

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

Letícia Alves da Silva

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA
O ENSINO DE HISTÓRIA EM CONTEXTO PLURIÉTNICO NO ALTO
RIO NEGRO**

Manaus-AM

2017

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

Letícia Alves da Silva

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA
O ENSINO DE HISTÓRIA EM CONTEXTO PLURIÉTNICO NO ALTO
RIO NEGRO**

Manaus-AM

2017

Letícia Alves da Silva

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA
O ENSINO DE HISTÓRIA EM CONTEXTO PLURIÉTNICO NO ALTO
RIO NEGRO**

Dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico. Sob orientação do Prof. Dr. Davi Avelino Leal e Co-orientação do Prof. Dr. Tarcísio Serpa Normando.

Área de Concentração: Processos e Recursos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico

Manaus-AM

2017

Ficha Catalográfica
Márcia Auzier
CRB 11/597

S586f Silva, Leticia Alves da.
Formação de professores e práticas pedagógicas para o ensino de história em contexto pluriétnico no alto Rio Negro. / Leticia Alves da Silva. – Manaus: IFAM, 2017.
251 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2017.
Orientador: Prof. Dr. Davi Avelino Leal.
Coorientador: Prof. Dr. Tarcísio Serpa Normando.

1. Educação Tecnológica. 2. Formação de professores. 3. Práticas pedagógicas. I. Leal, Davi Avelino (Orient.) II. Normando, Tarcísio Serpa (Coorient.) III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas IV. Título.

CDD 371.33

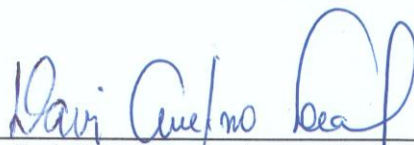
LETÍCIA ALVES DA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA EM CONTEXTO PLURIÉTNICO NO ALTO RIO NEGRO

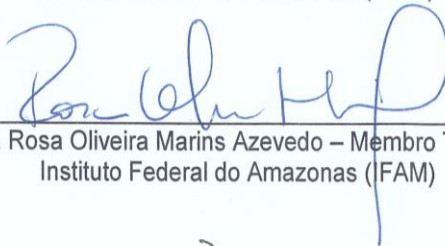
Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Ensino Tecnológico
do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Amazonas
como requisito para obtenção do título
de Mestre em Ensino Tecnológico.
Linha de Pesquisa: Processos
Formativos de Professores no Ensino
Tecnológico.

Aprovada em 13 de junho de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Davi Avejino Leal – Orientador
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Profa. Dra. Ana Lúcia Vieira – Membro Titular Externo
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

A meus pais Helena da Silva Alves e Euclides Alves da Silva, pelo incentivo, amor e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, a Nossa Senhora Aparecida e a São José que nos momentos mais difíceis dessa caminhada não me deixaram perder a fé e a esperança na perspectiva de contribuir com a Educação da região do Alto Rio Negro.

Agradeço profundamente ao professor Doutor Davi Avelino Leal, orientador que tornou-se um grande amigo nessa jornada, e com seu profissionalismo possibilitou momentos de debates, compartilhamentos de fontes bibliográficas, proposição de novos caminhos à pesquisa, intercâmbios com vários profissionais da área do ensino de História e da formação de professores indígenas, e sobretudo apoiou a essência da proposta inicial dessa pesquisa desafiadora. Palavras são poucas para agradecer pelo ser humano e profissional que és.

Outro profissional da mesma magnitude e grande desprendimento, essencial para a construção da dissertação foi o professor Doutor Tarcísio Normando, que aceitou prontamente ser meu co-orientador e apesar da distância geográfica orientou os caminhos metodológicos e cedeu seu acervo bibliográfico sobre o ensino de História que foi imprescindível para fundamentar os estudos em voga.

Registro a minha gratidão à todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico que com grande profissionalismo, maestria e humanidade apresentaram possibilidades teórico-metodológicas importantes para o amadurecimento intelectual necessários para enriquecer a minha formação profissional. Ainda no MPET agradeço às secretárias, em especial à Larissa que sempre foi solícita quanto à expedição e entrega de documentos e demais necessidades no âmbito da secretaria apresentadas nesse trajeto.

À professora Jonise Nunes da Universidade Federal do Amazonas pela gentileza em compartilhar sua experiência com a formação de professores indígenas e contribuir para nortear o desenvolvimento das oficinas de formação de professores e demais assuntos pertinentes à pesquisa.

À FAPEAM, pela concessão da bolsa de mestrado fundamental para o andamento da pesquisa de campo e ao IFAM por conceder a licença para capacitação. Nessa mesma instância, agradeço ao Diretor Geral do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, professor Elias Brasilino de Souza pelo incentivo, solicitude, companheirismo em conceder tempo e espaço para compartilhar suas experiências sobre metodologia, por ceder fontes

bibliográficas do seu acervo pessoal importantes para a argumentação da dissertação. Outrossim, agradeço a todos os profissionais administrativos e docentes do Campus São Gabriel da Cachoeira que colaboraram para que as oficinas de formação docente e demais percursos da pesquisa de campo pudessem se concretizar.

Aos professores indígenas que participaram da oficina de formação docente sobre práticas pedagógicas para o ensino de História e não mediram esforços para construir momentos de aprendizado onde os saberes de diversas etnias presentes se conectaram e fomentaram a produção de novos conhecimentos. Serei grata eternamente pela humildade ao ensinar-me sobre a riqueza cultural que reside em cada parente indígena.

Os meus sinceros agradecimentos à APIARN, FOIRN, SEMED-S.G.C e SEDUC-S.G.C pelo apoio a pesquisa durante a estada na cidade de São Gabriel da Cachoeira. Nesse sentido, os diretores das escolas estaduais foram importantes por liberarem os professores no intuito de participarem das oficinas de formação.

Agradeço aos colegas do mestrado por compartilhar angústias, alegrias, grupos de estudo, trabalhos, eventos e demais atividades desenvolvidas durante essa caminhada. Na mesma proporção agradeço à amiga Marinete Vasques que foi imprescindível ao ceder seu tempo, espaço profissional e experiência como pesquisadora.

E a razão do meu ingresso no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico se deve ao ombro amigo da minha família manifestada no amor das minhas irmãs Marilene Alves da Silva, Leiliane Alves da Silva e Silvana Alves da Silva. Agradeço imensamente e eternamente à Marilene, por inúmeras vezes deixar o cansaço e suas preocupações de lado e ser o porto seguro em que pude ter apoio antes, durante e depois do desenvolvimento da dissertação. À Leiliane, com sua paciência e solicitude fez a inscrição para que eu pudesse ingressar no mestrado e por muitas vezes me amparou em meio as minhas fragilidades. À Silvana, pela oração e incentivo recorrente, imprescindível para que eu pudesse vencer minhas limitações.

Por fim, e não por último, o meu muito obrigada aos meus sobrinhos Thaylinne, Marlon, Makson (Mak) e Eduardo (Dudu) por me propiciar momentos de alento e alegria, sobretudo com a chegada da luz radiante de Eduardo que fez as nossas vidas se encherem de alegria e amor. E com a mesma ênfase agradeço a solidariedade e amizade do cunhado Heldon Mota da Costa.

Muito obrigada!

Perguntas de um operário diante de um livro de História

*Tebas das Sete Portas,
Quem a construiu?
Nos livros, figuram os nomes dos reis,
Foram os reis que arrastaram os grandes blocos de pedra?
Babilônia, destruída tantas vezes,
Quem tornou a reconstruí-la?
Em que casas da dourada Lima
Viviam os operários que a construíram?
A noite em que terminou a construção da Muralha da China,
Onde foram os trabalhadores?
Roma, a grande, está cheia de arcos do triunfo...
Quem os erigiu?
Sobre que triunfaram os Césares?
Bizâncio, tão cantada,
Tinha só palácios para os seus habitantes?
Até a fabulosa Atlântida,
Na noite em que o mar a tragou,
Seus habitantes clamavam,
Pedindo ajuda aos escravos...
O jovem Alexandre conquistou a Índia...
Ele sozinho?
César venceu os gauleses,
Não levava consigo nem ao menos o cozinheiro?
Felipe, o Grande, chorou ao ver afundada a sua frota...
Ninguém mais chorou?
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos...
Quem mais a venceu?*

*Uma vitória em cada página...
Quem cozinhou os banquetes das vitórias?
Um grande homem a cada dez anos,
Quem pagava seus gastos?...*

Uma pergunta para cada História...

Bertolt Brecht

RESUMO

A presente dissertação intitulada “Formação de professores e práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico no Alto Rio Negro”, vem ser uma contribuição nas discussões a respeito das Práticas Pedagógicas direcionadas ao ensino de História voltada à populações indígenas diversificadas étnico, linguístico e culturalmente. Partimos das diversas abordagens históricas e pedagógicas relativas ao ensino da História, com o objetivo de pensar reflexivamente em estratégias que possam ir ao encontro das alteridades. Em paralelo, tentamos percorrer os caminhos da construção da ideia de multiculturalismo e interculturalidade que acabam fundamentando o ensino de História no contexto pluriétnico. Procuramos demonstrar que o multiculturalismo e a interculturalidade devem estar atrelados ao ensino de História e imbricados no processo pedagógico, afim de possibilitar a compreensão da realidade pluriétnica presente nas escolas indígenas e não indígenas visando estruturar práticas pedagógicas em prol de uma educação escolar indígena que promova a relação entre as diferentes culturas através da articulação dos saberes indígenas e não indígenas. Em vista disso, a Amazônia e mais restritamente o Alto Rio Negro apresentam um palco de relações complexas de diferentes culturas, tornado um solo fértil para se pensar o ensino de História no contexto intercultural. Ilustramos essa questão apresentando a problemática da ausência de formação docente para desenvolver um ensino que articule os saberes indígenas aos conteúdos da disciplina de História e que trabalhe a temática indígena contextualizada com a diversidade étnica, linguística e sociocultural dos alunos indígenas que adentram anualmente os estabelecimentos de ensino municipal, estadual e federal da cidade de São Gabriel da Cachoeira. Procuramos alcançar o objetivo principal, por meio da elaboração de uma oficina de formação de professores, com a participação de 33 professores indígenas que trabalham na educação básica da esfera federal, estadual e municipal do Alto Rio Negro que desenvolvesse novas práticas pedagógicas dentro de um contexto pluriétnico na região do Alto Rio Negro. Para o desenvolvimento da referida oficina optou-se pela pesquisa-ação por possibilitar a intervenção na práxis docente e a melhoria no ensino e aprendizagem da História, onde o envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa é essencial para o equacionamento do problema em voga, oportunizando o diálogo com a realidade e sua interpretação. Desse modo, a implementação da oficina sobre práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico, possibilitou a articulação dos saberes étnicos com os conteúdos do currículo de História da educação básica, contribuindo assim, na melhoria da compreensão, interpretação e contextualização do mundo vivido do aluno indígena.

Palavras-chave: Ensino de História. Práticas pedagógicas. Formação de professores. Oficina de Práticas Pedagógicas. Alto Rio Negro.

ABSTRACT

The present dissertation entitled "Teacher training and pedagogical practices for the teaching of History in a multi-ethnic context in the High Rio Negro river region", is a contribution in the discussions about Pedagogical Practices directed to the History teaching focused in the ethnic, linguistic and culturally diversified indigenous populations. We will start from the different historical and pedagogical approaches related to the History teaching, with the purpose of thinking reflexively about the strategy and the meeting of the alterities. Simultaneously, we try to follow the paths of the construction of the idea of multiculturalism and interculturality, that grounds the History teaching in the multi-ethnic context. We will try to demonstrate that multiculturalism and interculturality will be connected to the History teaching and overlapped in the pedagogical process, in order to make possible the pluriethnic understanding of the reality in the indigenous and non-indigenous schools. This objectifies the structuring of pedagogical practices in favor of school education that promotes relationship between the different cultures through the articulation of the indigenous and non-indigenous knowledge. Therefore, Amazonic region, strictly the High Rio Negro river region, presents complex relationships of different cultures, thus becoming fertile soil to think about the History teaching, in this intercultural context. We exemplify this quest Introducing the problem of absence of teacher training, to develop learning methods that unites the indigenous knowledge to the History contents, and that works this. The theme is contextualized with the ethnic, linguistic and sociocultural diversity of the indigenous students that annually join the Municipal, State and Federal education establishments of São Gabriel da Cachoeira City. We seek to reach the main objective developing a teacher's workshop which was attended by 33 indigenous teachers who work in Federal, State and Municipal basic education at the High Rio Negro river region. The workshop must develop new pedagogical practices inside a multi-ethnic context in the High Rio Negro river region. To the development of this workshop we chose the active-research method, because it possibilities the intervention in the History teaching praxis and its improvement. Involvement of researchers and respondents was essential for evaluate the problem in vogue, making it dialog with the reality and its interpretation. Thus, the effectuation of the workshop of the pedagogical practices for History teaching in a multi-ethnic context, allowed the articulation of the ethnic knowledge with the contents of the History curriculum of basic education, thus contributing to the improvement of the understanding, interpretation and contextualization of the environment of the indigenous student.

Keywords: History Teaching. Pedagogical practices. Teacher training. Pedagogical Practices Workshop. High Rio Negro river region

LISTA DE SIGLAS

APIARN-Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro
ATARN-Associação das Tribos do Alto Rio Negro
ANPUH-Associação Nacional dos Professores de História
ABEH- Associação Brasileira de Ensino de História
APM- Associação de Pais e Mestres
CNE-Conselho Nacional de Educação
CAFOD- Agência Católica para o Desenvolvimento
COPIARN-Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro
DCNEB-Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
E.A.F-S.G.C- Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira
FUNAI-Fundação Nacional do Índio
FOIRN- Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
ISA- Instituto Socioambiental
IFAM C.S.G.C- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus São Gabriel da Cachoeira
IGHA- Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas
MEC- Ministério da Educação
PPP- Projeto Político Pedagógico
PDPI-Projeto Demonstrativo de Povos Indígenas
PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores
PCN'S- Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC-Projeto de Emenda Constitucional
PROLIND- Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PRDIS - Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro
SETEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
S.G.C-São Gabriel da Cachoeira
SEDUC- Secretaria Estadual de Educação e Cultura
SEMED-Secretaria Municipal de Educação
SEMPA- Secretaria Municipal de Produção e Abastecimento
SEMECs – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFAM- Universidade Federal do Amazonas

UEA- Universidade do Estado do Amazonas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico das línguas indígenas faladas pelos alunos do PROLIND IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira	65
Figura 2 - Gráfico das comunidades dos 45 alunos matriculados na Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas do Alto Rio Negro – Habilitação em Física	65
Figura 3 - Gráfico das etnias dos 45 alunos matriculados na Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas do Alto Rio Negro – Habilitação em Física	66
Figura 4 - Mapa das etnias do Alto Rio Negro.....	78
Figura 5 - Mapa demonstrativo das Missões Salesianas implantadas no Alto Rio Negro	80
Figura 6 - Vista aérea da Missão de São Gabriel (1970).....	81
Figura 7 - Missão de Iauaretê (2007).....	81
Figura 8 - Missão de Pari-Cachoeira, 2007	82
Figura 9 - Missão de Taracuí, 2013	82
Figura 10 - Vista aérea da Missão de Assunção do rio Içana, 2016.....	82
Figura 11 - Alunos indígenas internos da Missão de São Gabriel, 1970.....	83
Figura 12 - II Assembleia dos Povos Indígenas do rio Negro em São Gabriel da Cachoeira (abril/1987).....	85
Figura 13 - Gráfico das Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores indígenas....	116
Figura 14 - Recepção dos professores no auditório Wayuri do IFAM-C.S.G.C.....	119
Figura 15 - Reunião com os professores indígenas	120
Figura 16 - Etnias dos professores participantes	121
Figura 17 - Línguas indígenas faladas pelos professores participantes da pesquisa	121
Figura 18 - Orientação da leitura do texto de apoio	124
Figura 19 - Os professores reunidos em famílias linguísticas	124
Figura 20 - Grupo Viravaçú trabalhando na confecção do álbum seriado sobre Fontes Históricas	127
Figura 21 - Grupo Puranga trabalhando na confecção do álbum seriado sobre Fontes Históricas	127
Figura 22 - Grupo Błpó	127
Figura 23 - Grupo Barekeniwa	127
Figura 24 - Grupo Admirável	128
Figura 25 - Grupo Suri	128

Figura 26 - Acolhida dos professores indígenas no auditório da Escola Municipal Indígena Dom Miguel Alagna, com a participação do representante da SEMEC São Gabriel da Cachoeira	129
Figura 27 - Desenvolvimento da dinâmica de integração “Caminhando juntos”	130
Figura 28 - Desenvolvimento da dinâmica de integração “Caminhando juntos”	130
Figura 29 - Esclarecimento e recolhimento do TCLE	130
Figura 30 - Esclarecimento e recolhimento do TCLE	130
Figura 31 - Quantidade de professores que utilizou nas aulas de História o álbum seriado ..	131
Figura 32 - Avaliação sobre o processo de ensino e aprendizagem utilizando o álbum seriado sobre Fontes Históricas.....	133
Figura 33 - Esquema da práxis de Paulo Freire	134
Figura 34 - Grupos de professores desenvolvendo trabalho com Pedagogia de Projetos	139
Figura 35 - Grupos de professores desenvolvendo trabalho com Pedagogia de Projetos	139
Figura 36 - Grupo de professores indígenas trabalhando com Pedagogia de Projetos	140
Figura 37 - Grupo de professores desenvolvendo o trabalho com Temas Geradores	140
Figura 38 - Grupo de professores desenvolvendo o trabalho com Temas Geradores	140
Figura 39 - Exposição dos trabalhos com temas geradores.....	142
Figura 40 - Exposição dos trabalhos com temas geradores.....	142
Figura 41 - Dramatização dos mitos de origem das etnias das famílias linguísticas Aruak e Tukano Oriental, parte do trabalho com pedagogia de projetos.....	142
Figura 42 - Dramatização dos mitos de origem das etnias das famílias linguísticas Aruak e Tukano Oriental, parte do trabalho com pedagogia de projetos.....	142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM CONTEXTO MULTICULTURAL	24
1.1 As transformações no ensino de História	24
1.2 O que dizem as leis, diretrizes, e PCN's para o ensino de História?	31
1.3 A formação de Professores para o ensino de História	37
1.4 Práticas pedagógicas no ensino de História	43
1.5 Saberes étnicos no ensino de História.....	47
1.6 O multiculturalismo e o ensino de História	51
CAPÍTULO 2 - ENSINO DE HISTÓRIA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTERCULTURALIDADE NA AMAZÔNIA	60
2.1 A interculturalidade no ensino de História	60
2.2 A educação escolar indígena e ensino de História na Amazônia.....	68
2.3 A construção de práticas pedagógicas multiculturais para o Ensino da História no Alto Rio Negro.....	75
2.4 Percurso histórico da prática pedagógica da Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro	77
2.5 O movimento indígena e a luta pela educação escolar indígena no Alto Rio Negro.....	84
CAPÍTULO 3 - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	91
3.1 Construindo o caminho metodológico	91
3.1.1 O contexto da pesquisa.....	93
3.1.2 O contexto geográfico e sociocultural de São Gabriel da Cachoeira.....	96
3.1.3 O contato com os professores indígenas	99
3.1.4 Diagnóstico	100
3.2 A coleta de dados	101

3.2.1 Observação direta da prática educativa do ensino de História desenvolvida nas escolas da cidade de São Gabriel da Cachoeira	101
3.2.2 Planejamento da oficina “práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico”	102
3.2.3 A oficina sobre práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico	103
3.2.4 A entrevista semiestruturada com os professores cursistas da oficina de formação	104
3.2.5 Análise dos dados.....	104
CAPÍTULO 4 - CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO PLURIÉTNICO DO ALTO RIO NEGRO: AS OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	106
4.1 As práticas pedagógicas nas escolas indígenas do Alto Rio Negro.....	106
4.2 A prática pedagógica de professores indígenas para o ensino de História no Alto Rio Negro	113
4.3 As oficinas pedagógicas para a prática de História no contexto pluriétnico	118
4.3.1 A segunda fase da oficina sobre práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico.....	128
4.3.2 Considerações sobre as oficinas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE - A	160
APÊNDICE - B	162
APÊNDICE - C	163
APÊNDICE - D	164
APÊNDICE - E	201
APÊNDICE - F	202

INTRODUÇÃO

A nova realidade da educação do século XXI demanda aos professores uma renovação de suas práticas pedagógicas que possam ser contextualizadas à realidade étnico-cultural e linguística dos educandos adicionadas às atuais demandas advindas do mundo do trabalho que cobram uma formação integral que atenda às novas linguagens, novas competências e tecnologias. Sendo assim, reconhecemos a necessidade de práticas pedagógicas que deem conta do panorama que se configura e portanto requerem o entendimento articulado e contextualizado dessas novas realidades.

Nessa perspectiva, a formação de professores para este século, apresenta inúmeros desafios diante da diversidade étnica, linguística e cultural do alunado que se apresenta nas mais diferentes instituições que ofertam a educação básica, técnica e tecnológica no Brasil. Nesse sentido, as especificidades étnico-culturais discente, adicionadas as peculiaridades regionais que influenciam a dinâmica das salas de aula, em grande medida vem solicitar do professor de História, práticas pedagógicas voltadas ao ensino e aprendizagem da disciplina de História, que respondam aos anseios da sociedade em voga e que estejam atrelados à realidade sociocultural do alunado.

Portanto, existe a necessidade de avançarmos nas discussões e reformulações atinentes à formação docente que trabalhe práticas pedagógicas para o ensino de História, voltadas ao contexto indígena pluriétnico e articuladas aos conteúdos do componente curricular de História. Tal necessidade faz-se importante, a fim de que possamos conceber um ensino de História que envolva o aluno na perspectiva de inserir seus conhecimentos tradicionais aos conteúdos do currículo de História e instrumentalizá-lo para que ele se veja como ator social e construtor da História. Estas contribuições são inerentes para que o discente possa transitar e atuar no atual contexto histórico e sociopolítico permeados por outros atores sociais e fatos históricos.

Isso posto, a pesquisa sobre “Práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico no Alto Rio Negro”, buscou estudar possibilidades para pensarmos em estratégias para o ensino de História voltada à populações indígenas diversificadas étnico, linguístico e culturalmente, no afã de contribuir com a renovação da abordagem tradicional na forma de ensinar a disciplina de História, os colocando como construtores do conhecimento histórico e atores sociais que fazem parte da História.

O Alto Rio Negro apresenta uma sociodiversidade singular permeada por 23 povos indígenas pertencentes às famílias linguísticas Tukano Oriental, Aruak, Nadahup e Yanomami. Essa especificidade impar é caracterizada por etnias culturalmente distintas e pela existência de 16 línguas indígenas faladas pelos grupos indígenas da referida região (MELGUEIRO, 2009, p.19).

Esse contexto sociocultural presente no Alto Rio Negro influenciou a construção da minha identidade cultural e profissional, visto que sou filha de mãe tukano, proveniente da comunidade indígena de Trovão, do rio Uaupés e pai afrodescendente nascido no município de Brejo Parabaino, estado do Maranhão. A construção da minha identidade cultural se deve a vivência fortemente interligada à cultura Tukano, pois meu avô materno Feliciano (Ĩrê-Miri) pertencia a etnia Tukano e a minha avó materna Angelina (Umûsipo) descendia dos Desana. Na região do Alto Rio Negro, a descendência étnica é pela via do pai, ou seja, patrilinear.

Apesar de meu pai não ser indígena, ao nascer minha mãe Dona Helena (Ye'pário) não quis quebrar a tradição do benzimento nominal, e me levou aos 4 meses de idade para receber a proteção espiritual na qual o pajé me benzeu com o nome Tukano denominado Yu'usô, que significa “Aquela que veio da água”. A construção da minha identidade cultural se deu ao lado de meus avós e tios do lado materno.

É interessante lembrar a ansiedade na chegada das férias escolares para que Dona Helena levasse eu e mais três irmãs para a comunidade indígena de São Sebastião, onde moravam os avós maternos. Nesses períodos, tornou-se tradição que fôssemos à roça da nossa outra avó, que se chamava Marina, onde ela nos ensinava sobre os conhecimentos tradicionais de plantar a maniva, colher, carregar o aturá, ralar a mandioca no método tradicional e processar a mandioca como nossos ancestrais faziam dando origem aos derivados como goma, tucupi, farinha, tapioca, curadá e demais alimentos tradicionais do povo Tukano.

De outro lado, vivenciávamos, enquanto crianças, a organização das festas tradicionais da comunidade indígena de São Sebastião traduzidas na preparação de comidas e bebidas como aluar, caxiri, quinhãpira, mujeca, muquiado de peixes e animais de caça a serem oferecidos nos dabucuris¹. Foi nesta vivência próxima dos avós maternos que presenciávamos a realização de diversas danças indígenas como a dança do macaquinho pelos adultos.

¹ De acordo com Barros (2006), o dabucuri é uma grande festa cerimonial, de encontro entre grupos indígenas do Alto Rio Negro, onde o anfitrião oferece aos visitantes ou convidados vindos de outras comunidades, frutos silvestres, peixes, bebidas fermentadas etc. Nesse ritual, também ocorre a introdução de músicas e danças.

Durante todo o período escolar desde o ensino infantil até o médio estudei no colégio salesiano gerido pelas irmãs pertencentes a congregação das Filhas de Maria Auxiliadora. Nesse mesmo espaço, que era também local de trabalho da minha mãe, que durante 40 anos desenvolveu a docência na missão salesiana de Pari-Cachoeira, Taracuí e Içana como professora de matemática e ciências do ensino básico. Por conseguinte, tive os primeiros contatos com a práxis docente, quando a acompanhava nas aulas e prestava atenção no desenvolvimento da sua aula.

Algumas noites, depois de finalizadas as tarefas escolares ajudava a minha mãe a reproduzir os exercícios ou avaliações bimestrais no mimeógrafo. E nas datas festivas a fazer lembrancinhas da páscoa, dia das mães e das demais comemorações. Foram muitos momentos vendo a professora Helena planejar, estudar, corrigir, mimeografar os trabalhos dos alunos, registrar as notas de cada aluno cuidadosamente à lápis e depois à caneta nos inúmeros diários de classe.

Entre 2001 a 2005, período que cursei a licenciatura em História pela Universidade do Estado do Amazonas, estagiei na área de educação do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá e em duas escolas estaduais da cidade de Tefé. Aos poucos fui construindo minha identidade docente ao adentrar nos diversos universos culturais e pedagógicos mediante o contato com os alunos indígenas e “Caboclos” que frequentavam o ensino fundamental e participavam das palestras sobre História ambiental na primeira instituição, e nas demais escolas estaduais desenvolvia o ensino da História do Brasil junto aos alunos do curso noturno da modalidade EJA.

Quando me formei em 2005, na primeira turma da Licenciatura em História da Universidade do Estado do Amazonas, em Tefé, no ano seguinte iniciei a minha vida docente com os alunos da EJA na esfera municipal em duas escolas: Helyon de Oliveira e Wenceslau de Queiroz. Quase a totalidade dos alunos eram agricultores que mesmo cansados da labuta se esforçavam para estudar. Foi através dessa experiência que se estendeu até 2007, que percebi o quanto a profissão de professora podia ajudar a melhorar a vida das pessoas e instrumentá-las para que possam ser agentes de transformação para a sociedade.

Ao adentrar em 2008, como contratada na escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira para ministrar a disciplina de História, percebi um outro mundo novo, concretizado no ensino técnico em Administração, Meio Ambiente e Informática. Percebi que em meio aos filhos de militares, comerciantes forasteiros e funcionários públicos de outro estado da federação, estavam majoritariamente em busca de uma formação técnica, os “parentes”

indígenas de diversas etnias, muitos oriundos das mais longínquas comunidades indígenas do município de São Gabriel da Cachoeira.

Durante esse percurso, desenvolvia o ensino tradicional com aula expositiva através do Datashow, seguido das revisões, exercícios e avaliações com perguntas e respostas, textos de interpretação sobre o tema e até buscava trabalhar com filmes. E já nessa época percebi a necessidade de desenvolver uma prática pedagógica mais contextualizada, com vias de envolver os alunos como integrantes da História e do fazer histórico.

Em grande medida, durante as reuniões pedagógicas percebi a angústia dos colegas de profissão em buscar alternativas pedagógicas para contextualizar o ensino condizente à realidade étnico-cultural dos alunos indígenas a fim de viabilizar a compreensão, por parte destes, a respeito de alguns signos oriundos do mundo não indígena presentes nas disciplinas de matemática, física, biologia, por exemplo. Nesse interim, o meu contrato foi renovado até fevereiro de 2010, e após essa etapa viajei até Manaus para concorrer a vaga de mestrado em História Social pela UFAM, no qual fui aprovada e já avistava a execução de uma pesquisa voltada a estruturação de práticas pedagógicas para o ensino de História.

Posteriormente, quando fui convocada a fazer parte do quadro efetivo do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, em 2011, tive que abrir mão do curso de Mestrado, e almejava que após o estágio probatório cursaria finalmente o mestrado tão necessário à melhoria da minha *práxis* docente, dentro do contexto sociocultural que atuava constantemente. Essa possibilidade me foi concedida em 2015, quando ingressei no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico.

Nesse sentido, o interesse em pesquisar as práticas pedagógicas, voltadas ao ensino de História no contexto indígena pluriétnico da Região do Alto Rio Negro, deve-se a necessidade advinda da minha atuação profissional no componente curricular de História, que demandava a utilização de estratégias para viabilizar a contextualização da prática pedagógica interligada à realidade dos alunos indígenas que frequentam os cursos técnicos e tecnológicos de Agropecuária, Informática, Administração e Enfermagem do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira.

Assim, a gênese da pesquisa vem ao encontro da problemática existente no ensino de História demonstrada na ausência de formação docente para desenvolver um ensino articulado aos saberes indígenas dentro dos conteúdos da disciplina de História e que possibilite trabalhar a temática indígena contextualizada com a diversidade étnica, linguística e sociocultural dos alunos indígenas da educação básica da região do Alto Rio Negro.

Nesse contexto, a investigação sobre o tema “Formação de professores e práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico no Alto Rio Negro” evidencia a construção de Práticas Pedagógicas para o ensino de História, utilizando o ensino através de temas geradores e pedagogia de projetos, no afã de possibilitar a articulação dos saberes indígenas das etnias do Alto Rio Negro com os conteúdos de História, a partir da execução de uma oficina de formação com a participação de 33 professores indígenas, que durante 38 h/a buscaram direcionar o compartilhamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas destinadas ao ensino da disciplina de História voltadas ao contexto indígena pluriétnico.

Sendo assim, o objeto da pesquisa aponta para a necessidade de subsidiar a formação de professores para trabalhar com a realidade indígena pluriétnica e multilíngüística contemplada nas salas de aula das escolas Municipais, Estaduais e Federal da cidade de São Gabriel da Cachoeira, que demandam novas práticas pedagógicas a respeito dessas identidades, inseridas no atual contexto da diversidade étnico-cultural da região do Alto Rio Negro.

