



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



HEDILANO LUIZ DA SILVA MACIEL

**CADERNO TEMÁTICO
POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE/AMAPÁ NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EJA**

**MACAPÁ-AP
2024**

HEDILANO LUIZ DA SILVA MACIEL

CADERNO TEMÁTICO

POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE/AMAPÁ NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EJA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória, da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História. Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

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

MACAPÁ-AP
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

- M152c Maciel, Hedilano Luiz da Silva.
Caderno temático Povos indígenas do Oiapoque/Amapá no Ensino de História da EJA /
Hedilano Luiz da Silva Maciel. - Macapá, 2024.
1 recurso eletrônico. 122 folhas.
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Mestrado Profissional em Ensino
de História. Macapá, 2024.
Orientadora: Cecília Maria Chaves Brito Bastos.
- Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).
1. Ensino de História. 2. História indígena. 3. Lei 11645/08. I. Bastos, Cecília Maria Chaves
Brito, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

MACIEL, Hedilano Luiz da Silva. Caderno Temático Povos Indígenas do Oiapoque/Amapá no Ensino de História da EJA. Orientadora: Cecília Maria Chaves Brito Bastos. 2024. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2024.

HEDILANO LUIZ DA SILVA MACIEL

CADERNO TEMÁTICO
POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE/AMAPÁ NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EJA

Macapá-AP, 12 de julho de 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos
(Presidente/Orientadora - Unifap)

Prof.^a Dra. Simone Garcia Almeida
(Membro Interno – Unifap)

Prof. Dr. Cleube Alves da Silva
(Membro Externo - UFT)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Luiz Heitor Maciel e Maria Edna da Silva Maciel (ambos In Memoriam), à minha esposa Suellen Cardoso pelo incentivo de sempre, à todos os meus irmãos e ao colega de turma José Carlos Filgueiras Menezes (In Memoriam).

AGRADECIMENTOS

No dicionário, agradecer significa manifestar gratidão, render graças, reconhecer. São palavras fortes que não podem ser ditas “da boca pra fora”, tem que sair do coração, pois marcam tanto a vida de quem agradece e de quem recebe o agradecimento, são pessoas especiais, que nesse caso foram importantes na nossa caminhada acadêmica, que não foi fácil devido aos percalços de uma pandemia em que não tínhamos clareza e certeza do que aconteceria em nossas vidas e que infelizmente nos levou muita gente querida como o nosso grande José Carlos, companheiro de turma e de profissão.

Agradeço a Deus e a ciência por ter chegado até aqui, apesar de momentos de esmorecimento e de recuos para reorganizar-se e seguir em frente. Agradeço imensamente a minha orientadora Professora Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos que não foi somente minha orientadora, considero-a como uma “mãe acadêmica”, sempre com palavras de incentivo e de acalento, de uma competência grandiosa, que ressignificou minha prática docente, e claro, de “puxões de orelha” para que a pesquisa saísse da melhor forma possível.

Meu profundo agradecimento a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), por ter participado desse excelente Mestrado Profissional em Ensino de História, com competentíssimos professores nesse programa, destacando o Professor Dr. Giovani José da Silva, nosso dileto, com suas aulas que me levaram a trilhar um novo caminho no chão de escola. À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de estudos, tão importante para o desenvolvimento dos estudantes de pós-graduação.

A minha esposa Suellen Cardoso que sempre me incentivou para que eu entrasse em um programa de pós-graduação e que durante o andamento da pesquisa sempre queria acompanhar o seu desenvolvimento. Aos meus irmãos pelo apoio de sempre. E aos meus colegas do ProfHistória turma de 2019, que sempre incentivamos uns aos outros a não desistir, a não deixar ninguém para trás, de modo especial agradeço a Luis Andrade pelas nossas conversas e orientações mútuas quase que diárias, a Wanda e Núbia pelo incentivo e compartilhamento de conhecimento e de angústias.

RESUMO

A pesquisa aborda a necessidade de ensinar história e cultura dos povos indígenas do Amapá no segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo as reivindicações dos movimentos indígenas, expressadas pela Lei nº 11.645/08, e ao direito que os próprios estudantes da EJA têm de conhecer a história desses povos. Assim, o objetivo central da pesquisa foi elaborar material didático para docentes da EJA, com conhecimentos acerca dos Povos Indígenas do Oiapoque/Amapá, em consonância com a Lei nº 11. 645/2008. As reflexões teóricas sobre diversidade, currículo, interculturalidade/decolonialidade e a problematização do lugar do indígena no Ensino de História embasaram a construção de um material didático para inserção do Ensino de História Indígena no cotidiano da sala de aula de jovens e adultos. O resultado foi a elaboração do Caderno Temático - Povos Indígenas do Oiapoque/Amapá no Ensino de História da EJA, com dados que compõem a história e a cultura das etnias Palikur, Karipuna, Galibi Marworno e Galibi Kaliña. O Caderno contém textos explicativos e imagens coletados em materiais produzidos por indígenas e não indígenas. A ferramenta didática enfatiza a necessidade da compreensão da existência e a (re)existência dos povos indígenas na contemporaneidade amapaense. Com esse material, almeja-se que os docentes da EJA possam inserir o Ensino de História Indígena em sala de aula, de modo a problematizar imagens e representações depreciativas, folclorizadas e descontextualizadas, ainda, circulantes na sociedade e no espaço escolar, apesar da luta dos povos indígenas para (re)significar o seu protagonismo na História do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. História Indígena. Lei 11645/08. História do Amapá. Material Didático.

SOMMAIRE

La recherche aborde la nécessité d'enseigner l'histoire et la culture des peuples indigènes d'Amapá dans le segment de l'éducation des jeunes et des adultes (EJA), en répondant aux exigences des mouvements indigènes, exprimées par la loi n° 11.645/08, et au droit que les étudiants eux-mêmes de l'EJA doit connaître l'histoire de ces personnes. Ainsi, l'objectif central de la recherche était de développer du matériel pédagogique pour les enseignants de l'EJA, possédant des connaissances sur les peuples autochtones d'Oiapoque/Amapá, conformément à la loi n° 11. 645/2008. Des réflexions théoriques sur la diversité, le curriculum, l'interculturalité/décolonialité et la problématisation de la place des peuples autochtones dans l'enseignement de l'histoire ont soutenu la construction de matériel pédagogique pour l'inclusion de l'enseignement de l'histoire autochtone dans la classe quotidienne des jeunes et des adultes. Le résultat a été la préparation du Cahier thématique - Peuples indigènes d'Oiapoque/Amapá dans l'enseignement de l'histoire à l'EJA, avec des données qui composent l'histoire et la culture des groupes ethniques Palikur, Karipuna, Galibi Marworno et Galibi Kaliña. Le Carnet contient des textes explicatifs et des images collectées à partir de matériaux produits par des peuples autochtones et non autochtones. L'outil pédagogique met l'accent sur la nécessité de comprendre l'existence et la (ré)existence des peuples autochtones dans l'Amapá contemporain. Avec ce matériel, l'objectif est que les enseignants d'EJA puissent insérer l'enseignement de l'histoire autochtone dans la classe, afin de problématiser les images et représentations péjoratives, folklorisées et décontextualisées, qui circulent encore dans la société et dans l'espace scolaire, malgré la lutte des peuples autochtones. pour (re)signifier leur rôle dans l'Histoire du Brésil.

MOTS CLÉS: Enseignement de l'Histoire. Histoire autochtone. Loi 11645/08. Histoire d'Amapá. Matériel pédagogique.

ABSTRACT

The research addresses the need to teach the history and culture of the indigenous peoples of Amapá in the Youth and Adult Education (EJA) segment, meeting the demands of indigenous movements, expressed by Law nº 11.645/08, and the right that the students themselves of EJA must know the history of these people. Thus, the central objective of the research was to develop teaching material for EJA teachers, with knowledge about the Indigenous Peoples of Oiapoque/Amapá, in accordance with Law nº 11. 645/2008. Theoretical reflections on diversity, curriculum, interculturality/decoloniality and the problematization of the place of indigenous people in History Teaching supported the construction of teaching material for the inclusion of Indigenous History Teaching in the daily classroom of young people and adults. The result was the preparation of the Thematic Notebook - Indigenous Peoples of Oiapoque/Amapá in History Teaching at EJA, with data that make up the history and culture of the Palikur, Karipuna, Galibi Marworno and Galibi Kaliña ethnic groups. The Notebook contains explanatory texts and images collected from materials produced by indigenous and non-indigenous people. The teaching tool emphasizes the need to understand the existence and (re)existence of indigenous peoples in contemporary Amapá. With this material, the aim is that EJA teachers can insert the Teaching of Indigenous History in the classroom, in order to problematize derogatory, folklorized and decontextualized images and representations, still circulating in society and in the school space, despite the struggle of indigenous peoples to (re)signify their role in the History of Brazil.

KEYWORDS: History Teaching. Indigenous History. Law 11645/08. History of Amapá. Teaching Material.

LISTA DE SIGLAS

AP – Amapá

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEAA - Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNE- Conselho Nacional de Educação

CCPIO - Conselho dos Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque

CLII - Curso de Licenciatura Intercultural Indígena

CPC - Centros Populares de Cultura

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas

FUNASA - Fundação Nacional de Saúde

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEPÉ - Instituto de Pesquisa e Formação Indígena

IHGB Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PCN – Diretrizes e Base da Educação Nacional

PGTA - Programa de Gestão Territorial e Ambiental

PNAA - Plano Nacional de Alfabetização de Adultos

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

RCA- Referencial Curricular Amapaense

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCM - Trabalho de Conclusão de Mestrado

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E CURRÍCULO ESCOLAR NO ENSINO DE HISTÓRIA AMAPAENSE.....	17
2 DIVERSIDADE, PENSAMENTO DECOLONIAL/COLONIALIDADE NO ESTUDO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE-AMAPÁ.....	28
3 CADERNO TEMÁTICO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE/AMAPÁ: CAMINHOS PARA ENSINAR HISTÓRIA AOS ESTUDANTES DA EJA.....	40
3.1 POVOS DO OIAPOQUE NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	40
3.2 SUBSÍDIOS PARA CONSTRUÇÃO DO CADERNO TEMÁTICO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	51
APÊNDICE: CADERNO TEMÁTICO - POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE -AMAPÁ.....	57

INTRODUÇÃO

O Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM) tem a finalidade de enfatizar a importância de trazer a temática indígena para a sala de aula dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil e, sobretudo, do Amapá. Ensinar a História e a Cultura dos Povos Indígenas torna-se um direito para esses estudantes, à medida que as histórias e as culturas desses povos estão entrelaçadas com as suas histórias no espaço amapaense, embora, essa temática esteja ausente da sala de aula do ensino básico e, principalmente da modalidade EJA.

Neste sentido, afirmamos ser fundamental que os educadores enfrentem o desafio colocado pela Lei nº. 11.645/2008, que traz a obrigatoriedade de trabalhar Histórias e Culturas dos Povos Indígenas. Esta lei é fruto das lutas dos movimentos indígenas que reivindicam que suas histórias, memórias, tradições e religiosidades sejam contadas, reavivadas e incluídas na História do Brasil. Porque as muitas histórias desses povos permanecem, ainda, diminuídas ou mesmo apagadas nas propostas curriculares, nos materiais didáticos e na formação inicial e continuada de professores. E isso, torna-se mais grave no ensino da EJA que tem invisibilizado a História dos Povos Indígenas, seja localmente ou nacionalmente.

Entretanto, percebemos que a temática indígena e a modalidade da EJA têm seus pontos em comum. Um desses pontos se refere ao fato de que tanto o ensino da EJA quanto o ensino da temática indígena precisam ser problematizados no processo educativo. Entendemos que ainda não conhecemos suficientemente as Histórias dos Povos Indígenas e nem as dificuldades e possibilidades que envolvem a EJA. Podemos dizer que, nesse aspecto, as duas temáticas estão entrelaçadas.

Assim, compreendemos que tem ocorrido dificuldades para efetivar o ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas nas salas de aulas, principalmente da EJA. Mesmo com a Lei nº. 11.645/2008, que traz possibilidade de ensinar a temática indígena nas escolas do ensino básico, a temática indígena ainda não foi devidamente efetivada no espaço escolar, colocando os povos indígenas como invisíveis no ensino de História.

Algo semelhante ocorre com a EJA, pois apesar de ser uma modalidade ativa no processo educativo, estudantes e professores desse segmento de ensino, também, são invisibilizados pelas secretarias de educação amapaense. A EJA é marcada pelo descaso, onde

“tudo é permitido”. A improvisação, o amadorismo, o trabalho realizado com qualquer conteúdo ou material têm afetado o aprendizado dos estudantes.

Visando enfrentar o desafio de estudar as duas temáticas que tem como foco o Ensino de História, trago as seguintes indagações: Por que a história dos povos indígenas do Amapá ainda aparece invisibilizada no ensino EJA? Por que a História eurocêntrica predomina nos conteúdos e nos materiais didáticos da disciplina História dessa modalidade? Como o pensamento intercultural/decolonial pode contribuir para que docentes e discentes da EJA desconstruam imagens e narrativas eurocêntricas que colocam os povos indígenas como genéricos, subalternos e invisibilizados pela História? Como construir um material didático para ensinar a História Indígena do Amapá na EJA, demonstrando a existência e (re)existência dos povos indígenas amapaenses na contemporaneidade?

Para responder as questões acima, o objetivo geral da pesquisa foi delineado a seguir: elaborar material didático para docentes da EJA, com conhecimentos acerca dos Povos Indígenas do Oiapoque/Amapá, em consonância com a Lei nº 11. 645/2008. Partindo desse objetivo geral foram traçados os objetivos específicos: Problematicar a invisibilidade e a descontextualização da história e da cultura dos povos indígenas nos currículos oficiais do EJA no ensino amapaense; Situar discussões sobre diversidade e pensamento intercultural crítico/decolonial para orientar docentes na desconstrução de imagens e representações eurocêntricas que generalizam, subalternizam, invisibilizam e descontextualizam a história dos povos indígenas no Brasil e; Elaborar um material didático contendo conhecimentos sobre a história e a cultura dos povos Palikur, Karipuna, Galibi Marworno e Galibi Kaliña do Oiapoque/Amapá.

Refletir sobre a temática indígena no Ensino de História exige, também, pensar sobre a necessidade de inserir a História dos indígenas locais como temática indispensável no ensino de estudantes da EJA, lugar de muitas possibilidades. Desse modo, consideramos que esse momento de formação continuada, por meio do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), tornou-se oportuno para propor e elaborar um material didático, a ser utilizado por professores para conduzirem seus alunos no Ensino da História e da Cultura dos Povos Indígenas do Amapá.

Essa proposta surgiu, a partir do embasamento teórico-metodológico e das orientações oferecidas por disciplinas como “História do Ensino de História”, Teoria da História e “Currículo de História: memória e produção de identidade/ diferença”. No ProfHistória, a formação continuada de professores de História leva os docentes a refletirem acerca do seu

exercício profissional em sala de aula e dos desafios atuais para educar discentes no Ensino Básico.

Dentre os desafios percebidos durante o curso do ProfHistória está a necessidade de indagar sobre a ausência ou quase apagamento da temática indígena ao ensinar História, ausência, também, percebida nos currículos e nos materiais didáticos. Isso exige reflexões teóricas sobre a necessidade de inserir a História Indígena na sala de aula, entendendo como a diversidade vem sendo tratada no espaço escolar (Gomes, 2007), tendo como apoio as leituras sobre interculturalidade crítica e pedagogias decoloniais (Candau, 2008; 2012; 2014; Walsh, 2008; 2009; 2018).

Assim, as reflexões teóricas serviram para problematizar os currículos oficiais nacionais e do estado do Amapá correlatos a temática indígena. Com este esforço teórico foi possível propor um material didático para ensinar História Indígena voltado para docentes da EJA. Portanto, a proposta foi trazer possibilidades para que esses docentes ao ensinarem o componente de História retirem do silenciamento a história e a cultura dos povos indígenas do Amapá, quebrando pressupostos do eurocentrismo na História do Brasil.

Para atender aos objetivos do TCM e para produzir o material didático foi adotado a metodologia de cunho qualitativo com as seguintes etapas:

1) Levantamento e sistematização bibliográfica sobre dois eixos: 1) Ensino de História, Currículo Escolar e Educação de Jovens e Adultos no ensino básico amapaense e 2) Diversidade, Pensamento Decolonial/Colonialidade e História e Cultura dos Povos Indígenas no Oiapoque-Amapá.

2) Sistematização das seguintes fontes:

- Documentos legais nacionais no Portal do Ministério da Educação (MEC) - portal.mec.gov.br: Lei 9.394/1996 e Lei 11.645/2008; BNCC (2017), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2009).

- Documentos legais locais no Portal da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (Seed/AP) -www.seed.portal.ap.gov.br: Lei Estadual nº 1183/2008, Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá (2009), Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2016) e Referencial Curricular Amapaense (RCA/2019);

- Arquivos físicos e digitais com dados de instituições não indígenas sobre os Povos Indígenas do Oiapoque: Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Instituto de Pesquisa e

reivindicam direitos para manter viva sua existência, sua identidade, seu território, seus modos de ser e de viver. A história dos indígenas desta região foi tematizada com dados históricos-sociais, culturais, demográficos, geográficos/territoriais.

O material didático foi elaborado em consonância com o que estabelece a Lei nº 11.645/2008 e documentos correlatos, em âmbito nacional e local. Buscamos expressar por este material a História e a Cultura dos povos indígenas do estado do Amapá, direcionado aos docentes da EJA.

O foco da pesquisa contempla a linha **Saberes Históricos no Espaço Escolar**, que busca o desenvolvimento de estudos dos saberes, vivências, experiências de diferentes sociedades e culturas no espaço escolar. Assim, a finalidade do material didático é contribuir para uma educação intercultural no espaço escolar da EJA, com um ensino de história mais plural, incluindo os povos indígenas do Oiapoque-Amapá, de modo a oportunizar aos educandos jovens e adultos uma visão diversa, inclusiva e democrática da história e um ensino mais significativo.

Por fim, o TCM foi organizado em três tópicos: 1) Educação de Jovens e Adultos e Currículo Escolar e no ensino de História amapaense; 2) Diversidade, Pensamento Decolonial/Colonialidade no dos Povos Indígenas do Oiapoque-Amapá e 3) Caderno Temático dos Povos Indígenas do Oiapoque/Amapá: caminhos para ensinar História aos estudantes da EJA.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E CURRÍCULO ESCOLAR NO ENSINO DE HISTÓRIA AMAPAENSE

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem suas singularidades e seus desafios. Esta modalidade de ensino reúne um público que, na maioria das vezes, concilia estudos com trabalho. Muitos deixaram de estudar por algum motivo ou estão retornando para dar continuidade a seus estudos em uma idade que foge dos padrões estabelecidos pelas secretarias de educação dos estados e dos municípios.

Um público heterogêneo, mas com experiências diversas que podem ser potencializadas em sala de aula (Paiva; Haddad; Soares, 2019). Nós, docentes, devemos perceber a diversidade e a heterogeneidade do público da EJA e usar isso a nosso favor, no sentido de trazer para o ensino de História aprendizagens mais significativas.

Na experiência docente no segmento de EJA já fizeram parte da sala de aula alunos e alunas indígenas, afrodescendentes, ribeirinhos, evangélicos, espíritas, umbandistas, ateus, nascidos fora do Estado do Amapá, trabalhadores e trabalhadoras das mais diversas áreas. Essas particularidades podem se transformar em oportunidade ímpar para enriquecer as aulas com temáticas que os envolvam e os aproximem de suas experiências. E isso pode ser realizado em qualquer componente curricular.

É preciso ouvir as histórias e as experiências dessas pessoas, torná-las visíveis, tornando-os, efetivamente, sujeitos da história dentro da cultura escolar. É nesse contexto que a subalternização dos alunos da EJA e dos povos indígenas se entrecruzam e é onde os professores dessa e de todas as demais modalidades, devem agir, estabelecer mecanismos, práticas e ações de uma pedagogia decolonial para efetivar uma educação antirracista e sem preconceitos.

Desse modo, a despeito das particularidades dos estudantes da EJA, esse público heterogêneo, tem experiências diversas que podem ser potencializadas em sala de aula. Ou como apontam Coelho e Coelho:

Dentre as diversas especificidades da Educação de Jovens e Adultos, destacamos, justamente, o fato de que para muitos dos alunos desta modalidade a escola e os seus assuntos são antigos conhecidos. Mesmo se considerarmos os adultos que vivenciam o primeiro contato com a escola, a experiência acumulada na vida (como cidadãos, trabalhadores, consumidores de cultura, agentes, enfim, do tempo em que vivem) proporciona-lhes uma visão e um posicionamento do passado. E nisso reside toda a diferença. (Coelho; Coelho, 2014, p. 361)

Concordando com os autores, os educandos e educandas envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a partir da EJA, têm suas vivências e experiências e, por isso, é interessante situar brevemente como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos entrou no cenário brasileiro e passou a ser uma modalidade de ensino.

O percurso histórico da EJA no Brasil, praticamente começa em 1947, após a Segunda Guerra Mundial, momento em que o governo Dutra criou a Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos (CEAA) para combater o analfabetismo e trazer uma solução para a educação das pessoas que precisavam se qualificar para o trabalho. Para alcançar esse objetivo, o Serviço de Educação de Adultos (SEA), designado especialmente à Educação de Adultos, em 1947, e que lançou a CEAA, possuía um setor de Orientação pedagógica junto ao Ministério da Educação e Saúde, para elaborar um currículo especial com:

[...] cartilhas, jornais, folhetos e textos para serem distribuídos em larga escala, por todos os cursos do país. Entre todas as publicações editadas pelo Ministério, o Primeiro Guia de Leitura (Ler), aparecia como um importante material pedagógico.” (Costa; Araújo, 2011, p. 4).

Nesse período, aqui no extinto Território Federal do Amapá (TFA), ocorreu o processo de implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos no comando de Janary Gentil Nunes, governador do então TFA. As políticas implementadas no Território, também, concentravam-se no combate aos altos índices de analfabetismo no Brasil, sendo o Plano de Alfabetização e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, as principais ações destinadas a esse público.

Em âmbito nacional, outra iniciativa ocorreu com o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, entre 1958 e 1964, ajudou a criar um programa permanente para essa área. Momento em que surgiu a mobilização de movimentos populares em torno da questão da educação de jovens e adultos. Nos anos de 1960, em Recife, surgiram dois movimentos: o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB), ligados aos setores progressistas da Igreja Católica e; em 1963, os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), sob a direção de Paulo Freire.

Esses movimentos foram extintos ou colocados na clandestinidade durante o regime militar. Substituindo esse processo os governos militares criaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com a perspectiva de um movimento de educação em massa (Gerbelli; Cunha, 2024).

Porém, entre os anos de 1980 e 1990, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, voltaram com força as discussões sobre essa modalidade educacional. Todavia, foi a

partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), que a EJA começou a tomar forma como política pública do governo federal, que passou a discutir as condições de acesso e permanência dos estudantes dessa modalidade na escola. A esse respeito Nicodemos, Serra, Alves e Silva (2020, p. 2) esclarecem que:

Garantidos por políticas decorrentes da LDB promulgada em 1996, que instituiu a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica, avanços foram conquistados e, ao longo dos anos 2000, por exemplo, foram consideráveis as ações implementadas pela esfera federal de governo, além das políticas estaduais e municipais que sedimentaram uma oferta.

Mas, é interessante ressaltar que, nem em nível nacional e nem em nível local, esse conjunto de ações tem conseguido superar as históricas desigualdades educacionais. São muitas razões para esse fracasso, dentre elas: o problemático processo de institucionalização da EJA nas redes públicas, devido falta de acompanhamento financeiro, estrutural e pedagógico adequado e da tímida, ou mesmo ausente, política de formação específica de professores, tanto inicial quanto continuada.

Ainda, de acordo com Gerbelli e Cunha (2024), a partir do século XXI, várias propostas na área de educação foram configuradas para o público da EJA, como: Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), a instituição do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Contudo, existe um descompasso entre as propostas e sua efetividade, pois milhares de estudantes da EJA recebem um ensino precarizado, revelando e materializando as graves desigualdades sociais e educacionais no Brasil e o imenso desafio em oferecer, com qualidade social, oportunidades educativas ao significativo contingente de estudantes jovens e adultos. Assim, uma ênfase deve ser dada ao currículo escolar oferecido para os estudantes dessa modalidade para se compreender os desafios enfrentados pelos professores da EJA em seu exercício profissional.

Como professor da rede pública do Amapá, ministro a disciplina História há mais de 16 anos no município de Macapá-Amapá. Desses, os últimos nove anos estão sendo dedicados ao segmento da EJA (3ª e 4ª etapas), ensinando discentes que estão em distorção da idade/série no processo educativo. Percebemos o quanto é difícil lidar com os estudantes dessa modalidade, seja devido às suas próprias dificuldades, seja porque a EJA, como mencionado anteriormente,

ainda é uma modalidade que tem muitos desafios a superar em relação as políticas traçadas pelo Estado amapaense.

Em âmbito local um desses desafios diz respeito ao currículo escolar, ou a ausência dele. Desde o momento em que iniciamos a ministrar a disciplina História e o componente de Estudos Amapaenses e Amazônicos (EAA) na EJA utilizamos como base o Plano Curricular do Estado do Amapá, de 2009. O componente curricular de EAA na rede pública de ensino do estado do Amapá, refere-se a parte diversificada do currículo escolar que substituiu Oficina de Projeto, constante do Plano Curricular do Amapá (2009). Estudos Amapaenses e Amazônicos, foi normatizado pela Lei Estadual nº. 1183/2008, que torna obrigatória a História do Amapá, e pela Resolução nº 56/2011 do Conselho Estadual de Educação (CEE).

Mas, apesar da lei estadual de 2008 e da Resolução de 2011 reafirmarem a importância do ensino de História amapaense nas instituições escolares, poucas ações foram concretizadas para valorizar a história local, sobretudo na EJA. Todavia, era a única disciplina que dava essa possibilidade de trabalhar a História local, praticamente, com conteúdos que ficavam a cargo das áreas de História e Geografia.

Porém, a Secretaria de Educação do Estado do Amapá (Seed/AP), com o intuito de atualizar o currículo escolar, aprovou o documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Amapá, em 2016, com o objetivo de atualizar as demandas educativas locais. Também, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Seed/AP aprovou o Referencial Curricular Amapaense (RCA), em 2019.

Fato é que no contexto dessa atualização o componente Estudos Amapaenses e Amazônicos como obrigatório para ensinar a História do Amapá, aos poucos, foi sendo retirado do currículo estadual. Essa disciplina foi retirada da matriz do Ensino Fundamental (anos finais), com a justificativa de que os conteúdos de História local seriam “diluídos” no currículo do componente História, em consonância com as Diretrizes de 2016 e o RCA de 2019.

