



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

PRISCILA DA COSTA NASCIMENTO

**ATLAS DO POVO INDÍGENA WAJÃPI DO AMAPÁ “ADVERSÁRIOS QUE
ACERTAM OS INIMIGOS”: FAZENDO HISTÓRIA, (DE)MARCANDO ESPAÇOS
DO POVO INDÍGENA WAJÃPI, NO AMAPÁ**

**MACAPÁ
JUNHO/2023**

**ATLAS DO POVO INDÍGENA WAJÃPI DO AMAPÁ “ADVERSÁRIOS QUE
ACERTAM OS INIMIGOS”: FAZENDO HISTÓRIA, (DE)MARCANDO ESPAÇOS
DO POVO INDÍGENA WAJÃPI, NO AMAPÁ**

Defesa do Trabalho de Conclusão de Mestrado
apresentada ao Colegiado do Mestrado Profissional
em Ensino História (PROFHISTÓRIA) da
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), na área
de Concentração Ensino de História, no âmbito da
Linha de Pesquisa Saberes Históricos no Espaço
Escolar, como requisito final para obtenção do título
de mestra em Ensino de História.

Orientadora
Prof.^a Dr.^a Cecília Maria Chaves Brito Bastos

JUNHO/2023

PRISCILA DA COSTA NASCIMENTO

**ATLAS DO POVO INDÍGENA WAJÁPI DO AMAPÁ “ADVERSÁRIOS QUE
ACERTAM OS INIMIGOS”: FAZENDO HISTÓRIA, (DE)MARCANDO ESPAÇOS
DO POVO INDÍGENA WAJÁPI, NO AMAPÁ**

Data da Apresentação: 29 de junho de 2023

BANCA EXAMINADORA



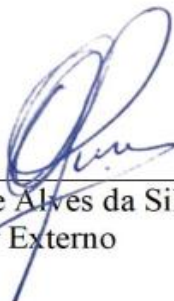
Cecília Maria Chaves Brito Bastos
Presidente



Giovani José da Silva
Membro Titular Interno



Simone Garcia Almeida
Membro Titular Interno



Prof. Dr. Cleube Alves da Silva
Membro Titular Externo

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não foi uma tarefa fácil. Primeiro porque desafiou um caminho de quase seis anos longe da academia, ao passo que alguns vícios foram sendo trabalhados ao longo dessa jornada. Segundo porque a turma de 2020 foi atravessada pela pandemia da COVID -19, que deixou um rastro de tragédias e tristezas. Mas agora, depois de quase três anos, eu quero somente agradecer a todos que fizeram essa nova empreitada de estudos acontecer na minha vida. Agradecer é principalmente compartilhar vivências e experiências que nos movem por caminhos de luta e persistência.

Com isso, quero agradecer a **Deus**, em primeiro lugar, que é o centro da minha dedicação e fé e motivo para eu não desistir. Como uma pessoa cristã, o controle e as minhas forças sempre estarão voltados para Ele. Em segundo lugar, a **minha família**, meus pais (**José Moreira e Maria Aparecida**) e irmãos (**Lucila Nascimento e Abraão Nascimento**) que sempre foram minha rede de apoio nos estudos e na ajuda com meus filhos, tanto para a pesquisa quanto para o meu trabalho como professora, sonhando comigo novas possibilidades profissionais.

Aos **meus filhos (Bernardo e Ester)**, que são minha fonte de inspiração, carinho e amor. Muitas vezes, tive de abdicar de passeios, conversas e até carinhos por conta dos estudos e do trabalho. Ao meu companheiro **Nazareno de Sales Mendes**, que mesmo passando por dificuldades de depressão e ansiedade, fez-se presente em conversas e apoio emocional.

Ao meu primeiro orientador **Dr. Giovani José da Silva**, um ser humano incrível, admirável, profissional ímpar e carinhosamente chamado de “dileto”, pois inspirou em mim uma nova forma de pensar o ensino de história e a prática pedagógica, contando lindamente “histórias de admirar” e suas experiências com os povos indígenas, as quais me fizeram seguir o mesmo caminho. Ele, por questões pessoais, teve que se ausentar da Universidade Federal do Amapá e respectivamente da orientação.

A minha orientadora, a Dra. **Cecília Maria Chaves Brito Bastos**, que foi designada para dar continuidade a esta empreitada. Uma pessoa incrível, amorosa, acolhedora e excelente profissional que conseguiu alinhar essa trajetória de pesquisa e de conhecimentos únicos para que eu pudesse galgar novos rumos, através de conversas produtivas que geraram frutos maravilhosos.

Aos **meus colegas**, que se tornaram **grandes amigos** do curso de Mestrado em Ensino de História (Profhistória) e aos amigos de outras turmas, com os quais pude ter relações maravilhosas de empatia, assim como compartilhar conhecimentos, ou seja, trocas que foram essenciais para minha formação intelectual e para a prática em sala de aula. Para vocês com

muito carinho: **Aldeci Dias, Erasmo José, Erica Diana, Fernando Silva, Flávio de Jesus, Flávio Domingues, Francisca Borges, Gabriel Raiol, Luciana, Manoelma Couto, Maria Rita, Marcos Jessé e Vera do Socorro.** Agradeço ainda pela oportunidade de ter sido a representante da turma 2020, de modo geral, das escutas e falas que modificaram nossas atuações como professores e mestrandos. Os caminhos trilhados foram consolidados com muita esperança para um novo Ensino de História que vamos cruzar. Destaque para **Francisca Borges, Gabriel Raiol, Manoelma Couto e Vera do Socorro** pela companhia, palavras de incentivo, diálogos frutíferos, conversas íntimas e por aqueles encontros especiais que tivemos. Vocês fazem parte da minha vida.

Aos **meus colegas e amigos da Escola Estadual Mário Quirino da Silva**, que sempre torceram e me incentivaram a dar continuidade aos estudos, contribuindo com conselhos, experiências, ajudando inclusive com a carga horária da escola.

Aos **meus alunos**, tão amados e queridos, alguns acompanhei toda a trajetória desde o 6º ano até a 3ª série do Ensino Médio. Foram muitas horas de aprendizagem, mas também de chamadas de atenção e explanações que traziam suas experiências fora da escola. Presenciei muitas histórias tristes e alegres. São eles que me fazem querer ser uma profissional melhor e uma pessoa mais humanizada e sensível todos os dias.

Nós Wajãpi temos um modo de vida muito diferente dos não índios e dos outros povos indígenas. Nós temos uma cultura forte e não esquecemos nenhuma coisa. Nós sabemos nos pintar, sabemos cantar, sabemos criar nossos filhos, educar nossas crianças e cuidar do nosso corpo, sabemos fazer manejo de recursos naturais.

(VISENI WAJÃPI, 2019, p. 7)

RESUMO

Esta pesquisa se concentra na construção de um Atlas do povo Wajãpi do Amapá para ensinar História Indígena. O objetivo concentrou-se em construir um recurso didático com histórias e saberes da cultura Wajãpi para corroborar com a aplicação da Lei n. 11645/2008 e promover práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-raciais no ensino básico. A construção do material didático se justifica porque constitui o desafio de conectar a educação e o ensino de História ao lugar e às experiências dos povos indígenas na contemporaneidade. A presença indígena está em toda parte, em nomes de lugares, expressões, costumes, vocabulários, técnicas, entre outros, da mesma forma que faz parte de nossas vidas e de nossas histórias. Mas há dificuldades em trazer os conhecimentos e os saberes indígenas para nossas aulas, currículos e materiais didáticos, porque ainda pensamos e reforçamos a presença do indígena colonial. Assim metodologicamente a pesquisa de cunho qualitativo foi organizada por meio de estudo bibliográfico, envolvendo ensino de história indígena, teorias da aprendizagem para uma pedagogia da autonomia/crítica/decolonial e de novas linguagens para produção do atlas, tal como de fontes como leis e decretos, que versam sobre o ensino de história e sobre a temática indígena e documentos produzidos pelos Wajãpi. Os dados coletados foram sistematizados, estudados, problematizados, decolonizados, interpretados e analisados, considerando que o conteúdo do material produzido será utilizado por docentes e discentes do ensino básico. Como resultado, foi construído o Atlas do Povo Wajãpi do Amapá, com aspectos espaciais, geográficos, demarcação de sua terra indígena, suas memórias, suas cosmologias, suas histórias e saberes. A conclusão da pesquisa tem como base as reflexões realizadas para construir a proposta didática do Atlas; observações que poderão despertar docentes e discentes para conhecer a História Indígena, sobretudo dos povos que vivem no Amapá; contribuir para decolonizar um ensino de História com currículo e material didático ainda eurocêntrico, auxiliando na Educação das Relações Etnicorraciais; conhecer e reconhecer outras histórias, valorizando a diferença, a existência e resistência dos povos indígenas; desenvolver, com a temática indígena, processos de aprendizagem/“ensinagem”, promovendo empatia, autonomia, criatividade, respeito, solidariedade, criticidade, cooperativismo, dentre outros aspectos, no espaço escolar e fora dele.

Palavras-chaves: Ensino de História. Material Didático. História Indígena. Povo Wajãpi. Amapá.

ABSTRACT

This research focuses on the construction of an Atlas of the Wajãpi people of Amapá to teach Indigenous History. The objective was to build a didactic resource with stories and knowledge of the Wajãpi culture to corroborate the application of Law n. 11645/2008 and to promote pedagogical practices for the Education of Ethnic-racial Relations in basic education. The construction of the didactic material is justified because it constitutes a challenge to connect the education and teaching of History with the place and experiences of the indigenous people in contemporary times. The indigenous presence is everywhere, in place names, expressions, costumes, integrators, techniques, among others. Aspects that are part of our lives and our stories. But, there are difficulties in bringing indigenous knowledge and knowledge to our classes, curricula and teaching materials. We still think about and reinforce the presence of the colonial indigenous. Thus, methodologically, a qualitative research was organized through: bibliographical study involving teaching of indigenous history, learning theories for an autonomy/critical/decolonial pedagogy and languages for the production of the atlas; sources such as laws and decrees, which deal with the teaching of history and the indigenous theme, and documents produced by the Wajãpi. The collected data were systematized, studied, problematized, decolonized, interpreted, and analyzed, considering that the content of the material produced will be used by teachers and students of basic education. As a result, the Atlas of the Wajãpi People of Amapá was built, with spatial, geographic aspects, demarcation of their indigenous land, their memories, their cosmologies, their histories and knowledge. The conclusion of the research is based on the reflections carried out to build the didactic proposal of the Atlas; reflections that can awaken teachers and students to know the Indigenous History, especially of the peoples who live in Amapá; to contribute to the decolonization of History teaching with a curriculum and didactic material that is still eurocentric, confident for the Education of Ethnic-racial Relations; know and recognize other stories, valuing the difference, existence and resistance of indigenous peoples; develop with the indigenous theme of learning/“teaching”, promoting empathy, autonomy, creativity, respect, solidarity, criticality, cooperativism, among other aspects, in the school space and outside it.

Keywords: Teaching of History. Courseware. Indigenous History. Wajãpi people. Amapá.

LISTA DE SIGLAS

APINA- Conselho do Wajãpi do Amapá

APIWATA- Associação dos Povos Indígenas Wajãpi Triângulo do Amapari

AWATAC- Associação Wajãpi Terra, Ambiente e Cultura

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EJA – Educação De Jovens E Adultos

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEPA- Instituto de Pesquisas Científicas do Estado do Amapá

IEPE - Instituto de Pesquisa e Formação Indígena

ISA - Instituto Socioambiental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE - Plano Estadual De Educação Do Amapá

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

RCA- Referencial Curricular Amapaense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ENSINO DE HISTÓRIA: CONSTRUINDO NA PRÁTICA UMA LEITURA DE MUNDO	17
2 POR UM ESTUDO DO ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA INDÍGENA: DESAFIOS CURRICULARES NO AMAPÁ	26
3 HOJE NÃO TEM RABISCO E NEM CORTE DE COCAR: UMA PROPOSTA DE ATLAS DO POVO INDÍGENA WAJÃPI DO AMAPÁ PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE.....	50

INTRODUÇÃO

Diversas realidades já me foram apresentadas nesta uma década de atuação na educação básica de ensino como professora de História. Conheci e trabalhei em uma comunidade ribeirinha por um ano, onde atuei com o ensino multisseriado para um público que vinha estudar na única escola da região. Eram em catraias, em canoas, em rabetas ou andando pelas pontes da comunidade que crianças, adolescentes e jovens se encontravam todos os dias para buscar conhecimento. Foi no lugar chamado de rio Uiui, localizado no baixo Guajará, Porto de Moz -PA, em 2014, que comecei minha caminhada como professora.

A prática do ensino, do saber escolar, da relação com os alunos era algo novo e me fazia refletir diversas vezes sobre o meu papel como educadora e principalmente sobre a História ensinada nos bancos escolares. Era um campo ainda em construção, marcado por muitos entraves e incontáveis possibilidades de aprendizagem. Naquele âmbito de ensino, o cenário era de muita precariedade. A comunidade ficava oitos horas de distância da cidade sede e a falta de materiais didáticos, de merenda escolar, de atendimento pedagógico e de estrutura adequada da escola desanimava professores e os quase sessenta alunos que ali estudavam. Todo o contexto em que a comunidade vivia, da criação de gados, famílias pescadoras - que também recebiam bolsa família- e, em sua maioria, analfabetas, colaborava para que os pais não conseguissem participar ativamente da vida escolar de seus filhos.

As possibilidades foram sendo criadas, como já foi citado anteriormente, a partir do contexto em que aqueles alunos estavam inseridos, através de aulas e de troca de vivências entre professor, aluno e família e, assim, estendidas para além dos muros da escola. No final do ano de 2014, houve a chamada no concurso do Estado do Amapá, assim pude retornar para a minha terra natal (Macapá) e encontrar novos caminhos, mas nunca esquecendo daqueles que já tinham sido trilhados.

Na cidade, deparei-me com outra realidade acerca da escola: turmas lotadas, muitos alunos atípicos com deficiências auditivas, motora, baixa visão, autismo e dislexia, (que, em muitos casos, não tinham cuidadores), ou seja, um contexto totalmente diferente das comunidades ribeirinhas, porém com uma estrutura bem melhor, mas que carregava muitos problemas. Fui lotada na Escola Estadual Mário Quirino da Silva pela Secretária Estadual de Educação do Amapá-SEED. Isso foi bom tanto pela proximidade do lugar que moro atualmente desde a adolescência e agora como adulta, quanto por ser uma escola de periferia e que recebe um público que vem de bairros da zona Sul, como: Congós, Novo Buritizal e Jardim Marco Zero. O colégio se situa na rua Claudomiro de Moraes e atende os anos finais do Fundamental,

Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (3ª e 4ª etapa) e a Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio), já passou por diversas reformas e segue sendo palco para alunos atuantes que sempre lutam por sua melhoria e condições de ensino.

A partir dessa realidade, muitos questionamentos assombraram os pensamentos em relação a minha prática de ensino, tais como: Que história eu quero ensinar? Com tantas histórias de vida, como trocar vivências e experiências?

Lembro-me que, na primeira aula com uma turma de 6º ano, sugeri que os alunos escrevessem uma palavra no quadro que pudesse definir o que era História. Uma nuvem de palavras foi surgindo, em que alguns diziam que era uma “matéria decorativa”, por isso era fácil. Questionando-os sobre o último escrito, disseram que era apenas decorar tal assunto para a prova. Nesse contexto, aproveitei para dizer a eles que poderiam até decorar naquele momento, mas que depois não iriam lembrar e que a História nos fazia pensar, questionar e criticar o nosso papel no tempo e no espaço, pois somos sujeitos históricos. Então, eu os indaguei: será que não é mais fácil aprender História e nunca mais esquecer? É como contar uma história e, a partir dela, você praticar o que foi ensinado, uma vez que, quando se aprende, jamais se esquece. Nesse embate, pensei como seria o meu fazer pedagógico com esses alunos, questionando-me sobre qual forma poderia levar o Ensino de História para a construção de identidades individuais e coletivas, percebidas a partir das pluralidades do contexto em que viviam.

Muitas dessas dificuldades estão pautadas em alunos que não aprendem a questionar, a explorar o meio que vivem e principalmente a eles mesmos. Há uma necessidade de se romper com o ensino de história tradicional, conteudista, que transforma o aluno em depósitos humanos, que tem o controle por meio de respostas óbvias e que condiciona o educando a uma aprendizagem que somente reforça um ensino deficitário.

Paulo Freire (1996, p.14) descreve que “ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”. A tarefa do professor não é apenas dar essas condições ao educando, mas ensinar a pensar como fazer. Não é somente transferir conhecimentos, mas determinar a apreensão desse saber.

Como afirma Fonseca e Mesquita (2006), é preciso que as práticas pedagógicas possam contribuir para uma formação comprometida por meio de reflexões, atitudes que levem ao aprendizado significativo e de cooperação com o outro. Esse processo envolve tanto o educando quanto o educador que, em uma colaboração mútua, geram problematizações e um leque de possibilidades para refletir o seu cotidiano como agentes sociais da sua história.

No que remete ao cunho pessoal desta pesquisa, abordo a relevância de pensar a temática indígena no ensino de história, tentando responder algumas problematizações. Nestes quase dez anos de docência escolar, encontrou-se grandes dificuldades e desafios pela carência de recursos didáticos, na formação de professores e na aplicabilidade da Lei n. 11.645/08¹. A invisibilidade do ensino de história e da cultura indígena nos currículos, nos projetos, nos trabalhos no âmbito da escola e até a falta de interesse do docente em não usar a temática étnico-racial em sala de aula me fez refletir acerca das maneiras de como ensinar os alunos da Escola Mário Quirino que o Amapá tem raízes históricas indígenas, na mesma medida que tem suas diversidades étnicas e que os indígenas não estão congelados no tempo. Esses povos fazem parte da história no presente e são atuantes nela.

A possibilidade de trabalhar com o ensino de História Indígena se deu no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), no ano de 2020. Através dele, tive a oportunidade de dialogar com várias disciplinas que compartilhavam sobre o Ensino de história e as relações étnicos raciais, voltadas especificamente para a temática indígena, a qual fui apresentada pelo meu primeiro orientador Dr. Giovani José da Silva. A partir desse encontro, comecei a fazer alguns questionamentos que me trouxeram a esta pesquisa: Qual caminho construir essa temática nas escolas? Quais materiais didáticos usar? Quais vias seguir para superar currículos centrados na cultura ocidental e padrões que figuram estéticas e comportamentos eurocêntricos? Essas questões me direcionaram desde a qualificação até à conclusão da pesquisa, orientada pela professora Cecília Bastos, para a construção de um Atlas do povo Wajãpi do Amapá para ensinar História Indígena.

Assim, a pesquisa se concentrou na construção do material didático **“Adversários Que Acertam Os Inimigos”: Fazendo e Ensinando História, (De)Marcando Espaços do Povo Indígena Wajãpi, no Amapá**. A etimologia da palavra Wajãpi, que foi dada ao título deste trabalho, segundo as pesquisas de Grenand (1982, p.55-56 apud GALLOIS, 1983, p.99) o seu significado foi dado a partir das fontes do viajante Bauve (1833, p.277), que com a divisão dessa palavra significa: *waia-*, adversário, e *-pi*, acertar ou seja (como o-*iapisi* significa fazer guerra), o Waiã-pi, seria então **“os adversários que acertam os inimigos”**. É claro que as influências linguísticas sofreram modificações e diferenciações fonéticas ao longo do processo históricos dos grupos e subgrupos, dando como exemplo, os Wajãpi do Oiapoque que recebeu influência da língua Carib, em especial dos Wayana, como aponta (Gallois, 1983, p.99).

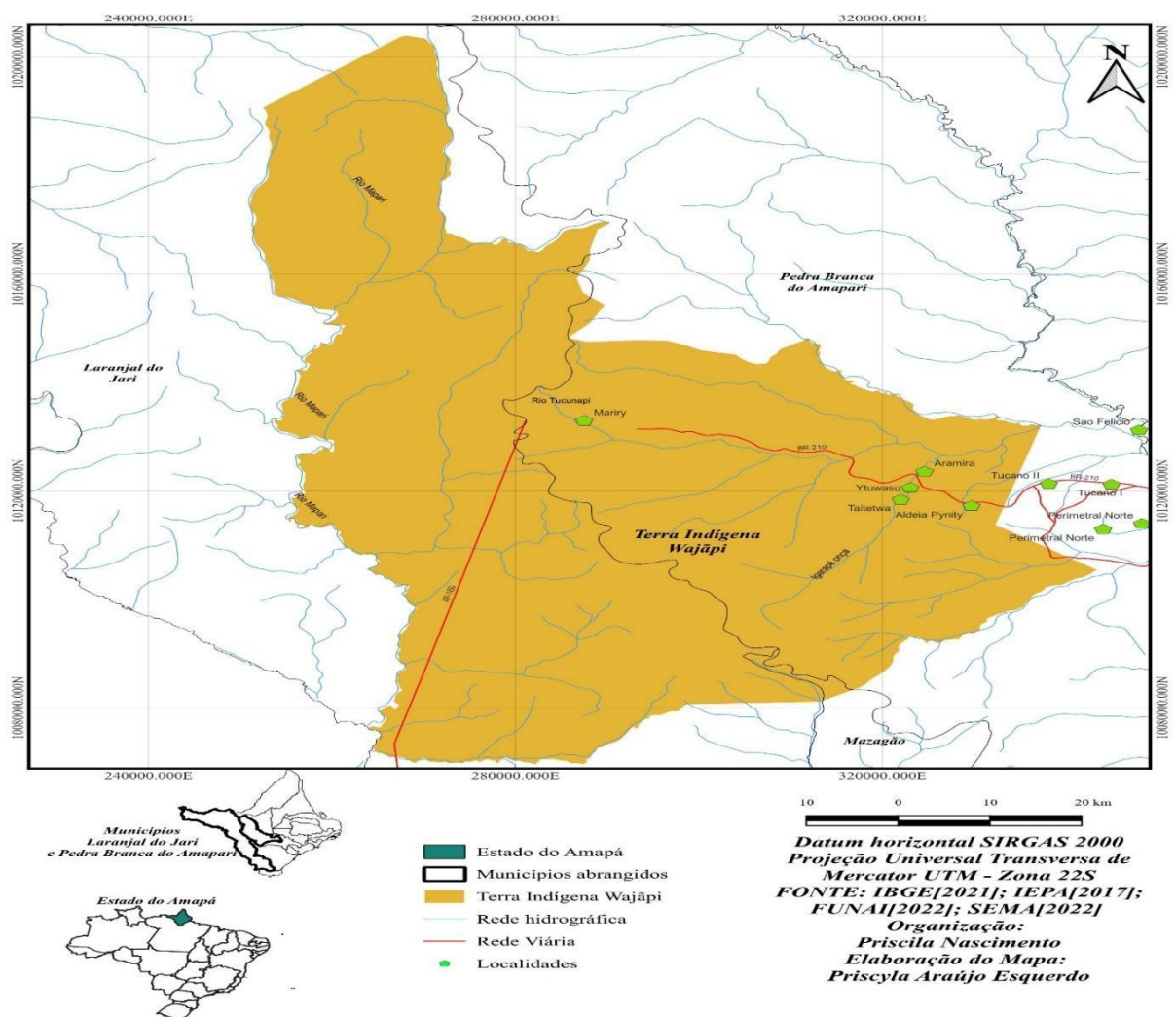
¹A lei de 2008 alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O objetivo dessa pesquisa, foi construir um recurso didático com histórias e saberes da cultura Wajãpi para corroborar com a aplicação da Lei n. 11645/2008 e promover práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-raciais no ensino básico para que professores possam trabalhar em sala de aula essa temática tão importante e necessária.

Por que pesquisar os Wajãpi? Esse povo habita o noroeste do estado do Amapá entre os municípios de Laranjal do Jari e Pedra Branca do Amapari e na Guiana Francesa, à margem esquerda do rio Oiapoque, entre Camopi e Trois Sauts. Porém, esse trabalho tem como foco principal os Wajãpi do Amapá.

As terras do povo Wajãpi do Amapá, tiveram a homologação de demarcação no ano de 1996, com uma extensão de 607.017,24 hectares (ha). É uma área densa com cenários de florestas tropicais, rios, igarapés e uma rede ao seu entorno que tem Unidades de Conservação, Parque das Montanhas do Tumucumaque e Reservas Florestais que formam um conjunto que estão dentro de um mosaico de áreas protegidas.

Figura 1: Mapa da Terra Indígena Wajãpi do Amapá



Além disso, vemos indígenas Wajãpi constantemente entre nós, na cidade de Macapá, e alguns como nossos alunos na escola Mário Quirino. Contudo não os conhecemos e nem os reconhecemos na contemporaneidade. E, sim, nós o olhamos com desconfiança como se tivessem saído de um outro tempo, de um outro espaço. Isso me motivou a querer pesquisar a história desse povo, indicando, por meio de suas próprias narrativas escritas em documentos poucos conhecidos, que eles existem e vêm resistindo nesse lugar e nesse tempo. Como afirma Gallois (2011), o povo Wajãpi, tem marcadamente histórias e culturas diferenciadas, conectadas às narrativas e cosmologias míticas, modos de vida e organização; são atuantes no que condiz à demarcação, à valorização e à preservação de suas terras e dos saberes tradicionais no tempo presente.

Portanto, a construção do material didático **“Adversários Que Acertam Os Inimigos”**: **Fazendo e Ensinado História, (De)Marcando Espaços do Povo Indígena Wajãpi, no Amapá** se justifica porque constitui um desafio conectar a educação e o ensino de História ao lugar e às experiências dos povos indígenas na contemporaneidade. A presença indígena está em toda parte, em nomes de lugares, expressões, costumes, vocabulários, técnicas, entre outros, da mesma forma que aspectos fazem parte de nossas vidas e de nossas histórias. Porém, há dificuldades em trazer os conhecimentos e os saberes indígenas para as nossas aulas, nossos currículos e nossos materiais didáticos, pois, ainda pensamos e reforçamos a presença do indígena colonial.

Assim, metodologicamente, realizei uma pesquisa de cunho qualitativo, adotando as etapas a seguir:

1) Levantamento e sistematização bibliográfica com estudos sobre ensino de história indígena, teorias da aprendizagem para uma pedagogia da autonomia/crítica/decolonial e de novas linguagens para a produção do atlas (BITTENCOURT, 2018; BRODBECK, 2012; FERREIRA e FRANCO, 2013; SILVA e COSTA, 2018; BERGAMASCHI, 2012; SILVA, 2017; PINA, 2017; CARDOSO, 2016; IBGE, 1999, CURT NIMUENDAJU, 2002; FREIRE, 1996; WALSH, 2017).

2) Estudo, sistematização e problematização de leis e decretos que versam sobre o Ensino de História e sobre a temática indígena na educação básica brasileira (Lei n. 11.645/2008 e Base Nacional Comum Curricular - BNCC) e no Amapá (Referencial Curricular Amapaense-RCA, Plano Estadual de Educação do Amapá – PEE, Lei n. 1.311, de fevereiro de 2009, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura Indígena no currículo da Educação Básica, nas redes públicas e privadas nos estabelecimentos de ensino fundamental e

médio); e narrativas do povo Wajãpi encontradas em Gallois (1983, 1988, 2004, 2007, 2005) e Silva (2014) e em alguns sites (Instituto de Pesquisa e Formação Indígena- IEPÉ, Fundação Nacional do Índio-FUNAI, Instituto Socioambiental -ISA).

3) Confecção do Atlas do Povo Wajãpi, com estudos e sistematização de documentos escritos pelos Wajãpi do Amapá e de autoria de não indígenas que expressam contextos históricos, culturais, sociais, territoriais econômicos e narrativas místicas, vinculados a imagens e textos que ressaltam seus protagonismos. Nesse processo de elaboração do material, foi importante o apoio da professora de Geografia Priscyla Esquerdo, que confeccionou mapas, e foi essencial também a leitura de algumas referências utilizadas no atlas, que deram um embasamento teórico e prático para a elaboração dos textos escritos, tais como: Plano de Ação Wajãpi, Dossiê Wajãpi e o Protocolo de Consulta e Consentimento.

A pesquisa foi realizada dentro da Linha “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, com desenvolvimento de estudos dos saberes, vivências, experiências de diferentes sociedades e culturas no espaço escolar. Dessa forma, por meio do material didático, pretendeu-se trazer diálogos e debates para a divulgação do ensinar e fazer história indígena, assim como promover protagonismo na aquisição de conhecimentos dos estudantes acerca do tema.

Os dados coletados foram sistematizados, estudados, problematizados, decolonizados, interpretados e analisados, considerando que o conteúdo do material produzido será utilizado por docentes do ensino básico que farão a mediação didática com discentes.

A pesquisa foi organizada e consolidada por meio desse Texto de Apoio e do Material Didático Atlas do Povo Wajãpi. O texto de Apoio está dividido em quatro tópicos: 1) problematização da relação do Ensino de História para a construção de uma prática docente para além dos muros da escola; 2) discussão da temática do Ensino de História e Cultura Indígena na implantação dos currículos, formação de professores e materiais didáticos, abrangendo a lei n. 11.645/08; 3) descrição da confecção do material didático **“Adversários Que Acertam Os Inimigos”: Fazendo e Ensinado História, (De)Marcando Espaços do Povo Indígena Wajãpi, no Amapá**, que propõe a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados em sala de aula, visando desenvolver uma prática docente para valorizar a cultura indígena, seus saberes e memórias.

1 ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: CONSTRUINDO NOVOS OLHARES NA SALA DE AULA

Para construir uma proposta didática na elaboração de um Atlas do povo indígena Wajãpi, primeiramente são necessárias reflexões para despertar docentes e discentes para o Ensino de História. Dessa forma, é necessário pensá-lo como um “lugar de prática” e/ou “lugar de docência”, onde diversas questões surgem no âmbito dos saberes mobilizados, disputados e, muitas vezes, negados. Diante disso, algumas perguntas são importantes: qual o lugar do ensino da história indígena na escola e na sociedade? Qual abordagem de aprendizagem poderia mobilizar o que os alunos já sabem ou não sabem e assim utilizar como instrumentos de reflexão, assim como ampliar e construir conhecimentos que partem de suas vivências para sua formação? Responder essas perguntas não é fácil, mas os autores que trabalham com essa temática e a própria vivência em sala de aula podem ajudar na construção de novos caminhos para contemplação do Ensino de História Indígena e de materiais didáticos, como o Atlas do Povo Wajãpi do Amapá.

Pesquisar a História do Brasil e ensinar tal disciplina faz parte de um projeto criado a partir da visão dos “colonizadores/civilizados”, que excluíram outros povos, como indígenas e afro-brasileiros. Para Fonseca (2006), o campo do Ensino de História ainda é percebido como complexo, apesar das possibilidades para explorar outros aspectos de sua produção. Mas a escola pode se tornar um desses caminhos possíveis para a pesquisa sobre temáticas geralmente excluídas, como as citadas anteriormente. Ainda segundo ele, essa área de estudo deve estar ligada ao cotidiano da sala de aula e deve merecer a atenção de professores e pesquisadores nela envolvidos. Para a autora,

À primeira vista, a história do ensino da disciplina no Brasil não parece interessar, de forma especial, os professores, e poucos são os historiadores da educação que a ela se dedicam. Ainda assim, verifica-se que muitos trabalhos que se propõem o estudo da história do ensino acabam, na verdade, por tratar das questões atinentes às práticas pedagógicas contemporâneas aos seus autores, sem se caracterizar, todavia, como uma história do tempo presente, mas, sim, análises de metodologias de ensino, de programas curriculares ou de livros didáticos. (FONSECA, 2006, p, 23).

Desse modo, na perspectiva de trabalhar a temática indígena em sala de aula, é preciso trazer algumas reflexões em torno do fato de que professores devem criar alternativas para uma aula dinâmica e criativa, com novos sujeitos históricos. Estudantes precisam mobilizar espaços de debates que possam fazer sentido e trazer significados para a sua atuação no mundo. As conexões de vivências que eles trouxeram irão fazer parte dos debates em sala de aula e podem ser catalisadas para assim agregarem novas informações para a prática docente. As trocas de

experiências são importantes e devem ser associadas às informações que os discentes recebem em um tempo em que as redes sociais dominam. A internet deve se tornar um contexto de interações individuais e coletivas, portanto, toda uma rede deve permear as relações que entram e saem das casas dos alunos até à escola.