Destarte, o estudo foi orientado pela pesquisa-ação, pois o objeto de estudo é de âmbito educacional, como também a proposta pedagógica visa auxiliar o ensino e aprendizagem dos alunos exigindo, assim, uma intervenção na práxis docente. Não obstante, a pesquisa-ação fomenta o envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa inerente ao equacionamento do problema em voga, viabilizando o diálogo com a realidade e sua interpretação.

A referida pesquisa adotou o método dialético por possibilitar o entendimento da totalidade da prática educativa e de sua realidade, no afã de transformá-la por meio da produção do conhecimento. Por isso, o método dialético oportuniza o entendimento do problema da pesquisa, pois contempla a compreensão desta totalidade e permite uma abordagem histórica buscando estudar as contradições.

Por conseguinte, a oficina de formação docente, foi realizada entre dezembro de 2015 e julho de 2016, com a participação de 33 professores da rede municipal e estadual do município de São Gabriel da Cachoeira, dentro da Ação Saberes Indígenas na Escola, ofertado pelo IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira em parceria com a SEMEC São Gabriel da Cachoeira. E perquiriu várias estratégias que possibilitassem a articulação de temas ligados aos conhecimentos do mundo indígenas e não indígena no ensino de História, permitindo assim reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral dos alunos, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos.

Nessa ótica, a pesquisa procurou articular experiências com a formação de professores indígenas no Alto Rio Negro, a partir do compartilhamento e implementação de práticas pedagógicas para o ensino de História voltada aos alunos indígenas dentro do contexto da educação escolar indígena.

Não obstante, o nosso estudo será condensado em quatro capítulos. O primeiro capítulo denominado “A formação de professores para o ensino de História em contexto multicultural” apresentará um breve percurso histórico sobre o ensino de História no Brasil, perpassando pela legislação pertinente para esta área do conhecimento, discussão a respeito da formação de professores voltada ao contexto multicultural, assinalando práticas pedagógicas que valorizem os saberes étnicos e multiculturais dos alunos.

O segundo capítulo intitulado “Ensino de História, práticas pedagógicas e interculturalidade na Amazônia”, enfatiza as análises dos teóricos que tratam sobre a interculturalidade, trazemos essa discussão para o ensino de História dando ênfase na inserção deste no contexto amazônico visando embasar a proposta do estudo em voga, imerso no contexto pluriétnico. Destaca os aspectos históricos da implantação da educação escolar indígena no Alto Rio Negro e conseqüentemente De outro lado, é apresentado um exemplo de experiência voltada à formação de professores indígenas no Alto Rio Negro na perspectiva intercultural. Também é delineado o percurso histórico da Educação Escolar Indígena e a legislação que a permeia e finalizando o capítulo perquirimos estudos sobre práticas pedagógicas para o ensino da História voltadas ao contexto pluriétnico e multicultural.

O terceiro capítulo, descreve o percurso metodológico e o contexto da pesquisa, suas nuances no que tange ao planejamento das etapas de execução das oficinas de formação docente sobre práticas pedagógicas para o ensino de História, cruciais para a construção da proposta almejada. Procura investigar as práticas pedagógicas para o ensino da História desenvolvidas pelos professores das escolas indígenas do Alto Rio Negro.

O quarto capítulo “Construindo Práticas Pedagógicas no contexto pluriétnico do Alto Rio Negro: as oficinas pedagógicas para o ensino de História” pormenoriza os atores sociais, o processo vivenciado e os resultados das oficinas de formação de professores indígenas.

Nas considerações finais é salientado algumas reflexões acerca das oficinas sobre práticas pedagógicas no intuito de possibilitar direcionamentos para posteriores parcerias e estudos subsequentes.

CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM CONTEXTO MULTICULTURAL

“[...] qualquer esforço de renovação do ensino de História depende de uma prática corajosa [...]”

Paulo Miceli

1.1 As transformações no ensino de História

A história enquanto disciplina escolar autônoma tem sua origem na França, e foi se constituindo paulatinamente sobretudo ao final do século XIX, permeada pela laicização da sociedade e formação dos Estados Nacionais que imprimiram em seu bojo, propostas curriculares que elencaram como seu objeto de ensino, o Estado-Nação com o firme propósito de exaltar as dinastias e explicitar as origens das nações europeias.

Desse modo, Fonseca (2004, p.23) assinala que nesse contexto a:

[...] afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle dos detentores do poder [...].

Nessa perspectiva percebe-se que a História concebida como disciplina escolar nasce com o intuito de servir aos interesses políticos do Estado dentro de uma abordagem nacionalista legitimando o poder político das elites dominantes da Europa. Assim, Oliveira (2011) ressalta que o ensino de História adotava o método da memorização de personagens e eventos associados ao patriotismo e à identidade nacional.

Conforme Bittencourt (2011), o método denominado mnemônico ou aprendizado através da memorização foi difundido no ensino de História na Europa através do historiador francês Ernest Lavisse que visava o reforço para uma memorização histórica calcada na memorização de nomes, datas dos grandes heróis e eventos da história nacional por meio de ligações entre a palavra escrita e as imagens.

A implantação da História como disciplina escolar autônoma no Brasil, segundo Nadai (1993), deu-se em 1838, no Colégio Dom Pedro II, localizado no Rio de Janeiro através da inserção de um regulamento que autorizava a introdução dos estudos históricos a partir da sexta série do ensino primário.

Ademais, o ensino de História foi inserido nas salas de aula durante o processo de consolidação do império português e [...] com evidentes preocupações de legitimação do poder nacional então emergente[...] (AVELAR, 2011, p. 21). Nessa ótica, o ensino de História esteve [...] fortemente articulado a tradições europeias, sobretudo francesa [...], uma vez que no Brasil se privilegiava a História Sagrada, Universal e da Pátria (FONSECA, 2001, p.49).

[...] desde o início, a base do ensino centrou-se nas traduções de compêndios franceses – para o ensino de História Universal, o compêndio de Derozoir; para a História Antiga, o de Caiz; e para História Romana, o de Durozoir e Dumont. Reformas posteriores cuidaram de adequar o programa de estudos do Colégio às últimas modificações realizadas nos Liceus Nacionais da França. Na falta de traduções, apelava-se diretamente para os próprios manuais franceses (NADAI, 1993, p. 146).

Nesse sentido, verifica-se que o uso de programas e manuais históricos franceses traduzidos ou lidos na língua francesa, sustentavam o ensino dos estudos históricos nas salas de aula nesse período e privilegiavam a história da Europa ocidental como representante legítima da verdadeira “civilização”.

Todavia, Bittencourt (2011) assinala que no processo de consolidação da monarquia pós independência, o ensino de História foi organizado no intuito de difundir no ambiente escolar “uma história nacional”, onde os conteúdos remetiam a construção da ideia de nação atrelada a pátria como eixos inseparáveis, de modo que os alunos fossem instruídos a

[...] ler utilizando temas que incitassem a imaginação [...] e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes. Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX [...] BITTENCOURT (2011, p. 61).

Essa proposta de ensino visava igualar a identificação de nossa História com um olhar voltado para a Europa, partindo do princípio de que a nação que ora constituía a monarquia pós-independência teria surgido a partir do colonizador português. Nessa perspectiva, Horn e Germinari (2013, p.123) ressaltam o desenvolvimento de um ensino de História tradicional atrelado a estas concepções.

Não obstante, Avelar (2011, p.21) reitera a adoção nesse período, de uma História eurocêntrica, cronológica e linear com o afã de legitimar “o poder do governo imperial” materializado através do ensino de uma História Universal. Desta forma, a História de viés

tradicional e eurocêntrico passa a ser organizado, conforme Nikitiuk (2001), através do esquema quadripartite francês que divide a História em antiga, média, moderna e contemporânea deixando o ensino de História do Brasil em posição secundária.

Desse modo, Avelar (2011, p.21) assevera que:

O modelo de História que então se ensinava era norteado pela produção intelectual do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)[...]cujo projeto era o de construir uma história genuinamente nacional, como complemento indispensável à consolidação do regime monárquico. O IHGB defendia uma ideia evolutiva da História, na qual o Império era o desenvolvimento natural da colonização europeia. Obviamente essa forma de conceber nosso passado exigia que certos fatos e personagens fossem esquecidos. Eram valorizados os momentos decisivos da independência, a herança cultural branca e a ação evangelizadora da Igreja, enquanto a escravidão e os conflitos sociais que marcaram toda a nossa história colonial eram questões sumariamente desqualificadas [...].

Não obstante, no Brasil imperial o ensino da História sagrada era a tônica recorrente nas salas de aula e buscava vincular a moral cívica a uma moral religiosa permanecendo nos estabelecimentos de educação até a instauração da República e a cisão entre a Igreja Católica e o Estado (BITTENCOURT, 2011).

A ênfase dada nesse período ao ensino da História sagrada corresponde a necessidade de disciplinar o aluno aos valores da sociedade em voga que deveriam estar consubstanciados à escola, economia, política e igreja.

Moreira e Vasconcelos (2007) preconizam que em grande parte do período colonial e mesmo depois da consolidação do regime republicano, o ensino de História no Brasil adotou um ensino e aprendizagem baseado no método de memorização utilizado pelos jesuítas sob influência do método mnemônico. Nesse intento, Bittencourt (2011, p.84) assinala a introdução do método Zaba para o estudo da História Universal em escolas do Rio de Janeiro e Bahia nos anos 1870 visando “aperfeiçoar o ensino da História cronológica”.

Dessa forma, Bittencourt (2011, p.69-70) reflete que:

Os métodos de ensino baseados na memorização correspondiam a um entendimento de que “saber história” era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional. Evidentemente, as críticas a esse método foram inevitáveis. Desde o fim do século XIX, podia-se encontrar uma literatura pedagógica que sugeria a necessidade de novos métodos, baseados em autores como Montessori, por intermédios dos quais se introduziam propostas dos denominados métodos ativos, que incentivavam a participação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem.

Nesse intento, torna-se evidente que o ensino da história tradicional/positivista buscava formar alunos que reproduzissem o esquema de perguntas e respostas, assinalando,

sobretudo os feitos de heróis nacionais, datas, fatos e lugares, excluindo os discentes da compreensão de seu papel como sujeito histórico e do processo de construção da História.

Contudo, Bittencourt (2014, p.54) assinala que durante o período republicano “é possível verificar que o ensino de História não era conteúdo exclusivo da ação dos professores em sala de aula”, uma vez que coube também a eles, a invenção das tradições nacionais e a introdução da prática do escotismo como um meio de mobilizar o civismo em crianças ou adolescentes. Uma vez que, o culto a bandeira, à pátria, as comemorações de datas cívicas e homenagens a personalidades políticas eram práticas recorrentes nos ambientes escolares e reforçavam “o sentido militarista das “tradições nacionais” apresentadas na história das lutas estudadas pelos alunos das escolas”.

Tais práticas foram idealizadas por Olavo Bilac e Coelho Netto comumente apresentadas em livros didáticos utilizados nesse período e escritos por Rocha Pombo, Capistrano de Abreu, Irmãos Maristas, Afrânio Peixoto, Osório Duque-Estrada, Sílvio Romero, Jonathas Serrano e autores paulistanos.

Segundo Fonseca (2004, p. 52-53):

[...] as reformas do sistema de ensino nas décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional consolidando-a definitivamente, como disciplina escolar [...] A Reforma Francisco Campos colocava o estudo da História como instrumento central da educação política [...] A Reforma Gustavo Capanema, de 1942, restabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma e confirmou como seu objetivo fundamental a formação moral e patriótica [...].

Sob essa perspectiva, é perceptível o intento do governo Vargas em centralizar o processo educacional no intuito de fortalecer o controle estatal, utilizando a disciplina de História de acordo com Souza e Pires (2010) “como cimento ideológico na construção dos vínculos nacionais”, permitindo que os conceitos tradicionais relativos à pátria, tradição, família e nação permanecessem nas salas de aula no pós-governo Vargas.

Não obstante, Fonseca (2009, p.18-19) destaca que na década de 30 do século XX “no interior do movimento de renovação educacional”, o educador Anísio Teixeira propôs implantar no currículo escolar, o ensino de Estudos Sociais inspirado no modelo educacional dos Estados Unidos da América do Norte consistindo na fusão das disciplinas de História e Geografia. Esta proposta foi concretizada na década de 1950, com a implantação da disciplina Estudos Sociais em escolas primárias de Minas Gerais e tornando-a obrigatória na escola primária e como disciplina optativa no ensino médio a partir de 1960.

Nesse período Bittencourt (2011, p. 73) destaca que:

[...] Os programas de Estudos Sociais fundamentaram-se nos estudos da psicologia cognitiva [...] que apresentava os Estudos Sociais para as crianças de forma progressiva, introduzindo os alunos nos temas da sociedade, de acordo com a faixa etária. Propunha que os estudos fossem iniciados com base nas realidades próximas das crianças, tanto no tempo como no espaço. Nessa perspectiva, o passado mais próximo era, antes de tudo, o imediato: o familiar, o local, o escolar. A partir dos 8 anos a criança teria condições psicológicas e motivações que lhe permitiriam ampliar o raio de ação das percepções de outros tempos mais recuados e outros espaços, por meio de aventuras e narrações mais realistas [...].

Com o golpe civil militar de 1964, a disciplina de História é substituída pelos Estudos Sociais nas escolas de primeiro grau, e pelo Ato Institucional número 5 de 1968, a disciplina de Educação Moral e Cívica “torna-se obrigatória em todos os sistemas e graus de ensino do país”.

Nessa conjuntura, instauradas pela força da lei 5.692/71 as disciplinas: “Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC) [...] tornaram-se [...] obrigatórias do currículo com objetivos explícitos e implícitos de difundir valores, ideais e conceitos vinculados à ideologia do regime militar” (BITTENCOURT, 2009, p.19).

Nesse meandro, a carga horária para o ensino de História é reduzida, atingida pelo hibridismo dos Estudos Sociais e pela obrigatoriedade das disciplinas EMC e OSPB nos currículos escolares das escolas brasileiras, onde estas últimas visavam ideologicamente controlar o comportamento e pensamento dos alunos sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional com a justificativa de preservação da ordem, civilidade e obediência às leis.

Mediante:

[...] as determinações do próprio Conselho Federal de Educação, a finalidade básica dos Estudos Sociais seria ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a “convivência cooperativa” e para suas futuras responsabilidades como cidadão, no sentido do “cumprimento dos deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a Nação”. Nessa concepção, os homens não aparecem como construtores da história; ela é conduzida pelos “grandes vultos”, cultuados e glorificados como os únicos sujeitos históricos [...] (FONSECA, 2004, p.58).

Isso posto, a disciplina de História foi esvaziada de seus reais objetivos no intuito de servir aos preceitos moralizadores e ideológicos da Doutrina de Segurança Nacional da ditadura militar que a despojou de toda interpretação e análise crítica, características caras na formação de cidadãos questionadores da ordem estabelecida.

Frente ao propósito estabelecido pela ditadura militar, que colaborou para o enfraquecimento do processo de construção de um ensino da História de matiz crítica, na perspectiva de formar cidadãos que pudessem questionar o status quo, Bittencourt (2011, p. 75) destaca nessa conjuntura, a utilização dos métodos ativos no ensino de História

fundamentados em Herbart e Dewey que foram ardilmente defendidos no Brasil por Delgado de Carvalho, cuja aplicação situa a criança e seus interesses como pontos de partida, onde o mais importante das atividades exercidas pelo professor seria “a criação de uma atmosfera pedagógica, para formar, a partir da escola, um indivíduo socialmente eficiente para o sistema”.

Sendo assim, as crianças deveriam “observar e descrever situações de trabalho, a organização das ruas e praças, os transportes, etc., e incentiva-se muito a realização de visitas aos locais de interesse histórico e de excursões” (BITTENCOURT, 2011, p.75).

O cenário vigente do ensino de História no Brasil conduzido pelo regime militar viabilizou práticas pedagógicas cerceadoras em sala de aula, que se limitavam a perguntas e respostas, onde o autoritarismo ditava a relação docente e discente tornando o papel do professor símbolo majoritário de poder e saber relegando os alunos em meros elementos passivos na relação ensino e aprendizagem.

A respeito desses mecanismos articulados pelo governo dos militares, a fim de impor regras de conduta política e formação ideológica, Guimarães (2012, p.30) destaca a instituição do decreto 65.814/69 que previa a intervenção do governo na seleção dos textos a serem utilizados no ensino de História das escolas brasileira sob justificativa de depurá-los “de tudo aquilo que pudesse provocar aversão a outros povos americanos”, o que na prática serviria para fechar o cerco a tudo que pudesse gerar instrumentos para o questionamento e enfrentamento do status quo.

Todavia,

No decorrer dos anos 1970, o processo de organização dos professores ganhou força no contexto de lutas pela democratização do país e por melhores condições de trabalho. No interior do movimento social organizado, multiplicaram-se as críticas ao ensino de História vigente, desencadeando um debate nacional acerca da História ensinada, dos currículos, dos livros didáticos e das metodologias de ensino (FONSECA, 2009, p.22).

Acerca dos movimentos de redemocratização e discussões sobre a renovação no ensino de História, nesse período começam a surgir propostas enfatizando a urgência em problematizar, construir e consolidar diretrizes que viabilizassem mudanças no ensino de História no Brasil. Nesse contexto, Fonseca (2004, p.59) preconiza que “[...] esse processo foi iniciado no princípio dos anos 80 em alguns estados brasileiros, resultando na elaboração de novos programas e novas propostas metodológicas para o ensino dessa disciplina nas escolas fundamental e média [...]”.

Portanto, as discussões em todo país nesse momento, defendem um ensino de História mais crítico e aberto a diálogos sobre aspectos importantes da sociedade brasileira objetivando dar voz aos excluídos da História oficial abordando temas não abordados tradicionalmente. E foi somente em 1986, que essas propostas se fortaleceram junto com a abertura democrática do país, seguida pela readequação das editoras de livros didáticos que começaram a contratar autores que respondessem a essa renovação para o ensino de História no Brasil.

Nesse contexto, Monteiro (2007, p.110) descreve que

[...] após vinte anos de ditadura militar, as propostas para o ensino de História foram, inicialmente, muito marcadas por uma militância que, de uma fase inicial de ataque aos aspectos reprodutivistas da escola, passou a vê-la e ao seu ensino como os instrumentos da transformação social, senão da revolução[...]

Paulatinamente, o ensino de História toma contornos diferentes com a redemocratização política brasileira diferenciando-se dos programas impostos à referida disciplina durante os anos de autoritarismo, buscando assim reformular os currículos e práticas pedagógicas para posteriormente se concretizar como disciplina autônoma nas séries finais do então 1^o grau e ampliando a carga horária no 2^o grau.

Nesse processo gradativo de readequação do ensino de História no Brasil da década de 80, Fonseca (2001) preconiza que as propostas de ensino de História, manifestadas pelos Estados de São Paulo e Minas Gerais, buscaram consolidar um

[...] ensino de História através de eixos temáticos como forma de resgatar a multiplicidade de experiências vividas pelos sujeitos históricos. A proposta de Minas Gerais, a partir da crítica à História tradicional, caracteriza uma outra História baseada na evolução dos modos de produção. Assim, na 5^a série, o aluno começa o estudo das Comunidades Primitivas e sucessivamente chega à 8^a série estudando as crises do capitalismo e o modo de produção socialista. Nos dois casos, há uma preocupação em evitar a exclusão incorporando temas, documentos, fontes e bibliografias até então alheios ao ensino fundamental. Há também uma tentativa de romper com o papel reprodutivistas da História enfatizando a necessidade de produzir conhecimento histórico em nível de 1^o grau. De 1^a a 4^a séries a ênfase é para a formação de noções consideradas básicas no ensino de História, como o espaço, tempo, permanência, mudança, relações sociais, trabalho etc. embora por caminhos diferentes, as duas propostas buscam ampliar a História ensinada, possibilitando a existência, neste espaço, de leituras diversas e do resgate das ações dos excluídos do saber histórico mais habitualmente ensinado (FONSECA, 2001, p.153).

Dessa forma, o processo de renovação do ensino de História encontra-se em construção, com a influência de debates e discussões geradas pela ANPUH, ABEH e demais instituições governamentais e não governamentais que buscam fomentar novas propostas de saberes em diferentes realidades e espaços, temáticas condizentes a realidade brasileira e

mundial do século XXI, adoção de novas linguagens, adoção da diversidade de fontes a serem utilizadas no ensino e aprendizagem da História, utilização de produções bibliográficas oriundas de mestrados e doutorados incorporados nas aulas como também em livros didáticos e paradidáticos.

Por sua vez, busca-se cada vez mais, um ensino de História que dê voz à diversidade étnica, linguística e cultural brasileira antes silenciadas pela História tradicional, e nessa perspectiva torna-se mister desenvolver no século XXI, um ensino interdisciplinar com a participação dos alunos na tentativa de envolvê-los como construtores do conhecimento através do ensino pela pesquisa.

Nessa ótica, pode-se mostrar aos alunos e professores, que é possível enriquecer e dinamizar o ensino e aprendizagem da História inserindo nos conteúdos de História, os saberes tradicionais dos povos indígenas que detém os conhecimentos milenares da língua e culturas diversas, importantes para serem conhecidas, difundidas, vivenciadas e valorizadas dentro e fora das Instituições de ensino.

Portanto, torna-se fundamental observarmos como o ensino de História é tratado na legislação e nas diretrizes que regem o ensino no Brasil.

1.2 O que dizem as leis, diretrizes, e PCN's para o ensino de História?

Com o advento da redemocratização política no Brasil, consolidada na Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988, percebemos permanências e continuidades no que tange o processo de reestruturação do currículo para o ensino de História no ensino fundamental e médio, das práticas pedagógicas docentes, da legislação para o ensino de História, da autonomia docente e reformulação dos programas de formação inicial e continuada docente.

Desse modo, o percurso pelo qual o ensino de História percorre em nosso país hoje, visa atender às demandas dos movimentos sociais e conseqüentemente as novas realidades socioculturais do alunado que adentra os mais diversos estabelecimentos de educação dada a universalização do ensino no Brasil, solicitando cada vez mais de nossas Universidades, uma formação docente inicial e continuada de caráter polivalente e voltado a desenvolver um

ensino com novas fontes e linguagens onde a teoria e a prática se configurem em aspectos imanentes e que possam responder a obrigatoriedade outorgada pelas legislações e diretrizes vigentes.

Sob esse prisma, as legislações que vem sendo outorgadas para o ensino de História desde 1988 preconizam medidas que visam atender às demandas de diversos setores sociais e imprimem em seu bojo determinações que elencam temas, atores sociais, práticas pedagógicas e metodologias até então excluídas da práxis do professor de História, desde os primórdios da inserção dos primeiros estabelecimentos de educação no Brasil.

Dessa forma, Guimarães (2012, p.33) ressalta que,

A partir de 1990, no contexto neoliberal-conservador, de globalização econômica e consolidação da democracia, as lutas e disputas em torno de políticas educacionais da nova LDB produziram alguns resultados, dentre eles: a consolidação do processo de substituição de Estudos Sociais por História e Geografia nos anos iniciais e finais do ensino fundamental; a extinção legal, no território nacional, das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, durante o governo do então presidente da República, Itamar Franco; a extinção dos cursos de formação de professores de História em licenciaturas de curta duração em Estudos Sociais; o aperfeiçoamento da política pública de livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e das Avaliações dos Livros Didáticos, no âmbito do Ministério da Educação; a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei n.9.394/96 – que, apesar das críticas e ressalvas quanto à forma e ao conteúdo, possibilitou a implementação de novas políticas públicas; a elaboração e a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); os movimentos de reformulação/atualização curricular desenvolvidos nos sistemas estaduais e municipais de educação.

Dito isso, é notório que com o advento dos movimentos sociais nos anos 1970, alcançando seu ápice na década de 1980, houve a pressão por uma legislação que abrisse espaços para a história e saberes tradicionais de outras vozes étnicas antes alijadas da historiografia brasileira e que só recentemente encontraram chão fértil através da visibilidade aduzida pela LDB/1996, que solicitou das instituições de formação docente e de ensino um rol de (re) adequações curriculares nos diversos graus e modalidades, como também atinentes às práticas pedagógicas, metodologias e livros didáticos e paradidáticos de História, no intuito de atenderem as demandas educacionais de vários setores da sociedade sobretudo dos grupos tidos como “minoritários”.

Desse modo, Abreu e Mattos (2008, p.6) relatam que

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político

e social conquistado pelos chamados movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou denominada Lei Darcy Ribeiro em 20 de dezembro de 1996, houve a regulamentação das diretrizes e bases da organização do sistema educacional brasileiro. Posteriormente com o estabelecimento das leis 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e 11.645/2008 houve alterações na LDB com a inserção do artigo 26-A que determinou a inclusão no currículo da rede de ensino fundamental e médio, a obrigatoriedade de um ensino de História voltado a abordar a temática indígena e africana da história e da cultura indígena e africana a serem desenvolvidos nas disciplinas de arte, português e história do Brasil por meio de conteúdos, saberes, competências, atitudes e valores que permitam aos alunos conhecerem os

[...] aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil [...] (BRASIL, 2008).

Para a inclusão de tais conteúdos no ensino de História das instituições de educação de nível fundamental e médio foi instituído em 10 de março de 2004 e homologado em junho do mesmo ano, as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana através da orientação do parecer CNE/CP 3/2004 e corroborado pela resolução n.1 do CNE, de 17 de junho de 2004 que estabeleceu as referidas diretrizes.

Portanto,

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas [...] (BRASIL, 2004, p.8).

Tais diretrizes, nos apontam na direção do reconhecimento histórico do protagonismo de africanos e indígenas na sociedade brasileira ao longo da história, destacando sua atuação como atores sociais que fizeram e são parte constituinte da história do Brasil através de seus posicionamentos em lutas, resistências e manifestações culturais que foram amplamente silenciados pela ideologia do Estado vigente, colaborando para a construção de falácias que são perpetuadas até hoje.

Apesar de avanços e retrocessos com relação às diretrizes e leis direcionadas as “minorias” em vários setores da sociedade, observamos aflitos o jogo de reformas que vem sendo instituídas na educação, que carrega em seu bojo a tentativa de descaracterizar o lugar de atuação das disciplinas de História, Sociologia, Filosofia, tirando a responsabilidade do Estado em investir em uma educação cidadã e emancipatória, e consequentemente desqualificando o professor de humanidades da sua prática e autonomia no ambiente educativo.

As pressões empregadas pelo movimentos sociais no Brasil principalmente na década de 80 do século XX que lutaram também pela universalização da educação e respeito a diversidade étnica, cultural e linguística, cuja vitória nesse período foi a outorga de direitos chancelados na carta magna de 1988, não foi o bastante para barrar imposições pela força da lei que vem atingindo o cenário educacional e violando direitos caros a construção de uma sociedade mais justa, solidária e cidadã.

Na medida em que o espaço escolar do século XXI recebe golpes que o impedem de avançar em águas mais profundas, no sentido de construir instrumentos que nos possibilitem tornarmos responsáveis pelo destino de nosso país, é imprescindível refletir o nosso comportamento cativo frente aos desmandos recorrentes que nos atingem todos os dias.

Mediante esse cenário, torna-se premente que possamos sair do comodismo e lutar por espaços de embates, discussões, esclarecimentos e sobretudo para a garantir a efetivação dos direitos já instituídos e o respeito, inserção e conhecimento de nossa diversidade sociocultural e linguística.

Nesse movimento, se inseri outros dispositivos legais instituídos em 2013 e 2014 no cenário educacional brasileiro, vindo conjugar esforços para reiterar um ensino de História que contemple tais perspectivas mencionadas anteriormente. Dessa forma, as orientações apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, instituída em 2013, propõem:

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. Na formação de pequenos cidadãos compromissada com uma visão plural de mundo, é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos (BRASIL, 2013, p.89).

Destarte, os esforços que se pretendem aplicar desde a base escolar conforme orientações da DCNEB permite conceber um ensino de História que contemple a pluralidade cultural já enfatizada nos PCNs para o ensino da História a nível fundamental e médio.

Com esse propósito, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História do 6^o ao 9^o ano objetivam que os alunos possam ser capazes de:

[...] 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 [...] (BRASIL, 1998, p.7).

Por outro lado, é factível as orientações assinaladas pelos PCNs do ensino médio que sugerem através de temas específicos como “cidadania” abrir espaços de interlocução acerca de problemáticas atuais que envolvem tal conceito, colaborando para que o ensino de História traga à tona questões históricas que atingem as relações sociais no Brasil como é o caso da discriminação étnica e cultural.

Nesse sentido, Avelar (2011, p.45-45) analisa que

Os PCN avançaram em questões significativas no conjunto de práticas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem em História. Emergiram em um contexto de debates a respeito da democratização dos mecanismos de elaboração de propostas curriculares e da incorporação de grupos sociais antes negligenciados pelas formas tradicionais de abordagem do passado. Nesse sentido, os PCN sinalizam, sem dúvida, um rompimento importante em relação à excessiva ênfase na cronologia e nos grandes acontecimentos, em prol de uma concepção de processo histórico em que se destacam o cotidiano, a realidade local e os vínculos estabelecidos com a vivência dos alunos, as mentalidades e o imaginário. Produziu-se também uma percepção mais alargada a respeito do dinamismo do processo de ensino-aprendizagem, não mais visto como um conjunto de materiais e informações inertes a serem absorvidos pelos alunos.

Não obstante, a instauração da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, no seu item 7.25 assinala a garantia de que haja nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e

indígenas a serem implementadas através de ações educacionais reiteradas pela obrigatoriedade das leis n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, consolidando a implementação das “respectivas diretrizes curriculares nacionais por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil” (BRASIL, 2014, p.65).

Em suma, Guimarães (2012, p.66-67) ao

Analisar os impactos das diretrizes legais e curriculares no ensino de História nos remete à compreensão do papel da escola e da dinâmica escolar em relação aos saberes históricos nela transmitidos. Tornou-se impossível, no mundo contemporâneo, continuar vendo a escola como simples espaço de reprodução das desigualdades sociais ou reflexo de uma cultura dominante e uma [...] No espaço da sala de aula, é possível ao professor de História – com sua maneira própria de pensar, agir, ser e ensinar – fazer emergir o plural, a memória daqueles que, tradicionalmente, não tiveram direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação[...]

Assim, a formação de professores no Brasil, deve buscar uma formação inicial e continuada que possa se inserir nesse contexto multicultural, pluriétnico e multilinguístico, em que a temática indígena e africana antes escamoteadas dos conteúdos da disciplina de História e conseqüentemente dos estabelecimentos de ensino solicitam dos professores de História, uma instrumentalização urgente para sua devida consolidação nas salas de aula.

Contudo, o cenário político de viés nebuloso que ora se apresenta, imprime dúvidas sobre a execução das políticas de formação docente para atender as demandas direcionadas ao ensino de História da matriz africana e indígena que colaborariam para o fortalecimento da promoção de uma educação das e para as relações étnico-raciais em nossas escolas. Uma vez que, o governo brasileiro ora vigente insere como política de governo, a redução de gastos públicos através do congelamento de investimentos para a Educação por 20 anos através da PEC 55/2016.