Todo esse processo foi prejudicial para a EJA, pois os dois documentos que atualizaram o Plano Curricular de 2009 não contemplaram essa modalidade de ensino. Desse modo, os professores da EJA ficaram sem um referencial específico para o segmento. E sem o componente de Estudos Amapaenses e Amazônicos, que servia como sustentáculo para ensinar a História local, a situação ficou mais difícil. Além disso, lembramos que esse componente foi inspirado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), que estabeleceu o estudo e a valorização da diversidade cultural, trazendo possibilidades para o estudo da História local e regional. Os PCNs de História enfocam como um dos objetivos:

Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios étnicos; valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito pelas diferenças e a luta contra as desigualdades. (PCN História, 1998, p. 43)

As políticas educacionais advindas dos PCNs (1998) iniciaram um processo de mudanças nas relações étnico-raciais no ensino. Dessa forma, ganharam força a normatização das Leis Federais nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que incluíam a História e a Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. Neste sentido reforça Bittencourt:

Por intermédio da legislação obrigatória, portanto, temas raciais da sociedade brasileira devem ser incorporados necessariamente como conteúdos curriculares entendendo que as escolas são lugares estratégicos para estudo e debates de tais problemas, uma vez de nelas crianças e jovens, além dos professores e funcionários, vivenciam continuamente situações discriminatórias e preconceito. (Bittencourt, 2018, p. 110)

Assim, a retirada do componente Estudos Amapaenses e Amazônicos acabou afetando o ensino de História da EJA, comprometendo a aplicabilidade do Plano Estadual de Educação do Amapá (PEE - decênio 2015-2025), que prevê as seguintes diretrizes: “II - respeito mútuo entre as pessoas e cultivo à coexistência com os demais seres vivos; III - difusão do respeito aos direitos humanos e à diversidade”.

Assim, a decisão da Seed/AP em retirar Estudos Amapaenses e Amazônicos do currículo escolar, não foi bem-vinda pelos professores da EJA, pois a exclusão desta disciplina implica em prejuízos ao ensino da História local, mesmo que efetivamente não se trabalhasse a perspectiva da diversidade étnico-racial. Os conteúdos do componente História, praticamente valoriza a cultura europeia. Portanto, a retirada deste componente sem dúvida é um retrocesso quanto a valorização da história e da cultura indígena do Amapá.

Atualmente, a EJA não possui um referencial, um documento legal proposto pela Seed/AP. Os professores ainda utilizam o Plano Curricular do Amapá (2009), e a partir dos documentos de 2016 e 2019, fazem adaptações de temáticas a serem trabalhadas, de acordo com as especificidades dos discentes da modalidade EJA. Mas, sem trabalhar a História amapaense e, muito menos, a História e Cultura dos Povos Indígenas. Por isso, o componente Estudos Amapaenses e Amazônicos era tão importante para trabalhar conteúdos da temática Indígena.

Assim, avaliamos esses documentos para situar a questão da temática indígena nos currículos amapaenses e os desafios da EJA quanto ao seu ensino no componente História. Por

exemplo, o Plano Curricular do Amapá aprovado em 2009, base curricular dos professores da EJA, foi homologado um ano após a aprovação da Lei Estadual nº. 1183/2008, que instituiu como obrigatória a História do Amapá; e da Lei Federal nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. Porém, o que se lê nos conteúdos do Plano de 2009 é a ausência completa de referências que contemplem a história dos povos indígenas locais. Inclusive, o Plano nem menciona essas leis (Bastos; Silva, 2019).

Nos objetivos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Amapá (2016), há pouquíssimas referências quanto a temática indígena, levando-nos a crer que apenas foi feito um rearranjo do Plano de 2009, quanto ao componente História e às disciplinas da parte diversificada do currículo, para cumprimento da Lei Estadual nº 1183/2008. Na teoria, as diretrizes de 2016 trouxeram a possibilidade de se trabalhar com a História local, no entanto, não deixa claro como deveria ser trabalhado o tema da diversidade étnico-racial.

Diferentemente, o componente Estudos amapaenses e Amazônicos, dentro da diretriz curricular versava sobre o estudo e a valorização da cultura local, com ênfase para os aspectos históricos e geográficos dos povos originários e afro-brasileiros. Esse caminho apontava para a inclusão da diversidade e da história local. A retirada gradativa deste componente, sem dúvida causou prejuízo para a Educação das relações Étnico-Raciais no Amapá, pois sem o componente ficou difícil valorizar o patrimônio cultural indígena. Restando aos professores da EJA encontrar outros meios para trabalhar a História Local.

No RCA (2019), a disciplina Estudos Amapaenses e Amazônicos foi retirada do currículo oficial com a justificativa de que seus conteúdos seriam distribuídos ao longo de toda a matriz do componente de História, seguindo o que estabelece a BNCC (2017). Mas, isso não ocorreu efetivamente. Percebemos que o RCA está em consonância com as Diretrizes Curriculares Amapaense de 2016 e com a BNCC, e até expressam a intenção de trabalhar a diversidade cultural, tanto no contexto nacional quanto local, mesmo que de forma tímida. Contudo, era o componente Estudos Amapaenses e Amazônicos que efetivamente possibilitava os estudos dos povos originários no currículo amapaense, principalmente no ensino de História da EJA.

Assim, apesar das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 já terem sido promulgadas há mais de 20 e 15 anos, respectivamente, observamos que nos currículos amapaenses, elaborados anteriormente (2009, 2016 e 2019), as referidas leis não foram contempladas devidamente.

Em consonância com os estudiosos Sacristán e Arroyo, o currículo deve se comprometer a fazer uma transformação social, levando professores e alunos a um olhar mais crítico do mundo a sua volta para quebrar com o paradigma do currículo tradicional. Uma perspectiva crítica de currículo busca lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Pois, não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las (Silva, 2019, p. 102).

De acordo com o pensamento de Sacristán (2013), o currículo com seus vários elementos envolvidos se entrelaça por relações de causa e efeito como: os fins, os objetivos e os motivos; as ações, as atividades e os resultados. O currículo como processo e práxis também está inserido na relação de causa e efeito. Com isso, temos o currículo oficial, que seria o plano proposto, mas ele deixa de ser proposto a partir da interpretação dos professores.

Outra parte do processo é o currículo com sujeitos concretos dentro de determinados contextos, ou seja, o currículo real e seus efeitos em relação aos aprendizes. Por fim, o currículo avaliado, reflete a dimensão visível com os conteúdos exigidos pela avaliação, mas sem que se encerre as discussões sobre o que pode ser mensurado.

Essa “pista de corrida”, significado etimológico da palavra currículo, acaba por moldar o que faremos a partir dele, porque o currículo também é uma questão de identidade, não só uma lista de conteúdos. Na prática é tudo que ocupa o tempo escolar, é algo mais do que o tradicionalmente considerado (Sacristán, 2013 p. 24).

Não obstante, os currículos formais são influenciados sobremaneira pelo currículo avaliado (Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio-Enem) que silenciam a diversidade em sala de aula. Atualmente, esse modelo de avaliação, imposto pelo Banco Mundial, traz uma perda de poder de organização, criação, de adaptações metodológicas e de opções de materiais didáticos, não só para professores e professoras, mas também para estudantes do Ensino Básico.

Por exemplo, devido a imposição do currículo avaliado (Bittencourt, 2018), os estudantes do segmento EJA, sentem-se desprestigiados por acreditarem que há um abismo sociocultural e econômico muito grande entre eles e os demais estudantes de outros segmentos. Todos os currículos de educação básica passaram a ser territórios de disputa. Contudo, os currículos da EJA exigem disputas mais acirradas.

Assim, perguntamos: Que currículos reinventar para a EJA? Com toda a certeza não pensaremos para esses estudantes currículos escolares velhos e gradeados, mas em currículos tão flexíveis quanto o sobreviver da clientela da EJA. O currículo dessa modalidade deve ser flexível e aberto à pluralidade de vivências e indagações dessas pessoas (Arroyo, 2017).

Arroyo, estudioso do currículo escolar, afirma que a intenção dos currículos é, por vezes, submeter a educação a uma lógica do capital, do mundo globalizado e da diluição das diferenças. É dentro dessa perspectiva que observamos que os documentos curriculares amapaenses apresentam uma enorme lacuna quanto as identidades das populações indígenas da América, do Brasil e, especificamente das que vivem no estado do Amapá.

Nessa esteira, ainda hoje, poucas escolas do Amapá desenvolvem currículos envolvendo a temática indígena. A experiência como professor dos componentes História e Estudos Amapaenses e Amazônicos atestam que professores e alunos do ensino básico no Amapá pouco conhecem sobre a história do Estado e, praticamente, desconhecem a História dos povos indígenas locais.

No decorrer de onze anos trabalhando com a EJA expressamos que, dentro do componente Estudos Amapaenses e Amazônicos, a História dos povos indígenas locais não foi trabalhada por completo desconhecimento da legislação e das possibilidades de trazer temática tão importante para ensinar História. No âmbito escolar, esse desconhecimento ainda se faz presente e isso tem corroborado para que os discentes não tenham acesso à História e a cultura desses povos, sobretudo dos indígenas amazônicos e amapaenses.

Dito de outra maneira, ainda não conseguimos estabelecer uma discussão mais aprofundada nas escolas sobre a legislação brasileira, no que se refere a temática indígena (Bittencourt, 2018). Uma lacuna que é preenchida pela tônica da História europeia em nossas aulas. Essa discussão poderia ter sido feita recentemente no decorrer da escrita das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá, de 2016, e no RCA, aprovado em 2019. Porém, o que vimos foi ausência de discussão acerca da temática indígena e a proposta de retirada da disciplina Estudos Amapaenses e Amazônicos que possibilitava efetivar a inserção de temáticas sobre a História local.

Mesmo com a aprovação de instrumentos legais locais, não existe uma problematização acerca dos currículos escolares para a EJA e para outras modalidades de ensino, e nem proposta de materiais didáticos no sentido de efetivar o ensino da História e da cultura dos indígenas do Amapá. Além disso, analisando os documentos curriculares amapaenses, percebemos que a discussão sobre a temática indígena não aparece como um dos eixos centrais da orientação curricular, mas sempre como parte diversificada ou como tema transversal. Ou seja, as características regionais e locais, a cultura, os costumes, as artes, a corporeidade, a sexualidade são partes que diversificam o currículo e não seus núcleos (Gomes, 2007).

Em suma, mesmo com a homologação de instrumentos legais que garantem a valorização da História local, a História dos povos indígenas, ainda, mantém-se apagada ou diminuída nas atuais propostas curriculares, demarcando o quase predomínio da história europeia no ensino das escolas amapaenses. Mas, concordando com a perspectiva de Lima consideramos que o estudo da História local nas escolas tem o objetivo de:

[...] fazer com que o aluno reaprenda e valorize a história de sua sociedade e de sua própria história, mostrando que o mesmo é partícipe da história, tornando também este ensino importante para sua vida, desconstruindo assim a ideia de que o ensino da história não lhe diz respeito, pois não está ligado a ele, rompendo, portanto, a forma de ensino tradicional de memorização sistemática de datas e fatos para a construção de um estudo participativo e investigativo por parte do professor e do aluno, reafirmando a importância e a necessidade da interação escola e comunidade, pois desta forma incentivará a reconstrução histórica da mesma. (Lima, 2011, p. 10)

Nessa perspectiva, queremos demonstrar a importância da Lei Estadual nº. 1183/08, que criou a disciplina História do Amapá, estabelecendo como objetivo “formar cidadãos conscientes da identidade, potencial e valorização do nosso Estado” (Amapá, 2008, p. 1). Como já dito anteriormente, esta lei, promulgada no mesmo ano da Lei nº. 11.645, de 2008, autorizou o ensino de História do Amapá nas instituições escolares, mas poucas ações foram concretizadas para valorizar a História dos povos indígenas amapaenses.

Assim como os currículos, os materiais didáticos ainda precisam ser revistos, enfrentando-se as demandas sociais urgentes, como o ensino da História e da cultura indígena. Pois, esses materiais, apesar da determinação da Lei nº. 11.645, de 2008, continuam apresentando uma visão colonial dos povos indígenas e povos negros, com predomínio de uma história do homem branco, europeu, hétero e cristão. Visão que apaga a existência e a (re)existência contemporânea desses povos.

Contudo, a despeito de todas essas reflexões, precisamos evidenciar a História local e o protagonismo dos vários povos indígenas que vivem no estado do Amapá. Pois, os docentes, em primeiro lugar, e os discentes precisam saber que existem diferentes povos indígenas no Estado; saber que há diferenças entre esses povos e que eles possuem identidades e culturas distintas, vivendo em territórios com dinâmicas diferenciadas. Deste modo, concordando com José da Silva e Meireles, no ensino de História:

[...] desconsideram-se outras lógicas, outras formas de verificação/marcação da passagem do tempo, outras racionalidades. [...] adotam-se também posturas e modos de ver, sentir, representar e viver a vida, fazer história, além de se estudar História na escola. A colonização simbólica que ocorre de norte a sul do país está intrinsecamente relacionada à formação de professores, aos currículos escolares oficiais (sejam municipais, estaduais ou federal) e aos livros e materiais didáticos que reproduzem

apenas uma forma de se compreender a história: linear, por etapas, progressiva, evolucionista. Essa forma oblitera e escamoteia a presença de indígenas, negros, migrantes oriundos do mundo não europeu, mulheres, crianças, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros. (José da Silva; Meireles, 2019, p. 233-234)

Considerando a crítica dos autores quanto aos materiais didáticos, no decorrer de nosso exercício profissional não percebemos a preocupação da Seed/AP em apresentar materiais para ensinar a história dos indígenas do Amapá, em observância às leis federal e estadual. Por exemplo, os poucos materiais didáticos destinados para o componente Estudos Amapaenses e Amazônicos na EJA marginalizavam as histórias dos povos indígenas; citada em alguns escassos conteúdos e restritas ao período colonial brasileiro.

As poucas referências constantes nos pouquíssimos materiais didáticos colocam os povos indígenas congelados no tempo da colonização, descontextualizado de suas dinâmicas e silenciando seu protagonismo na História do Brasil. Uma história com reflexos na homogeneização colonial, que impõe a ideia de progresso ligada ao homem branco europeu, dentro de uma visão linear.

Também, não existe estímulo para que os docentes possam realizar formação continuada, o que acontece, na maioria das vezes por decisão e esforço dos próprios professores. Na época de nossa formação inicial havia ausência da temática indígena no currículo dos cursos de Licenciatura. Contundentemente, a formação era realizada com foco na Europa. Isso, inclusive, determinou nossa formação como licenciado em História. Por isso, agora na formação continuada no ProfHistória estamos provocando, por meio deste TCM, um debate envolvendo o Ensino de História Indígena no Amapá.

Acreditamos que é preciso e é possível colocar a temática indígena como conteúdo de História nas propostas curriculares da EJA. Assim, concordando com Bittencourt e Bergamaschi, é necessário efetivar a Lei nº 11.645 2008, pois:

Se por um lado, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena na escola, forjada por uma lei, pode produzir certo desconforto, por outro oferece a possibilidade alentadora de que um tema tão importante e necessário se faça presente no curso básico e nos currículos de formação docente, favorecendo o diálogo étnico-cultural respeitoso embasado no reconhecimento dos saberes, histórias, culturas e modos de vida próprios dos povos originários e, contribuindo, assim, para superar o silêncio e os estereótipos que, em geral, acompanham a temática indígena nos espaços escolares. (Bittencourt; Bergamaschi, 2012, p. 14)

É justamente nestes aspectos abordados pelas autoras que encontramos possibilidades de explorar as experiências das turmas da EJA, incluindo as Histórias e as culturas indígenas, conforme estabelecem as leis de 2008, em âmbito local e nacional.

Por isso, problematizamos aqui as propostas curriculares do estado do Amapá para construir um material didático, propondo-nos a rever silenciamentos, apagamentos e descontextualização da temática indígena no ensino básico; bem como, rever a ausência de materiais didáticos.

Queremos com isso demonstrar a necessidade de discutir sobre diversidade no âmbito de toda a educação e questionar a centralidade do pensamento hegemônico eurocêntrico nas concepções de mundo. Centralidade a ser enfrentada como desafio de pensar que existem outros povos no processo histórico. Podemos superar os paradigmas eurocêntricos no ensino de História ao colaborarmos com a aplicabilidade da Lei n. 11.645/2008, mostrando para os docentes da EJA a importância de trabalhar com os povos indígenas do Oiapoque-Amapá no ensino de História.

2 DIVERSIDADE, PENSAMENTO DECOLONIAL/COLONIALIDADE NO ESTUDO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE-AMAPÁ

Ensinar a história dos povos indígenas amapaenses no ensino básico é necessário e urgente. As muitas histórias desses povos permanecem excluídas, discriminadas, diminuídas ou até apagadas dos currículos e dos materiais didáticos que subsidiam o Ensino de História do Brasil. É importante trazer para a sala de aula da EJA discussões sobre diversidade e práticas decoloniais, estabelecendo diálogos concretos com a temática indígena.

Além disso, José da Silva e Costa (2018) lembram que: não podemos esquecer que a maioria dos estudantes de História são oriundos de famílias cujas origens apontam para a diversidade étnico-racial. Assim, torna-se essencial discutir a temática da diversidade no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, de modo a não homogeneizar os grupos sociais, mas, sim, para demarcar suas diferentes formas de ser e de viver.

Partindo dessas problematizações é que delineamos como proposta a elaboração um material didático para “educar” professores e alunos quanto ao reconhecimento do “outro” (José da Silva; Costa, 2018). Esses autores afirmam haver necessidade de nos educarmos, professores e alunos, quanto a temática indígena. Dizem eles:

A partir da aplicação da lei, não apenas os alunos da Educação Básica, mas também os professores formadores de opinião, podem se educar e começar a demolir dentro de si ideias e sentimentos equivocados a respeito das populações indígenas, enxergando-as para muito além do exótico, do estranho, do “selvagem” (bom ou mal). Assim, é possível reescrever uma história, dentro e fora das escolas, que rompa com certos padrões de vigência, que excluam, discriminam e tentam diminuir ou apagar a presença do diverso, do diferente, diminuindo-o, inferiorizando-o e desqualificando-o de diversas formas. (José da Silva; Costa, 2018, p.93)

A Lei nº. 11.645/2008, trouxe a necessidade de questionar a visão generalizante que se tem ainda dos povos indígenas, de seu apagamento ou de sua diminuição nos currículos e nos materiais didáticos. Por isso, a preocupação dos autores acima incide na necessidade de “reescrever” a história dos povos indígenas e de “educar” não só alunos, mas, e principalmente, professores e com isso romper e problematizar com a história que situa o indígena como genérico, congelado no passado e sem contemporaneidade.

Os discentes precisam saber sobre a diversidade étnica do Estado amapaense. Saber que existem diferentes povos e diferenças entre os indígenas, que identidades e culturas distintas, vivendo em territórios com dinâmicas diferenciadas. José da Silva e Meireles enfatizam que:

Muita razão e pouca sensibilidade são as marcas do Ensino de História no Brasil, pelo menos desde o século XIX. Assim, desconsideram-se outras lógicas, outras formas de verificação/marcação da passagem do tempo, outras racionalidades. Adotando-se o ultrapassado e obsoleto modelo quadripartido francês (Idade Antiga, Idade Medieval, Idade Moderna e Idade Contemporânea, além da Pré-História), adotam-se também posturas e modos de ver, sentir, representar e viver a vida, fazer história, além de se estudar História na escola. A colonização simbólica que ocorre de norte a sul do país está intrinsecamente relacionada à formação de professores, aos currículos escolares oficiais (sejam municipais, estaduais ou federal) e aos livros e materiais didáticos que reproduzem apenas uma forma de se compreender a história: linear, por etapas, progressiva, evolucionista. Essa forma oblitera e escamoteia a presença de indígenas, negros, migrantes oriundos do mundo não europeu, mulheres, crianças, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros. (José da Silva; Meireles, 2019, p. 233-234)

Precisamos problematizar a história dos povos indígenas, considerados como agente ausente na história contada pelos colonizadores europeus (Coelho, 2008). Uma história que transita atualmente na sociedade e no espaço escolar, reforçada nos currículos oficiais, nos livros didáticos e na própria formação dos professores (Bastos; Silva, 2019).

Nesse sentido, é preciso perceber que a Lei nº 11.645/2008 não deve ser vista simplesmente como instrumento que exige a obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura dos Povos Indígenas, mas como possibilidade de estabelecer diálogo com uma temática tão cara ao Ensino Básico e para a formação de professores.

A lei de 2008 é resultado da mobilização dos povos indígenas para inserção de suas histórias e culturas nos currículos e nos materiais didáticos oficiais de escolas não indígenas. Colocando o papel preponderante de professores e professoras para tornar a aprendizagem de estudantes do Ensino Básico menos preconceituosa e excludente. Pois, no mais, o que ainda persiste no espaço escolar são ideias, imagens e representações equivocadas, excludentes, discriminatórias e folclorizadas, que têm provocado o desaparecimento ou a diminuição da História viva e pulsante dos indígenas na História do Brasil.

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo e a sua diversidade. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação aos grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país, por muito tempo, tem sido marcado por “mitos” que veiculam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (Gomes, 2007).

Porém, para que esses “mitos” sejam problematizados, é necessário, conforme aponta Bittencourt, que ocorra um ensino de História com pautas definidas sob os auspícios da interculturalidade e “[...] como fundamento para os estudos sobre a sociedade brasileira, com o

propósito de superação do domínio quase que exclusivo de paradigmas decorrentes do processo de colonização de matriz europeia para estudos históricos da sociedade brasileira” (Bittencourt, 2018, p.108).

É preciso que os professores atentem para o avanço recente dos debates sobre diversidades culturais e sociais. Deve existir discussões sobre currículos e materiais didáticos de História no setor educacional, pautando-se a diversidade, a inclusão e o antirracismo.

É fato que, embora exista a aprovação de legislação efetiva quanto a temática indígena, as discussões sobre diversidade ainda não são colocadas como pauta importante para o ensino básico (Bittencourt, 2018). Observamos que, mesmo com legislação específica, ainda se tem nos currículos de história uma forte presença, em seus conteúdos, de um pensamento de colonialidade. Quijano, um dos estudiosos da decolonialidade considera que:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. (Quijano, 2009, p. 73).

De acordo com Quijano, é dentro dessa perspectiva que povos indígenas, negros, asiáticos são considerados “inferiores”, subalternizados em relação aos europeus. Pois, a colonialidade se fundamenta no modelo de poder baseado em ideias discriminatórias, excludentes e elitistas que constroem a dominação colonial e valores “ocidentais” como “verdades” em âmbito mundial.

Nesse sentido, esses “valores ocidentais” têm provocado a produção de conhecimentos, de narrativas e de representações sobre os povos indígenas, subjugando-os e relegando-os à subalternidade, portanto, marginalizando seus saberes e suas histórias. O ensino de História nas escolas da Educação Básica do país deve problematizado. Pois, as relações impostas pela colonialidade, que caracterizam a ausência de protagonismos dos povos indígenas nas salas de aula e nos materiais didáticos, tem contribuído para a prevalência de narrativas e representações, rotulando essas populações como “bárbaras” e “selvagens”.

Precisamos vencer o entendimento de que o indígena é uma outra espécie de ser vivo. Questão amplamente debatida pelos missionários religiosos do século XVI, mas, ainda presente nas atuais gerações de alunos (Bittencourt, 2018). Tem-se ainda um grande tabu nos bancos escolares e na própria academia em relação ao debate sobre as temáticas de história indígena, sobretudo por conta de um projeto político-intelectual de nação e educação baseada nos valores de uma sociedade elitista, branca, cristã e masculina.

A história contada acerca do processo histórico do Brasil foi delineada pelo colonizador europeu, com algumas raríssimas contribuições de africanos e indígenas. Configurava-se, deste modo, a proposta de Friedrich Von Martius que defendia a formação da nação composta pelos três elementos que habitavam o território brasileiro, deixando transparecer uma ideia de democracia racial (Bittencourt, 2018).

Essa proposta trouxe a representação de que a construção da nação teria surgido da colaboração entre europeus, africanos e indígenas. Porém, na história descrita havia o silenciamento da violência do colonizador contra as populações africanas e indígenas e sua resistência. Portanto, na história contada do ponto de vista do colonizador, configurava-se uma abordagem reducionista da história brasileira. Para Elza Nadai:

É nesta perspectiva que devem ser compreendidos o tratamento dado à escravidão do africano, realçando sua sujeição (pacífica) ao regime de trabalho compulsório e os silêncios sobre a escravização da etnia indígena, sua resistência à conquista colonial bem como a abordagem reducionista das sociedades tribais e de sua distribuição pelo território. Além disso, as próprias representações enfatizando a ocupação portuguesa de um espaço natural, vazio, não como conquista, garantiram o grau de legitimidade da expansão colonial europeia e da colonização portuguesa. (Nadai, 1993, p. 149-150)

Assim, ao fazermos uma análise do Ensino de História, apoiada em autores como Ernesta Zamboni e Maria Aparecida Bergamaschi (2009) e Circe Bittencourt (2012), observamos que o indígena durante o Império teve a imagem vinculada a construção de uma identidade nacional devido a atuação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838. Os intelectuais deste Instituto colocavam o indígena como símbolo da nascente nação brasileira, porém, marginalizado quanto ao processo de formação étnica-cultural do país.

Com o advento da República, o indígena torna-se cidadão tutelado pelo Estado brasileiro. Inicialmente, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) deveria responder pelos indígenas, incentivando-os a se tornarem passivos e a adquirirem hábitos diferentes de suas tradições.

A Fundação Nacional do Índio (Funai) - hoje fundação Nacional dos Povos Indígenas -, que substituiu o SPI em 1967, continuou a mesma linha paternalista e intervencionista em relação aos indígenas. Nas escolas, notava-se (e ainda se nota) a superioridade branca e essas atitudes serviam para justificar as ações integracionistas implementadas pelo SPI e, posteriormente, pela Funai.

Assim, vemos que a história de subalternização dos povos indígenas continuou ao longo dos governos da República brasileira. De igual modo, a historiografia brasileira tratou esses povos de forma diminuída ou mesmo silenciada. As imagens e as representações dos

indígenas impressas pela historiografia foram, também, cunhadas nos currículos e nos livros didáticos de História.

Para Zamboni e Bergamaschi (2009), a construção da História dos indígenas no Brasil influenciou decisivamente o saber escolar entre os séculos XIX e XX. Segundo as autoras decorrem dessa influência o predomínio das seguintes concepções: 1) índio genérico; 2) índio exótico; 3) índio romântico e 4) índio fugaz.

Essas concepções explicitadas por Zamboni e Bergamaschi, são reforçadas no ambiente escolar pela criação do “Dia do Índio” (19 de abril), fruto do Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, realizado no México em 1940. Nas escolas brasileiras, houve uma inserção forte de civismo ao “Dia do Índio”, e com “fórmulas desgastadas de apresentação das ‘realidades indígenas’: desenhos estilizados de indígenas, apresentações descontextualizadas, caracterizações folclóricas e exóticas do ‘ser índio’” (José da Silva; Costa, 2018, p. 82).