Diante disso, um dos papéis da prática docente é justamente encontrar situações de ensino para que os alunos estabeleçam ligações com a temática indígena, no tempo e no espaço em que vivem, a partir da relação passado presente e das relações sociais em que vivem. Assim, o PCN de História torna-se importante para indicar as seguintes situações didáticas:

[...] questionar os alunos sobre o que sabem, quais suas ideias, opiniões, dúvidas e/ou hipóteses sobre o tema em debate e valorizar seus conhecimentos; propor novos questionamentos, fornecer novas informações, estimular a troca de informações, promover trabalhos interdisciplinares; desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos etc.) e confrontar dados e abordagens; trabalhar com documentos variados como sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes; ensinar procedimentos de pesquisa, consulta em fontes bibliográficas, organização das informações coletadas, como obter informações de documentos, como proceder em visitas e estudos do meio e como organizar resumos; promover estudos e reflexões sobre a diversidade de modos de vida e de costumes que convivem na mesma localidade; promover estudos e reflexões sobre a presença na atualidade de elementos materiais e mentais de outros tempos e incentivar reflexões sobre as relações entre presente e passado, entre espaços locais, regionais, nacionais e mundiais; debater questões do cotidiano e suas relações com contextos mais amplos; propor estudos das relações e reflexões que destaquem diferenças, semelhanças, transformações, permanências, continuidades e descontinuidades históricas. (BRASIL, 1998, p. 77-78)

Nessa perspectiva, como desenvolver uma prática de aprendizagem para ensinar a história dos povos indígenas? Como levar o professor e o aluno a vivenciarem e repensarem o espaço em que estão inseridos para trazer a temática indígena para a sala de aula? Costa e Silva (2018, p.07) entendem que “muito têm investido na produção de materiais capazes de sintetizar pluralidade e a trajetória histórica de etnias e culturas indígenas no passado e presente de nosso país”. Porém, ainda existe uma grande carência desse assunto na educação básica e tentar romper com essa obliteração é o papel fundamental de quem se dedica à elaboração do Atlas do povo indígena Wajãpi. Dessa maneira, percebe-se que a temática indígena ainda é pouco trabalhada em sua diversidade, uma vez que muito termos pejorativos como “índio”, “tribo”, “selvagem”, “preguiçosos” ecoam permanentemente nos bancos escolares.

Costa e Silva também observam esses equívocos (2018, p.11) “o termo índio, por ser generalizante, é usado para designar todos os habitantes das Américas antes das chegadas dos europeus, não dá conta de abranger sua complexidade e diversidade”. Os autores concordam

que esses termos são insuficientes para revelar tantas diferenças que existem. Os dados do Censo do IBGE (2010) revelaram que 817.963 mil são indígenas, representando 305 diferentes etnias e que ainda foram registradas no país 274 línguas indígenas. Kaiapó (2019, p.71), acerca do termo “índio”, afirma que “esse termo índio desqualifica e empobrece a experiência de humanidade que cada povo indígena fez e faz. Em lugar de índio, melhor seria falar em povos aos quais e denominam”.

Como trabalhar essa diversidade na escola? Costa e Silva (2018, p.92) nos respondem que o estudo sobre a História e a cultura indígena não deve estar restrito aos professores e alunos, mas que deve transbordar para toda a comunidade escolar, evitando o reforço de ideias equivocadas e pejorativas sobre as populações indígenas, ou seja, sensibilizar toda a escola para o conhecimento e reconhecimento de uma pluralidade etnorracial que existe em nosso país. Neste sentido, Kaiapó (2019, p.72) aborda que:

É preciso abarcar debates de ordens diversas buscando promover a revisão de tudo o que a sociedade e as escolas sabem e ensinam sobre a temática indígena, eliminando preconceitos e equívocos produzidos historicamente nas salas de aula, nos livros didáticos e nos meios de comunicação. Tal iniciativa busca romper o silêncio, dando audibilidade e visibilidade aos povos indígenas, demonstrando que suas histórias e culturas são contemporâneas, vivas e se relacionam com o presente e o passado, num movimento de tensão social dinâmico, que pressupõe a perda, manutenção e ressignificação dos modos de vida desses povos em contato com a cultura não indígena.

Essa dificuldade aparece de forma genérica em discursos etnocêntricos, caracterizando os povos indígenas pelo seu biotipo, suas formas de vestir, de viver, de manifestar seus ritos e suas histórias. Silva (2017, p.76) ressalta que “muitas vezes o que aprendemos sobre os indígenas na escola está associado basicamente às imagens do que vem sendo na maioria dos casos veiculadas pela mídia: um índio genérico, ou seja, sem estar vinculado a um povo indígena”.

Nesse sentido, Costa e Silva (2018, p.67-68) evidenciam que a “lei nº11645/08 é fruto de lutas de movimentos sociais, indígenas, indigenistas e outros grupos que apoiam a causa dessas populações marginalizadas”. Silva (2017, p.77-78) aponta que:

As mobilizações dos povos indígenas em torno das discussões e debates para a elaboração da Constituição em vigor aprovada em 1988 e as conquistas dos direitos indígenas fixados na Lei maior do país possibilitaram a garantia dos direitos (demarcação das terras, saúde e educação diferenciadas e específicas etc.), além da ênfase de que a sociedade em geral (re)descubra os índios. O ensino da temática indígena, atualmente uma exigência da Lei 11.645/2008, contribui para o (re)conhecimento das sociodiversidade indígenas no Brasil contemporâneo, o que só é possível com a compreensão dos processos históricos de construções das imagens e

discursos acerca dos índios, principalmente das ideias sobre a formação de um Estado nacional a partir do século XIX.

Logo, a criação da lei não é resultado de uma benevolência estatal, mas sim de lutas sociais em prol do reconhecimento e da valorização dos povos indígenas. Com a promulgação da lei nº 11.645/2008, muitos debates surgiram devido à ausência desse tema nas escolas. São problemas complexos quando se pensa em um Ensino de História que sempre excluiu indígenas, negros e outros grupos nos currículos escolares.

A inserção da temática indígena no ambiente escolar e nos materiais didáticos, como o Atlas do povo indígena Wajãpi, deve promover reflexões sobre conceitos e preconceitos que os alunos e professores trazem de suas realidades. Muitos docentes criticam o livro didático, falam da falta de conhecimento acerca do tema; sobre a falta dos materiais específicos e o fato de haver uma formação profissional que não contempla disciplinas que abordam a história dos povos indígenas no Brasil. Segundo Bergamaschi e Gomes (2012), esses são alguns argumentos que se repetem como um imbróglio para não se trabalhar esse conteúdo no espaço escolar.

Entretanto, muitas pesquisas realizadas nos últimos anos sobre as sociedades indígenas apontam que professores precisam pesquisar e encontrar estratégias pedagógicas, envolvendo leituras de textos, imagens, visitas a bibliotecas e museus; conhecimento da história local e sua ocupação, e informações sobre como os povos indígenas vivem no tempo presente. Para Monteiro:

O novo indigenismo, por seu turno, encontrou, desde a primeira hora, fortes aliados no meio antropológico, que passaram a pautar suas pesquisas não apenas a partir de interesses acadêmicos, mas também pela necessidade de fornecer subsídios para as lutas e reivindicações dos índios. Assim, surge uma nova bibliografia que tem contribuído não apenas para ampliar a visibilidade de povos indígenas numa história que sempre os omitiu, como também revela as perspectivas destes mesmos povos sobre seu próprio passado, incluindo visões alternativas do contato e da conquista (MONTEIRO, 1995, p.223).

Nessa linha de pensamento, Bittencourt (2018) enfatiza que há uma série de problemas a serem enfrentados pelos educadores em sua formação acadêmica. Uma delas é o preconceito com a cultura indígena e afro-brasileira, além da falta de debates e envolvimento de outros profissionais da rede de ensino.

Neste ínterim, é possível construir caminhos que possam ressignificar o ensino da história indígena e sua diversidade, em que alunos e professores estejam disponíveis para se apossar, perguntar, questionar, refletir e criticar o mundo em que vivem. Os docentes podem trabalhar a história e a cultura dos povos indígenas através de metodologias diferenciadas, usando livros, imagens, músicas, filmes, entre outros, que tenham autores indígenas. Para

Monteiro (1995, p. 228), é possível “desvencilhar-se de esquemas excessivamente deterministas. Com isto, páginas inteiras da história do país serão reescritas; e ao futuro dos índios, reservar-se-á um espaço mais equilibrado e, quem sabe, otimista”.

Conforme Wittmann (2015), a nova historiografia indígena está diante de novas realidades. É imprescindível reconhecer o indígena como sujeito histórico, a partir do ciclo de experiências culturais e sociais que marcam trajetórias específicas. As políticas de inclusão e diversidade, sancionadas pelo governo federal, estados e municípios são muito importantes e fizeram parte de muitos movimentos de luta.

Contudo, Baniwa (2019, p.91) considera preocupante a possibilidade de “apresentar aos povos indígenas, de um modo geral, novas formas de integração, de enquadramento e de encapsulamento sociocultural, político e epistemológico”, no qual “as políticas de inclusão precisam, então, reconhecer e considerar a afirmação da diferença”, ou seja, respeitar a garantia de identidades diferenciadas, a partir da sua leitura de mundo; mas, ainda assim, os obstáculos ainda estão como um fio condutor que ainda precisam ser superados, principalmente na educação (BANIWA, 2019, p.92). Então, o que seria importante para repensar uma nova história indígena? Wittmann responde:

Busca-se levar em conta a perspectiva dos próprios indígenas e colocar em cena suas interpretações da história, visto que durante muito tempo os pesquisadores se detiveram apenas nos discursos e nas práticas sobre eles, ou mesmo não reconheciam sua historicidade. Hoje se propõe indagar sobre as formas indígenas de pensar e agir diante do outro, diferente de si. (WITTMANN, 2015, p.17)

Ou seja, levar em conta uma história e educação que respeitem as diferenças e que realmente promovam uma tomada de consciência de crianças, jovens e adultos. Uma educação autêntica que se faça junto ao educando, com uma aprendizagem que envolva o professor como mediador em busca de mudanças e o aluno em busca de conhecimento, autonomia e criticidade.

Com isso, o **Atlas do Povo Indígena Wajãpi do Amapá “Adversários Que Acertam Os Inimigos”**: **Fazendo História, (De)Marcando Espaços** se configurará como um material didático de luta e resistência, sendo relevante para o debate sobre os sujeitos e seus saberes, cultura, patrimônio e memória desses apagados historicamente e representados de maneira exótica e sempre no passado. Abud, Alves e Melo (2010) afirmam que o uso de mapas no Ensino de História pode ser uma excelente estratégia metodológica para compreender mudanças e permanências ao longo do tempo. Logo, é indiscutível que a utilização de mapas e atlas potencialize o ensino, tornando-o mais dinâmico e problematizador.

O processo de ensino aprendizagem nesse âmbito é um desafio para professores e o seu comprometimento com a formação de sujeitos críticos é considerável no que diz respeito a

enxergar o mundo com autonomia e liberdade. O Ensino de História abrange um campo diversificado. O trabalho com métodos e a conversa com múltiplas ciências ajudam e vão além das fronteiras do conhecimento histórico.

Quando o educando compreende sua realidade, consegue externar problemas e achar soluções para o contexto em que vive. Na consciência crítica, há uma busca pela análise dos problemas, pois ela indaga, traz provocações, respeita, dialoga com sujeitos e não se aquieta ao presenciar imposições, assim como reverbera atitudes que permitem reflexões sobre sociedade, fazendo com que o aluno se reconheça no processo de mudanças e práxis da vida.

Nesse sentido, é salutar adotar uma pedagogia freiriana e decolonial de Paulo Freire e Catherine Walsh nos materiais didáticos, pois, através da abordagem desses autores, poderia se lançar uma outra compreensão da realidade pedagógica, uma que buscasse formas de construção de uma educação, dotada de pluralismo, pautada pela democracia e equidade, contrapondo-se à atual hierarquização do conhecimento e a cultura imposta pelo colonialismo.

A partir dessa perspectiva inclusiva e multicultural, ressalta-se a importância de culturas que foram historicamente marginalizadas e oprimidas da seara educacional, tais como os povos originários, os afrodescendentes e os não ocidentais. A crítica ao sistema educacional ocidental, contaminado pelo eurocentrismo, eleva, numa espécie de hierarquização, o conhecimento e a cultura ocidental e rebaixa ou menospreza as outras formas de aprendizado. Para Quijano (2005, p.43),

A colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. [...] já a colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-européias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”.

Sob essa ótica, está o sentido do termo adjetivo dessa pedagogia, o “decolonial”, que versa sobre uma oposição ao processo de dominação intelectual, político e cultural dos colonizadores, a contar dos colonizados, e propõe assim uma nova forma de produção intelectual através das margens e das suas fronteiras, em oposição à matriz educacional eurocêntrica, adicionando contribuidores aos movimentos sociais no pensamento. Isso é o que reforça Catherine Walsh (2007, p. 7):

[...] a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade visibiliza as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

Além disso, a pedagogia decolonial rompe com paradigmas mais internos, tais como as hierarquias de poder no ambiente educacional em que as relações professores e alunos são ressignificadas, adicionando um papel de destaque aos últimos no processo de ensino aprendizagem. Baseado nesse cenário, o sujeito crítico é capaz de construir conhecimento por meio do seu papel ativo em sala de aula, fugindo do monopólio do saber representado pela figura do professor.

Acerca desse processo, Freire destaca a relevância da ligação entre professores e alunos, enfatizando a relação dialógica. Tal como o próprio educador alega “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam significação dos significados” (FREIRE, 2020, p. 89). O conhecimento deve ser construído e transformado pela ótica do estudante, levando-o a uma interpretação da realidade circundante. Sobre isso, Haddad (2019) resgata a própria vivência de Freire:

Paulo dialogou com os colegas sobre o modo de conceber pesquisas dessa natureza e propôs uma alternativa: em vez de os agentes pesquisarem a realidade dos habitantes do campo, solicitarem aos camponeses para que os auxiliassem a levantar suas principais questões, e esses seriam os temas abordados nas aulas pelas equipes de formação. Dessa maneira, partindo do olhar dos camponeses sobre o próprio contexto, a população agrícola estaria aprendendo com o estímulo a orientação da equipe técnica, assim como os funcionários do Indap aprenderiam com a perspectiva camponesa (HADDAD, 2019, p. 86-87).

Por conseguinte, Freire argumenta que essa nova forma de educação, baseada nas vivências e necessidades dos sujeitos, leva o último a refletir sobre o processo de ensino aprendizagem, o que resulta numa conscientização crítica de sua realidade, questionando, assim, as estruturas de poder, produtos de um processo histórico e de um contexto específico. Isso significa que se deve levar em consideração o papel exercido por elas, questionando-as em relação à sua presença no sistema educacional e em toda a sociedade.

Dessa maneira, o pensamento de Walsh e Freire foram necessários para a construção do Atlas do Povo Wajãpi, pois nele há a preocupação de se refletir sobre o ensinar história e a produção do conhecimento histórico, levando discentes e docentes a entenderem o processo de subalternização imposto aos povos indígenas. Por isso, é importante pesquisar e publicar os estudos sobre esses povos e suas histórias, a partir de um ângulo que não seja eurocêntrico. Caso contrário, poderá se perpetuar aquilo que foi plantado com o preconceito e o racismo.

Assim, Walsh (2009) afirma ser urgente a leitura crítica do mundo. Por isso, seus estudos de epistemologia têm contribuído consideravelmente para o entendimento sobre o

outro, sobre as afirmações da identidade étnica, para reflexões que trazem à tona a história que não pôde ser contada, principalmente de populações como indígenas, africanos, asiáticos, mulheres que foram/são silenciadas pelo homem branco e colonizador. A atual estrutura em que se encontra a sociedade é um reflexo de séculos de imposições de um sistema colonial que varreu da história esses sujeitos e os colocou em um lugar de subalternos, excluídos da história.

Nesse sentido, Walsh (2009, p.21) nos apresenta a interculturalidade crítica que “parte do problema do poder, seu problema de racialização e da diferença (colonial, e não simplesmente cultural), que foi construída em função disso”. Dessa forma, o autor entende que essas reflexões nascem de e a partir do indivíduo e de seus ascendentes que sofreram durante o processo de subalternização, das continuidades dessas inferiorizações e das vivências com o outro, partindo do específico para um âmbito maior. Povos indígenas, afro-brasileiros, entre outros grupos, estão reagindo contrapoderes hegemônicos da colonialidade que se apropriaram de discursos que excluem esses sujeitos, promovem a sua desumanização e que não dão ouvidos as suas falas, tendo em suas mãos o poder, o saber, o ser, que não atende as diversidades culturais. Assim, Wash propõe a interculturalidade crítica como:

[...] ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visualiza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WASH, 2009, p.24-25).

Ele aponta para um projeto que acende a chama para a “reexistência e a própria vida”, para si e para o outro em convívio. O projeto da interculturalidade visa à integração entre as culturas sem anular sua diversidade, construindo um novo pensar sobre sociedade.

Para sair do estado de alienação, é preciso saber que se está alienado, só assim conseguiremos compreender que é preciso enfrentamentos para se obter resultados contra um ensino implantado por jogos de poder. Por isso, Walsh (2009, p.26) ressalta que

A pedagogia decolonial é entendida de maneira múltipla, que abre caminho para transpassar, interromper, deslocar, e inverter práticas, [...] que provocam conhecimentos subordinados, produzidos no contexto de práticas existentes de saber e assim cruzar, os limites fictícios de exclusão e marginalização.

A pedagogia crítica e a pedagogia decolonial podem ser colocadas em diálogo. A primeira é aquela que questiona, que instiga o indivíduo a refletir sua condição no mundo em

que vive enquanto a segunda está marcada por raízes de lutas e práxis de comunidades indígenas e afro-brasileiras pelas suas ações de visibilidade e protagonismo.

Diante do valor das duas pedagogias, é interessante entender o lugar delas no processo de ensino aprendizagem acerca da temática indígena. Acionando-as, professor e aluno podem conhecer e compreender a realidade preconceituosa, excludente e racista em que vivem e terem liberdade e autonomia (FREIRE, 1987) para superar a visão ingênua sobre os povos indígenas. Além disso, é possível instigar um ensino crítico, autônomo e que promova educação para a diversidade, mesmo que seja perceptível a dificuldade de se trabalhar o assunto em sala de aula.

Por esse ângulo, o material didático delineado a partir do Atlas avança em um novo caminho, ressaltando a pluralidade etnorracial, destacando que esses sujeitos estão inseridos no tempo presente. A ideia é que ele não mobilize apenas professores de história e geografia, mas que possa atingir toda a clientela pedagógica da escola, assim como esteja presente no decorrer do calendário letivo. Deve-se inclusive propor um calendário decolonial, para que toda a escola possa participar e construir projetos, trabalhos que envolvam a temática indígena. O calendário decolonial pode abrir espaços de reflexões para que professores e alunos se apossam, perguntem, questionem, reflitam e critiquem o mundo em que vive, promovendo um sentimento de humanização, empatia e respeito pelas diferenças culturais, onde se possa incluir novos sujeitos históricos. Quanto mais se exercita o educando para a vida, mas consciência crítica e transformadora ele terá.

2 POR UM ESTUDO DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: DESAFIOS CURRICULARES NO AMAPÁ

O propósito de trazer a temática indígena para a sala de aula nos leva a perguntar: passados quinze anos da Lei Federal nº 11.645 de 2008, como na rede estadual de ensino amapaense têm sido feitas as abordagens direcionadas para combater o apagamento dos povos originários nos níveis escolares e nos componentes curriculares? Tem se trabalhado a temática indígena? Ou ainda se tem a continuidade de preconceitos e a naturalização dos engessamentos dos povos indígenas em uma perspectiva colonial na sala de aula? Os questionamentos sobre a lei de 2008 nos colocam desafios quanto ao escopo das normativas e regulamentações organizadas para que, de fato, seja efetivada nas escolas amapaenses a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A lei nº 11.645/2018 representa as mobilizações e lutas vividas pelos movimentos sociais indígenas na busca pelo reconhecimento e respeito às sociodiversidades étnicas presentes nas formas de ser e viver das 305 etnias indígenas que atualmente são reconhecidas no Brasil (SILVA, 2017). Essas mobilizações possibilitaram a garantia dos direitos como, por exemplo, as demarcações das terras, saúde e educação diferenciadas e específicas, para que assim viesse ocorrer a (re)descoberta dos povos indígenas, que, muitas vezes, foram apagados e silenciados na historiografia brasileira (ALMEIDA, 2010).

Partindo desse ponto, Silva (2012) afirma que, em anos recentes, os indígenas começaram a conquistar o reconhecimento e o respeito, ressaltando especificamente direitos específicos e diferenciados. Sob esse aspecto, a sociedade brasileira se repensa e se encontra em sua multiplicidade, pluralidade e diversidade sociocultural. No entanto, é necessário lembrar que, para que ocorra essa identificação, é fundamental a exigência de novas posturas e medidas das autoridades governamentais em ouvir dos diferentes sujeitos sociais a demanda por transformações nas políticas públicas, com intuito de que haja respeito e garantia dessas diferenças.

Na Educação, por exemplo, pretende-se a formulação de políticas inclusivas das histórias e expressões socioculturais no currículo escolar, nas práticas pedagógicas. Essa exigência deve ser atendida com a contribuição de especialistas, a participação dos próprios sujeitos sociais, os índios, na formação de futuros/as docentes, na formação continuada daqueles que discutem a temática indígena e atuam na produção de subsídios didáticos em todos os níveis de ensino, seja nas universidades ou nas secretarias estaduais e municipais. Só assim deixaremos de tratar as diferenças socioculturais como estranhas, exóticas e folclóricas. (Re)conhecendo em definitivo os ‘índios’ como povos indígenas com seus direitos de expressões próprias que podem contribuir decisivamente para a nossa sociedade, para todos nós, para a riqueza da humanidade (SILVA, 2012, p. 217).

De acordo com Almeida (2010), no cenário educacional formal, em seus variados níveis, nota-se muita ignorância a respeito dos povos indígenas. A lei nº 11.645/08 propiciou a superação dessa lacuna na formação escolar, contribuindo com o reconhecimento e inclusão dos povos indígenas, buscando um novo pensamento sobre o Brasil e sua sociodiversidade. A norma tem o objetivo de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”. O artigo 26 diz que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, público e privado, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008).

Partindo desse documento, Luciano (2016) afirma que o primeiro desafio é fazer com que esses povos sejam reconhecidos como devem, a fim de que sejam respeitados nos seus direitos específicos e diferenciados, de forma que sua diversidade étnica e cultural seja tratada como fundamentais para o conhecimento histórico e cultural da humanidade, levando em consideração a rica diversidade existente no país. Diante disso, Silva (2012, p. 230), ao debater a efetivação da lei nº 11.645/08, discute:

É de fundamental importância por exemplo, capacitar os quadros técnicos de instâncias governamentais (federais, estaduais e municipais) para o combate aos racismos institucionais. Mas um grande desafio – ou o maior deles – é a capacitação de professores. Tanto dos que estão atuando (a chamada ‘formação continuada’) quanto daqueles ainda em formação nas universidades públicas e privadas, nos diversos cursos de licenciatura e magistério.

De acordo com o autor, isso significa que, no contexto dos currículos dos cursos de licenciaturas e formação de professores, deve ser consolidada a inclusão de disciplinas obrigatórias, as quais devem ser ministradas por especialistas que tratem a temática indígena, principalmente em cursos voltados para as Ciências Humanas e Sociais, considerando aspectos como materiais didáticos, cursos como seminários, encontros de estudos específicos e interdisciplinares designados aos trabalhadores/as e educação.

Segundo Rodrigues (2019), a efetivação dessa lei, além de alterar as antigas práticas tradicionais pedagógicas e preconceituosas, favorece também novos olhares para a história e a sociedade. Em vista disso, a escola se caracteriza pelo seu papel privilegiado, principalmente no que tange à formação humana, mesmo que em diversos momentos as instituições de ensino apresentem dificuldades, ela ainda é um locus onde a efetivação dessa máxima proporciona uma convivência baseada na ética, resultando em um melhor acesso à socialização e aos múltiplos saberes.

Os estudos acerca das histórias e culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros nas escolas de ensino formal (principal foco da lei) ainda são de caráter tímido, não sistemáticos e poucos institucionalizados. Porém, conforme salienta Luciano (2016), o processo de debates sobre seu principal papel e importância tem sido apresentado e iniciado em diversos lugares do país, particularmente quando os professores passam a receber a formação específica para esse fim.

A Lei estimula estudos, pesquisas e produções literárias a respeito das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras, e isso permite trazer à visibilidade da sociedade como um todo as incalculáveis e vitais contribuições desses povos na formação e manutenção do Estado e da sociedade brasileira. (LUCIANO, 2016, p. 14).

O autor discorre que a lei ainda fortalece e estimula a criação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas. O desconhecimento ou o falso conhecimento referente a esses segmentos sociais e étnicos vigentes sempre foram as principais causas da falta de políticas públicas coerentes e adequadas. Nesse sentido, cidadãos, planejadores e gestores mais bem informados das realidades e demandas dos povos indígenas passam a ter mais sensibilidade e compromisso com seus direitos, sendo mais favoráveis o pensamento, a criação e a implementação dessas políticas.

A efetivação da Lei 11.645 possibilitará estudar, conhecer e compreender a temática indígena. Superar desinformações, equívocos e a ignorância que resultam em estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas, reconhecendo, respeitando e apoiando os povos indígenas nas reivindicações, conquistas e garantias de seus direitos e em suas diversas expressões socioculturais (SILVA, 2012, p. 220).

Diante dessa perspectiva, torna-se fundamental encaminhar algumas reflexões sobre a lei federal e as leis estaduais que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história indígena na sala de aula das escolas amapaenses. Num primeiro momento, dois documentos curriculares do Estado do Amapá são importantes: o Referencial Curricular Amapaense (RCA, 2019) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Amapá (2016). Neles percebemos uma omissão quanto aos conteúdos de história e de cultura indígena amapaense como, por exemplo, a grade curricular do 6º ano desse do componente História que se encontra dividida em unidade temática, objeto do conhecimento e habilidades. Analisando o documento, entre as dezenove habilidades organizadas para o 6º ano do fundamental anos finais, apenas a habilidade de referência (EF06HI-AP02) **“identificar os espaços ocupados, no estado do Amapá, por povos indígenas”** é mencionada. Nos outros anos do fundamental anos finais que seguem, 7º, 8º não aparece as habilidades regionais/locais sobre povos indígenas, no 9º aparece apenas uma

habilidade se refere aos povos indígenas, mas que não traz detalhes para trabalhar outras nuances que cabe à temática por conta da imensa carga de conteúdo.

Ainda nessa esteira, podemos dizer que, em 2019, foi retirado do currículo oficial o gradativamente o componente curricular de **Estudo Amapaenses e Amazônicos** o que foi uma surpresa para os professores. Não houve uma justificativa mais densa sobre essa situação, apenas foi dito que esse componente seria anexado ao Referencial Curricular Amapaense (RCA, 2019). Quando ele estava em vigor, professores tinham uma maior autonomia para esmiuçar a temática indígena no contexto local. Apesar de poucos materiais didáticos para o público dos anos finais do fundamental, existia um esforço para contemplar essa demanda. Na escola onde foi realizada minha lotação em 2015, esse componente era destinado aos professores de História e Geografia, seguindo uma linha de trabalho que envolvia projetos, oficinas e palestras que buscavam falar da temática indígena no âmbito da História do Amapá, porém, essa organização se deu em momentos pontuais do calendário escolar, como se no restante do ano esses povos não existissem.

A invisibilidade da história local nos currículos oficiais e nos materiais didáticos da rede básica de ensino também aparece na própria lei estadual nº 1.183/2008², criada no mesmo ano da lei federal nº 11645/2008, que instituiu o componente curricular de **Estudos Amapaense e Amazônicos**, no ensino fundamental e médio como parte diversificada do currículo escolar e excluiu a temática indígena local da educação infantil e fez, como diz Kaiapó (2019, p.58) “a transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da história nacional, lembrados nas aulas de História que tratam da “descoberta do Brasil”, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais”

Isso compromete a aplicabilidade do Plano Estadual de Educação do Amapá (PEE) para o decênio 2015- 2025. Esse Plano afirma a valorização da história e da cultura local na meta 12 e suas estratégias da seguinte forma:

12.1 -Estabelecer e implantar, mediante pacto interfederativo dialogado, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, para cada ano dos Ensinos Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.
12..22Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas africana, afro-brasileira e indígenas, e implementar ações educacionais, nos termos da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, assegurando a implementação das

² **Art. 1º.** Fica autorizado o Poder Executivo a instituir na Rede Pública Estadual de Ensino, a Disciplina História do Amapá, no Ensino Fundamental e/ou Médio, com o objetivo de formar cidadãos conscientes da identidade, potencial e valorização do nosso Estado.

Art. 2º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) por meio de ações colaborativas com Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, Conselhos Escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil; 12.23) Consolidar a educação escolar de populações tradicionais, itinerantes, de comunidades ribeirinhas, extrativistas, indígenas, negras, quilombolas, e de assentamentos, respeitando a articulação Escola/comunidade e garantindo os seguintes aspectos: desenvolvimento sustentável; preservação da identidade cultural; participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão da instituição de ensino; e oferta bilíngue na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental para as comunidades indígenas (Língua materna como primeira Língua e Língua Portuguesa como segunda).

Corroborando com o PEE, a lei nº 1.311 de fevereiro de 2009, de autoria do deputado Camilo Capiberibe, instituiu a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Indígena no currículo da Educação Básica, nas redes públicas e privadas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, atribuindo que os Conselhos de Educação do estado do Amapá precisariam desenvolver as diretrizes curriculares para sua implantação juntamente com a Secretaria dos Povos Indígenas (SEPI) e a Escola de Administração Pública do Estado. Essas duas instituições deveriam disponibilizar um curso de especialização para os professores que atuam nesse âmbito de ensino, porém muitos professores não fizeram essa formação continuada e, assim, continuam desconhecendo e invisibilizando o ensino da História e da Cultura dos povos indígenas. Contudo, Baniwa afirma que devemos entender que:

O propósito do ensino da história e da cultura indígena na escola, assim como o ensejo da ideia de interculturalidade como prática pedagógica e convivência interétnica, representa um importante ou talvez única oportunidade de reencontro do Brasil consigo mesmo, no tocante à sua memória, história e identidade. É uma oportunidade para recompor a base e a fonte cultural e étnica do povo brasileiro, considerando o tripé índio-branco-negro. O reencontro seria a maneira mais eficaz de superar o racismo contra os povos indígenas causados principalmente pelo desconhecimento ou pelos falsos conhecimentos sobre eles. (BANIWA, 2019, p. 102)

Portanto, a não aplicabilidade das normativas federal e estadual no cotidiano das escolas evidencia uma grande lacuna ao que se tem na letra da lei. As metas deveriam ser aplicadas para a efetiva aprendizagem de alunos e professores quanto ao conhecimento da diversidade local. Contudo, a retirada do componente de História do Amapá reforça ainda mais a exclusão da temática indígena na sala de aula. Isso se torna um retrocesso, pois aponta mais uma vez o não-lugar do Ensino de História dos povos indígenas e o respeito às diversidades locais.

No cotidiano escolar, o currículo se torna um modelo de organização e construção das práticas pedagógicas, negociado pelos processos de escolarização e pelas políticas educacionais. O currículo dita “quais conhecimentos devem ou não fazer parte do processo de ensino”. Conforme Silva:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se

condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23).

O autor enfatiza que o discurso sobre o currículo atinge todo o processo que condiz à rotina da escola, orientando projetos, materiais didáticos, plano de ensino, projeto político pedagógico, determinando esse lugar de poder, de cultura, de ideologia e de legitimidade que irá atender toda a comunidade escolar. O currículo permeia o campo das relações sociais e, por isso, torna-se um terreno propício para a transformação ou manutenção das relações de poder.

Conforme Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Pensando assim, pergunta-se: quais currículos queremos na sala de aula? Para quem? Como? Queremos currículos eurocêtricos, tomados por disputas de narrativas que elegem conteúdos que não estão voltados para uma histórica local e regional e que apreendem apenas conhecimentos pré-estabelecidos por diretrizes nacionais que não causam impactos significativos para a aprendizagem? Ou queremos um currículo transgressor, ou seja, aquele que traz em seu bojo renovações curriculares para o Ensino de História através da pluralidade, da diversidade, da necessidade política, social e cultural que o processo de ensino almeja alcançar? Toda a comunidade escolar pode participar dessa construção. Ele não pode ser um território fechado e único, mas sim um território de contestação e construção em todo o tempo. Porém, Moreira e Silva alertam para os vários níveis de currículo:

Alguns estudos realizados sobre currículo a partir das décadas 1960 a 1970 destacam a existência de vários níveis de Currículo: formal, real e oculto. Esses níveis servem para fazer a distinção de quanto o aluno aprendeu ou deixou de aprender. O Currículo Formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplina de estudo. Este é o que traz prescrita institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais. O Currículo Real é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. O Currículo Oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. currículo 2641 está oculto por que ele não aparece no planejamento do professor (MOREIRA; SILVA, 1997).