Esse processo que se desenrola, preocupa-nos e ao mesmo tempo torna-se tema importante para discussões, reflexões e tomadas de decisões por parte dos movimentos sociais em prol da necessidade de formação docente para o ensino de História no Brasil, mediante as demandas conformadas pela força da lei, imbricadas com os anseios dos grupos étnicos antes alijados da história oficial. Nesse sentido, devemos refletir sobre a formação docente para o ensino de História, propondo uma discussão em torno das práticas pedagógicas que norteiam essa temática.

1.3 A formação de Professores para o ensino de História

A formação de professores para o ensino de História no Brasil perpassou por consideráveis transformações em diversos espaços e tempos no que tange à organização curricular, metodológica, teórica e pedagógica.

De acordo com Pimenta (2012, p.28-29), os primeiros cursos de formação de professores para as séries iniciais foram criados em 1833, com a denominação de “Escolas Normais”, que posteriormente à lei n.5.692/71 passaram a ser conhecidas como “Habilitação ao Magistério”, com duração de 3 anos em nível colegial. Por outro lado, os cursos de formação de professores para o ensino secundário, com duração de 4 anos, cursados em nível superior, iniciaram em 1934 com a fundação da Universidade de São Paulo.

O marco inicial na perspectiva de oferta do curso de História, direcionado a formação de professores, é enfatizado por Baldin (1989, p.52), que destaca a criação da Faculdade de Filosofia de São Paulo em 1934 (USP), agregando o referido curso [...] para atender às necessidades da escola secundária e também visando à produção do alto saber intelectualizado[...]. Tal ênfase foi concretizada através da reforma Francisco de Campos de 1931, que passou a ampliar a criação de universidades e estabeleceu padrões de organização dos cursos de nível superior em andamento desde a década de 1920.

Nesse intento, Baldin (1989, p.53) preconiza que:

O curso de História, que passou a oferecer um desmembramento em vários ramos de opções, apresentava diversificados campos de estudos. As orientações teóricas que embasavam os programas deste leque variado de disciplinas, na verdade, eram fundamentadas numa única corrente filosófica: o positivismo. Esta filosofia e suas vertentes (Idealismo, Liberalismo, Pragmatismo), que tanta influência exerceram e ainda exercem no ensino de História nas Universidades Brasileiras, estabeleceram marcas profundas na nossa historiografia e no modo de pensar e ensinar História nas nossas Universidades e/ou Faculdades Isoladas (Particulares e/ou Oficiais).

A partir da década de 1960, sob influência da escola dos *Annales*², é proposto que os conteúdos de História seguissem a linha mais crítica e contextualizada. No intuito, de impulsionar a revisão de métodos, bibliografia e teorias que antes fundamentavam os conteúdos ensinados nas Universidades. Somado às mudanças advindas da Reforma

² Segundo Burke (2010), os *Annales* criado em 1929, converteram-se em uma centro de uma escola histórica na França do século XX, sob a liderança de Lucien Febvre. Defendia um novo tipo de História problematizada, enfatizando a necessidade de novas fontes e de uma pesquisa interdisciplinar.

Universitária de 1968, que reformulou a estrutura curricular dos cursos de História, e instituiu de acordo com Guimarães (2016) os Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) que passaram a ser obrigatórios em todos os cursos superiores como as licenciaturas e pós-graduações.

Posteriormente, o decreto 547/1969 instituiu cursos superiores de licenciatura curta em Estudos Sociais que abarcava uma formação:

[...] cujo conteúdo focalizava fragmentos de história, geografia, a formação moral e cívica e o ajustamento ideológico dos jovens; futuros professores, aos objetivos e aos interesses do Estado, moldados pela doutrina de segurança nacional e desenvolvimento econômico. Caracterizo a formação universitária de professores nos cursos de estudos sociais como uma (des) qualificação estratégica imposta pela ditadura com o objetivo de impedir propostas formativas com base nos princípios da democracia e da cidadania. Eram cursos rápidos, de curta docência das disciplinas de história, geografia, estudos sociais, EMC, organização social e política do Brasil (OSPB) e EPB [...] (GUIMARÃES, 2016, p.81).

Nesse contexto, está assinalado a adoção do paradigma da racionalização técnica por parte do Estado ditatorial, refletida na formação de professores de história direcionado ao ensino e aprendizagem da disciplina de História que preparasse o aluno para legitimar a política de governo sedimentada após a inserção do Decreto-lei n. 547, de 18 de abril de 1969 propugnado pelo AI n.5 de dezembro de 1968 que objetivou enfraquecer, massificar e desqualificar a formação integral dos professores de História com a instauração das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, esvaziando a disciplina de História através do controle ideológico do Estado.

Destarte, Fonseca (2001, p.26) assinala que:

O argumento utilizado pelo governo federal ao instituir a licenciatura curta foi o mesmo utilizado pelos legisladores da L.D.B de 1961, qual seja, suprir a carência de professores qualificados no mercado de trabalho. A lei de Diretrizes e Bases previa, em seus artigos 116, 117 e 118, que, enquanto não houvesse número suficiente de professores habilitados, tanto em cursos normais para o primário como em licenciaturas para os outros níveis, esta carência seria suprida através de exames de suficiência realizados pelas Escolas Normais e faculdades. Dessa forma, profissionais de outras áreas poderiam habilitar-se legalmente para as atividades do magistério [...]

Como consequência das reformas orientadas pelo Decreto-lei n. 547/1969, aumentam expressivamente o número de faculdades privadas no Brasil que passaram a ofertar cursos de licenciatura curta e habilitavam professores polivalentes em pouco tempo e a baixos custos, colocando a educação como mercadoria objetivando a formação de mão de obra a fim de atender os preceitos da economia vigente.

Nesse aspecto, a tônica de formação dissociava o ensino da pesquisa, a teoria da prática enfatizava uma formação mais aplicacionista, tecnicista, cientificista e livresca que

colaborava para nomear a Universidade como único locus de produção do saber e formação de historiadores, deixando em segundo plano e subentendido a formação de professores com viés questionador do status quo.

Mesquita e Zamboni (2008, p.133) analisam que o modelo de formação de professores de História, no período dos anos 60 a 80, calcava-se na concepção de que o professor formado [...] deveria apenas ater-se a determinadas técnicas que promovessem o repasse mecânico do conhecimento produzido pelos doutos [...] ficando assim, de acordo com Fenelon (1981), cursos de formação que além de formar meros reprodutores do conhecimento histórico, quase nunca recorriam à prática de investigação contribuindo para a falta de questionamentos, embates, reflexões acerca da produção do conhecimento histórico e ausência de uma compreensão crítica do contexto sócio-histórico desse aluno.

Dito isso, Guimarães (2012, p.112-113) destaca

O debate sobre a formação de professores de História no Brasil, no final do século XX, inspirado no movimento acadêmico internacional e nas políticas públicas educacionais, e articulado com eles, pautou-se, basicamente, por três questões: as licenciaturas curtas/pletas em Estudos Sociais e História; as dicotomias bacharelado/licenciatura em História, teoria/prática; e a elaboração/implementação das Diretrizes Nacionais para os cursos superiores de História e de Formação de Professores para a Educação Básica após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96. A centralidade do debate gravitou sobretudo em torno de um determinado locus/território de formação de professores de História, ou seja, dos cursos superiores de História que formam, certificam e identificam o professor de História.

Esse processo de proletarização da formação docente já tinha dado seus passos previamente garantido no bojo da LDB de 1961, que autorizava profissionais formados em outras áreas do conhecimento a exercerem o magistério. Outrossim, Ricci (2003, p. 46-47) destaca que a reforma universitária advinda da lei 5.540 de 1968 colaborou para reforçar o domínio burocrático e centralização do poder na estrutura universitária através da instituição do vestibular classificatório, organização de unidades e departamentos dentro das universidades e o aumento de vagas de nível de superior na universidades particulares.

Com a promulgação da Lei n. 5.692/71, que contribuiu para a expansão da demanda de ensino e a transformação das disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais, a formação de professores de História foi gradativamente prejudicada, pois de acordo com Reis (1999, p. 55) a formação docente superficial e generalizante colaborou para o esvaziamento do instrumental científico do professor, que submeteu “o magistério à ditadura dos especialistas, técnicos em educação e pedagogos, incumbidos de ministrarem os "cursos de reciclagem profissional"”.

[...] a lei 5.692, de 1971, trouxe os Estudos Sociais para o primeiro grau, remanejou professores para essa nova disciplina escolar, substituindo História e Geografia – que a partir de então só existiriam como matérias autônomas no secundário. Finalmente, a portaria 790, de 1976, determinou que só estariam autorizados a dar aulas de Estudos Sociais os formados nessa licenciatura curta. O resultado dessas medidas foi uma redução significativa dos espaços de atuação de historiadores e geógrafos, exilados para o segundo grau, nível de ensino que não contava com investimentos sólidos das esferas competentes de governo e cujas matrículas revelavam o funil educacional existente no país [...] (NORMANDO, 2014, p. 39).

Nesse processo, Fonseca e Couto (2008, p.105) assinalam que no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, o regime autoritário se enfraquece no Brasil dada à pressão feita pelos movimentos sociais, organizados pela campanha das “Diretas Já”, que culminou, a partir de 1982, com as eleições diretas para os governos estaduais e a consolidação das “reformulações dos currículos e dos objetivos educacionais do ensino de História em grande parte dos estados brasileiros”.

Todo esse movimento, colaborou para que houvesse mudanças, no interior dos cursos de formação de professores de História em grande parte dos estados brasileiros, culminando com a implantação da Lei 9.394, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional outorgada em 20 de dezembro de 1996.

Nesse sentido, Helfer (2002, p.73) assevera:

[...] as atuais diretrizes da Lei 9394/96 impõem a necessidade de se repensar a formação de professores no país. Esta Lei determina que a formação de docentes para a educação básica aconteça “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” e *admite* “como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Art.62)”.

Destarte, para os cursos superiores de História, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História³, que elencaram como objeto primordial a formação do historiador, objetivando o exercício da pesquisa, desprivilegiando a necessidade de formação de professores para o ensino de História; sobretudo um ensino que pudesse contemplar o mundo multicultural (FONSECA; COUTO, 2008, p.108).

Nestes termos, as diretrizes para os cursos de História apregoam o perfil do egresso direcionado para um profissional que:

[...] deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir

³ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de História foram promulgadas em 09 de julho de 2001 através do parecer CES 492/2001.

demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento [...] (BRASIL, 2001, p. 7-8).

Diante do exposto, torna-se imprescindível pensar em diretrizes específicas direcionadas à formação de professores de História, no sentido de direcionar uma formação correlata as necessidades cotidianas dos alunos das escolas brasileiras no afã de inseri-los como sujeitos históricos, que produzem conhecimento e que fazem parte de um mundo multicultural e globalizado. Nessa ótica, uma diretriz para a formação de professores de História relacionada e contextualizada com os aspectos socioculturais a nível regional e nacional contribuirá para que as instituições de formação de professores possam privilegiar em sua estrutura curricular uma formação docente concreta e integrada à realidade da sociedade brasileira.

Todavia, não é de hoje que se observa no interior dos documentos que orientam e estruturam os cursos de História no Brasil, uma ambiguidade e tensão que reside no tipo de formação do profissional de História, dada a necessidade de profissionais egressos exercerem a docência na educação básica com uma sólida formação teórica e prática a fim de responder às demandas do alunado do século XXI.

Entretanto, apesar de passados mais de 60 anos da inserção das primeiras instituições de formação docente, através do funcionamento das licenciaturas, ainda percebemos heranças do antigo modelo de formação docente, denominado por Guimarães (2012, p.119) como a “fórmula três + um”, fundamentada numa formação docente fragmentada em que os conhecimentos específicos eram estudados por 3 anos e os pedagógicos em 01.

Desse modo, Costa (2007, p.26) argumenta:

[...] no período da criação das licenciaturas, nas Faculdades de Filosofia, pode-se localizar o surgimento do propalado modelo de formação docente no Brasil, existente até hoje, o chamado modelo 3 +1. Nele, as disciplinas de natureza específicas são ministradas nos três primeiros anos do curso e as disciplinas, ditas pedagógicas ou aquelas que muitos ainda pensam ser responsáveis, sozinhas, pela formação do professor, são ministradas no último ano. Essa segmentação acarretou e ainda acarreta problemas na formação docente, pois reforça uma idéia equivocada de que, para ser bom professor, bastava ou basta dominar os conteúdos específicos e uma das mais propaladas, a idéia da dicotomia entre a teoria e prática.

Sendo assim, urge a necessidade de reestruturação das leis, diretrizes e currículos de formação que possam assegurar e privilegiar que as licenciaturas propiciem espaços formativos e situações concretas tanto ligada à pesquisa, como ao âmbito pedagógico, essenciais para que o futuro professor de História possa situar sua prática pedagógica compreendendo e inserindo sua ação educativa na perspectiva de um ensino multicultural.

Portanto, Fonseca e Couto (2008, p.109) enfatizam que:

[...] pensar uma formação de professores de história em consonância com as questões multiculturais inerentes ao nosso tempo revela tensões e desafios. As questões das diferenças de gênero, raça, etnia e religião estão latentes na sociedade. Logo, o que se espera de uma política de formação docente de história é a busca de respostas plurais para uma sociedade também plural, desafiando a construção das culturas dos grupos hegemonicamente dominantes, não negligenciando “os outros”, as margens, os diferentes. Cremos que o tempo, o espaço e o processo de formação de professores de história têm contribuições e atribuições importantes para a construção de uma sociedade em que as diferenças e as desigualdades sejam permanentemente questionadas [...]

Nesse âmbito, torna-se imprescindível que a academia possa diminuir o fosso entre a teoria e a prática tão criticada nos dutos de formação docente e que tanto prejudicam a prática pedagógica do professor de História. Oportunizando uma formação docente que ultrapasse o modelo aplicacionista dando lugar à articulação das disciplinas teóricas com a prática no intento de vincular a realidade do alunado que adentra as salas de aula em diversos estabelecimentos de ensino.

Nessa perspectiva, Nóvoa et al(2011, p. 534) destaca:

[...] há um acordo genérico quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que são necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores etc [...]

Esse enfoque inerente ao processo formativo de professores no Brasil contribuirá para que os docentes possam instrumentalizar sua prática pedagógica no intuito de entenderem e atuarem sobre um ambiente escolar multicultural, multiétnico e multilinguístico que são as salas de aulas brasileiras.

Dentro dessa perspectiva, estar-se-á colaborando para que a prática pedagógica do professor de História possa construir no processo ensino e aprendizagem, conhecimentos oriundos dos saberes milenares de diversos povos a serem utilizados para contextualizar os estudos históricos e tornar o ensino de História palpável ao aluno.

Para tal movimento, se faz necessário:

[...] abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo [...] abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores

recebem e processam esses conhecimentos e informações (TARDIF, 2013, p.241-242).

Outrossim, a ênfase na formação de professores que ultrapasse a instrumentalização enfatizando conhecimentos e habilidades inerentes ao trabalho docente no intuito de subsidiar a prática pedagógica do professor de História em sala de aula tornar-se-á primordial para engendrar um ensino de História que contemple atores sociais e fatos históricos antes silenciados e alijados da História oficial.

Partindo desse pressuposto:

[...] acreditamos que os formadores têm a possibilidade de avançar em sentido oposto, recriando saberes escolhidos para aprender e ensinar novos caminhos para os cursos de formação, restabelecendo às “culturas negadas e silenciadas” um lugar no currículo [...] Assim, repensar a formação dos professores de modo que ela responda aos fenômenos sociais do nosso tempo é o grande desafio para educadores e instituições formadoras [...] (FONSECA; COUTO, 2008, p. 120-121).

Nesse intento, propor uma reformulação profunda nos currículos de formação de professores é imprescindível para engendrar e consolidar um ensino de História em que os professores desenvolvam sua prática pedagógica imbuída de novas atitudes, novas linguagens, novos instrumentos de ação pedagógica, novas temáticas essenciais para transitarmos em um ambiente escolar plural que são as escolas brasileiras, exigindo desse modo, a renovação da abordagem tradicional na forma de ensinar História, já que esta não responde mais aos anseios da sociedade complexa e tecnológica do século XXI.

Portanto, deve se propor uma análise crítica das práticas pedagógicas que orientam o ensino de História, buscando focar a importância dos saberes étnicos em questão.

1.4 Práticas pedagógicas no ensino de História

A história é um valioso instrumento para a compreensão da realidade sócio-histórica, formação da consciência política/cidadã com vias a construir no indivíduo cognoscente, práticas de cidadania que o leve a interagir na vida em sociedade.

Nesse aspecto, Guimarães (2012, p.41) corrobora a afirmação acima mencionada quando argumenta:

[...] O estudo da História é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. A História nos ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o

entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver[...].

Partindo desse pressuposto, os objetivos do ensino de história são além de situar o professor e o aluno como sujeitos da história, também visam orientar a produção do conhecimento, tendo em vista os conceitos de transformação histórica, que relacionam temas gerais e locais, passado e presente e também é importante estimular a participação da população na identificação dos problemas relacionados ao seu meio social (SIMONINI; NUNES, 2008).

Nessa perspectiva, a nova realidade da educação do século XXI demanda aos professores uma renovação de suas práticas pedagógicas que possam se adequar aos educandos e suas especificidades culturais e às novas metas das políticas públicas. Sendo assim, reconhecemos a necessidade de práticas pedagógicas que deem conta do panorama que se configura e portanto requerem o entendimento articulado e contextualizado do conhecimento teórico e prático direcionado ao ensino de História.

À luz da análise de Gimeno Sacristán (1999), que denomina prática pedagógica como sendo a ação do professor no espaço da sala de aula, verificamos que para Tardif (2002), a prática pedagógica é construída no processo de aprender fazendo e conhecer fazendo. Por outro lado, Vieira e Zaidan (2013) definem prática pedagógica como prática social que envolve contextos, relações e especificidades dos conhecimentos e dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Não obstante, Araújo-Oliveira (2013, p.59) compreende prática pedagógica como sendo [...] a prática profissional do professor antes, durante e depois da sua ação em classe com os alunos [...].

Assim, percebemos a multidimensionalidade do conceito de prática pedagógica que se insere na ação do professor em dialogicidade com os sujeitos do processo educativo inseridos no tempo, espaço, nas distintas teias de relações e formas de conhecimento.

Desse modo, a construção de novas práticas pedagógicas para o ensino de História deve pressupor a escola como instituição social, lugar plural, onde se estabelecem relações sociais e políticas, espaço social de transmissão e produção de saberes e valores culturais (GUIMARÃES, 2012).

Partindo desse princípio, é mister um olhar mais cuidadoso das instituições estatais responsáveis pela gestão da educação no Brasil consoante a propositura, apoio e consolidação no que se refere à reestruturação curricular e pedagógica dos cursos de formação inicial e

continuada de professores, com vias de possibilitar a inserção de novos conhecimentos provenientes de pesquisas de pós-graduação afim de viabilizar o conhecimento e implementação de novas práticas pedagógicas para o ensino de História na rede de educação básica, técnica e tecnológica que contemplem concretamente no processo de ensino e aprendizagem, a pluralidade cultural, étnica e linguística presentes cotidianamente nas salas de aula de norte a sul do país.

Face a essas considerações, Araújo-Oliveira (2013, p. 59) estabelece que a prática pedagógica:

[...] revela as competências, os invariantes de conduta, bem como os esforços de adaptação efetuados pelo profissional do ensino para responder aos desafios impostos pelas situações complexas em contexto de ensino-aprendizagem. Esta atividade profissional sistematizada, que se materializa num dispositivo institucional (a classe, a escola, o sistema educativo) e numa relação social determinada no espaço e no tempo, é influenciada igualmente por uma multiplicidade de dimensões (as dimensões didática, organizacional, psicopedagógica etc.). Neste sentido, percebemos que a prática pedagógica é uma prática multidimensional no sentido em que é composta de várias dimensões que interagem mutuamente para permitir ao professor adaptar-se à situação profissional e gerir, conjuntamente com os alunos, as aprendizagens destes e a conduta da classe.

E mediante a configuração do ensino de História no Brasil do século XXI, Lira (2016, p.40-41) assevera a necessidade de rompimento com a forma tradicional de ensinar no afã de

[...] reconfigurar os saberes para superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc. Tudo isso deverá estar em intersimbiose, pois a educação perpassa todas as realidades do ser; aliás, ela está em função formativa nas novas subjetividades para os atuais contextos e disso depende, fortemente, as escolhas feitas para o currículo que deverão estar inerentes ao processo formativo dos novos profissionais da educação [...] A formação do professor é, portanto, uma ação contínua e progressiva, envolvendo várias instâncias e atribuindo uma valorização significativa para a prática pedagógica e uma experiência como componente constitutivo da formação. A prática profissional da docência exige uma fundamentação explícita, pois a teoria também é ação e deverá ser trabalhada e reformulada a partir da realidade concreta do educando desse novo início de milênio.

Em que pese a importância de formação docente voltada para uma prática pedagógica que utilize no processo ensino e aprendizagem os saberes e aspectos de vida dos alunos e toda cadeia cultural que os envolve, é pertinente que as licenciaturas no Brasil deem ênfase nas disciplinas que possam fomentar conhecimentos em prol de consolidar práticas pedagógicas para o ensino de História que se concretizem a partir do cotidiano do indivíduo cognoscente e os leve a enxergar a realidade que os circunda fazendo entender sua responsabilidade como agente social, político e cultural responsável pelos direcionamentos da vida em sociedade.

Nesse processo, torna-se importante almejar um ensino de História mais dinâmico, interligado com a estrutura da sociedade e sobretudo, que oportunize ao indivíduo

cognoscente transitar, engendrar e perpetuar conhecimentos dos aspectos socioculturais de seu grupo étnico.

Frente ao exposto, assinalamos a necessidade de [...] rever práticas tradicionais de ensinar e aprender que têm sustentado a formação de professores durante décadas [...] (FONSECA; COUTO, 2008, p.123). Uma vez que, conforme análise de Baraúna e Álvares (2006, p.29) no contexto atual “não há mais espaço para um ensino tradicional, livresco e limitado ao espaço da sala de aula. Os alunos precisam de situações desafiadoras e autonomia para viverem em uma sociedade competitiva e transformadora”.

Outra questão posta a necessidade de renovação e contextualização de práticas pedagógicas para o ensino de História no espaço escolar incide em buscar alternativas para a formação inicial e continuada fundamentadas em novas perspectivas de ensino através da pesquisa, onde as teorias pedagógicas desenvolvidas em consonância com a prática contemplem conteúdos históricos que possam ser conexos a realidade regional de cada estado da federação, podendo a longo prazo contrapor ao ensino tradicional e contemplar a diversidade cultural, étnica e linguística presente nas mais diferentes regiões brasileiras.

Ademais, poder-se-á estruturar a formação do professor de História como uma ponte que interliga o conhecimento produzido na academia e o conhecimento empírico construído e vivenciado por diversos povos que integram a população de nosso país. Nesse aspecto, contribuir-se-á primordialmente na direção de desconstruir o pensamento elitista que atribui apenas às universidades a produção do conhecimento científico com vias de conhecer, construir e utilizar os saberes étnicos de alunos e professores tanto nas Universidades, como nas demais instituições de ensino básico.

Consideramos dessa forma, a necessidade de darmos esses passos importantes nessa perspectiva, para entendermos e desconstruirmos equívocos e falácias que ainda são amplamente difundidas no ensino de História e que infelizmente ajudam a perpetuar o preconceito racial e cultural confirmando assim, o desconhecimento do povo brasileiro de sua própria história e origem, que tantas vezes fora manipulada ideologicamente, e conseqüentemente reflete concepções pedagógicas equivocadas como ao que concebe as salas de aulas brasileiras como ambiente monocultural.

Contudo, é imperativo direcionar a formação de professores de História voltada ao ensino e à pesquisa, construção e desenvolvimento de práticas pedagógicas para o ensino de História que leve os alunos e professores a identificarem e vivenciarem os saberes étnicos de seu povo conhecendo outros saberes e produzindo conhecimentos acerca da pluralidade étnica, cultural e linguística presente na sociedade brasileira.

Nesse aspecto, o desenvolvimento de um ensino de História que possa adotar práticas pedagógicas no intuito de favorecer a apropriação e reconhecimento das raízes culturais e saberes tradicionais de alunos e professores, é uma possibilidade e ao mesmo tempo um desafio. Essa conexão com os laços ancestrais é o que nos ajudará a entender e enxergar como membros deste rico mosaico multicultural.

Por esta via, poder-se-á desconstruir a ideia apregoada há tempos, de que somos um país monocultural e que nossas salas de aula são ambientes homogêneos.

Todavia, Cravo (2009, p.33-34) ressalta:

[...] Ao eliminar do processo de aprendizagem diversas práticas pedagógicas, relega os saberes populares e de outras etnias à marginalidade. Como se essas culturas e saberes não existissem. Afirmo que para a formação global dos seres humanos é fundamental que esses tenham acesso a conhecimentos que contemplem a diversidade [...] a prática pedagógica precisa possibilitar a capacidade aos referidos alunos de apropriação do conhecimento sistematizado, a fim de permitir a compreensão da realidade contextual e elaboração de propostas que possam intervir na mesma.

Sendo assim, a inserção de práticas pedagógicas para o ensino de História que contemplem a diversidade étnica, linguística e cultural, presentes na sociedade brasileira deve possibilitar a articulação do conhecimento científico com os conhecimentos tradicionais dos diversos povos. Na perspectiva de, oportunizar o trânsito de conteúdos históricos interligados com a realidade sociocultural de cada região brasileira, estendendo essa possibilidade à outras disciplinas do currículo escolar.

Desta forma, a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas para o ensino de História, poderá contribuir para a estruturação de um ensino e aprendizagem, que forneça subsídios aos alunos, no intuito de tomarem para si, a responsabilidade na melhoria do seu entorno, com práticas cidadãs que efetivem a redução das desigualdades sociais, e propiciem a melhoria da qualidade de vida da sociedade em voga.

1.5 Saberes étnicos no ensino de História

O Brasil abriga uma rica e diversa sociedade étnico-racial proveniente das matrizes indígenas, negras e europeias, representadas segundo o IBGE (2010) por 817.963 indígenas, 96,7 milhões de negros e 91 milhões de brancos. Dessa fração, só da matriz indígena são computados de acordo com Henrique (2014, p.85) 220 etnias indígenas falantes de 180 línguas.

Frente ao exposto, concordamos com Gomes e Silva (2011, p.18) que “a sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural” permeada por distintos grupos étnico-raciais inseridos em diferentes grupos sociais. Desse modo:

[...] a diversidade étnico-cultural é uma característica marcante em qualquer sociedade. Ela está presente nas relações que estabelecemos no mundo do trabalho, na família, nos espaços de lazer, na escola e demais locais e instituições. Ela sempre participará da nossa vida pois é um constituinte da nossa formação como seres humanos e sujeitos socioculturais [...] (GOMES; SILVA, 2011, p.19).

A miríade de saberes socioculturais presente no modo de vida das várias etnias brasileiras é uma marca pungente em nossa sociedade, caracterizada por uma complexa e multifacetada rede de inter-relações e manifestações desde os mais remotos tempos de nossa história e que se traduzem nos comportamentos, atitudes, valores e crenças compartilhados e transmitidos através das manifestações culturais vivenciadas por esses grupos sociais.

E apesar das peculiaridades guardadas no seio dos grupos étnicos presentes no Brasil é preocupante principalmente no terreno da educação, o desconhecimento da diversidade cultural e étnica das etnias brasileiras por parte da comunidade escolar de distintos níveis de ensino, sobretudo no ensino da História, uma vez que desde a inserção dessa disciplina escolar nos primeiros estabelecimentos de ensino, houve a tentativa de silenciar as vozes de inúmeras etnias, grande parte oriundas de grupos denominados “minoritários”, os colocando como a-históricos e sem protagonismo.

Porquanto, Azevedo (2011, p.175) descreve:

[...] O processo de silenciamento histórico-cultural por que passaram indígenas e africanos e seus descendentes não foi suficiente para apagar costumes, valores, histórias, visões de mundo que são hoje culturalmente reconhecidos e legalmente instituídos como formadores da história do Brasil. Diferentes ações desenvolvidas junto aos órgãos estatais em prol do reconhecimento e valorização de histórias de afro-brasileiros e remanescentes de nações indígenas podem ser consideradas como fruto das lutas de movimentos sociais organizados, a exemplo do movimento indigenista, do movimento negro, do movimento feminista, entre outros, contra a discriminação e em busca do reconhecimento de direitos de cidadania.

Nesse ínterim, os estudos acadêmicos e a pressão dos movimentos sociais no Brasil que defendem a igualdade racial e social, o conhecimento e respeito à diversidade étnica e cultural brasileira e lutam por uma educação para as relações étnico-raciais contribuíram para a inserção de dispositivos legais que trabalham tais questões principalmente no espaço escolar, e tem promovido momentos de discussões e reflexões na direção de desfazer equívocos e ideologias construídas que apregoavam um Brasil monocultural, monolíngue, de maioria branca e convivendo numa democracia racial.

Nessa direção, destacamos avanços com criação de secretarias como a SECADI⁴, legislações⁵, diretrizes⁶, programas⁷, Conselhos⁸, seminários⁹, conferências¹⁰, grupos e núcleos¹¹ de pesquisas sobre as questões étnico-raciais e reformulações curriculares da formação inicial e continuada de professores na perspectiva da educação para as relações étnico raciais, o que vem oportunizar espaços de interlocução e práticas pedagógicas que possam desconstruir ideologias que ainda distorcem o entendimento dos aspectos socioculturais e históricos, como também dos saberes étnicos que estão presentes dentro e fora da escola.

Na visão de Azevedo (2011, p.175) :

[...] As atuais ações voltadas para o tratamento das relações étnico-raciais são afirmadas como pluralidade cultural e integram as políticas públicas para a educação escolar básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de

⁴ É uma unidade administrativa do Ministério da Educação (MEC) criada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de Julho de 2004. “A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais”(MEC, 2016).

⁵ Constituição de 1988 (art. 210, § 2º; art.231), Lei 9.394/1996 Art.78, Lei 10.639/03, resolução CNE/CP nº. 001/2004, Lei nº 11.645, em março de 2008, resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (dispõe sobre a organização da educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais), Portaria MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, Convenção 169/1989, da Organização Internacional do Trabalho, decreto legislativo nº 143, de 2002, decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, CNE/CP Resolução 1/2004, Parecer CNE/CP nº 03/04, Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 (cap. II- Art. 6 – XI), Convenção UNESCO DE 1960 – ratificado pelo Brasil através do Decreto nº 63.223 - de 6 de setembro de 1968, Artigo 4 da Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou étnicas, Religiosas e Linguísticas - Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 47/135, de 18 de Dezembro de 1992, Declaração de Durban/2001 e o Programa de Ação de combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata oriundo da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata

⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 10/3/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013, p. 380).

⁷ Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas (Instituído pela Portaria MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013), Programas do MEC referente à Educação Quilombola (aperfeiçoamento), Ação Saberes Indígenas na Escola, Educação para as Relações Étnico-Raciais (extensão, aperfeiçoamento e especialização, Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola,

⁸ Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, CONSED, Conselho de Educação Quilombola.