Esses arranjos para situar o indígena brasileiro, marginalizam, excluem ou mesmo apagam o protagonismo dos indígenas na História do Brasil, trazendo para o Ensino de História, currículos escolares e materiais didáticos que reforçam os reflexos da homogeneização colonial, da sua colonialidade (Quijano, 2009) e da ideia de progresso ligada ao homem branco europeu, dentro de uma visão linear que invade currículos e nos materiais didáticos do Ensino Básico (Bittencourt, 2018). No mais, tem-se uma História feita:

Excluindo-se experiências e trajetórias espaço-temporais de diferentes povos não europeus, como indígenas e negros, que não aparecem nos programas curriculares, nos materiais didáticos e nem fazem parte da formação dos professores de História, persiste nos currículos escolares a perspectiva eurocêntrica/colonial sobre o mundo e, em particular, sobre a formação histórica do Brasil. Tal perspectiva provoca a invisibilidade e a exclusão de saberes e histórias das Áfricas e das Américas. (Bastos; Silva, 2019)

Contudo, a despeito da invisibilidade e exclusão das identidades indígenas em detrimento de complexos processos de exclusão, a diversidade cultural se insurge para quebrar o pretense monolitismo da história e o ensino de história vai se atualizando, conforme expressam Zamboni e Bergamaschi (2009).

As mudanças no campo da ciência de referência, sobretudo a partir dos anos de 1960, situou novos temas e novas abordagens. Nos anos de 1990, a aproximação da História com a Antropologia possibilitou novos desafios para História no âmbito acadêmico (Monteiro, 1994; Almeida, 2010; 2012). A partir desse período, a temática indígena na produção historiográfica brasileira contribuiu decisivamente para repensarmos as representações e estereótipos com relação aos povos indígenas.

A nova História Indígena configurada pelo diálogo entre a História e a Antropologia passou a problematizar a invisibilidade dos indígenas na História brasileira, bem como a destacar o protagonismo desses agentes com suas dinâmicas próprias, construídas por meio de complexas relações sociais em contextos históricos. Neste sentido, Almeida enfatiza que atualmente:

Mudanças culturais vivenciadas pelos índios ganham outras interpretações e passam a ser vistas não apenas como perda ou esvaziamento de uma cultura dita autêntica, mas em termos do seu dinamismo, mesmo em situações de contato extremamente violentas como foi o caso dos índios e dos colonizadores (Almeida, 2012, p.23).

As novas fontes advindas do diálogo dos dois campos (História e Antropologia) estabeleceram novas compreensões e reinterpretações sobre a história dos indígenas no Brasil e do Ensino de História Indígena. Numa nova interpretação, os indígenas passaram a ser vistos não mais congelados no tempo, com uma só língua e uma só cultura, mas compreendidos a partir de relações complexas e dinâmicas no encontro com outras culturas.

Nessa nova reinterpretação, por exemplo, Monteiro (1994) reinterpreta a formação da sociedade paulista, entre os séculos XVI e XVII e o papel das populações indígenas no contato com colonos e jesuítas, redimensionando o papel do índio no sistema produtivo em São Paulo. Já Almeida (2010; 2012) faz uma nova leitura dos indígenas no encontro com os portugueses no Rio de Janeiro durante a colonização, situando a participação desses sujeitos no processo de construção das sociedades coloniais e pós-coloniais. Os dois autores, sobretudo, destacam o protagonismo e a não passividade do indígena no encontro com os colonizadores portugueses.

A nova História Indígena ajudou a encaminhar novas reflexões sobre como trabalhar com a diversidade em sala de aula, trazendo algumas alterações para os livros didáticos e para os currículos de história. Assim, o campo do saber acadêmico influenciou aos poucos, também, o saber escolar, permitindo que o conhecimento prévio dos estudantes passasse a ser importante na construção do conhecimento histórico, para torná-lo mais crítico e sujeito do processo. Deste modo, é preciso discutir os problemas sociais, incorporar sujeitos na História e no Ensino de História. Sujeitos históricos que sempre foram marginalizados pelas políticas educacionais oficiais. Ou seja,

- Saber ‘ler’ fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas;
- Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
- Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas);

- Saber entender - ou procurar entender - o ‘Nós’ e os ‘Outros’, em diferentes tempos, em diferentes espaços;

- Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar - algo que constitui, afinal a essência da progressão do conhecimento (Hoepers, 2018, p.76).

Dentro dessa perspectiva, na última década do século XX, novos instrumentos foram aprovados para dar sustentação ao Ensino de História: a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Esses instrumentos legais apontavam a necessidade de estudar as variadas culturas nas escolas brasileiras, respeitando as diversidades étnicas, regionais e sociais. Nessa direção, os Parâmetros Curriculares estabeleciam como objetivo:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCN, 1998, p.69)

Contudo, os PCNs apontam que não podemos simplesmente dar a significação de diversidade de acordo com o que está no dicionário. Trabalhar com o conceito de diversidade significa pensar diversos grupos sociais dentro de um complexo contexto social. A diversidade, além de ser um fenômeno complexo que perpassa pelo tempo e pelo espaço, deve ser pensada como uma construção histórica, cultural e social das diferenças. Deste modo, quando associamos a diversidade ao currículo e às práticas escolares, devemos observar as tensões e discussões sobre conhecimento, verdade, poder, identidade e escola.

Trabalhar com a diversidade significa estabelecer mecanismos dentro da cultura escolar para denunciar a educação padronizada, homogeneizada, que é cada vez mais forte, porque a escola sempre teve dificuldades em lidar com a diferença. Porém, por outro lado, é forte também a busca por romper com esta educação e estabelecer uma educação embasada na diversidade e respeito pelo outro. O mundo está mudando numa rapidez tamanha e a escola deve acompanhar tais mudanças.

Assim, trabalhar com a diversidade no processo de escolarização não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, cobra-se hoje que a escola deva lidar com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo e nas suas práticas pedagógicas de forma mais incisiva. Pois, conforme Gomes destaca:

A produção do conhecimento, assim como sua seleção e legitimação está transpassada pela diversidade. [...] Podemos indagar que histórias as narrativas do currículo têm contado sobre as relações raciais, os movimentos do campo, o movimento indígena, o movimento das pessoas com deficiência, a luta dos povos da floresta, as trajetórias

dos jovens da periferia, as vivências da infância (principalmente a popular) e a luta das mulheres? (Gomes, 2007, p. 24)

Com essas indagações da autora, entendemos que a escola deva ter uma função ainda maior para estabelecer discussões sobre diversidade e temáticas culturais. Por isso, essas discussões no TCM foram feitas com base nas referências de interculturalidade/decolonialidade (Walsh, 2009; Candau, 2012). É urgente que os agentes educacionais se proponham a fazer uma reflexão intercultural e decolonial no âmbito do ensino de História, dos currículos, dos livros didáticos e dos sistemas de avaliação. Ou seja:

Entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural. É argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes [...]. É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. (Walsh, 2009, p. 24)

A pedagogia decolonial se assenta em uma profunda crítica a colonialidade e defende a necessidade de estabelecer uma leitura de mundo para reinventar a sociedade, um trabalho de politização da ação pedagógica. “Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas, etc.” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p.5). Nesse sentido Walsh acrescenta que:

A interculturalidade crítica [...] é uma construção a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida. (Walsh, 2007, p.8 apud Candau, 2010, p.28)

Na perspectiva do conceito de interculturalidade crítica/decolonialidade, as ideias de Catherine Walsh e Vera Candau são pertinentes para nossas pretensões. Candau (2012), corroborando com o que afirma Walsh, considera que a interculturalidade tem que ser voltada para promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, com um diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, articulando políticas de igualdade com políticas de identidade.

Walsh (2008; 2009) ultrapassando a definição de Candau, entende que a interculturalidade deve ser distinguida em três (3) concepções: a relacional que se refere ao contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais; a funcional, que é utilizada para diminuir as tensões entre os grupos sem afetar a estrutura de poder vigentes; e a crítica, que parte do questionamento das diferenças e das desigualdades entre diferentes grupos étnico-raciais ao longo da História.

Neste TCM ensinamos trabalhar com a última concepção, a interculturalidade crítica, pois ela empodera os grupos que foram marginalizados historicamente, dando-lhes o protagonismo. Pois, segundo Walsh (2009, p. 22), a interculturalidade deve ser “um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados”. Reflexão necessária e que deve ser alicerçada no Ensino de História Indígena, haja vista que os grupos indígenas foram historicamente silenciados pela política colonialista e pelas políticas públicas de homogeneização, negando a participação na construção da História do Brasil e contribuindo para a predominância de atitudes preconceituosas e discriminatórias com relação a esses povos.

Deste modo, não podemos esquecer o protagonismo e a contribuição dos povos indígenas para a formação da sociedade brasileira. Bem como a participação do movimento indígena para a promulgação de leis que trazem a necessidade de visibilizar a História e a Cultura Indígena no ambiente escolar. A exemplo da mobilização em torno da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), de 1988, marco na conquista e garantia de direitos pelos indígenas, expressos em capítulo específico (Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo VIII, Dos Índios) com preceitos que asseguram o respeito à organização social, aos costumes, às línguas, crenças e tradições.

E, também, da Lei Federal nº 11.645/2008, que garantiu a inserção de temáticas indígenas não explorados nos currículos oficiais de História, como observam os autores do fragmento a seguir:

Tal temática esteve durante décadas relegadas a um plano secundário e que os indígenas apareciam raramente em conteúdos curriculares, especialmente os do componente História, é salutar reconhecer que a implantação da lei tem trazido mudanças nesse estado de coisas. Por falar em currículos, vale lembrar: ao longo dos anos nas escolas brasileiras, a temática da história e das culturas indígenas não figurou como conteúdo principal a ser ministrado nos vários anos da escolarização básica. (José da Silva; Costa, 2018, p. 96)

A lei de 2008 resultou na mobilização dos povos indígenas para inserção de suas histórias e culturas nos currículos oficiais de escolas não indígenas, e nesse sentido, coloca-se

o papel preponderante que professores e professoras têm em trabalhar a aprendizagem dos alunos do Ensino Básico, de forma menos preconceituosa e excludente. Consideramos que professores e professoras devem ser agentes socioculturais dessas mudanças para ampliar o horizonte cultural dos estudantes. Essas mudanças devem ser implementadas e transformadas em vantagens pedagógicas, rompendo-se com as tendências homogeneizadoras que impregnam as práticas escolares.

Com o avanço dos debates sobre diversidades culturais e sociais nos recentes currículos de História e a necessidade da discussão inclusiva e antirracista no setor educacional, a Lei nº 11645/2008 tornou obrigatório o estudo da história e cultura dos povos negros e indígenas. Mas, como já dito anteriormente, ainda se tem nos currículos de história uma forte presença de conteúdos com centralidade no pensamento de colonialidade europeizante (Quijano, 2009).

A tradição “inventada” de escrita/ ensino da história escolar e, também, universitária, teimosamente, ainda concede reverência ao saber “eurocentrado”, aos baluartes da composição da mitologia desigual das “três raças”, ao ilusório banquete da “democracia racial” (Mendes; Ribeiro, 2019, p.80).

Russo e Paladino (2014), observam que os indígenas até aparecem nos currículos ou nos livros didáticos, mas, em geral, são representados de forma generalizante, exótica e folclorizada, em um contexto de colonialidade. Silva, inclusive pergunta:

Como superar a visão comumente exótica sobre os povos indígenas em sala de aula, para substituí-la por uma abordagem crítica? Essas e outras questões que expressam desinformações, equívocos, ignorância generalizada e, portanto, preconceitos contra ‘os índios’ são grandes desafios para o ensino da história indígena e para as reflexões sobre o tema. (Silva, 2012, p.214).

Os debates em torno da BNCC evidenciam essa barreira que se coloca na falta de efetivação por completo das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A primeira versão onde se tentava quebrar um paradigma do currículo colonial (europeu, branco, cristão e hetero) foi execrada por boa parte dos professores e pelas próprias autoridades educacionais que comandavam o Ministério da Educação (MEC). Também por conta dessa dificuldade em romper com a colonialidade, muitos alunos e professores têm a concepção estereotipada dos africanos e indígenas. Assim, é a escola o local para se fazer a desconstrução desses estereótipos, mostrando as contribuições dessas gentes na História do Brasil e na História local.

Essa questão vem sendo corroborada pela forma como os currículos vem sendo construídos. Os currículos são normatizados em consonância com os objetivos da sociedade

ocidental capitalista, reforçando a estrutura de poder vigente (Bittencourt, 2008). Uma história que exclui a diversidade e nega as tensões e os conflitos entre grupos, como afirma Walsh (2009).

Dessa forma, o grande desafio é de não hierarquizar as diferenças, de lembrar que essa diversidade caminha lado a lado com a construção de processos identitários, de estabelecer mecanismos dentro da cultura escolar para denunciar a educação padronizada, homogeneizada, que é cada vez mais forte porque a escola sempre teve dificuldades em lidar com a diferença, porém, por outro lado é forte também a busca por romper com esta educação e estabelecer uma educação embasada na diversidade e respeito pelo outro.

No mundo contemporâneo, cada vez mais, há diversidade dos grupos sociais. Contudo, paradoxalmente, há um forte apelo à homogeneização cultural, influenciado, sobretudo, pelos meios de comunicação de massa e que mostra claramente que questões culturais e de poder estão intrinsecamente ligadas. Na construção dos currículos, os agentes educacionais não mais podem trabalhar com concepções ditas “neutras, científicas, desinteressadas”. É preciso, conforme Silva (2019, p. 16), considerar “que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder.” Por isso, os textos curriculares ainda conservarem as marcas da colonialidade.

Desse modo, é preciso subverter o paradigma da colonialidade. Ou como diz Wash, temos que alargar as brechas, fundamentando o conceito de decolonialidade, que busca visibilizar o protagonismo das culturas de povos historicamente subalternizadas. Assim, legitimar suas contribuições culturais, sociais, políticas e econômicas para o processo de formação da nação onde vivem, significa pensar e admitir saberes “outros” em oposição a uma ideologia hegemônica que sustenta a afirmação de um saber universal e superior.

Para Freire (1996), autor que contribuiu para a reflexão de uma nova perspectiva na educação brasileira principalmente na educação de jovens e adultos, a educação só é possível através da significação do presente, ou através das experiências relevantes do sujeito.

Conforme Ballestrin (2013), a decolonialidade, derivada de uma perspectiva teórica do grupo Modernidade e Colonialidade¹, que evoca outras epistemologias, visando conceder vez e voz às narrativas oriundas de experiências históricas dos grupos subalternizados. Assim, “a ideia da decolonialidade procura transcender a colonialidade, a face obscura da modernidade,

¹ A Perspectiva Modernidade/Colonialidade embasa a ideia de que a colonialidade é parte integrante da modernidade, do mundo ocidental e que essa colonialidade com suas teorias e verdades universais, invisibilizou os sujeitos que produzem outras histórias. Segundo esse grupo, a modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América, de uma violência colonial, negando a razão do outro não europeu, invisibilizando-o e subalternizando-o (Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

que permanece operando ainda nos dias de hoje em padrão mundial de poder” (Ballestrin, 2013, p. 40).

Vera Candau (2012) afirma que nos últimos anos, no Brasil, a educação está sendo levada a rediscutir uma série de temas importantes ligadas a cultura escolar, currículo, didática, formação docente, entre outros. Então, é necessário superar alguns obstáculos referentes a questões raciais, de gênero, sexualidade, religiosas, etc. A educação escolar precisa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças, jovens e adultos.

Na construção de práticas pedagógicas interculturais, Candau (2005) propõe alguns elementos importantes para caminhar nessa direção:

1. Reconhecer nossas identidades culturais: isto pode ser feito desde os primeiros anos da escolarização, orientados a identificar as raízes culturais das famílias, do próprio contexto de vida – bairro, comunidades – valorizando as diferentes características e especificidades de cada pessoa e grupo;

2. Identificar nossas representações dos “outros”: o educador tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos.

3. Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural: evidenciando a ancoragem histórico-social dos conteúdos, repensando nossas escolhas, nossos modos de construir o currículo escolar e nossas categorias de análise da produção dos nossos alunos(as). Conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural, não se trata simplesmente de introduzir na escola as novas tecnologias de informação e comunicação e sim dialogar com os processos de mudança cultural, numa perspectiva antirracista e decolonial frente as narrativas colonialistas e eurocêntricas.

Walsh (2009) corroborando o que propõe Candau, afirma que o objetivo na atualidade é visibilizar outro mundo possível e sensível, com outros modos de ser e saber, com reconhecimento e participação das diversas culturas na sociedade brasileira. Portanto, aqui no TCM, a perspectiva da decolonialidade se agrega ao conceito de interculturalidade, entendendo os dois conceitos como reconhecimento, respeito, compartilhamento, valorização e diálogo entre as diversas culturas, e concebida como processo e projeto político.

3 CADERNO TEMÁTICO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE/AMAPÁ: CAMINHOS PARA ENSINAR HISTÓRIA AOS ESTUDANTES DA EJA

Neste item situamos, brevemente, a história dos povos do Oiapoque e algumas singularidades culturais no Amapá e, a partir daí, enfatizamos caminhos tomados para construir o Caderno Temático.

3.1 POVOS DO OIAPOQUE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Como forma de enfrentar os desafios de propor um material didático delineamos alguns dados dos Povos Indígenas do Oiapoque, respeitando a diversidade cultural e as singularidades históricas dos grupos indígenas do Amapá (Bittencourt, 1994). Desse modo, situamos, brevemente, essa temática tão desafiante para nós docentes de História da EJA, apresentando para a proposta de material didático conhecimentos acerca de quatro (4) povos habitantes do município de Oiapoque, situado na fronteira do Amapá (Brasil) com a Guiana Francesa (Departamento Ultramarino da França).

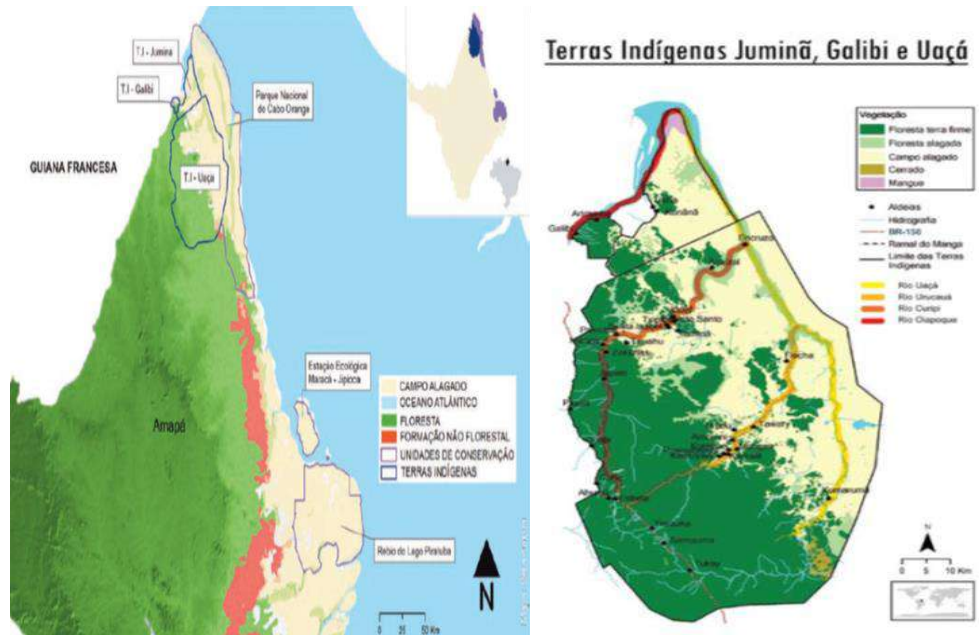
Os povos que protagonistas do material didático proposto para o TCM são os Karipuna, os Palikur, os Galibi Marworno e os Galibi Kaliña (ou Galibi do Oiapoque). Desta forma, um perfil geral desses povos foi considerado com os dados de pesquisadoras, como Dominique Gallois e Denise Grupioni (2009), Lux Vidal (2009), Tassinari (2003), Camila Codonho (2007), Artionka Capiberibe (2007; 2009), que se debruçaram sobre aspectos que nos ajudaram a definir temáticas para elaboração do Caderno Temático dos Povos Indígenas do Oiapoque-Amapá.

No aspecto territorial, os povos habitam a região do baixo Oiapoque, no extremo norte do Amapá. As pesquisas de Vidal (2008; 2009) e Gallois e Grupioni (2009) destacam que a geografia da região é formada pelo rio Oiapoque, que demarca a fronteira política entre o Brasil e a Guiana Francesa, entrecortada por savanas alagadas e banhadas por três grandes rios (Curipi, Urucauá e o Uaçá) e muitos lagos, igarapés e afluentes.

As comunidades indígenas estão distribuídas em três Terras Indígenas (TI): Galibi, Uaçá e Juminã. Essas TI estão reconhecidas e devidamente demarcadas e homologadas. A Leste destas terras estão o Oceano Atlântico, o Parque Cabo Orange e o rio Cassiporé e a Oeste uma

floresta tropical densa, que se estende até as montanhas do Parque Nacional do Tumucumaque². A figura 2 demarca as Terras Indígenas (TI) localizadas na região do Oiapoque.

Figura 2 – Imagem destacando as TI do Oiapoque/AP



Fonte: Adaptado do PLANO DE VIDA DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE (2009) e do www.researchgate.net. Acesso em: 28/05/2020.

Na TI Galibi, a primeira a ser homologada em 1982, vivem os indígenas Galibi do Oiapoque e alguns Karipuna; na TI Uaçá, homologada em 1991, habitam os Galibi Marworno, Karipuna e Palikur e na TI Juminã, homologada em 1992, habitam os Galibi Marworno e os Karipuna (Gallois; Grupioni, 2009). O Quadro 1 informa a área e a população estimada por TI.

² Foi criado em terras públicas pelo governo federal através do Decreto s/nº de 22 de agosto de 2002. Possui uma área de 3.846.427 hectares (3.867.000 hectares, segundo o Decreto de criação), um perímetro de 1.921 km e está localizado na porção Noroeste do Estado do Amapá. Faz fronteira com dois países vizinhos: o Território Ultramarino Francês (Département d'outre-mer) Guiana Francesa e a República do Suriname, ex-Guiana Holandesa. Abrange os municípios de Laranjal do Jari, Oiapoque, Calçoene, Serra do Navio, Pedra Branca do Amapari (PLANO DE MANEJO, 2009).

Quadro 1 - Terras Indígenas do Oiapoque/Amapá

Terras Indígenas	Área (ha)	(%) Dentro do Território do Estado do Amapá	População estimada	Povos habitantes
Galibi	7.000	100%	151	Galibi do Oiapoque Karipuna do Amapá
Juminã	42.000	100%	121	Galibi-Marworno Karipuna do Amapá
Uaçá	470.164	100%	6.462	Galibi-Marworno Karipunas do Amapá Palikur

Fonte: Adaptado de <http://www.institutoiepe.org.br/>. Acesso em 15 abr. 2023.

De acordo com Gallois e Grupioni (2009, p.30), o Amapá foi um “estado pioneiro no reconhecimento dos direitos territoriais indígenas.”. As reivindicações pela demarcação dessas terras ocorreram, por volta de 1975, devido o início da elaboração do projeto de engenharia de abertura da BR-156 no sentido ao Município do Oiapoque. A luta em torno da demarcação das TI fez com que os povos indígenas do Oiapoque comesçassem a se organizar, principalmente os da região do Uaçá. Nesta terra a BR-156, cortaria uma porção (aproximadamente 17 hectares) do território reivindicado nos anos de 1970. Esse processo se intensificou entre os anos de 1980 e 1990, desembocando na demarcação e homologação das três TI no Oiapoque.

As quatro etnias das TI, estimadamente, estão divididas em mais de 50 aldeias e localidades menores. Mas, encontramos alguns indígenas residindo na cidade de Oiapoque (Iepé, 2020).

Os processos migratórios dos povos indígenas que hoje habitam o baixo Oiapoque são imemoriais. O certo é que esses processos resultaram em fusões antigas e recentes de povos diferentes, a exemplo dos Aruã, Maraon, Karib e Aruak e, também, de não indígenas. Portanto, esses povos resultam de migrações, com tradições culturais heterogêneas, línguas e religiões diversas, bem como uma saudável relação com a natureza. Historicamente, há uma intensa rede de relações que envolvem as populações indígenas e colonizadores (principalmente portugueses, franceses e holandeses), missionários e viajantes.

As línguas faladas pela população indígena que habita o baixo Oiapoque são as mais diversas: suas línguas específicas, o patoá ou *kheoul*, o português e alguns se comunicam-se em francês.

Tradicionalmente esses povos utilizam os recursos da floresta, fazendo com que suas TI tenham um papel importante na preservação da biodiversidade. Ao longo dos séculos eles

desenvolveram modos de vida que contribuem para a preservação dos ecossistemas da região do Oiapoque.

Esses povos conhecem plantas medicinais, tubérculos, árvores frutíferas e sabem como utilizar de forma sustentável os recursos da fauna, da flora e dos rios. Mas, a natureza, também, está imbricada nas cosmologias vivenciadas pelos quatro povos indígenas, expressas por tradições como o Turé, ritual cosmológico dos indígenas apresentados em cerimônias ainda hoje. Vidal, inclusive, enfatiza que:

Esse território é, antes de tudo, um espaço vivido. Os índios possuem um conhecimento refinado desta vasta região, tão rica e diversificada. Toda essa paisagem, segundo os índios, é habitada por seres humanos, animais e vegetais e também por seres “do outro mundo”, que se manifestam pela intermediação dos pajés. Um mundo predominantemente aquático, cuja cosmologia privilegia os seres sobrenaturais que habitam “o centro da mata e o fundo das águas” (Vidal, 2008, p.110)

Questões relativas à geopolítica e à cosmologia (indígena, Carib, Aruak, Tupi e cristã) são compartilhadas (Capiberibe, 2001; 2007). Essa proximidade tem ajudado na sua organização e lutas em prol de seus interesses. O intercâmbio dos quatro povos indígenas da região fez com que eles desenvolvessem características comuns, mas muitas características específicas permaneceram. Portanto, as suas identidades próprias são fruto de construções históricas bem sólidas. Veremos alguns aspectos específicos de cada povo do Oiapoque-Amapá no Caderno Temático.