Assim, é preciso analisar o currículo amapaense, destacando aquele que ainda vigora nas escolas em relação aos estudos dos povos indígenas. Diante da invisibilidade da temática indígena na sala de aula, afirmamos que somente a criação de normativas não dará conta de levar professores e alunos da educação básica a trabalharem com a história e cultura indígena

no Brasil. É necessária uma ação mais incisiva para decolonizar os conteúdos curriculares, a fim de conhecer e reconhecer histórias outras, tal como elaborar materiais didáticos que contribuam para a Educação das Relações Étnico-raciais.

As referências sobre as populações indígenas ainda são permeadas de “equívocos, preconceitos e desinformações”. Existem poucos estudos sobre o mapeamento atualizado dessas populações que continuam lutando por direitos na contemporaneidade. A imagem do indígena é de um ser congelado e estático no tempo colonial. Por isso, segundo Bittencourt:

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 “cor da 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)

O autor nos leva a refletir sobre os desafios que teremos que vencer para trabalhar com concepções não europeizantes. Sob esse ponto de vista, a escola deve ser um lugar de debate para o enfrentamento de preconceitos e estereótipos até hoje impregnados na sociedade brasileira e a legislação federal e estadual pode nos amparar nesse enfrentamento.

Mas, é preciso perguntar como ensinar História se ainda os currículos e os livros didáticos são eurocêntricos; ao passo que professores são formados e informados por essas mesmas concepções. Abud (2004) aponta que, no processo histórico do Brasil, poucas leis foram criadas para se ocuparem diretamente com as populações negras e indígenas no campo da educação. Muitas das que estão em vigor são frutos de uma imensa luta no enfrentamento da discriminação e pela igualdade racial. Nesse sentido, concorda Silva Filho (2016), a partir desse enfrentamento do preconceito, que a sala de aula é um espaço importante para se pensar e dialogar sobre as diversidades.

Seguindo esse pensamento, Bittencourt (2013) sinaliza que o ensino da temática indígena permanece calcado no passado, na generalização, fruto da deficiência da formação de professores, o que reflete no ensino sobre as sociedades indígenas no Brasil, acentuando ainda mais os termos pejorativos, distanciados de um ensino crítico e reflexivo. Para Silva Filho (2016, p.13), “uma das ações que tem movimentado este país nos últimos anos diz respeito à implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08”. Muitos trabalhos, artigos, teses, encontros nacionais e internacionais que abordam a temática têm se debruçado para avaliar o painel no qual se encontra a aplicabilidade da lei e discutir as práticas pedagógicas que possam ser

efetivas no processo de aprendizagem que tangem sua implementação. Dessa maneira, percebe-se que as:

Mudanças esperadas com a efetiva implementação da lei estão calcadas nas expectativas de eliminação do racismo e na experimentação de uma sociedade mais justa e digna para todos e todas. Historicizar este processo é fundamental para compreendermos como o campo da educação configura-se como uma arena na qual os grupos brigam por direitos ou privilégios (SILVA FILHO 2016, p.13-14).

É inadmissível que leis sejam criadas para promover o conhecimento das diferenças étnicas, das narrativas, dos sabres, de identidades, de outras culturas que estão inseridas em um país com uma imensa pluralidade cultural. E mais, que todo esse desconhecimento de outras histórias seja excluído do currículo e do ambiente escolar. Concordando assim, Costa e Silva (2018) apontam que a relevância, o conhecimento e a aplicabilidade da Lei nº 11.645/08 são desafios para muitos, principalmente na formação de professores e materiais didáticos que excluem o afro-brasileiro e o indígena do saber escolar.

Pensando dessa forma, é interessante refletirmos como está sendo a prática pedagógica com as temáticas étnico-raciais em sala de aula. A idealização do atlas vem justamente romper com essas demandas estigmatizadas que tentam se enraizar nos bancos escolares de todo o Brasil, principalmente no “Dia do Índio”, 19 de abril, no qual é sempre apresentado o indígena do passado, dos conquistadores. As crianças e adolescentes se vestem e fazem gestos que nem mesmo sabem o significado, arrastando por muito tempo no Ensino de História estigmas e preconceitos sobre essas populações trabalhadas de forma genérica. Com isso, Bittencourt (2013, p.134) aborda que eles são expostos como aqueles que “caçavam, pescavam, coletavam, como se no tempo de Cabral fossem mais legítimos do que os contemporâneos”, naturalizando o lugar deles num “passado” distante para os alunos.

Porém, o indígena Luciano analisa as possibilidades que têm sido trazidas pela Lei de 2008 para avançarmos no sentido de disponibilizarmos formação docente e materiais didáticos para o trabalho com a temática na sala de aula. Conforme o autor,

Ensejo da Lei, toda essa bagagem histórica está sendo resgatada, valorizada, (re)escrita, (re)interpretada, e gradualmente disponibilizada aos professores e às instituições de ensino. De fato, os materiais didáticos que estão sendo produzidos e disponibilizados aos professores e às escolas por esses pesquisadores e estudiosos estão resgatando de forma muito interessante e positiva não apenas os grandes feitos heroicos das civilizações ameríndias e afro-brasileiras mas, sobretudo, as importantes e vitais contribuições dessas civilizações para a formação e o desenvolvimento sociocultural, econômico, religioso e epistemológico da sociedade moderna em todos os seus níveis locais, nacionais e mundial. Na medida em que avançarmos com a produção, disponibilização e acesso aos novos materiais didáticos e tivermos professores capacitados para a nova missão, também avançaremos em escala no

resgate dessas histórias e culturas e suas contribuições para a nossa sociedade nacional e mundial, mas dessa vez não mais para serem guardadas nas bibliotecas, mas para serem estudadas em salas de aulas. (LUCIANO, 2016, p.15)

Ele chama atenção para a necessidade de levar para a sala de aula conhecimentos sobre os povos indígenas, enfatizando os espaços em que vivem, não apenas os territórios, mas também as relações que têm com esses espaços junto com sua história, proporcionando aos professores e aos alunos reflexões acerca da preservação, da cultura, da luta, da demarcação e da relação com seu território.

Nessa direção, nossa proposta foi traçar estratégias metodológicas de ensino para contribuir com a aplicação da lei federal de 2008 e das leis estaduais (Lei nº 1.183/2008; Lei nº 1.311/2009; Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Amapá/2016; RCA/2019; PEE/2015-2025), quanto ao processo de ensino aprendizagem na sala de aula da temática indígena. Assim, o ponto principal dessas reflexões foi elaborar um Atlas do povo indígena Wajãpi, com linguagens didáticas para ensinar histórias desse povo no Amapá.

3 HOJE NÃO TEM RABISCO E NEM CORTE DE COCAR: UMA PROPOSTA DE ATLAS DO POVO INDÍGENA WAJÃPI DO AMAPÁ PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este tópico serve para descrever elementos da construção do Atlas do povo indígena Wajãpi. Reforçamos que ele tem como objetivo trabalhar com as histórias e saberes da cultura Wajãpi, para promover práticas pedagógicas que despertem docentes e discentes a conhecer a História Indígena, sobretudo sobre os povos que vivem no Amapá, tal qual sensibilize e mobilize as aprendizagens dos estudantes de forma dinâmica e interativa.

Contudo, o processo de aquisição de conhecimentos necessita de linguagens didáticas que facilitem o aprimoramento de um raciocínio histórico, da reflexão crítica, do pertencimento de identidade de sua história, em que docentes e discentes possam construir aprendizagens para si e para o outro. Segundo Bittencourt, as linguagens didáticas “são como facilitadoras da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica, no caso, a História” (2018, p.243). A esse respeito, Fonseca explica que:

Todas as linguagens, todos os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem com a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – rádio, TV, imprensa em geral -, cinema, tradição oral, monumentos, museus etc. (FONSECA, 2003, p. 164).

Brodbeck (2012, p.34) ressalta que o trabalho com documentos e fontes históricas são relevantes para interpretar, analisar e comparar não somente uma determinada época, mas para entender o seu presente e refletir a partir dele. No caso de um Atlas Histórico, sua composição é feita por um conjunto de mapas, documentos, cartas, entre outros, que fornecem informações múltiplas não somente do território, mas de culturas, saberes, pertencimentos, lutas, mitologias de um povo, partindo de suas próprias construções. Portanto, seu uso em sala de aula é relevante para (re)conhecer essa gama infinita de possibilidades de saberes outros.

Para o IBGE (2023), atlas pode ser definido como um conjunto de mapas ou cartas geográficas ou, também, como um conjunto de dados sobre determinado assunto, sistematicamente organizado e que serve de informações para construir dados, ideias, de acordo com o tema a ser estudado.

Em relação ao uso de atlas e de mapas em sala de aula, aponta-se que eles abrangem “informações variadas, que vão desde o aspecto físico e um determinado local até informações múltiplas sobre produtos, população e inúmeros outros elementos” (BRODBECK, 2012, p. 40). Mas, até que ponto os professores de história sabem usar o mapa como uma fonte de reflexão para o conhecimento de uma região ou grupo social? Essas e outras questões sempre moveram instigações na prática escolar, principalmente do incômodo de perceber que muitos alunos não conseguem assimilar o conhecimento sobre os mapas no Ensino de História.

Destaca-se que os mapas, os atlas, as iconografias na linguagem cartográfica são instrumentos que fazem parte do cotidiano em sala de aula como materiais que têm uma linguagem específica, muitas vezes, com dificuldades de compreensão. Por cartografia, Cardoso (2016, p.301) aborda que: “grosso modo, pode-se dizer uma técnica de mapeamento de representações do espaço, usados desde os tempos do Egito antigo, e pelos ancestrais ameríndios como forma de demarcação do território e de legitimar o seu poder”. Segundo o IBGE (2023), a cartografia tem:

Origem na língua portuguesa, tendo sido registrada pela primeira vez em 1839 numa correspondência, indicando a ideia de um traçado de mapas e cartas. Hoje entende-mos cartografia como a representação geométrica plana, simplificada e convencional de toda a superfície terrestre ou de parte desta, apresentada através de mapas, cartas ou plantas. Por meio da cartografia, quaisquer levantamentos (ambientais, socioeconômicos, educacionais, de saúde etc.) podem ser representados espacialmente, retratando a dimensão territorial, facilitando e tornando mais eficaz a sua compreensão. Não se pode esquecer, no entanto, que os mapas, como meios de representação, traduzem os interesses e objetivos de quem os propõe, podendo se aproximar ou se afastar da realidade representada. Além disso, enfrentam, como veremos mais adiante, as limitações e distorções que inevitavelmente surgem quando da transposição da realidade para o plano.

Nesse sentido, a cartografia se apresenta como um conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que, tendo por base os resultados de observações diretas ou de análises de documentos, volta-se para a elaboração de mapas, cartas e outras formas de expressão ou representação de objetos e elementos, fenômenos, ambientes físicos e socioeconômicos, bem como a sua utilização (IBGE,1999).

A construção do Atlas do povo indígena Wajãpi do Amapá foi pensada a partir da disciplina do professor Dr. Giovani José da Silva, no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) e, por conseguinte, das reflexões da prática docente na Escola Mário Quirino, tal como da ausência do trabalho com a temática indígena em sala de aula e dos diálogos que surgiram nessa trajetória com a professora Dra. Cecília Bastos. Ele é fruto de um estudo que já vinha sendo pensado por esses professores e por outros discentes do curso de mestrado com a temática étnico-racial. Ao refletir acerca da proposta do Atlas, foram revisitadas as minhas vivências como professora da educação básica e a grande dificuldade de acessos que se tem em relação aos atlas históricos ou temáticos e, mais ainda, aos que se referem à temática indígena local. Pensando assim, busquei materiais como atlas, mapas, cartografias que pudessem ajudar na elaboração de um material didático inovador e que fosse voltado para professores e alunos da educação básica. Primeiramente pesquisei sobre atlas que pudessem ajudar na pesquisa e me deparei com o Atlas Histórico da Fundação Getúlio Vargas (FGV), logo após, com o Atlas Geográfico Escolar do Estado do Amapá, e com o Atlas Enciclopédicos da Amazonia Amapaense (esses dois últimos recentes na literatura local) entre outros documentos.

Figura 2 Atlas histórico FGV

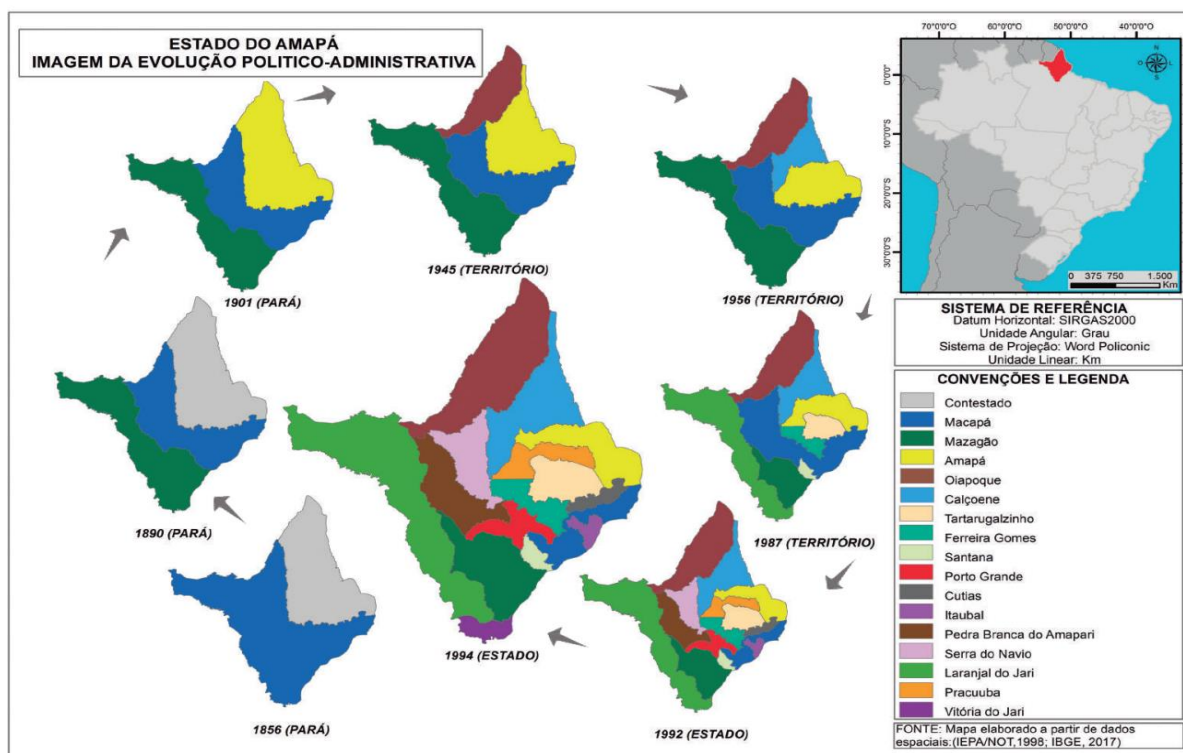


Fonte: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC, 2016

No exemplo acima, percebe-se uma gama de documentos, imagens, atividades, cartas, entre outras fontes históricas que foram relevantes para pensar como poderia ser desenvolvido o material didático em questão. O atlas acima é virtual. No primeiro momento, pensou-se em desenvolver um site para ele, mas a falta de acesso à internet e de estrutura das escolas seria um problema para o acesso dos alunos e professores. Logo, atlas físico era a melhor opção, pois os interessados teriam facilidade de estar com o documento e trabalhar o coletivo em sala de aula. Serviria também para apresentar aos demais professores desta rede de ensino.

Na figura 3, aparece outro exemplo, o Atlas Geográfico Escolar do Amapá, desenvolvido como um produto didático-pedagógico para o ensino da geografia na educação básica. O produto traz em seu bojo mapas com informações sobre demografia, aspectos socioeconômicos, unidades de conservação, divisões regionais com imagens e textos que nortearam muitos pontos para a sua fabricação.

Figura 3 Estado do Amapá e sua evolução Político Administrativa



Fonte: Atlas Geográfico Escolar do Estado do Amapá, 2022

Outro exemplo de documento foi o Atlas Enciclopédico de Saberes Tradicionais da Amazônia Amapaense, que foi organizado para compreender e valorizar os saberes plurais do nosso estado, sendo um trabalho recente que colaborou bastante para organizar as ideias e percepções do produto dinâmico e de fácil compreensão para a educação básica.

Figura 4



Fonte: Padovani, 2022

A partir do que possa ser um Atlas Histórico ou uma cartografia, propomos a confecção do material didático, **“Adversários Que Acertam Os Inimigos”: Fazendo e Ensinando História, (De)Marcando Espaços do Povo Indígena Wajãpi, no Amapá**, com o propósito de auxiliar docentes e discentes em sala de aula no processo de desconstrução de estereótipos e preconceitos com relação aos indígenas. A partir desse instrumento pedagógico, almejamos que a identidade coletiva do povo indígena Wajãpi, sua cultura peculiar e sua organização em prol da luta pela preservação territorial seja conhecida e respeitada.

Há mais de dois séculos, o povo indígena Wajãpi habita numa imensa área tanto no Brasil quanto na Guiana Francesa. Aqui no Amapá, estão situados na região do Amapari e Laranjal do Jari. A Terra Indígena Wajãpi (TIW) foi demarcada pelo decreto de 1775, de 1996, com uma população estimada em 1400 pessoas, que vivem em mais de 90 aldeias.

O povo Wajãpi do Amapá está organizado em coletivos que incentivam sua autonomia e presença marcante na defesa de seu território. Os órgãos colaborativos que contribuíram para o processo de gestão territorial e valorização dos saberes Wajãpi são o Conselho do Wajãpi do Amapá (APINA), a Associação Wajãpi Terra, Ambiente e Cultura (AWATAC), a Associação dos Povos Indígenas Wajãpi Triângulo do Amapari (APIWATA), bem como parceiros internacionais, como o Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (Iepé).

Esses coletivos representados pelos próprios Wajãpi em parcerias com órgãos não-governamentais e governamentais contribuíram para a construção de dois documentos o Plano de Ação Wajãpi e o Protocolo de Consulta e Consentimento Wajãpi. Esses dois serviram de

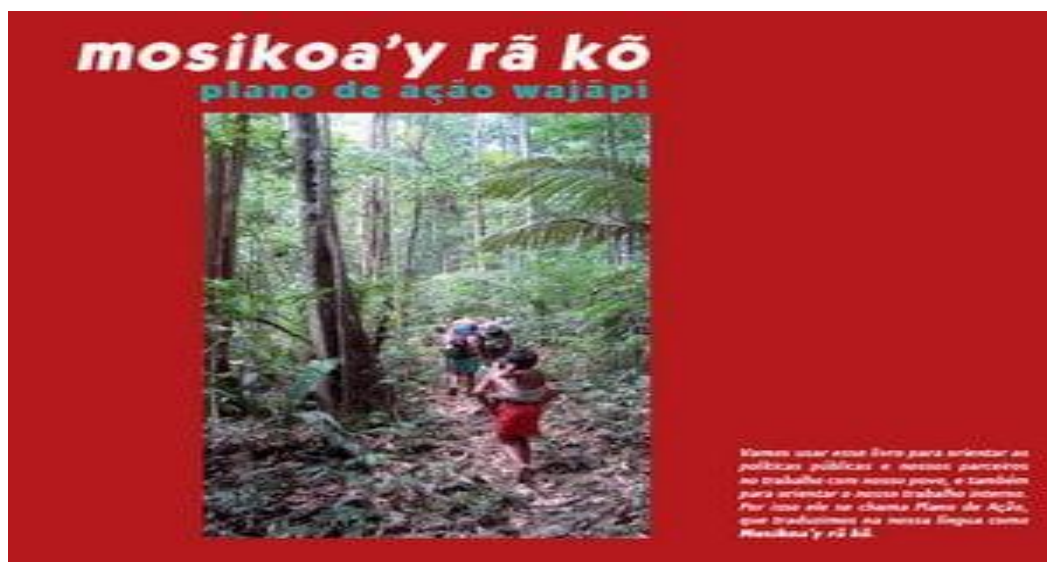
subsídios para a elaboração do Atlas. Por meio deles, observamos que o “Nós” trabalha em prol da coletividade para a efetivação de programas e projetos. Tudo deve ser analisado, conversado, discutido com os representantes Wajãpi para garantir seus direitos, sua participação e a colaboração de todos.

Figura 5: Capa do Protocolo de Consulta e Consentimento Wajãpi



Fonte: IEPÉ, 2023

Figura 6: Capa do Plano de Ação Wajãpi



Fonte: Apina, Awatac e Iepé, 2012

Os documentos acima, foram construídos e problematizados pelos Wajãpi durante oficinas e reuniões, que geraram diálogos com diferentes grupos socioculturais como a Rede de Cooperação Amazônica (RCA) e o Instituto de Pesquisa e Formação Indígena – Iepé – com apoio da Rainforest Foundation Noruega e no Plano de Ação Wajãpi, no qual estiveram

presentes professores, chefes Wajãpi, agentes de saúde e pesquisadores entre os anos de 2010 e 2011, com o intuito de garantir seus direitos nas esferas federal, estadual e municipal, a fim de serem consultados e de participarem de qualquer ação e projeto a serem desenvolvidos em suas terras indígenas. Para o povo Wajãpi, o conhecimento da floresta, do chão da terra onde nascem e descansam seus ancestrais, suas cosmologias, seus saberes, seus rituais, suas regras, seus modos de pensar e viver precisam ser reconhecidos, primeiramente, por eles mesmos para serem preservados para as futuras gerações e pelos não indígenas.

Nessa perspectiva, a minha missão como professora foi explorar, pesquisar e elaborar material para auxiliar no conhecimento da história e cultura dos povos indígenas. Dessa maneira, descreveremos a seguir como foi elaborado o Atlas do povo Wajãpi, material com possibilidade para inserir a história e a cultura indígena. O objetivo não é deixar que ele acabe por aqui, mas sim fazer com que o processo de pesquisa ganhe novos prismas e seja luz para outros horizontes dentro do Ensino de História.

Assim, para compor produto deste TCM, foram construídos alguns elementos, como mapas, textos, curiosidades e atividades. Esses mapas temáticos foram produzidos em conjunto com a geógrafa Priscila Araújo Esquerdo, que trabalha atualmente como Gerente do Núcleo de Ordenamento Territorial NOT, no Instituto de Pesquisas Científicas do Estado do Amapá -IEPA, que ajudou na elaboração e formatação de geoprocessamento dos mapas para o produto. Os itens que compõem a organização do atlas foram pensados para uma melhor dinâmica de fácil leitura e diálogo com professores e alunos. Desse ponto de partida, os professores poderão entender o que é um atlas e quais suas primeiras impressões sobre a temática indígena do povo Wajãpi. Os mapas estão nomeados da seguinte forma: aspectos históricos; terra indígena; modos de vida; narrativas míticas; migração; mapa cultural; arte gráfica Kusiwa³ (patrimônio imaterial da humanidade), autonomia e resistência.

No segundo momento, foi feita a escolha de imagens e textos que compreendem os documentos já citados acima, de produção dos próprios indígenas Wajãpi e de trabalhos organizados por pesquisadores que já atuam há muito tempo com esse povo, como, por exemplo, a vasta referência da pesquisadora Dominique Gallois e o Instituto de Pesquisa e

³ No tocante à arte gráfica Kusiwa dos povos indígenas Wajãpi do Amapá, Gallois (2006) aponta que é uma tradição passada por gerações e expressa uma forma de comunicação dos modos de vida dessa sociedade. São usados para decorar corpos e objetos, utilizando tintas que são encontradas na própria natureza como: jenipapo, urucum, óleo de andiroba, gordura de macaco e resinas perfumadas. Os animais presentes em sua vida cotidiana também representam esse repertório por meio de formas e cores que vão expressando sua visão de vida e do próprio universo. Possuem um repertório codificado de padrões gráficos que representam, de forma sintética e abstrata, partes do corpo ou da ornamentação de animais e de objetos.

Formação Indígena- Iepé. Dando continuidade, foram inseridas propostas de atividades para professores, mas que podem ser adaptadas a partir de novos olhares sobre o próprio produto. Essas atividades construídas foram a Proposta I- *Na Trilha Do Conhecimento*, que trata sobre o conceito de terra indígena e sobre a importância do conhecimento e valorização do território, pois, para que professores e alunos conheçam e reconheçam um território indígena, eles têm que primeiro identificar e entender o lugar, o espaço em que vivem.

Proposta II – *Na Trilha Do Conhecimento: Wajãpi*, visa trabalhar os aspectos de localização da terra indígena Wajãpi, seus aspectos históricos, geográficos, modos de vida e cultura. Utilizando imagens e vídeos para a pesquisa dos alunos.

Já a Proposta III- *Arte Gráfica Kusiwa versa* sobre os grafismos, desenhos, formas e símbolos que fazem parte de uma comunicação passada por gerações e que tem um grande significado ancestral, envolvendo a relação da natureza e das mitologias com os Wajãpi; tem-se ainda a Proposta IV- *Selando o conhecimento*, que trata sobre a utilização de selos de correios da arte gráfica Kusiwa, que teve uma edição especial fabricada em 2014, para mostrar a arte indígena e todo seu tesouro ancestral.

Na Proposta V- *Explorando as narrativas míticas Wajãpi através da leitura e mapeamento*. Nessa atividade faz-se entender a relevância das narrativas míticas para as culturas indígenas; incentiva a criação de mapas sobre elas e ainda se faz conhecer um pouco mais sobre a literatura indígena, como o livro **“I’ã: Para nós não existe só imagem”**, produzido em 2008 por professores e pesquisadores Wajãpi com o apoio da APINA e outros parceiros. Ele foi escrito na língua materna Wajãpi e traduzido para o português.

A Proposta VI- *Valorizando as vozes indígenas Wajãpi* traz o Documentário: **“Do Protocolo Wajãpi à Consulta Prévia”**, que foi elaborado em conjunto com os Wajãpi em parceria com o Iepé, mostra depoimentos sobre a elaboração do Protocolo de Consulta e Consentimento Wajãpi, com registros das duas primeiras etapas de um processo de consulta a esse povo. A última atividade Proposta VII- *Tá na Rede: Influenciando Novos Saberes*, busca dar visibilidade a indígenas que atuam na sociedade através de seus trabalhos com música, moda, educação, humor, dança em diversos âmbitos, a citar nas redes sociais e que, através deles, levam história, memória, conhecimento e resistência.

A composição deste material didático pretende possibilitar estratégias metodológicas, conforme a proposta de temas geradores de Paulo Freire (1987), conectados com práticas e vivências com as quais o educando convive na sua realidade e nas situações práticas de sala de aula. Esses temas geradores expõem em seus cernes as realidades sociais, político, cultural, conectando-se ao cotidiano do indivíduo.

Este material didático foi construído para ensinar história na educação básica e pretende ser um instrumento de combate e resistência. Dessa forma, como corrobora Pina (2017), professores e alunos poderão problematizar, criticar, construir suas próprias hipóteses como testemunho do tempo, tal qual ter noção de identidade, territorialidade, saberes, pertencimento em espaços que vivem e de seus significados a partir do conhecimento da história do outro. Portanto, este produto deve cooperar com o Ensino de História indígena do Brasil e do Amapá, ajudando no conhecimento específico do povo indígena Wajãpi.

De maneira geral, ele destina-se ao trabalho com temática indígena nas escolas públicas e privadas, no Estado do Amapá, devido à falta de materiais didáticos específicos. Visa também problematizar termos estereotipados e equivocados sobre as populações indígenas. Como afirma Bessa Freire (2002, p.2) “tentar compreender as sociedades indígenas não é apenas procurar conhecer ‘o outro’, ‘o diferente’, mas implica conduzir as indagações e reflexões sobre a própria sociedade em que vivemos”.

O material didático com a temática indígena foi produzido para superar visões exóticas e naturalizadas sobre os povos indígenas que ainda circulam em sala de aula. À vista disso, a construção deste material visa desenvolver uma prática docente que valorize a cultura indígena, seus saberes e suas memórias no Ensino de História.

A utilização dele poderá trazer conhecimentos e comprometimentos tanto para o aluno quanto para o professor. A proposta pretende trilhar caminhos em que o aluno seja atuante em uma educação libertadora, compreendendo a luta dos indígenas por respeito e por dignidade. Ainda existem populações que constroem espaços para re-existir, in-surgir e re-viver na contemporaneidade (WALSH, 2007). Com o Atlas, queremos instigar estratégias de combate ao racismo e ao preconceito na sala de aula. Nesse sentido, o material didático foi organizado de maneira dinâmica, estimulante e atraente a fim de que possa fazer com que os professores deem novos significados as suas aulas e planejamentos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação de se refletir sobre o ensino de história e o seu papel com o conhecimento histórico leva professores e alunos a se notarem como sujeito de sua história. É um compromisso que atende uma educação humanizada, afetiva e que necessita do exercício de se colocar no lugar do outro. Repensar a prática pedagógica é uma ação que se faz todos os dias e é recurso necessário para o enfrentamento, dentro do âmbito escolar, das políticas curriculares hegemônicas que moldam e orientam o Ensino de História. É urgente ensejar novos caminhos para uma educação que realmente transforme e alcance cada aluno/indivíduo na sua autonomia, aprender e/ou ensinar são caminhos que se encontram, através de um trabalho mútuo de trocas de vivências que contribuem para o comprometimento com o outro e que transborda para outras fronteiras do conhecimento.

Como professora de história, em diversos momentos, a temática indígena foi apresentada muito superficialmente e com diversos equívocos que até hoje permeiam o lugar que os povos indígenas ocupam no Ensino de História. A partir dessa pesquisa, da busca por autores não-indígenas e indígenas, foram se acendendo diversas luzes que antes estavam apagadas acerca de preconceito e desconhecimento. Como falar de sujeitos históricos com diferentes formas de contar suas histórias se não os conhecemos?

Assim, o material didático **“Adversários Que Acertam Os Inimigos”: Fazendo e Ensinado História, (De)Marcando Espaços do Povo Indígena Wajãpi, no Amapá**, abriu caminhos para conhecer a história e cultura dos povos indígenas, em especial os Wajãpi do Amapá, que antes não tinham uma linha escrita nos livros e apostilas usadas na educação básica. Muitos saberes, histórias, origem, culturas, direitos, lutas, entre outros estão presentes em teses e dissertações que não chegam aos bancos escolares, permitindo assim que os povos indígenas continuem passeando pela ótica do singular e do invisível.

Este trabalho de pesquisa pôde ser discutido com diversos autores que tratam sobre o Ensino de História indígena. Muitos atravessaram esse lugar a partir de um enquadramento de humanidade pelo viés do colonizador. Nas últimas décadas, têm sido organizados debates de inclusão dos povos indígenas por meio da criação de leis, programas e políticas públicas que acabam redesenhando esse lugar que busca reconhecer suas diversidades étnicas, culturais e linguísticas. Atuantes nesse processo, os povos indígenas lutam para que essa inclusão seja realmente efetivada para afirmação da diferença e que suas vozes e ouvidos sejam percebidos em meio a sociedade tão excludente. Mesmo com iniciativas de leis e decretos de inclusão nas redes de ensino, ainda se percebe uma grande parcela de professores ligados aos conteúdos e

currículos destoantes. Esses povos só são lembrados em datas comemorativas e em projetos escolares que acontecem uma vez ao ano.

As leis que se referem à educação, às políticas públicas, às ações afirmativas entre outros são frutos de muita luta de sujeitos que sempre viveram à margem da sociedade e que sofreram violência epistêmica. O caminho não é fácil, porém identificar os problemas e enfrentar os percursos adversos que poderão surgir é substancial para desenvolver a construção de novos significados e de lutas pelo reconhecimento de suas culturas diversificadas.

Nesse sentido, o trabalho de pesquisa apresentado reforça a ideia de trazer para a frente de combate novos diálogos entre professor e aluno a fim de que o processo de ensino e aprendizagem corra em uma mão única de troca de saberes, inferindo desafios e possibilidades de criar experiências pedagógicas interculturais.

Sob essa perspectiva, é fundamental que esse processo seja um espaço de aproximação entre ambos, assim como haja motivação, sensibilidade e mobilização das experiências adquiridas em suas vivências e reflexão dos fatos apresentados aos alunos, visto que o conhecimento histórico não está pronto e acabado. Todos os dias novas informações são dadas para essa atividade em constante construção. Esse material didático, tem um papel importante para auxiliar na construção do conhecimento, fazendo com que o professor possa utilizar diversas fontes que colaborem para o Ensino de História da população indígena local. O reconhecimento da cultura local é primordial para que professores e alunos possam valorizar e compreender o lugar de pertencimento e de identidade do espaço que ocupam.

