utilidade no cotidiano indígena, ou se possuem significados culturais que desconhecemos. Espera-se que os estudantes façam uma conexão prévia entre a cultura local e o saber indígena representado pelos objetos apresentados nas imagens. Em uma segunda etapa, os alunos poderão registrar por meio de recursos como exposições dialogadas, fotografias, desenhos, gravações o bem cultural que observou.

Na terceira etapa, depois das discussões acerca da história e do patrimônio indígena, os discentes, juntamente com o professor-mediador, podem investigar e aprofundar o tema, é a fase da exploração. Uma sugestão que promete ser bastante enriquecedora no processo de

ensino-aprendizagem é buscar parcerias com entidades que os represente (ações com outros espaços/órgãos educativos) e principalmente com pessoas que se auto reconheçam como pertencentes a um povo indígena.

Finalmente, depois de seguir na metodologia da Educação Patrimonial e a partir dessas primeiras considerações, os alunos, por meio de diálogos, de registros escritos, fotográficos, desenhos, esculturas, paródias, enfim, podem expressar a compreensão que formularam sobre o patrimônio indígena (é a etapa metodológica conhecida como apropriação, ou recriação do bem cultural).

Módulo 3:

As atividades anteriores desenvolvidas pelos alunos podem ser utilizadas na confecção do jogo. Para a produção do jogo, é importante observar as sugestões do guia de produção de jogos no Ensino de História de Marcello Giacomoni (2013), que divide a produção de jogos em seis etapas: definição da temática, dos objetivos (pedagógico e do jogo em si), da superfície, da dinâmica, das regras e do layout.

1-Como ponto de partida para a produção do jogo, a turma pode ser dividida em grupos que deverão anotar as sugestões quanto aos seguintes quesitos: O que o jogo deve abordar? (Etapa importante para que se possa definir o tema do jogo).

2-Outra ação importante é definir os objetivos que se quer alcançar tanto no jogo como também no fazer pedagógico. Logo, quais objetivos (De preferência um objetivo pedagógico e um objetivo próprio de sua dinâmica) o jogo deve possuir é outra problemática que deve ser decidida juntamente com os alunos.

3- Em que superfície o jogo irá ocorrer? Marcello Giacomoni (2013, p.142) enfatiza que a ação pode se desenrolar num tabuleiro, na lousa ou ter a própria sala de aula como espaço para ocorrer o jogo.

4-A etapa que define a dinâmica do jogo deve responder a questões como: Como o jogo deve se desenrolar? Mímicas, perguntas e respostas, acumulação de pontos, corrida, farão parte das dinâmicas de funcionamento do jogo? Quais serão elas?

5-A definição das regras que farão parte do jogo também devem ser detalhadas e todas as ideias que surgirem devem ser amplamente debatidas na turma.

6-O layout (o visual do jogo) poderá ser pensado e criado de acordo com a criatividade dos discentes, podendo conter desenhos e pinturas detalhadas realizadas pelos próprios alunos. Cabe lembrar que essas etapas contidas no Guia da produção de jogos no Ensino de História

(GIACOMONI,2013) farão parte do jogo, mas nem sempre as decisões saem na mesma sequência, portanto, o tempo para a concretização desta atividade não é exato.

Depois de anotadas, as sugestões devem ser discutidas na turma, acrescentando, reformulando e decidindo em conjunto cada etapa do jogo. Uma parte importante é decidir também se o jogo será produzido manualmente ou se deverá ser elaborado em material digital.

Se for um jogo produzido manualmente os alunos precisarão de recursos materiais para confeccioná-lo, como lápis, pinceis, tinta guache, tesouras... enfim. Por exemplo, o papel paraná, o papel cartão ou mesmo o papelão podem compor a base do tabuleiro. O papel 40 kg e mesmo o papel A-4 servirão para fazer o desenho do layout do jogo, pois podem ser pintados conforme o que se estabelecer como a parte visual que o recurso deve conter. As regras e as outras informações do jogo podem ser escritas ou digitadas, e se quiserem, podem também ser coladas em papel colorido.