Após essa brevíssima exposição geral, entendemos que a forma pela qual os povos indígenas são vistos, ou seja, um ser genérico, exótico, congelado no tempo, não se sustenta, pois como observamos cada etnia, tem suas particularidades, com relações de proximidade política e de sociabilidade com outros grupos indígenas e com não indígenas. Para a historiadora Circe Bittencourt, verifica-se uma enorme capacidade dos povos indígenas:

[...] em manter sua identidade sem se isolar do contato com os brancos, mas, ao contrário, buscando formas de aproximação com as quais seja possível incorporar e dominar aspectos da cultura dos grupos dominadores. Para a maior parte dos grupos indígenas que têm procurado a preservação de suas culturas, esta afirmação de identidade tem sido entendida por eles como uma forma de luta política para manutenção de suas terras e direitos de autodeterminação. (Bittencourt, 1994, p. 105)

Assim, consideramos fundamental dar acesso ao conhecimento acerca dos modos de viver e de ser dos povos indígenas locais, inserindo no currículo aspectos de suas identidades territoriais e culturais, suas tradições e cosmologias e sobrevivências. De igual modo, torna-se fundamental construir materiais didáticos para o ensino de História, considerando noções de

tempo e espaço, de identidade e de diferença. Noções que perpassam por vários temas, enfoques e abordagens históricas. Nesse aspecto, Bittencourt é categórica ao afirmar que:

Nenhuma proposta curricular poderá se efetivar sem um trabalho de investigação da realidade social de cada população, em seu viver na aldeia, que deve tomar-se o centro de uma pesquisa de campo, analisando o “lugar” onde o processo educativo se efetivará. O conhecimento das comunidades indígenas está, neste contexto, vinculado a uma forma de conceber o papel de um currículo escolar e o saber que se constrói e se legitima a partir dele (Bittencourt, 1994, p. 110)

Portanto, compor um conjunto de dados sobre os povos do Oiapoque constitui elemento fundamental para edificar a temática indígena no currículo escolar e nos materiais didáticos, suportes para ensinar a temática na sala de aula.

O Caderno Temático foi direcionado para os professores do segmento da EJA, porque ensinamos nesta modalidade e compreendemos muitas especificidades e dificuldades enfrentadas pelos estudantes quanto ao seu aprendizado. Conforme os pesquisadores, os desafios enfrentados pelos docentes e discentes da EJA tem influenciado ou não na evasão escolar (Paiva; Haddad; Soares, 2019).

Desse modo, os profissionais dessa modalidade de ensino devem considerar essas questões no momento de ensinar, acreditando ser possível amenizar e, quem sabe, enfrentar esses desafios. Problematicar as situações dos estudantes pode nos levar a uma aprendizagem que seja significativa, conforme expressa o humanista Karl Rogers em sua teoria da aprendizagem significativa (Moreira, 1999).

Assim, a produção de um Caderno Temático com conhecimentos acerca dos Povos Indígenas do Oiapoque cumprirá duas finalidades: possibilitar o ensino de História Indígena no Ensino Básico e produzir uma ferramenta didática para motivar e educar estudantes e professores da modalidade EJA, quanto a temática indígena, tão pertinente e necessária na atualidade.

3.2 SUBSÍDIOS PARA CONSTRUÇÃO DO CADERNO TEMÁTICO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE

A proposta de um Caderno Temático com informações sobre povos indígenas que habitam o município de Oiapoque/Amapá, pretende ser um suporte didático para trabalhar a temática no universo escolar. Também, pretende servir para problematizar a não efetividade da Lei nº 11.645/2008, que ainda carecem de uma discussão mais aprofundada na EJA. Além disso, docentes e discentes poderão ter acesso a dados sobre povos que vivenciaram e vivenciam

processos complexos de uma longa História no Amapá. Uma História praticamente desconhecida na modalidade EJA.

Muitos são os desafios para consolidar um material didático direcionado ao ensino da temática indígena. Desafios que vem sendo objeto de luta dos movimentos sociais, principalmente, a partir dos anos de 1970. Luta por mudanças no currículo e nos livros didáticos de história para inserção do protagonismo dos povos indígenas na História do Brasil, para superação de paradigmas de matriz europeia que quase dominam o ensino de História (Bittencourt, 2018). Luta que desembocou na aprovação da Lei 11645/2008 que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Básico. Mas, que infelizmente, ainda, se encontra apenas na letra da lei, sobretudo aqui nas escolas do Ensino Básico do Amapá (Bastos; Silva, 2019).

A proposta do Caderno Temático pretende ser uma ferramenta escolar para dar visibilidade aos povos indígenas amapaenses. Assim, um material didático, como o Caderno, pode provocar conhecimentos sobre a existência e (re)existência dos povos do Oiapoque; e reflexões e discussões sobre o papel fundamental que esses povos têm na História local e na História do Brasil. Ou seja, esse material pode trazer provocações para criticar a ausência ou a diminuição da temática indígena na ciência de referência e no Ensino de História.

Porém, para elaborar o Caderno foi preciso indagar: por que existe ausência da temática indígena no ensino de História da EJA? Por que os professores ainda desconhecem a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório ensinar a temática indígena? Já comentei que os conteúdos da modalidade EJA ainda tem como base no Plano Curricular de 2009 e o extinto componente Estudos Amapaenses e Amazônicos.

Assim, como este item trata de questões referentes a elaboração do Caderno Temático, buscamos entender como foi a operacionalização de sua composição, a partir dos dados coletados, de forma didática.

Procuramos contribuições para construir uma ferramenta que incentivasse, primeiramente, os docentes a estudarem a temática indígena. De início, apontamos a importância da perspectiva das novas linguagens do Ensino de História. Assim, buscamos estabelecer uma definição para Caderno Temático. Em nossa pesquisa vários Cadernos Temáticos foram sendo definidos como um instrumento projetado para refletir um determinado tema de interesse, que deve cumprir fortemente a função de proporcionar conhecimento. Assim, o Caderno proposto aqui no TCM tem o objetivo de oferecer aos professores da EJA um

conjunto de textos que tratam da História e Cultura dos Povos Indígenas no Amapá, sob uma perspectiva contemporânea.

Para os professores de História, esse Caderno permitirá conhecer, no tempo, a constituição do espaço geográfico e histórico dos povos indígenas do Oiapoque-Amapá. As formas de ocupação territorial e seu manejo ao longo do tempo são importantes para a compreensão das mudanças e permanências históricas operadas pelos povos nos espaços que ocupam e vivem, contribuindo para a construção social dos significados atuais e do passado, atribuídos coletivamente aos elementos materiais que compõem a sociedade.” (Abud; Silva; Alves, 2013, p. 101-102) (2013).

Docentes de História podem utilizar os elementos geográficos para a construção do conhecimento histórico para produzir instrumentos didático-pedagógicos para o ensino de História. Porém, para a construção do conhecimento histórico, por meio de elementos geográficos, foi preciso preparação e pesquisa, bem como escolha de temas e recursos complementares. Por isso, a importância de definir que dados podiam compor o Caderno Temático.

As fontes dos povos indígenas (orais, materiais, visuais, escritas ou audiovisuais) tiveram importância para uma abordagem que colocasse os povos indígenas do Oiapoque-Amapá como protagonista de sua história, representando esses povos como povos históricos, ou seja, não como estereotipados e exóticos, considerando que, em graus diferenciados, todos os povos sofreram mudanças culturais, ao longo dos tempos, em razão da sua colonialidade (Mignolo, 2005, Walsh, 2009). As culturas indígenas, assim como as não indígenas, não permaneceram estáticas, e é isso que reafirma sua historicidade.

Definindo que tipo de Caderno Temático deveria ser elaborado, partimos para a questão de como fazê-lo para ensinar a temática indígena local. Assim, o tipo de Caderno que elaboramos teve finalidades de utilização por professores no ensino da disciplina História. Nas escolas deve servir como recurso para que os docentes possam levar a História dos povos indígenas do Oiapoque ao conhecimento dos discentes, por meio de temáticas, funcionando como apoio para a aprendizagem e para a realização de pesquisas. Portanto, para docentes da disciplina História e os estudantes da EJA, o Caderno Temático pode se constituir em fonte histórica ou como instrumentos para compreender a articulação das temporalidades, dos espaços e dos agentes sociais estudados.

Assim, o uso de um Caderno Temático nas aulas de História deve, antes de tudo, servir para revigorar a prática pedagógica. Por isso, esse recurso didático, inicialmente, foi planejado,

de acordo com as informações tematizadas sobre o tempo, acontecimentos, seus agentes, tradições, territórios, considerando que as mudanças físicas se dão ao longo do tempo e por influência humana. Compreendendo-se permanências de elementos históricos, que se iniciaram no passado, e as influências deles na contemporaneidade.

Para construir um Caderno Temático de História com a temática indígena envolveu linguagens diversificadas para aprendizagem. As linguagens devem ser compreendidas como recursos didáticos ou meios para vivenciar o processo de ensino e aprendizagem em História. Schmidt e Cainelli (2004, p. 32) definem que os “recursos são os materiais disponíveis para a ação didática.”. Deste modo, os professores ao falarem em recurso didático, estão considerando a escolha de linguagens para processar a relação ensino-aprendizagem. Selva Fonseca (2003, p. 164) define que as novas linguagens têm como base textos, imagens, músicas, literatura, programas de televisão, filmes, desenhos animados/animações, programas de rádio, internet (sites, redes), jogos eletrônicos.

Assim, todos os elementos apontados pela autora servem para provocar situações de aprendizado sobre uma determinada temática a ser problematizada. Diferentes linguagens podem estabelecer relações de ensino, instrumento de investigação e meio para articular nossa ação como docentes. Diversificar o uso de várias linguagens, pode significar participação, envolvimento e interesse dos alunos. Contudo, “para que a aprendizagem ocorra, há que se promoverem situações pedagógicas que impactem na constituição subjetiva do aprendiz, podendo incidir no desenvolvimento e gerar novas possibilidades de aprender.” (Martinez; Tacca, 2011, p.71).

Incorporar novos instrumentos de aprendizagem constitui um meio de aproximar o discente de recursos didáticos atuais como formas alternativas de atrair sua atenção e facilitar sua aprendizagem. O educador deve ter uma percepção sobre a influência das linguagens na vida dos jovens e adultos, o qual poderá se apropriar desse mecanismo e introduzi-lo em seu contexto didático, tornando o ensino mais dinâmico e interessante.

Com as novas linguagens os docentes podem construir instrumentos didáticos para o processo de ensino aprendizagem da educação básica. Assim, utilizar imagens de mapas, fontes de informações e evidências do passado e do presente dos povos indígenas do Oiapoque, mostrando diferentes momentos e espaços exigiu um esforço a mais para trabalhar com os dados desses povos, como: costumes, valores, hierarquias sociais, e configuração política de determinado período.

Portanto, temos expectativa de que o caderno temático proposto sirva para estimular discentes e docentes a conhecerem e a reconhecerem a existência e a (re)existência dos povos do Oiapoque na contemporaneidade e suas dinâmicas ao longo dos tempos, cumprindo o que estabelece a Lei 11.645/2008. Além de contribuir para uma visão intercultural/decolonial necessárias para decolonizar currículos e materiais didáticos.

Elaboramos um Caderno Temático com dados que expressam a história e a cultura dos povos Palikur, Karipuna, Galibi Marworno e Galibi Kaliña, a serem encontrados na literatura indígena e não-indígena, em instituições governamentais e não governamentais, em materiais impressos ou on-line. Dados demográficos, históricos-sociais, territoriais, culturais foram tematizados para problematizar imagens e representações já consolidadas acerca dos indígenas no Brasil, na Amazônia e no Amapá.

Segue o Caderno Temático no apêndice.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Amapá possui uma diversidade de povos indígenas ainda desconhecidos e com suas Histórias silenciadas pelos currículos e materiais didáticos na educação amapaense. Desse modo, foi importante fazer algumas reflexões, instigando debates que evidenciam o porquê da ausência da História desses povos nas salas de aula. Foi um desafio refletir acerca da importância de trabalhar a temática indígena no segmento da EJA.

É preciso ter compreensão da diversidade desses sujeitos, com identidades culturais que expressam seu modo de estar no mundo, suas formas de ser e de viver, com múltiplas experiências. Assim, é importante analisar a complexidade da formação dessas pessoas, tanto jovens quanto por adultos, bem como a formação de professores que lidam com os aprendizados com espaços criativos e criadores do “ser” humano.

Mas, compreendemos que ensinar a história dos povos indígenas amapaenses para esse segmento, e para o ensino básico como um todo, é necessário e urgente, sobretudo para aproximar professores e estudantes de temáticas relacionadas as suas realidades. As particularidades da EJA podem ser somadas a urgente necessidade de aprofundarmos as discussões sobre Ensino de História Indígena do Amapá, conforme estabelece a Lei nº 11.645/2008.

Os escritos apresentados no TCM enfatizaram a importância da temática indígena na sala de aula da modalidade EJA, local de nosso exercício profissional na atualidade. Porém, destacamos ser possível ensinar a História dos povos indígenas do Amapá e colaborar para a implementação de leis locais, como a Lei Estadual n. 1183/08 que instituiu a História do Amapá para formar cidadãos conscientes quanto as diversas histórias, identidades e culturas locais. E, também, para atender ao que estabelece a Lei n. 11.645/2008, voltada para a obrigatoriedade de inclusão da História e da cultura indígena nos diversos componentes curriculares, sobretudo da disciplina História.

Contudo, para ensinar a temática dos povos indígenas locais é preciso enfrentar alguns desafios. Um deles, é colocar em debate as propostas curriculares amapaenses em vigor que, ainda, tem como tônica a centralidade dos pressupostos do eurocentrismo, que vem apagando ou invisibilizando o indígena como sujeito histórico. É preciso, ainda, que os professores sejam motivados a produzir materiais didáticos voltados para os povos indígenas locais, de acordo com a modalidade de ensino trabalhada, aproximando o ensino da realidade dos estudantes, no nosso caso dos que estudam a EJA.

Além disso, há necessidade de implementar uma formação inicial e continuada de professores que contemple o ensino de História e cultura indígena para que os futuros professores e os que já estão em exercício possam colaborar com a luta e as reivindicações dos povos indígenas ao trazer para o ensino escolar as suas muitas memórias, histórias e culturas.

Trazemos a necessidade de atualização das pesquisas e dos debates acerca de nossa ciência de referência e do ensino de História, encaminhadas pela chamada Nova História Indígena. A História Indígena vem contribuindo para repensarmos representações e estereótipos com relação aos povos indígenas. Pois, não devemos esquecer que, contemporaneamente, os povos indígenas lutam e reivindicam direitos para manter viva sua existência, sua identidade, seu território, seus modos de ser e de viver.

Por fim, com a proposta do Caderno Temático - Povos Indígenas do Oiapoque/Amapá no ensino de história da EJA, almejamos inserir no Ensino de História a temática indígena em sala de aula, de modo a problematizar imagens e representações depreciativas, folclorizadas e descontextualizadas, ainda, circulantes na sociedade e no espaço escolar, apesar da luta dos povos indígenas para (re)significar o seu protagonismo na História do Brasil.

Além disso, pensamos ajudar a explorar a História dos povos locais, como é o caso dos povos do Oiapoque, no Amapá, que tem modos de ser, de viver e de existir que precisam ser conhecidos na contemporaneidade. Pois, conhecer esses povos pode levar professores e estudantes a terem atitudes positivas em relação aos indígenas do Amapá, valorizando e respeitando a sua História e o seu patrimônio local.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil do século XIX: da invisibilidade ao protagonismo**. Revista História Hoje, v.1, n.2, p.23, 2012.
- AMAPA. **Lei 1183/08. Autoriza o Poder Executivo a instituir no Ensino Fundamental e/ou Médio da Rede Pública Estadual de Ensino a Disciplina História do Amapá**. Assembleia Legislativa do Estado do Amapá - Alap, 2008.
- AMAPÁ. **Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá**. Secretaria De Educação do Estado do Amapá - Seed, 2009.
- AMAPÁ. **Resolução nº 56/2011**. Conselho Estadual De Educação - CEE, 2011.
- AMAPÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá**. Secretaria De Educação do Estado do Amapá - Seed, 2016.
- AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense**. Secretaria De Educação do Estado do Amapá - Seed, 2019.
- ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE. **Plano de vida dos índios e organizações indígenas do Oiapoque**. Oiapoque: APIO, 2009.
- BASTOS, Cecília M. C. B.; SILVA, Jackeline S. M. Inclusão das histórias afro-brasileira, africana e indígena nos currículos da educação básica do Amapá: Uma análise do plano curricular de 2009. In: JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma C. (Org.). **A Lei 11645/2008: Uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2019, p. 111-132.
- BITTENCOURT, Circe M. F. BERGAMASCHI, Maria A. Dossiê História, educação e cultura indígena. **Revista História Hoje**, vol.1, nº 2, dezembro de 2012.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13, n. 25/26, set. 92/ago. 1993, p. 193-221.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O Ensino de História para populações indígenas. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul/set 1994, p. 104-116.
- BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União. Brasília: DOU, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União. Ministério da Educação. Brasília: DOU, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** História. Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

CANDAU, Vera M. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Educação & Sociedade, vol. 33, n. 118, p. 235-250, enero-marzo, 2012.

CANDAU, Vera M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 17, jan/abr 2008, p. 45-55.

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

CAPIBERIBE, A. M. G. **Batismo de fogo:** os Palikur e o cristianismo. 273p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Campinas: IFCH-Unicamp, 2001.

CAPIBERIBE, Artionka. **Batismo de fogo:** os Palikur e o cristianismo. São Paulo: Annablume/Fapesp/Nuti, 2007.

CAPIBERIBE, Artionka. **Nas duas margens do rio:** alteridade e transformações entre os Palikur na fronteira Brasil/Guiana Francesa. 444p. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Rio de Janeiro: PPGAS-MN/UFRJ, 2009.

CASTRO, Esther de. **A coleção “povos indígenas do Oiapoque – Mae”:** composição e contexto de formação. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, Suplemento 7, 2008.

CAVALCANTE, Thiago L. V. **Etno-história e história indígena:** questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. História (São Paulo) v.30, n.1, p. 349-371, jan/jun 2011.

CODONHO, Camila Guedes. **Aprendendo entre pares:** a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil). Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de uma gente histórico ausente. **30ª Reunião Anual da Anped.** GT13 - Educação Fundamental, Rio de Janeiro, 2007.

COELHO, Mauro C. COELHO, Wilma N. **História, historiografia e saber histórico escolar:** a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v.21, n.2, p. 358-379, jul./dez. 2014.

COLLET, Celia Letícia G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donizete (Org.). **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: Secad/MEC, 2006. p. 115-129.

COSTA NETO, Tomé S.; NASCIMENTO, Francisco A. S. O Ensino de História Local nas escolas públicas brasileiras: uma análise bibliográfica. **Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI**, Teresina, v.6, n.2, jul./dez. 2017.

COSTA; ARAÚJO. **A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): A arte da Guerra**. Espírito Santo, 2011. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0126.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

DIAS, A, S. **Organização da Educação no Território Federal do Amapá: do “Ideal” Ao Real, Do Liberal ao Conservador (1943-1958)**. Tese (Educação), Uberlândia: Universidade de Uberlândia, 2014. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17559/1/OrganizacaoEducacaoTerritorio.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2023.

FONSECA, Selva G. A incorporação de diferentes linguagens no ensino de história. In: FONSECA, Selva G. (org.). **Didática e Prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens**. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais N. L. **História & ensino de História**. 4ª ed.; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALLOIS, Dominique T.; GRUPONI, Denise F. **Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?** São Paulo: IEPÉ/Museu do Índio, 2009.

GERBELLI, Caio V. C.; CUNHA, André L. L. “Nos livros estão nomes de reis. Arrastaram eles os blocos de pedra?” Ensino de História e mundos do trabalho na Educação de Jovens e Adultos. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 13, nº 27 2024. Acesso: 14 fev. 2024.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

IBGE. **Atlas Escolar na Internet** <https://atlasescolar.ibge.gov.br>. Acesso em 20/05/2020.

IEPÉ. Instituto. <http://www.institutoiepe.org.br/>. Acesso em 15 abr. 2020.

JOSÉ DA SILVA, Giovani. COSTA, Anna M. R. F.M. **História e culturas indígenas na Educação Básica**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma C. Razão e sensibilidade no ensino de História no Brasil: Reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos à luz da

Lei 11.645/2008. In: JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma C. (Org.). **A Lei 11645/2008: Uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2019, p. 215-237.

JULIANO, Dolores. Educacion Intercultural: escuela y minorias étnicas. In: RUSSO, K. PALADINO, M. Reflexões sobre a lei 11645/08 e a inclusão da temática indígena na escola. Itabaiana: **Revista Fórum Identidades**, v.16. 2014.

LIMA, Cristiano Bento de. **A Importância do Ensino de História Local nas Escolas**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-ensino-da-historia-local-nas-escolas/65870/#ixzz4tt76FVos>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MANOEL, Ivan A. O Ensino da História no Brasil: origens e significados. **Cadernos CIMEAC**. Ribeirão Preto, v.01, n.01, 2011. p. 44-75.

MARTÍNEZ, Albertina M.; TACCA, Maria C. (orgs.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica**. História Unisinos. Porto Alegre, vol 15, n.01, 2011, p. 40-49.

MENDES, Luís César Castrillon. RIBEIRO, Renilson Rosa. “Os embaraços da civilização”: indígenas nos manuais de História do Brasil adotados no Colégio Pedro II (1838-1898) e a persistência da tra(d)ição didática no tempo presente. In: JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma C. **A Lei 11645/2008: Uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2019, p. 79-109.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre história e memória**. Disponível em: <<http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>> acesso em: 20 jul. 2020

MONTEIRO. John Manuel. **Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.13, n25/26, set.92/ago.93, p. 143-162.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio; ALVES Ana C. O.; SILVA, Henrique D. S. **Prática Docente em Geografia e História no contexto do Programa Nova EJA – RJ**. 2020.

- OLIVEIRA, Luiz F.; CANDAU, Vera M. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, v.26, n.01, abr/2010, Belo Horizonte, p. 15-40.
- PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES Leônicio José Gomes. Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação - Dossiê**. v. 24, p. 1-25, 2019.
- PEREIRA, Nilton Mullet; MEINERZ, Carla Beatriz; PACIEVITCH, Caroline. **Viver e pensar a docência em História diante das demandas sociais e identitárias do século XXI**. Revista Ensino e História, Londrina, v.21, n.2, p.31-53, jul./dez. 2015.
- PEREIRA, Nilza de Oliveira Martins. **Uma visão espacial e sociodemográfica da população indígena no Brasil, com base no Censo Demográfico 2010**. Caderno Temático: Populações Indígenas. https://www.ibge.gov.br/apps/atlas_nacional/. Acesso em 05/05/2020.
- PLANO DE MANEJO. Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque. Brasília: MMA/ICMBio, 2009.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- RUSSO, K. PALADINO, M. **Reflexões sobre a lei 11645/08 e a inclusão da temática indígena na escola**. Revista Fórum Identidades. Itabaiana, v.16. 2014.
- SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, Uwet M. A. **Waramwi: a cobra grande**. São Paulo: Iepé, 2013.
- SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.
- SILVA, Edson. **O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11645/2008**. Revista História Hoje, v.1, n. 2, p.213-223. 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **No Bom da Festa: O Processo de Construção Cultural das Famílias Karipuna do Amapá**. São Paulo: Editora da USP, 2003.
- VIDAL, Lux B. **O museu dos povos indígenas do Oiapoque – Kuahí. Gestão do Patrimônio Cultural pelos Povos Indígenas do Oiapoque**, Amapá. Museu, Identidades e Patrimônio Cultural. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, Suplemento 7, 2008, p. 109-115.
- VIDAL, Lux B. **Povos indígenas do Baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver**. 2 ed. Rio de Janeiro: Museu do Índio. Iepé. 2009.
- WALSH, C., Oliveira, L. F., Candau, V. M. **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, 26(83), 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. La educación intercultural en la educación. Peru: Ministerio de Educación, 2001. In: CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, v.13, n. 17, jan./abr. 2008, p. 52.

ZAMBONI, Ernesta. BERGAMASCHI, M.A. Povos indígenas e ensino de História: Memória, movimento e educação. In: **Congresso de Leitura do Brasil**, 17, Campinas, 2009.

APÊNDICE
CADERNO TEMÁTICO
POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE - AMAPÁ

CADERNO TEMÁTICO

POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE - AMAPÁ

HEDILANO LUIZ DA SILVA MACIEL

CADERNO TEMÁTICO

POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE - AMAPÁ

Autor

Hedilano Luiz da Silva Maciel

Orientação

Cecília Maria Chaves Brito Bastos

Macapá, 2024

FICHA TÉCNICA

Mestre: Hedilano Luiz da Silva Maciel

Orientadora: Cecília Maria Chaves Brito Bastos

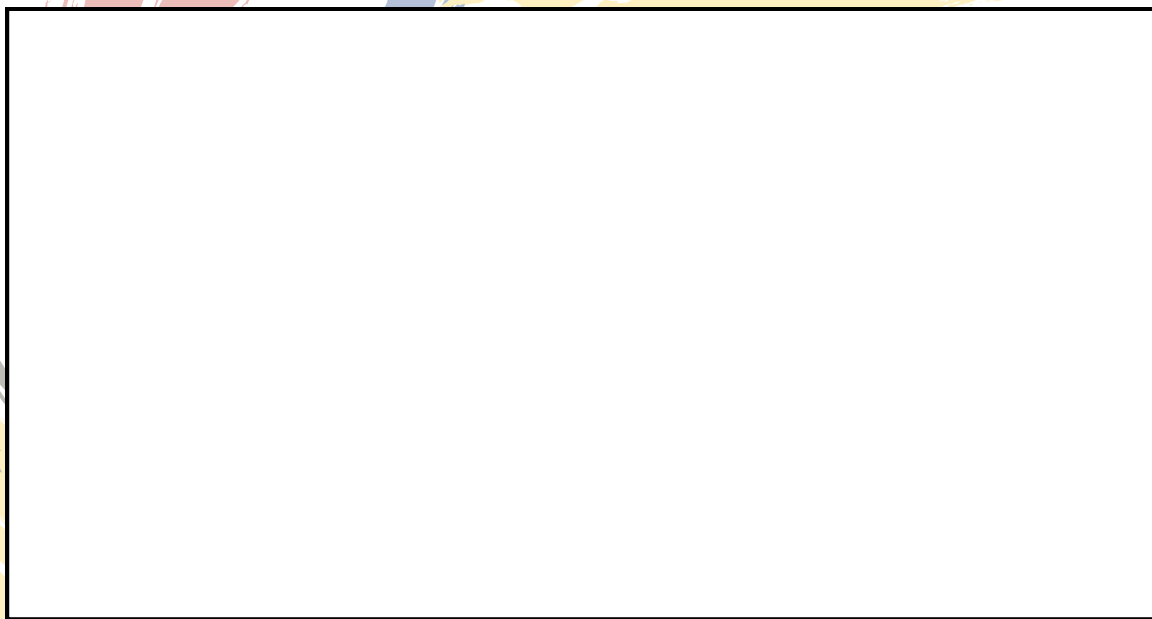
Design Gráfico: Ananda Brito Bastos

Imagem da Capa

Primeiro plano: Reprodução Arquivo Instituto Iepé.