Nesse ínterim, destaca-se que os mapas, o atlas, as iconografias, documentos, são dispositivos que fazem parte do cotidiano em sala de aula, e que muitas vezes encontramos dificuldades para compreendê-los. Com isso, é necessário que o professor encontre alternativas didáticas para que os alunos consigam trocar experiências e que tenham significado para sua aprendizagem. Assim, esse material didático, oferece aos professores e professoras, uma diversidade de objetos do conhecimento sobre povo indígena Wajãpi do Amapá, que ajudará na a contar um pouco da historia local.

Destaca-se aqui também o objetivo de denunciar a permanência da imagem dos povos originários em seus currículos ainda em moldes coloniais e de abordagens que estão enraizadas por uma destruição epistêmica do saber, do ser e do poder das relações étnicas, linguísticas e culturais desses povos. E que se espera, a partir da leitura, do material didático **Adversários Que Acertam Os Inimigos”: Fazendo e Ensinado História, (De)Marcando Espaços do Povo Indígena Wajãpi, no Amapá** possa trazer uma real efetivação da lei nº 11645/08, contribuindo para que professores, alunos e toda sociedade possam conhecer, reconhecer,

aprender, respeitar e valorizar suas próprias perspectivas e historicidades. Como professora de História, o meu papel é ultrapassar os limites da escola, do ensino, de inovar não apenas nesse processo de uma “educação libertadora”, como afirma Paulo Freire, no qual o diálogo é a fonte principal do processo pedagógico.

A sala de aula é um lugar imprevisível, permeada de ideias, conflitos, produção de conhecimento e até contradições. Nos diálogos produzidos por professores e alunos, podem ser (re)criar possibilidades de práticas de ensino que concerne aquela realidade escolar. Assim, a relevância do uso e da construção do Atlas no Ensino de História desdobra-se pela percepção diferenciada a partir dos prismas que norteiam cada indivíduo no lugar que ele está ocupando naquele âmbito e nas interações que se modificam no cenário, o qual aborda questões sociais, culturais, políticas entre outras. Não esquecendo que os Atlas como fontes, portam discursos e estão sujeitos a serem desconstruídos também. Eles nos revelam muitas informações, por isso é necessário que o professor tenha um olhar cuidadoso e crítico e esteja atento às discussões de novas práticas do ensino de história, contribuindo assim para a transformação desses recursos e para novos desafios educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria R. C. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense**. Amapá: Secretaria de Estado da Educação do Amapá. 2019

ABUD, Kátia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GAPARELLO, Arlette Medeiros; Marcelo de Souza (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

APINA, AWATAC; IEPÉ. Plano de Gestão Socioambiental Terra Indígena Wajãpi. Macapá, Instituto Iepé. 2017. Disponível em: www.institutoiepe.org.br

BANIWA, Gersem. **Direitos humanos e direitos indígenas na perspectiva da Lei n. 11.645/2008**. In: Educação em Rede Vol.7: culturas indígenas, diversidade e educação. SESC, 2019. p.82-105. Disponível: www.sesc.com.br/multimidia/publicações/pdf-educacao-em-rede-vol7/

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Bart. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012. Acessado em: www.curriculosemfronteiras.org

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos**. In: Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101 – 132.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**– 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Lei n.11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n; 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: para o Ensino Fundamental: História - Brasília, MEC/SEF. 1998, 108 p.

_____. Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015, dispõe sobre o **Plano Estadual de Educação** - PEE, para o decênio 2015 - 2025, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado nº 5982. Macapá, 26 de junho de 2014. Disponível em <https://seed.portal.ap.gov.br/leg/PEE%20-%20Lei%201.907-2015.pdf>, acesso em 20 de março de 2023. Resolução CEE/AP 56/2015. Diário Oficial do Estado, Macapá 17 de dezembro de 2015, Título I, fl 02.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br
Acesso em: jan. 2023

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a História: metodologia de ensino da história**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

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

CARDOSO, Alanna Souto. **Por uma cartografia etno-histórica da Amazônia colonial** (séculos XVIII e XIX). In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA HISTÓRICA, 3. 2016, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2016 b. Disponível em: <https://www.ufmg.br> Acesso em: 15 de maio de 2021.

COSTA, Ana Maria Ribeiro F.M; SILVA, Giovani José da. **História e Culturas Indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FILHO, José Alves da Silva. **O Ensino de História no Brasil e a lei nº 11645/08: articulações e entrecruzamentos das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica**. Brasília – DF, 2016. UniCEUB.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. 128 p.

FREIRE, Paulo. 1987 [b] **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: PAZ e TERRA, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães; MESQUITA, Ilka Miglio. **Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades**. Revista História/Unisinos, Uberlândia, v. 10, n. 3, p.333-343, 2006.

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?** - Iepé, 2003.

_____. **Terra Indígena Wajãpi: da demarcação às experiências de gestão territorial** / - São Paulo: Iepé, 2011. (Coleção ensaios).

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

GANDOLFI, Gabriele Juli; ORÇO, Claudio Luiz; TUZZI, Vivian. **O Ensino de História na contemporaneidade: metodologias e linguagens**. Revista Unoesc & Ciência, Joaçaba, v. 5, n.1, p. 90-100, 2014.

HADDAD, S. **O Educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 1ª ed., 2019. 256p IBGE. **Noções Básicas de Cartografia**. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.

KAYAPÓ, Edson. **A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?** In: Educação em Rede Vol.7: culturas indígenas, diversidade e educação. SESC, 2019. p.82-105. Disponível: www.sesc.com.br/multimedia/publicações/pdf-educacao-em-rede-vol7/ p. 56-80, 2019.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. Identidades, diferenças e diversidade: entre discursos e práticas educacionais. In: ANDRADE, Juliana Alves; SILVA, Tarcísio Augusto Alves. (Org). **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas**. - Recife: Edições Rascunhos, 2017.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. Revista Retratos da escola, Brasília, v.7, n.13, p345-357, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **A história e cultura indígena no contexto da Lei 11,645/08: reflexos na educação brasileira**. Revista de Educação do COGEIME – Ano 25 – n.49 – jul/dez 2016

MARQUES, Luiz. **Somos todos Wajãpi!** Jornal Unicamp – edição Web/ Campinas: São Paulo, 30 de Jul, 2019. Disponível em: www.unicamp.br Acesso: 25/06/2021.

MATOS, J. S. **Ensino de História e aprendizagem histórica: diálogos com Paulo Freire**. REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental, p. 212–224, jun, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.690>

MONTEIRO, John Manuel. **O desafio da história indígena no Brasil**. In: A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 221 – 236.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias da Aprendizagem**. – 2.ed. São Paulo: E.P.U., 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História, FEUSP, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143 – 162, 1992.

PILLETI, Nelson. **Aprendizagem: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

PINA, Carolina Teixeira. **Os mapas e o ensino de História**. III Seminário Internacional História do Tempo Presente, UDESC – Florianópolis-SC, 2017. Disponível em: www.eventos.udesc.br

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. **QUANDO A ESCOLA É UMA FLECHA: Educação Escolar Indígena e Territorialização na Amazônia**. Rev. Exitus, Santarém, v. 8, n. 3, p. 396-422, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602018000300396&lng=pt&nrm=iso. acessos em 11 de abril de 2023. Epub 05-Jun-2019. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n3id651>.

SILVA, Edson. **O ensino de História Indígena:** possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. Revista História Hoje, v. 1, no 2, p. 213-223 –2012. Disponível em: www.rhhj.anpuh.org

_____. **A invenção dos índios nas narrativas sobre o Brasil.** In: ANDRADE, Juliana Alves; SILVA, Tarcísio Augusto Alves. (Org). O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. - Recife: Edições Rascunhos, 2017.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008.** *Cadernos de pesquisa*, São Luís, UFMA, v.17, n.2, p.39-47, maio-ago. 2010.

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

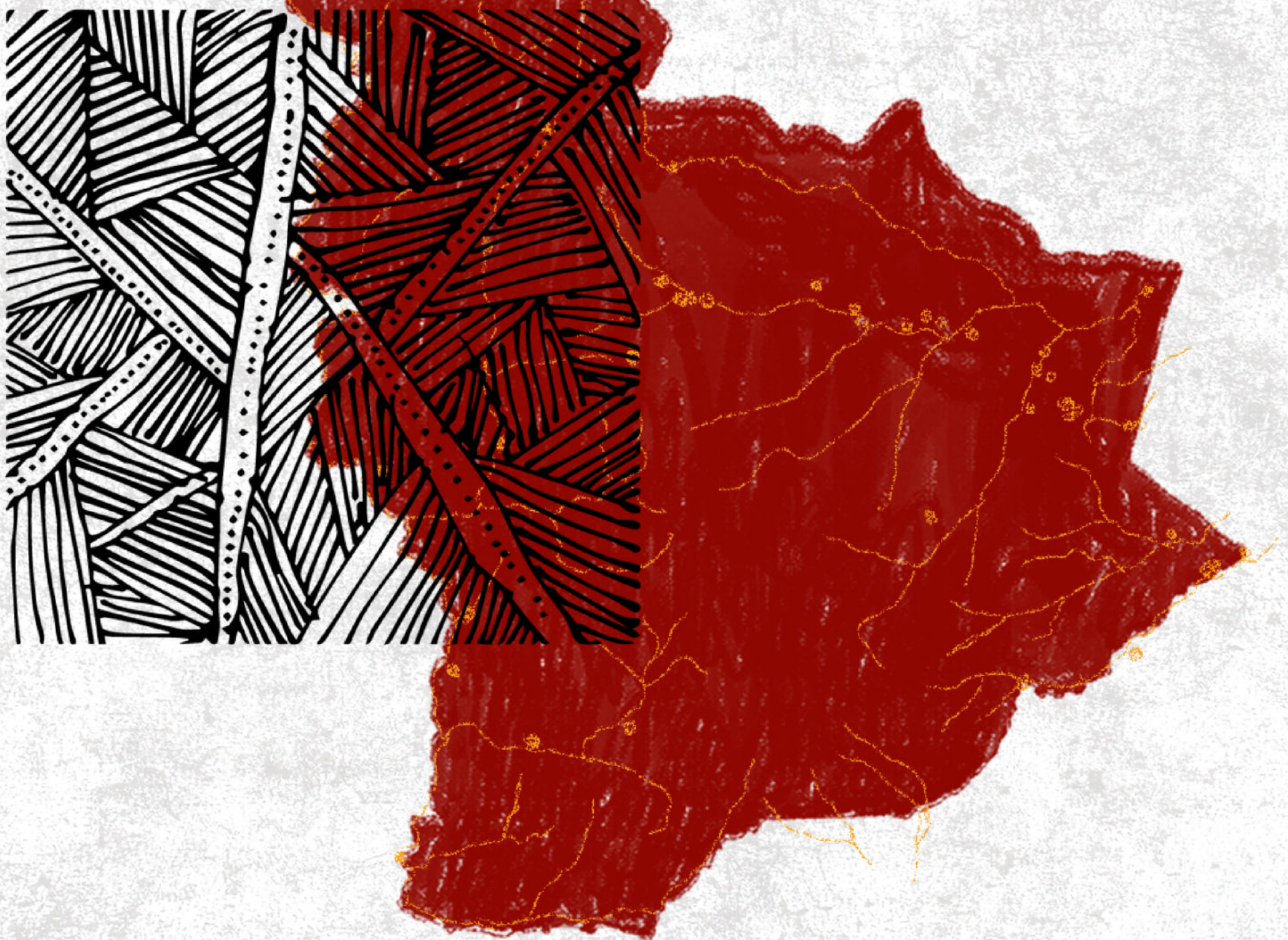
WALSH, Catherine. **A interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial:** in-surgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Refle-xiones en torno a las epistemologias decoloniales. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Colômbia, n. 26, p. 102-113, abril 2007, p. 103.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). Ensino (d)e História Indígena. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

APÊNDICE

ADVERSÁRIOS QUE ACERTAM OS INIMIGOS



**FAZENDO E ENSINANDO HISTÓRIA, (DE)MARCANDO
ESPAÇOS DO POVO INDÍGENA WAJÃPI, NO AMAPÁ**

PRISCILA DA COSTA NASCIMENTO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

- N244 Nascimento, Priscila da Costa.
"Adversários que acertam os inimigos": fazendo e ensinando história, (de)marcando espaços do povo indígena Wajãpi, no Amapá / Priscila da Costa Nascimento. - Macapá, 2023.
1 recurso eletrônico. 105 folhas.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Macapá, 2023.
Orientadora: Cecília Maria Chaves Brito Bastos.
Coorientador: Giovani José da Silva.
Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).
1. Ensino de História. 2. Material Didático. 3. História Indígena. I. Bastos, Cecília Maria Chaves Brito, orientadora. II. Silva, Giovani José da, coorientador. III. Universidade Federal do Amapá. IV. Título.

CDD 23. ed. – 907

NASCIMENTO, Priscila da Costa. "Adversários que acertam os inimigos": fazendo e ensinando história, (de)marcando espaços do povo indígena Wajãpi, no Amapá. Orientadora: Cecília Maria Chaves Brito Bastos. 2023. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.



Sobre a autora

Mestra em Ensino de História pelo Profhistória/Unifap, com pesquisas concentradas no Ensino de História, com um enfoque no Ensino de História Indígena, especificamente no povo indígena Wajãpi do Amapá. Além disso, atuou como Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a partir do edital n° 23/2022. Professora efetiva da rede estadual de ensino do Amapá, lotada na Escola Estadual Mário Quirino da Silva, localizada na zona sul de Macapá-AP. Graduada em Licenciatura plena em História, pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) em 2010.

sumário

Apresentação.	05
O Atlas e o Ensino da História	08
O que é terra indígena?	14
Exploradores locais: terras indígenas no Amapá	16
Proposta de atividade I - Na Trilha Do Conhecimento	20
Proposta de atividade II - Na Trilha Do Conhecimento: WAJÄPI	21
Mapa de aspectos históricos	26
Mapa de modos de vida	34
Proposta de atividade III - Arte Gráfica Kusiwa	39
Proposta de atividade IV - Arte Kusiwa: Selando o conhecimento	40
Mapa de narrativas míticas	44
Proposta de atividade V - Explorando As Narrativas Míticas Wajãpi Através da Leitura e Mapeamento	46
Mapa sobre autonomia e resistência do povo indígena Wajãpi do Amapá	51
Atividade proposta VI - Valorizando As Vozes Indígenas Wajãpi	52
Atividade proposta VII- Tá Na Rede: Influenciando Novos Saberes	53
Referências	54

tação

Prezados professores e professoras,

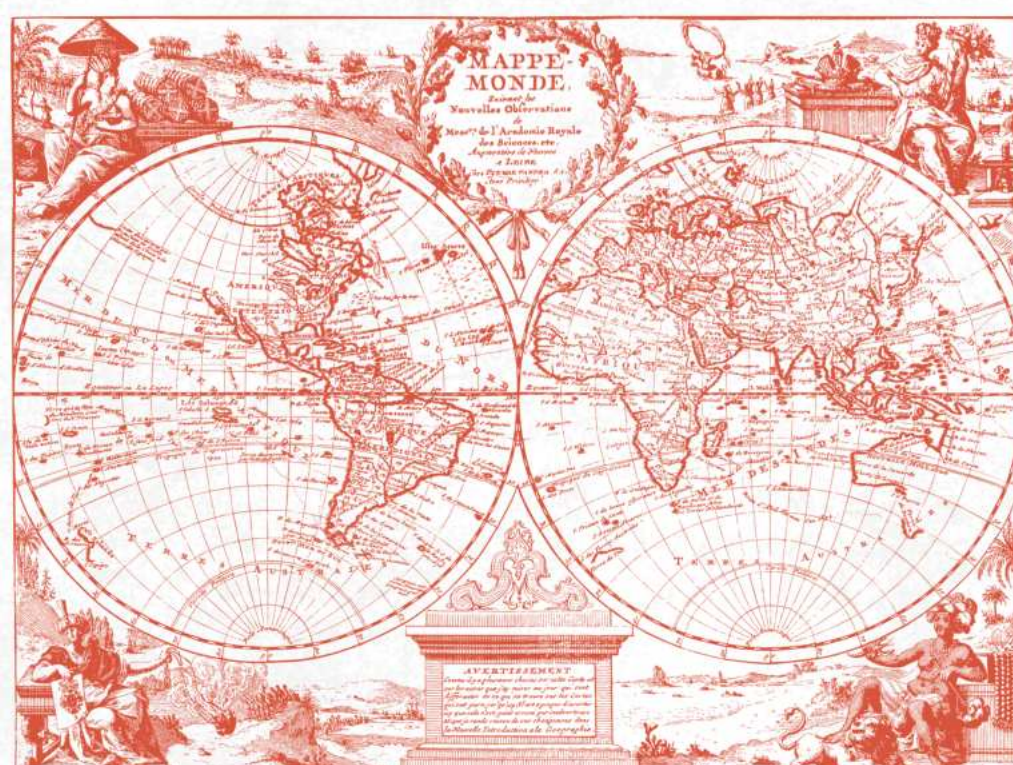
apresento o Atlas ADVERSÁRIOS QUE ACERTAM OS INIMIGOS: FAZENDO E ENSINANDO HISTÓRIA, (DE)MARCANDO ESPAÇOS DO POVO INDÍGENA WAJÃPI, NO AMAPÁ, resultado do Trabalho de Conclusão de Curso do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistoria/Unifap). Esse material tem como intuito promover o ensino da história e da cultura dos povos indígenas, em especial dos Wajãpi do Amapá, habitantes da terra indígena Wajãpi, localizados entre os municípios de Pedra Branca do Amapari e Laranjal do Jari. O atlas do povo indígena Wajãpi visa superar uma visão exótica e romantizada sobre essas populações em sala de aula, desejando inovar com uma abordagem crítica e decolonial dessas populações para o Ensino de História. O atlas do povo Wajãpi é fruto de muitos questionamentos em sala de aula, sobretudo da carência de materiais para ensinar a história indígena do Amapá. A ferramenta atlas constitui-se de mapas, imagens e documentos, para nos ajudar a pensar sobre a história e a cultura desses povos a partir de outras perspectivas. Assim, esse material foi pensado para auxiliar professores e professoras, a trabalhar com a temática indígena, conforme estabelece a lei nº 11645/2008, com a necessidade de compartilhar conhecimentos e outros saberes. Sabemos que a maioria dos materiais didáticos aborda os povos indígenas, pela ótica colonial, colocando-os sempre no passado e os representando de modo generalizado. Podemos observar essa visão nos bancos escolares, a partir das vivências em sala de aula, que trazem uma ideia superficial e equivocadas sobre os povos indígenas. No Estado do Amapá, a lei nº 1.311 de fevereiro de 2009, de autoria do deputado Camilo Capiberibe, instituiu a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Indígena no currículo da Educação Básica, nas redes públicas e privadas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, onde coube ao Conselho de Educação do estado do Amapá desenvolver as diretrizes curriculares para sua implantação juntamente com a Secretaria dos Povos Indígenas e a Escola de Administração Pública do Estado, disponibilizar um curso de especialização para os professores que atuam nesse âmbito de ensino. É urgente que as escolas criem espaços nos currículos e em materiais didáticos para a promoção de práticas étnico-raciais. Assim, o Atlas do povo Wajãpi do Amapá, nos direciona a repensar nossas práticas no ensino de História, respeitando e dialogando com sujeitos que contam memórias, saberes e histórias, antes silenciadas.

apresen

tação

Dessa forma, o Atlas como uma ferramenta didática para o ensino de história é composto por mapas, documentos e atividades propostas a cada final de tópico, levando uma interação maior de cada temática que professores e professoras podem utilizar ou adaptar em suas aulas. Com informações sobre: leis e decretos que versam sobre o ensino de história e a temática indígena na educação básica através das (Lei nº11.645/08, Lei nº1.311/09); as narrativas Wajãpi, demarcação territorial, livros, memórias, saberes ancestrais do povo Wajãpi e sites de pesquisa do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (IEPÉ), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e do Instituto Socioambiental (ISA). O trabalho de campo não pode ser efetivado pelo fato de que no ano de 2020 estávamos vivendo uma pandemia (covid-19) que assolou o mundo em uma tragédia e não permitiu o acesso as terras indígenas justamente pelo contato com outras pessoas. Diante disso, desejo que todos possam ter uma ótima experiência ao transitar pelas vivências ancestrais do povo indígena Wajãpi.

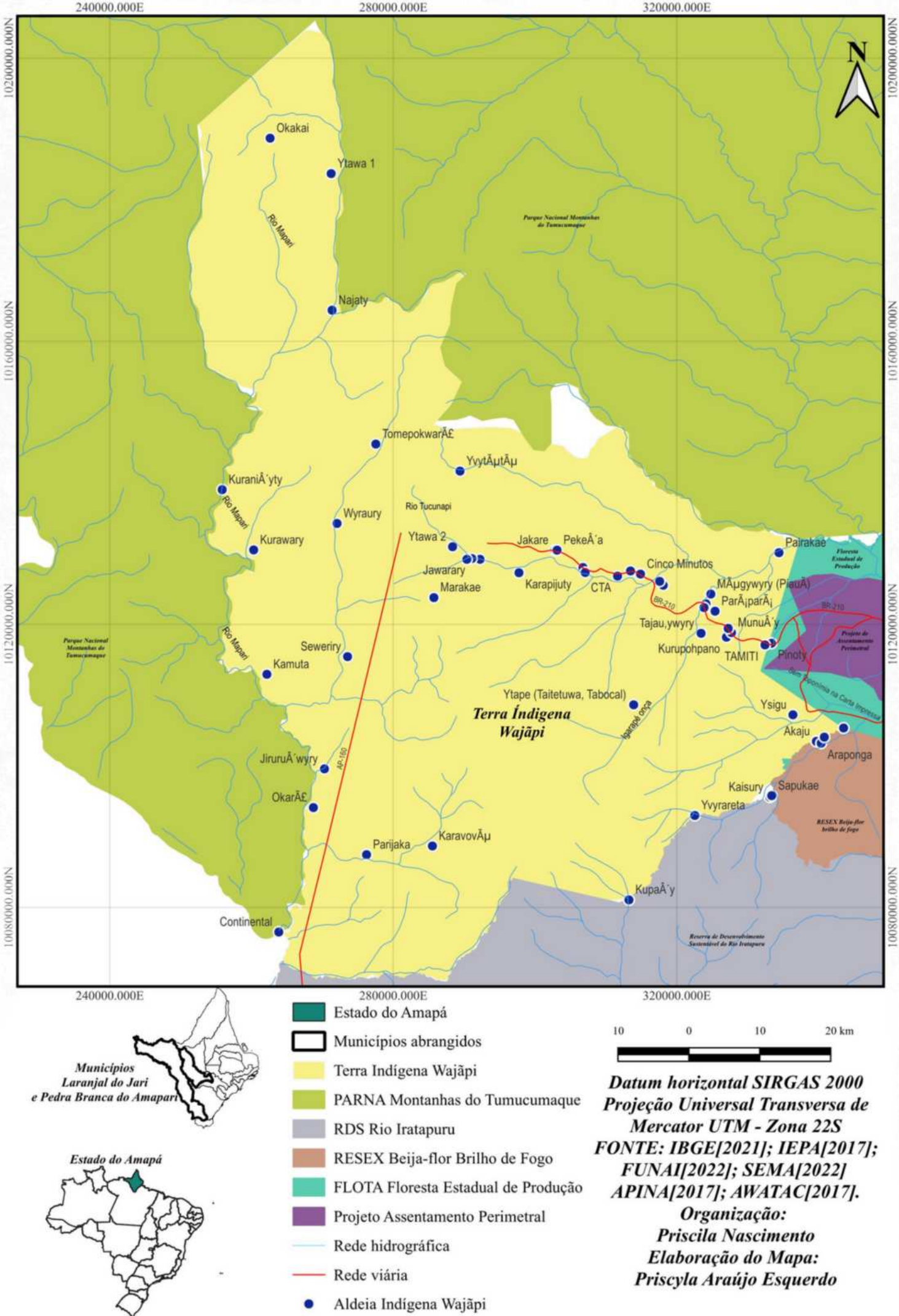
O atlas e o ensino da história



! tu sabias?

“ Os atlas podem ser entendidos como uma coleção de mapas ou cartas geográficas, formando, geralmente, um único volume, publicado em mesmo idioma. Os atlas visam representar, por meio de imagens cartográficas, um ou vários temas de um determinado espaço geográfico. Através dos atlas, é possível colocar sob os olhos do observador/usuário um conjunto de traços que caracterizam um lugar/ espaço/território, a fim de permitir a este usuário o estabelecimento de uma ligação entre eles. ”

(PADOVANI, 2022, p.15 apud RAISZ, 1969, p. 271).



Curiosidade

A palavra atlas é inspirada na história do titã Atlas da mitologia grega. Conta-se que Atlas tomou a frente das Batalhas de Cronos e dos Titãs contra os deuses do Olimpo, deixando Zeus furioso. Como castigo, foi obrigado a carregar o mundo nas costas para sempre. Um atlas escolar funciona como apoio para pesquisas. Ter à mão um atlas é ter um mundo de informações. Informações sustentadas, informações que sustentam o conhecimento.

<https://atlasescolar.ibge.gov.br/introducao/21723-o-que-e-um-atlas.html>

Assim, destaca-se que os mapas, o atlas, as iconografias, que estão no âmbito da linguagem cartográfica, são instrumentos que fazem parte do cotidiano em sala de aula como materiais que têm uma linguagem específica e que, muitas vezes, encontram-se dificuldades para compreendê-los. Com isso, é necessário que o professor encontre alternativas didáticas para que os alunos consigam trocar experiências e que tenha significado para sua aprendizagem.

Desta forma, o atlas deve oferecer essa diversidade de objetos de conhecimento que acompanham esse processo de aprendizagem e da sua compreensão no ensino de história. No âmbito do ensino de história, não se vê muitos estudos do uso do atlas ou mapas como um recurso didático, visto que a maioria dos livros utilizados em sala de aula, tem esses recursos visuais. Muitas metodologias são usadas como: músicas, fontes documentais, charges, jornais, filmes, (entre outros), e por que não os mapas? O uso de mapas no ensino de história pode ser uma ferramenta poderosa para ajudar os alunos a visualizarem e compreenderem melhor os eventos históricos, as mudanças territoriais, as relações entre diferentes regiões, modos de vidas, saberes, dentre outros aspectos que podem ser vivenciados a partir do uso dos atlas e mapas para o conhecimento histórico. Diante disso, “o esforço por legitimar o uso dos mapas não tem como intento transformar os alunos em “pequenos cartógrafos”, mas sim, ensinar que o ensino de história problematize esta fonte como outra qualquer.” (PINA,2017, p.03)

Atualmente, já podemos contar com muitos Atlas que trazem mapas, o atlas, imagens, dados e documentos que fazem parte da cartografia e incentivam a criação do espaço social, cultural e políticos que esses povos indígenas ocupam. Os professores devem compreender que os atlas são construções sociais, não se pode naturalizar ideologias, espaços e concepções, mas sim pensar, debater e tratar historicamente o uso dessas fontes. Um exemplo disso, é o Atlas enciclopédico dos saberes tradicionais da Amazônia Amapaense, na imagem 01, que destaca informações preciosas sobre essas populações, que não são obtidas nos livros didáticos da rede ensino e muito menos nas propostas curriculares dos planos de aula.

Na imagem 02, observamos o Atlas Geográfico Escolar do Estado do Amapá, que traz informações sobre cartografia, aspectos da fauna e da flora, regiões, unidades de conservação, mapas políticos e socioeconômicos, que de maneira didática faz com que o professores e alunos possam compreender dimensão desses lugares e dos grupos sociais que ali vivem.

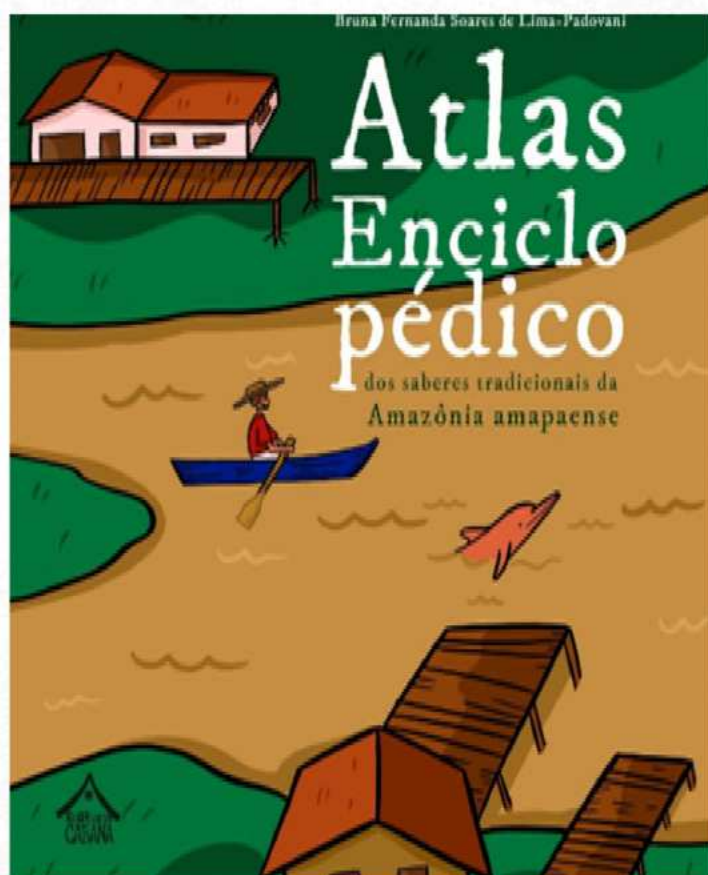


Imagem 01: capa do Atlas Enciclopédico
Fonte: Padovani, 2022.

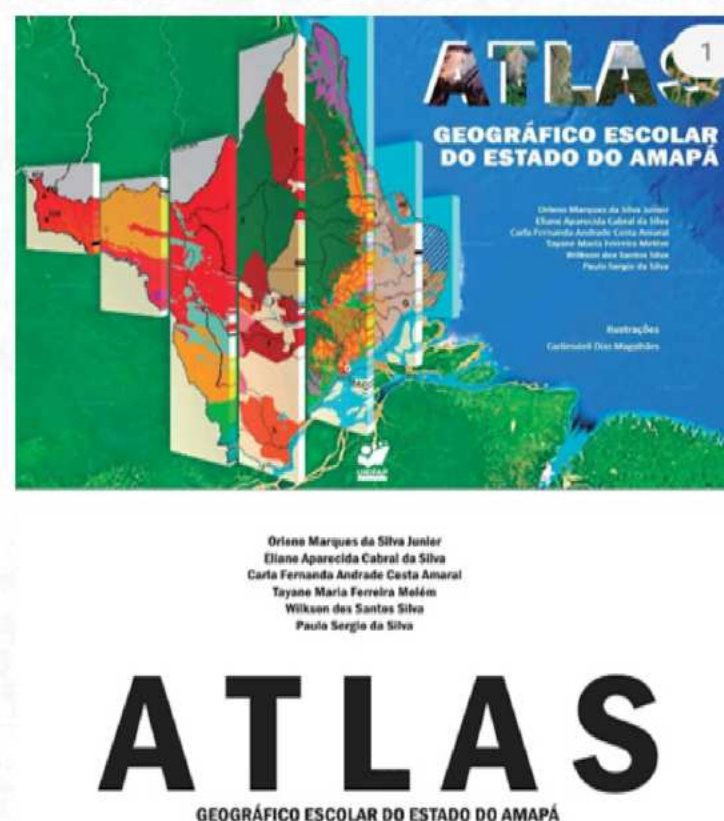
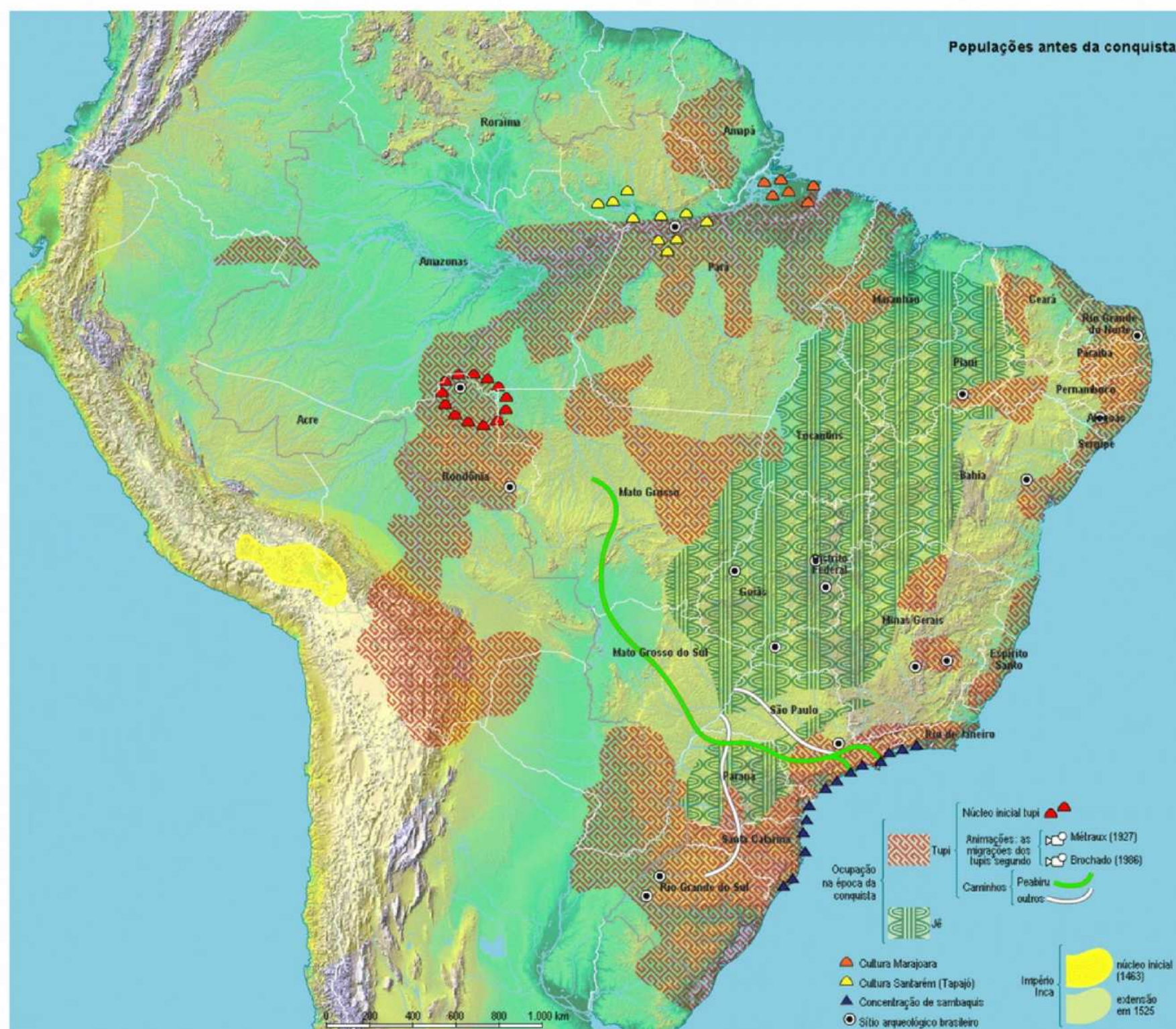


Imagem 02: Capa do Atlas Geográfico Escolar do Estado do Amapá
Fonte: IEPA, 2022.