É interessante que cada etapa seja construída a partir do diálogo e das escolhas dos envolvidos no processo, com a finalidade de atingir o que for proposto no tema e nos objetivos. Devo adiantar que estabelecer o consenso nem sempre é tarefa fácil, mas é por meio do diálogo que se pode construir um ensino de história menos excludente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização dos estereótipos internalizados pelos estudantes para representar os povos indígenas, bem como a promoção do diálogo entre os membros das etnias e a comunidade escolar constitui um dos possíveis caminhos para combater construções depreciativas sobre a temática indígena na Educação Básica. Em razão de que a presença das lideranças ou representantes indígenas no Ensino de História, exercendo o protagonismo de difundir narrativas quanto a historicidade de seu povo é uma prática condizente com a efetivação da interculturalidade e que permite construir novos olhares acerca dos povos indígenas, inclusive demarcando a sua contemporaneidade.

Ações educativas permitem investigações em outros ambientes de ensino, visando problematizar as representações sociais construídas a respeito desses povos e também enfatizar a dinamização de suas culturas, e/ou ainda destacar a sua contemporaneidade. Dessa forma, contribuem para um ensino de história menos elitista, mais inclusivo, e atento ao cumprimento da lei 11.645/2008 nas escolas da educação básica. Os museus foram utilizados com a finalidade de investigar a abordagem ofertada sobre a temática indígena e ainda observar as representações que esses espaços forjam nos estudantes.

Vimos que o patrimônio cultural dos Palikur Arukwyene, Karipuna, Galibi Kali'na e Galibi Marworno foi parcialmente representado nas exposições e, dependendo também das narrativas dos técnicos, formam um panorama do modo de vida atual desses povos. Contudo, sem esquecer que em muitas situações as exposições museológicas, e o próprio bem consagrado, que se pretende como patrimônio comum a todos, na realidade não representa a totalidade dos grupos sociais que se procura abranger. Algumas vezes o que se imagina ser comum a todos os grupos indígenas por exemplo, é apenas uma parte do patrimônio pensado por uma determinada parcela desses povos. Como sabemos, não formam um grupo homogêneo e sim populações etnicamente variadas. Assim, cada povo valoriza o que tem significado de forma singular para o grupo.

O desafio a ser superado em sala de aula foi problematizar as representações negativas sobre os povos indígenas do Oiapoque e intervir de maneira qualitativa no ensino de história, ofertando um suporte material para que outros alunos e professores possam despertar o interesse em iniciar investigações sobre a contemporaneidade dos povos indígenas, os elementos que compõem a sua cultura e a sua história. No entanto, podemos afirmar que a participação dos indígenas na formulação das exposições museológicas sobre suas memórias, identidades,

costumes e tradições corroboram para desconstruir as imagens estereotipadas que as populações não índias possuem acerca dos povos originários.

Problematizar as representações construídas e promover a interação entre os diversos grupos sociais pode contribuir para combater o preconceito de forma a desconstruir os estereótipos acerca da temática estudada. Não obstante a isso, percebe-se que há ainda um preconceito velado, não admitido nos discursos educacionais, porém com presença real no dia a dia. A ausência de formações continuadas ofertadas de maneira periódica acerca da Lei 11.645/2008 e sua aplicabilidade no espaço escolar também contribui para que representações negativas e equivocadas perdurem nesses ambientes de ensino. O despreparo e o desconhecimento acerca da História e do patrimônio devem instigar uma nova postura na busca pelo tema, e não servir de razões para silenciá-lo.