Direitos autorais: Instituto Iepé.

FICHA CATALOGRÁFICA



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
CAPÍTULO 1 AS TERRAS INDÍGENAS DO OIAPOQUE - AMAPÁ	07
1.1 OS GALIBI KALIÑA (GALIBI DO OIAPOQUE)	13
1.1.1 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA	13
1.1.2 HISTÓRICO DE MIGRAÇÃO E PERMANÊNCIA NA REGIÃO	14
1.1.3 DADOS DA CULTURA MATERIAL E IMATERIAL	16
1.2 OS GALIBI MARWORNO	18
1.2.1 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA	18
1.2.2 HISTÓRICO DE MIGRAÇÃO E PERMANÊNCIA NA REGIÃO	19
1.2.3 DADOS DA CULTURA MATERIAL E IMATERIAL	21
1.3 OS KARIPUNA	25
1.3.1 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA	25
1.3.2 HISTÓRICO DE MIGRAÇÃO E PERMANÊNCIA NA REGIÃO	26
1.3.3 DADOS DA CULTURA MATERIAL E IMATERIAL	27

1.4 OS PALIKUR	28
1.4.1 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA	28
1.4.2 HISTÓRICO DE MIGRAÇÃO E PERMANÊNCIA NA REGIÃO	29
1.4.3 HISTÓRICO DE MIGRAÇÃO E PERMANÊNCIA NA REGIÃO	31
CAPÍTULO 2 O TURÉ	32
CAPÍTULO 3 O CONHECIMENTO DOS KARIPUNA SOBRE O AÇAÍ (UASEI)	39
CAPÍTULO 4 A CONTAGEM DO TEMPO PARA OS GALIBI - MARWORNO NA ALDEIA KUMARUMÃ	43
CAPÍTULO 5 SABERES TRADICIONAIS DOS POVOS DO OIAPOQUE	45
ESPECIAL: QUEM FOI CURT NIMUENDAJU?	49
ATIVIDADES	52
REPERTÓRIO PEDAGÓGICO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE	54
REFERÊNCIAS	57



HEDILANO LUIZ DA SILVA MACIEL

Sou professor, pesquisador, graduado em licenciatura em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2001. Especialista em História do Brasil pela Faculdade de Macapá (FAMA), em 2009. Há 20 anos sou professor de História. Há 18 anos atuo na Educação Básica do Estado do Amapá e há 12 anos ministro o componente de Estudos Amapaenses e Amazônicos para o segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, desenvolvo minhas atividades na Escola Estadual Aracy Miranda de Mont'Alverne. Sou mestre do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade Federal do Amapá (Unifap). No mestrado pesquisei a temática Ensino de História e Povos Indígenas do Oiapoque-AP para estudantes da EJA, que resultou na produção desse material didático.



Fonte: Plano de Vida dos Povos e Organizações Indígenas do Oiapoque (APIO, 2009).

APRESENTAÇÃO

Estimados colegas,

Este Caderno Temático “Povos Indígenas do Oiapoque-Amapá” é originário de uma experiência de 18 anos como professor da Educação Básica do Amapá e, especificamente, 12 anos como docente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o segmento ao qual esse material se destina.

O Caderno Temático tem como objetivo contribuir com a efetivação da Lei no. 11.645/08 nos currículos da Educação Básica do Amapá. É, também, parte de um processo de resistência quanto a continuar com o componente curricular de Estudos Amapaenses e Amazônicos, que vem sendo retirado gradativamente do currículo da Educação Básica amapaense, a partir da aprovação do Referencial Curricular Amapaense (RCA), em 2019, pela Secretaria de Educação do Estado do Amapá (Seed).

O presente material se alicerça no pensamento decolonial à medida que tentamos romper com uma visão eurocêntrica, estereotipada, homogeneizante e de apagamento dos Povos Indígenas no Brasil. Aqui trazemos os povos que vivem na região do município do Oiapoque-Amapá, Brasil), na fronteira com a Guiana Francesa (Departamento Ultramarino Francês). Pretendemos com esse material que os Povos Galibi Kaliña (ou Galibi do Oiapoque), Galibi Marworno, Karipuna e Palikur sejam conhecidos e reconhecidos como importantes na História do Amapá e do Brasil. Assim, como afirma Walsh (2009), é necessário “visibilizar a desordem absoluta da colonização”, incluindo os invisibilizados nos discursos oficiais.

Inicialmente, este Caderno Temático se destina aos estudantes da EJA, modalidade de ensino, também, invisibilizada e estereotipada pelas secretarias de educação, por ter um público formado por alunos que estão “fora de faixa” para cursar o ensino regular, que trabalham durante o dia. Essa modalidade não é contemplada com materiais didáticos oficiais, e não existe sequer um currículo mínimo oficial para o segmento.

Porém, sabemos que esses estudantes têm direito a uma aprendizagem de qualidade e, como afirmam Coelho e Coelho (2014), esses estudantes têm “uma experiência acumulada de vida” e, por isso, seus conhecimentos prévios devem ser valorizados e entrelaçados a outras experiências como as vividas pelos povos indígenas.

Nós, docentes do segmento EJA, temos que fazer com que os estudantes “re-existam” em todos os sentidos e não desistam de aprender. Para isso, faz-se necessário a utilização de outros materiais, com conteúdos e metodologias educacionais que possam ser atrativos e que desperte o querer conhecer e aprender.

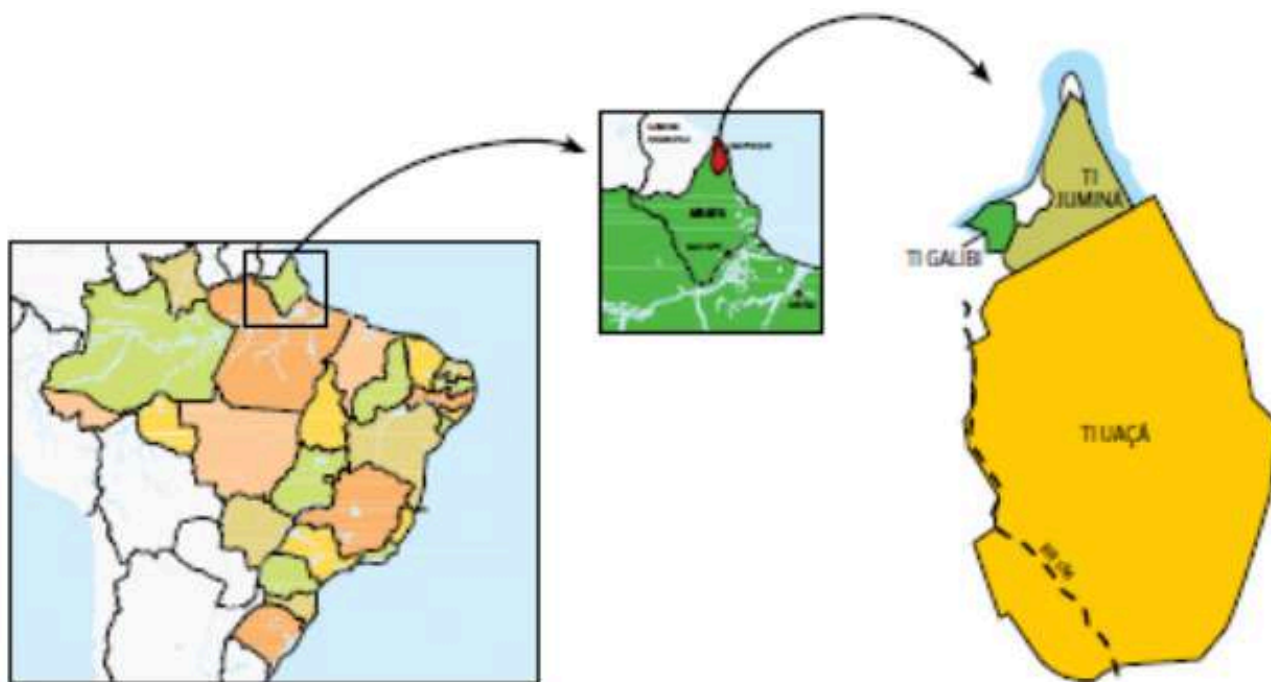
A escolha do tema do caderno temático (Povos Indígenas do Oiapoque/AP) surgiu da minha condição de professor dos componentes de História e Estudos Amapaenses e Amazônicos na EJA e de ser discente do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Amapá, sob a orientação da Prof. Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos. Do encontro do saber escolar com o saber acadêmico, essa escolha foi ancorada no conhecimento e estudo do pensamento decolonial, na importância da contribuição cultural que os povos indígenas tem para a História do Estado do Amapá, Brasil e na extrema necessidade de levar esse conhecimento para o ambiente escolar. A partir de fontes de autores/autoras indígenas e não-indígenas, essa escolha é uma forma de valorizar, também, a luta dos movimentos indígenas para que haja a inserção da História e da Cultura desses povos no ambiente escolar e para que não se generalize a ideia equivocada de que os indígenas estão congelados no passado colonial.

O Caderno Temático sobre os Povos Indígenas do Oiapoque-Amapá pretende levar informações relevantes com a utilização de mapas, imagens, atividades, indicações de filmes, documentários, artigos, sites e perfis em redes sociais sobre elementos geográficos, socioeconômicos e culturais dos quatro povos situados no Oiapoque-Amapá: Galibi Kaliña, Galibi Marworno, Karipuna e Palikur. O Caderno é uma ferramenta para o professor da EJA, ou de outra modalidade de ensino, utilizar em sala de aula, com seus alunos, no sentido de uma aprendizagem significativa, decolonial, de forma a efetiva a ajudar a efetivar a Lei no. 11645/08, porém, não com a ideia de ser um material pronto e acabado, hermeticamente fechado, e sim um material que auxilie o professor a abrir um leque de possibilidades no Ensino de História Indígena.

CAPÍTULO 1

POVOS INDÍGENAS QUE VIVEM EM OIAPOQUE - AMAPÁ

Para iniciarmos a discussão sobre os Povos Indígenas do Oiapoque/AP é importante nos situarmos geograficamente. O Estado do Amapá localiza-se no extremo norte do Brasil, tem uma área territorial de 142.470,762 km² (IBGE, 2020), com população de 733.759 pessoas (IBGE, 2022). Segundo o Censo 2022, o município de Oiapoque tem uma população de 27.482 pessoas e de 8.088 indígenas vivendo na região do Oiapoque (IBGE, 2022).



Fonte: Plano de Vida dos Povos e Organizações indígenas do Oiapoque (APIO, 2009)

As comunidades indígenas do Oiapoque estão distribuídas em três Terras Indígenas (TI): Galibi, Uaçá e Juminá. Essas TI estão reconhecidas e devidamente demarcadas e homologadas. A leste destas terras estão o Oceano Atlântico, o Cabo Orange e o rio Cassiporé e a oeste uma floresta tropical densa, que se estende até as montanhas do Parque Nacional do Tumucumaque[1]. A figura a seguir demarca as Terras Indígenas (TI) localizadas na região do Oiapoque.



[1] Foi criado em terras públicas pelo governo federal através do Decreto s/nº de 22 de agosto de 2002. Possui uma área de 3.846.427 ha (3.867.000 ha segundo o Decreto de criação), um perímetro de 1.921 km, e está localizado na porção Noroeste do Estado do Amapá. Faz fronteira com dois países vizinhos: o Território Ultramarino Francês (Département d'outre-mer) Guiana Francesa e a República do Suriname, ex-Guiana Holandesa. Abrange os municípios de Laranjal do Jari, Oiapoque, Calçoene, Serra do Navio, Pedra Branca do Amapari. (PLANO DE MANEJO, 2009).

Quadro 1 - Terras Indígenas do Oiapoque-Amapá

Terras Indígenas	Área (ha)	(%) Dentro do Território do Estado do Amapá	População estimada	Povos habitantes
Galibi	7.000	100%	151	Galibi do Oiapoque Karipuna do Amapá
Juminã	42.000	100%	121	Galibi Marworno Karipuna do Amapá
Uaçá	470.164	100%	6.462	Galibi Marworno Karipuna do Amapá Palikur

Fonte: Adaptado de <http://www.institutoiepe.org.br/>. Acesso em 15.04.2022.

De acordo com Gallois e Grupioni (2009, p. 30), o Amapá foi um “estado pioneiro no reconhecimento dos direitos territoriais indígenas.” As reivindicações pela demarcação dessas terras ocorreram por volta de 1975, devido o início da elaboração do projeto de engenharia de abertura da BR-156, no sentido ao município do Oiapoque. A luta em torno da demarcação das TI fez com que os povos do Oiapoque começassem a se organizar, principalmente os na região do Uaçá. Nesta terra, a BR-156 cortaria uma porção (aproximadamente 17 hectares) do território reivindicado, nos anos de 1970. Esse processo se intensificou entre os anos de 1980 e 1990, desembocando na demarcação e homologação das três TI no Oiapoque. Os quatro povos habitantes das TI, estimadamente, estão divididas em mais de 50 aldeias e localidades menores. Mas, encontramos alguns indígenas residindo na cidade de Oiapoque (Iepé, 2020).

Os processos migratórios dos povos indígenas, que hoje habitam “o baixo Oiapoque” (Vidal, 2009), são imemoriais. O certo é que esses processos resultaram em fusões antigas e recentes de povos diferentes, a exemplo dos Aruã, Maraon, Karib e Aruak e, também, de não-indígenas. Portanto, esses povos resultaram de migrações, com tradições culturais heterogêneas, línguas e

religiões diversas, bem como uma saudável relação com a natureza. Historicamente, há uma intensa rede de relações que envolvem as populações indígenas e colonizadores (principalmente portugueses, franceses e holandeses), missionários e viajantes. As línguas faladas pela população indígena que habita o baixo Oiapoque são as mais diversas: línguas específicas, como o patoá ou kheuól, o português, sendo que alguns se comunicam em francês.

Tradicionalmente esses povos utilizam os recursos da floresta, fazendo com que suas TI tenham um papel importante na preservação da biodiversidade. Ao longo dos séculos eles desenvolveram modos de vida que contribuem para a preservação dos ecossistemas da região do Oiapoque. Esses povos conhecem plantas medicinais, tubérculos, árvores frutíferas e sabem como utilizar de forma sustentável os recursos da fauna, da flora e dos rios. Mas, a natureza, também, está imbricada nas **cosmologias** vivenciadas pelos quatro povos indígenas, expressas por tradições como o Turé, ritual cosmológico dos indígenas apresentados em cerimônias ainda hoje. Vidal, inclusive, enfatiza que:

*Esse território é, antes de tudo, um espaço vivido. Os índios possuem um conhecimento refinado desta vasta região, tão rica e diversificada. Toda essa paisagem, segundo os índios, é habitada por seres humanos, animais e vegetais e também por seres “do outro mundo”, que se manifestam pela intermediação dos pajés. Um mundo predominantemente aquático, cuja **cosmologia** privilegia os seres sobrenaturais que habitam “o centro da mata e o fundo das águas”*

(Vidal, 2008, p. 110)

Questões relativas à geopolítica e à **cosmologia** (indígena, Carib, Aruak, Tupi e cristã) são compartilhadas (Capiberibe, 2001; 2007). Essa proximidade tem ajudado na organização e lutas dos povos indígenas em prol de seus interesses. O intercâmbio dos quatro povos da região fez com que eles desenvolvessem características comuns, mas muitas características específicas permaneceram. Portanto, as suas identidades próprias são fruto de construções históricas bem sólidas. Assim, é importante traçar alguns aspectos específicos de cada etnia do Oiapoque.

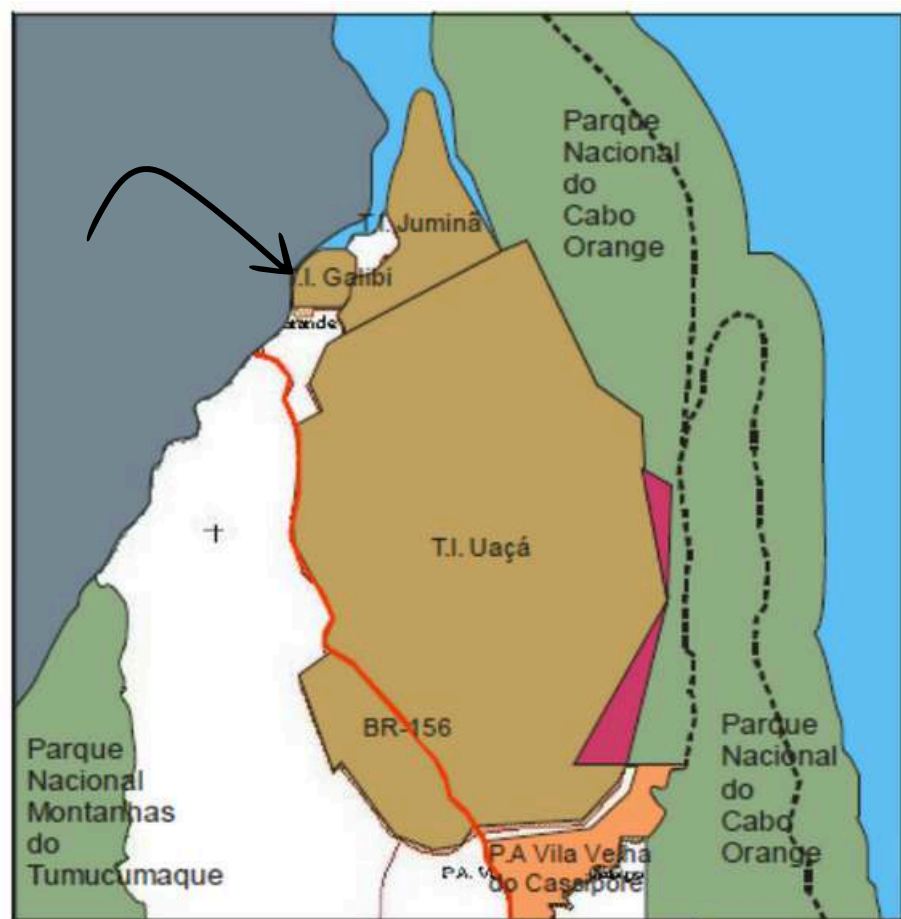
COSMOLOGIA:

Estudo do universo, sua origem e sua organização.

1.1 OS GALIBI KALIÑA (GALIBI DO OIAPOQUE)

1.1.1 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA:

A aldeia dos Galibi Kaliña, chamada de São José dos Galibi, localiza-se à margem direita do rio Oiapoque, abaixo da cidade de Saint Georges, entre os igarapés Morcego e Taparabu. Esse povo, também chamado de Galibi do Oiapoque, habita a TI Galibi, conforme indicado no mapa, a seguir. Nessa TI moram também alguns Karipuna.



Fonte: ICMBio, 2008

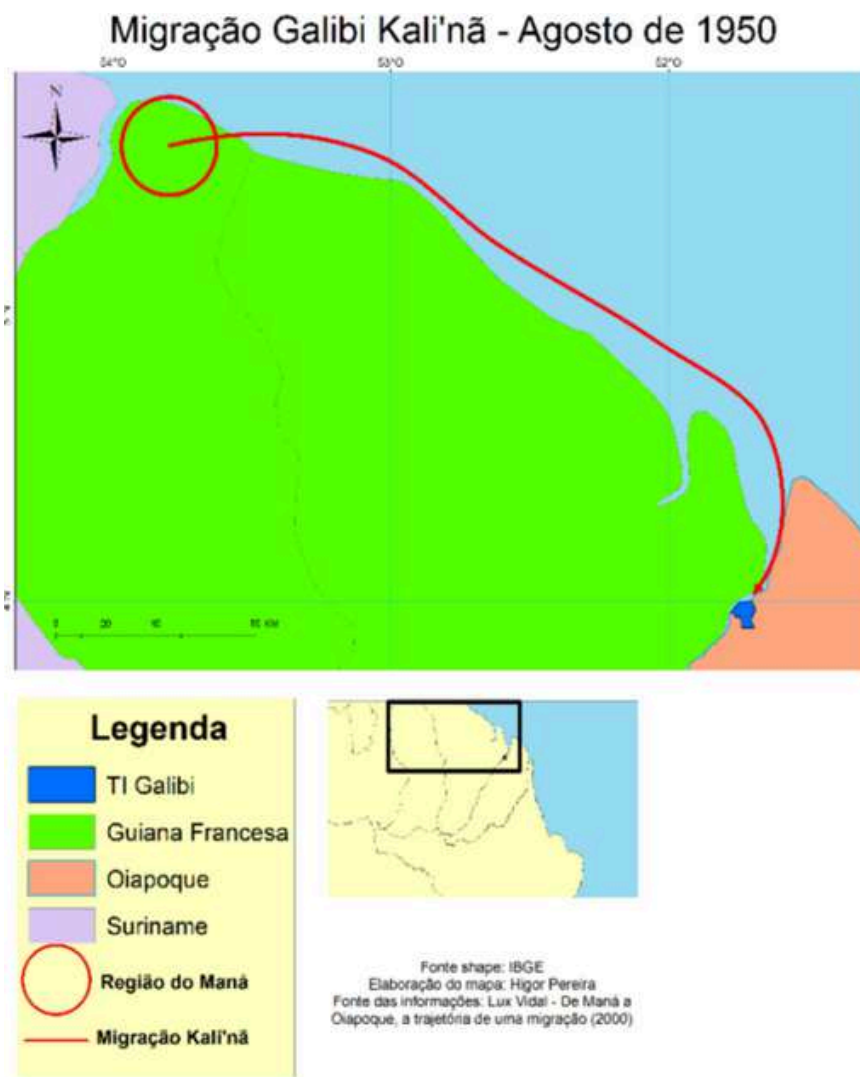
1.1.2 HISTÓRICO DE MIGRAÇÃO E PERMANÊNCIA NA REGIÃO

Os Galibi Kaliña, descendentes de povos Carib, do litoral das Guianas, são originários da região do **rio Mana**, na Guiana Francesa, fronteira com o Suriname. O termo **Kaliña** significa “índio” na língua nativa. Esse povo migrou para o Brasil no início dos anos de 1950, com um grupo de 38 pessoas. Segundo o senhor Geraldo Lod, liderança responsável pela migração desse grupo de indígenas Galibi, houve um profundo desentendimento entre os parentes e dificuldades para realizar a migração, devido o não consentimento do governo francês. Segundo o Senhor Lod, ele tinha um sonho de infância de de viver em um lugar que lhe haviam descrito como o “país dos verdadeiros índios” (Vidal, 2000). A antropóloga Lux Vidal registra em uma de suas obras o relato de Geraldo Lod sobre a migração para o Brasil:

Na verdade, tudo começou em 1948 quando Gérard Lod, acompanhado de um primo seu, chega em Saint Georges del'Oyapock e em seguida em Oiapoque, cidade situada do lado brasileiro do rio. Através do contato com um funcionário do Serviço de Proteção aos Índios, os dois Galibi conseguem viajar em um voo da FAB até Belém. Lá são recebidos, no próprio aeroporto, pelo então inspetor Eurico Fernandes, chefe do SPI, que lhes dá as boas-vindas, em francês, e a quem expõem o motivo de sua viagem, isto é, o desejo de migrar para o Brasil. [...]

[...] após quinze dias de permanência em Belém, os Galibi detêm para eles e suas famílias a autorização formal para se instalar no país. Ficou ainda combinado que a viagem se efetuariaria num cargueiro brasileiro e sem nenhum custo para os índios. Satisfeitos, Gérard Lod e seu primo voltam a Maná. Chegando em Couachi, na aldeia, contam aos familiares suas aventuras e o resultado de sua missão. Todos concordam em migrar e seguir o seu líder. No dia da partida, no entanto, o governador de Caiena não autoriza o grupo a embarcar no navio brasileiro. Desde então, decididos mais do que nunca a deixar a Guiana, os Galibi dissidentes se empenham, durante mais de um ano, na construção de três grandes canoas a vela.

(VIDAL, 2000, p. 43-44)



Higor Pereira, 2022. In. PEREIRA, Higor; OLIVEIRA, Jackeline; MATOS, Marlos. Por entre rios e chão ..., 2017. .

Os Galibi são mencionados em relatos de viajantes desde o século XVII. Nesses relatos constam que nesse século foram aldeados pelas missões jesuíticas, mas retornaram às aldeias no século XIX. Nos relatos dessa migração para o Brasil, os Galibi afirmam que foram bem recebidos pelos funcionários do SPI e gozaram de um forte laço de amizade com os militares de Clevelândia do Norte. As terras pertencentes aos Galibi são as mesmas correspondentes desde 1950.

Em relação a organização social, os Galibi Kali'ña têm uma estrutura bem peculiar devido a sua história recente no Brasil. A organização desse povo, ainda, mescla elementos típicos dos Carib das Guianas e atípica devido ao isolamento relativo dos Gabili Kali'ña do norte e litoral da Guiana Francesa.

1.1.3 DADOS DA CULTURA MATERIAL E IMATERIAL

A agricultura é a principal atividade de subsistência do grupo. Eles prezam pela sua roça, inclusive deixando de herança para filhos e netos. Os Galibi plantam mandioca, cará, batata, macaxeira, banana, abacaxi, milho, tomate e maracujá. A caça e a pesca complementam a subsistência dos Galibi Kaliña. Dois itens alimentares são bem peculiares aos Galibi: uma espécie de pão de mandioca bem grosso (“galettes”) e o caxixi, uma bebida fermentada de mandioca, fina e de cor rosada por conta de uma batatinha vermelha incorporada ao seu preparo.

Eles falam sua língua original, mesmo que parcialmente, suas crianças, entendem, mas não falam a língua própria. Falam ainda o patoá/kheuól, o francês, entendem um pouco de patoá holandês e aprendem a língua portuguesa na escola.

Em relação as suas crenças, os Kaliña incorporaram o catolicismo de linha tradicional e chegaram ao Oiapoque já batizados. Atualmente, não há mais pajé (**xamã**) na aldeia São José, porém eles ainda têm um conhecimento do xamanismo e a crença de que todos os elementos da natureza têm “dono”. Não são adeptos do Turé indígena, pois entendem que é um ritual dos povos da floresta e não do litoral, de onde eles são originários. Também não festejam o Divino Espírito Santo (festa católica), como os Karipuna e os calendários de festas não corresponde aos dos Galibi-Marworno e dos Karipuna.

XAMÃ: Aquele que conduz os rituais xamânicos, sendo um mensageiro entre o mundo espiritual e o mundo terreno.

De acordo com o conhecimento dos Kaliña o contato com os espíritos se dá em duas linhas: os espíritos que vem do céu, do alto, os anjos da guarda e sempre bons; e os espíritos da floresta e da água, perigosos e com os quais é preciso negociar. Na cosmologia Kaliña, o **xamã** possui apenas uma visão parcial do mundo, já Deus é onipotente, onipresente e onisciente. Agem com bastante cuidado nas atividades de derrubada de árvores, caça e pesca, já que acreditam que a natureza como um todo possui um “dono”.