Na imagem 03, na página seguinte, observa-se em destaque o mapa que corresponde as terras indígenas no Brasil, que trata de suas localizações e da situação jurídica e administrativa dessas terras. Na imagem 04, podemos observar o texto que corresponde ao Atlas Histórico Virtual da Fundação Getúlio Vargas (FGV), que traz em seu bojo informações sobre a história do povoamento do Brasil através de documentos, mapas e mídias, que ajudam como um instrumento de ensino em sala de aula.

Mapa - Terras Indígenas no Brasil



Povos americanos na era pré-colombiana



A partir do século XIII, as fronteiras do conhecimento sobre a Terra e sobre o homem alargaram-se progressivamente. Esse processo começou com a expansão comercial dentro dos limites da Europa. Depois, os horizontes geográficos se ampliaram com a conquista de novos mares e novos continentes. Mundos e povos diferentes, e até então isolados uns dos outros, puderam assim encontrar-se e conhecer-se.

Há mais de uma teoria sobre o processo de povoamento das terras que os europeus alcançaram no final do século XV e que recebeu o nome de América. A hipótese mais aceita situa a ocupação do território americano entre 80 e 50 milênios atrás. Migrações sucessivas teriam sido possíveis graças ao fenômeno ocorrido na era glacial, de rebaixamento do nível do mar e de união da Sibéria ao Alasca pela camada de gelo que cobriu o estreito de Bering.

Os povos que ocuparam o continente americano eram bastante diversificados: estima-se que chegassem a 3 mil grupos, com línguas e dialetos próprios, originários de 133 famílias linguísticas. Entre as culturas que se estabeleceram no continente, destacaram-se por sua complexidade e sofisticação as dos maias, astecas e outras, nos territórios do México e América Central, e a cultura inca, nos territórios da Bolívia, Peru e norte do Chile.

O território brasileiro foi povoado há pelo menos 15 mil anos por grupos distintos, que falavam línguas diferentes, pertencentes aos troncos tupi e macro-jê, mas também às famílias aruaque, caribe, pano e tucano, entre outras. Estima-se que em 1500 esses povos somassem cerca de 5 milhões de pessoas.

Texto extraído de "Isto é: Brasil 500 anos." (São Paulo: Grupo de Comunicação Três S. A., 1998).

Imagem 03 e 04: Povos americanos antes da conquista. Fonte: Atlas Histórico disponível no site <http://atlas.fgv.br>. Acesso: 15/012/2022.

Priscila da Costa Nascimento

O que é terra indígena?



Professor, neste capítulo abordaremos o significado de terra indígena, especificamente a terra indígena Wajãpi, os relatos da demarcação e as áreas adjacentes a essa terra, utilizando mapas e documentos relevantes.

Os processos de conflitos no Brasil que envolvem as questões territoriais são historicamente marcados por violências, perseguições e preconceitos. A retirada de povos ribeirinhos, quilombolas, indígenas, entre outros, de suas terras, é marcada pela desigualdade, interesses políticos e procedimentos ilegais que ajudam as classes dominantes agrárias a ter o monopólio sobre as disputas de terras no Brasil. Essa é uma realidade cada vez mais presente na vida de comunidades indígenas que lutam pelo seu direito originário, e que a cada momento entram no embate para proteger e assegurar suas terras.



tu sabias?

Atualmente no Brasil, constam o total de 764 terras indígenas que tem áreas registradas pela Funai, dentre as quais 483 áreas se tratam de locais cujos processos de demarcação se encontram homologados e 281 locais se encontram sob análise. Essas áreas representam 13,75% do território brasileiro, estando localizadas em todos os biomas, sobretudo na Amazônia Legal.

Funai, 2023. <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terrasindigenas>

Para Silva, E. (2018, p.491-492) a necessidade de demarcação de terras indígenas é um direito originário. Esses povos que até hoje continuam sofrendo violências constantes de um processo histórico de exclusão para a construção de um projeto de identidade nacional. A partir dos anos de 1980, marcada pela abertura política de redemocratização, o movimento indígena ganha força e mais espaço com visibilidade para avanços na agenda política brasileira denunciando abusos de injustiças étnicas.

No que tange o artigo 231 da Constituição Federal de 1988, as terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas são “por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seu usos, costumes e tradições”. Assim, as Terras Indígenas são “territórios de ocupação tradicional”, são bens da União, sendo reconhecidos aos índios a posse permanente e o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. (BRASIL. Constituição Federal 1988. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).



Mapa - Terras Indígenas no Amapá e Norte do Pará



Imagem 05: Mapa Terras indígenas dos Povos no Amapá e Pará Fonte: IEPÉ, 2023

Aqui no Amapá, ao Norte do estado temos as seguintes terras indígenas:

- A Terra Indígena Uaçá, homologada pelo Decreto 298 (Diário Oficial da União 30.10.91), bem como a Terra Indígena Juminã, homologada pelo Decreto s/número (DOU 22.05.92), onde habitam os Galibi Marworno;
- Às margens do rio Urukauá, afluente do Uaçá, na Terra Indígena Uaçá, onde habitam os Pali-kur;
- As Terras Indígenas Uaçá, Juminã e Galibi do Oiapoque, onde habitam os Karipuna;
- A Terra Indígena Galibi do Oiapoque, homologada pelo Decreto 87844 (DOU 22.11.82, onde habitam os Galibi do Oiapoque.

Noroeste do estado do Amapá:

- A Terra Indígena Waiãpi, homologada pelo Decreto 1.775 de 1996 (GALLOIS E GRUPIONI, 2009, p.22), onde habitam os Wajãpi do Amapá.

Na terra indígena Wajãpi, as tentativas de demarcação, foi um processo longo, perpassou por diversos momentos principalmente da ativa e primordial participação dos Wajãpi, juntamente com parceira de vários órgãos públicos e não governamentais. Alguns deste como: Agência de Cooperação Alemã (GTZ), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), FUNAI, grupos de trabalhos com antropólogos e sertanistas, que ajudaram na formação histórica desta regularização fundiária.

Gallois (1983) aponta que, a primeira medida legal se deu pelo decreto número 74.172, de 10/06/1974 (DOU, ano CXII, nº110, p,367). Nos anos seguintes de 1976 até 1979, antropólogos e sertanistas, elaboraram trabalhos de demarcações específicas de reservas e de demarcações separadas. O tamanho das terras variava de 147.000 hectares proposto por Fiorelo Parise, que mais tarde se ampliou para 500.000 ha, desta vez com anexação de mais terras. Em 1979, a antropóloga Dominique Gallois, estabeleceu outros limites que ampliavam ainda mais essa superfície, que no total somava-se 900.000 ha. Porém, a FUNAI alegou que essas propostas não condiziam com alguns requisitos burocráticos que este órgão definia.

Neste interim, vários grupos de trabalhos foram montados para a realização de mais pesquisas desses limites de demarcação, e, em 1991, pela portaria 544, o Ministério da Justiça declarou a posse permanente, com uma área de 573.000 há, incluindo faixa reivindicadas pelos Wajãpi. (GALLOIS, 2011). Após dois anos para a obtenção da posse permanente, começou o Projeto de Demarcação Wajãpi (PDW), que além de atuar como um projeto de gestão territorial, contou com ajuda de diversos órgãos e principalmente dos Wajãpi, que tiveram uma autônoma primordial e específica nessa nova empreitada.

O trabalho de demarcação foi intenso e árduo, contou com um processo autônomo que mesclou com as atividades tradicionais, calendários e ciclos de festas dos Wajãpi. Gallois (2011) argumenta em sua pesquisa, que muitos indígenas Wajãpi relataram que foram dias muito cansativos e ao mesmo tempo gratificante. Os Wajãpi percorriam diariamente vários tipos de paisagens, cenários de florestas, cachoeiras, rios, nascentes e encontravam vários tipos de animais em cada área demarcada.

! tu sabias?

Segundo dados do censo do IBGE realizado em 2010, a população brasileira soma 190.755.799 milhões de pessoas. Ainda segundo o censo, 817.963 mil são indígenas, representando 305 diferentes etnias. Foram registradas no país 274 línguas indígenas.

<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-%20indigenas/quem-sao>

Para o povo Wajãpi, o conhecimento da floresta, do chão da terra que nasce e descansa seus ancestrais, de suas cosmologias, saberes, seus rituais, regras, modos de pensar e viver, precisam ser reconhecidos primeiramente por eles mesmos, para serem preservado as futuras gerações e pelos não-indígenas. Para tentar resolver essas demandas e encontrar soluções, os Wajãpi se organizaram em oficinas e reuniões para listar medidas como: fazer o remanejamento dessas terras, pois, segundo os Wajãpi, “a terra poderá ficar mais fraca”, sendo usada continuamente. Outro ponto seria fazer uso da educação ambiental para o manejo de recurso naturais, a criação e divulgação de materiais nas escolas Wajãpi, oficinas para o aprendizado e preservação das áreas ao seu entorno que fazem parte do Mosaico Amazônia Oriental. Diante disso:

Mosaico Amazônia Oriental cobre parte do Planalto das Guianas, abrangendo desde o oeste do Amapá até o norte do Pará. Com uma extensão superior a 12,3 milhões de hectares, inclui três Terras Indígenas (TI) e seis Unidades de Conservação (UC). As áreas protegidas são: Terra Indígena Wajãpi, Terra Indígena Parque do Tumucumaque, Terra Indígena Rio Paru D’Este, Parque Natural Municipal do Cancão, Reserva Extrativista Beija-Flor Brilho de Fogo, Floresta Estadual do Amapá, Floresta Nacional do Amapá, Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru e Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque. (IEPÉ, 2023).

Disponível em: institutoiepe.org.br/areas-de-atuacao/mosaico-da-amazonia-oriental/

A terra indígena Wajãpi, está dentro desse espaço do mosaico da Amazônia Oriental, e faz refletir sobre o entorno de impactos que esses limites contemplam, principalmente no que compete aos moradores de assentamentos que ocupam a Perimetral Norte, acordando parcerias de projetos que melhor condizem para o usufruto dessas terras.

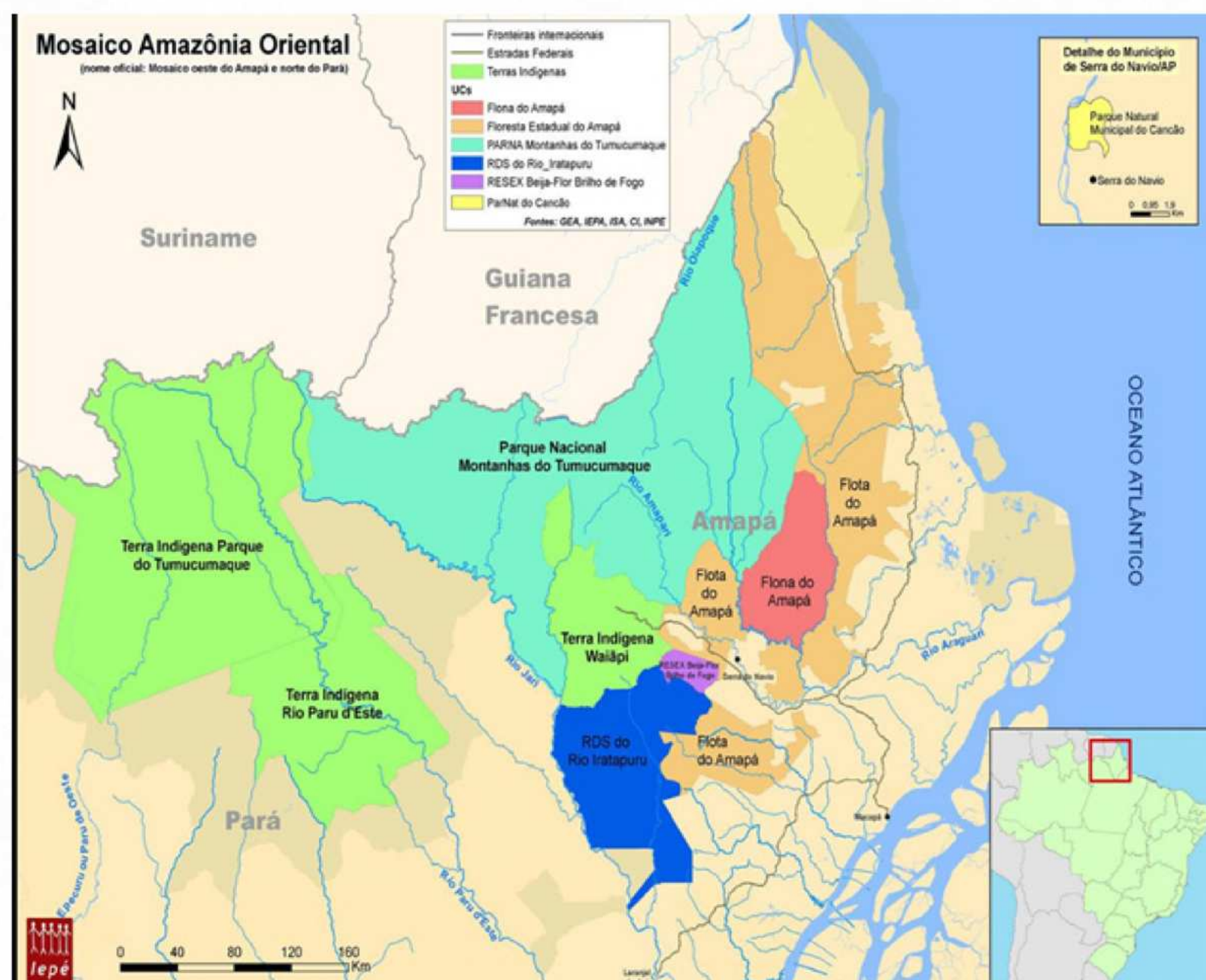
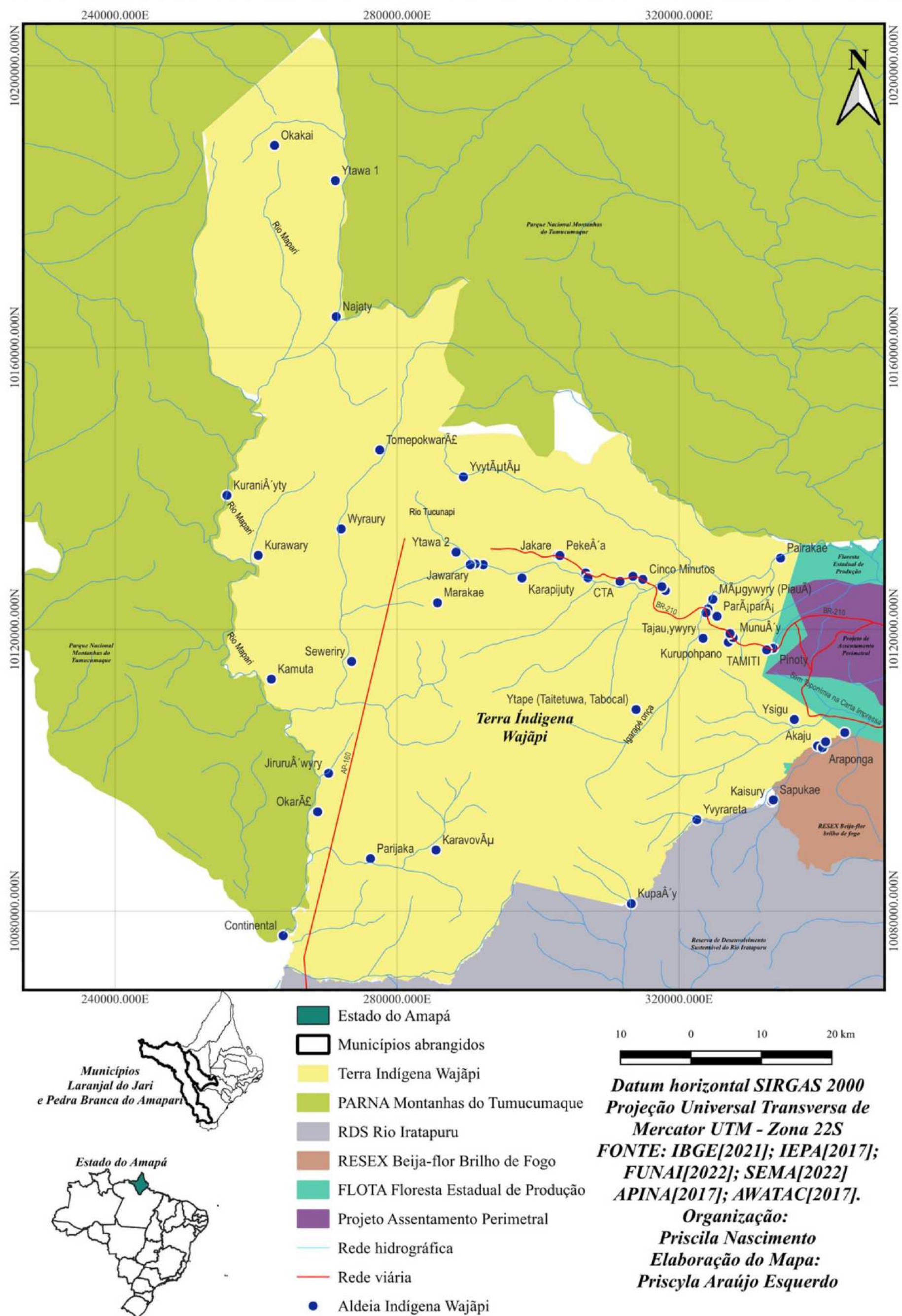


Imagem 06: Mosaico Amazônia Oriental
Fonte: IEPÉ, 2023

Abaixo vemos o mapa de demarcação da Terra indígena Wajãpi. Professores, vocês podem analisar o mapa junto com os alunos, as aldeias existentes, os municípios que fazem fronteira com esse espaço de vivências dos Wajãpi e as áreas de reservas em seu entorno.



NARRATIVAS SOBRE A DEMARCAÇÃO DA TERRA INDIGENA WAJÃPI

1 – Relato de Siro sobre a expedição para a demarcação da Terra Indígena Wajãpi

No primeiro dia dormimos na Pyrakepirã, porque caminhávamos devagar. No segundo dia, dormimos no igarapé Tukanawa, que também chamamos Tapanãoty. Atravessamos esse igarapé e seu afluente Arapoty. No terceiro dia chegamos à aldeia do Teju, que chama Kumakary mesmo. (...) No Kumakary não tem coata que gosta de frio. Não existe outro lugar tão cheio de pedras quanto ali. No Inipuku tem pedra, mas não faz frio. (...) Fio com meu genro e meu neto Kamirã e meu irmão Tukurumã; Parecera e Ororiwo também foram. Fomos com dois motores porque a farinha era muito pesada. No rio Amapá ou Visagem não tem rastro de branco na mata, eles só andam de motor. A caça não tem medo. Mas tem poucos bichos. Tem muita preguiça, acho que é porque os brancos não comem esse bicho. Naquela região tem também bastante tracajá. É bom porque no resto da área, quase não existe tracajá.

(GALLOIS, 2011, p.53-55).

Percebe-se uma grande variedade de animais e cenários da floresta que os Wajãpi encarregados pela demarcação vão encontrado pela frente. Sabe-se que não apenas os homens adultos com mais experiências participam das expedições, a atuação dos jovens foi essencial para o conhecimento dos limites territoriais e para repassar as gerações seguintes.

2 – Waiwai relata um acontecimento muito interessante que ocorreu com ele e com seus parentes rumo a cabeceira do igarapé Pakwarã

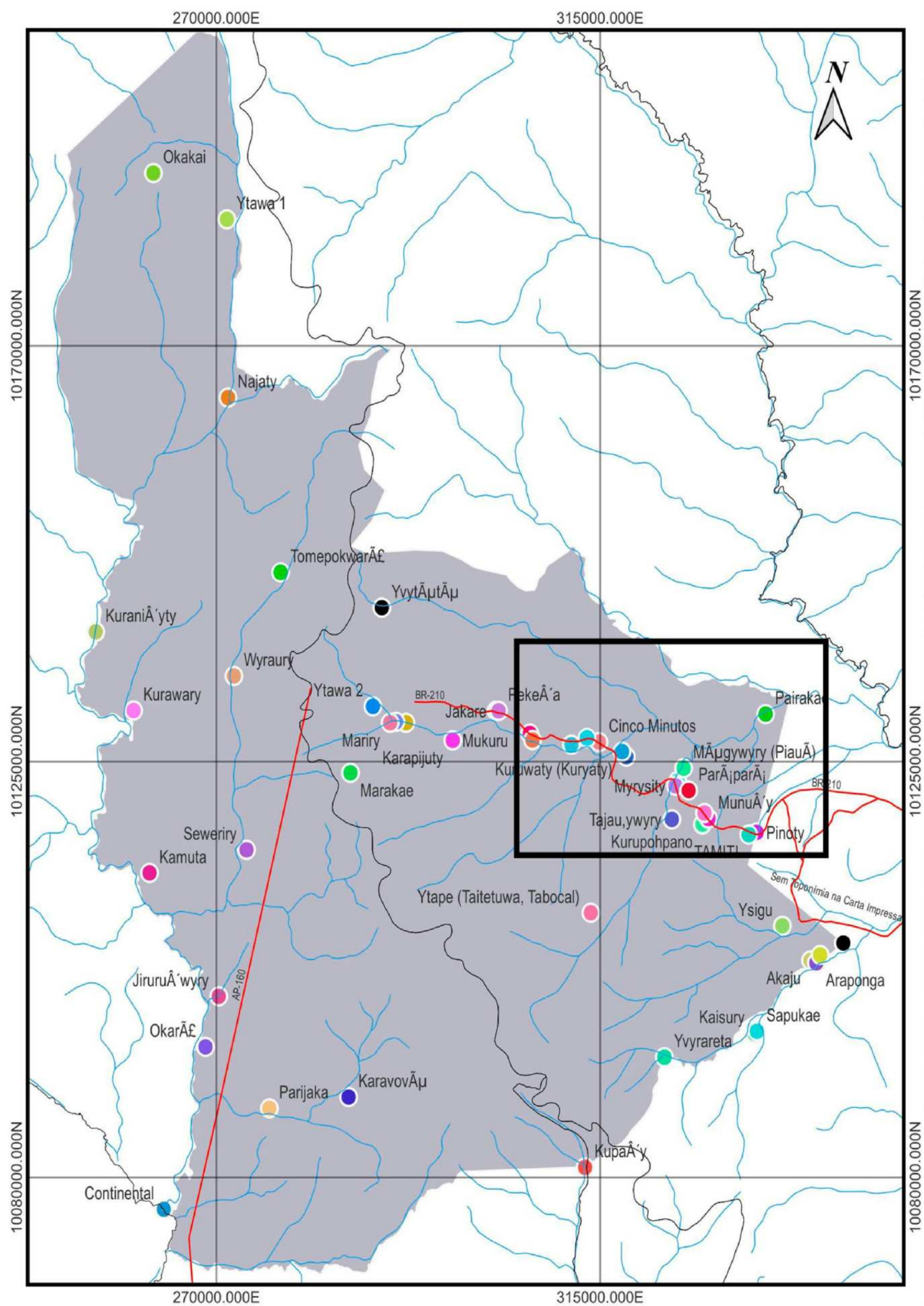
(...) levamos o caminho até um lugar que chamamos Yjysōwa, o lugar da argila roxa. A argila é bem roxa, azul mesmo. Demos esse nome. No Ajo Pijô, a terra é preta. Ali, era diferente, roxa. Dormimos e no dia seguinte, deixamos as redes no tapiri. Perdemos o rumo da cabeceira do Pakwarã e chegamos à cabeceira do rio Amapari. Eu me perdi mesmo! Subimos numa montanha grande, subimos, subimos com pressa, voltamos correndo, correndo mesmo. (...) no outro dia continuamos a buscar a cabeceira do Pakwarã. (...) O Pakwarã tem o tamanho do igarapé que passa aqui perto, no Mariry. Tem muito trairão. Depois voltei e fiquei no Najaty, Sa'ku só dormiu um dia e voltou para a aldeia dele. Eu fiquei porque minha esposa ia ter filho. Nasceu um menino. Ele teve muita febre, febre, febre. Tremia. Como a criança não mamava, morreu rápido. Ali mesmo. Morreu no terceiro dia. Eu acho porque eu estava muito cansado, porque eu havia trabalhado muito, estava exausto quando me mostraram meu filho recém-nascido. É por causa disso que ele morreu rápido. Ele ficou cansado, respirava mal e morreu. É que eu estava cansado quando cheguei perto dele, passei isso para ele.

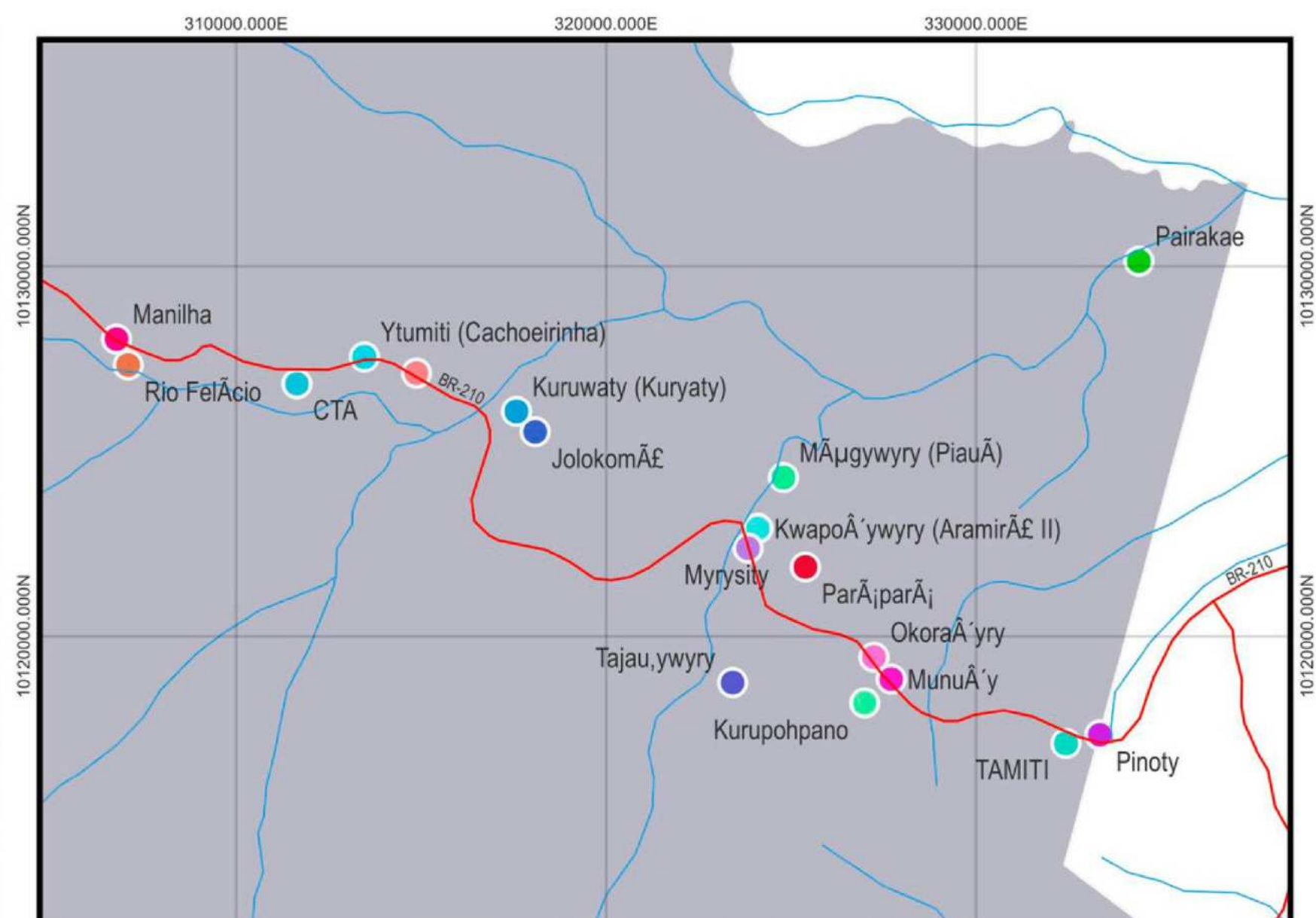
(GALLOIS, 2011p. 58-60).



Imagem 07: reunidos no final da tarde, os jovens aprendem as tradições contadas pelos idosos. Foto: Dominique T. Gallois. Fonte: Dossiê Wajã, IPHAN, 2006

Abaixo podemos observar as Terras indígenas Wajãpi do Amapá e suas aldeias nesse processo de demarcação.





Aldeias Indígenas Wajãpi

- | | | |
|----------------------|-------------------|------------------------------|
| ● Akaju | ● Marakae | ● Wyraury |
| ● Araponga | ● Mariry | ● Ysigu |
| ● Aruwaity | ● Mãmgywry (Piau) | ● Ytape (Taitetuwa, Tabocal) |
| ● Cinco Minutos | ● Mukuru | ● Ytawa 1 |
| ● Continental | ● Munu'y | ● Ytawa 2 |
| ● CTA | ● Myrysty | ● Ytumiti (Cachoeirinha) |
| ● Jakare | ● Najaty | ● Yvyrareta |
| ● Jakare'akãgoka | ● Okakai | ● Yvytãtã |
| ● Jawarary | ● Okarã | |
| ● Jiruru'ywry | ● Okora'yry | |
| ● Jolokomã | ● Pairakae | |
| ● Kaisury | ● Pakuwa | |
| ● Kamuta | ● Parãiparã | |
| ● Karapijuty | ● Parijaka | |
| ● Karavovã | ● Peke'a | |
| ● Kupa'y | ● Pinoty | |
| ● Kurani'yty | ● Rio Felício | |
| ● Kurawary | ● Sapukae | |
| ● Kurupohpano | ● Seweriry | |
| ● Kuruwaty (Kuryaty) | ● Tajau,ywry | |
| ● Kwapo'ywry (Arami | ● TAMITI | |
| ● Manilha | ● Tomepokwarã | |

- Terra Indígena Wajãpi
- Rede Hidrográfica
- Rede Viária

*Datum horizontal SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa
de Mercator UTM - Zona 22S
FONTE: IBGE[2021]; IEPA[2017];
FUNAI[2022]; SEMA[2022]
APINA[2017]; AWATAC[2017].*

*Organização:
Priscila Nascimento
Elaboração do Mapa:
Priscyla Araújo Esquerdo*

Finalizaremos esse capítulo com uma atividade proposta e, logo após faça uma análise das aprendizagens e objetivos que foram alcançados com os alunos.