⁹ VIII Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais (2016-UFES), VII Seminário de Educação das relações étnico-raciais e Ações Afirmativas (2013-UFU), III Congresso Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais: Igualdade racial no ambiente escolar (2016-UFCG), I Congresso de Educação e Seminário de Educação e Relações Étnico-Raciais (2017-IFG).

¹⁰ I Conferência sobre relações étnico-raciais (2013-Governo de São Paulo), Conferência - Educação e Relações Étnico-Raciais(2015-UCS), Conferência de Educação Escolar Quilombola (MEC-2017).

¹¹ NEABI (IFAM), NEAI (UFAM), NEAB (UFES), NEAB (UDESC), NERA (UNESPAR), NEPRE (UFMT), Núcleo de Educ. das Relações Étnico-Raciais, Cult. e Indígena (UNISAL).

1996 (Art. 26), confirmou o estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (Art. 242) ao determinar que o ensino da História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia[...]

Contudo, é importante reiterar que de nada valerá apenas se tais políticas, programas e projetos criados não forem consistentes e constantes na sua realização, sobretudo com relação às ações voltadas para o campo educacional principalmente da formação inicial e continuada de professores que necessita de práticas pedagógicas e um currículo que contemple a educação voltada para ações concretas desde o ensino infantil até o nível superior, no sentido de um trabalho pedagógico teórico e prático para as relações e diversidade étnica e cultural brasileira tanto para o formador, quanto para os futuros professores.

Outrossim, para darmos passos importantes na direção de conhecer, vivenciar e garantir a nossa diversidade étnica e cultural, é mister inserir os saberes étnicos de nosso povo nas disciplinas curriculares do ensino Básico até o superior, especificadamente no ensino da História, pois entendemos que o ambiente escolar no Brasil hoje se apresenta como espaço plural onde convivem diferentes culturas e etnias.

Decorrente da realidade étnico-cultural presentes nas salas de aula brasileiras e do quadro de desigualdade racial e social do Brasil; urge a necessidade de fomentar espaços de construção e difusão de conhecimentos étnicos manifestados nos “saberes e culturas não escolares” através de práticas pedagógicas de formação e ensino que possibilite entrelaçá-los ao currículo do ensino de História, com vias a permitir segundo Guimarães (2012, p.67) o protagonismo da “memória daqueles que, tradicionalmente, não tiveram direito à história”, tendo em vista que “é na instituição escolar que as relações entre os saberes docentes e os saberes dos alunos defrontam-se com as demandas da sociedade em relação à reprodução, à transmissão e à produção de saberes e valores históricos e culturais” (GUIMARÃES, 2012, p.130).

No dizer de Gomes e Silva (2011, p.20-21):

A diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são, também, culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes [...] pensar a diversidade étnico-cultural na formação de professores/ as implica dar destaque aos sujeitos e às suas vivências nos processos históricos e socioculturais que acontecem dentro e fora da escola.

Em vista disso, temos ainda que vencer muitos obstáculos burocráticos seja no âmbito estatal e das universidades para construir verdadeiramente um projeto educacional em nosso país que trabalhe de forma analítico-reflexiva e livre de ideologias racistas e discriminatórias, os saberes étnicos de diversos povos tradicionais que compõe o cenário social brasileiro.

Logo, a escola do século XXI se revela como *lócus* da diversidade dos saberes étnicos, onde de acordo com Candau (2013, p.25) [...] a diferença é constitutiva da ação educativa[...] e faz parte [...] dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada[...], passos importantes para que possamos lutar por um espaço escolar que tome o ensino de História como aliado para desmitificar teses que desconstruíram os aspectos históricos e culturais de vários grupos étnicos citados anteriormente e que ainda são difundidas na sala de aula de maneira distorcida.

Por conseguinte, para que possa se concretizar um ensino de História que contemple os saberes étnicos dos diversos povos que caracterizam a sociedade brasileira, é imperativo, segundo Gonçalves e Soligo (2009, p.11) [...] formar educadores (as) preparados para lidar com a diversidade cultural em sala de aula, mas acima de tudo, preparados para criticar o currículo e suas práticas [...] educadores (as) reflexivos, que busquem modificar o ambiente escolar a fim de torná-lo menos opressor e mais democrático[...].

Em resumo, a responsabilidade pela abertura de espaços de discussão e reformulação de projetos socioeducativos, de políticas públicas, dos currículos de formação docente não remete apenas aos historiadores e professores de História, mas a todos os educadores, futuros professores, pais, alunos, organizações governamentais e não-governamentais e demais movimentos sociais que lutam arduamente pelo reconhecimento, valorização e promoção das identidades plurais que sempre existiram antes e depois da colonização imposta sobre as etnias autóctones.

Logo, o multiculturalismo deve estar atrelado ao ensino de história e imbricado no processo pedagógico, afim de que possamos compreender a realidade multicultural presente em nossas escolas.

1.6 O multiculturalismo e o ensino de História

O multiculturalismo tem suas raízes fincadas nos movimentos sociais de caráter étnico que lutavam inicialmente contra opressão racial causada pelo racismo, injustiça social e pelo

desrespeito as diferenças. Nesse jogo de forças, a discussão em torno da diversidade cultural, etnia, classe e gênero toma espaço nos meio acadêmicos desde o século XX.

Para Bavaresco e Tacca (2016, p61) a expressão multiculturalismo “teve sua origem nas lutas iniciais contra o racismo empreendidas pelos negros norte-americanos”.

Por outro lado, Fleuri (2002, p. 75) argumenta que tanto “os termos multi ou pluricultural indicam uma situação em que os grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si”.

Assim sendo, Miranda (2004, p.17) relata que

[...] A maioria dos estudos salienta o facto de este fenómeno, social e político, ter origem numa série de factores acontecidos na últimas décadas, que, por sua vez, originaram reivindicações educativas. De entre estes factores ou acontecimentos, podemos destacar os seguintes: (i) As reivindicações sociopolíticas dos anos 60 do século XIX, levadas a cabo, fundamentalmente, para exigir igualdade de direitos entre todos os cidadãos; (ii) O auge do fator étnico, cujo pluralismo caracteriza, de modo particular, quer os países norte-americanos quer os próprios países europeus ocidentais; (iii) O fenómeno migratório e a problemática do chamado Terceiro Mundo; (iv) A interdependência mundial. A relevância e a actualidade destes factores reforçam não só a importância que o fenómeno multicultural tem no terreno educativo nas sociedades democráticas, como também a necessidade da apresentação de uma resposta pedagógica coerente às solicitações das minorias nos último anos.

Na América Latina, o multiculturalismo nasceu “das lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos as questões étnicas ” particularmente atinentes a identidade negra (CANDAU, 2013, p.18).

No Brasil, o movimento multicultural tem sua gênese nos anseios das organizações afrodescendentes, que suscitavam a partir dos anos 50 no Rio de Janeiro a valorização étnica e cultural afro-brasileira sobretudo a ser inserida nos conteúdos escolares.

Desse modo, Gonçalves e Silva (2004, p.20) demonstram que

[...] o multiculturalismo desde sua origem aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais. Esta é portanto, umas das condições que favoreceu a emergência de movimentos multiculturalistas. No início, esses expressavam, exclusivamente a reivindicação de grupos étnicos. A partir da segunda metade de nosso século abarcam um universo cultural mais amplo. Contam com a aliança de outras minorias ou de outros grupos culturalmente dominados e, juntos, reagem por meio de suas organizações políticas, para serem reconhecidos e respeitados quanto aos seus direitos civis.

Lembremos que ao longo da história do Brasil houve tentativas sucessivas do Estado, em silenciar os aspectos históricos, sociais, econômicos, culturais, tecnológicos, políticos dos povos provenientes das matrizes negras e indígenas.

Diante do exposto, Cerezer e Blanch, (2016, p.189) reiteram:

Os africanos e os afro-brasileiros geralmente apareciam na condição de escravos, com pequenas contribuições para a cultura brasileira, por exemplo, nos hábitos alimentares, na música, na dança, na religião. Por sua vez, os indígenas foram considerados “povos sem história”, e a sua participação na história foi praticamente nula. Muitos historiadores e antropólogos acreditavam que os indígenas seriam exterminados, seja pela violência praticada contra eles, seja por sua incorporação e assimilação à sociedade e à cultura não indígena.

Face a essas considerações, o processo de colonização portuguesa criou um sustentáculo para a expansão econômica e territorial a partir da dominação humana compulsória sobre negros e indígenas, que apesar de resistirem e lutarem contra a opressão europeia sofreram violências sucessivas através da inserção de estratégias de suplantação, tendo a educação escolar como um braço importante nessa empreitada.

Partindo dessa premissa, Nishimoto (2011, p.19), preconiza que [...] a educação serviu como instrumento a serviço do universalismo europeu, que rogava uma doutrina para formar o “bom trabalhador [...]”. Tratava-se de um meio mais eficaz de legitimar os ideais e a cultura dominante”.

Por conseguinte, a inserção dos primeiros estabelecimentos de ensino no Brasil, vem alicerçar o papel da escola como reprodutora de símbolos, práticas, técnicas, valores, costumes e atitudes como reflexo da sociedade em voga, nesse contexto formada por uma elite herdeira da cultura europeia.

Em vista disso, Machado (2002, p.40) afirma:

[...] A escola formava a criança segundo os aspectos e valores que fortaleciam a coesão social, como a adesão à nação, aceitação da disciplina e dos códigos de conduta etc. Nesse processo, a criança passava de uma instituição de coesão, a família, a outra, a escola, na qual vigoravam as mesmas categorias de sequência e hierarquia.

Percebe-se nesse contexto, que o ensino torna-se uma espécie de estratégia para a consolidação das políticas dos governos ao longo da História do Brasil.

A partir dessa trajetória, Assis e Canen (2004, p.710) argumentam que [...] historicamente, não há como negar ou ignorar as relações assimétricas de poder entre as diferentes matrizes culturais e raciais que originaram e dividem o território brasileiro[...].

É nessa tessitura histórica, que foi construído no seio da sociedade brasileira estereótipos pejorativos contra os grupos alcunhados de “minoritários” e posteriormente foram disseminados principalmente pelas instituições educacionais, colaborando para criar no Brasil um quadro de violência interligada com a cor, origem étnica, social, cultural, religiosa e econômica.

Mediante o exposto, Fonseca (2001, p.69), ao assinalar o papel da escola e do ensino de História no Brasil, enfatiza que o Estado sempre se utilizou “dos currículos para uniformizar o passado, excluindo da memória oficial certa imagem do município, do Estado, da comunidade e da nação” no intuito de legitimar e homogeneizar singularidades imagéticas da classe dominante.

Essa dinâmica expõe, a remota articulação histórica entre a escola, reflexo da sociedade dominante utilizada por muito tempo como extensão do Estado e o ensino de História, tido pelos governos como instrumento de poder que ajudou a legitimar o *status quo* controlado pela elite dominante e ocultar a história de povos de outras matrizes étnicas dando lugar a uma homogeneização étnica e cultural, quando da constituição de uma “identidade nacional”. Uma vez que “em geral, os currículos, frutos de correlação de forças sociais e políticas (currículo é poder), expressam como meta, como finalidade educativa, o projeto educacional da sociedade em um determinado tempo” (GUIMARÃES, 2016, p.92).

Não obstante, estes grupos “minoritários” se fortaleceram com a rearticulação dos movimentos sociais acentuados, sobretudo a partir da década de 70 e atuantes na década de 80 em prol de reivindicações da abertura democrática objetivando a garantia dos direitos da cidadania como acesso à educação, participação desses grupos nas decisões sociais, econômicas e políticas. Direitos que por muito tempo foram cerceados decorrentes da desigualdade socioeconômica, discriminação racial que ainda são latentes no Brasil.

Assim, segundo Guimarães (2016, p.77-78):

[...] Na agenda dos movimentos sociais, as principais bandeiras de lutas eram a defesa da democratização, do direito de voto, da liberdade de pensamento e da organização estudantil e sindical. Nesse sentido, se tomarmos como referência a clássica definição de cidadania constituída por direitos civis, políticos e sociais, poderemos assegurar que aconteceu, naquele contexto história, uma forte defesa dos direitos políticos, da cidadania política, atrelada à luta pela ampliação dos direitos sociais [...]

Nesse processo, o multiculturalismo vem também ao encontro das reivindicações desses grupos étnicos e culturais para que seus saberes, sua cultura e suas histórias sejam valorizados, reconhecidos e inseridos nas políticas públicas, nos currículos escolares e acadêmicos a fim de desarticular discursos antidemocráticos, monoculturais, difusores de estereótipos e preconceitos de classe, raça, religião.

Estes movimentos sociais vêm demonstrando sua resistência através das lutas frente à exclusão desses grupos étnicos dos centros de decisão, como também denunciar estudos acadêmicos que criaram mitos e estereótipos negativos sobre negros, índios e mestiços como

a tese da democracia racial que contribuiu e contribui para dissimular desigualdades sociais e econômicas desses grupos até hoje, bem como demonstra Gonçalves e Silva (2004, p.73-74):

Criado por elites brancas e laboriosamente inscrito no imaginário social, com a contribuição de eminentes cientistas sociais, o mito da democracia racial que se supõe existir no Brasil foi, provavelmente, um dos mais poderosos mecanismos de dominação ideológica já produzidos no mundo. Apesar de toda crítica que a ele foi feita, permanece irresistivelmente atual. Por meio dele, ressalta-se o caráter miscigenador da sociedade brasileira: um povo mestiço, misturado, aberto aos contatos inter-raciais. Em uma palavra: pluriétnico. No fundo, o referido mito criou uma situação no mínimo paradoxal. Por exemplo, ao mesmo tempo em que o orgulho nacional não abre mão dessa pluralidade racial tão decantada, a produção cultural e intelectual brasileira orientava-se integralmente por valores euro-ocidentais. Ao mesmo tempo que nossa miscigenação e pluralidade étnica se transformam em magníficas metáforas e alegorias literárias, negros, índios e mestiços vivem a mais brutal discriminação em todos os lugares em que vivem, seja no campo ou nos centros urbanos. Estranho jogo esse em que os diferentes são, a um só tempo, objeto de exaltação e de exclusão.

A teoria da democracia racial no Brasil é bastante criticada por professores de história e historiadores, pois não contempla a diversidade social e étnica da sociedade brasileira omitindo essas diferenças e desigualdades sociais.

Para Bittencourt (2016), a tese da democracia racial é recorrente nas produções didáticas e incorporada pela tradição escolar, servindo de forma perversa para [...] fortalecer a ideia de uma História Nacional caracterizada pela ausência de conflitos [...] étnicos, discriminações, preconceitos e exclusões. A autora também destaca:

A ausência de grupos indígenas ou de escravos e seus descendentes, assim como trabalhadores em geral na História ensinada, é decorrente de uma visão política e ideológica, mas é preciso lembrar, referendada por uma concepção de História. Entre nós, tem prevalecido a ideia de que esses grupos populacionais não possuem História e, nessa perspectiva, se torna difícil compreender, ainda hoje, que a História deles faz parte da História do Brasil [...] (BITTENCOURT, 2016, p. 199).

Neste sentido, faz-se mister que o multiculturalismo possa trabalhar principalmente no âmbito educativo essa problemática no sentido de dar voz e protagonismo aos grupos étnicos alijados no ensino de História.

Dito isso, Canen (2002, p. 169), enfatiza que o multiculturalismo enquanto campo teórico e político “voltado para a valorização da pluralidade cultural e para o desafio à construção das diferenças, tem adquirido visibilidade crescente no campo educacional”.

Assim sendo, a expressão multicultural conforme Silva e Guimarães (2012, p. 45) também enfatiza a defesa de “um caminho mais flexível para a escola que se pretende aberta aos saberes do cotidiano, inserida no espaço do multi, do pluri”.

Entre nós, o movimento multi, pluricultural se configura, na educação, como favorável à construção de currículos “culturalmente inclusivos”, que incorporem

tradições culturais e sociais de grupos específicos, características econômicas e culturais das realidades locais e regionais [...] (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 47).

Ao se tratar do multiculturalismo encontram-se várias abordagens, destacando-se os autores Candau (2013), Canen (1999) e McLaren (1999). Porquanto, existem trabalhos que enfatizam o multiculturalismo de caráter conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário.

Candau (2013) enfatiza em seus estudos as abordagens referentes ao multiculturalismo assimilacionista, diferencialista e interativo ou intercultural. De acordo com a autora, o multiculturalismo assimilacionista parte do princípio que vivemos em uma sociedade multicultural, onde inexistem igualdade de oportunidades para todos. Nesse âmbito, “uma política assimilacionista favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica” sem mexer na matriz da sociedade. Assim, [...] procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica [...] (CANDAU, 2013, p. 20).

Mediante a abordagem assimilacionista podemos ressaltar exemplos de ações governamentais que representam a política assimilacionista no Brasil:

As Diretrizes Curriculares para Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados por equipes do Ministério da Educação, ao se referirem às questões da pluralidade cultural, não desafiam a construção das diferenças, apenas admitem sua existência. E revela um modelo nacional de educação que elimina as desigualdades e diferenças sem, no entanto, tocá-las, sem mexer nas suas mazelas. É a política da voz pelo silêncio (COUTO, 2003, p. 3).

A tônica dos referidos documentos elaborados pelo MEC apesar de serem considerados avanços no campo educacional em reconhecer a pluralidade cultural brasileira, infelizmente não assumem o desafio de ações concretas para a construção das diferenças para a transformação social no intuito de educar o alunado para a diversidade, de conhecer os saberes que circulam dentro e fora da sala de aula. Enfim, tais dispositivos legais, apenas sinalizam para uma política de tolerância que em nada contribuirá para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Outra vertente do multiculturalismo se denomina diferencialista, pois:

[...] parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento das diferenças [...] São então enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações [...] Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros apartheid socioculturais (CANDAU, 2013, p. 21-22).

A abordagem defendida por Candau (2013) denomina-se multiculturalismo aberto e interativo, [...] que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade[...].

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAUI, 2013, p. 23).

Nessa perspectiva, Canen (1999) e McLaren (1999) defendem o multiculturalismo crítico ou denominado perspectiva intercultural crítica que visa não só questionar os mecanismos das ideologias opressoras naturalizadas na cultura dominante, mas direcionar esforços para lutar pelo protagonismo das vozes oprimidas quer seja nos currículos escolares e práticas sociais objetivando a emancipação, tolerância e a justiça social.

Em suas pesquisas, Canen (2000, p.136-137) argumenta:

A perspectiva intercultural crítica busca superar visões “exóticas” e “folclóricas” da diversidade cultural, que a reduzem a aspectos tais como rituais, receitas e costumes de povos diversos. A partir do paradigma da teoria crítica, essa perspectiva questiona as relações desiguais de poder que legitimam certas culturas em detrimento de outras. Nesse sentido, parte da relevância de se promoverem práticas pedagógico-curriculares que problematizem a construção das diferenças e que desafiem preconceitos relacionados àqueles considerados “diferentes”.

Um ensino de História orientado nessa perspectiva multicultural crítica poderá contribuir para ampliar a estruturação de uma educação que promova a relação entre as diferentes culturas, via articulação dos saberes plurais, abrindo espaços de discussão a respeito da diversidade étnica e cultural que deva estar comprometida com a redução do preconceito étnico-cultural, das injustiças e desigualdades sociais.

Nesse propósito, McLaren (1999) destaca a necessidade de se desenvolver um multiculturalismo crítico que possibilite a educadores e trabalhadores culturais criticar e transformar as práticas sociais e culturais no sentido de ampliar uma justiça social que melhore as relações sociais, culturais e institucionais. Portanto,

[...] A práxis multiculturalista crítica, em vez de permanecer satisfeita em apagar os privilégios das ideologias opressoras que tem sido naturalizadas dentro da cultura dominante, ou com a reafirmação das memórias perigosas que têm sido reprimidas no inconsciente político do Estado, busca rever os acordos hegemônicos existentes. Uma práxis multicultural crítica não rejeita simplesmente o decoro burguês que consignou o Outro imperializado ao domínio do grotesco, mas tenta efetivamente remapear o desejo ao lutar por uma cultura multivalenciada linguisticamente e por novas estruturas de experiência nas quais os indivíduos recusam o papel do narrador

onisciente e concebem a identidade como uma montagem polivalente de posições de sujeitos [...] (MCLAREN, 1999, p. 133-134).

Diante do panorama que se configura a diversidade étnica e cultural no Brasil e as problemáticas decorrentes de tal particularidade, o multiculturalismo crítico na vertente intercultural se enquadra nas questões assinaladas anteriormente, sobretudo voltada para a perspectiva educacional.

Ao tratarmos das questões atinentes ao multiculturalismo principalmente no âmbito educacional, é necessário que se dê visibilidade a diferenças étnicas, sexuais, regionais”, uma vez que cultura e multiculturalismo estão imbricados (MACHADO, 2002, p.32).

Nessa ótica, Cerezer e Blanch (2016, p.189) refletem:

Os atores silenciados da história estão reivindicando um espaço e uma visibilidade até agora não valorizados e reconhecidos. Estão reivindicando direitos historicamente negados, estão lutando para que suas vozes silenciadas sejam escutadas e respeitadas. Essa nova realidade impõe o reconhecimento da necessidade de mudanças na produção e na divulgação do conhecimento histórico, na formação inicial e continuada de professores e nos currículos dos cursos de formação para o ensino da história realizado nas escolas, assim como no conjunto da sociedade. Os protagonistas silenciados estão falando e se fazendo ouvir, estão reivindicando e alcançando novas e importantes conquistas e, ao fazer isso, estão forçando a necessária revisão da história tradicional e exigindo a construção de uma nova concepção histórica em que as suas histórias e culturas estejam presentes, rompendo, assim, com o isolamento e com as barreiras do silêncio a eles impostos.

Ao considerarmos o multiculturalismo crítico na sua vertente intercultural, acreditamos que podemos trabalhar práticas pedagógicas concretas no ensino de História como possibilidade para rompermos a intolerância e o preconceito étnico e cultural que se encontra disfarçado em todos os setores da sociedade brasileira.

De nada valerá apenas promulgar legislações, diretrizes, PCN's e outros documentos que balizam a educação básica, técnica e tecnológica para o respeito e valorização da diversidade cultural se não mexermos na estrutura do sistema de ensino que ainda concebe em sua maioria um ensino de viés tradicional, homogêneo, que em sua maioria não concebe a sala de aula como espaço da diversidade étnico-cultural.

Por outro lado, esforços da sociedade civil e comunidade escolar compromissada com o bem estar social em desestruturar a “Casa Grande” poderá permitir em maior ou menor grau, a longo prazo desarticular gradativamente a cultura do preconceito velado muito presente em todos os âmbitos de nossa sociedade.

Com base nesses argumentos, não se trata de “inventar a roda”, mas de utilizar as ferramentas construídas nos movimentos multiculturais de vertente intercultural crítica a fim de possibilitar que educadores, formadores desses educadores, alunos e demais atores sociais

possam contribuir na construção de ensino escolar pautado em uma formação mais humana e cidadã, que não só respeite e valorize as diferenças socioculturais, mas que viabilize o avanço dos direitos democráticos, a produção de conhecimentos voltados a prática educativa multicultural, principalmente no ensino da História.

Isso posto, existe a necessidade da abertura de novos espaços verdadeiramente democráticos, que possibilitem discussões, reflexões e ações voltadas à diminuição das desigualdades sociais, preconceitos e intolerâncias. Viabilizando assim, que os aspectos históricos, sociais, culturais, econômicos, religiosos, tecnológicos das etnias presentes no Brasil, possam ser estudados na teoria e principalmente na prática, desde a educação infantil até o nível superior.

Tais propósitos só se concretizarão se sairmos do comodismo de nossas concepções filosóficas, epistemológicas, metodológicas, políticas, religiosas ou de práticas pedagógicas que não respondem a realidade educacional, histórica, social, cultural, tecnológica e econômica que permeia a sociedade brasileira.

Portanto, é preciso desenvolver um olhar criterioso frente a realidade vivida, percebendo os meandros que envolvem as práticas pedagógicas no ensino de História em cada lugar, como por exemplo na Amazônia, pois, esta apresenta um palco de relações complexas de diferentes culturas, tornando-se solo fértil para se pensar o ensino de História no contexto intercultural.

CAPÍTULO 2 - ENSINO DE HISTÓRIA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTERCULTURALIDADE NA AMAZÔNIA

*...Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes?
Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?
[...] Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações
precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera.*

Walter Benjamin

2.1 A interculturalidade no ensino de História

Na atual conjuntura, a escola brasileira enquanto instituição social e espaço estratégico regulador, produtor e difusor de conhecimentos tem se apresentado reticente ao fenômeno do multiculturalismo nas salas de aula. Visto que, a educação escolar implantada desde a colonização do Brasil, de caráter homogeneizador consolidou um ensino que priorizava a cultura ocidental e eurocêntrica, excluindo diversos sujeitos e ações históricas realizadas, por exemplo, negros e índios.

Em face da presença considerável da diversidade étnica e cultural representada pelos alunos que cursam o ensino básico, técnico e tecnológico dada a universalização do ensino preconizada a educação como direito social chancelado na constituição brasileira de 1988, é notório a necessidade de continuar a implementar e priorizar uma formação sólida, voltada para toda a comunidade escolar, na perspectiva da criação de espaços para a concretização da interculturalidade no ambiente escolar, sobretudo permitindo a aproximação e diálogo entre as culturas, como instrumento de enfrentamento contra toda forma de discriminação, de possibilitar o compartilhamento de saberes reciprocamente.

De acordo com Candau (2012, p.120), o termo interculturalidade nasce dentro do contexto educacional da América Latina, interligada à educação escolar indígena.

Nessa perspectiva, Candau e Russo (2010, p.167) enfatizam:

Em diferentes países, a interculturalidade foi assumida por políticas públicas distintas, particularmente no âmbito educacional, mas, em geral, essa incorporação se deu na lógica da integração ao social e econômico hegemônico. A perspectiva crítica, em suas diferentes configurações, tem assumido a educação intercultural como um componente importante dos processos de transformação social e construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento se articulam. Destacamos nesta perspectiva e proposta de uma educação intercultural crítica e decolonial por considerá-la de especial significado para os debates em curso no continente.

Com efeito, essa perspectiva intercultural na educação surge no contexto das lutas contra toda forma de exclusão social e consiste segundo Fleuri (2002, p.69-70) em reconhecer:

[...] o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valoriza-se o potencial educativo dos conflitos. E busca-se desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

Em termos gerais, no âmbito pedagógico a denominação intercultural faz referência à inter-relação e comunicações entre várias culturas “que coexistem numa mesma sociedade multicultural” (MIRANDA, 2004, p.19).

Nessa acepção, a interculturalidade preconiza o respeito e a valorização das diferenças culturais, importantes eixos de integração dos grupos étnico-culturais que não encontravam espaço na educação escolar.

No Brasil, as discussões acerca da construção e abertura de espaços de interculturalidade na educação brasileira é enfatizada por Candau e Russo (2010), Candau (2012), Fleuri (2002), Guimarães (2001), Guimarães (2012), Silva e Guimarães (2012), Santiago, Akkari; Marques (2013) e outros.

Assim sendo, Santiago, Akkari e Marques (2013) defendem a interculturalidade que possa viabilizar os mecanismos de poder presentes na sociedade brasileira na perspectiva de desestabilizar o pensamento e conhecimento totalitários e universais.

Desta forma, Santiago, Akkari e Marques (2013, p.30) definem que:

O processo de reconhecimento das múltiplas identidades presentes em nossas instituições educacionais está vinculado à reconstrução da dinâmica educacional, que requer: relações de poder horizontalizadas entre os atores escolares; seleção de currículos significativos e plurais que rompam com práticas eurocêntricas e universais de saberes; e proposição de um processo de inclusão em educação que afirme a valorização das diferenças como oportunidades de elaboração de novos saberes e aprendizagem. Para que tais mudanças ocorram, faz-se necessário articular as políticas públicas em educação como os processos de formação de professores, possibilitar a participação de forma decisória dos grupos sociais na elaboração e na implementação de políticas que objetivem ampliar as perspectivas interculturais na educação e na sociedade. E, sobretudo, faz-se urgente pensar e construir a(s) proposta(s) intercultural (is) que desejamos para nossa realidade.

Sobre a inteligibilidade acerca da interculturalidade interligado ao âmbito educativo, Fleuri (2002, p.79) assevera que essa perspectiva exige uma mudança profunda na prática educativa tendo a escola como *lócus* responsável em acolher a diversidade de sujeitos no afã

de integrá-los e oportunizar mecanismos para viabilizar o respeito a seus pontos de vista. O autor reitera a necessidade de a escola desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que possibilitem o trânsito das relações sociais entre indivíduos de culturas distintas, dada a [...] necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores para esta realidade [...].

Nesse contexto, a educação desenvolvida na perspectiva intercultural para Fleuri (2002, p.31-32):

[...] passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente *formativo*, ou seja, estruturante de movimentos de *identificação* subjetivos e socioculturais. Nesse processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos *contextos* em relação aos quais esses *elementos* adquirem significados[...]Os processos educativos desenvolvem-se, assim, à medida que diferentes sujeitos constituem sua identidade, elaborando autonomia e consciência crítica, na relação de reciprocidade (cooperativa e conflitual) com outros sujeitos, criando, sustentando e modificando contextos significantes, que interagem dinamicamente com outros contextos.

Por conseguinte, Candau (2012) situa sua discussão na perspectiva da interculturalidade crítica que deve romper com processos de homogeneização que tornam invisíveis e ocultas as diferenças presentes nos sujeitos do processo educativo. Nesse intento, torna-se mister avançar na produção de conhecimentos e práticas, dos processos de ensino e aprendizagem “[...] e na promoção de uma educação escolar orientados a colaborar na afirmação de uma sociedade verdadeiramente democrática em que a justiça social e justiça cultural se entrelacem[...]”. (CANDAUI, 2012, p.135).

Desta forma, para Candau e Russo (2010, p.167):

A perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos ético, epistemológico e político, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado. O que está em questão atualmente, quando aprofundamos o debate sobre a interculturalidade na América Latina é a própria possibilidade de construção de estados pluriétnicos, plurilinguísticos e, inclusive, plurinacionais, assim como o reconhecimento, construção e diálogo entre diferentes saberes e a afirmação de uma ética na qual diferença cultural, a justiça, a solidariedade e a capacidade de construir juntos se articulem.

Outrossim, Guimarães (2012) assinala sobre a perspectiva intercultural no ensino de História quando reflete sobre a necessidade da escola ser entendida no mundo contemporâneo como lugar da diversidade de saberes e culturas que devem dialogar com os saberes e culturas

não escolares. Nessa vertente, a autora enfatiza que [...] a sociedade multicultural requer o enfrentamento de práticas discriminatórias e preconceituosas, portanto a necessidade de conviver e educar para a diversidade e as diferenças múltiplas [...] (GUIMARÃES, 2012, p. 113).