A Integração de saberes e fazeres didático-pedagógicos entre professora, discentes e indígenas ocorreu por meio de estratégias metodológicas que consistiam em rodas de conversas, visitas e produções de dinâmicas. A partir dessas ações desenvolvidas tanto nas salas de aula, quanto fora dela, o jogo educativo foi produzido em parceria com os estudantes do 7º ano da escola Estadual Barão do Rio Branco como uma forma de contribuir para a nova história indígena e para que os sujeitos da história local sejam valorizados no currículo da História disciplina escolar.

Todo processo didático que envolve o compromisso com a educação e com o ensino de história na perspectiva de lidar com o outro, construí-lo ou desconstruir significados negativos quanto a sua imagem não é demasiado simples ou complexo, porém é um exercício necessário para gerar empatia, compreender e talvez empenhar-se na luta por justiça social. Dessa forma, o jogo exploratório que foi produzido em parceria com os estudantes do 7º ano, talvez não tenha alcançado tudo que se propõe nas teorias e princípios de aprendizagem, mas por meio da apropriação do conhecimento histórico escolar e de outras vivências em espaços de museus e nas rodas de conversas com os indígenas foi possível de maneira horizontal propor um recurso para o Ensino de História.

Então, o jogo, enquanto atividade prática motiva e desperta o aprendizado dos sujeitos. Nesse caso, a elaboração do jogo de tabuleiro destacando os povos indígenas do Oiapoque, ratificou a ideia de que no Ensino de História o jogo contribui qualitativamente para a aprendizagem integral do indivíduo. Fato que demonstra como o conhecimento pode se transformar em uma pequena contribuição para implementar a lei 11.645/2008 na Educação Básica do Amapá. Assim, almejo que o produto, fruto do Mestrado em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), incentive os colegas professores de História e de outras disciplinas a

trabalharemos com a temática indígena no espaço escolar ou fora dele. Esse produto é resultado de um grande esforço de pesquisa e trabalho de uma professora que batalhou muito juntamente com os seus alunos para a construção do mesmo. Que ele possa ajudar a aguçar nos alunos o interesse pelos povos indígenas do Oiapoque de uma forma mais divertida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Regina. A Patrimonialização das Diferenças: Usos da categoria “conhecimento tradicional” no contexto de uma nova ordem discursiva. IN.: BARRIO, Angel Espina; MOTTA, Antonio; GOMES, Mario Hélio (org.). **Inovação Cultural, Patrimônio e Educação**. 1 ed. Recife, Massangana, 2009.

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. IN.: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed, São Paulo: Contexto, 2015.

ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: Saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria. GASPARELLO, Arlette Medeiros. MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Orgs.). **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

ALENCAR, Rívia Ryker Bandeira de (org.). **Salvaguarda de bens registrados: patrimônio cultural do Brasil**. Brasília: IPHAN, 2017.

ALMEIDA, Adriana Mortara. VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus? In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed, São Paulo: Contexto, 2015.

ALMEIDA, Carina Santos. SILVA; Elissandra Barros da. Caminhos do saber Arukwayene nas águas da história: a emergência da historicidade Palikur em narrativas de memória. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. v. 11, n. 1, p. 39-50, jan/jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/pracsISSN1984-4352Macapá>>. Acesso em abril de 2019.

ALMEIDA, Carina S. de; OLIVEIRA, Leônia R.; OLIVEIRA, Lília R. Mas que tipo de proteção era essa?! Os povos indígenas de Oiapoque e o Serviço de Proteção aos Índios. **Anais XXIX Simpósio Nacional de História**. Brasília, 2017. p. 01-17. Disponível em: <http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488845489_ARQUIVO_ArtigoMASQUETIPODEPROTECAOERAESSA.pdf>. Acesso em abril de 2019.

ANDRADE, Ugo Maia. (Org.). **Turé dos Povos indígenas do Oiapoque**. Rio de Janeiro, São Paulo: Museu do índio, Iepé, 2009.