As regras matrimoniais entre os Galibi Kaliña era baseado no casamento entre primos cruzados, na maioria dos casos uma escolha feita pelos pais, existindo entre eles um rito de passagem matrimonial, em que os noivos deveriam demonstrar sua competência em várias atividades: os homens deveriam demonstrar a prática da agricultura, da caça e do artesanato; as mulheres deveriam demonstrar as suas habilidades como ceramistas, fiadeiras e tecelãs e na preparação do caxixi. Porém, devido a aldeia não ser numerosa tiveram que começar a fazer os casamentos com não-indígenas ou indígenas de outras etnias, onde vivem de forma integrada sem maiores problemas de adaptação.

Outro rito de passagem dos Galibi Kaliña é o repouso, após a primeira menstruação, pois acreditam que o sangue menstrual possa atrair espíritos aquáticos monstruosos, impedindo assim que as mulheres possam preparar o caxixi, ir à roça e ao rio.

Existe, ainda, o rito de fim de luto, momento de reunir todos os membros dos grupos locais, encaminhar o espírito do morto para o céu em um momento de renovação cósmica.

É interessante registrar os saberes e as habilidades que o povo Kaliña expressa em sua arte de tecer, conforme pode-se observar a seguir.

Cestaria Galibi Kaliña



Fonte: Os povos indígenas do Oiapoque. Iepé, 2007.

Fonte: Elaboração de Alexandre Rauber com colaboração de Meire Silva, 2019.

1.2.2 HISTÓRICO DE MIGRAÇÃO E PERMANÊNCIA NA REGIÃO

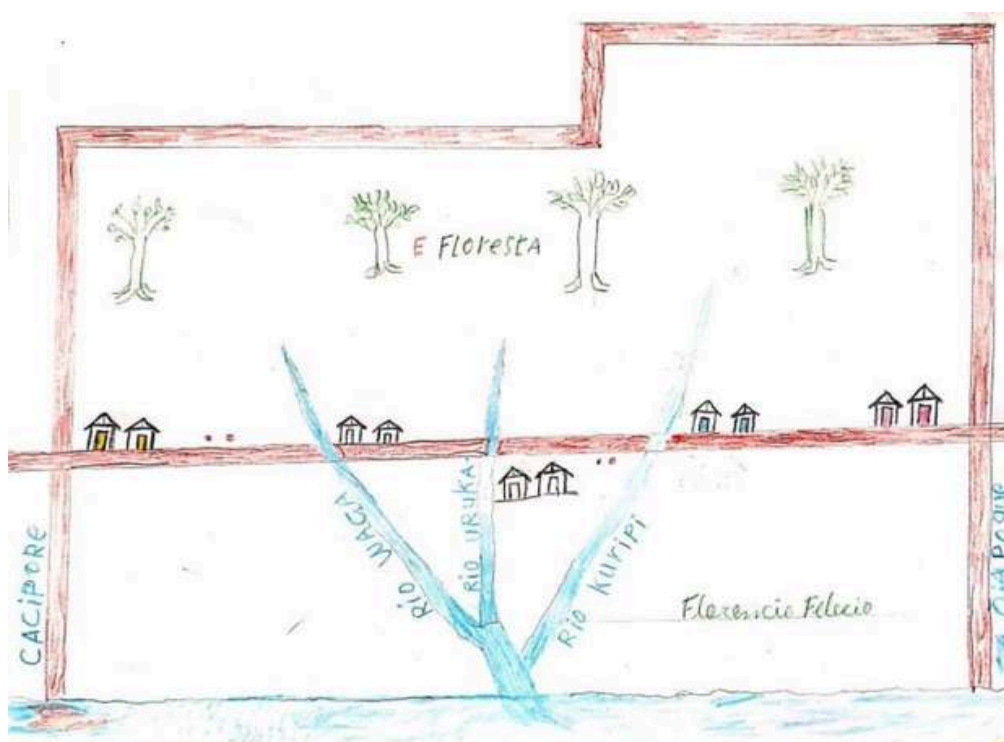
Os Galibi Marworno são descendentes de povos Carib, Aruak, Marworno e Aruã; vieram da Guiana Francesa nos séculos XVII e XVIII. Não possuem parentesco com os Galibi Kaliña. Segundo Vidal (2009,), “a trajetória de populações distintas, migrantes de antigas missões, fugitivas de aprisionamentos, que foram criando redes locais de sociabilidade concomitantemente ou a partir de experiências anteriores em redes mais amplas de contato interétnico”. Quando da chegada dos Galibi Kaliña na região do Oiapoque, o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) orientou para que os Galibi Marworno se definissem de tal forma para se diferenciarem do outro povo, (Galibi Kaliña).

Antes, autodesignavam-se como “gente do Uaçá”, os mais idosos usavam a expressão “mun Uaçá”. O Serviço de Proteção ao Índio (SPI), atuando na região no final da década de 1940, identificou as famílias que moravam nas ilhas do alto rio Uaçá como Galibi. Já o termo Marworno advém das etnias ancestrais.

No início da colonização, a região poderia ser definida como "aberta" a todas as vicissitudes da história. Por exemplo, os Maraon são mencionados em relatos do século XVI como habitantes da região do Uaçá. Os Aruã migraram para a região das Guianas, no século XVII, fugindo das correrias portuguesas da região do baixo Amazonas e chegaram a ser escravizados pelos franceses. Na primeira metade século XVIII, os Maraon e os Aruã são reunidos nas missões jesuíticas do litoral da Guiana Francesa, juntamente com os Galibi. Com a expulsão dos jesuítas da Guiana Francesa, entre 1765-68, uma ofensiva portuguesa invade os antigos territórios de missões, aldeias e estabelecimentos de colonos, aprisionam a população indígena e a deportam para o Amazonas. Os Aruã deportados retornaram no século seguinte e se instalaram no alto Uaçá. Mitos do Galibi-Marworno atuais mencionam a passagem de caçadores de escravos e seus relatos lembram da passagem de **regatões**.

REGATÃO: nome dado a um comerciante que navega em rios e igarapés em pequenas embarcações, vendendo ou trocando produtos industrializados por espécies da floresta.

Já no século XX, com a política do SPI, foram reunidos na atual aldeia de Kumarumã, principalmente após a construção da escola “Camilo Narciso”. Antes disso, as famílias viviam dispersas em ilhas, como ocorre com os povos indígenas vizinhos, mas a implantação da escola serviu como um elemento agregador desse grupo em uma única aldeia.



Fonte: SILVA, Meire. Galibi Marworno, Palikur, GALIBI Kaliña e Karipuna: demarcando territórios e territorializações – Oiapoque/AP – Amazônia, 2020.

1.2.3 DADOS DA CULTURA MATERIAL E IMATERIAL

Os Marworno falam a língua crioula, o Kheuól, essa língua é uma variação do crioulo falado na Guiana Francesa, diferenciada do crioulo “negro” da Guiana Francesa. O Kheuól é chamado de Patuá (patois) por parte dos indígenas do Oiapoque.

Esta população vive da caça, pesca, coleta e produção de farinha de mandioca, base alimentar dessas famílias, mas, também, comercializada nas cidades de Oiapoque e Saint Georges (Guiana Francesa). Alguns moradores são trabalhar nos serviços públicos (professores da Seed-AP, funcionários da Fundação Nacional de Saúde-Funasa e da Fundação Nacional dos Povos Indígenas-Funai) e outros trabalham como agentes ambientais em parceria com ONGs e o Ibama.

As atividades de subsistência dos Galibi Marwono variam de acordo com as estações do ano: seca e chuvosa, a primeira entre julho e novembro e a segunda entre dezembro e junho. conforme a época do ano, ou com as necessidades mais imediatas, as atividades têm lugar no alto curso do rio (nas florestas percorridas para a caça e para a retirada de madeira, ou nas águas piscosas da região) ou no médio e baixo curso (espaço "aberto" das savanas, utilizado principalmente para o plantio, nos tesos em meio às terras alagáveis), para a pesca.

Obedecendo a normas de preservação ambiental, foi estabelecido em assembleia, nos anos de 1980, que o peixe e a carne de caça não seriam vendidos fora da Área Indígena. A pesca está também sujeita a períodos de restrições para proteger a desova, especialmente do pirarucu, e a caça do jacaré é proibida. As armas para a pesca continuam a ser as tradicionais, o arco e a flecha, o arpão, a ponta e a zagaia, que os homens fabricam com ferro velho batido e trabalhado no fogo. Se há restrições para a pesca e caça, não há nenhum plano para a preservação da avifauna. Os indígenas comem todas as espécies e já sentem a falta de algumas delas, supostamente devido a um alto consumo deste tipo de alimento.

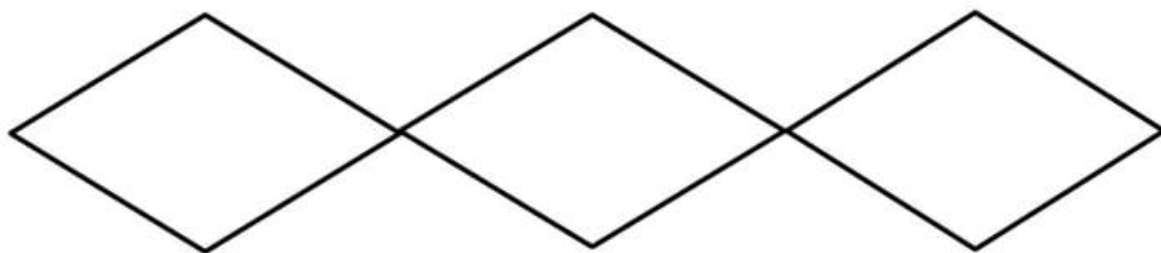
Os Galibi Marworno dizem seguir a religião católica, que se faz presente com o batismo, o casamento e o funeral. Os funerais são realizados de forma mais tradicional. O morto é velado em casa, durante a noite toda, com cânticos em patois e muita animação, com as pessoas comendo, bebendo e jogando com bastante alegria. Depois de algum tempo, após o enterro, o ritual se repete durante uma noite inteira até ao amanhecer.

Na cosmologia e no xamanismo Marworno, o contato com os espíritos auxiliares dos pajés e moradores do “outro mundo” (os Kuruãna) é importante. Na festa do Turé (descrito no capítulo II) eles ficam atentos a qualquer ataque de espíritos que estão prestes a encaminhar algum feitiço. Porém, atualmente, o Turé não é mais realizado entre os Galibi Marworno, pois eles não possuem mais um pajé atuante na aldeia, e para eles o Turé deve ser realizado de forma séria, pois há regras bem definidas para que não seja um motivo de desgraça. Ainda assim, o xamanismo permanece vivo com algumas práticas de cura de doenças, como o potá (ou sopro), usando ervas, defumações e rezas.

O GRAFISMO KUAHÍ E SUAS VARIAÇÕES

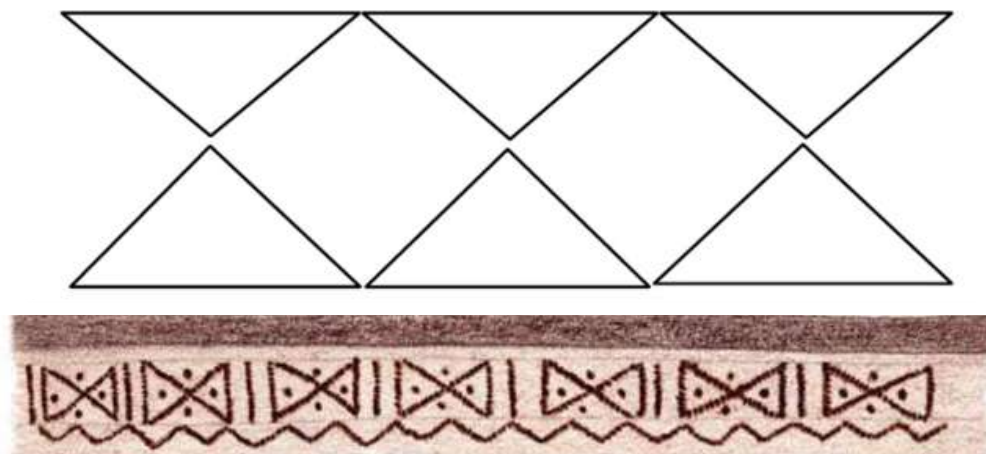
Os Galibi Marworno usam grafismos e pinturas em sua cultura e a mitologia explica a origem desses elemento culturais. A marca **iarari** (em forma de nuvens) usam para pintar bancos, cobra grande e mastros. Porém, a mais comum entre todos os indígenas do Oiapoque é o **Kuahí**, que é o nome de um peixinho em forma de losango. A marca Kuahí é bastante utilizada no cotidiano dos indígenas do Oiapoque, reúne mitologia, tradição, beleza e simbolismo.

CARDUME DE PEIXE



Fonte: NUNES, Maurício Galibis. Arte Galibi-Marworno: Um estudo da variação do Grafismo Kuahi na aldeia Kumarumã na região do Uaçá. 2016.

O triângulo representa a maresia, movimento das águas, provocado pela movimentação dos peixes sob a água.



Fonte: NUNES, Maurício Galibis. Arte Galibi-Marworno: Um estudo da variação do Grafismo Kuahi na aldeia Kumarumã na região do Uaçá. 2016.

CANTIGAS TRADICIONAIS DO POVO GALIBI-MARWORNO

Em diversos momentos da vida cotidiana, o povo Galibi-Marworno se valia das cantigas. Os relatos a seguir foram reunidos em um trabalho elaborado por Izonildo Pastana Macial e João Alexandre Bertiliano Charles, indígenas do povo Galibi Marworno, para a conclusão do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá (Unifap).

Cantiga de ralar mandioca

Realizavam um grande mutirão onde o dono preparava muito caxiri e comida para os trabalhadores, as mulheres descascavam a mandioca e cantavam para os homens ralar, entoando:

Fam sasa, fam khobo, fam saa, fam khobo
Kã pu thavai a mo um so
Kã pu mãje no boku

A cantiga fala de uma mulher preguiçosa, que é chamada de mulher cigana, mulher urubu. “quando é para trabalhar é somente eu, quando é para comer somos muitos”

Cantiga para derrubar a mata

A cantiga era uma maneira de distrair a natureza para que ela não percebesse que ali estava sendo tirado um pedaço de sua vida, e assim, não reagir pondo em risco os indígenas. Uma das cantigas fala:

Jako mēiẽ kale dodo
txẽbe solei, txẽbe solei

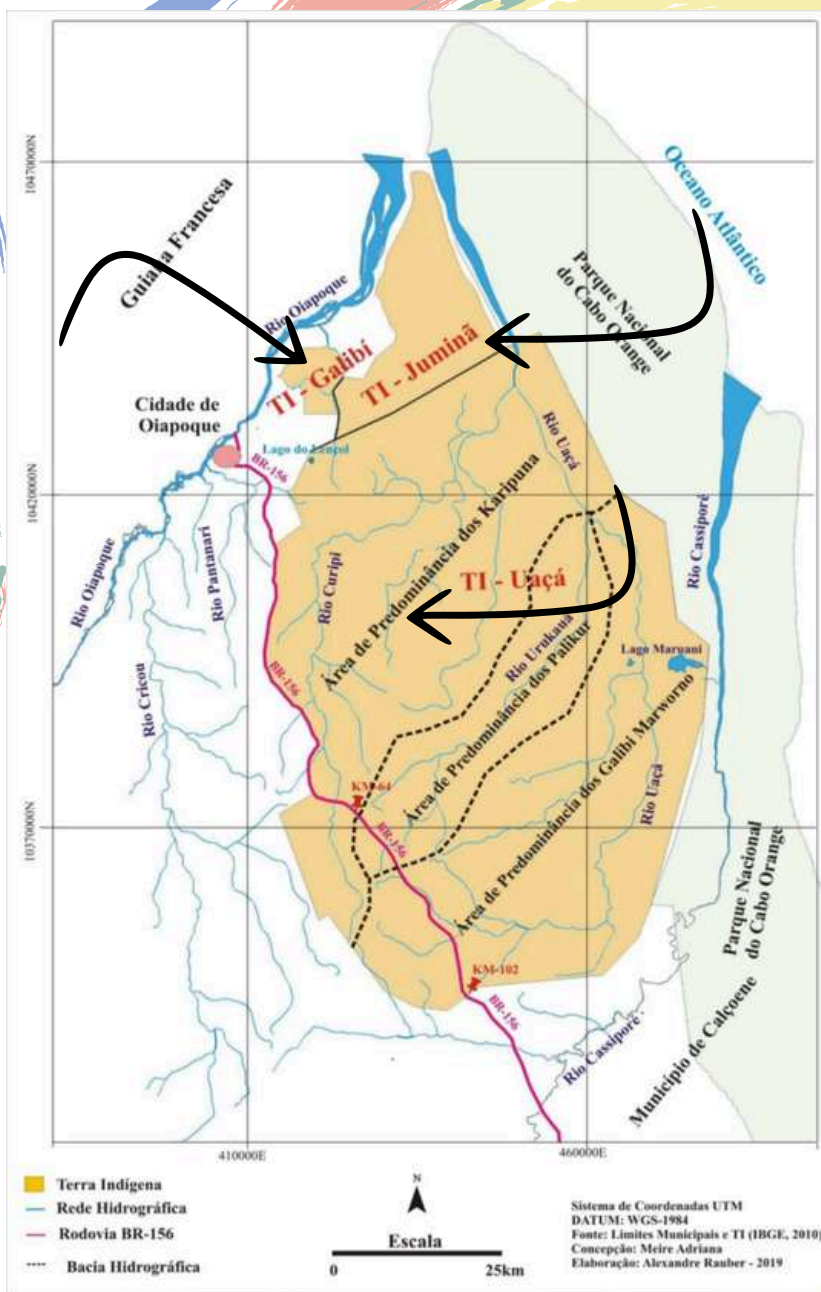
A cantiga trata de um papagaio que fica no meio da floresta e pede para o sol não ir dormir, porque ainda estava cedo. A cantiga é puxada pelo dono do mutirão pedindo aos trabalhadores para continuar porque ainda está cedo.

Ainda existem as cantigas que marcam os períodos de passagem: nascimento, para curar crianças ao nascer, de velório, de ninar, de fazer criança dormir de dia ou à noite, para fazer dormir à noite dentro do mosquiteiro, de brincar, de pescaria. Para pesquisar mais detalhadamente essas cantigas do povo Galibi Marworno, acessar https://www2.unifap.br/indigena/files/2021/04/2008_Izonildo-Pastana-e-Joao-Alexandre_CANTIGAS-TRADICIONAIS-DO-POVO-GALIBI-MARWORNO-1.pdf

1.3 OS KARIPUNA

1.3.1 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA:

Os Karipuna ocupam o **rio Curipi**, afluente do rio Uaçá, nas proximidades do Cabo Orange, com três grandes aldeias (Santa Isabel, Espírito Santo e Manga) e algumas aldeias menores localizadas, na sua maioria, ao longo da BR-156. Esse povo habita as três Terras Indígenas do Oiapoque (TI Uaçá, TI Juminã e TI Galibi), conforme indicado no mapa, a seguir.



Fonte: Elaboração de Alexandre Rauber com colaboração de Meire Silva, 2019.

1.3.2 HISTÓRICO DE MIGRAÇÃO E PERMANÊNCIA NA REGIÃO

Com uma população em torno de 1.700 pessoas vivendo em aldeias ao longo do percurso do Curipi, na beira da BR-156, na aldeia Kunaña localizada no igarapé Juminã e na aldeia Ariramba. Esse povo se caracteriza por ser bastante heterogêneo em relação a sua formação étnica. São considerados os “misturados”, são um povo formado por casamentos entre brasileiros e indígenas da região. Foram identificados como Karipuna pela Comissão Rondon, que passou pelas terras indígenas do Oiapoque em 1927.

Desde o século XVII, relatos de viajantes e pesquisadores franceses já identificavam os Karipuna na região do Oiapoque. Pierre D´Avity os chamou de Caripous. O viajante francês Henri Coudreau observou, no final do século XIX, que a população Karipuna (Caripounes) era de aproximadamente 20 indígenas e também de brasileiros refugiados. Anos depois, Curt Nimuendaju (observe mais adiante quem foi esse viajante) afirmou que toda essa população seria formada por mestiços que ele dividiu em dois grupos: um que seria constituído por descendentes de duas famílias de cabanos fugidos da Cabanagem no Pará (movimento popular formada por cabanos, na primeira metade do século XIX), que teriam ficado isolados de outros brasileiros; e um segundo grupo de migração mais recente, do início do século XX, da região conhecida como Salgado Paraense (que fica na região Bragança no Pará). Nimuendaju os chamou de “brasileiros do Curipi”. Na década de 1930, fixaram moradia na aldeia Espírito Santo, formada pelas famílias do senhor João Teodoro Forte.

COMISSÃO RONDON:
Comissão de Linhas
Telegráficas Estratégicas de
Mato Grosso ao Amazonas,
comandada por Marechal
Rondon, uniu obras de
construção de postes e
estações telegráficas, pesquisas
científicas dos recursos naturais
das regiões percorridas e ações
referentes à inspeção de
fronteiras e ao contato com as
populações indígenas locais.



Monte Karupina (português), Kahupina (patod) ou Karamna (patikur).

Fonte: Plano de
Vida..., 2009.

1.3.3 DADOS DA CULTURA MATERIAL E IMATERIAL

Os Karipuna falavam o *Nheengatu* (língua geral desenvolvida pelos jesuítas para auxiliar a catequese). Hoje falam português e patois (língua considerada por eles como indígena). Nos matrimônios, observa-se um grande número de uniões entre os parentes próximos, como entre sobrinhos e primos. Consideradas incestuosas por seus vizinhos e outras sociedades, para eles são valorizadas pois a ideia é de “não espalhar o sangue”. Porém, se tem o casamento interétnico com a tendência dos homens se casarem com mulheres de outros povos indígenas da região, já as mulheres Karipuna, geralmente se casam com não-indígenas.

Por conta dessa tendência a endogamia ocorrem os mutirões para garantir o sustento das famílias: construção das suas casas, fabrico de farinha e de trabalho na roça.

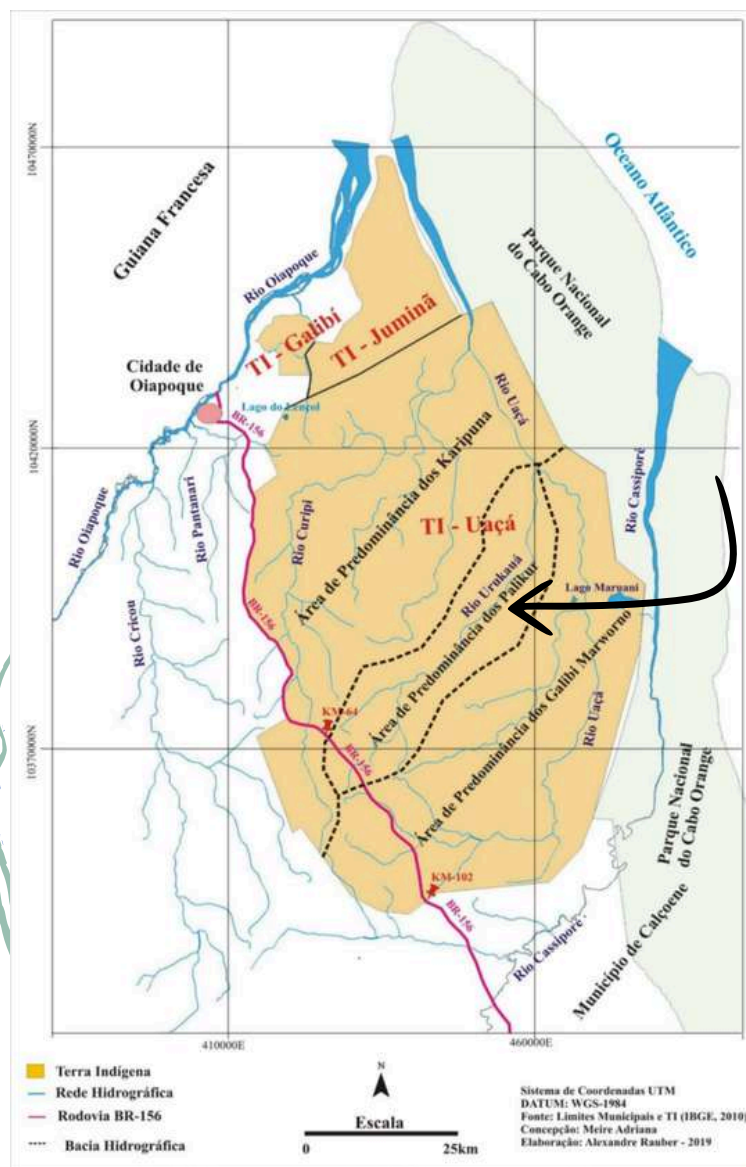
Entre os Karipuna ocorrem várias festas católicas de vários santos padroeiros, como a Festa do Divino, realizada na Aldeia Espírito Santo. Atualmente, há um aumento da presença das igrejas evangélicas e observa-se uma diminuição da prática do Turé.

Em se tratando de cosmologia, os Karipuna definem o conjunto de práticas, conhecimento e crenças que envolvem o xamanismo e o catolicismo, como “nosso sistema”. Eles acreditam que existam outros mundos à realidade paralela que vivemos, que eles chamam de “fundo do mato”, “fundos das águas” ou “embaixo do Sol”. Vivem nestes mundos vários seres sobrenaturais, que os contatos são perigosos às pessoas comuns, pois pode causar gravidez às mulheres, ataques e mortes a outras pessoas. Os únicos que podem transitar por esses mundos são os pajés.

4 OS PALIKUR

1.4.1 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA:

O povo Palikur está distribuído em aldeias do lado da Guiana Francesa e do lado brasileiro. No Brasil, habitam as áreas entre os rios Curipi e Calçoene, e o **rio Urukauá**, afluente da margem esquerda do rio Uaçá. Nessa região, observa-se uma vegetação de terra firme e campos alagados, no período de inverno, e secos, no período do verão. Os Palikur acreditam que a região do baixo Oiapoque até a bacia do Uaçá foi criada por sucuris e os rios abertos pelas cobras Wahama (Uaçá), Kuwip (Curipi) e Arukwa (Urukauá).



Fonte: Elaboração de Alexandre Rauber com colaboração de Meire Silva, 2019

1.4.2 HISTÓRICO DE MIGRAÇÃO E PERMANÊNCIA NA REGIÃO

Por volta do século XVI, eles ocupavam a margem esquerda da embocadura do rio Amazonas, segundo os relatos do famoso navegador espanhol Vicente Pinzón. Existem registros de denominações dos Palikur como Pariucur, Paricureense, Paricour, Pariucour e Palicours. Para alguns pesquisadores eles se autodenominavam Aukwa-yene, Pa'ikwene ou Parikwene.