Porém, é ausente nas diretrizes de formação docente e nas que orientam o funcionamento da educação básica:

[...] a dimensão multicultural crítica compromissada com a transformação das relações sociais assimétrica [...] essas diretrizes, [...] visivelmente privilegiam a dimensão técnica do conhecimento [...] a formação de professores de História em uma perspectiva multicultural crítica ou revolucionária não encontra ressonância (GUIMARÃES, 2012, p.126).

Dito isso, Silva e Guimarães (2012, p.47) argumentam que os movimentos multicultural, pluricultural configuram-se no setor educacional como favoráveis a construção de currículos inclusivos no intento de incorporarem aspectos culturais e sociais de grupos específicos. Nessa perspectiva, Guimarães (2001) defende um ensino de História que possibilite a existência de leituras diversas e o resgate das ações dos excluídos da história oficial.

Todavia, Meinerz, (2017, p.72) assegura que:

A interculturalidade, no caso brasileiro, passa por ações mais intensas no sentido da construção de um contexto de equidade capaz de compor as premissas do reconhecimento do direito do outro no diálogo entre diferentes culturas. Avançamos muito com as políticas de ações afirmativas, nas quais se incluem a recepção das Leis em análise nesse texto, porém precisamos reconhecer que ainda vivemos numa sociedade marcada pela desigualdade, também do ponto de vista étnico-racial. Por vezes, na busca da aplicação dessas Leis observamos um falar sobre o outro sem falar necessariamente com o outro. Por isso, a conexão entre o referencial que trata do diálogo intercultural e o aporte legal que propõe a educação das relações étnico-raciais é favorável nesse momento.

Olhando por esse ângulo, o ensino de História na perspectiva intercultural se propõe a contribuir e oportunizar a formação de cidadãos que possam interagir numa sociedade pluriétnica e multicultural, na busca de consolidar espaços de inclusão e respeito a diversidade. Onde os saberes étnicos e culturais possam se entrelaçar tanto no espaço escolar quanto fora dela.

Nesse aspecto, o Brasil apresenta algumas iniciativas governamentais na direção de uma educação que trabalhe a interculturalidade, permitindo construir uma educação voltada ao respeito à diversidade, ao diálogo e partilha de conhecimentos e saberes, articulação e convivência de diferentes grupos étnicos no mesmo ambiente. Desse modo, podemos citar as

licenciaturas interculturais de formação de professores indígenas de diversas etnias existentes em vários estados da federação.

Criado em 2005, o Prolind apoia a oferta de cursos de formação para educadores indígenas que integrem ensino, pesquisa e extensão e que promovam o estudo de temas como as línguas maternas, a gestão e a sustentabilidade dos territórios e a cultura dos povos. A seleção de projetos de cursos é feita por edital. O programa é uma iniciativa do Ministério da Educação, desenvolvida pelas secretarias de Educação Superior (Sesu), de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com universidades federais, institutos federais de educação, ciência e tecnologia e instituições estaduais públicas (MEC/SECADI, 2016, p.1).

Nessa direção, citamos a criação da Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas no Alto Rio Negro, com habilitação em Física, ofertado no IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, localizado no município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas.

A gênese do referido curso inicia com as discussões iniciais no ano de 2008, durante a I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Rio Negro, no município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas, onde estiveram presentes os representantes do Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas, SEMECs de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, IFAM, UEA, UFAM, FUNAI, com a participação dos povos indígenas da região do Rio Negro, representados por suas lideranças políticas e tradicionais, assim como, por professores, FOIRN e ISA.

No referido evento foi discutido e pactuado um plano de ação para o desenvolvimento e institucionalização da educação escolar indígena no território etnoeducacional do rio Negro, de modo a respeitar a territorialidade dos povos indígenas, garantir a sua participação e consulta em todas as etapas de sua implementar e operacionalizar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, com a finalidade de responder às necessidades educacionais e às especificidades socioculturais das comunidades.

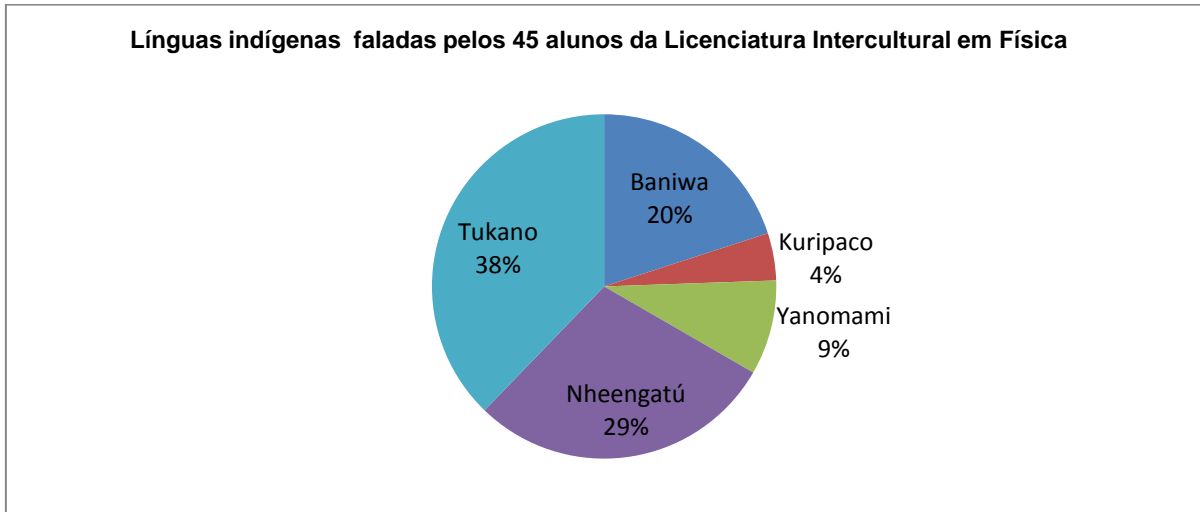
Nesse evento, o IFAM-S.G.C ficou encarregado de comprometer-se a:

[...] 3) atualizar e ampliar as suas ações, a partir das demandas locais e em conformidade com o disposto nos artigos 6º, 7º e 8º da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008: formação de professores em licenciatura intercultural, ensino médio integrado, ensino médio subsequente em cursos técnicos demandados no território, cursos de extensão e pesquisa e demais cursos (PLANO DE AÇÃO-TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL INDÍGENA, 2009, p.9).

Nesses termos, a licenciatura Intercultural ofertou 45 vagas em dezembro de 2011, que posteriormente foram ocupadas em 16 de janeiro de 2012, por 45 professores indígenas,

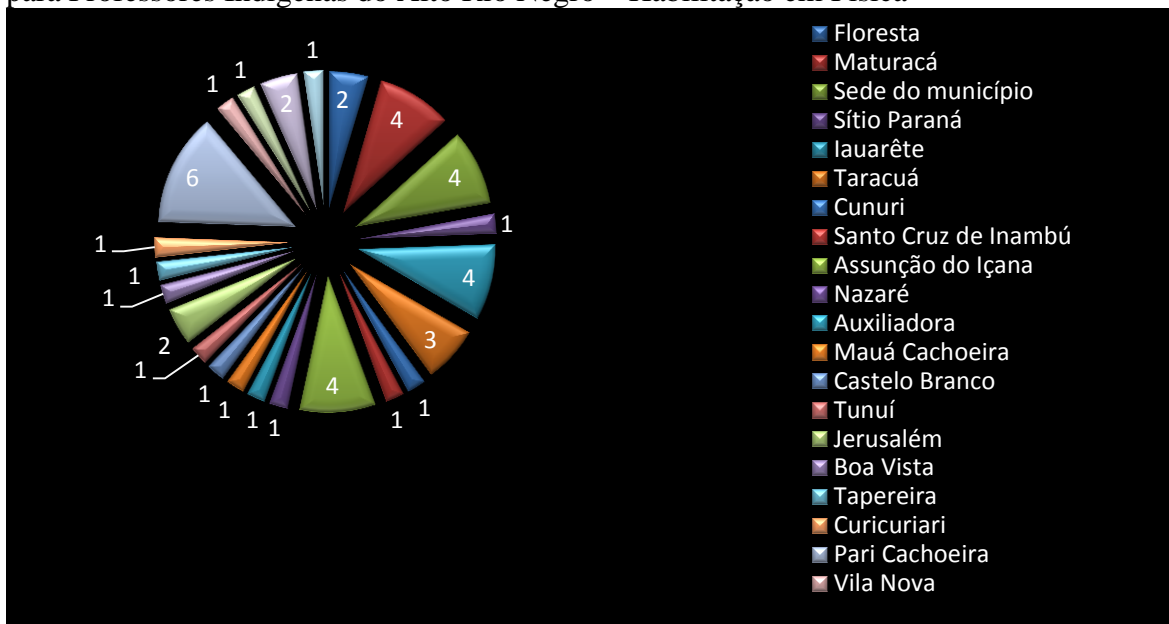
oriundos das famílias linguísticas Tukano Oriental, Aruak e Yanomami, alguns moradores da sede do município e majoritariamente residentes nas comunidades longínquas do Alto Rio Negro, Baixo Rio Negro, Rio Içana, Rio Uaupés, Rio Tiquié, Maturacá e Santa Isabel do Rio Negro.

Figura 1 - Gráfico das línguas indígenas faladas pelos alunos do PROLIND IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira



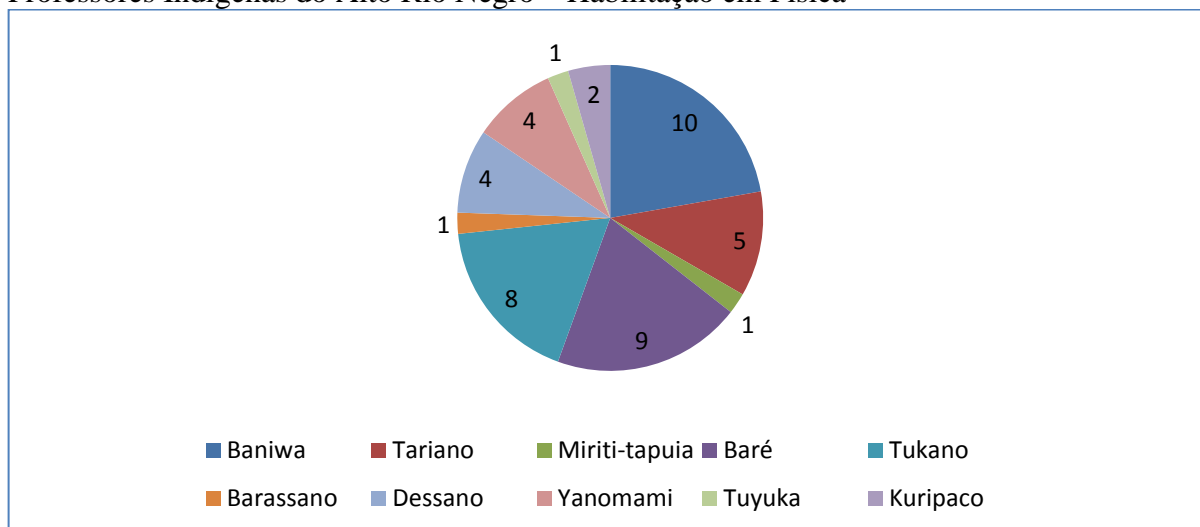
Fonte: Levantamento sociocultural do PROLIND IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, 2012

Figura 2 - Gráfico das comunidades dos 45 alunos matriculados na Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas do Alto Rio Negro – Habilitação em Física



Fonte: Levantamento sociocultural do PROLIND IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, 2012.

Figura 3 - Gráfico das etnias dos 45 alunos matriculados na Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas do Alto Rio Negro – Habilitação em Física



Fonte: Levantamento sociocultural do PROLIND IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, 2012.

A proposta desse curso, diferenciado e intercultural, visou propiciar espaços no sentido de consolidar o respeito e a valorização da cultura e da identidade dos grupos socioculturais, manifestados nas diferentes etnias presentes no referido curso de formação docente.

Nesse âmbito, a interculturalidade oportunizada pelo PROLIND, ofertado no IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, tornou-se campo privilegiado de interseção entre o conhecimento científico e a identidade étnica. Nessa perspectiva, a estrutura curricular da Licenciatura Intercultural foi estruturada de acordo com o contexto regional do Alto Rio Negro, com vias de se consolidar como espaço de interlocução entre teoria e prática e conhecimento científico/conhecimento indígena, de forma que dialogassem de maneira a contribuir para autodeterminação dos indígenas do Alto Rio Negro, e para a gestão de seu território.

Nessa perspectiva, a estrutura curricular da Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas do Alto Rio Negro-Habilitação em Física foi estruturada com base na filosofia de ensino específica das escolas indígenas integradas, tornando-se um meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais, nomeando como prioridade a possibilidade dos professores indígenas desenvolverem:

[...] um conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuarem, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas; A recuperação e valorização dos conhecimentos indígenas; A auto-gestão da territorialidade, criando alternativas de sustentabilidade

para a região do Alto Rio Negro; Formação que permita o acesso a saberes universais, servindo de ponto de referência para processos de valorização e resgate cultural e lingüístico, considerando as três línguas indígenas co-oficializadas na região; Fortalecimento da identidade étnica intercultural; Promoção do ensino com pesquisa, através da pesquisa-ação; Articulação entre saberes tradicionais e ocidentais, valorizando interesses, experiências, potencialidades e necessidades locais, com foco na ciência, trabalho e cultura; Estrutura colaborativa, com tempos e espaços diferenciados (PPP PROLIND IFAM C.S.G.C, 2009, p.19).

Assim, a estrutura curricular do Curso de Licenciatura Intercultural para Formação de Professores Indígenas do Alto Rio Negro foi construída de forma flexível e dinâmica.

Nesse sentido, a proposta do referido curso foi estruturada a partir da participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos no processo, tendo como princípios norteadores o currículo coletivo, aberto e flexível; intercultural e contextualizado; multilingüística; fomentando o ensino com pesquisa e transformação social com vias de formar professores pesquisadores indígenas, capazes de construir conhecimento através da pesquisa-ação na realidade indígena.

Além disso, o curso de Licenciatura Intercultural tem um eixo transversal que foi denominado: “Pedagogia indígena, manejo e uso de recursos e transformação social com ética e identidade intercultural”. Este eixo permeia todas as disciplinas, fazendo parte de todas as áreas de ensino. [...] Esta foi uma solicitação da comunidade indígena, em virtude da necessidade de aplicar na comunidade os conhecimentos advindos das diversas ciências, a fim de garantir a melhoria da qualidade de vida da população e a transformação da realidade local através do etnoensino [...] (PPP PROLIND IFAM-C.S.G.C, 2009, p. 20).

Portanto, seja no ensino de História ofertado desde a educação básica, técnica ou tecnológica ou em programas de formação inicial e continuada de professores permeada por um contexto pluriétnico, multilingüístico e multicultural como a experiência do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, a perspectiva intercultural na educação possibilita a transitoriedade de saberes e conhecimentos construídos em diálogo com diferentes grupos etnoculturais que trazem em seu bojo singularidades culturais na sua maneira de enxergar o mundo.

Destarte, a abertura de espaços de interlocução interculturais no ensino da História poderá oportunizar alunos e professores a descolonizar os silêncios da História desconstruindo comportamentos homogeneizadores em direção de um ensino e aprendizagem que possibilite a inserção de temas relativos aos conhecimentos e valores dos grupos étnico-culturais brasileiros, no afã de promover a intersecção de saberes plurais, das culturas, das línguas, das tradições como instrumentos que viabilizem a produção e difusão de conhecimentos, como

também a construção de políticas públicas que oportunizem o protagonismo dos grupos étnicos ajudando a assegurar e consolidar os direitos sociais voltados a esses grupos.

2.2 A educação escolar indígena e ensino de História na Amazônia

A educação escolar oferecida aos povos indígenas é recente na história do Brasil, iniciando com os missionários jesuítas a partir da colonização brasileira, através da catequização e realizada nos aldeamentos, internatos das missões religiosas para onde vários grupos indígenas eram descidos. Neles, se estruturou mecanismos e estratégias que visavam desarticular as organizações e fundamentos culturais de várias etnias indígenas inculcando sobre eles, valores ocidentais de matriz europeia, iniciando este processo com as crianças, cuja pretensão maior era subjugar-los para posteriormente servirem aos preceitos da sociedade em voga.

Nesse primeiro momento da história da educação escolar imposta aos povos indígenas no Brasil, temos a implantação de uma escola monolíngue e monocultural com os olhos voltados para a Europa, no intuito de submetê-los ao sistema colonial.

A história da educação imposta ao índio está intimamente ligada com a história da Igreja no Brasil, pelo menos até a expulsão dos jesuítas em 1759. Pouco antes dessa expulsão, em 1757, Pombal editava uma regulamentação da Lei de 6-6-1755, na qual, entre outras coisas, se determinava o ensino obrigatório do português, [...] (MELIÁ, 1979, p.17).

Nesse processo, Saviani (2013, p.26), destaca a atuação do jesuítas pertencentes à Companhia de Jesus a partir de 1549, com a criação das primeiras escolas, colégios e seminários em todas as regiões da colônia, onde a educação para os povos indígenas se desenvolve dentro do mecanismo denominado pelo autor de aculturação, “já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização”.

Desta forma:

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjucando os seus habitantes [...]; a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (SAVIANI, 2013, p. 29).

Não obstante, Baniwa (2013, p.1) salienta que nesse período, a educação escolar imposta aos povos indígenas não pode ser concebida como educação escolar indígena aos moldes do que se oferta em nosso tempo, visto que, “a escola para índio” tinha como objetivo integrar e assimilar os povos indígenas à sociedade nacional.

Nesse intento o Estado colonial objetivava que os povos indígenas:

[...] fossem extintos como povos étnica e culturalmente diferenciados entre si e da sociedade nacional. Em razão disso, as línguas, as culturas, as tradições, os conhecimentos, os valores, os sábios e os pajés indígenas foram perseguidos, negados e proibidos pela escola. Neste período não cabe a denominação de escola indígena, uma vez que esta pressupõe algum nível de participação e protagonismo indígena. Na “escola para índio” a relação é verticalmente de brancos para índios, ou seja, os brancos são os donos e mandatários da escola que impõem processos educativos segundo seus interesses (BANIWA, 2013, p.1).

Diante do exposto, Kahn e Franchetto (1994, p.6) corroboram que até os anos 70 do século XX, o projeto que norteou a Educação escolar indígena no Brasil se baseava na catequese e socialização para a assimilação dos índios na sociedade brasileira, visto que a tradição indigenista:

[...] se pautava no estímulo a formas sociais e econômicas que geravam dependência e subordinação da terra e do trabalho indígena a uma lógica de acumulação. O lema era integrar, civilizar o índio, concebido como um estrato social submetido a uma condição étnica inferior, quando vistos nos moldes da cultura ocidental cristã. Isto se confirma quando os órgãos oficiais de tutela — o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e depois a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) estabeleceram convênios com instituições religiosas de diferentes credos, para que elas se incumbissem de implantar o trabalho escolar dentro das aldeias. O Estado tutor jamais se preocupava em colocar em prática uma política de educação específica para o índio que não fosse a voltada para a integração. Antropólogos e linguistas eram chamados para darem pareceres sobre os convênios estabelecidos com as instituições religiosas, mas não para idealizarem e realizarem uma proposta de Educação Escolar Indígena.

A partir da promulgação da constituição Federal de 1988, houveram vários avanços na área de direitos sociais caros aos povos indígenas, que só foram conquistados através da pressão realizada pelo movimento indígena que se intensificou na década de 80. De tal modo, que viabilizou não só a inserção dos direitos, mas sedimentou o protagonismo de várias etnias indígenas no cenário político possibilitando a abertura de espaços em prol de engendrar uma educação escolar diferenciada, respeitadas e reconhecidas as pluralidades étnica, cultural e linguística.

Se antes da inserção dos direitos voltados aos povos indígenas outorgados na carta magna de 1988:

[...] A tradição era de pensar o indígena como uma categoria transitória e frágil, a ser protegida e tutelada, com o resguardo do Estado, condenado “à aculturação espontânea, de forma que sua evolução sócio-econômica se processe a salvo de

mudanças bruscas” (Estatuto do Índio, Lei no 5.371/1967). No atual quadro legal e constitucional, tal tradição é substituída por um novo mote recorrente, que passa a influir e expressar parte da opinião pública: é incumbência do Estado proteger as manifestações culturais e incentivar as especificidades de cada uma destas sociedades no seio do nacional [...](MONTE, 2000, p.122).

Sobre esse contexto, Henriques; Gesteira et al (2007, p.16) relatam que nesse processo, [...] a relação entre Estado brasileiro e os povos indígenas se transforma e a política estatal indigenista, de caráter integracionista e homogeneizador, vigente desde o período colonial, dá lugar a um novo paradigma, no qual [...] os povos indígenas tornam-se sujeitos de direitos.

[...] Em decorrência desse reconhecimento, fica definida como responsabilidade da União assegurar e garantir aos povos indígenas o direito de serem diferentes, de manterem sua organização social, seus costumes, suas línguas, tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. As políticas públicas relativas à Educação Escolar Indígena pós-Constituição de 1988 passam a se pautar no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas. A responsabilidade pela definição dessas políticas públicas, sua coordenação e regulamentação é atribuída, em 1991, ao Ministério da Educação (HENRIQUES; GESTEIRA et al, 2007, p.16).

Nessa conjuntura, o delineamento das políticas voltadas à educação escolar indígena é contínua e conta com a participação dos líderes indígenas através de suas organizações, associações que em sua maioria são assessorados por outras instituições que apoiam a causa indígena no Brasil. Tendo a SECADI¹² e CGEEI¹³, órgãos ligados ao MEC responsáveis pela gerência e institucionalização da educação escolar indígena no sistema nacional de ensino com vias de estabelecer:

[...] princípios e diretrizes da educação escolar indígena em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Assim, as diretrizes de afirmação das identidades étnicas – de recuperação das memórias históricas, de valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas – são estendidas para toda a educação básica intercultural e também para a formação superior de professores indígenas, ação esta que fundamenta a ampliação da oferta de educação básica intercultural de qualidade (HENRIQUES; GESTEIRA et al, 2007, p.16).

Assim, os direitos assinalados anteriormente passam a vigorar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e no Plano Nacional de Educação respaldados pelo Artigo 210 da Carta Magna de 1988, reconhecendo a manutenção da sua identidade cultural quando faculta [...] às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem [...]:

¹² Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

¹³ Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena

[...] cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena constitua-se em instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas e deixe de ser instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente. Nesse processo, a cultura indígena, devidamente valorizada, deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. A escola indígena poderá, então, desempenhar importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos (GRUPIONI, 2002, p. 132).

Desta forma, se prevê nos dispositivos legais, o reconhecimento da comunidade educativa indígena que deve permear o arcabouço de uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue, com recursos humanos formados para trabalharem com essa realidade, como também a elaboração e materiais didáticos a serem elaborados, publicados e utilizados nas referidas escolas.

Portanto, a educação escolar indígena problematiza enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola, reassociando a escola a todas as dimensões da vida social e estabelecendo novos sentidos e funções a partir de interesses e necessidades particulares a cada sociedade indígena. Assim, a escola indígena será específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não-indígenas (HENRIQUES; GESTEIRA et al, 2007, p.19).

Assim, a interculturalidade na Educação Escolar Indígena é considerada por reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística no processo de ensino e aprendizagem dos povos indígenas, no afã de:

[...] promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, 1998, p. 24).

Nessa ótica, a interculturalidade em sua essência visa estabelecer espaços de diálogos de saberes plurais entre culturas diversificadas.

Outros avanços, em direção a normatização da Educação Escolar Indígena em nosso país, é delineada pelas diretrizes para a Educação Indígena aprovadas em 14 de setembro de 1999, através do parecer 14/99, pelos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas e pela aprovação da Resolução n.3 de 17 de novembro de 1999, que fixou diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, onde importantes definições foram regulamentadas em prol de garantir aos povos indígenas, uma educação diferenciada e de qualidade.

Portanto, a configuração de espaços dialógicos abertos através das conquistas de direitos atinentes aos povos indígenas, tem a educação como tema basilar para a conquista da

autonomia indígena e exercício de cidadania, tornando-se instrumento de posicionamento desses povos perante o Estado e suas instituições.

Assim:

O atendimento às demandas dos grupos indígenas para a aprendizagem do ensino da História em suas escolas é um procedimento que pode atender, assim, a uma dupla finalidade. A realidade sobre as diferenças entre os grupos indígenas e a identidade dos índios, enquanto povo cultural e étnico diferente da sociedade branca, pode ser redefinida porque esta aproximação exigirá o aprofundamento de estudos e pesquisas nessa área (BITTENCOURT, 1994, p. 108).

Na atual conjuntura, a escola indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural idealizada pelos povos indígenas, apesar de avanços e retrocessos, se encontra em construção em nosso país, e carece concretamente que o movimento indígena continue a pressionar o poder público por uma educação escolar voltada aos interesses reais de cada povo, com a garantia de investimentos na formação, e manutenção dos professores para atuarem nas escolas indígenas; produção e publicação de mais materiais didáticos condizentes com a realidade de cada etnia; estruturação de currículos que possam garantir o trânsito tanto dos conhecimentos técnico-científicos quanto conhecimentos tradicionais e sobretudo, a salvaguarda dos direitos já constituídos.

Frente a este cenário recente, que exhibe diversas demandas em prol de uma educação contextualizada aos anseios dos povos indígenas no Brasil, percebemos o quão necessário se faz no contexto amazônico, refletir sobre o ensino de História na Amazônia como instrumento imprescindível para entendermos toda essa conjuntura que nos atinge direta e indiretamente e nos posicionarmos contra possíveis retrocessos que ameaçam a nossa recente democracia.

De acordo com Normando (2014, p. 23), se observa que raramente o ensino da História enquanto disciplina escolar é objeto de estudo, pois sua análise:

[...] é dificultada porque muitos ainda teimam em tomar a História ensinada apenas como uma simplificação dos conhecimentos construídos nas academias e, por isso, sequer a enxergam como um objeto de investigação. Sem um exercício sistemático de reflexão que a observe no tempo, perde-se a dimensão de que papel essa disciplina exerce nos jogos de saber-poder em que está inserida e o que está subjacente a decisões que negam aos estudantes o direito à aprendizagem de sua própria História.

Dito isso, as pesquisas acadêmicas sobre o ensino de História na Amazônia brasileira são escassas e carecem de estudos que possam delinear as práticas pedagógicas realizadas pelos professores de História, o lugar da disciplina escolar na sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem da História nessa imensa região do país e entre outros aspectos inerentes ao ensino da História.

Nessa perspectiva, Normando (2014, p.25) destaca a importância de estudos sobre o ensino de História no Amazonas, como:

[...] tarefa necessária para apreender as variantes da construção do saber histórico escolar em meio as especificidades amazônicas, tirando da obscuridade questões atinentes aos métodos de ensino, às concepções históricas dos professores, às tentativas de instrumentalização pelo Estado, às representações dos alunos sobre o papel dessa disciplina no dia-a-dia, etc. Ao colocar essas questões numa escala de tempo, recuperando sua historicidade, torna-se possível identificar apropriações, resistências e negociações na trajetória do ensino local da História.

Por essa via, compreender o ensino de História no contexto amazônico também viabiliza conhecer os limites e possibilidades das práticas pedagógicas para o ensino de história na Amazônia, frente a pluralidade étnica, cultural e linguística de nossa região; possibilitando perquirir avanços e retrocessos com relação ao alcance dos objetivos da disciplina como formadora da consciência histórica, imbuída de formar o alunado para conhecer e se posicionar na dinâmica das relações de poder, no trânsito de saberes plurais do conhecimento científico como dos conhecimentos tradicionais dos povos da Amazônia.

Outrossim, faz-se mister que o ensino de História na Amazônia, seja analisada na perspectiva cidadã em prol de construir políticas públicas para o ensino de História, passo importante para concebê-la como instrumento de fortalecimento da democracia, no intuito do alunado intervir socialmente na resolução de problemas condizentes com sua realidade sociocultural. Assim, outro ponto crucial é auscultar o lugar da disciplina nas escolas da Amazônia brasileira, entendendo como ela está organizada no currículo.

Em seus estudos, Normando (2014) faz um recorte sobre o ensino de História no Amazonas de 1930 a 1937, no contexto de consolidação da ditadura de Getúlio Vargas, onde [...] o ensino de História foi influenciado por um discurso em prol de uma identidade nacional pacificadora e livre de resistências, estratégia utilizada para o agrupamento de apoio ao líder do regime [...] (NORMANDO, 2014, p. 25).

De acordo com Normando (2014), a partir de 1930, a produção dos estudos históricos locais a serem ensinados nas escolas do estado do Amazonas era feito pelo IGHA¹⁴, e o historiador Arthur Cezar Ferreira Reis possibilitou que o conhecimento histórico produzido fosse difundido nas escolas primárias.

Nesse sentido:

Programas de ensino do secundário eram extensos e mal deixavam espaço para História pátria. Os candidatos a lentes, ao redigirem suas teses de concurso, precisavam dominar o amplo leque do cânone histórico e pouco puderam lutar em favor da História do Amazonas. Programas primários, apesar de mais maleáveis,

¹⁴ Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas

contavam com inconveniente de professores que sequer tinham noção dos temas amazonenses. Nesses termos, Arthur Reis, valendo-se do prestígio oriundo de sua rede de sociabilidade e de seu reconhecimento intelectual, tentou negociar um espaço para o ensino da História do Amazonas na escola pública primária (NORMANDO, 2014, p.112).

O saber histórico regional, construído pelos intelectuais do IGHA, abrangiam estudos que tratavam desde a [...] trajetória amazonense em busca de autonomia em relação ao Pará, até a formação jurídica do estado do Amazonas, historiografia reconstruídos principalmente através dos esforços do historiador Arthur Reis [...] (NORMANDO, 2014, p.117).

Os saberes sobre a História local produzidos por Arthur Cezar Ferreira Reis e veiculados através da revista do Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas certamente não destoaram da escrita histórica ditada pelo IHGB. Ao tempo em que recuperaram os esforços pela autonomia em relação ao Pará e pelo pleno desenvolvimento da região, fazendo disso um símbolo de nativismo, não se opuseram à premissa de um Estado brasileiro coeso. Na verdade, Arthur Reis era mais [...] ambicioso: essa identidade, assentada no passado de lutas e glórias construído em suas narrativas, deveria extrapolar os muros do instituto e ganhar seu lugar nas escolas para ser disseminado (NORMANDO, 2014, p.118-119).

Nesse período, o autor assinala que o ensino da História da pátria e universal, era desenvolvido utilizando conteúdos filtrados didaticamente, no intuito de torná-los assimiláveis para os alunos. Outrossim, havia prescrições didáticas para o ensino da História através dos programas de ensino de 1932, que fomentavam o estudo de biografias de figuras ilustres a quem os alunos deveriam tomar como exemplo de virtude e encorajados a realizar tais feitos.

Dessa forma, o ensino de História no Amazonas era dinamizado pelo professor que deveria [...] prender a atenção do aluno e gerar curiosidade em torno do tema discutido. Por isso o docente deveria esforçar-se em dar vivacidade aos acontecimentos, ilustrando-os com anedotas oportunas para estimular o surgimento de perguntas [...] (NORMANDO, 2014, p. 121).