ARNAUD, Expedito. Os índios da região do Uaçá (Oiapoque) e a proteção oficial brasileira. In: _____. O índio e a expansão nacional. Belém : Cejup, 1989. p. 87-128. Publicado originalmente no Boletim do MPEG, Antropologia, Belém, n.s., n. 40, jul. 1969. Disponível em: (file:///C:/Users/USER/Downloads/B%20MPEG%20Ant%20n40%201969%20ARNAUD%20Ori.PDF)

ASSIS, Eneida Corrêa de. **Escola Indígena, uma “Frente ideológica”?** Dissertação de Mestrado, Brasília: UnB, 1981.

ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE. **Plano de vida dos índios e organizações indígenas do Oiapoque.** Oiapoque: APIO, 2009, p 45.

BALBINOT, Rodinei. **Ação Pedagógica: entre verticalismo pedagógico e práxis dialógica.** São Paulo: Paulinas, 2006.

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.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito. GARCIA, Simone Pereira. Representações sociais na História recente dos povos indígenas do Oiapoque/Ap. In: AMARAL, Alexandre, et al. **Do lado de cá: Fragmentos da História do Amapá.** Belém: Ed. Açáí, 2011.

BASTOS, Cecília M. C. Brito; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Acesso de Indígenas ao Ensino Superior e a construção do curso de Licenciatura Indígena em Educação no Amapá (2002-2007).IN.: SARDINHA, Antonio C.; TENÓRIO, Adriana; REIS, Marcos V. F. (org.). **Repensar diversidades e o campo da educação: (re)leituras e abordagens contemporâneas.** Macapá: UNIFAP, 2016, p. 174-191.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito. SILVA, Jackeline Samara Maciel da. Inclusão da histórias afro- brasileira, africana e indígena nos currículos da educação básica no Amapá: uma análise do plano curricular de 2009. IN.: JOSÉ DA SILVA, Giovani. MEIRELES, Marinelma Costa (org). **A lei 11. 645/ 2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades.** 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte. Editora UFMG, 2001.

BELTRÃO, Jane Felipe. **Povos indígenas na Amazônia.** Ed. Estudos Amazônicos. Belém, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. DALLA ZEN, Maria Izabel Habckost. XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas (orgs). **Povos indígenas & Educação.** 2 ed, Porto Alegre: Mediação, 2012.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: Conteúdos e conceitos básicos. IN.: KARNAL, Leandro. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed, São Paulo: Contexto, 2015.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2001.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília, DF: Ministério da Educação / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRIGHENTI, Clóvis Antonio. **Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei nº 11.645**. Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História, 2015. Disponível: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1461007755_ARQUIVO_Artigo_XXVIII_SNH.

BRIGHENTI, Clóvis Antonio. Colonialidade e decolonialidade no ensino de História e Cultura Indígena. IN.: SOUZA, Fábio & WITTMANN, Luisa (org.). **Protagonismo Indígena na História**. UFFS, Ed. Copiart, 2016.

BRITO, Edson Machado de. **A Educação Karipuna do Amapá no Contexto da Educação Escolar Indígena Diferenciada na Aldeia do Espírito Santo**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Editora BERTRAND Brasil/AS. Rio de Janeiro, 1989.

BUENO, João Batista Gonçalves. GUIMARÃES, Maria de Fátima. SILVA, Karla Cristiny Moraes da. Educação patrimonial: potencialidades da leitura de imagens visuais de patrimônios culturais em livros didáticos de história. IN: PAIM, Elison Antonio. GUIMARÃES, Maria de Fátima (orgs.). **História, memória e patrimônio: Possibilidades Educativas**. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor(a) hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. Educação (Porto Alegre, impresso), v.37, n.1, p.33-41, jan/abr, 2014.

CANO, Márcio Rogério de Oliveira (Coord.) et al. **História: A reflexão e a prática de ensino**. São Paulo: Blucher, 2012.

CANTO, Fernando. Amapá: patrimônio cultural e identidade. IN.: **Revista do Patrimônio Histórico e Cultural**. n 38, 2018, p. 103-124.