PROPOSTA DE ATIVIDADE I:

NA TRILHA DO CONHECIMENTO

1 ELABORAÇÃO

Pedir para os alunos desenharem um mapa do lugar que eles vivem. Colocando informações como: sua casa, sua rua, seu bairro e os lugares que eles passam até chegar na escola.

2 DISCUSSÃO

Discutir com os alunos sobre a importância de se ter um lugar para viver. Falar sobre a segurança do lugar onde moramos, das relações que se constrói com o outro e do jeito que cada indivíduo ocupa esse espaço.

3 LEITURA

Fazer a leitura do texto “Muita terra para pouco índio?”, que fala sobre um dos preconceitos em relação aos povos indígenas a partir do uso e da extensão dos seus territórios.

4 DIÁLOGO E PONTUAÇÕES

Pedir para os alunos desenharem um mapa do lugar que eles vivem. Colocando informações como: sua casa, sua rua, seu bairro e os lugares que eles passam até chegar na escola.

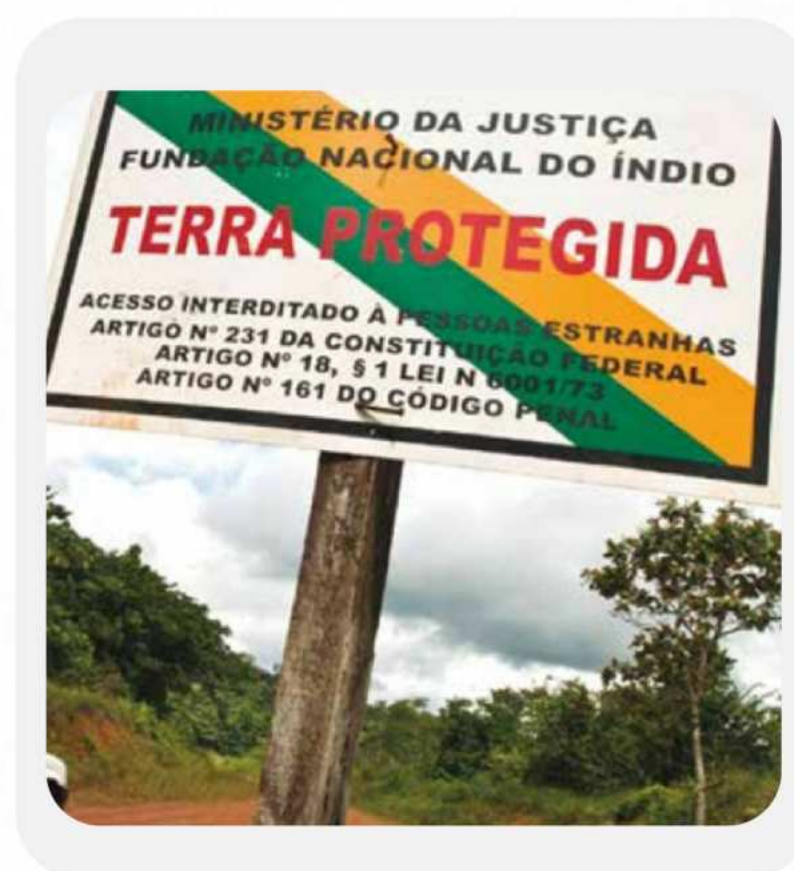


Imagem 08: Terra Indígena Wajãpi Fonte: APINA; APIWATA; AWATAC, 2012.

“

Bom trabalho!

”

PROPOSTA DE ATIVIDADE II:

NA TRILHA DO CONHECIMENTO: WAJÃPI

Objetivos da Atividade

-  **Conhecimento Geográfico:** Identificar e localizar a região onde vivem os Wajãpi no Amapá.
-  **Cultura e História:** Aprender sobre os costumes, tradições, e a história do povo Wajãpi.
-  **Criatividade:** Incentivar a expressão artística dos alunos através da confecção do mapa.
-  **Trabalho em Equipe:** Promover a cooperação entre os alunos na realização da tarefa.



Material necessário

- ✓ Papel grande (pode ser cartolina ou papel pardo)
- ✓ Lápis, canetas coloridas, marcadores e tintas Réguas
- ✓ Imagens de referência sobre o território Wajãpi e seus elementos culturais
- ✓ textos informativos sobre o povo Wajãpi (história, cultura, costumes)
- ✓ Computador com acesso à internet (para pesquisas adicionais)

Apresente aos alunos informações sobre os Wajãpi: localização, cultura, modo de vida, e sua importância.

Utilize vídeos, fotos e relatos para tornar a apresentação mais envolvente.

2. Pesquisa

Divida os alunos em grupos e distribua material de pesquisa sobre os Wajãpi. Incentive-os a pesquisar:

A localização do território Wajãpi no Amapá;
Características culturais (arte, língua, vestimentas, tradições);
História e lutas pelos direitos indígenas;
Flora e fauna da região onde vivem.

4. Confecção do Mapa

Com o esboço pronto, transfiram o desenho para o papel grande.

Utilize lápis para desenhar o contorno inicial e, em seguida, preencha com canetas coloridas, marcadores e tintas.

3. Planejamento do Mapa

Peça aos alunos para esboçarem um mapa do Amapá, destacando a região onde os Wajãpi vivem.

No esboço, eles devem incluir elementos como rios, florestas, aldeias e outros pontos de interesse.

5. Adição de Informações Culturais

Reserve espaços no mapa para incluir textos curtos e ilustrações sobre aspectos culturais.

Podem ser pequenos parágrafos explicativos ou legendas sobre costumes, festas, e o cotidiano do povo.

6. Apresentação

Cada grupo apresenta seu mapa para a turma, explicando as escolhas feitas e o que aprenderam sobre os Wajãpi.

Promova uma discussão sobre a importância de preservar a cultura indígena e os direitos dos povos originários.

7. Exposição

Exponha os mapas em um mural ou em uma área comum da escola para que outros alunos e professores possam apreciar e aprender sobre os Wajãpi.

Dicas Adicionais

- Convidado Especial: Se possível, convide um especialista em cultura indígena ou um representante da comunidade Wajãpi para falar com os alunos.
- Tecnologia: Use ferramentas digitais, como o Google Earth, para mostrar aos alunos a localização exata do território Wajãpi.
- Artesanato: Combine a atividade do mapa com uma oficina de artesanato tradicional Wajãpi, se possível.

Resultado Esperado

Os alunos terão uma compreensão mais profunda e respeitosa sobre o povo Wajãpi, suas tradições, e a importância de proteger suas terras e cultura. A atividade também reforçará habilidades geográficas e artísticas dos alunos, promovendo um aprendizado multidisciplinar.



Imagem 09: Demarcação de terra indígena Wajãpi, década de 1990. Fonte: Gallois, 2011.

“

Bom trabalho!

”

Priscila da Costa Nascimento

Professores, no capítulo anterior, exploramos diversos conceitos e práticas fundamentais sobre a Terra Indígena Wajãpi. Realizamos atividades que promoveram a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, e refletimos sobre os resultados obtidos.

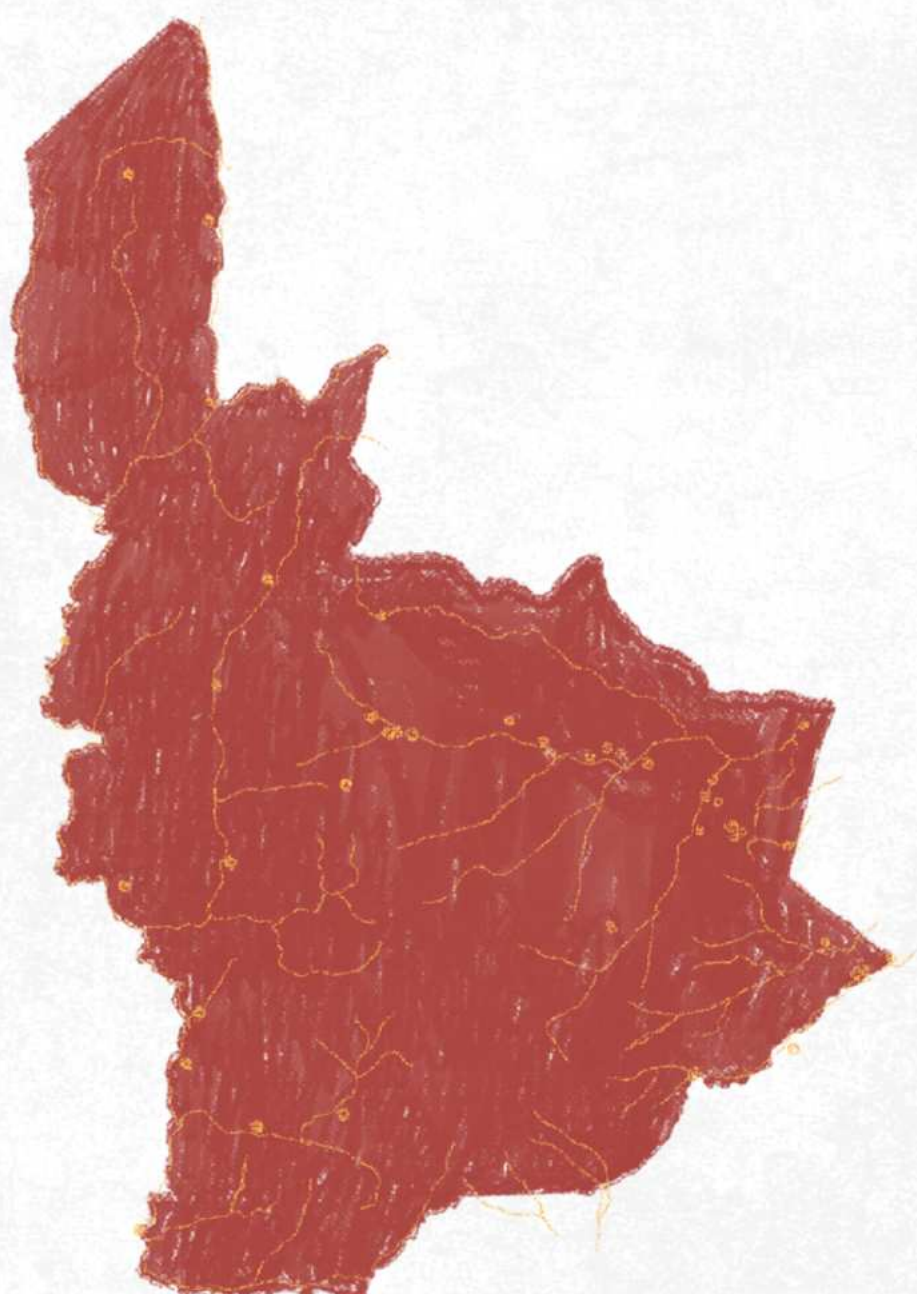
Com essa base estabelecida, estamos prontos para prosseguir para o próximo capítulo, intitulado “Mapas de Aspectos Históricos”. Vamos explorar como diferentes eventos históricos influenciaram o desenvolvimento desse povo indígena e seu processo de migração.

Vamos continuar nossa jornada!



Priscila da Costa Nascimento

Mapa de aspectos históricos





tu sabias?

O termo Wajãpi tem o sentido etimológico de “os adversários que acertam os inimigos: “waia” – adversário e “pi” – acertar.

(GALLOIS 1983, p. 99).

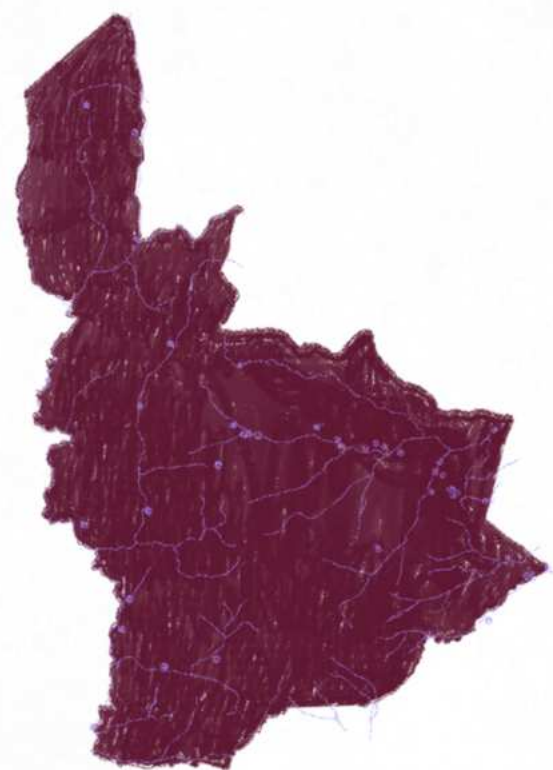
Professores e professoras, vamos trazer aqui algumas informações sobre o nome Wajãpi, sua origem, os processos migratórios, mitologia e mapas que identificam essa trajetória.

Os Wajãpi são praticamente todos bilíngues, falantes do tupi, com exceção de casais mais idosos, que falam apenas a língua materna. Em relação ao acesso às aldeias, Gallois (2011), alude que se dá por várias vias: pelos rios e igarapés, estradas e trilha nas florestas. As atividades socioeconômicas praticadas pelas famílias Wajãpi estão direcionadas à pesca, caça, agricultura, coleta de frutos e artesanato. Além disso, famílias que têm parentes que recebem benefício como pessoas aposentadas e ainda aqueles que trabalham nas aldeias como professores e agentes de saúde. Sua organização familiar se baseia em grupos autônomos e autossuficientes politicamente, representados por um chefe de aldeia.

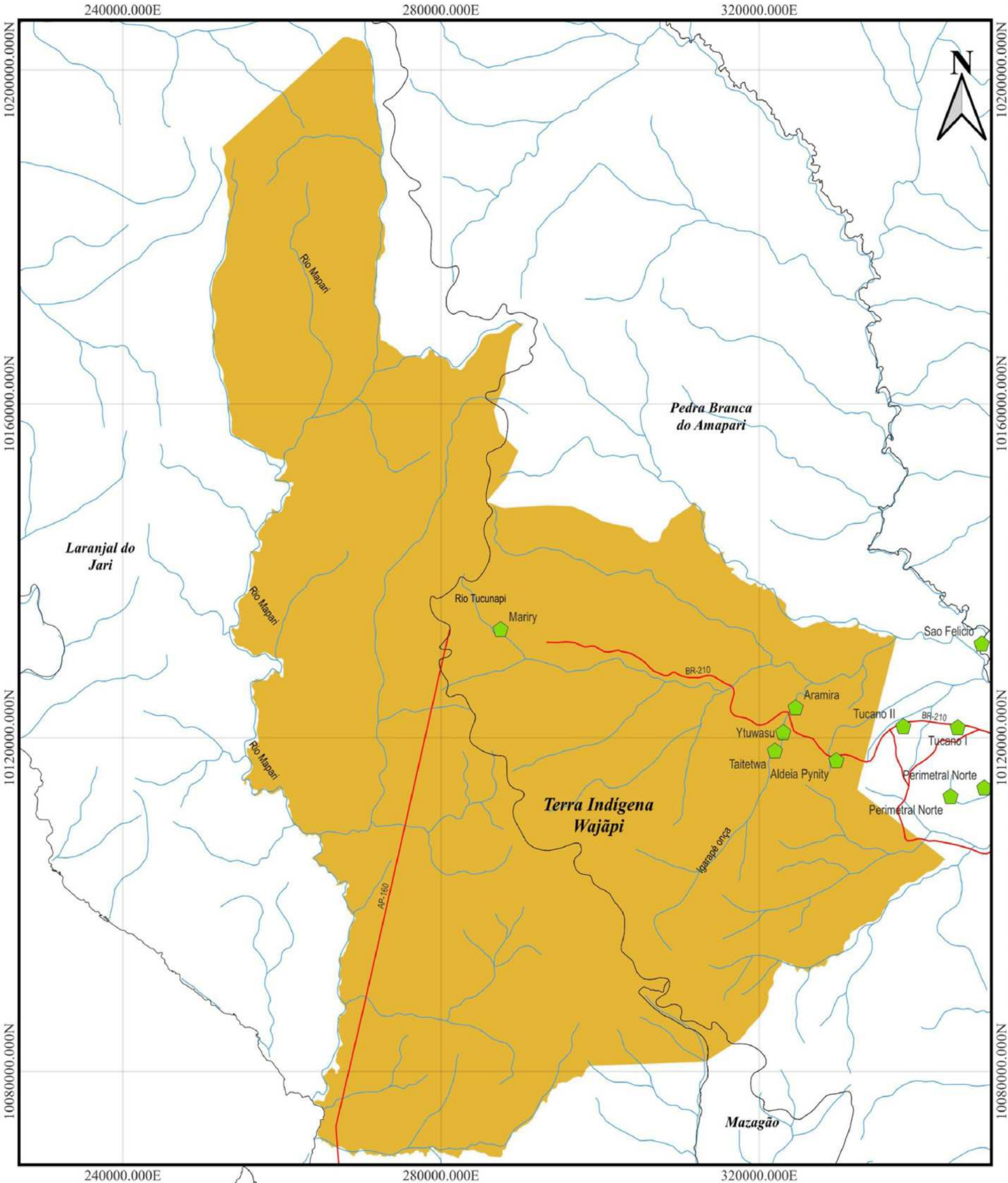
Gallois (1983, p.122), relata ainda que dentro desse panorama os grupos locais são chamados de “wana”, estes grupos são maiores que formam as aldeias. Uma pessoa de um “wana” só pode morar na região de outra “wana” se casar com uma mulher desse grupo”.

Essa ligação como aponta Gallois (1983, p.114), “entre parentes e afins”, é constância do autodomínio e de alianças que depende da função do chefe, que através das conexões tecem redes de equilíbrio que se inserem nos modos de vida de cada grupo.

Sobre o povo indígena Wajãpi e sua localização, Gallois e Grupioni (2003, p, 10-11) informam que estas populações, habitam a Terra Indígena Wajãpi, no Noroeste do estado do Amapá, no Norte do estado do Pará provenientes do Alto rio Jari, nas Terras Indígenas do Parque do Tumucumaque, Paru do Leste e na Guiana Francesa. A Terra Indígena Wajãpi do Amapá (TIW), foi demarcada pelo decreto de 1775, de 1996. Com uma população estimada em 1200 pessoas, que vivem em mais de 90 aldeias. Sua localização abrange os municípios de Laranjal do Jari e Pedra Branca do Amapari, no estado Amapá.



Mapa - Localização Terra Indígena Wajãpi



- Estado do Amapá
- Municípios abrangidos
- Terra Indígena Wajãpi
- Rede hidrográfica
- Rede Viária
- Localidades

Datum horizontal SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa de
Mercator UTM - Zona 22S
FONTE: IBGE[2021]; IEPA[2017];
FUNAI[2022]; SEMA[2022]
Organização:
Priscila Nascimento
Elaboração do Mapa:
Priscyla Araújo Esquerdo

ORIGEM E MIGRAÇÃO

Professores, nesta sessão vamos relatar resumidamente o itinerário que resultou na origem e migração do povo indígena Wajãpi, que hoje estão localizados no Noroeste do Amapá, nos municípios de (Amapari e Laranjal do Jari) e na (Guiana Francesa) à margem esquerda do rio Oiapoque, entre Camopi e Trois Sauts. Percurso dos Wajãpi para o Amapá.

Interações e Migração

- Longo percurso com interações intermitentes com outros grupos indígenas e agentes não-indígenas (missionários, militares).
- influência das disputas entre França e Portugal na região.
- Pesquisa de Dominique Gallois.
- Narrativa detalhada do processo de migração dos Wajãpi.
- Uso de relatos de cronistas e fontes secundárias para esclarecer as relações intertribais e a saída da região do Xingu.
- Mitologia de Criação Wajãpi.
- Herói Criador lanejar.
- Criação da humanidade no médio Jari, próximo à cachoeira Kumakakwa.
- Primeira humanidade incluía taimi-wé (avós antigos), carai-ko (brasileiros) e prainsi-ko (outros povos).
- Grande dilúvio e incêndio da Terra devido às insatisfações de lanejar.
- Segunda humanidade emergiu, aprendendo técnicas e ensinamentos de lanejar, que depois retornou aos céus.
- Dispersão dos Povos do Baixo Xingu.

Expedições Predatórias:

- Relatos de cronistas sobre expedições como a de João Vello do Vale em 1650.
- Dispersão devido a surtos de sarampo e fugas de missões portuguesas nos anos de 1680 e 1720.
- Migração para a Bacia do Rio Jari e Oiapoque.
- Relatos do viajante Martius.
- Final do século XVIII e início do século XIX, maioria dos Wajãpi estava na bacia do rio Jari e Oiapoque.
- Conflitos com os índios Aracaju e Apamã durante a migração.
- Relações Intertribais e Comércio.
- Relações Comerciais e Colonização.
- Relações intertribais marcadas por comércio e organização de grupos.
- influência das guerras, migração e pressões de territórios e comércio nas frentes de colonização europeia.

Ocupação Territorial

- Entre 1790 e 1850, os Wajãpi ocupavam uma área do Rio Jari ao curso médio do Oiapoque. Migração levou os Wajãpi ao interior da Guiana Francesa.

Confederação de Tribos

- Diversas etnias, incluindo Wayana e aliados (Aparai, Urupui) e inimigos (Boni), envolvidos em conflitos pelo monopólio comercial.
- Aldeamentos se estendiam do alto Rio Jari, no Brasil, até o rio Tamuru, afluente do Maroni, na Guiana Francesa.

A seguir, observa-se o relato do indígena Viseni Wajãpi, a partir das narrativas que seus pais contavam acerca dos grupos do “passado”.

“

O meu povo Wajãpi migrou do médio curso do rio Xingu há séculos para a região que veio a ser chamada de Amapá. Migramos para viver melhor, longe dos inimigos. Alguns antigos do povo explicam que aqui no Amapá já havia outros Wajãpi vivendo quando a migração mais recente chegou, esses primeiros Wajãpi migraram por causa dos inimigos que tínhamos e que incomodavam a vida do povo. Por outro lado, outros antigos do meu povo contam que não havia Wajãpi vivendo aqui na região do Amapá antes dessa grande migração.

(VISENI WAJÃPI, 2019, p.07).

”

Viseni Wajãpi relata que seu pai, Kumai, gostava de contar história de seus antepassados ancestrais, falava dos contatos com outros grupos do passado e chamava atenção, pois, contava as histórias de um jeito próprio, usando uma “postura corporal” que faz parte da cultura Wajãpi. Por exemplo, se fosse em uma aldeia que não era de seu núcleo familiar, os homens e mulheres contavam histórias virados de costas, pois não se pode olhar nos olhos de um Wajãpi de outra aldeia.

Veremos na próxima página os mapas da trajetória de origem do povo indígena Wajãpi, onde são mencionados pela primeira vez no século XVII, nas fontes de cronistas em que a autora Dominique Gallois, se debruçou exaustivamente para as suas pesquisas.



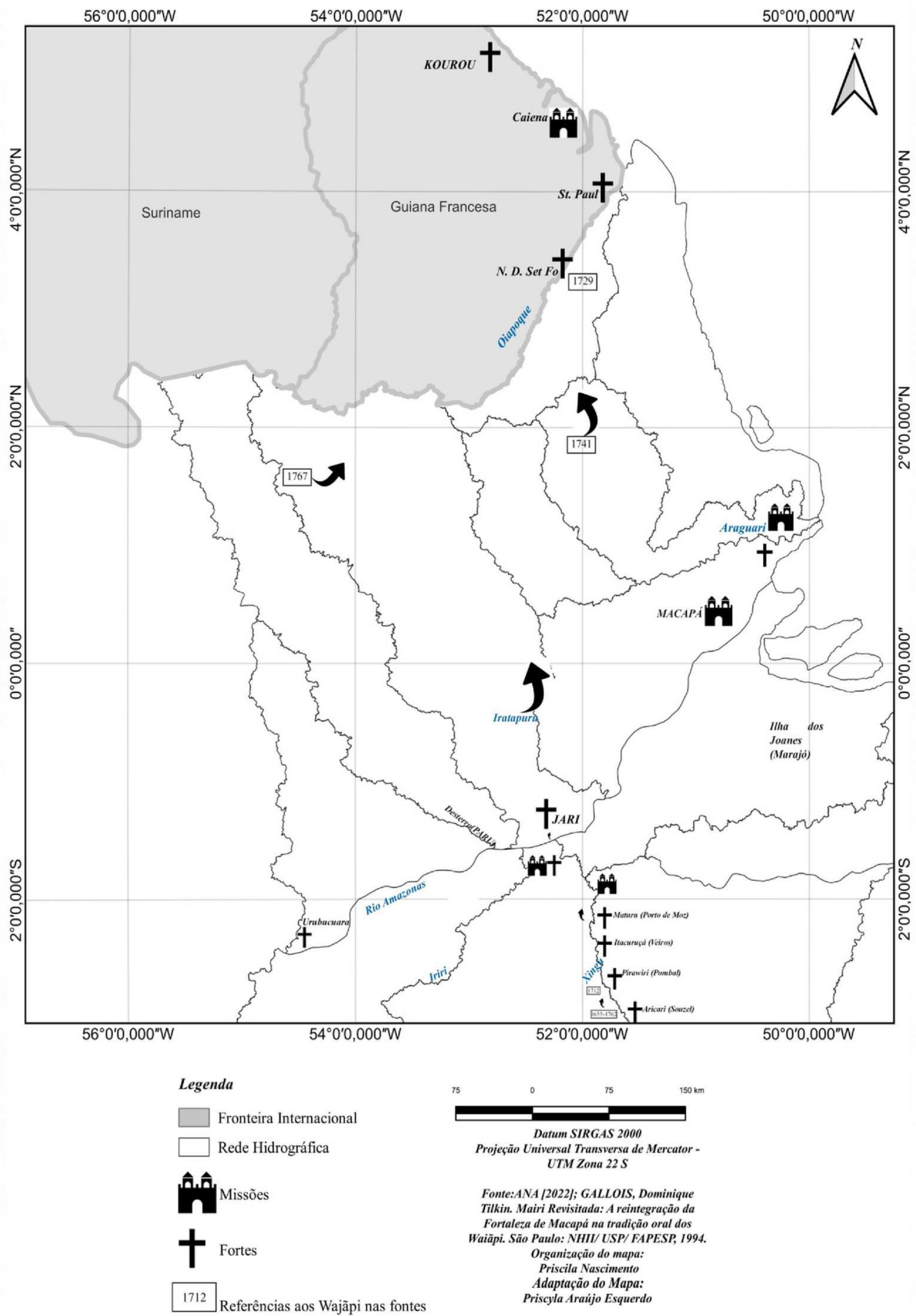
tu sabias?

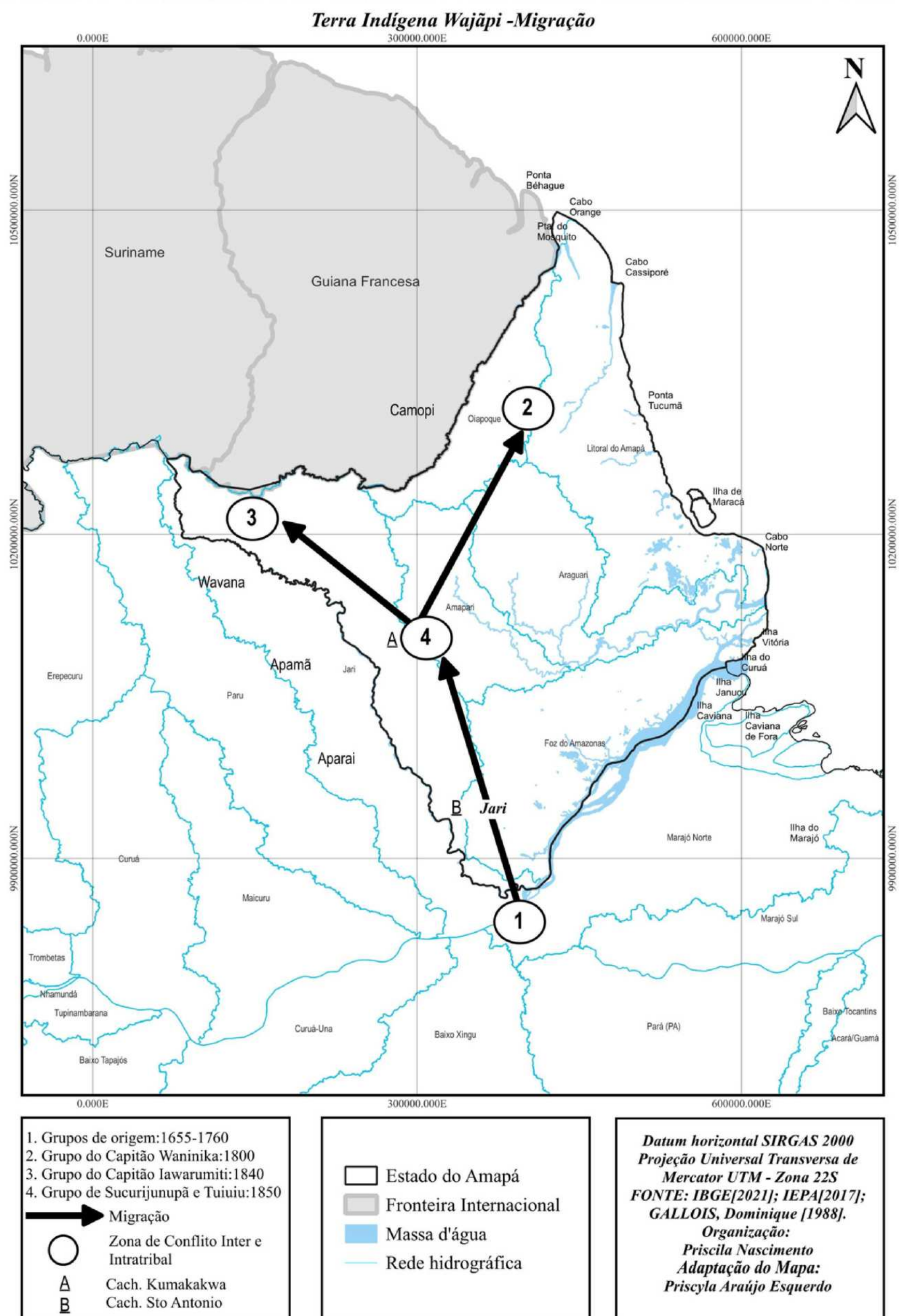


Muito embora o termo Wajãpi seja um marcador étnico, correspondendo à autodeterminação desse povo, usa-se entre eles, com frequência, a autodesignação iane, nós. Os Wajãpi da Guiana Francesa referem-se aos Wajãpi do Amapá como referência à estatura mais alta e ao fato de serem “arredios”. Os Wajãpi do Amapá vêm nessa referência um sentido pejorativo. Tanto os grupos do Oiapoque quanto os grupos do Amapari se consideram os “autênticos” e qualificam outros de kamaro-ko, “os amigos”.

(SILVA, V. 2018, p.32).

Abaixo veremos os mapas sobre o processo de migração do povo Wajãpi.





Professor, para saber mais sobre esse processo de migração acesse as referências abaixo:

1 - CAPORRINO, Bruno Walter. Dos que flecham longe: o Protocolo de Consulta e Consentimento Wajãpi: UFAM, 2019.

2 - GALLOIS, Dominique Tilkin. Mairi Revisitada: A reintegração da Fortaleza de Macapá na tradição oral dos Wa- iãpi. São Paulo: NHII/ USP/ FAPESP, 1994.

3 - GALLOIS, Dominique Tilkin. Waiãpi. In: . Povos indígenas no Brasil/Amapá e Norte do Pará. São Paulo: CEDI, 1983. p. 99 - 137

4 - GALLOIS, D T. Migração, guerra e comércio: os Waiãpi na guiana. . São Paulo: FFLCH-USP, 1986.

Priscila da Costa Nascimento

Professores, no capítulo anterior, exploramos diversos conceitos e práticas fundamentais sobre os aspectos históricos. Vimos curiosidades, mapas temáticos sobre a migração e o significado do termo Wajãpi. Uma dica interessante para essa aula é fazer ligações com outros povos indígenas do Amapá.