Seguindo a ótica escolanovista, Normando (2014, p. 123) ressalta que o professor de História nesse período além de trabalhar os conteúdos históricos, também deveria [...] compreender a psicologia discente e a envergadura moral [...] características inseparáveis para o relacionamento interpessoal entre os sujeitos escolares tidos como colaboradores.

Essa perspectiva escolanovista, seria uma tentativa pedagógica para tirar da “letargia” os alunos durante as aulas de História que utilizavam como método de ensino, a memorização dos conteúdos.

É interessante, enfatizar que, nesse recorte histórico feito por Normando (2014), é destacado no Amazonas, as teses de concursos a serem estruturados pelos docentes a fim de outorgá-los o direito de ministrar suas aulas de História.

Os esforços do historiador Arthur Reis em consolidar uma história (do) no Amazonas:

[...] apontaram para um tímido espaço oficial conseguido no final dos anos trinta para o ensino de História do Amazonas. Apesar de seu esforço em pontuar os conteúdos apropriados para a discussão e indicar os momentos em que se mesclariam à História pátria, nota-se que apenas o programa da escola preparatória, em 1938, passou a incorporar dois pontos que abrangiam desde a criação da Capitania até o advento da República no Estado. Em certo sentido, as próprias teses de concurso defendidas naquele mesmo ano com temática local podem ser consideradas indicadores senão da incorporação dessa discussão no ensino público, pelo menos, do interesse de um setor da intelectualidade local, os professores aspirantes ao cargo de lente. Afinal, discutir a ação dos Jesuítas na Amazônia colonial ou estudar a Cidade de Manaus nos seus fundamentos corográficos, econômicos e históricos em dissertações de livre escolha demonstram que os candidatos reconheciam quão lúdimo e importante era mostrar preparo para levar aquelas discussões ao âmbito escolar (NORMANDO, 2014, p.161).

Por fim, dada a árdua luta travada pelo exímio historiador Arthur Reis, em abrir espaços sobre o ensino da História do (no) Amazonas, é imprescindível um movimento dentro e fora das academias que consolidem pesquisas sobre o ensino de História na Amazônia e sobre a História do Amazonas, através dos cursos de formação de professores que contemplem um caminhar, na direção de um ensino da História, que compreenda nossas realidades regionais articuladas às nacionais e mundiais.

2.3 A construção de práticas pedagógicas multiculturais para o Ensino da História no Alto Rio Negro

As práticas pedagógicas para o ensino da História voltadas ao contexto pluriétnico e multicultural tornaram-se um verdadeiro desafio para os professores de História devido à complexidade advinda da diversidade linguística, cultural e étnica somada as demandas e problemáticas locais.

Frente a este panorama, Macedo e Farage (2001, p.194) assinalam que não existe uma história do Brasil, mas uma pluralidade de histórias do Brasil a serem contadas. Assim, as práticas pedagógicas para o ensino de História voltadas à realidade dos povos indígenas do Alto Rio Negro que responde majoritariamente por grande parte das matrículas na escolas que oferecem a educação básica, técnica e tecnológica, como é o caso da rede estadual do

município de São Gabriel da Cachoeira, que é frequentada por 85, 5% de alunos indígenas (SEDUC, 2013) e a rede federal representada pelo IFAM-C.S.G.C que recebe majoritariamente alunos indígenas.

Frente ao exposto, o quadro sociocultural e político que se configura no âmbito educativo da região do Alto Rio Negro exige que as instituições gestoras da educação e formadoras de profissionais de educação no Brasil, seguido de professores de História e demais membros da comunidade escolar tenham conhecimento da complexidade proveniente das especificidades socioculturais, sociopolíticas e linguísticas de cada grupo étnico, com vias a entender as diversas visões de mundo e a dinâmica de vida que os envolve, para que possamos agir sobre os conhecimentos estruturados na grade curricular da disciplina de História e os de cunho étnico.

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÁ, 1999, p.12).

Contudo, os saberes étnicos presentes em diferentes povos residentes no Brasil, ainda sofrem resistência em serem aceitos como conhecimento científico nos meios acadêmicos. Dessa forma, tais precauções assinaladas anteriormente são primordiais na perspectiva de torná-las importantes para viabilizar o trânsito de saberes científicos e saberes tradicionais na sala de aula.

Com esse propósito, Guimarães (2016, p.100-101) reconhece que:

[...] não se trata simplesmente de excluir “ Europa” e incluir “ ‘África e América”, sem cair na tentação de ressuscitar os velhos maniqueísmos, como história do dominador versus dominado, mas de saber construir diálogos pertinentes que potencializem a democratização da história em relação aos sujeitos históricos, objetos, temas, problemas como também o respeito à pluralidade de abordagens, fontes e metodologias de produção de conhecimentos históricos e de ensino e aprendizagem[...] Portanto , o desafio é ensinar história, livre de maniqueísmos, exclusões, preconceitos, falsas dicotomias e reducionismos [...].

O contexto pluriétnico presente nas instituições de educação do Alto Rio Negro, exige das Universidades, locus de formação docente, o fomento para pesquisas acadêmicas voltadas ao ensino de História para os povos indígenas do Alto Rio Negro, somado a premência de construir experiências no afã de concretizar práticas pedagógicas para um ensino e aprendizagem que atendam essa configuração sociocultural, e seja inserida obrigatoriamente nos projetos políticos pedagógicos das escolas dessa região etnográfica.

Ao se introduzir os estudos de História para as sociedades indígenas, surge obrigatoriamente a questão das formas de relações estabelecidas com os brancos e que têm sido marcadas, na maioria das vezes, por conflitos e violência. Assim, qualquer proposta educacional dessa área de ensino deve considerar os problemas dos dois grupos envolvidos, no sentido de possibilitar a construção de uma cultura escolar histórica, por intermédio da qual haja reciprocidade no processo do conhecimento em elaboração. Do lado do grupo nacional, é preciso considerar os próprios desafios que o ensino de História tem enfrentado nos últimos anos. Vive-se nessa última década um momento de redefinição dos paradigmas que sustentam o conhecimento histórico, com a abolição dos temas legitimadores de determinados setores da sociedade, cujas seleções temáticas se fundamentavam em concepções positivistas sobre o tempo e seus referenciais de mudanças. As transformações no nível da história, enquanto área científica, têm sido transpostas para o ensino, afetando tanto os conteúdos como os métodos tradicionais de aprendizagem. As transformações do ensino de História não são provenientes exclusivamente das mudanças historiográficas, mas relacionam-se evidentemente com outras questões, incluindo a expansão escolar para um público culturalmente diversificado (BITTENCOURT, 1994, p. 106).

A compreensão das problemáticas regionais advindas da complexidade sociocultural do Alto Rio Negro exigem cada vez mais uma proximidade da formação de professores com essas especificidades inerentes a ação pedagógica do professor de História, essenciais para o entendimento e imersão deste, no atendimento das demandas dos povos que residem na referida região em interlocução com a nova reconfiguração mundial em suas diversas formas.

2.4 Percurso histórico da prática pedagógica da Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro

A região do Alto Rio Negro é uma área multicultural localizada geograficamente a noroeste do estado do Amazonas fazendo fronteira com a Colômbia e Venezuela e está inserida dentro do município de São Gabriel da Cachoeira.

De acordo com Cabalzar (2010), o Alto Rio Negro corresponde majoritariamente a cinco terras indígenas, onde 90 % dessas, se encontram no município de São Gabriel da Cachoeira.

Dessa forma, Baniwa (2011, p.49) enfatiza que grande parte do Alto Rio Negro denominada também como “Cabeça do Cachorro” dada a sua forma geográfica que lembra a cabeça deste animal, é abrangida pelo Parque Nacional do Pico da Neblina, pelas terras indígenas do Alto Rio Negro, Médio Rio Negro I, Médio Rio Negro II, Médio Rio Negro III e Rio Tea. “Por essa rica sociodiversidade e localização geográfica fronteiriça, a região é considerada como um ponto estratégico pelo país, e por essa razão a cidade de São Gabriel da

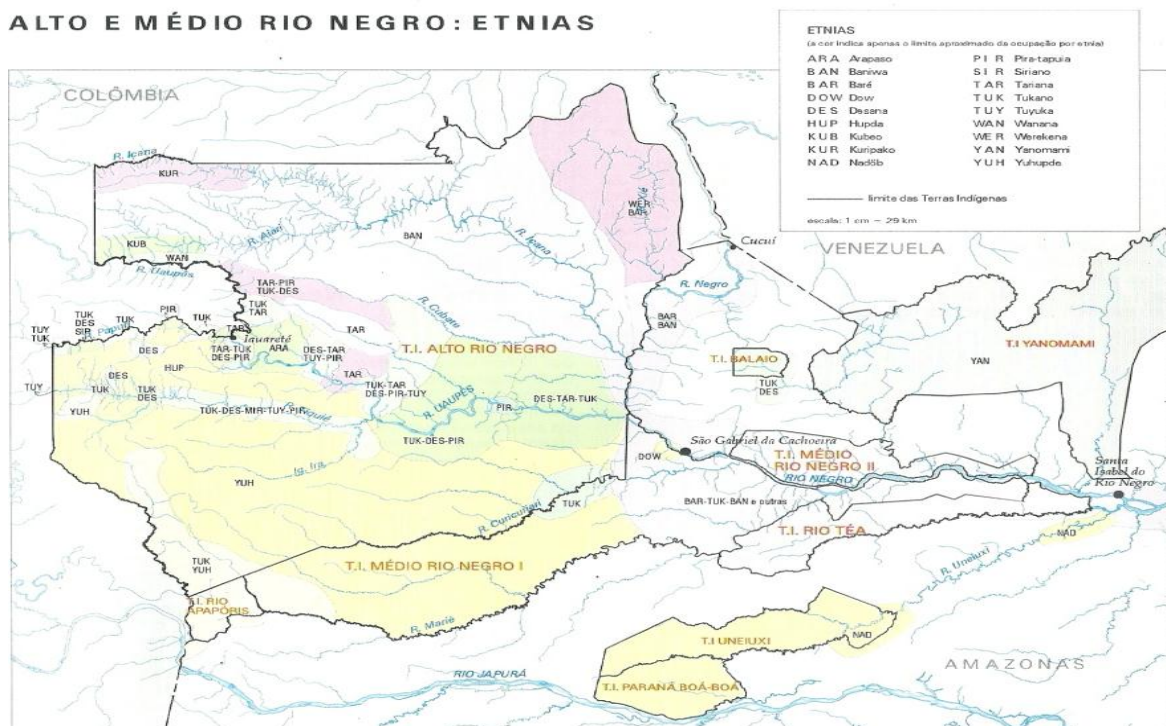
Cachoeira”, sede do município de mesmo nome, é considerada área de segurança nacional pela lei federal n. 5.449/1968.

No Alto Rio Negro, residem majoritariamente 23 grupos indígenas, conforme ilustra a figura 4; falantes de quatro famílias linguísticas distintas: Tukano Oriental, Aruak, Nadahup e Yanomami. Grande parte desses povos indígenas está distribuída nas mais de 700 comunidades indígenas e sítios banhados pelos rios Negro, Uaupés, Tiquié, Papuri, Içana, Aiari, Xié, Cauaburi, Marauíá, Japu, Cubate, Curicuriari, Querari, Cuiari, Apapóris, Padauri, Inambú.

[...] Nessa região vive cerca de 10% da população indígena brasileira aldeada (35.000 índios) distribuída em 23 etnias falante de 18 línguas indígenas. Os 23 povos indígenas estão articulados e organizados em torno de uma federação, a FOIRN. Esta região geopolítica concentra importantes projetos estratégicos do governo brasileiro, como o Projeto Calha Norte (PCN), o Sistema de vigilância da Amazônia (SIVAM), o Distrito Sanitário Especial Indígena do Rio Negro (DISEI), Território da Cidadania do Rio Negro, Território Etnoeducacional Rio Negro e muitos outros projetos geridos pelos próprios índios. Os povos indígenas habitantes da região são: Baniwa, Tucano, Tuyuka, Baré, Werekena, Hupda, Yuhupda, Macu, Daw, Nadob, Cubeo, Carapanã, Tariana, Dessana, Piratapuia, Miriti-tapuia, Arapaço, Curipaco, Makuna, Siriano, Wanana, Barassana e Yanomami (BANIWA, 2011, p.48).

Figura 4 - Mapa das etnias do Alto Rio Negro

ALTO E MÉDIO RIO NEGRO: ETNIAS



Fonte: Cabalzar e Ricardo (2006, p.15)

Os primeiros contatos entre colonizadores e povos indígenas no Alto Rio Negro deram-se no início do século XVIII, com as primeiras incursões militares e religiosas

autorizadas pelo Estado colonial português, objetivando abrandar as entradas dos exploradores europeus e controlar a mão de obra indígena através da inserção de fortificações portuguesas, a exemplo de Marabitanas e São Gabriel e diversos centros missionários.

Nesse período intensificaram-se os descimentos de índios, sendo promovidos novos assentamentos coloniais às margens do Negro e no baixo curso de seus principais afluentes, sob o forte controle dos militares portugueses instalados em fortalezas construídas em 1763 (São Gabriel da Cachoeira e São José de Marabitanas). Com base nessas fortalezas, exploradores militares portugueses fizeram exaustivas viagens pelos afluentes superiores do Negro [...] (CABALZAR; RICARDO, 2006, p.80).

A ordem religiosa carmelita foi a primeira congregação a se instalar no Alto Rio Negro, e seu trabalho junto aos povos indígenas dessa região é confirmada por Silva (1977) que assinala a autorização da ação Carmelita no rio Negro por meio da carta régia de 1764, que os permitia fundar as missões do Uaupés em São Joaquim da Foz e São Jerônimo da Cachoeira ou Ipanoré.

Posteriormente, a Ordem dos capuchinhos, uma subdivisão da congregação franciscana, começou a operar no Alto Rio Negro em 1880, passando da cidade de São Gabriel da Cachoeira e atingindo os rios Uaupés e Içana. Estabelecendo nessas áreas, 14 aldeias no Içana, 4 no Tiquié, 1 no Papury, 1 no Codeiari e 10 no Uaupés.

De acordo com Loureiro (2008), em 1884 existiam três aldeamentos no Uaupés e um no Tiquié estabelecidos pelo frei Capuchinho Gregório Maria de Bene. Além dos tariano e dos tukano, habitavam naqueles rios e seus afluentes indígenas piratapuia, ananás e arapó; maku e tatumira, no Papuri; cubeua, no Cudayuré; carapanãs, no Auatiparaná e desana, no Içana

As missões do alto rio Negro [...] do Uaupés foram confiadas, em julho daquele ano, a frei Venâncio Zilocchi, que, em Setembro, estabeleceu-se no local Taraquá, com 40 casas, construindo uma escola e a capela de São Francisco de Assis. Da boca do Uaupés até Taraquá, existiam várias barracas e sítios, em Capoeira-Pituna, Conaré, Paraná-Içaia, São Pedro e Igarapé da Tocandeira. De Taraquá para cima, o rio era mais povoado, ali estava São José de Maracaju, em homenagem ao presidente da Província, que auxiliara as primeiras incursões (LOUREIRO, 2008, p.70).

Em outubro de 1884, interromperam-se as comunicações, com o Alto rio Negro, devido a epidemia de varíola que se alastrava na província e conseqüentemente na região, assim vários impasses permaneceram até o abandono das missões em 1888.

Em 1914, a atuação missionária no Alto Rio Negro foi retomada através da Santa Sé que confiou à Congregação Salesiana de Dom Bosco a direção das atividades de catequização sobre os povos da região em questão. A respeito disso, Garnelo (2003) enfatiza que os

salesianos ao chegarem no Alto Rio Negro encontraram um cenário desolador de miséria, morte, doença e medo.

E para dirigir o primeiro grupo de missionários salesianos no Alto Rio Negro, foi indicado monsenhor Lourenço Maria Giordano, que já tinha experiência nas escolas salesianas da França, Uruguai e havia fundado os colégios de Recife, Sergipe e Bahia, bem como o Liceu Coração de Jesus em São Paulo. Posteriormente em 1923, os padres salesianos ganharam o reforço das Filhas de Maria Auxiliadora, vindas da Epistolia Santa Catarina do Rio de Janeiro no dia 10 de janeiro de 1923, chegando em São Gabriel da Cachoeira no dia 16 de fevereiro de 1923 acompanhadas pelo prefeito apostólico Dom Pedro Massa.

Com a inserção permanente dos missionários salesianos a partir de 1914, foram instaladas cinco grandes missões no Alto Rio Negro conforme ilustrado na figura 5; dotados de igreja, hospital, escola e internatos destinados a receber crianças e jovens: Missão de São Gabriel(1915), Taracuá (1923), Iauaretê (1929), Pari-Cachoeira (1940) e Assunção do Içana (1953) (CABALZAR, 2012).

Figura 5 - Mapa demonstrativo das Missões Salesianas implantadas no Alto Rio Negro



Fonte: Massa (1965, p.1)

Sendo assim, o poder pastoral dos salesianos na referida região baseou-se principalmente na educação escolar e religiosa valorizando o princípio preventivo de Dom Bosco: “bons cristãos e bons cidadãos”.

Esse processo educativo instaurado no Alto Rio Negro, através dos internatos salesianos, foi marcado, de acordo com Albuquerque (2007), por rígidos códigos disciplinares e doutrina cristã. Este modelo educativo influenciou de maneira crescente na organização social indígena, pois o mundo vivido do ser indígena passou a ser negado constantemente, seja na proibição das manifestações culturais destes povos ou no uso dos idiomas indígenas. Nessa perspectiva, a educação escolar nos internatos representava o poder da Igreja que, por sua vez, implementava a política integracionista do Estado.

Por essa via, Silva (1996) é enfática ao assinalar que, os missionários desenvolveram um vasto programa de trabalho que incluía a modificação dos hábitos culturais dos indígenas, quando do ensino da língua portuguesa, preparo técnico nos ofícios mecânicos, agrupamentos das tribos em núcleos urbanos e modificação do regime de trabalho dispersivo num trabalho disciplinado, de fundo agrícola.

Portanto, os centros missionários ilustrados nas figuras 6, 7, 8, 9 e 10; constituíram-se em pontos estratégicos, que favoreceram as coordenadas do trabalho e das relações de poder no Alto Rio Negro.

Figura 6 - Vista aérea da Missão de São Gabriel (1970)



Fonte: Arquivo da Diocese de São Gabriel da Cachoeira

Figura 7 - Missão de Iauaretê (2007)



Fonte: Geraldo Veloso Ferreira

Figura 8 - Missão de Pari-Cachoeira, 2007



Fonte: Israel Fontes Dutra

Figura 9 - Missão de Taracuá, 2013



Fonte: Leticia Alves da Silva

Figura 10 - Vista aérea da Missão de Assunção do rio Içana, 2016



Fonte: Ray Benjamin-FOIRN

Posteriormente, com o fim período áureo da borracha e a conseqüente decadência econômica da referida região, a presença constante e a atuação dos missionários salesianos tiveram notável importância entre as populações indígenas, que eram estimuladas a internar seus filhos nos centros missionários em troca de uma educação profissional.

Esses propósitos foram bem aceitos pela população indígena, haja vista que seu padrão de organização social estava desarticulado por conta do contato com o colonizador. Este contexto fica evidente no estudo de Albuquerque (2007, p. 40) sobre a Educação Escolar no Alto Rio Negro:

[...] há um grande apreço pela educação escolar, a tal ponto que, para que os filhos continuem seus estudos depois da quarta série do primeiro grau, os pais sacrificam a própria vivência familiar, para enviá-los à cidade ou aos centros missionários onde encontram o Ensino Fundamental completo e, por vezes, também, o Ensino Médio. Não é raro o fato de os pais deixarem a própria terra, de onde tradicionalmente tiram o sustento, para se mudarem para a cidade de São Gabriel ou para os centros missionários, acompanhando os filhos [...]

A busca pela educação escolar nos centros missionários pressupõe não só a modificação nos hábitos culturais indígenas, como também a sua migração para os centros urbanos e conseqüentemente o desaparecimento de comunidades e sítios indígenas, que se encontra em processo contínuo.

Diante da análise de todo o processo colonial no Alto Rio Negro verificou-se a grande influência colonizadora na mudança da dinâmica social indígena na referida região. A esta situação, Guzmán (2008, p.76) comenta:

[...] Desde os primeiros contatos com os missionários, estes nativos encontraram-se lado a lado nas aldeias de catequese, configurando um conjunto variado de línguas, organizações e práticas sociais diversas num mesmo espaço reduzido e controlado por códigos de comportamento.

A partir de 1979, devido o corte das verbas federais imprescindíveis para a manutenção dos internatos, os salesianos decidiram desativar esse sistema, o que provocou o retorno dos internos para suas comunidades, como também o deslocamento de várias famílias em direção à cidade.

Figura 11 - Alunos indígenas internos da Missão de São Gabriel, 1970



Fonte: Acervo da Diocese de São Gabriel da Cachoeira

Ao final da década de 70 e início de 1980, paulatinamente se inicia a composição da rede escolar municipal denominada escolinhas rurais sob administração do governo estadual e supervisão pedagógica das irmãs salesianas (CABALZAR, 2012). Junto com essa nova configuração do sistema de educação escolar para os povos indígenas, o movimento indígena

no Brasil e Alto Rio Negro se fortalece em prol da garantia e defesa dos seus direitos. Nesse jogo de forças, a escola torna-se uma das bandeiras de luta em vários encontros do movimento indígena.

2.5 O movimento indígena e a luta pela educação escolar indígena no Alto Rio Negro

Com a implantação do Plano de Integração Nacional (1970), o governo federal sob controle militar mudou completamente sua orientação para a Amazônia, que objetivava integrar geopoliticamente a região amazônica ao resto do país, estendendo esse processo à região do Alto Rio Negro.

Destarte, entre 1972 e 1975 se inicia a concretização do PIN com a chegada dos militares do 1^o Batalhão de Engenharia e Construção de Caicó-RN, das empresas Industrial Técnica, Queiroz Galvão, Departamento Nacional de Estradas e Rodagens e Lasa, afim de executar a aberturas de estradas na região¹⁵. Também, nesse período foi instalado o posto da FUNAI.

Nesse contexto de tensão entre militares, garimpeiros, forasteiros e povos indígenas rionegrinos se inicia a partir de 1971, a reivindicação de várias lideranças indígenas do Alto Tiquié e Uaupés pela demarcação de suas terras, tendo seu ápice em 1987 com a criação da FOIRN, criada para defender os interesses das populações indígenas pela terra, saúde, educação específica e diferenciada, meio ambiente, sustentabilidade cultural e alimentar (CABALZAR; RICARDO, 2006).

Com esse propósito, a partir de 1980 o movimento indígena no Alto Rio Negro começa a abrir frentes de discussões devido a consequências inevitáveis do projeto Calha Norte, no que tange:

[...] a delimitação de terras indígenas [...] em favor dos interesses de companhias mineradoras [...]; exposição aos riscos e ameaças de comprometimento da futura reprodução social e econômica, pela exclusão de boa parte das comunidades atingidas pela política de divisão administrativa e desmembramento territorial das áreas de abrangência do projeto; a exploração de recursos minerais e a implementação de um modelo de demarcação das terras indígenas “por meio de uma política de repressão e de terror”, sob as orientações e os olhares do Estado; a tentativa das companhias mineradoras provocarem a divisão entre as lideranças indígenas [...] (SOUZA, 2012, p. 28).

¹⁵ BR – 307 liga a cidade de São Gabriel ao distrito de Cucuí e BR-210, denominada rodovia Perimetral Norte.

Diante do exposto, verifica-se interesses contrários a dos povos indígenas da região do Alto Rio Negro materializado na resistência dos militares à demarcação de terras indígenas, somado aos ciclos de invasões de garimpeiros na serra de Traíra (1985) e o ingresso das empresas mineradoras Paranapanema e GoldAmazon com o aval do governo federal nas terras ocupadas tradicionalmente pelos povos indígenas.

E no intuito de atenuar as consequências dos desmandos por parte do Estado brasileiro inserido no contexto da ditadura militar e assegurar um entendimento na garantia do respeito às terras e aos 23 povos indígenas ocupantes tradicionais do Alto Rio Negro, que ora encontravam-se imersos numa cadeia de conflitos socioambientais, é que foi realizado em abril de 1987, a II Assembleia Geral dos Povos Indígenas.

Segundo Oliveira (2005), esse evento culminou com a criação da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro com sede na cidade de São Gabriel da Cachoeira. E é a partir desse marco histórico, que a questão escolar passou a ser um dos centros primordiais na pauta de luta do movimento indígena em defesa dos seus direitos.

Figura 12 - II Assembleia dos Povos Indígenas do rio Negro em São Gabriel da Cachoeira (abril/1987)



Fonte: ISA

Com a abertura democrática no Brasil, garantida na Carta Magna de 1988, contemplado consideráveis avanços aos direitos indígenas foram instauradas a nível nacional

e regional, marcos regulatórios direcionados a educação escolar indígena que remeteu ao MEC a responsabilidade em coordenar as ações concernentes à educação escolar indígena.

A luta dos movimentos indígenas refletiu na redefinição das relações entre o Estado e os povos indígenas, sendo concretizada na Constituição Federal de 1988 [...] que estabeleceu princípios para uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue. No Estado do Amazonas, a Constituição de 1989 reafirma os princípios presentes na CF-1988, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (i, art. 199). Os princípios constitucionais de 1988 sustentaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que determina a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, a ser desenvolvida pelo sistema de ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios (art. 78, Título VIII) (OLIVEIRA, 2005, p. 14).

Nesse ínterim, se inicia uma reorganização na estrutura da política de educação escolar a nível nacional, regional e local objetivando atender as diretrizes constitucionais outorgadas em 2002, pela portaria interministerial do MEC e ministério da justiça, afim de garantir as comunidades indígenas uma educação escolar diferenciada.

[...] Em 1991, o governo do Amazonas determinou que o Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER/AM) passasse a coordenar todas as ações de elaboração e execução da política educacional indígena no Estado [...] Em 1993, o MEC define as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena [...] Apenas em 1997, a Resolução nº 99 do Conselho de Educação Escolar do Amazonas (CEE/AM) fixou competências para os municípios [...] (CABALZAR; OLIVEIRA, 2012, p.32-33).

Um marco referencial no avanço das discussões e propostas com vistas a autonomia, melhoria e propostas para oferta da Educação Escolar Indígena na região do Alto Rio Negro, foi a realização da I Conferência Municipal de Educação realizada em julho de 1997 na cidade de São Gabriel da Cachoeira, tendo como tema “Construindo uma Educação Escolar Indígena”, que contou com a participação de mais de 300 pessoas entre professores e lideranças indígenas e não indígenas, como também representantes dos governos Estadual e Federal (BANIWA, 2012, p.362).

Na I Conferência Municipal de Educação foi discutido, proposto e encaminhado algumas recomendações e mecanismos de controle social para a melhoria da educação escolar ofertada aos povos indígenas da região. De acordo com as pesquisas de Oliveira (2005, p. 45-46) foram debatidos os seguintes assuntos:

- O modelo de ensino das escolas indígenas reproduz o Sistema Escolar da sociedade nacional;
- As diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas, normalmente, são inadequados à realidade das comunidades indígenas;
- O número de escolas é insuficiente e poucos são os professores que se dispõem trabalhar nas condições do salário mínimo;
- O material didático-pedagógico utilizado é insuficiente e inadequado, prejudicando as ações educativas;

- Não existe supervisão pedagógica adequada e eficaz nas escolas;
- Falta de infra-estrutura básica para as escolas: sedes, carteiras, lousas;
- As atividades educacionais nas escolas são prejudicadas ante a dificuldade de fixar os professores nas comunidades, fato que se deve a ausência de moradias dignas, transporte e alimentação para os mesmos;
- O material alimentício e didático recebidos são insuficientes e inadequados e o seu fornecimento não segue uma programação sistemática;
- Devido à barreira linguística, os professores de regiões diferentes encontram dificuldades no desenvolvimento de seus trabalhos didático-pedagógico e, conseqüentemente, o processo de alfabetização é prejudicado.

Desse modo, durante a Conferência Municipal de Educação, foram realizados encaminhamentos quanto à aprovação do I Programa de Educação Escolar Indígena do Município intitulado “Construindo uma Educação Escolar Indígena” que deu início a transformação gradual das então escolas rurais em escolas indígenas. Posteriormente como reflexo das discussões e decisões tomadas nesse evento foram criados os conselhos Municipal de Educação, de Alimentação Escolar e do FUNDEF.

Outro avanço ocorrido dentro da perspectiva em implantar uma educação escolar indígena específica e diferenciada, se deu ao mesmo tempo da finalização da demarcação de terras indígenas no Alto rio Negro em 1998, que foi a criação do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas com funções consultivas, deliberativas, de assessoramento, acompanhamento e avaliação das escolas indígenas. O que possibilitou a FOIRN via parceria com ISA e apoiados pela APIARN e COPIARN implantarem o projeto de educação escolar indígena, fortalecidos pela criação de escolas indígenas no município de São Gabriel da Cachoeira na gestão do secretário municipal de educação Gersem dos Santos Baniwa (1997-1999).

No ano de 1999, teve início o Projeto de Educação do Alto Rio Negro protagonizado pela FOIRN em parceria com ISA, e apoiado pela APIARN e COPIARN. Sendo assim, foram fundadas a Escola Indígena Baniwa e Coripaco, no Rio Içana, e a Escola Utapinozona Tuyuka, no Rio Tiquié. Estas escolas, apesar de terem experiências diversas, possuem alguns princípios comuns: a construção de projetos políticos pedagógicos voltados para os projetos de futuro das comunidades, a gestão autônoma da escola pelas comunidades, a valorização das línguas indígenas, o ensino do português como segunda língua, o currículo interdisciplinar, a produção de materiais didáticos, a metodologia de ensino através da pesquisa.

Com o desenvolvimento destas experiências, outras escolas indígenas foram surgindo como: a Escola Tukano Yupuri, no Rio Tiquié, as Escolas Ye’pá Mahsã e Khumuno Wu’u no Uaupés. A proposta política pedagógica destas escolas tem sido reconhecida na região do

Alto Rio Negro e até mesmo por todo o país como exemplo positivo de educação escolar indígena. Desde 2005 a SEMEC-S.G.C tem se inspirado neste modelo para pensar mudanças na política educacional do Município.

Em 2002, em 10 escolas municipais foram abertas classes de 5ª e 6ª séries para atender a grande demanda por continuidade escolar existente, e evitar o êxodo de famílias que acabam se deslocando das comunidades para a cidade, o que, sabidamente, gera vários problemas.

Em agosto de 2003, a FOIRN, em parceria com o ISA, realizou um seminário com o lançamento do Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro (PRDIS); este programa, de acordo com o documento, “Construindo as Políticas Públicas através do Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro” (FOIRN/ ISA, 2003, p.18), deveria

[...] reunir um conjunto de ações integradas, sejam das políticas públicas federais, sejam das demais parcerias não-governamentais, de forma a construir e implementar um tipo de desenvolvimento que tenha o nosso jeito de ser e de trabalhar e que valorize a nossa diversidade e os nossos conhecimentos e garanta um novo patamar de bem estar para as nossas comunidades[...]