CAPIBERIBE, Artionka. Palikur: história e organização social de um povo entre dois países. In: VIDAL, Lux Boelitz; LEVINHO, José Carlos; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A presença do invisível: vida cotidiana e ritual dos povos indígenas do Oiapoque**. Rio de Janeiro: Iepé - Museu do Índio, 2016.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de Carvalho (org.). **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CASSOL, Francielle Moreira. CAIMI, Flávia Eloísa. Detetives na aula de História: Simulação de práticas arqueológicas para conhecer o passado. IN: PAIM, Elison Antonio. GUIMARÃES, Maria de Fátima (orgs). **História, memória e patrimônio: Possibilidades Educativas**. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2 ed, Lisboa: Difel, 2002.

COELHO, Mauro. Diferença e Semelhança. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coord.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019

COUTO, Ione. Concepção e desafios de uma exposição de longa duração. IN.: VIDAL, Lux Boelitz; LEVINHO, José Carlos; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). **A presença do invisível: vida cotidiana e ritual dos povos indígenas do Oiapoque**. Rio de Janeiro: Iepé - Museu do Índio, 2016.

COSTA, Aryana. História Local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coord.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019

CUNHA, Manoela Carneiro da. **História dos índios no Brasil** (org.). São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios na Constituição. **Novos estudos CEBRAP**. São Paulo, v. 37, n. 3, p. 429-443, set/dez. 2018.

CURY, Marília Xavier. **Circuitos museais para a visita crítica: descolonização e protagonismo indígena**. Revista Iberoamericana de Turismo – RITUR. Penedo, Volume 7, Dossiê Número 3, dez. 2017, p. 87-113.

FERNANDES, Fernando Roque. Movimentos indígenas contemporâneos: desafios e alternativas para a evidenciação das agências indígenas na escrita da Nova História Indígena. IN.: SILVA FILHO, Eduardo Gomes da. **História e Antropologia: conexões do tempo presente**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes. DELGADO, Lucília. História do Tempo Presente e Ensino de História. In: **Revista História Hoje**. v 2, n 4, 2013, p. 19-34.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação - Revista Brasileira de **Educação**, 2003 – nº 23. redalyc.org

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan/jun, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagem**. 13ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz. PEREIRA, Nilton Mullet. (org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, J.R. Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. IN.: **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**. n 01. Manaus, setembro, 2000, p. 17-33.

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**. São Paulo: Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena, Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo, 2003.

GALLOIS, Dominique Tilkin (org). **Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas: exemplos no Amapá e Norte do Pará**. São Paulo: Iepé, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski. (Orgs.). **Patrimônio Cultural e Ensino de História**. 1 ed. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2014.

GOIS, Diego Marinho de. SOUSA, Gustavo Pinto de. Balanços, comparações e sensibilidades: o lugar da lei nº 11. 645/ 2008 nas universidades públicas do Pará. IN.: JOSÉ DA SILVA, Giovani. MEIRELES, Marinélma Costa (org). **A lei 11. 645/ 2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

GOMES, Flávio dos Santos. **A hidra e os pântanos: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (séculos XVII-XIX)**. Ed. Unesp, 2005.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Joaze Bernardino. TORRES, Nelson Maldonado. GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia: encruzilhada Civilizatória, Tensões territoriais em curso**. IPDRS / CIDES - UMSA, 2018

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagem**. 13ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: Imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 41-78, julho/1999.

GRUNBERG, Evelina. Educação Patrimonial Trajetórias. IN.: **Patrimônio Cultural e Educação**: artigos e resultados, Goiânia, 2008.

HORN, Geraldo Balduino. GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Museu Imperial, 1999.

IOIÔ, Adonias Guiome. **Kayka Aramtem (Dança/Festa do Turé) entre os Palikur-Arukwayene**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará). Belém: UFPA, 2019.