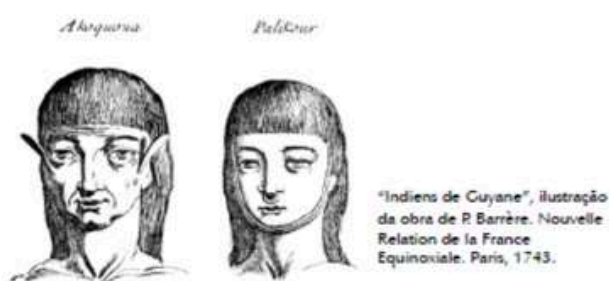


Ilustração da obra de Jules Crevaux. De Cayenne aux Andes (1876-1879), Ed. Phébus, Paris, 1987

Fonte: CAPIBERIBE, Artionka. Nas duas margens do rio Alteridade e transformações entre os Palikur na fronteira Brasil/Guiana francesa, 2009.

Posteriormente passaram a ocupar as áreas entre os rio Curipi e Calçoene, e altos do rio Uaçá e Urukauá. Porém, após a definição das fronteiras entre Brasil e Guiana Francesa, em 1900, com a falta de diplomacia brasileira e os excessos cometidos pelas autoridades brasileiras, isso motivou a migração de quase toda população Palikur para o lado francês. Na Guiana Francesa lhes foi cedido um território exclusivo. Contudo, devido a proliferação de doenças como gripe, sarampo e malária muitos decidiram retornar à região de Urukauá.

Tanto Curt Nimuendaju e General Rondon quando estiveram na região do Uaá solicitaram ao governador do Estado do Pará que fosse destinada uma área para os Palikur, porém os pedidos não surtiram efeito, e somente nos anos de 1980 é que os povos indígenas do baixo Oiapoque começaram a ver suas terras sendo demarcadas, a partir da organização dos Povos Indígenas do Oiapoque, e mais tarde com a criação a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO).



Fonte: Os povos indígenas do Oiapoque. Iepé, 2007.

1.4.3 DADOS DA CULTURA MATERIAL E IMATERIAL

A economia dos Palikur depende diretamente das estações do ano na Amazônia: período de verão e período de inverno. No verão a pesca é realizada com anzol e linha, zagaia ou arco e flecha e pesca-se peixes como tucunaré, tamuatá e pirarucu. Porém, segundo a legislação interna aprovada pela APIO, os indígenas respeitam o período da piracema para a preservação do pirarucu. Nesse período, também, são consumidos tracajá, camaleão e jacaré que são apreendidos próximos aos ninhos e são animais bastante apreciados pelos Palikur. Também no verão começam a procurar locais para fazer a roça e executar a derrubada, a queima, a coivara e o cultivo. O principal produto é a mandioca brava (utilizada para produzir farinha, beiju, farinha de tapioca, cruera para mingau). Também, praticam o cultivo da banana, do abacaxi, da pimenta de cheiro e da batata cará.

Como no inverno a pesca se torna bastante difícil por conta da cheia do rio Urukauá, os Palikur praticam a caça de animais como cutia, anta, veado, macaco, paca e guariba e aves, como o mergulhão, o jaburu, a garça, o maguari, o tucano e as galegas.

A organização social e liderança entre os Palikur ainda é influenciada pelo sistema de chefia estabelecido pelo SPI. Esse sistema considera os caciques escolhidos seguindo a chefia tradicional. Nas aldeias maiores os caciques são escolhidos entre os homens mais jovens, escolarizados, que falam bem a língua portuguesa e que saibam fazer articulações fora da aldeia. Toda e qualquer decisão a ser tomada pelos Palikur, os caciques das aldeias são convocados para a realização de uma assembleia. Eles não possuem um **xamã** desde o assassinato do último na década de 1950, a liderança religiosa nas aldeias são os pastores e obreiros.

CAPÍTULO 2

O TURÉ

“Há milhares de anos não existia o rio Uaçá, era tudo mata. Naquele tempo existia uma grande cobra de três cabeças chamada Uaçá, que vivia só no mar, era muito gorda e tinha dois filhotes na barriga. Certo dia essa cobra resolveu entrar na mata, entrou próximo à Ponta do Mosquito, foi embora para dentro da mata e por onde ela passava transformava-se em rio; chegando onde é o Encruzo, teve que parar, pois naquele momento ia nascer seus filhotes. Nasceu então um filhote e não demorou muito tempo, foi embora da mãe seguindo o pôr-do-sol. O caminho deste filhote também se transformou em rio, que hoje é conhecido como o rio Curipi. A cobra-mãe diminuiu de tamanho e também foi embora, seguindo outro rumo. Ao chegar onde é a boca do Urucauá, nasceu outro filhote, que também foi embora seguindo o mesmo rumo que o irmão, o pôr-do-sol. Atualmente é chamado de rio Urucauá. A cobra Uaçá ficou muito magra, mas mesmo assim continuou sua caminhada. No meio do caminho, todo tipo de animal que ela encontrava, comia e como isso ela engordava de novo. Passando pela montanha Tipoca, já estava um pouco gorda, até chegar à aldeia Kumarumã. Estava bem gorda mesmo e continuou andando sem destino algum. Depois de algum tempo caminhando e comendo, essa cobra ficou doente. Ela não conseguia comer nada, com isso começou a emagrecer de novo. Mas Uaçá era uma cobra que não gostava de ficar parada. Mesmo doente continuou andando por muitos anos, até não conseguir andar, nem se mexer. Daí em diante a cobra não se moveu nem um pouco e morreu”.

Relato do senhor Felisardo dos Santos, aldeia Kumarumã.

Fonte: TURÉ dos povos indígenas do Oiapoque, IEPÉ, 2009,

A COBRA GRANDE E O TURÉ

O mito da Cobra Grande é presente em todo norte amazônico, no Brasil indígena e até mesmo em algumas regiões do nordeste brasileiro. Na região do Uaçá, nas aldeias indígenas do Oiapoque-Amapá, a Cobra Grande representa a diversidade cosmológica dos povos da região. Vidal (2007) apresenta outros mitos que se relacionam com a Cobra Grande, como as narrativas sobre a guerra entre os Palikur e Galibi Marworno e sobre o “pessoal de Laposiniê”, categoria de espíritos auxiliares do pajé nas curas e rituais do Turé. Assim, o mito da Cobra Grande chega ao pajé (xamã) no momento que ele participa do Turé e tem contato com os seres do “outro mundo”.

As semelhanças na narrativa se encontram no espaço da história entre dois mundos, isto é, a cosmologia sobre o universo e o mundo real, os dois espaços são: o mundo invisível das cobras e o espaço físico da aldeia, que se passa no mesmo local, na Montanha Tipoca região do Uaçá.

Segundo Vidal (2007), “esse mito articula o cosmo, o mundo subterrâneo ou do ‘fundo’, a terra e o céu”. Para alguns grupos, a Cobra está relacionada às atividades xamânicas e às práticas de cura.

Assim, o Turé é uma festa de agradecimento às pessoas invisíveis que vivem no Outro Mundo, chamadas Karuãna, pelas curas que elas propiciaram por meio das práticas xamânica dos pajés. Os pajés dançam, cantam e bebem muito caxixi com os Karuãna que vem ouvi-los cantar várias vezes sem repetir o canto.



Fonte: Os povos indígenas do Oiapoque. Iepé, 2007.

O verdadeiro Turé é realizado na lua cheia do mês de outubro, porém pode ser realizado a qualquer momento. A festa dura até o caxixi terminar, podendo se estender por até três noites, parando pela manhã e retomando no final da tarde.



Fonte: Os povos indígenas do Oiapoque. Iepé, 2007.

Os Karuãna ou Bichos são pessoas que vivem em Outro Mundo, onde são gente como nós, e apenas os pajés conseguem ver e se comunicar com eles. Vivem na água como as Cobras Grandes de uma, duas ou três cabeças e Sereias. Na floresta vivem o anão cabeludo Hoho, o Curupira, o Jurupari e a Matintaperera. Os do espaço são considerados grandes médicos e doutores que curam doenças das pessoas visíveis através dos pajés.; pedem para que o Turé seja realizado, até porque eles também provocam doenças e matam. E ainda há os que vivem no nosso mundo, que depois se encantaram e viram bichos e; outros que gostam de ter filhos com as mulheres visíveis, como a Cobra Kadaikaru e o Jacaré.

Yorokãñ**Hoho****Hoho fêmea****CobraWaramri****Cobra grande fêmea**

Fonte: Fonte: TURÉ dos povos indígenas do Oiapoque, IEPÉ, 2009,

O Pajé é o grande mestre do Turé: sábio, líder e médico da aldeia. Ele quem anuncia e conduz a festa para os Karuãna e tem contato com o Outro Mundo através de cantos, sonhos, bebida e cigarros de tawari. Algumas pessoas já nascem com o dom de ver os Karuãna e outras pessoas aprendem a ser pajé.

Os cantos no Turé são entoados pelo pajé, participantes, palikás (ajudantes do pajé) e outros ajudantes. Começam a cantar para chamar as pinturas para pintar bancos e mastros. E também durante todo o tempo de preparação da flauta turé.



Os principais artefatos usados no Turé são: bancos, mastros, clarinetes-turé, cuia, turés (instrumentos que acompanham os cantos do pajé e marcam as danças), cuti (instrumento feito de bambu), bastão do pajé, maracá (instrumento usado pelas mulheres para acompanhar o ritmo da dança). Os bancos são feitos de madeira e esculpidos em forma de aves, jacaré, cobra grande e representam os bichos da natureza e seus espíritos, os Karuãna. Os mastros são feitos de madeira marupá e feitos de forma diferentes, de acordo com a cultura dos Karipuna, Galibi Marworno e Palikur e possuem de quatro a seis metros. Como vestimenta os homens usam o calimbé (um pano vermelho amarrado na cintura), usam ainda uma coroa ou um chapéu de penas, colar de miçangas. As mulheres usam saia e corpete vermelhos, além de coroa e colares.

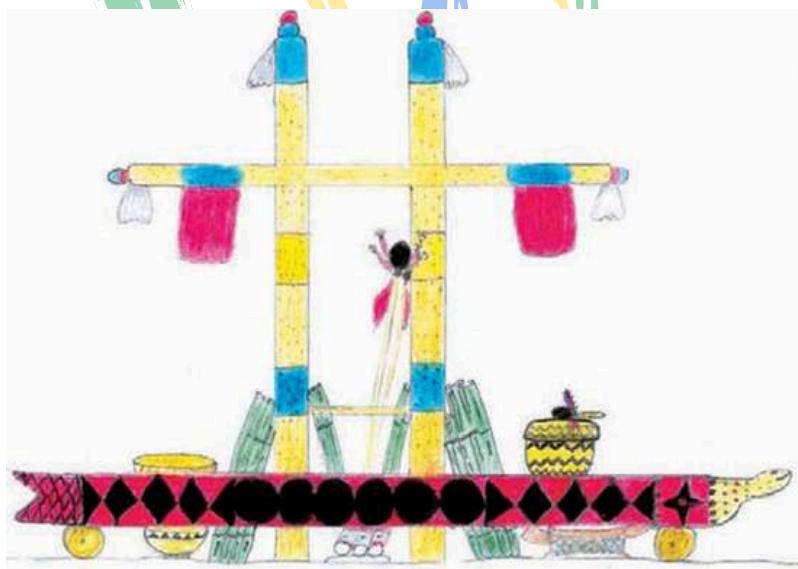


Fonte: Os povos indígenas do Oiapoque. Iepé, 2007.



Fonte: Os povos indígenas do Oiapoque. Iepé, 2007.

Há antes da realização da festa uma grande preparação. Todos os participantes só podem comer caça ou galinha, pois os *Karuãna* não gostam do pitxiu (cheiro) do peixe. Dentro do *laku* (local onde acontece a festa) os participantes não podem atravessar os bancos, não podem passar por baixo dos fios do *pirorô* (varas de madeira que circundam o *laku*), é proibido também qualquer tipo de bagunça ou querer namorar dentro do *laku*. Quem desobedecer sofre um castigo chamado *lamã*: terá que sentar no banco e tomar duas cuias grandes cheias de caxixi. A mulher em seu período menstrual não deve chegar nem perto do *laku*, somente se o pajé fizer uma defumação para que os *Karuãna* não sintam o cheiro de sangue.



Fonte: Turé dos povos indígenas do Oiapoque. Iepé, 2009.



Fonte: Turé dos povos indígenas do Oiapoque. Iepé, 2009.

O caxixi é feito um dia antes do Turé pelas mulheres da aldeia. Fazem a colheita da mandioca, levam até a casa de farinha, descascam e ralam para assarem um beiju em um forno. Depois fazem outro beiju de batata doce e levam os dois beijos para a casa do pajé ou para a casa de festa, e são colocados em potes de barro, então mistura-se com água, podendo colocar ainda açúcar ou cana-de-açúcar, cobrem com folhas de açaí ou bananeira e aguardam o dia da festa. No dia da festa, as mulheres coam o caxixi e colocam em baldes que servem em cuias durante a dança. Os beijos são cortados em forma de cruz.



Fonte: Turé dos povos indígenas do Oiapoque. Iepé, 2009.

CAPÍTULO 3 O CONHECIMENTO DOS KARIPUNA SOBRE O AÇAÍ (UASEI)

Os conhecimentos do povo Karipuna sobre a árvore açaizeira e seu produto, o vinho do açaí são peculiares, como se pode verificar pelos relatos a seguir.

“De primeiro, o açaí era gente. Bacaba era gente. Os paus todos de primeiro eram gente. Os pássaros, como o magarê e as garças eram gente. A cutia, veado, macaco, era tudo gente de primeiro. Açaí tem muito filho e muito sangue. Era gente antigamente. Agora a gente mata o que era gente para comer”.

Roberta Forte, agricultora e artesã

“Açaizeiro é uma árvore alta e fina; dá frutos em cachos, em camadas de açaí. Ele dá frutos na época do verão e do inverno: no verão, nos meses de outubro e novembro e, no inverno, nos meses de abril, maio e junho. Os homens sobem no pé do açaizeiro para tirar o açaí, para depois se fazer o vinho de açaí; as sementes as artesãs usam para fazer seus artesanatos, como colares, brincos e pulseiras. Para subir no açaizeiro, os homens usam uma braçadeira no pé do açaí e uma vez recolhido o cacho, são as mulheres que amassam o açaí e fazem o vinho”.

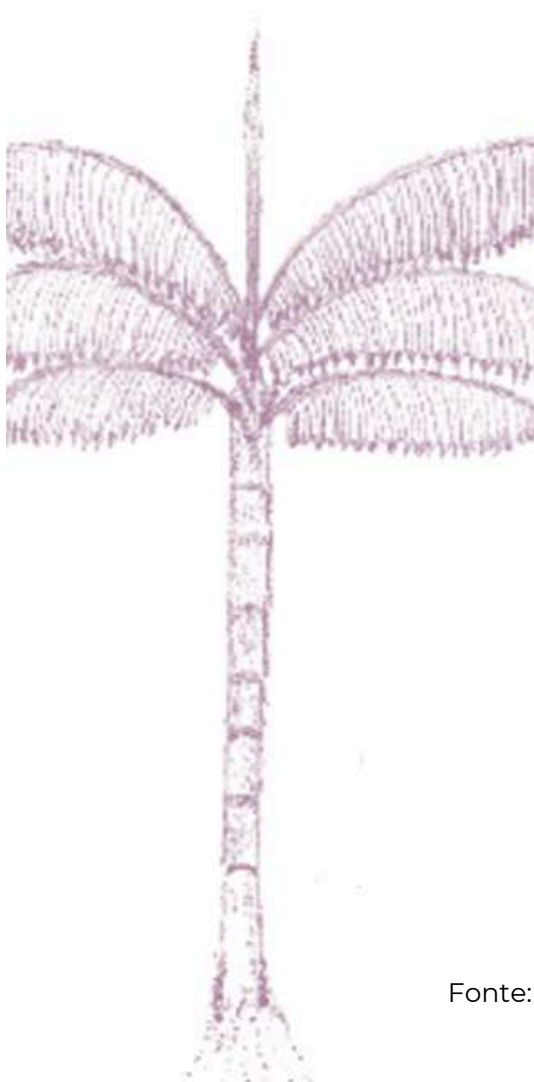
Bruna Almeida



Fonte: Uasei, livro do açaí. saberes do povo Karipuna

“O açazeiro serve para a construção de casas. Do açazeiro se tira a folha com a qual se tece; tira também a ripa ou juçara, usada para assoalhar. Serve para esteio e parede de casa. Da folha do açazeiro se faz jamaxi e outros artesanatos e serve para alguns animais construírem suas casas, como o japim. Também se joga a folha do açazeiro em cumeeira de casa. A folha é muito utilizada para construir pequenos kabe para se proteger da chuva. Da fruta se faz o vinho, que serve como alimento para a comunidade e se tira o óleo do vinho, que serve para passar no cabelo. Há uma diferença entre açai da grota e açai da várzea. O da grota é mais graúdo e seco, não tem muita carne. O da várzea é mais fino e tem bastante carne, faz um vinho cor de sangue. Há dois sabores diferentes, um tem gosto salobro e o outro tem o gosto normal do açai. Da raiz do açazeiro se faz remédio caseiro para diarreia e malária. Tira quatro raízes, coloca no fogo para assar, depois de assado pila, espreme, tira o sumo e bebe meio copo e adeus diarreia e malária”.

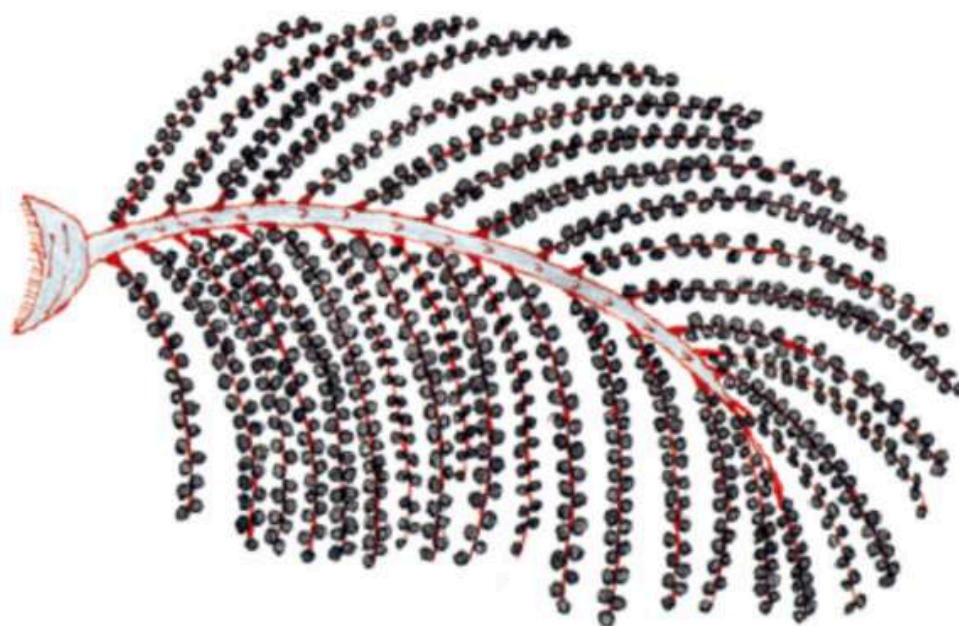
José Damasceno Forte Karipuna, cacique



O açai é importante principalmente na época do mês de abril. É o período que consumimos mais no nosso dia a dia. Os homens vão apanhar e quando chegam com o açai as mulheres vão prontas para destrilhar do cacho. Depois de destrilhado, colocamos a água no fogo para escaldar; quando o açai amolece, colocamos dentro do alguidar para amassar, coar no crivo dentro de uma bacia. Terminando de preparar o açai nós temos o costume de convidar as pessoas da comunidade para tomar o vinho. Essa é nossa realidade que temos do açai. E eu amo a vida que tenho”.

Clecivane dos Santos Quaresma, estudante do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena

Fonte: Uasei, livro do açai. saberes do povo Karipuna



Fonte: Uasei, livro do açaí. saberes do povo
Karipuna

“Dizem os antigos que ‘faltou um grau para o açaí ser veneno’, por isso é preciso ter alguns cuidados. Quando a pessoa bebe açaí, não pode tomar cachaça, porque faz muito mal e a pessoa pode até morrer. Também não pode misturar açaí com fruta azeda, como limão. Tem gente que tem medo até de beber o vinho e deitar, apesar de o açaí dar muito sono”.

Haroldo dos Santos Vilhena, Karipuna, técnico da Funai

“O açaí é um alimento que contém muitas substâncias nutritivas para o ser humano, como ferro, calorias e vários tipos de vitaminas. Porém não é aconselhável misturar com frutas como limão, laranja, cupuaçu, graviola, manga, tangerina, jaca e outras frutas ácidas. Se acaso a pessoa estiver com problema de estômago, com sinais de gastrite, não deve tomar açaí ou pode sofrer muita azia, dor e pode causar vômitos. Caso não tenha médico para fazer o tratamento, a pessoa pode usar como medicamento a casca do pião branco: coloca na água filtrada e bebe quatro vezes ao dia. Quando a pessoa estiver tomando um remédio não deve tomar açaí, pois pode provocar vômito e até mesmo matar”.

Eldely Narciso laparrá, pesquisador Palikur

Modos de plantação tradicional do açaizeiro

JANEIRO		PLANTAÇÃO
FEVEREIRO		PLANTAÇÃO
MARÇO		AÇAÍ
ABRIL		AÇAÍ
MAIO		AÇAÍ
JUNHO		AÇAÍ
JULHO		AÇAÍ
AGOSTO		ROÇAGEM E DERRUBA
SETEMBRO		ROÇAGEM E DERRUBA
OUTUBRO		ROÇAGEM E DERRUBA
NOVEMBRO		QUEIMADA
DEZEMBRO		QUEIMADA

O fruto açaí e o vinho de açaí pronto para ser consumido com a farinha de mandioca



Fonte: Uasei, livro do açaí. saberes do povo Karipuna

CAPÍTULO 4 SABERES TRADICIONAIS DOS POVOS DO OIAPOQUE

A MEDICINA TRADICIONAL INDÍGENA NA REGIÃO DO OIAPOQUE

Com o objetivo de respeitar os saberes tradicionais indígenas é importante que os não-indígenas saibam que existe uma medicina tradicional indígena (que às vezes nós nos utilizamos dela e por um apagamento colonial nem cogitamos que seja parte desses saberes indígenas) e que ela é importante para esses povos e mais importante ainda que os jovens conheçam e não deixem que ela se perca no tempo.

Os conhecedores da medicina tradicional indígena são os pajés e as benzedeiras, que conhecem as ervas medicinais e vegetais e fazem curar ou tratar os doentes das aldeias com a ajuda de seus karuanã (entes invisíveis).

A seguir uma descrição dos tratamentos de doenças feita por Rubmauro Maciel dos Santos e Odoelson dos Santos Almeida Reis (discentes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, campus de Oiapoque-Unifap), no artigo “Medicina Tradicional Indígena” (2011). Os autores entrevistaram indígenas sobre esses tratamentos.

SOPRADORES (TÉCNICA USADA PELOS PAJÉS)

Os sopradores realizam tratamentos, curas e prevenções utilizando ervas medicinais, através de cigarro, chá, cataplasma. Estas terapias são chamadas “sopros” ou em patuá (suflê e potá). Consideram que muitas doenças são transmitidas através do sopro e do vento como: a fumaça do cigarro, assopro, fenômeno da água, fenômeno do arco-íris quando está presente no tempo; se beber água onde está caindo pode contrair a doença como: dor de estômago e vômito uma doença que pose contrair em período de tempestade e a noite, por um invisível pássaro noturno, sintomas de dor de cabeça, vômito, fraqueza, crise convulsiva e paralisia corporal. Todos os sintomas de AVC (acidente vascular cerebral) – “Kauiuiru”.

CURANDEIROS E BENZEDEIRAS

As parteiras são também conhecedoras de conhecimentos tradicionais que utilizam plantas nos diversos cuidados, principalmente com mulheres durante a gravidez, através de preparos de chás, rezas, banhos de asseio para cura e prevenção de várias doenças.

Fazem massagem corporais utilizando óleos vegetais e gorduras de animais, como por exemplo: banha de sucuri, de jacuraru, óleo de andiroba e fel da paca etc. Utilizam rezas para várias curas como: dor de cabeça, dor de dente, distensão muscular, reumatismo, quebranto, alergias, ferimentos e para outras infecções. Para puxar a barriga das mulheres barrigudas se utiliza o óleo de andiroba e alho para a criança se ajeitar na barriga da sua mãe e os partos que demoravam para acontecer as pessoas assoprava a água para a mulher tomar.

A árvore do Jatobá, conhecida entre os indígenas como kaka xen, é uma erva que serve para todos os tipos de doenças como a gripe, o câncer, tuberculose e outras. O tratamento é feito a base de chá que é extraído da casca da árvore, e é tomado 3 vezes ao dia. Já para o tratamento do reumatismo, é usado um cipó conhecido como unha de gato. É cozido, faz a garrafada e é tomado como água todos os dias, e não pode ser tomado muito amargo, porque amarra a barriga da mulher, impedindo de gerar filhos.

No tratamento da malária é utilizado a raiz do mamão macho e raiz do açaí, é cozinhado e é colocado em uma garrafa de 2 litros. Tomar uma xícara três vezes ao dia.

Para o tratamento de diabetes usa-se a raiz do espinho de jurubeba, mais a casca do taperebá, que é cozinhado é feito o chá, depois colocar em um litro e tomar uma xícara quatro vezes ao dia e durante dois meses.

CAPÍTULO 5

A CONTAGEM DO TEMPO PARA OS GALIBI MARWORNO NA ALDEIA KUMARUMÃ

É inerente aos seres humanos vivendo em comunidade a necessidade de contagem de tempo para organizar o cotidiano e sua sobrevivência/subsistência no mundo. Para as sociedades ocidentais fruto da revolução industrial, a contagem de tempo é feita pelo relógio e pela necessidade de relacionar tempo a lucro ("tempo é dinheiro"). A relação entre contagem de tempo e natureza foi e é importante para várias sociedades antigas e contemporâneas, como a sociedade indígena. Estudar a contagem de tempo na visão do povo Galibi Marworno é uma forma de preservar o patrimônio imaterial e seu conhecimento tradicional.

As informações a seguir fazem parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Edineuza Miranda Nunes da Licenciatura Intercultural Indígena. Link para acesso completo do TCC: https://www2.unifap.br/indigena/files/2021/04/2012_Edineuza-Nunes_A-CONTAGEM-DO-TEMPO-DOS-GALIBI-MARWORNO-DA-ALDEIA-KUMARUMÃ.pdf

CANTO DOS PÁSSAROS DIA, NOITE E SOL

O inambu (pedhi) é uma ave. Ela representava um relógio quando trabalhavam nas suas roças, o primeiro assobio era as 06h00min da manhã, então eles sabiam que aquela era a hora de acordar para trabalhar. Esta ave indicava todos os horários do dia, geralmente na ida e na volta para casa dos antigos Galibi.