Nesse mesmo período a então Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira realizou o I Seminário de Educação Profissional do Alto Rio Negro, objetivando a articulação das ações da escola a outras políticas públicas para o desenvolvimento sustentável da região, bem como obter subsídios para a construção de sua Proposta Político-Pedagógica.

Em 2004, foi realizado o Seminário “Os Povos Indígenas no Alto e Médio Rio Negro e a Educação Escolar: Construindo um Ensino Médio Específico”, com a participação de várias entidades, entre elas FUNAI, SEMTEC, FEPI e várias delegações indígenas, entre outros; nesse evento os índios do Alto Rio Negro reivindicaram uma educação escolar verdadeiramente indígena, isto é, uma educação com programas e conteúdos voltados para a realidade e necessidades indígenas, com material didático específico e com gestão autônoma pela comunidade.

No seminário de Educação Escolar, realizado em 2004, foi oportunizado aos professores participantes que se posicionassem e pedissem que o regimento escolar da Diocese de São Gabriel da Cachoeira, em funcionamento, fosse substituído por projetos político-pedagógicos das escolas indígenas, amplamente discutidos entre professores, pais, alunos, entidades indígenas e a comunidade em geral, na perspectiva do respeito às diferenças étnica, cultural, linguística e concernente ao patrimônio histórico dos povos indígenas; e que cada escola trabalhasse de forma crítica, por meio da pesquisa e passasse a utilizar os conhecimentos tradicionais das etnias no diálogo com outras culturas.

A partir deste I Seminário, as escolas de Pari-Cachoeira, Taracuí e Assunção do Içana começaram a realizar suas pesquisas com o objetivo de fazer uma proposta de descentralização e de implantação de um ensino médio próprio. Os participantes do seminário ainda realizaram assembleias com as comunidades, para comunicar os resultados obtidos das discussões, tomar as decisões locais e fazer os encaminhamentos necessários para a implantação já decidida e apoiada pelas autoridades presentes.

Em abril de 2005, seguindo o disposto no item 15 do termo de compromisso, assinado durante o I Seminário Interinstitucional “Construindo a educação escolar indígena na região do rio Negro”, promovido pela FOIRN e ISA, realizado em fevereiro desse mesmo ano, a E.A.F – S.G.C realizou um seminário público com a presença da SETEC, FOIRN, ISA, FUNAI. Sendo assim, o termo de compromisso assinado pelas instituições presentes previa a formação de um conselho político pedagógico, com membros da E.A.F-S.G.C, FOIRN, FUNAI, alunos e egressos, para elaborarem o documento base da sua proposta político pedagógica. Todo este processo, propiciou um espaço de interlocução intercultural e parceria entre a comunidade escolar da então Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira e o movimento indígena representado pela FOIRN, tendo apoio do ISA e SETEC/MEC.

É imprescindível assinalar, que durante todos esses anos em que os povos indígenas e as Instituições parceiras discutiram e delinearão o projeto de educação escolar indígena, a partir de suas especificidades socioculturais, a E.A.F–S.G.C, hoje IFAM esteve presente e, no processo, foi aprendendo, amadurecendo suas ações e construindo novos projetos imbuídos de elementos próprios da região com a participação dos povos indígenas.

Atualmente, é consenso entre todos os envolvidos nas discussões aqui apresentadas a urgência da implantação de projetos que possam dar condições para a manutenção dos povos indígenas em suas próprias terras, que respondam a seus anseios, evitando o êxodo e proporcionando uma alternativa de renda e de autosustentabilidade, uma vez que nos últimos 10 anos as comunidades estão sendo despovoadas, segundo pesquisas de Toro (2011), devido a busca pela escolaridade e ausência de alternativas de sobrevivência e de alimentação básica.

Além disso, o reconhecimento das potencialidades para criação de alternativas econômicas sustentáveis, baseadas no diálogo entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os métodos científicos ocidentais, pode produzir referências técnicas que ajudem na melhoria das condições de vida das comunidades indígenas. Nessa linha de pensamento, o IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira vem viabilizando ações para a valorização do patrimônio cultural e ambiental da região do Alto Rio Negro tendo como base o grande pacto de gestão territorial consolidado no PRDIS.

Em 2008, durante a I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira – AM, o Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas, SEMECs de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, IFAM, UEA, UFAM, FUNAI, com a participação dos povos indígenas da região do Rio Negro, representados por suas lideranças políticas e tradicionais, assim como, por professores, FOIRN e ISA; discutiram e pactuaram um plano de ação para o desenvolvimento e institucionalização da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional do Rio Negro, visando o respeito à territorialidade dos povos indígenas, com fins de garantir a sua participação e consulta em todas as etapas de sua implementação e operacionalizar o regime de parceria entre os sistemas de ensino objetivando responder às necessidades educacionais e singularidades socioculturais das etnias indígenas da região.

Nesse evento, o IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, comprometeu-se em ampliar a oferta de cursos de formação técnica e tecnológica de acordo com as demandas e necessidades das comunidades; como também consolidar o processo de gestão participativa, com a participação do IFAM, FOIRN, MEC, ISA, APIARN, SEMED, ATARN, APM do IFAM, SEMPA, COPIARN e FUNAI. Foi firmando o compromisso do IFAM “atualizar e ampliar as suas ações, a partir das demandas locais e em conformidade com o disposto nos artigos 6º, 7º e 8º da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008” que prevê a formação de professores indígenas em licenciaturas interculturais; implantar o ensino médio integrado e subsequente em cursos técnicos demandados no território, cursos de extensão e pesquisa entre outros cursos (Plano de Ação-Território Etnoeducacional Indígena, 2009).

Há uma demanda crescente das comunidades indígenas por educação profissionalizante impulsionada pela oferta de ensino médio dentro das terras indígenas, como também pela necessidade do desenvolvimento de experiências de manejo dos recursos naturais que venham fortalecer as formas tradicionais com a introdução de alternativas sustentáveis experimentadas por outros povos.

CAPÍTULO 3 - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”

Paulo Freire

3.1 Construindo o caminho metodológico

A pesquisa utilizou a modalidade da pesquisa-ação, uma vez que o enfoque do estudo visa construir uma proposta pedagógica que se objetiva construir, visa auxiliar o ensino e aprendizagem dos alunos exigindo, assim, uma intervenção na práxis docente, onde o envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa é essencial para o equacionamento do problema em voga, possibilitando o diálogo com a realidade e sua interpretação.

Desta forma, Engel (2000, p. 189) afirma que, [...] A pesquisa-ação é um instrumento valioso, ao qual os professores podem recorrer com o intuito de melhorarem o processo de ensino-aprendizagem[...] sob a orientação da pesquisa-ação em Educação pode-se produzir novos saberes que propiciarão o “fornecimento de subsídios para o ensino”.

[...] A pesquisa – ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1998, p. 14).

Torna-se necessário assim, a participação coletiva representada pela reciprocidade entre pesquisadores e participantes da situação investigada como parte precípua da pesquisa-ação, com o fito de elucidar o problema da pesquisa, colaborando para a produção de conhecimento.

Nesse sentido, Denzin e Lincoln (2006, p. 103), preconizam que [...] a pesquisa-ação concentra-se em resolver problemas reais, e, portanto, os processos de investigação centrais da pesquisa-ação estão relacionados à resolução de problemas práticos em posições específicas[...].

De outro lado, Barbier (1985, p. 156), ressalta que [...] a pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com

ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar essa práxis[...].

Além disso, a pesquisa-ação

[...] É identificada como nova forma de criação do saber na qual as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação são constantes. A pesquisa-ação permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática [...] (MORIN, 2004, p.56).

Um ponto importante apresentado por Tripp (2005) considera a pesquisa-ação com uma estratégia para o desenvolvimento de professores “[...] de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino [...]”.

Desse modo, Ghedin e Franco (2008, p.220) assinalavam que:

[...] a pesquisa-ação, estruturada de acordo com seus princípios geradores, é eminentemente pedagógica à medida que o exercício pedagógico se configure com uma ação que confira caráter científico à prática educativa com base em princípios éticos que visualizem a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

Por tratar-se de uma pesquisa que procura construir uma proposta pedagógica para o ensino de História dentro de uma visão sistêmica interdisciplinar, optou-se em utilizar o método dialético, pois uma das características da dialética é propor “[...] a visão da totalidade [...]”. A realidade social é complexa e totalizante, conflituosa e dinâmica. Não se explica por monocausalidades. Múltiplos são os fatores, embora alguns sejam mais importantes que outros. (DEMO,1995, p. 99).

Partindo dessa premissa, Lüdke e André (1986, p. 5), asseveram que “[...] um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica [...]”.

Uma vez que, segundo Esteban (2010, p.170),

[...] a pesquisa-ação contribui para a reflexão sistemática sobre a prática social e educacional com vistas à sua melhora e à mudança tanto pessoal quanto social. Unifica processos considerados frequentemente independentes; por exemplo, o ensino, o desenvolvimento do currículo, a avaliação, a pesquisa educacional e o desenvolvimento profissional. Por isso, esse tipo de pesquisa tem um papel essencial em todas as áreas educacionais que se pretendam melhorar, transformar e/ou inovar.

Considerando o estudo sobre práticas pedagógicas para o ensino de História como um grande desafio dentro da pesquisa educacional, salientamos como características dessa prática social a sua complexidade sustentada pelas contradições e polarizações. “[...] Nessa lógica,

cada aspecto que envolve o fazer da pesquisa educacional deve estar aberto a mudanças, cada pesquisador pode ser engajado e transformado no processo [...]” (SOUZA; MAGALHÃES; SILVEIRA, 2014, p. 256)

Os procedimentos metodológicos obedeceram as seguintes etapas: levantamento e revisão bibliográfica; pesquisa de campo no IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, com fins de realizar observações, entrevistas, registros fotográficos, gravações de voz, coletas de materiais (textos e ilustrações); e trabalho em equipe com 33 professores indígenas nas oficinas de formação docente, realizadas dentro da Ação Saberes Indígenas, totalizando 38 h/a onde foram construídos conhecimentos de práticas pedagógica para o ensino de História, articulados aos saberes tradicionais das etnias dos referidos professores com os conteúdos de História Geral, do Brasil e Amazonas, posteriormente condensados através da produção de materiais didáticos contendo textos e ilustrações dos respectivos docentes.

Por fim, foi elaborada preliminarmente: 1. A proposta de práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto multicultural; 2. Implementação e avaliação das atividades pedagógicas; 3. Análise dos resultados da pesquisa.

3.1.1 O contexto da pesquisa

O contexto da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira, localizado no município de São Gabriel da Cachoeira, noroeste do Amazonas, inserido na área etnográfica do Alto Rio Negro que abriga 23 povos indígenas diversificados étnico, cultural e linguisticamente.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira, situado na Rodovia BR 307, Km 03, S/N, Estrada do Aeroporto, nasceu como escola agrícola denominada Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira, através da lei 8.670, de 30 de junho de 1993, tornando-se autarquia federal pela lei 8.731 de 16 de novembro de 1993, subordinada a SETEC/MEC.

O processo de concepção, autorização e implantação da estrutura física da então E.A.F-S.G.C, se insere no período que vai de 1986 a 1988 acordado pelo Convênio nº 041 entre a Prefeitura Municipal de São Gabriel da Cachoeira e MEC, através do processo nº 23034.001074/88-41 (ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, 2006).

De 1988 a 1992, com a finalização da primeira parte da obra de construção da E.A.F-S.G.C, denominada na época Escola Agrotécnica Marly Sarney, a estrutura física ficou abandonada.

Dessa forma, em 1992, os técnicos da Delegacia do MEC no Amazonas realizaram uma visita de avaliação na E.A.F-S.G.C e registraram fatos como a disposição das edificações com grande distâncias entre elas, fator prejudicial a integração entre o pavilhão pedagógico e a parte administrativa, destacando ainda a má qualidade do acabamento das instalações, o baixo padrão de construção e deterioração apesar do pouco tempo de conclusão da obra. Seguindo nas observações, os técnicos destacaram as características do solo no interior da escola a princípio impróprio ao desenvolvimento de agricultura.

Com o ato de criação da E.A.F-S.G.C promulgado pela lei nº 8.670, publicada no Diário Oficial da União de 30 de junho de 1993, a escola teve sua primeira diretoria pro tempore.

Ainda no ano de 1993, a E.A.F-S.G.C foi transformada em autarquia através da lei nº 8.731 de 16 de novembro de 1993. E no ano de 1994 foram realizados dois concursos públicos para o provimento de vagas para docentes e para técnicos administrativos nos níveis de apoio, médio e superior, de acordo com Portaria MEC nº 1.191 de 17 de setembro de 1993.

Assim, os profissionais concursados para atuar na E.A.F-S.G.C passaram a exercer suas práticas laborais embasados no modelo convencional de Agropecuária. Por conseguinte, em 1995, houve o ingresso da primeira turma de alunos no curso técnico em Agropecuária.

Em 1999, a E.A.F começou a ofertar a Educação Profissional de nível médio com a introdução dos cursos técnicos de zootecnia, recursos pesqueiros e agricultura seguindo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, embasada pela implantação da reforma do ensino profissionalizante orientada através dos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996 que fora regulamentado pelo Decreto 2.208/1997 e estabeleceu a

[...] organização curricular para a Educação Profissional de nível médio de forma independente e articulada ao ensino médio, associando a formação técnica à educação básica e apontando a necessidade de definição de diretrizes curriculares com o objetivo de adaptá-las às tendências mais recentes do mercado de trabalho [...].

Instituída na região do Alto Rio Negro, a Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira, trouxe em seu bojo

[...] todo um pacote tecnológico difundido pelo MEC nos mesmos moldes aplicados por exemplo na E.A.F- Manaus, contextualizado no modelo de agropecuária convencional com um currículo voltado para criação de grandes animais, agricultura

focada na industrialização preconizando o uso de técnicas e insumos industrializados, bem como sementes híbridas e variedades de plantas selecionadas com vistas no alto rendimento estabelecido pelo agronegócio[...] (ESCOLA AGROTÉCNICA DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, 2006, p. 7-8).

Dessa forma, em 1995, houve a necessidade de construir espaços de interlocução entre a FOIRN, ISA, E.A.F-S.G.C, na perspectiva de contextualizar a forma de atuação e o papel da então E.A.F-S.G.C frente a nova configuração territorial da região do Alto Rio Negro, devido as demarcações de terras indígenas, como também de se estudar as demandas colocadas pelas organizações indígenas com relação a gestão de suas terras então demarcadas através da identificação de potencialidades econômicas.

Posteriormente, a transformação de Escola Agrotécnica Federal em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira ocorreu através do decreto lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, publicado no Diário Oficial de 30 de dezembro de 2008, nº 253, ano CLXV.

Nesse processo, o IFAM nasce com a missão de promover com excelência educação, ciência e tecnologia para o desenvolvimento da Amazônia, sob a visão de se consolidar como referência nacional em educação, ciência e tecnologia. Com esse propósito, seus valores atuais se pautam na ética, cidadania, humanização, qualidade e responsabilidade (IFAM-C.S.G.C, 2010).

Entre os muitos desafios que estão postos ao IFAM – C.S.G.C para a construção de uma educação para todos, está o de possibilitar o acesso aos conhecimentos universais e valorizar, ao mesmo tempo, as práticas e saberes tradicionais das populações indígenas, como também de qualificar os professores para mediar a construção do processo ensino e aprendizagem de alunos indígenas, no mesmo espaço escolar de outros alunos não indígenas.

Os cursos técnicos de informática, Administração, enfermagem, Agropecuária, Secretariado e licenciatura intercultural em Física são ofertados no IFAM-C.S.G.C, e são frequentados em sua maioria, por alunos vindos de comunidades indígenas que trazem consigo uma grande riqueza de conhecimentos tradicionais milenares proveniente de sua diversidade étnica, cultural e linguística. Também as turmas são compostas por alunos não indígenas residentes na cidade de São Gabriel, vindos de várias regiões do Brasil, em sua maioria filhos de militares das forças armadas.

3.1.2 O contexto geográfico e sociocultural de São Gabriel da Cachoeira

O município de São Gabriel da Cachoeira está localizado a Noroeste do Estado do Amazonas, na tríplice fronteira: Brasil, Colômbia e Venezuela. Com uma extensão territorial de 109.181,240 Km² inseridos na região etnográfica¹⁶ do Alto Rio Negro que abriga 23 etnias distintas, pertencentes a quatro famílias linguísticas: Tukano Oriental (Desana, Tukano, Piratapuya, Arapaso, Wanana, Kubeo, Tuyuka, Miriti-tapuya, Makuna, Bará, Barasana, Siriano e Karapanã), Aruak (Baniwa, Kuripako, Werekena, Baré e Tariana), Nadahup (Hupda, Yuhupde, Nadöb e Dow) e Yanomami (Yanomami) (CABALZAR; RICARDO, 2006, p. 31).

A população do município de São Gabriel da Cachoeira de acordo com o IBGE (2010) perfaz 37.896 habitantes majoritariamente indígenas, constituída em pelo menos 90% do seu total, representando segundo o ISA (2000, p. 270) 10% do total da população indígena do país, assim distribuídos: 19.054 habitantes, na sede urbana de mesmo nome e 18.842 habitantes que se estendem ao longo de 750 comunidades indígenas, localizadas as margens dos principais rios da região (Negro, Xié, Uaupés, Içana e Tiquié), nas cinco reservas indígenas demarcadas e homologadas: Terra Indígena Alto Rio Negro, Terra Indígena Médio Rio Negro I, Terra Indígena Médio Rio Negro II, Terra Indígena Apaporis, e Terra Indígena Rio Téa. Além dessas, a Terra Indígena Yanomami também possui uma pequena extensão que faz parte do município.

A cidade de São Gabriel da Cachoeira é o principal centro urbano do município localiza-se a 852 quilômetros de Manaus e constitui o principal pólo econômico e administrativo do Alto e Médio Rio Negro. De acordo com Alves (2007, p. 179), a referida cidade tem origem num forte militar construído pelos portugueses em 1761, que objetivava preservar a região da invasão estrangeira e incorporar ao domínio de Portugal.

A rica sociodiversidade de São Gabriel da Cachoeira é caracterizada pelas relações interétnicas com relação a trocas de bens e serviços, intercâmbios matrimoniais, assentamento tradicional, especializações artesanais, objetos rituais, atividades de subsistência e especificidades linguísticas. De modo que, podemos evidenciar aspectos cruciais da vida de

¹⁶ Expressão utilizada por Barros (2006)

cada etnia interligadas fortemente a mitologia específica de cada família linguística¹⁷, norteando assim, a visão de mundo e identidade cultural desses povos.

Nessa perspectiva, Faria (2003, p.37-38) analisa que as etnias pertencentes às famílias linguísticas Tukano Oriental (Desana, Tukano, Pira-tapuia, Arapaso, Wanana, Kubeo, Tuyuka, Miriti-tapuya, Makuna, Bará, Siriano e Karapanã) ocupam tradicionalmente os rios Tiquié, Papuri e trechos do rio Uaupés e Negro, tendo em comum origens, histórias, festas e rituais embasados em narrações míticas semelhantes, se estruturando assim, como grupo sociocultural homogêneo com unidades de descendência patrilinear¹⁸, sistema de parentesco e intercâmbio matrimonial exogâmico¹⁹ baseado na diversidade linguística, o que acarreta segundo Chacón e Cayón (2003, p.6) a formação de casais bilíngues que habitam as margens dos rios. A base alimentar dos grupos indígenas dessa família linguística está centrada no cultivo da mandioca “brava” (*Manihot esculenta* Crantz) através do sistema de coivara²⁰, cuja produção dá origem a vários derivados²¹ que são complementados pela pesca, caça e coleta.

A especialidade artesanal da família linguística Tukano Oriental reforça as relações interétnicas desse grupo, a exemplo dos Tukano que se autodenominam Ye’pâ-Mahsã (gente-terra) e são exímios fabricantes do banco Kumurõ ou comumente conhecido como banco tukano²². Os Desana, denominados Ûmuko Masã (gente do universo) são especialistas em cestos trançados, balaios de cipó e cumatás. Os Tuyuka identificados como Dokapuara (aqueles que gostam de matar peixe com timbó) ou Ûtãpinopona (filhos da cobra de pedra) (REZENDE, 2007, p. 43) são conhecidos por serem hábeis construtores de canoas, dos cestos urupema e coadores trançados com talas finíssimas de arumã.

Além disso, Oliveira (2007, p.50) assinala que os Wanana, intitulados Kótiria, que significa “gente de água” ou “povo da água”, se destacam na confecção de cesteiros, objetos

¹⁷ As redes de relações socioculturais das famílias linguísticas Tukano Oriental, Aruak e Nadahup se sustentam segundo Faria (2003) pela via mitológica. Onde o primeiro e o terceiro grupo remetem sua origem ao mito da cobra – canoa e o segundo a mitologia dos ancestrais míticos Yaperikuli e Kuwai.

¹⁸ Descendência pela linha paterna que no caso do Alto Rio Negro orienta a língua e a etnia dos grupos sociais denominados sibs e fatrias, conforme análise de Oliveira (1995, p.66).

¹⁹ Na região do Alto Rio Negro, onde se encontra o município de São Gabriel da Cachoeira, cada grupo étnico é uma unidade exogâmica, com exceção da família linguística Nadahup. Dessa forma, os indivíduos buscam suas parceiras matrimoniais fora do seu grupo social, logo “o casamento se faz entre grupos de línguas diferentes” (MELLATI, 2011).

²⁰ De acordo com Cabalzar & Ricardo (2006, p. 62), este método consiste na derrubada das “áreas de floresta primária ou capoeira alta” que posteriormente são deixadas para secar e queimar no período da estiagem.

²¹ Os derivados da mandioca são a goma, tucupi, beiju, maçoça, tapioca, beijujica, marapatá, arubé, a farinha entre outros. Conforme os estudos de Vasques (2014, p.61) “a farinha e outros derivados da mandioca, são meios importantes no estreitamento de laços entre as famílias [...] mandar farinha, é um ato de comunicar-se com os familiares que migraram” [...].

²² É o banco ritual onde sentam-se os cerimonialistas e benzedores.

de tururí e pelo preparo do carajuru²³. Os Bará, denominados de Waípinõmakã (povo-peixe) dominam a confecção do aturá de turi, produção do carajuru, construção de canoas e da criação de adornos de plumas usados em cerimônias (CABALZAR; RICARDO, 2006; HUGH-JONES, 2002).

Os Kubeo recebem o nome mitológico de Kubéwa ou Pami'wa e são especializados na fabricação das máscaras de tururí. Com relação aos Makuna (gente-abelha) estes conhecem o processo de confecção das zarabatanas e curare, além de serem notáveis construtores de canoas e remos.

Existem singularidades tradicionais que estão presentes tanto nas relações sociais dos Tukanos Orientais quanto nos Aruak, a exemplo da descendência pela linha paterna denominada patrilinear, os casamentos exogâmicos ou exogamia linguística com padrão patrilocal²⁴, práticas de atividades agrícolas, de caça, pesca e compartilhamento de moradias em casas comunais.

Conforme Ferreira (2014) e Oliveira (2007), os grupos linguísticos Aruak (Baniwa, Kuripako, Warekena, Baré e Tariana) tradicionalmente residem no médio Uaupés, na bacia do rio Içana, alto Iauiri, Baixo Papuri, rios Xié, Cuiary, Aiary, Cubate e Negro abrangendo o canal de Casiquiari até o Padauri. E decorrente do processo colonial ocorrido na região do Alto Rio Negro, os indígenas Tariana e Baré não falam sua língua tradicional, porém a primeira etnia adotou a língua materna do povo Tukano. De outro lado, os Baré utilizam o nheengatu ou língua geral para se comunicar.

Cabalzar e Ricardo (2006, p.46-47) preconizam que tanto os Baniwa como os Kuripako detém a fabricação dos raladores de mandioca, urutus e balaios. Por outro lado, os Baré e Werekena trabalham na extração da piaçaba e os Tariana denominados Błpó Diroá Masí ou Taliaseri (gente do sangue do trovão) são conhecidos pelo fabrico de instrumentos de pesca como o cacuri, matapi e caiá.

Com relação aos grupos da família linguística Nadahup (Hupda, Yuhupde, Nadöb e Dow), Faria (2003) e Lolli (2010) asseveram sobre o costume deste grupo, em viver em zonas de interflúvio no interior da floresta habitando a região da calha do Tiquié e no médio rio Negro, logo são grandes conhecedores de caminhos e varadouros. Cultivam a prática

²³ É um pó corante vermelho-tijolo ou ocre extraído das folhas de uma planta Carajuru (Arrabidaeae chica H.B.K) da família das Bigonáceas. É considerada uma tinta nobre, porque só pode ser obtida através da troca interétnica com os Kubeo, Wanana, Tuyuka, Barasana e alguns clãs Baniwa, no Içana. Para se chegar ao pigmento, é preciso amassar as folhas com água, deixando decantar o pó e depois secar ao sol e tirar a goma, a qual deve ser, finalmente, como os demais, misturada com uma base ou fixador (ARTEBANIWA, 2016).

²⁴ Refere-se ao padrão de casamento presente nas famílias linguísticas no Alto Rio Negro, onde a mulher passa a morar na comunidade do marido.

endogâmica de casamento, são seminômades e possuem habilidade excepcional para a caça que é complementada pela prática da coleta e muito esporadicamente pela cultura da roça.

O povo Yanomami²⁵ reside nas bacias dos rios Paduari, Marauíá, Inambú e Cauaburis, cujas áreas se estendem até a fronteira com Venezuela e a Serra do Imeri. Este grupo étnico constitui uma sociedade de caçadores-coletores e agricultores de coivara do norte da Amazônia (BRUCE, 2009).

Os yanomami casam-se entre si, e vivem em grandes casas comunais denominadas Chaponó onde o relacionamento patriarcal é vigente, garantindo às lideranças tradicionais passarem essa função de pai para filho ou para o parente do sexo masculino mais próximo. A denominação Yanomami significa “pessoas que fazem moradia em vários lugares”.

Em vista do exposto, o conhecimento sobre as especificidades dos 23 povos indígenas do Alto Rio Negro é um ponto de partida para transitarmos entre o saber histórico na sala de aula e o saber tradicional que abarca a identidade dos alunos que recebem a educação escolar seja na escola indígena e não indígena.

3.1.3 O contato com os professores indígenas

As atividades voltadas ao estudo no *lócus* da pesquisa iniciaram em dezembro de 2015, e perdurou até julho de 2016. Sendo assim, quanto ao plano de inscrição dos referidos docentes para participarem da pesquisa, inicialmente foram realizadas duas reuniões com o diretor geral do IFAM-C.S.G.C e o coordenador local do programa Saberes Indígenas na Escola, uma no dia 16 de dezembro de 2015 e outra 22 do mesmo mês.

Nestas duas reuniões, tomamos conhecimento que a SEMEC de São Gabriel da Cachoeira, ficaria responsável em realizar o transporte de ida e volta dos professores indígenas de suas comunidades até a sede do município. Outrossim, na referida reunião, foi apresentando o objetivo da pesquisa; a entrega de documentos da solicitação para autorização do estudo que visava utilizar o pavilhão pedagógico da referida instituição e materiais de apoio.

²⁵ **Yano-** residência temporária, **-na** fender-se, **- mi** : pessoas.

Posteriormente, ainda no mês de dezembro de 2015, foram visitadas a SEMEC/S.G.C, FOIRN, APIARN e escolas estaduais a fim de solicitar através de documentos, o apoio para concessão dos professores indígenas no intuito de participarem da pesquisa.

No dia 07 de janeiro de 2016, foi realizada a reunião com os professores dentro da primeira fase da oficina sobre práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico, realizada nas dependências do IFAM-C.S.G.C. Participaram, 33 professores indígenas provenientes das comunidades dos rios Xié, Maturacá, Cauaburis, Uaupés, Içana e Tiquié realizada no IFAM-C.S.G.C.

Nesse primeiro momento da oficina, foi apresentado o projeto de pesquisa, seus objetivos, o papel dos sujeitos da pesquisa, as atividades a serem desenvolvidas e a importância social do referido projeto. No segundo momento, foi distribuído o TCLE para os professores que quisessem participar da pesquisa em questão e conseqüentemente dirimidas todas as dúvidas do processo de pesquisa.

Nesta reunião, ficou acordado que os professores participantes da oficina poderiam entregar o TCLE até a segunda fase da oficina, no mês de julho.

3.1.4 Diagnóstico

Foi realizado no decorrer da oficina do mês de janeiro e julho de 2016, o diagnóstico dos professores que iriam participar do estudo em voga. Na primeira fase da oficina participaram professores pertencentes a três famílias linguísticas do Alto Rio Negro: Tukano Oriental, Aruak, e Yanomami.

Os professores indígenas desenvolvem a prática docente nas escolas indígenas localizadas nas seguintes regiões: baixo e médio Rio Negro, Cauaburis, Maturacá, Baixo e Médio rio Içana, Baixo e Médio rio Waupés, Xié e comunidades periurbanas da BR-307.

Desse modo, é importante ressaltar que todas as especificidades relativas ao diagnóstico, oficinas e demais peculiaridades do percurso metodológico serão enfatizados mais profundamente no quarto capítulo deste trabalho.

3.2 A coleta de dados

Nesta seção, serão enfatizadas as etapas da pesquisa, seguida da descrição do planejamento e implementação da oficina sobre práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico finalizando com o desenvolvimento da análise de dados.

3.2.1 Observação direta da prática educativa do ensino de História desenvolvida nas escolas da cidade de São Gabriel da Cachoeira

Com o propósito de conhecer e compreender as práticas pedagógicas que se inserem no ensino de História, partindo do pressuposto de uma prática educativa que possa ser desenvolvida em conjunto com os saberes étnicos integrados aos conteúdos históricos, foi realizada a observação da prática educativa em três instituições de ensino da sede do município: escola estadual de tempo integral Pedro Fukuyei Yamaguchi Ferreira, escola municipal Indígena Dom Miguel Alagna e IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira.

Nesse âmbito, recorreremos à literatura que trata de práticas pedagógicas no contexto multicultural, considerando que esta deve construir espaços de compartilhamento, articulação e mobilização de saberes plurais compromissada com o respeito “a diferença, à diversidade, sem perder de vista as referências universais da cultura, dos problemas e da história do homem (GUIMARÃES, 2012, p.68).

Por conseguinte, foi observado o processo de ensino e aprendizagem no que se refere à dinâmica do ensino de História entre alunos e docente, os materiais utilizados nas aulas, estratégias de mediar o ensino, tipos de linguagens utilizadas para desenvolver a disciplina de História. Participaram das observações que se deram em sala de aula, professores das turmas e seus alunos. As observações se deram de forma sistemática no dia 02 e 03 de dezembro de 2015.

Durante as referidas observações, foi registrada com um caderno de campo, a rotina da sala de aula e assim, preservado o nome dos professores, utilizando a letra A acrescida de um número (A1, A2...).