JESUS, Zeneide Rios de. **Povos indígenas e História do Brasil: Invisibilidades, Silenciamento, violência e preconceito**. XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH, São Paulo, Julho de 2011.

JOSÉ DA SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro da. **Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

JOSÉ DA SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. IN.: WITTMANN, Luisa Tombini. (org.). **Ensino (d)e História indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; ALMEIDA, Simone Garcia; AMORAS, Arleno. O tempo não para? Ensino de História e de antropologia, museus e povos indígenas no Amapá. IN.: MOLINA, Ana Heloisa. LUZ, José Augusto Ramos da. (orgs). **Museus e lugares de memória**. 1ed. Jundiaí, São Paulo: Paco, 2018.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma Costa. Razão e sensibilidade no ensino de história no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos à luz da lei nº 11/645/ 2008. IN.: JOSÉ DA SILVA, Giovani. MEIRELES, Marinelma Costa (org). **A lei 11. 645/ 2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

JÚNIOR. Almir Diniz de Carvalho. **Índios Cristãos no cotidiano das colônias do Norte (Séculos, XVII e XVIII)**. Revista de História. São Paulo, N° 168, p.69-99, Janeiro/Junho de 2013.

KNAUSS. Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite. **Repensando o Ensino de História**. (Org.).-3ed.- São Paulo, Cortez, 2001 (Coleção questões de nossa época; v. 52).

LE GOFF, Jacques. **Memória e História**. Campinas: Unicamp,2003, p.419-477.

LIMA SOUZA, Antonio Carlos de. Sobre Tutela e Participação: Povos Indígenas e Formas de Governo no Brasil, séculos XX/XXI. **MANA**. p. 425-457, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p425>>. Acesso em março de 2019, às 16:02h.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz. PEREIRA, Nilton Mullet. (org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

MENDES, Luís César Castrillon. RIBEIRO, Renilson Rosa. “Os Embaraços da Civilização”: Indígenas nos manuais de História do Brasil adotados no colégio D. Pedro II (1838-1898) e a persistência da tradição didática no tempo presente. In: JOSÉ DA SILVA, Giovani. MEIRELES, Marinelma Costa (org). **A lei 11. 645/ 2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. **Do teatro da memória ao laboratório da História: A exposição museológica e o conhecimento histórico**. Anais do Museu Paulista. v. 2, jan/dez, 1994.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de Identidade em política**. Cadernos de letras da UFF, n 34, 2008, p. 287-324.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da Aprendizagem**. Editora Pedagógica Universitária LTDA- EPU, 1999.

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

MUSOLINO. Álvaro Augusto Neves. **A Estrela do Norte: Reserva Indígena do Uaçá**. UNICAMP, 2000.

NADAI, ELZA. **O Ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectiva.** Revista Brasileira de História, n 25/26, v 13. São Paulo, p.143-162.1993

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro. (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

NASCENTE, Livia da Silva. **Memória, museus e narrativas coletivas: os povos indígenas do Oiapoque no Museu do Índio.** UNIRIO. Rio de Janeiro, 2011

NEVES. Josélia Gomes. Universidade e Povos Indígenas: A possibilidade do diálogo intercultural na floresta. In: AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do. (Org.). **Multiculturalismo na Amazônia: o singular e o plural em reflexões e ações.** Curitiba: Editora CRV, 2009.

NIKITIUK, Sônia M. Leite. **Repensando o Ensino de História.** (Org.).-3ed.- São Paulo, Cortez, 2001 (Coleção questões de nossa época; v. 52).

NUNES FILHO, Edinaldo Pinheiro. **Pesquisa arqueológica no Amapá.** 2 ed. Macapá: B-A-BÁ, 2005.