BORBOLETAS, CIGARRAS, LAGARTAS E SAPOS

Borboletas (makurákurá-Galibi, papiõ-kheuól) – quando atravessam do leste (eva) a oeste (kuxã) indicam o início do verão e da roçagem das roças, e a volta do oeste a leste avisa o começo do inverno no mês de dezembro a janeiro.

Cigarra (siahá-Kheuól)- é um inseto que, segundo o povo Galibi Marworno, indica ou marca as horas, dá o sinal do verão e a roçagem das roças no mês de julho a agosto e ela para de cantar ou assobiar quando inicia o inverno no mês de dezembro.

Lagarta (akuru-Galibi, sinĩ-kheuól) – não tem um período próprio, tem o ano inteiro faz parte da natureza.

Sapos (xiriku. Galibi e khapo/kheuól) – eles dão sinal que já é o momento do inverno, ou seja, o período da chuva no final do mês de dezembro a começo do janeiro até abril.

Formigas (uará... galibi e fõmi/kheuól) – também ocorre o ano todo, mas quando tem em grande abundância é o período da chuva no tempo em que acontece a capina das roças.

Xasô (kõbá... galibi) – é um tipo de formiga que tem na terra indígena Uaçá. Para os Galibi-Marworno avisa que terá muita chuva e sempre sai do pôr do sol à direção do nascer do sol, isto é, a partir do momento em há o tempo chuvoso, nas roças quando a chuva dá um intervalo saem as saúvas (uará kasisi... galibi) para se alimentarem das manivas e tudo isso tem a ver com o processo da roça.

Riu-riu para os Galibi-Marworno dá o sinal de verão e apóia no trabalho da roçagem e derrubadas das roças.

Tari-tari – É um animal ou um réptil que, segundo a mitologia Galibi Marworno é ele quem indica o meio do verão, onde todos os campos alagados estão secos e também acompanha o processo da derrubada das roças.

Árvores – O povo Galibi Marworno também conta o tempo através das árvores como quais são as árvores ou palmeiras que marcam o período de inverno e verão. São elas: o açazeiro, o maracujazeiro da mata, a bacabeira, o camapuzeiro e o tucumanzeiro.



Tari-tari macho e fêmea.

Foto: Edineuza Nunes



Açaizeiro (uasei-kheuól) – é uma espécie de palmeira que dá suas frutas no período do inverno. Começa no mês de março e vai até o mês de maio, pode ser até junho em lugares distantes.



Maracujazeiro da mata (kuzu-kheuól) – é um tipo de fruto da natureza que se encontra em lugares distantes, como principalmente nas roças e capoeiras. Inicia o seu processo de crescimento no mês de janeiro em diante e serve como consumo no mês de março. Esse procedimento acontece no inverno.



Bacabeira (kumu-kheuól) – é também uma palmeira que extrai suas frutas no final de setembro e vai até o mês de dezembro e isso é feito no período do verão.

Camapú (batôtô) – é uma fruta que é retirada naturalmente e é encontrado essencialmente nas roças nos meses de março, abril e maio no inverno. Assim como essas plantas servem para os povos indígenas, ou seja, é uma maneira que ajuda na contagem do tempo na qual também servem de alimento para alguns animais e aves como o macaco prego, guariba, macaquinho branco e a juruti.



Tucumanzeiro (uahá-kheuól) – é uma das palmeiras que se encontra no mato e também dentro da aldeia. Seu processo de ciclo começa no mês de março a abril.



Em geral, a lua é uma das principais formas de se contar o tempo por horas e verificar o processo das marés. As pessoas mais idosas conseguem identificar as horas através da lua.

Quando a lua está cheia significa que a maré está forte. Além do mais, nesse tempo é necessário fazer a plantação de algumas frutas, como a banana, cará, abacaxi, batata-doce e outras espécies como a cana-de-açúcar e macaxeira.

A lua nova avisa que a maré está baixa. Esse é o momento em que os animais saem em maior abundância de suas tocas, o que facilita a caça para os homens Galibi Marworno.

ESPECIAL: QUEM FOI CURT NIMUENDAJU?

Considerado o pai da etnologia no país e pioneiro da linguística, Curt Nimuendajú dedicou mais de 40 anos ao estudo dos povos indígenas brasileiros. Seu acervo foi destruído no incêndio do Museu Nacional.

"Nimuendajú é o pai fundador da etnologia brasileira, com obra mais alentada e relevante que a de todos nós que o sucedemos." A definição do famoso antropólogo Darcy Ribeiro sinaliza a importância da contribuição do pesquisador de origem alemã para o estudo dos povos indígenas no Brasil.



Aos 20 anos de idade e sem formação acadêmica, Nimuendajú, que então ainda se chamava Kurt Unckel, deixou um próspero emprego na fábrica de lentes da Zeiss, na Alemanha, onde havia recebido treinamento de mecânica ótica. Com dinheiro emprestado pela irmã, ele rumou para o Brasil.

Em depoimentos, amigos e familiares relatam que, desde muito cedo, ele demonstrou interesse "exclusivo" por índios e mapas. Além de passar horas na sala de leitura de Jena, sua cidade natal, estudando intensamente revistas e mapas, ele liderava "brincadeiras de índios" que incluíam expedições de caça e acampamentos.

Em 1905, ele finalmente se juntou aos apapocuva, povo guarani do estado

de São Paulo que hoje é conhecido por nhandeva. Já em sua primeira imersão, que durou dois anos, o pesquisador produziu uma monografia cujo valor é reconhecido até hoje, A lenda da criação e destruição do mundo na religião dos apopokuva-guarani, publicada em 1915.

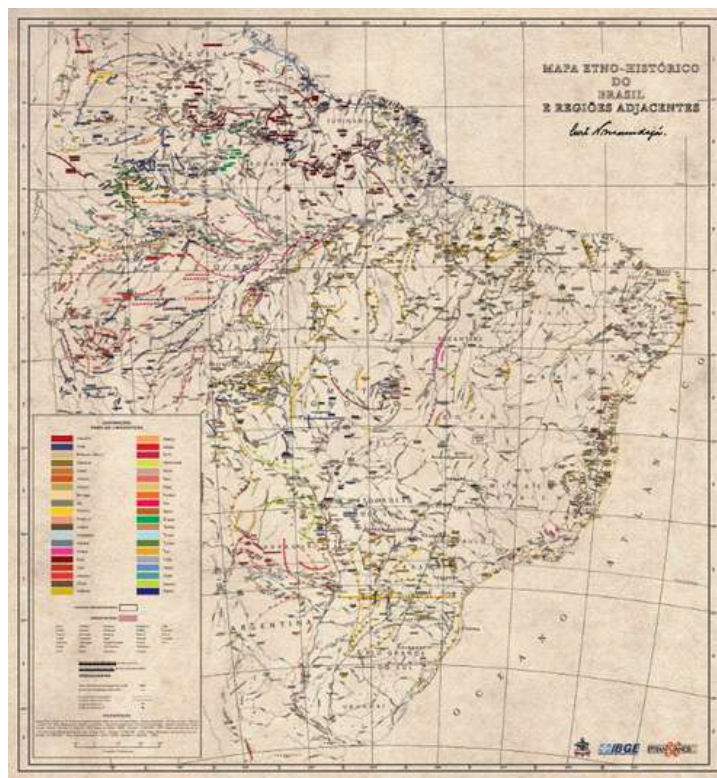
Após passar por um ritual de batismo nessa comunidade, recebeu o nome indígena que adotou oficialmente, Nimuendajú – "aquele que fez sua morada". O primeiro nome foi "abrasileirado" para Curt, e, em 1922, ele se naturalizou brasileiro, tendo abandonado o sobrenome original.

Suas expedições também foram apoiadas por instituições brasileiras, como o Serviço de Proteção aos Índios, órgão que deu lugar à atual Fundação Nacional do Índio (Funai), o Museu Nacional e o Museu Paraense Emílio Goeldi.



O MAPA DE NIMUENDAJÚ

Por onde passava, o pesquisador se esforçava para aprender a falar e documentar a língua falada pelo grupo estudado. Dessa forma, deu o pontapé inicial nos estudos linguísticos no Brasil e começou a construir a obra que é considerada um de seus maiores legados: o Mapa Etno-Histórico do Brasil e Regiões Adjacentes, cuja versão final data de 1944 e se encontrava no Museu Nacional.



Fonte: IPHAN

O trabalho foi publicado apenas em 1981 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por empenho do antropólogo George Zarur, que escreveu a seguinte descrição sobre a obra:

"O mapa de Nimuendajú é um gigantesco banco de dados sobre a distribuição no espaço e no tempo das tribos indígenas brasileiras. É testemunho do estado da arte da etnologia de seu tempo. Foi artesanalmente elaborado com os recursos da época, o desenho a nanquim. Reúne, em sua última versão, praticamente toda a literatura então disponível para a identificação do nome das tribos indígenas brasileiras atuais e extintas, conhecidas até a data sua elaboração, sua classificação linguística, sua localização atual, sua localização histórica e, em muitos casos o sentido de suas migrações."

VEJA A MATÉRIA COMPLETA EM: <https://www.dw.com/pt-br/o-alem%C3%A3o-que-revolucionou-os-estudos-ind%C3%ADgenas-no-brasil/a-46675555>

ATIVIDADES

SUGESTÃO DE ATIVIDADE 01

Ao professor caberá, primeiramente, sensibilizar os alunos em relação a importância do conhecimento indígena sobre o Açaí, falar sobre a origem do nome, pedir para que os alunos leiam os relatos acima (sempre enfatizando que são relatos de indígenas e que alguns deles ocupam posições de pesquisador, técnico, estudante universitário, etc.). Conscientizando os discentes que é necessário eliminar o estereótipo do “índio congelado” nas aldeias, que eles estão ocupando os espaços sociais que antes era restrito aos não-indígenas. E continuando a aula/atividade ouvindo estudantes sobre suas experiências de vida em relação aos povos indígenas do Amapá e ao Açaí. (como são alunos da EJA, as experiências de vida serão enriquecedoras para as aulas e facilitarão o aprendizado antirracista e decolonial). O professor poderá pedir uma pesquisa aos estudantes sobre os espaços ocupados pelos indígenas na sociedade, não somente no Amapá, mas também no Brasil.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE 02

O professor poderá utilizar o Calendário do Açaí (conhecimento indígena) e comparar com o calendário que mostra as estações do ano, identificando os períodos de chuva e de estiagem na região amazônica, observando os períodos de plantio, colheita, derrubada, roçagem e queimada do Açaí. Discutir com os alunos que se há alguma relação entre os períodos de colheita e entressafra e os preços do açaí nas batedeiras da cidade e pedir para que eles elaborem um texto explicando se há uma relação entre os dois calendários, justificando suas observações.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE 03

A partir dos conhecimentos e saberes indígenas sobre plantas e animais da região na qual eles vivem, discutir com os estudantes a relação que pode ser estabelecida entre esse conhecimento e a defesa da natureza pelas populações indígenas. Inserindo na discussão as recentes ameaças a todo bioma amazônico e até de outras regiões do país pelos não-indígenas para explorar de forma ilegal e predatória as riquezas presentes nas Terras Indígenas.

O professor pode fazer uma roda de conversa, com a participação de indígenas, e levar os estudantes a refletirem sobre a importância das plantas, animais e outros elementos da natureza, importantes para os indígenas, pode também discutir na roda sobre o Marco Temporal, a importância das demarcações das Terras Indígenas, indicando que as TI do Amapá já são demarcadas há algum tempo.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE 04

O professor pode trabalhar as cosmogonias dos povos indígenas do Oiapoque, mostrando aos estudantes as características religiosas de cada povo, associando ao seu cotidiano e analisando o contexto histórico da entrada de outras religiões nas aldeias, objetivando também a discussão sobre o respeito que se deve ter quanto às manifestações religiosas/culturais dos povos indígenas. Importante momento para mostrar os elementos que compõem o Turé e discutir com os alunos os motivos que estão levando ao desaparecimento dessa manifestação cultural em algumas aldeias do Oiapoque.

Poderia se propor uma visita com os estudantes ao Museu Sacaca ou ao Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) e a partir da visita e da percepção dos estudantes, sugerir que eles façam pequenos vídeos sobre o conhecimento adquirido nessa visita.

REPERTÓRIO PEDAGÓGICO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE

Esta seção do caderno temático sobre os povos indígenas do Oiapoque, tem por objetivo apresentar aos professores da Educação Básica indicações para planejar melhor suas aulas. Sempre importante lembrar que são indicações, não é um manual pronto e acabado, pois depende do contexto escolar a qual o professor e estudantes estão inseridos.

INDICAÇÕES DE LIVROS, ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES

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

BASTOS, Cecília M. C. B.; SILVA, Jackeline S. M. Inclusão das histórias afro-brasileira, africana e indígena nos currículos da educação básica do Amapá: Uma análise do plano curricular de 2009. In: JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma C. (Org.). A Lei 11645/2008: Uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades. Curitiba: Appris, 2019, p. 111-132.

CAPIBERIBE, Artionka. Nas duas margens do rio: alteridade e transformações entre os Palikur na fronteira Brasil/Guiana Francesa. 444p. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Rio de Janeiro: PPGAS-MN/UFRJ, 2009.

CAPIBERIBE, A. M. G. Batismo de fogo: os Palikur e o cristianismo. 273p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Campinas: IFCH-Unicamp, 2001.

CASTRO, Esther de. A coleção “povos indígenas do Oiapoque – Mae”: composição e contexto de formação. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, Suplemento 7, 2008.

CODONHO, Camila Guedes. Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil). Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

NIMUENDAJÚ, Curt (1883-1945). Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes [recurso eletrônico]. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2. ed. Dados eletrônicos (1 arquivo PDF : 16 megabytes). – Brasília: IPHAN, IBGE, 2017.

GALLOIS, Dominique T.; GRUPONI, Denise F. Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam? São Paulo: IEPÉ/Museu do Índio, 2009.

SANTOS, Uwet Manuel Antonio dos. Waramwi: a cobra grande. São Paulo: Iepé, 2013.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. No Bom da Festa: O Processo de Construção Cultural das Famílias Karipuna do Amapá. São Paulo: Editora da USP, 2003.

VIDAL, Lux Boelitz. Povos indígenas do Baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver. 2 ed. Rio de Janeiro: Museu do Índio. Iepé. 2009.

VIDAL, Lux Boelitz. O museu dos povos indígenas do Oiapoque – Kuahí. Gestão do Patrimônio Cultural pelos Povos Indígenas do Oiapoque, Amapá. Museu, Identidades e Patrimônio Cultural. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, Suplemento 7, 2008, p. 109-115.

INDICAÇÕES DE SITES, VÍDEOS NO YOUTUBE E REDES SOCIAIS

<https://www2.unifap.br/indigena/tccs-digitalizados/>

<http://www.institutoiepe.org.br/>

https://pib.socioambiental.org/pt/Categoria:Povos_ind%C3%ADgenas_no_Amap%C3%A1
<https://terrasindigenas.org.br/>

<http://www.etnolinguistica.org/historia> <https://www.gov.br/funai/pt-br>
<https://cimi.org.br/>

<http://www.sepi.ap.gov.br/>

https://www.youtube.com/watch?v=dH2ZpVX08Ho&ab_channel=TVIfap

https://www.youtube.com/watch?v=Gvd5AthWsu0&t=887s&ab_channel=CLII-UNIFAP
https://www.youtube.com/watch?v=fGDrOwWVEDU&t=117s&ab_channel=CLII-UNIFAP

https://www.youtube.com/watch?v=dhLJgaJkwts&ab_channel=lep%C3%A9-InstitutodePesquisaeForma%C3%A7%C3%A3oInd%C3%ADgena

https://www.youtube.com/watch?v=VJemXHzcsLE&t=3s&ab_channel=Amap%C3%A1nasEntrelinhas

https://www.youtube.com/watch?v=kgcedJeXk4o&ab_channel=TriboMunduruku-Topic https://www.youtube.com/watch?v=-89BAm6M-1A&ab_channel=ReginaAbreu

https://www.youtube.com/watch?v=z9KJYM99DhY&ab_channel=CLII-UNIFAP

https://www.youtube.com/watch?v=1pxKhS6HDsk&ab_channel=lep%C3%A9-InstitutodePesquisaeForma%C3%A7%C3%A3oInd%C3%ADgena

<https://youtu.be/5UH0WSsqUqE>

<https://instagram.com/simonekaripuna?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

https://instagram.com/kl_arukwayeno?igshid=YmMyMTA2M2Y=

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil do século XIX: da invisibilidade ao protagonismo**. Revista História Hoje, v.1, n.2, p.23, 2012.

AMAPA. Assembleia Legislativa do Estado do Amapá. **Lei 1183/08. Autoriza o Poder Executivo a instituir no Ensino Fundamental e/ou Médio da Rede Pública Estadual de Ensino a Disciplina História do Amapá**. Amapá: SEED, 2008.

AMAPÁ. Secretaria de Educação do Estado do Amapá. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá**. Amapá, 2016.

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

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

BASTOS, Cecília M. C. B.; SILVA, Jackeline S. M. Inclusão das histórias afro-brasileira, africana e indígena nos currículos da educação básica do Amapá: Uma análise do plano curricular de 2009. In: JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma C. (Org.). **A Lei 11645/2008: Uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2019, p. 111-132.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe M. F. BERGAMASCHI, Maria A. **Dossiê História, educação e cultura indígena**. Revista História Hoje, vol.1, nº 2, dezembro de 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Ensino de História para populações indígenas.** Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul/set 1994, p. 104-116.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v.13, n. 25/26, set. 92/ago. 1993, p. 193-221.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** História. Ensino Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União. Brasília: DOU, 1996.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União. Brasília: DOU, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, vol. 33, n. 118, p. 235-250, enero-marzo, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 17, jan/abr 2008, p. 45-55.

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

CAPIBERIBE, Artionka. **Nas duas margens do rio: alteridade e transformações entre os Palikur na fronteira Brasil/Guiana Francesa.** 444p. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Rio de Janeiro: PPGAS-MN/UFRJ, 2009.

CAPIBERIBE, Artionka. **Batismo de fogo: os Palikur e o Cristianismo.** São Paulo: Annablume/Fapesp/Nuti, 2007.

CAPIBERIBE, A. M. G. **Batismo de fogo: os Palikur e o cristianismo**. 273p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Campinas: IFCH-Unicamp, 2001.

CASTRO, Esther de. A coleção “**povos indígenas do Oiapoque – Mae**”: composição e contexto de formação. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, Suplemento 7, 2008.

CAVALCANTE, Thiago L. V. **Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa**. *História (São Paulo)* v.30, n.1, p. 349-371, jan/jun 2011.

CODONHO, Camila Guedes. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil)**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

COELHO, Mauro Cezar. COELHO, Wilma de Nazaré. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.21, n.2, p. 358-379, jul./dez. 2014.

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um a gente histórico ausente. **30ª Reunião Anual da Anped**. GT13 - Educação Fundamental, 2007.

COLLET, Celia Letícia G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donizete (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Secad/MEC, 2006. p. 115-129.

COSTA NETO, Tomé S.; NASCIMENTO, Francisco A. S. O Ensino de História Local nas escolas públicas brasileiras: uma análise bibliográfica. *Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI*, Teresina, v.6, n.2, jul./dez. 2017.

NIMUENDAJÚ, Curt (1883-1945). **Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes** [recurso eletrônico]. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2. ed. Dados eletrônicos (1 arquivo PDF : 16 megabytes). – Brasília: IPHAN, IBGE, 2017.

FONSECA, Selva G. A incorporação de diferentes linguagens no ensino de história. In: FONSECA, Selva G. (org.). **Didática e Prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens**. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & ensino de História**. 4ª ed.; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FONTE, Ana Paula Nóbrega (org.). **Usaí, o livro do Açaí: saberes do povo Karipuna**. Edição: Luís Donisete Benzi Grupioni]. São Paulo : Iepé - Instituto de Pesquisa e Formação Indígena, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALLOIS, Dominique T.; GRUPONI, Denise F. **Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?** São Paulo: IEPÉ/Museu do Índio, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Atlas Escolar na Internet <https://atlasescolar.ibge.gov.br>. Acesso em 20 mai. 2022.

IEPÉ. Instituto . <http://www.institutoiepe.org.br/>. Acesso em 15 abr. 2020

JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma C. Razão e sensibilidade no ensino de História no Brasil: Reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos à luz da Lei 11.645/2008. In: JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma C. (Org.). **A Lei 11645/2008: Uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2019, p. 215-237.

JOSÉ DA SILVA, Giovani. COSTA, Anna Maria R. F.M. **História e culturas indígenas na Educação Básica**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

JULIANO, Dolores. Educacion Intercultural: escuela y minorias étnicas. In: RUSSO, K. PALADINO, M. **Reflexões sobre a lei 11645/08 e a inclusão da temática indígena na escola**. Itabaiana: Revista Fórum Identidades, v.16. 2014.

LIMA, Cristiano Bento de. **A Importância do Ensino de História Local nas Escolas**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-ensino-da-historia-local-nas-escolas/65870/#ixzz4tt76FVos>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

JULIANO, Dolores. Educacion Intercultural: escuela y minorias étnicas. In: RUSSO, K. PALADINO, M. **Reflexões sobre a lei 11645/08 e a inclusão da temática indígena na escola**. Itabaiana: Revista Fórum Identidades, v.16. 2014.

LIMA, Cristiano Bento de. **A Importância do Ensino de História Local nas Escolas**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-ensino-da-historia-local-nas-escolas/65870/#ixzz4tt76FVos>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MACIAL, Izonildo P.; CHARLES, João A. B. Cantigas Tradicionais do Povo Galibi-Marworno, 2008. https://www2.unifap.br/indigena/files/2021/04/2008_Izonildo-Pastana-e-Joao-Alexandre_CANTIGAS-TRADICIONAIS-DO-POVO-GALIBI-MARWORNO-1.pdf

MANOEL, Ivan Aparecido. **O Ensino da História no Brasil: origens e significados**. Cadernos CIMEAC. Ribeirão Preto, v.01, n.01, 2011. p. 44-75.

MARTÍNEZ, Albertina M.; TACCA, Maria C. (orgs.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica**. História Unisinos. Porto Alegre, vol 15, n.01, 2011, p. 40-49.

MENDES, Luís César Castrillon. RIBEIRO, Renilson Rosa. "Os embaraços da civilização": indígenas nos manuais de História do Brasil adotados no Colégio Pedro II (1838-1898) e a persistência da tra(d)ição didática no tempo presente. In: JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma C. **A Lei 11645/2008: Uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2019, p. 79-109.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre história e memória**. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MONTEIRO. John Manuel. **Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. Buenos Aires, 2005.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.13, n25/26, set.92/ago.93, p. 143-162.

NUNES, Edineuza Miranda. Contagem do Tempo dos Galibi Marworno. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, 2016. Link para acesso completo do TCC: https://www2.unifap.br/indigena/files/2021/04/2012_Edineuza-Nunes_A-CONTAGEM-DO-TEMPO-DOS-GALIBI-MARWORNO-DA-ALDEIA-KUMARUMÃ.OLIVEIRA.pdf. Acesso em 15 mai. 2022.

OLIVEIRA, Luiz F.; CANDAU, Vera M. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, v.26, n.01, abr/2010, Belo Horizonte, p. 15-40.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES Leônicio José Gomes. Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação - Dossiê**. v. 24, p. 1-25, 2019.

PEREIRA, Higor Railan J.; OLIVEIRA, Jackeline D. F.; MATOS, Marlos Vinícius G. Por entre rios e chão: migração e reconfiguração de identidades na História dos povos indígenas do Amapá. In: Anais do III encontro de discentes de História da Unifap. 22 a 25 de agosto de 2017. Macapá-AP. <https://www2.unifap.br/cepap/files/2017/10/HIGOR-JACKELINE-E-MARLOS-Por-entre-rios-e-ch%C3%A3o.pdf>. Acesso em 20 jul. 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; MEINERZ, Carla Beatriz; PACIEVITCH, Caroline. Viver e pensar a docência em História diante das demandas sociais e identitárias do século XXI. **Revista Ensino e História**, Londrina, v.21, n.2, p.31-53, jul./dez. 2015.

PEREIRA, Nilza de Oliveira Martins. **Uma visão espacial e sociodemográfica da população indígena no Brasil, com base no Censo Demográfico 2010**. Caderno Temático: Populações Indígenas. https://www.ibge.gov.br/apps/atlas_nacional/. Acesso em 05/05/2020.

PLANO DE MANEJO. **Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque**. Brasília: MMA/ICMBio, 2009.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

RUSSO, K. PALADINO, M. Reflexões sobre a lei 11645/08 e a inclusão da temática indígena na escola. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana, v.16. 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Uwet Manuel Antonio dos. **Waramwi: a cobra grande**. São Paulo: Iepé, 2013.

SANTOS, Rubmauro Maciel dos; REIS, Odoelson dos Santos Almeida. **Medicina Tradicional Indígena**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, 2011. Link para acesso completo do TCC: https://www2.unifap.br/indigena/files/2021/04/2007_Rubmauro-e-Odoelson-MEDICINA-TRADICIONAL-IND%C3%8DGENA-1.pdf. Acesso em 20 maio. 2023.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11645/2008. **Revista História Hoje**, v.1, n. 2, p.213-223. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **No Bom da Festa: O Processo de Construção Cultural das Famílias Karipuna do Amapá**. São Paulo: Editora da USP, 2003.

TURÉ dos povos indígenas do Oiapoque. Rio de Janeiro, São Paulo : Museu do Índio, IEPÉ, 2009.

VIDAL, Lux Boelitz. Povos indígenas do Baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver. 2 ed. Rio de Janeiro: Museu do Índio. Iepé. 2009..

VIDAL, Lux Boelitz. O museu dos povos indígenas do Oiapoque – Kuahí. Gestão do Patrimônio Cultural pelos Povos Indígenas do Oiapoque, Amapá. Museu, Identidades e Patrimônio Cultural. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, Suplemento 7, 2008, p. 109-115.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. La educación intercultural en la educación. Peru: Ministerio de Educación, 2001. In: CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, v.13, n. 17, jan/abr 2008, p. 52.

ZAMBONI, Ernesta. BERGAMASCHI, M.A. Povos indígenas e ensino de História: Memória, movimento e educação. In: **Congresso de Leitura do Brasil**, 17, Campinas, 2009.





Emitido em 11/09/2024

**ORIENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO/DOUTURADO Nº 17/2024 - PROFHISTÓRIA
(11.02.28.06.17)**

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 11/09/2024 17:40)

DAVID JUNIOR DE SOUZA SILVA

CCCSB (11.02.25.13.04)

Matrícula: ###695#3

Visualize o documento original em <https://sipac.unifap.br/documentos/> informando seu número: **17**, ano: **2024**, tipo:
ORIENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO/DOUTURADO, data de emissão: **11/09/2024** e o código
de verificação: **null**