Com essa base estabelecida, estamos prontos para prosseguir para o próximo capítulo, intitulado “Mapas Modos de Vida”. Vamos explorar diversos conceitos e práticas fundamentais sobre os modos de vida dos Wajãpi. Aprendemos sobre a divisão de trabalho entre homens e mulheres indígenas, sua organização social, as festas cerimoniais e arte gráfica Kusiwa. É interessante que se faça uma análise das temáticas usadas para incluir conexões como por exemplo: Patrimônio Cultural, Meio Ambiente, Gênero e Diversidade. Podendo ainda ser trabalhadas com professores de outros componentes curriculares. Fica a dica!

Vamos continuar nossa jornada!

Mapas de modos de vida



Professores, neste capítulo vamos trabalhar com mapas sobre os modos de vida e organização do povo indígena Wajãpi, informações sobre suas vivências, divisão de trabalho, festas, arte gráfica kusiwa e ainda propostas de atividades.

A Terra indígena Wajãpi pode ser dividida em regiões que são ocupadas por grupos políticos Wajãpi diferentes e chamados de wanã kô. Estes são compostos por vários grupos familiares que formam as aldeias maiores. Veja o que fala o indígena Viseni Wajãpi sobre esses subgrupos:

“No nosso grupo, wanã kô, que pode ser compreendido como um subgrupo Wajãpi, temos uma forma própria de língua falada e diferente dos outros, pois cada subgrupo possui uma fala diferente”. Esta característica é muito forte para nós Wajãpi. No passado nós não nos casávamos com os outros subgrupos políticos porque não dava certo, sempre ocorria brigas. Hoje isso não acontece mais, podemos realizar casamentos com outros subgrupos, não havendo mais “brigas de morte”, ainda que permaneçam as “brigas de boca” e inimizades (VISENI WAJÃPI, 2019, p.08).

Gestão Territorial e Agricultura

Os Wajãpi enfrentam dificuldades em encontrar locais para suas roças devido a pragas e esgotamento da terra.

A gestão territorial envolve a formação de grupos focados na conservação ambiental das áreas de proteção nas fronteiras de suas terras.

Organização Política e Divisão do Trabalho

Há uma divisão rígida do trabalho entre os sexos:

- Mulheres acompanham maridos em certos tipos de caça.
- Homens acompanham mulheres na colheita dos produtos da roça.
- Homens abrem e preparam a terra, que depois é cuidada predominantemente pelas mulheres.

Mobilidade e Estrutura das Aldeias

- As aldeias Wajãpi não são fixas; há mobilidade entre roças e aldeias.
- Anualmente, uma nova roça (koo) é feita, seguindo regras e exceções relacionadas a casamentos e construção de casas.
- Aldeias nascem das roças, e as roças nascem de locais escolhidos na floresta.
- Roças velhas se transformam em capoeira, que eventualmente volta a ser floresta.

Estrutura Familiar e Pátios

Famílias grandes podem compartilhar um único espaço chamado pátio (okari).

- Pátios são pequenos ambientes separados por casas, usados para plantar, comer e festejar.
- Existem várias famílias conectadas por casamentos, ocupando diversos pátios.
- Há uma variedade na forma de ocupação dos espaços dentro das aldeias.

Festas e Cerimoniais

- Objetivo dos Rituais e Festas: Restaurar a comunicação com o herói criador e seres que foram humanos.

Principais Festas:

- Festa do Milho: Organizada no inverno.
- Festa do Mel e Dança dos Peixes: Acontecem no verão.
- Festa do Pacu: Retrata o episódio onde peixes eram humanos e se transformam em alimentos.
- Dança do Turé: Rememora a criação do mundo pelo herói criador lanejar.
- Rituais de Ciclo de Vida: Marcam o início de novas etapas na vida, envolvendo comemorações solenes ou festivas.

Organização das Festas: Mulheres escolhem o momento das festas e organizam a bebida fermentada a ser oferecida.

Calendário Sazonal

Funcionalidade: Marca as estações e designa o tempo para caçar, andar no mato, colher açaí, realizar festas, plantar roças, etc.

Características: Baseado nas estações das chuvas, verão e fases da lua; não há meses no calendário.

Kwaray Reme / Verão

Importância:

- Início do canto das cigarras.
- Engorda das caças e abertura de roças.

Atividades Realizadas:

- Organização de festas.
- Confecção de colares com sementes.
- Coleta de frutas como maruka e caju.
- Fabricação de cerâmica com barro retirado do rio.

Indicação do Final do Verão: Anunciado pelo canto do pássaro pokã.

Amanã Reme / Inverno

Características do Inverno:

- Aparição dos Igapós.
- Céu chuvoso e nublado.

Atividades de Inverno:

- Boa época para a reprodução de peixes (piracema).
- Coleta de frutas como açaí e bacaba.

Rituais e Crenças

- Rãs cantam para chamar mais chuva, imitar o canto da rã muruwa é considerado perigoso

Artesanato

- Produção de tipitis, cestos, arcos, flechas, redes, tipóias.
- O final do inverno é anunciado pela cigarra sirarã que cria os filhotes dos animais como seus xerimbabos. (PLANO DE AÇÃO WAJÄPI, 2012, p.13).

Glossário

XERIMBABO

São animais de estimação, “assim como nós gostamos de pegar animais para criar como xerimbabos, os donos são parecidos e gostam de pegar i’ã de crianças e de adultos. Às vezes eles matam esses i’ã, como nós matamos algumas caças, e às vezes eles os criam, como nós criamos os xerimbabos”.

(APINA, AWATAC; IEPÉ, 2017, p.18).

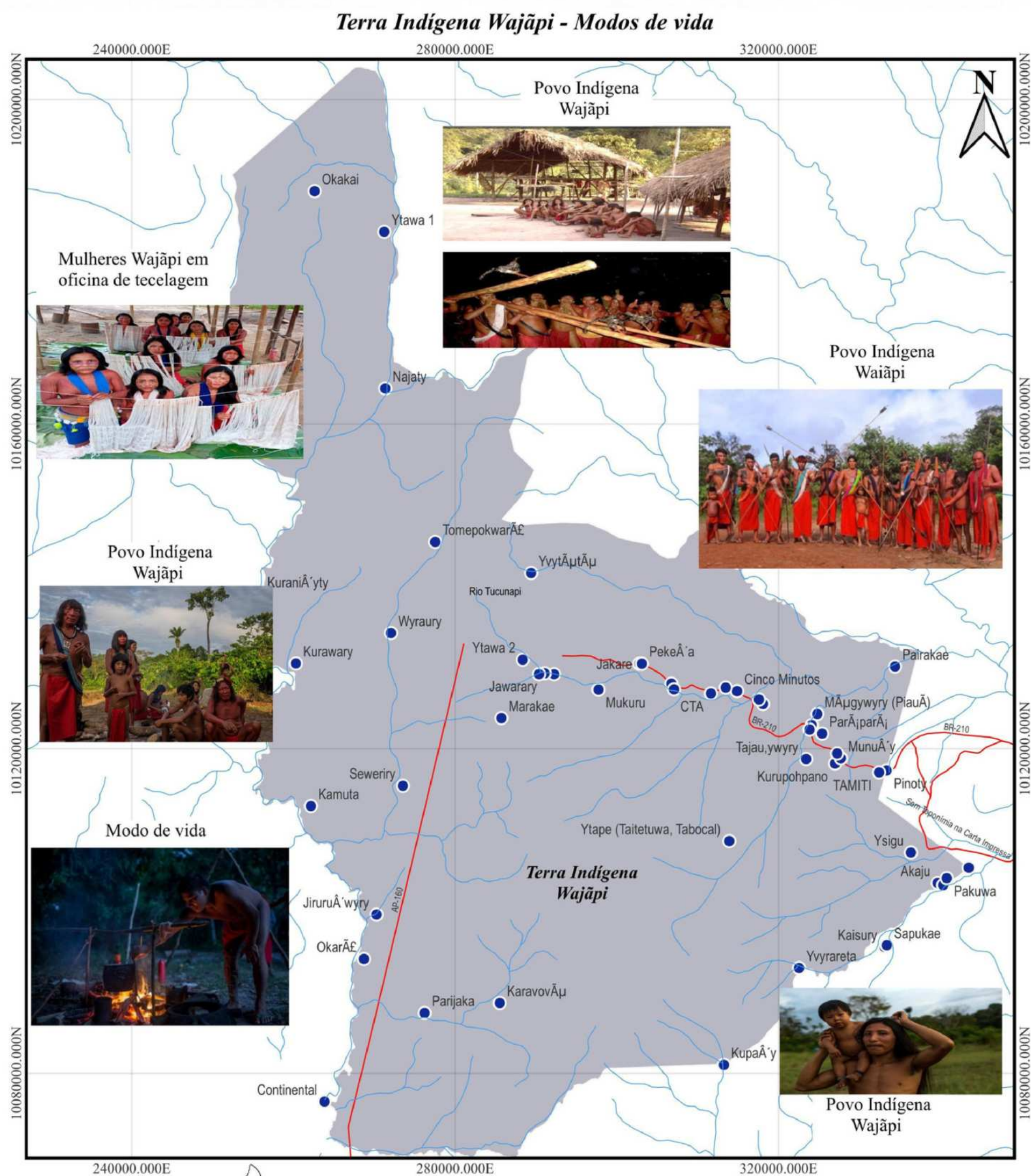
Glossário

TIPITI

É uma trama feita de arumã, compridas e com trançados, feitas pelos homens, onde a massa da mandioca é espremida e retirada um líquido que fica em repouso

(Galan, 2015, p. 69).

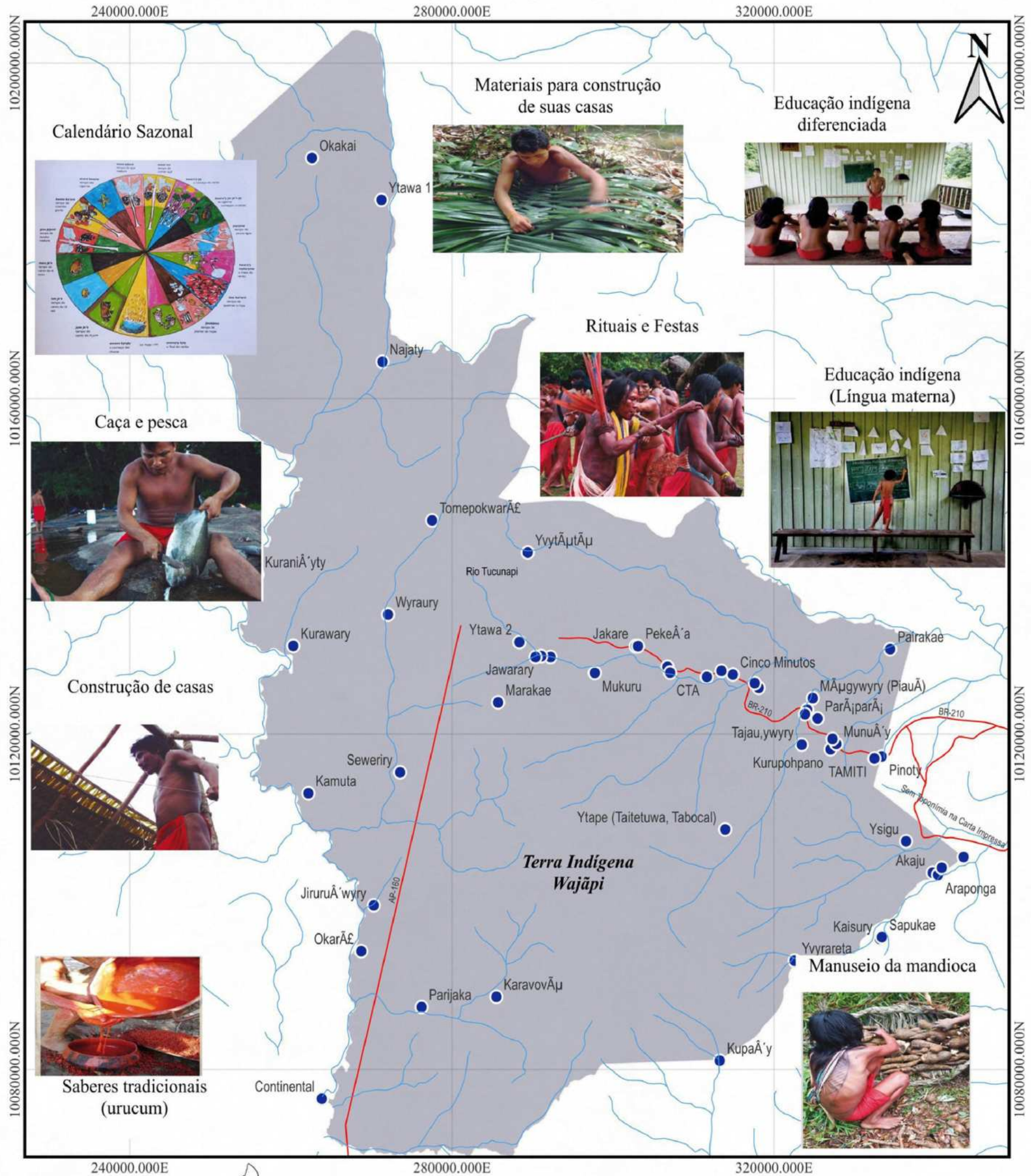
Abaixo veremos os mapas temáticos sobre esses modos de vida!



- Estado do Amapá
- Municípios abrangidos
- Terra Indígena Wajãpi
- Rede hidrográfica
- Rede viária
- Aldeias indígenas

Datum horizontal SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa de
Mercator UTM - Zona 22S
FONTE: IBGE[2021]; IEPA[2017];
FUNAI[2022]; SEMA[2022]
APINA[2017]; AWATAC[2017];
IEPÉ [2023]; GALLOIS, Dominique [2011].
Organização:
Priscila Nascimento
Elaboração do Mapa:
Priscyla Araújo Esquerdo

Terra Indígena Wajãpi - Mapa Cultural



- Estado do Amapá
- Municípios abrangidos
- Terra Indígena Wajãpi
- Aldeias Indígenas Wajãpi
- Rede viária
- Rede hidrográfica

Datum horizontal SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa de Mercator UTM - Zona 22S
FONTE: IBGE[2021]; IEPA[2017]; FUNAI[2022]; SEMA[2022] APINA[2017]; AWATAC[2017]; IEPÉ [2023]; GALLOIS, Dominique [2014] Dossiê Wajãpi/ IPHAN [2006].
Organização:
Priscila Nascimento
Elaboração do Mapa:
Priscyla Araújo Esquerdo

NA TRILHA DO CONHECIMENTO

Professores e professoras, vocês sabiam que o povo indígena Wajãpi tem uma arte gráfica chamada Kusiwa? O termo Kusiwa refere-se ao “dente da cotia”, Akusi, utilizado pelos antigos Wajãpi como instrumento para fazer incisões. Kusi era o vocábulo antes exclusivamente utilizado para designar qualquer traço, risco ou desenho produzido com instrumental variado, em pedras, cerâmica, ou ainda no corpo, para fins decorativos ou terapêuticos. Hoje, Kusiwa, literalmente, “o caminho do risco” também refere-se à escrita. (Dossiê Wajãpi/ IPHAN, 2006).

A arte gráfica Wajãpi foi inscrita no Livro de Registro das Formas de Expressão, em 2002, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), e titulada pela UNESCO como Obra-Prima do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade, em 2003, e depois como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, em 2008. Foi revalidado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em 2017. Segundo Gallois (2006 e 2014), foi montado um Plano de Salvaguarda que contou com várias parcerias dos próprios indígenas Wajãpi, órgãos do governo, conselhos indígenas, institutos de pesquisas, museus, pesquisadores, entre outros, que organizaram planos de ações, reuniões e oficinas como estratégias de preparação, mobilização de todos para a valorização e conhecimento da arte gráfica como patrimônio brasileiro e da humanidade. Foi revalidado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em 2017. Segundo Gallois (2006 e 2014), foi montado um Plano de Salvaguarda que contou com várias parcerias dos próprios indígenas Wajãpi, órgãos do governo, conselhos indígenas, institutos de pesquisas, museus, pesquisadores, entre outros, que organizaram planos de ações, reuniões e oficinas como estratégias de preparação, mobilização de todos para a valorização e conhecimento da arte gráfica como patrimônio brasileiro e da humanidade.

No tocante a arte gráfica Kusiwa dos povos indígenas Wajãpi do Amapá, Gallois (2006), aponta que é uma tradição passada por gerações, e expressa uma forma de comunicação dos modos de vida dessa sociedade. São usados para decorar corpos e objetos, utilizando tintas que são encontradas na própria natureza como: jenipapo, urucum, óleo de andiroba, gordura de macaco e resinas perfumadas. Os animais presentes em sua vida cotidiana também representam esse repertório por meio de formas e cores vão expressando sua visão de vida e do próprio universo.

Na cosmologia Wajãpi, que regressa ao começo de sua história, onde os seres eram indiferenciados, ou seja, “sem cor”, “transparentes”, não existia formas distintas, eram de aparências iguais. Após uma grande festa, organizada por lanejar, o deus criador, homens e seres vivos foram separados, a parti daí se organizando em espaços e sociedades diferentes. Dessa forma, marcando a arte gráfica como um estilo próprio, que evidencia sua especificidade cultural de valorização interna e de divisas simbólicas.

EXPLORANDO NOVOS CAMINHOS!

Para ajudar na luta e no controle territorial, foi criado o Conselho do Wajãpi do Amapá (APINA), Associação Wajãpi Terra, Ambiente e Cultura (AWATAC) Associação dos Povos Indígenas Wajãpi do triângulo do Amapari APIWATA. A palavra APINA por exemplo, não significa apenas uma sigla: “é o nome que escolhemos para nosso Conselho. Apina era o nome de antigos Wajãpi, muito valentes, que flechavam muito longe. Suas flechas eram muito bonitas e eles eram fortes. Por isso, colocamos esse nome.

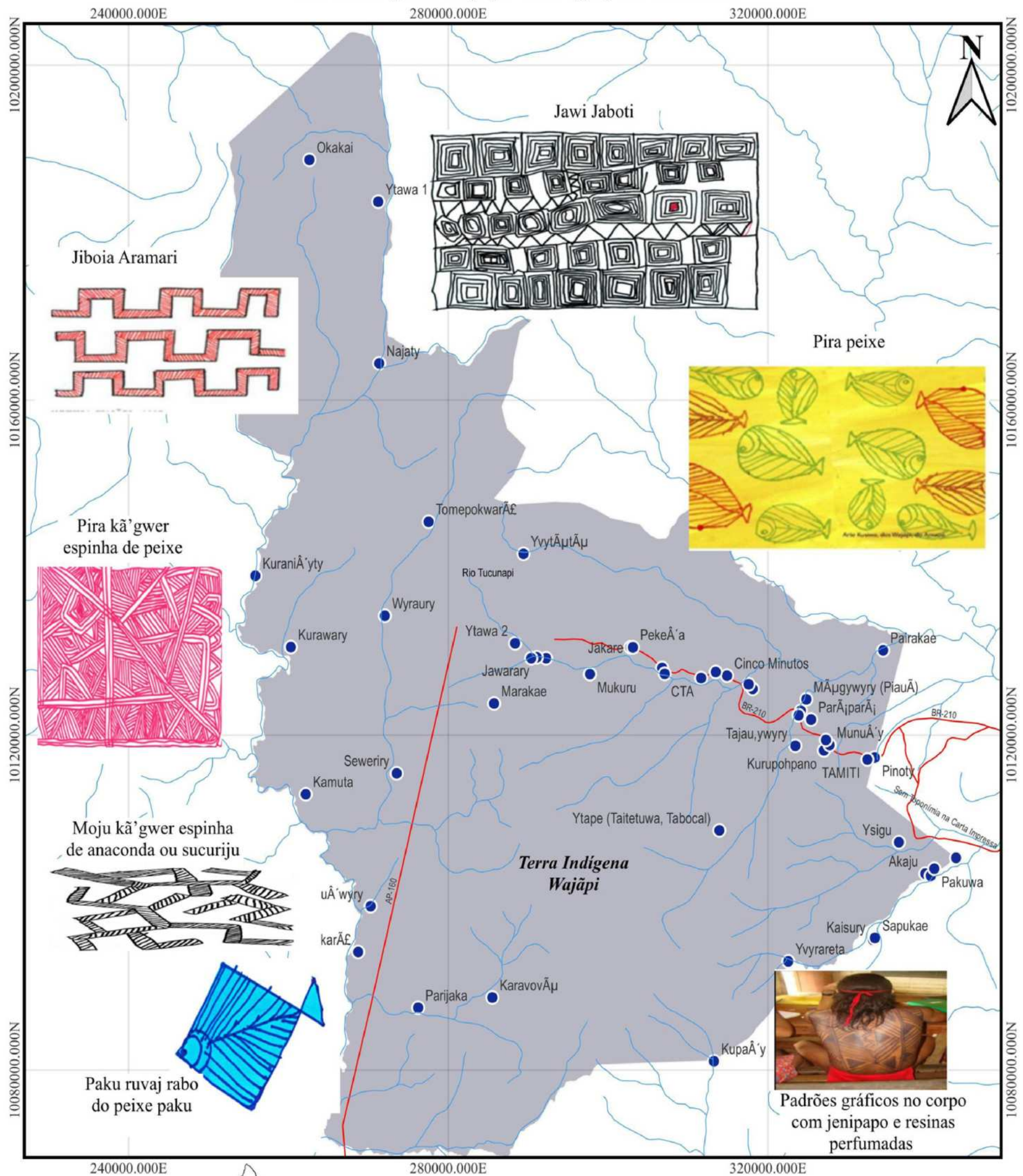
Imagem 10:
logo da Apina



Fonte: APINA, 2023

(Conselho das Aldeias Wajãpi, 2023). Para saber mais acesse: <https://institutoiepe.org.br> <https://apina.org.br>

Terra Indígena Wajãpi - Arte gráfica KUSIWA



- Estado do Amapá
- Municípios abrangidos
- Terra Indígena Wajãpi
- Aldeias Indígenas Wajãpi
- Rede viária
- Rede hidrográfica

Datum horizontal SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa de Mercator UTM - Zona 22S
FONTE: IBGE[2021]; IEPA[2017]; FUNAI[2022]; SEMA[2022] APINA[2017]; AWATAC[2017]; IEPÉ [2023]; GALLOIS, Dominique [2014] Dossiê Wajãpi/ IPHAN [2006].
Organização:
Priscila Nascimento
Elaboração do Mapa:
Priscyla Araújo Esquerdo

Os 21 padrões que compõe a arte gráfica Wajãpi do Amapá, estão dentro de um ciclo dinâmico e que podem ser incluídos outros elementos, são padrões que não são figurativos, representam o universo Wajãpi que podem ser reconhecidos por eles em qualquer lugar, são expressões da cultura e do universo. Possuem um repertório codificado de padrões gráficos que representam, de forma sintética e abstrata, partes do corpo ou da ornamentação de animais e de objetos. Em seu conjunto, esse sistema de representação gráfica é chamado kusiwa (Gallois, 2006, p.18):

Cada padrão é identificado nominalmente, ou seja, tem uma denominação específica, por representar um ser ou objeto individualizado, existente e representativo de algum domínio cósmico. Em relação aos demais, apresenta diferenças expressas formalmente e, por isso, será sempre reconhecido por qualquer adulto Wajãpi do Amapá, independentemente de seu grupo local. Como se pode constatar nas ilustrações anexas, é notável a variação interna de cada padrão, que poderia induzir a identificações diferentes.

Na tradição oral Wajãpi, o controle dos espaços se mistura entre a natureza e os indivíduos, o lugar a qual vivem e traçam seus caminhos e passam por modificações, alterando seus ambientes e com isso seu repertório. A relevância de seus significados reflete o mundo a qual estão inseridos, os animais, as florestas têm vida, tem alma, e que estão em permanente movimento.



Imagem 11: moju kã'gwer, espinha de anaconda ou sucuriçu, Nekuia Wajãpi, 1983. Fonte: Dossiê Wajãpi, 2012.



Imagem 12: moju kã'gwer, espinha de anaconda ou sucuriçu, Nekuia Wajãpi, 1983. Fonte: Dossiê Wajãpi, 2012.

Veja a Citação abaixo sobre a formação das cores na tradição oral Wajãpi

! tu sabias?

De acordo com a tradição oral, no centro da pequena terra originária havia um grande lajedo de pedra onde vivia um ser poderoso e muito temido que foi morto pelos humanos. Ao morrer, entretanto, transformou-se numa imensa cobra, a anaconda — ou moju, na língua wajãpi. Os primeiros homens abriram o cadáver e extraíram seus excrementos, que eram todos coloridos. Organizaram uma festa e disseram para seus convidados se pintarem com as cores deixadas pela anaconda. Estes assim o fizeram e, enfeitados, dançaram e cantaram. Quando terminaram, uma parte dos convidados foi embora, voando. Eram os primeiros pássaros, com suas plumagens diferenciadas. Ao se distanciarem dos humanos que ficaram na terra, pousaram numa imensa árvore sumaumeira, de onde se espalharam por todas as direções, levando consigo as águas que correm nos rios e igarapés da terra. Já os homens, que ficaram no centro da terra, aprenderam as danças dos peixes e os cantos dos pássaros, além dos nomes das cores, que designam as plumagens variadas das aves. Ao observarem a ossada e a pele da anaconda morta, viram as espinhas dos peixes que ela havia comido e assim descobriram os padrões com os quais continuam até hoje a decorar seus corpos e seus artefatos, em composições infinitas. Existem muitas narrativas, na tradição oral dos Wajãpi, que explicam como se repartiu o controle dos espaços que se constituem até hoje como habitat das espécies que povoam as águas, a floresta, as montanhas, os céus e as bordas da terra. Nessa distribuição, a humanidade tem um lugar específico, mas sempre instável, já que os homens não encontraram pronto seu domínio, tendo que forjá-lo, alterando o ambiente para criar roças, aldeias e caminhos.

(GALLOIS, Dominique Tilkin. Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá: Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá. Dossiê IPHAN (Wajãpi). Rio de Janeiro IPHAN/MinC, 2006).



Imagem 13: Origem das cores e da tradição gráfica

Fonte: Dossiê Wajãpi/ IPHAN, 2006, p.12 e 13

ATIVIDADE PROPOSTA III:

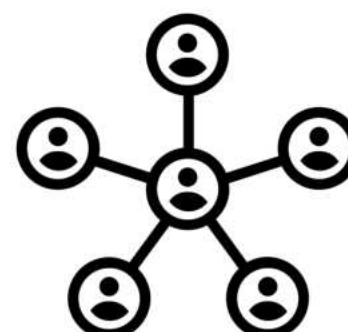
ARTE GRÁFICA KUSIWA

Introdução:

Professores, comecem explicando que o povo indígena Wajãpi do Amapá, têm uma forma tradicional de arte gráfica chamada Kusiwa. Os desenhos contam histórias e têm significados simbólicos. Explique que nesta atividade, os alunos criarão um mapa da arte gráfica Kusiwa Wajãpi, identificando os símbolos e os significados por trás deles.

1 ORGANIZAÇÃO

Divida os alunos em grupos e forneça materiais para criar um mapa da arte gráfica Kusiwa com símbolos e linhas representativas, incluindo uma legenda explicativa.



2 APRESENTAÇÃO

Depois que os alunos terminarem seus mapas, peça que apresentem para a turma. Eles devem explicar quais símbolos escolheram e o que eles representam.

Peça que a turma faça perguntas e comente sobre o trabalho dos colegas.



Conclusão:

Para concluir a atividade, converse com a turma sobre a importância da arte indígena e como ela pode ajudar a preservar a cultura de uma comunidade. Pergunte aos alunos o que eles aprenderam sobre a arte gráfica Kusiwa Wajãpi e como se sentiram ao criarem seus próprios mapas. Discuta como a atividade pode ajudar a promover a compreensão cultural e a valorização das tradições indígenas.

“

Bom trabalho!

”

PROPOSTA DE ATIVIDADE IV - ARTE KUSIWA:

“SELANDO CONHECIMENTO”

A arte Kusiwa é uma forma de arte tradicional da etnia Wajãpi, que habita a região amazônica no norte do Brasil. Essa arte é caracterizada por padrões geométricos e simbólicos, que muitas vezes representam a natureza e elementos da cultura Wajãpi. Em 2014, a arte gráfica Kusiwa foi estampada em selos dos correios. De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), “A estampa para o selo postal foi proposta pelo próprio (Iphan) e eleita pela Comissão Filatélica Nacional (CFN) em reunião realizada no mês de julho de 2013, para compor o Programa Anual de Selos Comemorativos e Especiais de 2014. Os Wajãpi concordaram com a proposta e o selo ficou em circulação até 31 de dezembro de 2017. O lançamento do Selo Postal Arte Indígena Kusiwa Wajãpi foi realizado no dia 03 de novembro de 2014”.

Para saber mais: <http://portal.iphan.gov.br/>

Título da Atividade: “Explorando a Arte Kusiwa através dos Selos dos Correios”



Arte Kusiwa Wajãpi (Emissão Especial)

Objetivos da Atividade



Apresentar aos alunos à cultura Wajãpi através da arte gráfica Kusiwa;



Compreender a importância dos selos dos Correios como meio de comunicação e divulgação cultural;



Analisar a representação da arte gráfica Kusiwa em selos postais.



Material necessário

Selos dos Correios com representações da arte Kusiwa (você pode encomendar ou imprimir reproduções).

- ✓ Recursos visuais como: imagens da arte Kusiwa e da cultura Wajãpi.
- Papel, lápis de cor, canetas coloridas.
- ✓ Computadores ou dispositivos para pesquisa online (opcional).

Procedimento:

Introdução à Cultura Wajãpi e à Arte gráfica Kusiwa (15 minutos):

Comece a aula explicando quem são os Wajãpi, onde vivem e o que é a arte Kusiwa. Mostre imagens dessa arte para dar uma ideia do estilo.

Discussão sobre Selos dos Correios (10 minutos):

Explique o papel dos selos dos Correios na comunicação e na divulgação cultural. Discuta como os selos podem ser uma forma de arte e de expressão cultural.

Apresentação dos Selos com Arte Kusiwa (15 minutos):

Mostre aos alunos os selos dos Correios que apresentam a arte Kusiwa. Peça-lhes para observar os detalhes, cores, padrões e quaisquer elementos culturais que possam identificar.

Atividade de análise (20 minutos):

Divida os alunos em grupos e forneça cópias dos selos ou permita que eles os examinem online. Peça a cada grupo que analise os selos e responda às seguintes perguntas:

- O que você vê nos selos? Quais elementos da cultura Wajãpi e da arte Kusiwa estão representados?
- Qual é a mensagem ou história transmitida pelos selos?
- Como os selos representam a cultura e a arte de um povo?

Apresentação e Discussão em Grupo (15 minutos):

Cada grupo deve compartilhar suas descobertas com a classe e discutir as respostas às perguntas.

Atividade Criativa (30 minutos):

Peça aos alunos que criem seu próprio selo postal inspirado na arte Kusiwa ou na cultura Wajãpi. Eles podem usar papel, lápis de cor, canetas coloridas, ou até mesmo software de design, se disponível.

Apresentação dos Selos Criados (15 minutos):

Deixe cada aluno ou grupo apresentar seu selo criado, explicando as escolhas de design e o que desejam transmitir sobre a cultura Wajãpi.

Discussão Final (10 minutos):

Encerre a aula com uma discussão sobre como a arte Kusiwa pode ser uma forma poderosa de preservar a cultura e a história de um povo. Pergunte aos alunos sobre suas reflexões e aprendizados. Essa atividade envolverá os alunos na exploração da cultura Wajãpi e da arte Kusiwa, ao mesmo tempo em que os conscientiza sobre a importância dos selos postais na divulgação cultural. Além disso, eles terão a oportunidade de serem criativos ao criar seus próprios selos inspirados na arte Kusiwa.

“

Bom trabalho!

”

Mapas de narrativas míticas

Professores, estamos prontos para prosseguir para o próximo capítulo, intitulado "Mapas Narrativas Míticas." Sua história de origem, crenças e rituais explicados por suas cosmovisões que descrevem os eventos que marcaram a história de seus ancestrais.

Uma dica para os professores, é fazer uma discussão sobre mitos e lendas, explorar juntos com os alunos que cada povo tem sua cultura, tradição e crenças específicas.

Vamos continuar nossa jornada!



Professores, neste capítulo vamos falar um pouco sobre as narrativas do povo Wajãpi, de como elas têm relações com sua origem e criação.

As narrativas validam os modos singulares no mundo e das formas de comunicação atual que estão inseridos. Em um processo dinâmico que combina a relação que tiveram no passado com outras sociedades indígenas e até mesmo com os não-indígenas. As relações de poder e conexões entre histórias, tecem o rumo das identidades coletivas e individuais. Das narrativas emergem diferentes significados, experiências diferentes e únicas, marcadas pelo tempo, pela vida, por lugares que traçam sua jornada e que refletem suas memórias. Dão oportunidade de construir, desconstruir e reconstruir narrativas do eu e do outro, permitindo assim dar visibilidade para esses sujeitos. As narrativas não são apenas o ato de falar, de contar histórias, mas também de cantar, de partilhar com o outro o que é mágico, o que vem da alma, o que dá sentido à sua vida e de outras histórias que por eles rodeiam uma sociedade, narrativas que enaltecem a arte gráfica Wajãpi do Amapá.