NUNES, Erika Wane. **Memórias mun uacá sobre a “proteção tutelar” entre os Galibi. Lide dji mun uacá a hespék dji “proteção tutelar” athe Galibi.** Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura Intercultural Indígena (CLII), área Ciências Humanas, Oiapoque, fevereiro de 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2005.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** 12 ed, São Paulo: Contexto, 2015.

PAIM, Elison Antonio. GUIMARÃES, Maria de Fátima. História, cultura e patrimônios regionais: construindo e registrando saberes e práticas. IN: GIL, Carmem Zeli de Vargas. TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski. (org). **Patrimônio Cultural e Ensino de História.** 1 ed. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2014.

PAIM, Elison Antonio. GUIMARÃES, Maria de Fátima (orgs). **História, memória e patrimônio: Possibilidades Educativas.** Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

PEREIRA, Marcele Regina Nogueira. **Museologia Decolonial: os Pontos de Memória e a insurgência do fazer museal.** Tese de Doutorado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Departamento de Museologia. Lisboa, 2018.

PEREIRA, Walmir da Silva. **Patrimônio Cultural e nova história indígena nas terras baixas da América do Sul: os Guarani Mbya entre CLIO, CRONOS E MNEMOSINE.** Tese de Doutorado. São Leopoldo-RS, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PETIT, Pere. **Reflexões sobre as “rodas de conversa” como fonte para o estudo dos movimentos sociais**. Universidade Federal do Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: <<http://www.encontro2012.historiaoral.org.br>>. Acesso em março de 2019, às 21:42h.

POSSAMAI, Zita Rosane. Patrimônio e identidade: Qual o lugar da história? In: GASPAROTTO, Alessandra. FRAGA, Hilda Jaqueline de. BERGAMASCHI, Maria Aparecida. (org). **Ensino de História no Cone Sul - Patrimônio Cultural, territórios e fronteiras**. Porto Alegre: Evangraf/ UNIPAMPA Jaguarão, 2013.

Proposta Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá- 2015

Referencial Curricular Amapaense: Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2019.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da Educação. 25ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Educação e Conhecimento).

RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). Povos indígenas no Brasil. **Amapá- Norte do Pará**. v 03. São Paulo: CEDI, 1983.

ROGERS, Carl R. Tornar-se Pessoa. 5 a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RUFFALDI, Nello. SPIRES, Rebeca.(Coord.). Currículo de Ensino Fundamental nas Escolas Indígenas Karipuna, Galibi- Marworno, Palikur e Galibi Kali`na no Município de Oiapoque/AP. 3ª Ed. Editora Mensageiro: Belém, 2014.

SANTOS, Antonia Fladiana Nascimento dos. Currículo na Educação Pública Superior: Uma análise da formação docente e as questões étnico-raciais na Amazônia amapaense. In: SANTOS, Antonia Fladiana Nascimento dos. NERY, Cristiane do Socorro dos Santos. NERY, Vitor Sousa Cunha. (Orgs). **História, formação, currículo e práticas de ensino na Amazônia**. 1 ed. Curitiba [PR]: CRV, 2019.

SANTOS, Davi Felisberto dos. SANTOS, Nordevaldo dos. (orgs). **O lago Maruane: Conhecimentos tradicionais dos Galibi Marworno**. São Paulo: Iepé: OINAK, 2017.

SANTOS, Fabrício Narciso dos. **História do Museu Kuhaí dos povos indígenas do Oiapoque**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Amapá, Oiapoque-AP, 2013.

SANTOS, Uwet Manoel Antonio dos. GREEN, David. GREEN, Lesley. **Waramwi: a cobra grande**. São Paulo: Iepé, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (orgs). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O Ensino de História Local e os desafios da Consciência Histórica. IN.: **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlete e MAGALHÃES, Marcelo. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SHOHAT, Ella; e STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. São Paulo: Cosac Naify, 2006, p.37-88.

SILVA, Elissandra Barros da. **A LÍNGUA PARIKWAKI (PALIKUR, ARAWAK): situação sociolinguística, fonética e fonologia**. Rio de Janeiro, 2016. 198 f. Tese. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Linguística, 2016.

SILVA, Giovani José da. COSTA, Anna Maria Ribeiro da. **Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SILVA, Marco Antonio. PORTO, Amélia. **Nas trilhas do Ensino de História: teoria e prática**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

SILVA, Marcos A. da. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 2003. p. 39-60.

SILVA, Marcos Antonio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v 31, n 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Reginaldo Gomes da. **Plantando o currículo Karipuna e Galibi- Marworno: Uma história de autoria**. In: OLIVEIRA, et al. Amazônia, Amapá: Escritos de História. Belém: Paka-Tatu, 2009

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**.-3.ed.;12.reimp.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUZA, Audrey Pietrobelli de; TOZETTO, Susana Soares. A formação continuada e em serviço: uma experiência vivida por professores e pedagogos de uma escola de tempo integral. **X Congresso Nacional de Educação-EDUCERE / I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação-SIRSSE**, PUCPR, Curitiba, p. 5880-5893, nov 2011.

STEPHANOU, Maria. Evidências da história, memórias entretecidas: experiências e novas aproximações educativas em torno do patrimônio. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas.

TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski. (Orgs.). **Patrimônio Cultural e Ensino de História**. 1 ed. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2014.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **No Bom da Festa: O processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

TASSINARI, Antonella. Os Karipuna do Amapá. In: VIDAL, Lux Boelitz; LEVINHO, José Carlos; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A presença do invisível: vida cotidiana e ritual dos povos indígenas do Oiapoque**. Rio de Janeiro: Iepé - Museu do índio, 2016.

TAVARES NETO, José Querino; KOZICKI, Katya. DO “EU” PARA O “OUTRO”: a alteridade como pressuposto para uma (re)significação dos direitos humanos. **Revista da Faculdade de Direito**, UFPR, Curitiba, n 47, p. 65-80, 2008.

TOZETTO, S.S. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2010.

UGARTE, Auxiliomar Silva. Margens Míticas: A Amazônia no imaginário europeu do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary; GOMES, Flávio dos Santos. **Os Senhores dos rios**. Rio De Janeiro: Elsevier, 2003.

VASCONCELOS, José Antônio. **Metodologia do ensino de história**. Curitiba: Ibpex, 2007.

VIDAL, Lux Boelitz; LEVINHO, José Carlos; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A presença do invisível: vida cotidiana e ritual dos povos indígenas do Oiapoque**. Rio de Janeiro: Iepé - Museu do índio, 2016.

VIDAL, Lux. Outros viajantes. IN.: **REVISTA USP**. São Paulo, n. 46, p. 42-51, jun /ago, 2000.

VIDAL, Lux. **A Presença Do Invisível Na Vida Cotidiana E Ritual Dos Povos Indígenas Do Oiapoque: O Contexto De Uma Exposição**. Cienc. Cult. vol.60 no.4 São Paulo Oct. 2008

VIDAL, Lux. Exposições e invisíveis na antropologia de Lux Vidal. **REVISTA DE ANTROPOLOGIA**. São Paulo, USP, 2009, v. 52, n 2.

VIDAL, Lux Boelitz. **Povos indígenas do Baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver**. 2 ed. Rio de Janeiro: Museu do índio e Iepé, 2009.

VIDAL, Lux Boelitz; LEVINHO, José Carlos; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). **A presença do invisível: vida cotidiana e ritual dos povos indígenas do Oiapoque**. Rio de Janeiro: Iepé - Museu do índio, 2016.

VYGOTSKY, Lev Sémionovitch. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. IN.: WALSH, Catherine; GARCÍA LINERA, A.; MIGNOLO, W.

Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento (21-70). Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006.

WALSH, CATHERINE. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, VERA Maria.(org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. 2009.

WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers**. Tradução e organização: Marco Antônio Lorieri. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).