As narrativas indígenas assumem o papel de reconstruir o passado, vindo reafirmar a identidade étnica e cultura de grupos indígenas, trazendo para o presente, principalmente para os mais jovens uma retomada de suas tradições culturais.

NARRATIVAS MÍTICAS MAIRI: CASA DE ARGILA

“

A origem

lanejar fez primeiro os antigos Wajãpi, fez os brasileiros e os franceses. Era muita gente como as árvores da floresta. Não podiam nem andar, não havia mais lugar no chão. Depois como tinha muita gente, cada um foi procurar um lugar para morar. Os brasileiros vão embora, os franceses também. Somente os Wajãpi ficam no lugar deles. lanejar disse então: “você são muitos...vou queimar a terra, porque você são muitos”. E lanejar provocou fogo. Não chovia, era verão, verão, verão....

(SIRO E TATAIRA, 1977 apud GALLOIS, 1994, p.30).

”

“

A construção da Mairi

lanejar mandou todos buscar argila, para construir uma casa. Tiraram um monte de argila e começaram a construir uma casa, uma casa redonda, na praça. Espalham a argila e vão subindo as paredes, arredondadas. Fazem paredes grossas, para não queimarem. Devagar, constroem a casa. Quando o fogo está para chegar, fazem a ponta da casa, bem alta. Terminaram, o fogo chegou.

(SIRO E MARIRY, 1985, apud GALLOIS, 1994, p.32).

”

“

O cataclisma: fogo e dilúvio

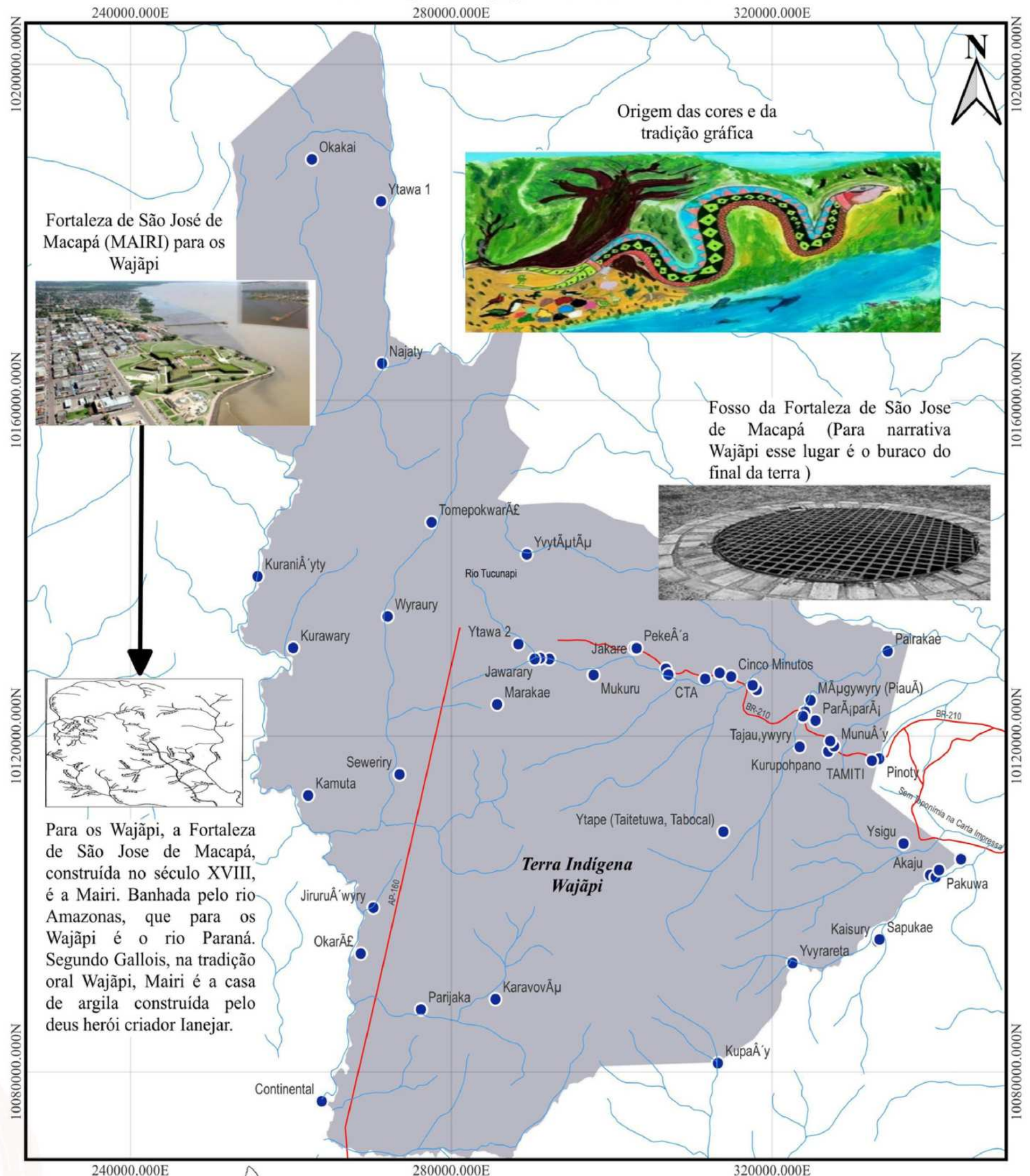
Entram todos na casa e lanejar fecha a entrada com argila. Não enxerga nada, tem muita fumaça. Na casa, levaram cotias que estavam criando. Encheram potes e água. O fogo passa por baixo da casa, vai queimando e, então, a casa rola no chão. Está muito quente, o chão esquenta e eles vão jogando água para não queimarem os pés. (SIRO E MARIRY, 1985, apud GALLOIS, 1994, p.33).

Para saber mais.... GALLOIS, Dominique Tilkin. Mairi Revisitada: A reintegração da Fortaleza de Macapá na tradição oral dos Wajãpi, 1994.

”

Mapa - Narrativas Míticas

Terra indígena Wajãpi- Narrativas Míticas



- Estado do Amapá
- Municípios abrangidos
- Terra Indígena Wajãpi
- Aldeias Indígenas Wajãpi
- Rede viária
- Rede hidrográfica

Datum horizontal SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa de Mercator UTM - Zona 22S
FONTE: IBGE[2021]; IEPA[2017]; FUNAI[2022]; SEMA[2022] APINA[2017]; AWATAC[2017]; IEPÉ [2023]; GALLOIS, Dominique [2014] Dossiê Wajãpi/ IPHAN [2006]; Porta Retrato [2023].
Organização: Priscila Nascimento
Elaboração do Mapa: Priscyla Araújo Esquerdo

ORIGEM DOS WAJÃPIS

JANERA/CRIADOR

“

“Nosso criador criou nossos ancestrais através de uma flauta comprida que chamamos de jimi’a puku. Ele deu para nossos antepassados essa flauta que usamos até hoje. Janejarã também criou a flauta ture e falou que temos que cantar dentro dessa flauta quando tocamos, e assim conseguimos ter muitos filhos e aumentar nossa população. Até hoje fazemos festas com essas flautas. Existe um tipo de ture, que chamamos de ture puku, que janejarã deixou para nós chamarmos a chuva e clarear a escuridão quando o mundo acabar. O nosso criador deixou mais duas coisas muito importantes para nós, que estamos cuidando até hoje. Deixou a bananeira takõme, que vai servir para apagar o fogo no futuro, quando janejarã queimar a terra para renovar, ou quando a terra queimar sozinha. Por isso cuidamos muito para não perder essa planta. A última coisa que janejarã deixou para nós antes de ir embora foi o milho. Ele tirou o milho do olho dele; o caroço do milho é a pupila do olho de janejarã. Ele falou que se perdermos o milho a terra vai enfraquecer até acabar. Por isso sempre ficamos preocupados com nossas plantas, especialmente o milho. Foi também janejarã que nos deixou nosso jeito de viver e a língua que falamos. Depois de criar os Wajãpi, janejarã continuou criando gente transformando as coisas e os animais.”

(PLANO E AÇÃO WAJÃPI, 2012, p.12).

”



Imagem 14: Contando histórias.
Fonte: APINA; APIWATA; AWATAC, 2012.



Imagem 15: Ilustração
Fonte: APINA; 2023

PROPOSTA DE ATIVIDADE V:

EXPLORANDO AS NARRATIVAS MÍTICAS WAJÃPI ATRAVÉS DA LEITURA E MAPEAMENTO

Professores, sabe-se que já existe bastante livros vídeos e sites em que os próprios povos indígenas se apresentam e narram suas vivências que nos levam a conhecer, dialogar e respeitar suas diversidades. Nessa atividade, vamos conhecer um pouco mais sobre um livro "I'ã: Para nós não existe só imagem" produzido em 2008 por professores e pesquisadores Wajãpi junto com apoio da APINA e outros parceiros, que foi escrito na língua materna Wajãpi e traduzido para o português. Neste livro, foi narrado sobre o controle de sua imagem no que tangem conceitos de suas cosmologias, relativos aos componentes das pessoas e seus modos de vida, morte, doenças entre outros.

Objetivo:

Familiarizar os alunos e ajudá-los a compreender a importância das narrativas míticas para as culturas indígenas e ainda incentivar a criação de mapas sobre essas narrativas.

Introdução

Comece explicando as narrativas míticas indígenas, com foco nas do povo Wajãpi, destacando sua importância. Sugira livros sobre o tema e mencione que os alunos vão analisar essas narrativas em profundidade.

PASSO 1

Leitura

Reparta os capítulos do livro "I'ã: Para nós não existe só imagem" sobre narrativas míticas indígenas Wajãpi para os alunos e incentive-os a fazer anotações. Isso ajudará na atividade de mapeamento.

PASSO 2

Mapeamento

Após os alunos lerem e estudarem os capítulos, peça-lhes para criar um mapa das principais características das narrativas míticas, como a criação do universo, a relação entre humanos e animais, o papel dos ancestrais e espíritos.

PASSO 3

Criação

Dê tempo aos alunos para criarem um mapa da narrativa mítica Wajãpi, utilizando papel e lápis de cor, incentivando a criatividade e detalhes explicativos.

PASSO 4

Apresentação

Depois que os alunos terminarem seus mapas, peça que apresentem seus trabalhos para a turma. Eles podem explicar as características da narrativa indígena Wajãpi escolhida e destacar os elementos que incluíram em seu mapa.

PASSO 5

Reflexão

Depois que todos os alunos apresentarem, reserve um tempo para que a turma reflita sobre o que aprendeu. Peça que os alunos compartilhem suas impressões e reflexões sobre as diferenças das narrativas míticas Wajãpi estudadas e como a criação dos mapas ajudou a entender melhor esse processo.

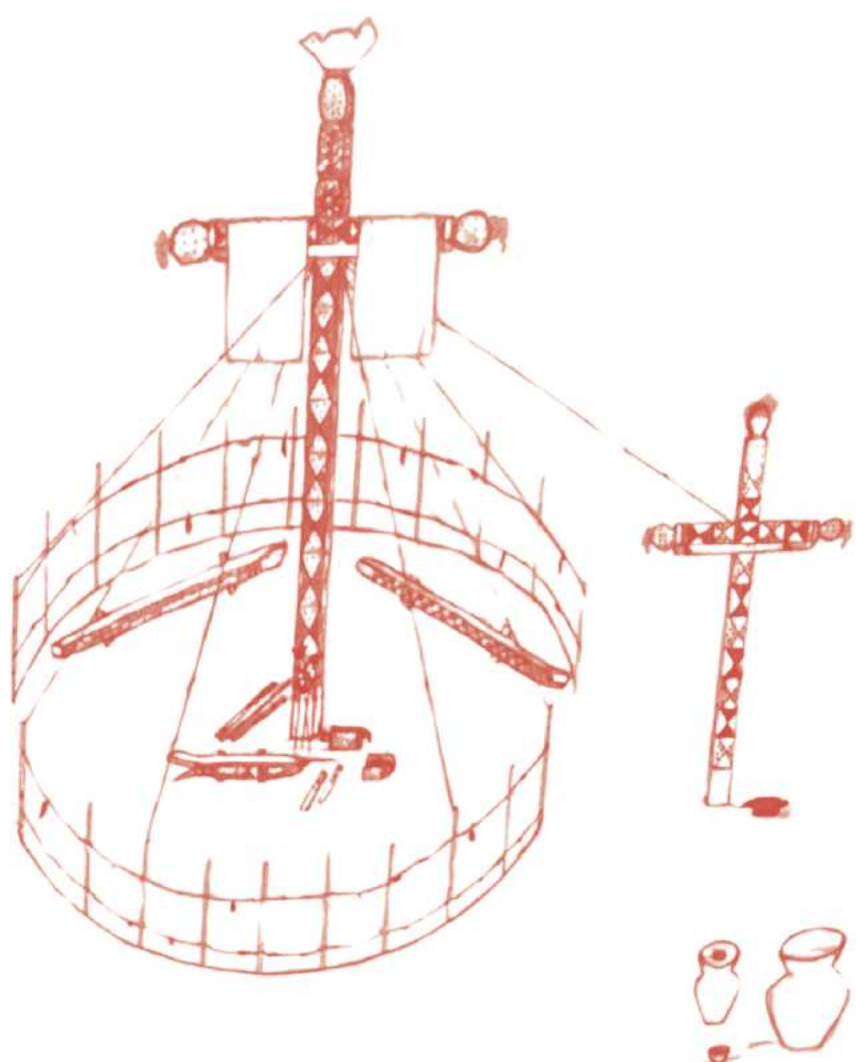
PASSO 6

Conclusão

Encerre a atividade incentivando a turma a continuar explorando as narrativas míticas Wajãpi e a respeitar e valorizar a diversidade cultural.



Mapas sobre autonomia e resistência do povo wajãpi do Amapá



Professores, com essa base estabelecida, estamos prontos para prosseguir ao último capítulo, intitulado “Mapas Autonomia e Resistência do Povo Indígena Wajãpi do Amapá”. Em suas aulas de história, esse mapa temático pode ser usado para o aluno compreender o protagonismo dos Wajãpi sobre a terra que vivem, sua demarcação, ação dos governos e instituições que promovem projetos e ações. De que forma eles são consultados? Existe fiscalização? São temas importantes para promover debates com os alunos em sala de aula.

**Vamos continuar nossa
jornada!**

Professores, neste último capítulo vamos observar o mapa que traz referências sobre autonomia e resistência através de dois documentos juntamente produzidos com o povo indígena Wajãpi, Plano de Ação e Protocolo de Consulta e Consentimento Wajãpi, com informações que abrangem áreas da educação, saúde e proteção de suas terras, além de propostas de atividades.

Plano de Consulta e Consentimento Wajãpi

Criação e Participação

- Ano de Criação: 2014.
- Participantes: Lideranças Wajãpi, professores, pesquisadores, agentes de saúde.
- Realização: Centro de Formação e Documentação Wajãpi.
- Assessoria: Rede de Cooperação Amazônica (RCA) e Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (Iepé)
- Apoio: Rainforest Foundation Noruega.

Direitos e Legislação

- Convenção 169 da OIT: Garantia do direito de ser consultado, lei no Brasil desde 2004.
- Artigos nº 6 e 7 da Convenção 169: Governo deve consultar povos indígenas.
- Estabelecer mecanismos para que indígenas escolham prioridades e participem no planejamento e execução de políticas.

Processos e Debates

Temas de Debate:

- Terras, modos de vida, educação, saúde, cultura.
- Atuação dos governos federal, estadual e municipal.

Requisitos para Reuniões:

- Suficiente tempo para discussão.
- Mínimo de um dia de duração.
- Registro em ata e filmagem.
- Memória em língua Wajãpi.

Elaborações e Acordos

Importância dos Debates internos:

- Processo demorado, comparado com não-índios.
- Necessidade de consenso entre todos os representantes Wajãpi.

Leis e Políticas Públicas

- Resultados de longas lutas e enfrentamento de violência epistêmica.
- Identificação e enfrentamento de problemas adversos.

Valorização e Reconhecimento, Cultura e História:

- Necessidade de reconhecimento dos conhecimentos e cosmologias Wajãpi.
- Preservação para futuras gerações.

Valorização pela sociedade não-indígena

Terra e Ambiente:

- Símbolos de vida e harmonia.
- Importância do cuidado e amor pela terra.

Linhas de Trabalho do Plano de Ação

1 Terra e Ambiente:

- Preservação e cuidado ambiental.

3 Cultura:

- Valorização e preservação cultural.

5 Fortalecimento Político:

- Participação e fortalecimento das lideranças políticas Wajãpi.

2 Saúde:

- Acesso e melhorias nos serviços de saúde.

4 Educação:

- Educação adequada às necessidades Wajãpi.

Problemas e Soluções

Problemas

- Uso contínuo da terra e caça de animais.
- Chegada de mineradores, garimpeiros, e moradores da estrada próxima às aldeias.
- Interferências diárias no território indígena Wajãpi.

Soluções

- Criação de animais próximo às aldeias.
- Reflorestamento de trechos desmatados.
- Alianças com moradores próximos para gestão compartilhada de trechos do território.

Plano de Ação (2012) Valorização da Cultura e Preservação da Língua Materna

- Objetivo: Nova geração deve conhecer e respeitar a história e cultura Wajãpi.
- Preocupações dos Líderes: Jovens sentem vergonha da cultura indígena e valorizam a cultura não-indígena.

Propostas

- Organizar discussões sobre respeito à família, tradição, rituais, e língua materna.
- Papel fundamental da escola na transmissão de valores tradicionais

Fortalecimento Político

Organização de Pesquisas

- Conhecimentos sobre órgãos não governamentais atuantes em terras Wajãpi.
- Seminários e assembleias para troca de experiências.

Divulgação e Alcance

- Trabalhos que atinjam outros lugares, como sites desses órgãos.
- Divulgação dos modos de vida Wajãpi, problemas enfrentados e luta por direitos.

Ao que se refere a terra e o ambiente indígena, representam um símbolo de vida, onde os seres precisam conviver em harmonia, a terra deve ser cuidada e amada como um filho. A respeito disso:

“ —

A terra para nós Wajãpi é onde nós e outros animais pisamos, onde nascem as árvores, onde fazemos as casas, as roças, onde plantamos. Existem vários tipos de terra: tem lugar onde tem areia, onde tem cocô de minhocas, onde a terra é dura, onde a terra é vermelha, onde a terra é preta, onde a terra é amarela etc. Terra onde tem pedra não é boa para plantar. Em alguns lugares, a terra é oca e faz barulho quando pisamos nela. Dentro da terra, mora o dono dela, as minhocas, vários tipos de formigas, algumas rãs. Embaixo, dessa terra existe outra, onde os donos das terras fazem suas aldeias e roças. O dono também é muito perigoso para nós quando pisamos a terra sem respeitar o resguardo.

(Plano de Ação, 2012, p.13).

”

! tu sabias?

O Mosikoa'y rã kô: Plano de Ação Wajãpi, foi criado a partir de cinco oficinas organizadas pelo Instituto de Pesquisa e Formação Indígena Iepé, onde estiveram professores, chefes Wajãpi, agentes de saúde e pesquisadores entre os anos de 2010 e 2011, com o intuito de garantir seus direitos nas esferas federal, estadual e municipal sendo debatidos diversas temáticas inerentes aos povos Wajãpi, um trabalho que visa suas ações e práticas no presente e para o futuro da comunidade.

Imagem 16: Plano de Ação Wajãpi



Fonte: APINA; APIWATA; AWATAC, 2012.

Nesse sentido, os problemas surgem por conta do uso da terra e dos seres vivos que nela habitam. O seu uso contínuo, a caça de animais, a chegada de mineradores, garimpeiros e moradores da estrada, que fica próxima das aldeias, interferem diariamente nesses entraves em relação ao território indígena Wajãpi.

Ao que se ocupa o Plano de Ação (2012), sobre a valorização da cultura e do uso e preservação da língua materna, propõe-se que a nova geração possa conhecer, respeitar a história e cultura de seu povo. Muitos líderes indígenas Wajãpi, atentam na construção do plano de ação, que muitos jovens têm vergonha da sua cultura e acham a cultura do não-indígena mais importante. Nas assembleias, pontuam que devem ser organizadas discussões sobre o respeito a família, tradição, rituais, língua materna e que a escola também tem um papel fundamental para repassar esses valores tradicionais.

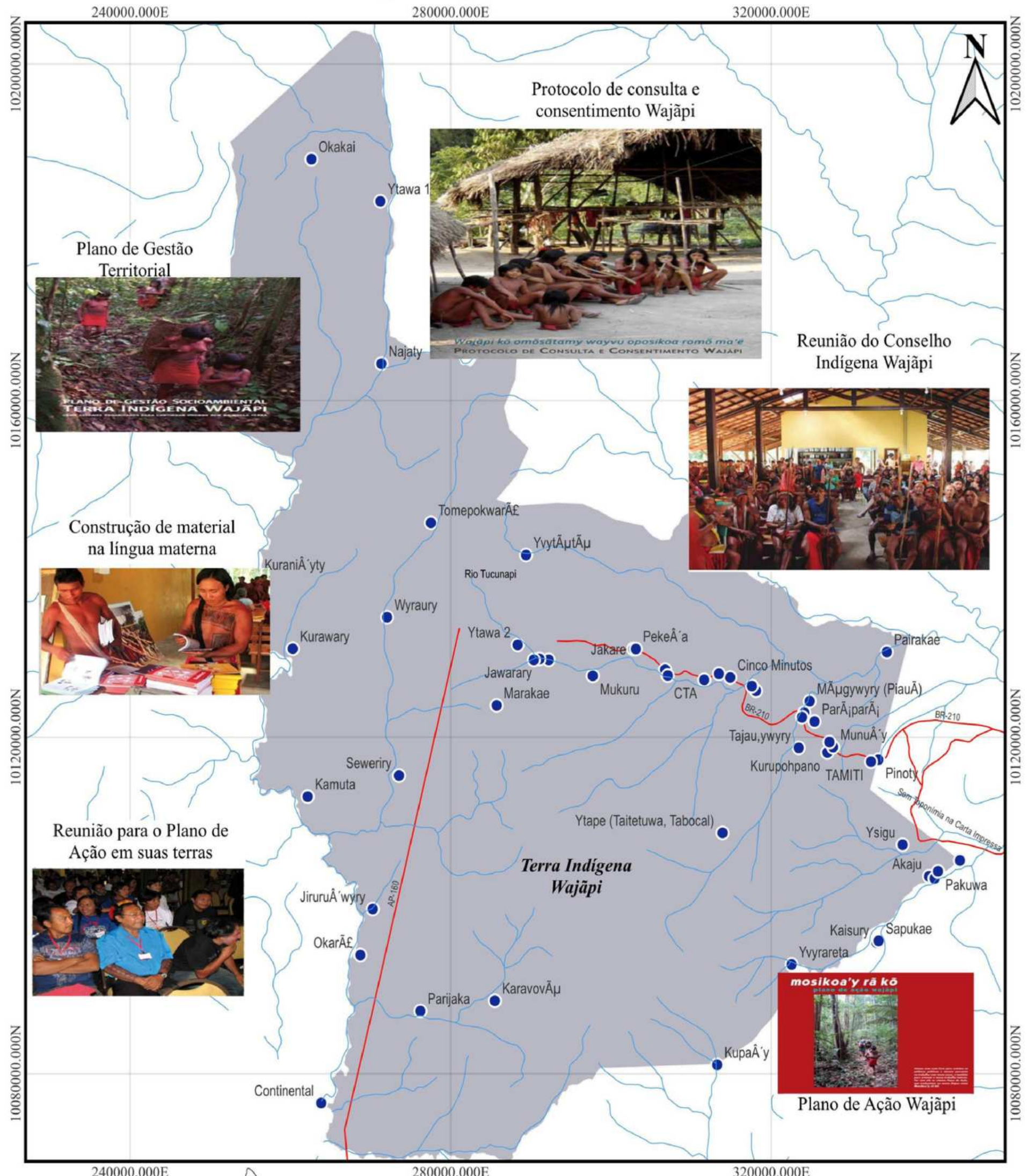
A solução encontrada pode ser a criação de animais próximo as aldeias, reflorestamento de trechos desmatados e fazer alianças com moradores próximos as aldeias em uma gestão compartilhada em partes desses trechos.

Imagem 17: Reunião do Conselho Indígena Wajãpi



Fonte: Apina, Awatac e Iepé, 2017

Terra Indígena Wajãpi -Autonomia e Resistência



- Estado do Amapá
- Municípios abrangidos
- Terra Indígena Wajãpi
- Aldeias Indígenas Wajãpi
- Rede viária
- Rede hidrográfica

Datum horizontal SIRGAS 2000
Projeção Universal Transversa de Mercator UTM - Zona 22S
FONTE: IBGE[2021]; IEPA[2017]; FUNAI[2022]; SEMA[2022] APINA[2017]; AWATAC[2017]; IEPÉ [2023]; GALLOIS, Dominique [2014] Dossiê Wajãpi/ IPHAN [2006].
Organização:
Priscila Nascimento
Elaboração do Mapa:
Priscyla Araújo Esquerdo

PROPOSTA DE ATIVIDADE VI:

VALORIZANDO AS VOZES INDÍGENAS WAJÃPIS



VAMOS ASSITIR O DOCUMENTÁRIO: “Do Protocolo Wajãpi à Consulta Prévia”, que traz depoimentos sobre a elaboração do Protocolo de Consulta e Consentimento Wajãpi e registros das duas primeiras etapas de um processo de consulta a este povo indígena.



Disponível em:
<https://youtu.be/mtRJVeYGLEM>



Documento do Protocolo de Consulta e Consentimento Wajãpi Disponível em:
www.instituto.iepe.org.br

Para saber mais: www.pibsocioambiental.org.br



PASSO 1
Divisão e
Apresentação

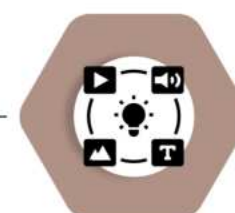
Divida a turma em grupos para fazer um mapa mental do Documentário sobre produção audiovisual indígena e sua importância.

Depois, os grupos apresentam materiais indígenas escolhidos em outra aula, analisando documentos escritos pelos indígenas para debater a preservação da cultura e história indígena.

Promova em sala de aula a importância da produção de materiais didáticos por indígenas para valorizar sua cultura, história e autodeterminação.

Desafie os alunos a criar materiais didáticos em grupo com a perspectiva de um povo indígena brasileiro, podendo ser impressos, digitais ou audiovisuais.

PASSO 2
Criação



Ao final da atividade, apresente os materiais produzidos pelos grupos para destacar a importância da produção de materiais didáticos por indígenas. Isso contribui para uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e reflexiva sobre a valorização das vozes indígenas, sua resistência, luta pelos direitos e preservação cultural.



Observação

Lembrando que a construção do Documentário “Do Protocolo Wajãpi à Consulta Prévia”, é para levar de forma mais dinâmica o que o povo indígena Wajãpi construiu através de debates, decisões e planejamentos a maneira que querem ser consultados sobre qualquer ação em suas terras.

É um documento importante, coletivo e fundamental para a relação com não indígenas.

“

Bom trabalho!

”

ATIVIDADE PROPOSTA VII -

TÁ NA REDE: INFLUENCIANDO NOVOS SABERES

Professores, essa atividade enseja trazer os protagonismos de indígenas na redes sociais, promovendo o conhecimento da sua cultura e a luta pelos direitos dos seus povos, através do seu cotidiano e do trabalho que realizam pela internet.



01 Pesquisa

Para começar, os alunos podem pesquisar sobre o uso das redes sociais pelos povos indígenas para divulgar sua cultura e defender seus direitos, identificando líderes, organizações e ativistas envolvidos nessas causas.



03 Mapeamento

Após coletar informações, os alunos podem criar mapas interativos com ferramentas de mapeamento digital mostrando o trabalho de influenciadores indígenas e os desafios que enfrentam, como acesso a recursos naturais e saúde.



02 Influências

Os alunos podem pesquisar influenciadores indígenas em redes sociais que abordam temas como educação, ativismo, música, moda, humor e literatura, compartilhando suas histórias, culturas e esforços para promover mudanças e proteger direitos.

Ao final da atividade, os alunos podem apresentar suas descobertas em uma apresentação oral ou uma exposição, discutindo as principais questões relacionadas aos povos indígenas na atualidade e as estratégias utilizadas para promover mudanças positivas em suas comunidades.

Imagem 17: Kauri, do povo indígena Wajãpi do Amapá, influencer das redes sociais.



Fonte: Consumidor Moderno, 2023.
Disponível em: www.consumidormoderno.com.br



@daldeia

Imagem 18: Brô MC's



Fonte: G1/MS 2022

“

Bom trabalho!

”

rências

APINA; APIWATA; AWATAC. **Mosikoa'y rã kô: Plano de Ação Wajãpi.** KAHN, Marina (org.). Ed: Iepé, Macapá, 2012.

APINA. **Conselho das Aldeias Wajãpi, Associação dos Povos Indígenas Wajãpi do Triângulo do Amapari,** APIWATA; Associação Wajãpi Terra Ambiente e Cultura, AWATAC. Protocolo de Consulta e Consentimento Wajãpi. Macapá: Instituto de Pesquisa e Formação Indígena, Iepé, e Rede de Cooperação Amazônica, 2014. Disponível em: www.institutoiepe.org.br

APINA, AWATAC; IEPÉ. **Plano de Gestão Socioambiental Terra Indígena Wajãpi.** Macapá, Instituto Iepé. 2017. Disponível em: www.institutoiepe.org.br

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. BRASIL, Decreto nº 5.051. Convenção nº 169 da OIT Sobre Povos Indígenas e Tribais: MEC/SEF, 2002

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Artº 231 Capítulo VIII- Brasília, DF: Senado, 1988.

FUNAI-Fundação Nacional do Índio. **Terras indígenas.** 2022. Disponível em: <http://www.funai.gov.br> Acesso em: 10/04/2022

GALLOIS, Catherine Jacqueline Suzanne. **Wajãpi rena: roças, pátios e casas.** Rio de Janeiro: Museu do Índio - FUNAI/APINA/IEPÉ, 2009.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Farjado. **Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?** Museu do Índio, Iepé, 2009.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Wajãpi. In: Povos indígenas no Brasil/Amapá e Norte do Pará.** São Paulo: CEDI, 1983. p. 99 - 137.

_____, Dominique Tilkin. **O Movimento na Cosmologia Waiãpi: Criação, Expansão e Transformação no Universo.** 1988. 510 p. Tese (Antropologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____, Dominique Tilkin. **Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá. Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá.** Dossiê IPHAN {Wajãpi}. Rio de Janeiro: IPHAN/ MinC, 2006.

_____, Dominique Tilkin. **Terra Indígena Wajãpi: da demarcação às experiências de gestão territorial.** São Paulo: Iepé, 2011.

_____, Dominique Tilkin. **Expressões gráficas e orais dos Wajãpi do Amapá.** Oficina "Desafios para uma candidatura ao Patrimônio Mundial" Rede Colaborativa do Centro Lúcio Costa - IPHAN. Universidade de São Paulo, 32 p. 2014.

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

PADOVANI, Bruna Fernanda Soares de Lima. **Atlas enciclopédico dos saberes tradicionais da Amazônia Amapaense [livro eletrônico]** - Ananindeua: Cabana, 2022. 87 p.: il.

rências

PINA, Carolina Teixeira. **Os mapas e o ensino de História.** III Seminário Internacional História do Tempo Presente, UDESC – Florianópolis-SC, 2017. Disponível em: www.eventos.udesc.br

RAISZ, Erwin Josephus. **Cartografia Geral.** Rio de Janeiro: Científica. 1969

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. **Povos Indígenas e o direito à terra na realidade brasileira.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 133, p. 480-500, set./dez. 2018.

WAJÃPI, Viseni. **Memória sobre a atuação da Funai entre o povo Wajãpi.** Orientadora: Prof. Dra. Carina dos Santos de Almeida, 2019, 36 f. TCC (Graduação) – Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, Campus Binacional do Oiapoque. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Disponível em: www2.unifap.br Acesso em: 15/03/2022.

Sites e Páginas:

www.apina.org.br
www.atlas.fgv.br/mapas
www.britannica.com
www.comin.org.br
www.consumidormoderno.com.br
www.institutoiepe.org.br
www.ibge.gov.br
www.gov.br/funai
www.pibsocioambiental.org/povo-wajãpi
www.portal.iphan.gov.br
www.senado.gov.br