3.2.2 Planejamento da oficina “práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico”

O planejamento da oficina teve como objetivo geral construir colaborativamente com os professores indígenas, práticas pedagógicas que articulem os etnoconhecimentos das etnias indígenas do Alto Rio Negro aos conteúdos de História Geral, do Brasil e a nível regional, visando o desenvolvimento da interdisciplinaridade, como meio de permitir a prática educativa inserida no atual contexto da diversidade étnico-cultural da região.

Deste modo, os objetivos específicos se orientaram na perspectiva de:

1-Orientar a leitura textual sobre os conteúdos de História do Brasil, Amazônia e Geral, além dos que se referem aos conhecimentos tradicionais das etnias do Alto rio Negro;

2-Desenvolver dinâmicas voltadas ao ensino de História , como: ensino por projetos, tema gerador e demais experiências compartilhadas pelos professores durante o processo de formação;

3-Articular a temática do conteúdo de história com os elementos culturais das etnias indígenas presentes no curso de formação docente através da produção textual em língua portuguesa e indígena;

4-Acompanhar e corrigir as ilustrações e produções textuais em língua portuguesa e indígena, verificando a ortografia correta com os professores que dominam a escrita da língua materna;

5-Condensar a produção textual em forma de álbum seriado para posteriormente digitalizar e entregar aos professores;

6- Realizar a implementação e avaliação do material produzido com os professores participantes.

Com os propósitos assinalados acima, a oficina foi planejada na perspectiva de envolver os professores indígenas na construção de práticas pedagógicas para o ensino de

História no intuito de desenvolver um ensino e aprendizagem contextualizado, interdisciplinar e intercultural. Nesse sentido, os docentes foram autores na produção de conhecimentos de sua vivência que poderá a médio e a longo prazo nortear e enriquecer as aulas de História e conseqüentemente a práxis pedagógica docente.

3.2.3 A oficina sobre práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico

Devido ao maciço e contínuo corte do orçamento dos Institutos Federais, as oficinas funcionaram em salas de aula, de vídeo e no auditório do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, como também foi cedido o espaço da escola municipal Dom Miguel Alagna, esta última frequentada na segunda fase da oficina.

Sendo assim, no dia 07 e 08 de janeiro de 2016 foi realizada 12h/a de oficina e nos dias 08, 11, 12 e 13 de julho do corrente ano, 26 h/a de formação, totalizando 38 h/a.

Durante as duas fases da oficina de formação, os professores trabalharam a produção textual e ilustrações conforme o conteúdo curricular utilizado tanto no ensino fundamental como no ensino médio na perspectiva de criar um texto acessível nas línguas indígenas cooficiais articuladas aos saberes tradicionais das culturas indígenas quanto ao conhecimento tradicional das plantas, animais, mitos, lendas, tecnologia indígena, alimentos tradicionais e etc.

Nestes dois momentos, os professores trabalharam em grupos ora divididos por etnias do mesmo grupo linguístico, ora trabalhando com etnias de grupos linguístico diferentes. Esta estratégia possibilitou criar um espaço de interculturalidade, que visa estabelecer conexões “[...] partindo do reconhecimento e respeito pela diversidade, através do intercâmbio e diálogo, na participação activa e crítica para o desenvolvimento de uma sociedade democrática baseada na igualdade, tolerância e solidariedade[...].” (MIRANDA, 2004, p. 21).

Nesse percurso, foram realizadas compartilhamento de dinâmicas para trabalhar o envolvimento dos professores participantes nas atividades teórica e prática, leituras individual e em grupo das apostilas disponibilizadas sobre o tema da oficina, visualização de vídeos sobre os conteúdos históricos, socialização das leituras através do “fio condutor” e relato dos

saberes experienciais. Pois de acordo com Tardif (2013, p. 39), os saberes constituem a prática docente.

Como produto das oficinas foram produzidas pelos professores álbuns seriados para o ensino de história que tratam de temas desenvolvidos tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, contextualizados abarcando aspectos da cultura vigente das etnias indígenas da região do Alto Rio Negro. Também, foram construídas práticas pedagógicas que ajudarão a trabalhar os conteúdos da disciplina de História na educação básica.

3.2.4 A entrevista semiestruturada com os professores cursistas da oficina de formação

A entrevista semiestruturada ou semipadronizada foi a técnica utilizada no contexto das oficinas e com ajuda de um questionário individual (Ver apêndice A) visou traçar o perfil sociocultural, profissional e pedagógico dos professores cursistas. Nessa ótica, Flick (2009, p. 149) destaca o pioneirismo de Brigitte Scheele e Norbet Groebem na estruturação desse tipo de entrevista que “[...] menciona diversas áreas de tópicos, sendo cada uma delas introduzida por uma questão aberta e concluída por uma questão confrontativa [...]”. Ou seja, o processo da entrevista caracteriza-se pela introdução de áreas de tópicos e pela formulação intencional de questões baseadas em teorias científicas sobre o tópico.

A entrevista foi feita individualmente, utilizando questionários com perguntas fechadas e abertas.

3.2.5 Análise dos dados

Para analisar os dados obtidos na pesquisa, foi utilizada a análise interpretativa, pois, de acordo com Flick (2009), esse procedimento consiste em expor enunciados podendo contextualizá-los no texto e reduzir o texto original por meio de paráfrases, resumo ou categorizações.

Assim, Flick (2009, p.277) reitera que podem ser utilizados diversos procedimentos para se trabalhar com o texto, como a codificação aberta, axial, seletiva e temática.

A operacionalização da análise dos dados foi feita a partir de quatro passos, assim descritos: 1) da transcrição da gravação do conteúdo das entrevistas com utilização de questionários individuais, dos momentos de discussão e troca de experiência durante as oficinas de práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico; 2) do ordenamento dos dados coletados nas observações das práticas pedagógicas; 3) da leitura do material coletado e classificação sobre a temática do ensino de História e práticas pedagógicas ; 4) do estabelecimento de relações entre os dados investigados e os referenciais teóricos, buscando a interpretação e a compreensão do conjunto de categorias que pudessem ser localizadas nas falas e nos modos como foram percebidos o tratamento dado às práticas pedagógicas para o ensino de História e o compartilhamento de saberes entre as etnias dos professores cursistas.

Frente ao exposto, será enfatizado a *posteriori*, as peculiaridades acerca das experiências de práticas pedagógicas para o ensino de História desenvolvidas nas escolas indígenas do Alto Rio Negro, como também voltadas à formação dos professores indígenas da referida região, perpassando pela descrição das especificidades da oficina pedagógica sobre práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico implementada nos meses de janeiro e julho de 2016, no IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira e na Escola Municipal Indígena, Dom Miguel Alagna.

CAPÍTULO 4 - CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO PLURIÉTNICO DO ALTO RIO NEGRO: AS OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Fazer sem saber completamente o que se faz é dar-se uma chance de descobrir, no que se faz, algo que não se sabia.

Pierre Bourdieu

4.1 As práticas pedagógicas nas escolas indígenas do Alto Rio Negro

Dentre os avanços alcançados pelos povos indígenas da região do Alto Rio Negro através do Projeto Educação Escolar Indígena do Rio Negro, elencamos a estruturação e organização da educação escolar indígena em várias comunidades indígenas e na sede do município de São Gabriel da Cachoeira através da implantação e funcionamento das escolas indígenas Utapinozona Tuyuka, Yupuri, Yepa Pirõ Porã, Ye'pa Mahsã, Hupd'äh, Pamáali, Cariamã, Khumuno Wu'u, Enu Irine Idakine – Tariana, Aí Waturá, Kurika, Waruá, Escola municipal indígena Miguel Alagna e Tiago Montalvo.

Cada escola indígena direciona a organização da educação escolar indígena, a partir de Associações locais afiliadas à FOIRN, como forma de fortalecer e facilitar o processo de implementação das referidas escolas seguida de sua organização curricular e pedagógica, como também de questões relativas aos interesses dos grupos locais concernentes a sustentabilidade territorial, cultural, ambiental, alimentar a fim de legitimar outras demandas das comunidades junto ao poder público municipal, estadual e federal.

Assim sendo, Cabalzar et al. (2012, p. 94) assinalam em 2001, a criação da Associação Escola Indígena Utapinozona-Tuyuka por parte da escola indígena Utapinozona Tuyuka objetivando encontrar alternativas para o futuro das novas gerações no intuito de criar condições para que vivam nas próprias terras indígenas, valorizando suas línguas e saberes experimentando novas práticas escolares afim de garantir que as decisões locais ganhem legitimidade frente aos poderes públicos.

Nessa ótica, as demais escolas seguem essa estratégia de articulação política tanto para resolver problemas locais e externos das comunidades atendidas por elas, como para viabilizar trocas de experiências e discussões entre as associações a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas nas demais escolas indígenas.

Diante dessa perspectiva, Oliveira et al. (2012) destaca a atuação da Aeity (Associação Escola Indígena Tukano Yupuri) junto a escola indígena de mesmo nome que atende as comunidades da Serra de Mucura, Santa Luzia, São José I e II, Floresta, Sítio Novo, Sítio São Pedro, Sítio Dom Bosco, São Luiz, Boca da Estrada, Cunuri, Pirara Poço, Acará Poço, Santa Rosa e Trovão.

Por conseguinte, Oliveira (2012) ressalta a criação em 2005, da Aeitypp (Associação Escola Indígena Tukano Yepa Pirõ Porã) através da escola de mesmo nome que atende as comunidades indígenas de São Domingos, São Paulo, São Tomé, Santa Rosa, Jabuti, Boca do Samaúma e Caruru-Cachoeira. Por sua vez, Pedrosa (2012) enfatiza a fundação da Aeitym (Associação da Escola Indígena Tukano Ye 'pá Mahsã) em 2004, representada pela escola indígena Ye ' pá Mahsã que oferece ensino fundamental às comunidades de Ipanoré, Monte Cristo, Santa Terezinha, São Pedro, Uriri, Trovão, Cunuri, Açaí e Monte Alegre.

Não obstante, Diniz, Silva e Baniwa (2012) enfatiza a Associação do Conselho da Escola Pamáali, denominada Acep, composta por 27 comunidades, coordenação geral da escola, professores, funcionários e alunos; órgão central para a tomada de decisões, deliberações e direcionamentos gerais para a escola. Nesse sentido, a gênese da escola indígena Pamáali Baniwa e Coripaco se deve a atuação direta da Oibi (Organização Indígena da Bacia do Içana) junto aos órgãos governamentais e não governamentais.

De outro lado, Agudelos e Baniwa (2012) preconizam a estruturação da Aciri em 1988, (Associação das Comunidades Indígenas do Rio Içana) por professores da escola Nossa Senhora da Assunção, que informalmente é denominada Cariamã, cuja denominação e projeto político pedagógico do ensino médio se encontram em processo de reconhecimento pela SEDUC/AM.

Oliveira (2012) salienta a organização em 2004, da Asekk (Associação da escola Khumuno Wu'ũ Kotiria) antes denominada Abiewa (Associação Binacional Indígena da Escola Khumuno Wu'ũ) visto que a escola atende os povos Kotiria que residem no Brasil e na Colômbia. A autora ressalta, a fundação da Associação Indígena da Língua e Cultura Tariana do Distrito de Iauaretê no ano 2000, que direcionou o projeto de educação da escola indígena Enu Irine Idakine-Tariana. (OLIVEIRA, 2012)

A escola indígena Waturá, sediada na ilha das Flores que em nheengatu se chama Putyra Kapuamu norteia segundo Luciano e Mendes (2012) os projetos de educação escolar indígena através da Acipk (Associação das Comunidades Indígenas Putyra Kapuamu).

De acordo com França e Escobar (2012), a escola indígena Municipal Kurika localizada na comunidade de Curicuriari, direciona as demandas pedagógicas e demais necessidades via Associação Indígena Arko Iwi.

Com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas indígenas Utapinozona Tuyuka, Yupuri, Yepa Pirõ Porã, Ye'pa Mahsã, Pamáali, Khumuno Wu'u, Enu Irine Idakine – Tariana, Cariamã, Aí Waturá, Kurika, todas elas desenvolvem em maior ou menor grau o ensino pela pesquisa com a adoção do currículo temático e o ensino fundamental e médio organizado por ciclos²⁶, onde os alunos desenvolvem projetos de pesquisa, escolhendo temas pertinentes que possam possibilitar a sustentabilidade e segurança alimentar, produção, transmissão e intercâmbio de conhecimentos dos mais velhos com os jovens, articulando e incentivando a manutenção e valorização dos aspectos linguísticos, tecnológico, cultural, alimentar, através da utilização das línguas indígenas e o português como línguas de instrução.

O processo do ensino pela pesquisa nas escolas indígenas do Alto Rio Negro, possibilita aos alunos conhecerem os direitos sociais atinentes aos povos indígenas e atuar como gestores, líderes políticos, assessores indígenas dentro de suas comunidades afim de assegurar a sustentabilidade econômico, territorial e assegurar o protagonismo das comunidades indígenas, em prol da manutenção e implementação dos direitos já conquistados e lutar por necessidades caras à vida e permanência das etnias indígenas residentes nas terras indígenas.

Outros avanços conseguidos pelas escolas indígenas, ao adotar o ensino pela pesquisa, é a socialização dos estudos através de seminários, encontros, oficinas, intercâmbios dentro e fora do Brasil, assessorados por pesquisadores e corpo pedagógico oriundos dos projetos financiados por ONGS e instituições governamentais de âmbito nacional e internacional. Como produto dessas atividades, tem-se a produção de material didático, fascículos, publicação de livros que contemplam as monografias defendidas pelos alunos, cartilhas, Cd's musicais, produção audiovisual, coletâneas contendo mitos e histórias das etnias.

A título de exemplo, no que diz respeito ao desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas indígenas, Cabalzar et al (2012, p.95) descrevem as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola indígena Utapinozona Tuyuka, por meio do ensino pela pesquisa,

²⁶ Ver Cabalzar et al (2012, p.91), Oliveira et al (2012, p.169), Oliveira (2012, p.198), Pedrosa (2012, p.203), Diniz; Silva; Baniwa (2012, p.236), Oliveira et al (2012, p. 288), Oliveira (2012, p. 315), Assis; Mendes; Gama (2012, p. 342).

destacando, como esta ação pedagógica permite aos professores criarem espaços e terem liberdade na busca de novas maneiras de ensinar, e estarem atentos “aos modos de produzir conhecimentos, melhorando a formação das crianças Tuyuka”.

O ensino fundamental prevê uma variação dos temas importantes de pesquisa a cada ano, conforme avaliações das comunidades, professores e alunos. O primeiro segmento do ensino fundamental privilegia temáticas voltadas para a valorização das próprias coisas (modo de ser, viver, conhecimentos, a própria terra), com reflexão inicial sobre as mudanças culturais. Propõe detalhar de forma dinâmica (teatro, cantos, representações, elaboração de máscaras) a história dos seres que criaram as principais regras de comportamento relacionados à sociedade Tuyuka, evitando pensar nessas histórias isoladamente, mas em como elas se completam e têm um sentido geral. Os temas de pesquisa e debate devem se voltar ao universo cultural e material da criança, aos assuntos pelos quais elas mais se interessam; ao que disseram e fizeram os seus avós, no sentido de que os modos atuais de viver, falar, produzir, plantar, se alimentar, vêm dos avós. Começam a ser motivados para valorizar a própria língua e realidade, para ter mais força no diálogo com outras sociedades. A partir do 3^o ciclo, a pesquisa enfatiza o diálogo entre diferentes culturas, maior interface com projetos comunitários voltados ao fortalecimento político, sustentabilidade econômica das comunidades (desenvolvimento indígena; desenvolvimento sustentável), e luta pelos direitos dos povos. Os jovens de 3^o e 4^o ciclo começam a participar de etapas de execução dos projetos e de algumas assembleias voltadas diretamente à discussão. Os alunos de ensino médio se envolvem mais diretamente com a gestão financeira de projetos, como o projeto de Educação ou PDPI Tuyuka. Muitas atividades nessa etapa acontecem na interface entre a escola e os demais projetos desenvolvidos pela Atriart no Alto Tiquié, como o projeto de Piscicultura, de Manejo Agroflorestal, de Saúde e Nutrição: plantio e manejo de pomar escolar; construção de galinheiro; construção de viveiros familiares de peixes; instalação de incubadora para larvicultura; oficinas de matemática das medições aplicadas à piscicultura, saúde e nutrição (CABALZAR et al. 2012, p.95).

Orientado nessa perspectiva, destacamos também a atuação da escola indígena Baniwa Coripaco-Pamáali, que recebe anualmente alunos das etnias indígenas Baniwa e Coripaco, e apesar das dificuldades enfrentadas desde sua implantação até o percurso atual, tem conseguido com a assessoria da FOIRN e ISA desenvolver processos educativos diferenciados objetivando congregar e valorizar os conhecimentos Baniwa e Coripaco.

Esse caminho árduo, baseia-se primordialmente nos valores e princípios interculturais, afim de que os estudantes tornem-se protagonistas no desenvolvimento sustentável, e possam dar continuidade à construção da política de educação escolar indígena em suas comunidades (DINIZ; SILVA; BANIWA, 2012, p.241).

O programa curricular de formação dos jovens alunos da Eibc-Pamáali tem como princípio o fortalecimento das práticas milenares dos povos Baniwa e Coripaco. Em relação ao manejo ambiental, as ações de ensino-aprendizagem têm como foco as técnicas agrícolas e a produção e manejo da agrodiversidade, avaliando as novas tecnologias, as formas de contribuir na diversificação e a garantia da segurança alimentar [...] O Projeto Político-Pedagógico da escola ressalta a importância do confronto de conhecimentos nessa linha de formação. Mesmo no âmbito dos conhecimentos baniwa e coripaco, alguns velhos mantêm conhecimentos

específicos, e algumas técnicas variam e dependem de paisagens específicas [...] (DINIZ; SILVA; BANIWA, 2012, p.243).

Assim, a prática do ensino desenvolvida na escola Baniwa e Coripaco – Pamáali remete o ensino com pesquisa afim de assegurar a sustentabilidade alimentar e cultural da região do Içana, Aiari e Cuiari. Nesse intento, Diniz, Silva e Baniwa (2012) pormenorizam a prática pedagógica na Eibc- Pamáali realizada em interlocução com alunos e anciãos, conhecedores das técnicas, dos benzimentos, das mitologias que a partir desse encontro de gerações é compartilhado os saberes milenares que posteriormente se unirão aos saberes não indígenas utilizados para o enfrentamento das problemáticas que atingem as comunidades indígenas atualmente.

Não obstante, a escola indígena Kotiria Khumuno Wu'ũ em 2004, desenvolveu o ensino aprendizagem através de temas geradores e o ensino pela pesquisa com o currículo disciplinar. Nesse prisma, Oliveira, Trindade e Stenzel (2012, p. 299) argumentam que os temas geradores trabalhados deveriam estar atrelados à realidade das comunidades dos alunos:

[...] visando o enfoque cultural e uma melhor compreensão da temática. Essa orientação foi válida tanto para pesquisas voltadas aos próprios conhecimentos, como para os conhecimentos de outras sociedades indígenas e não indígenas [...] Os Kotiria e demais alunos da Escola Khumuno Wu'ũ devem aprender os conhecimentos tradicionais de sua cultura em todos os níveis do ensino fundamental, dentre eles sua história de origem, a área cultural dos antepassados, divisão e subdivisão dos grupos, sua religiosidade – lugares sagrados, medicina tradicional, mitos, cerimônias, artes, instrumentos e técnicas de pesca e caça, restrições alimentares na puberdade [...] Professores e alunos passaram a trabalhar com estas orientações metodológicas tanto em sala de aula como nos lugares necessários ou disponíveis para o melhor entendimento do tema escolhido. As aulas são ministradas em língua kotiria ou em português, que é usado somente com alunos já alfabetizados na língua própria e apenas em algumas aulas.

Outrossim, as escolas indígenas Hupd'äh, Waruá, Dom Miguel Alagna e Tiago Montalvo adotam o ensino por disciplinas onde o currículo disciplinar a ser desenvolvido engloba a estrutura do ensino tradicional seguida pelas escolas não indígenas. O projeto político pedagógico indígena e o planejamento do processo educativo das duas primeiras escolas indígenas assinaladas anteriormente são construídos mediante deliberações feitas pelos povos indígenas de acordo com suas demandas locais conforme análise de Assis, Mendes e Gama (2012) e Athias (2012).

As assessorias pedagógicas e antropológicas, como a maioria dos recursos financeiros destinados a execução das ações de educação escolar indígena nas escolas indígenas dos rios Tiquié, Alto, Médio e baixo Uaupés, Içana são financiados em parte, pela prefeitura municipal de São Gabriel da Cachoeira, Secretaria de Educação do Estado do Amazonas,

projetos viabilizados através da FOIRN e ISA em parceria com organizações governamentais²⁷ e não governamentais²⁸ nacionais e internacionais. Geralmente os projetos financiados são enviados para os editais das ONG's e instituições governamentais.

Há muito que avançar, no que diz respeito à consolidação de uma educação escolar indígena no Alto Rio Negro, que venha ao encontro das necessidades dos povos indígenas, e sobretudo que contemple suas especificidades étnico, culturais e linguísticas para possibilitar o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e conhecimentos acadêmicos.

Outrossim, para tal avanço, necessita-se de um quadro de professores indígenas capacitados e concursados para atuar na realidade pluriétnica. Como também, vontade política por parte do Estado brasileiro, em conhecer a dinâmica sociocultural dos povos indígenas do Alto Rio Negro, bem como as peculiaridades geográficas regionais e locais; importantes para contextualizar o financiamento da educação escolar indígena.

Nessa perspectiva, é crucial que o Estado brasileiro, possa rever o financiamento da educação escolar indígena voltada à referida região e a nível nacional, respeitando as demandas locais dos inúmeros povos indígenas. Entretanto, o poder público ainda não se atentou para efetivar na prática, vários direitos dos povos indígenas promulgados na Carta Magna de 1988.

Mediante o exposto, Cabalzar et al. (2012) reiteram entraves burocráticos para efetivação da educação escolar indígena na escola tuyuka, com relação a cobranças de adequação do projeto político pedagógico, por parte do governo estadual que não entende as especificidades do povo Tuyuka, insistindo em homogeneizar a educação básica tuyuka e o PPP do ensino médio da escola indígena equiparando-a a escolas não indígenas.

De outro lado, há obstáculos a serem transponíveis na escola indígena Tukano Yupuri e Cariamã, com relação ao reconhecimento do ensino médio por parte da SEDUC/AM em aprovar seus currículos e PPP de acordo com as especificidades e demandas dos povos Baniwa, Tukano, Siriano e Desana.

[...] cobranças de adequação são constantes por representantes da Seduc. Persiste uma difícil relação com o Conselho Estadual de Educação do Amazonas, que não aprova o PPP do ensino médio e, conseqüentemente, a educação básica Tuyuka [...] Embora o PPP do ensino fundamental, ao lado do estatuto da associação escolar

²⁷ PDPI financiado através do Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação, Ministério da Cultura via SECADI/CGEI, FAPEAM, FUNAI, UNESCO, UNICEF, Embaixadas Britânica, da Austrália e Noruega.

²⁸ Rainforest Foundation Norway, NORAD, OD, Manos Unidas (Espanha), Saúde Sem Limites, Horizont 3000, Cooperação Austríaca para o desenvolvimento, Aliança pelo clima, Moore Foundation, CAFOD, Instituto Arapyáú, Natura, RCA.

Aeitu, já detalhem a forma de organização e gestão da Escola Tuyuka, tendo sido entregues à Seduc como documentação básica também do ensino médio da Escola, a Secretaria de Estado de Educação (Seduc-AM) não os reconheceu como documentação referente ao ensino básico de forma geral, tendo exigido (e sido elaborado) um documento específico correspondente ao Regimento Escolar do Ensino Médio da Escola Tuyuka, entregue à Seduc em 2011 (CABALZAR et al., 2012, p. 102).

É contraditório, a relação entre o discurso e a prática no que se refere a implantação e desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, e mais restritamente no Alto Rio Negro. É grave, o não cumprimento dos direitos dos povos indígenas por parte do Estado, visto que tais direitos estão promulgados na Carta Magna de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, pois, deveriam assegurar uma educação escolar indígena diferenciada, específica respeitando os processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas.

Isso posto, Silva (2001, p.17-18), reitera que há uma defasagem entre “[...] o avanço do discurso e da legislação sobre a educação escolar indígena e a realidade de grande parte das escolas indígenas e programas educacionais oficiais[...]” que são oferecidos aos indígenas.

Outrossim, a consequência entre a teoria e prática da legislação e a falta de ação do Estado brasileiro, reflete nos alunos formados no ensino médio das escolas indígenas Tuyuka e Tukano Yupuri, por exemplo, que segundo relato de Cabalzar et al (2012) e Oliveira et al (2012), depois de formados, ainda não haviam recebido o diploma reconhecido pela SEDUC/AM.

Não obstante, existem outros empecilhos que dificultam a execução de práticas pedagógicas para a educação escolar indígena na região do Alto Rio Negro, configurando-se na falta de continuidade das políticas educacionais implantadas nas gestões de prefeitos e governadores anteriores que não são conduzidas pelos atuais gestores, o que inviabiliza a sustentabilidade pedagógica docente, com quadro de professores formados e concursados, como também a execução de estrutura física, transporte, alimentação regionalizada e materiais didáticos adequados a realidade dos povos indígenas residentes no região do Alto Rio Negro.

Em suma, são muitos os desafios a serem superados no intuito de concretizar a educação escolar indígena condizente com as especificidades e necessidades de cada povo indígena. Tais desafios, requerem a salvaguarda dos direitos já conquistados e a luta contínua para que ações voltadas à educação escolar indígena possam sair do papel e se consolidar na prática.

Uma vez que:

As escolas indígenas ainda vivem o tempo da deficiência no apoio pedagógico, o tempo da falta de formação continuada dos professores, o tempo da ausência de apoio à produção de materiais didáticos nas línguas indígenas. Os maiores desafios para a consolidação de uma educação escolar indígena de qualidade certamente serão superados quando o poder público cumprir os compromissos descritos nas leis de educação (SILVA; DINIZ, 2012, p.261).

Portanto, o Estado brasileiro ainda escamoteia esse direito outorgado que constitui uma riqueza imensurável aos povos indígenas brasileiros na perspectiva de obterem uma educação escolar específica, com currículos, práticas pedagógicas e PPP diferenciados, intercultural, comunitária, bilíngue/multilíngue como instrumento de protagonismo e luta pelos seus ideais .

4.2 A prática pedagógica de professores indígenas para o ensino de História no Alto Rio Negro

A formação de professores indígenas, direcionada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para o ensino de História no Alto Rio Negro, tem sido realizada através da implantação de programas de Educação Escolar Indígena. As formações de professores indígenas viabilizada pela SEMEC, em parceria com a SEDUC, vem sendo realizada dentro do projeto Pirayawara desde 1998, 1998-2002²⁹, 2005-2006³⁰ e até o presente momento, o magistério indígena I, II e III é dividido em etapas e em pólos linguísticos.

No tocante as oficinas de formação pedagógica para o ensino de História, que deveriam ser constantemente oferecidas pelo poder municipal através da SEMEC, o que se apresenta por ora, é a ausência do atendimento dessas demandas, manifestada tanto pela falta de vontade política de alguns gestores municipais e pelo ínfimo ou inexistente financiamento voltado para este fim.

Por outra via, uma parceria que tem rendido frutos no tocante a formação de professores indígenas para o ensino de História tem sido feita com apoio da FOIRN, ISA e outras instituições governamentais e não governamentais. Onde, a partir de 1997, as formações de professores indígenas foram concretizadas dentro dos projetos Educação

²⁹ Ver Oliveira (2005, p.68)

³⁰ Ver Monteiro (2012, p.209)

Escolar Indígena do Rio Negro, Educação Escolar Indígena do Alto Rio Negro, PDPI, Ponto de cultura, CAFOD.

Em vista do que foi dito, a construção de práticas pedagógicas para o ensino de História na região do Alto Rio Negro, vem sendo desenvolvida timidamente também, através dos cursos superiores de licenciatura em História via PARFOR, em convênio firmado entre a prefeitura de São Gabriel da Cachoeira, MEC/UFAM.

Porquanto, a oficina de História, ofertado aos professores Tuyuka da escola indígena Utapinozona via projeto de educação escolar indígena no rio Negro, como também a oficina de História Tukano na escola Yupuri, foram ministradas pelo professor Doutor José Ribamar Bessa Freire da UERJ, no ano de 2005.

Na oficina de História da escola Yupuri:

Debateram-se o que é história, como pesquisar, o uso de fontes indígenas e não indígenas, tipos de fonte [...] a relação entre oralidade e escrita. Pensando a mitologia sagrada dos Tukano Hausirõ porã [...] como exemplo de enciclopédia, velhos tukano e desana respondem a perguntas dos mais jovens sobre histórias de origem e perguntam aos jovens sobre outras histórias. Identificando objetos importantes para a memória e a história tukano [...] (OLIVEIRA et al., 2012, p.178-179).

Em que pese a insipiente experiência em implementar cursos e oficinas de formação docente destinadas ao ensino de História no Alto Rio Negro, seja na sua forma inicial e continuada; aos poucos os professores indígenas vão apropriando das práticas pedagógicas voltadas ao ensino de História via pesquisa, importante elo que possibilita construir pontes entre o conhecimento histórico dos povos indígenas e os conhecimentos históricos não indígenas, de modo que possam instigar alunos e professores a engendrar conhecimentos, entender, atuar, enfrentar e transitar nas distintas realidades.

Não obstante, ressaltamos a realização de outra oficina de formação docente destinada aos professores indígenas tuyukas e implementada na escola indígena Utapinozona Tuyuka, em 2003, implementada também pelo professor Doutor José Ribamar Bessa Freire, que

[...] propiciou discussão em torno do saber de consultar os velhos. Que saberes as narrativas dos velhos incorporam? Qual a importância desses saberes para os brancos [...]. Discutiu o papel do professor indígena e outras lideranças, de relacionar os conhecimentos dos especialistas Tuyuka aos elementos que vêm de fora, a televisão, o vídeo, o gravador, língua portuguesa, etc [...] Discussão sobre fontes históricas através da reação de velhos e jovens ao filme de 1930, feito pelo cineasta da equipe de Rondon, que subiu de Manaus e depois, até a maloca Tuyuka de São Pedro. Qual é a história tuyuka? Que saberes os escritos e registros audiovisuais para estes últimos séculos de contatos incorporam? Onde estão estes documentos? Em qual arquivo? Qual a importância de um documento? Como o branco trabalha este documento? Como ele foi produzido? Como o índio pode trabalhar este documento? Como pode cruzar este documento com saberes dos mais velhos? Qual a importância de ter um Tuyuka historiador? Trabalhou também com o registro da história Tuyuka, a partir de entrevistas com homens e mulheres de

diferentes gerações, suas vivências de diferentes épocas, fatos acontecidos, com uma reflexão sobre os períodos históricos (CABALZAR et al., 2012, p. 100).

Outrossim, verifica-se na região do Alto Rio Negro, poucos professores licenciados em História, a maioria dos profissionais que desenvolvem a disciplina de História na educação básica tanto nas escolas indígenas e não indígenas são formados em outra área do conhecimento, o que inviabiliza em maior ou menor grau o desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas ao ensino de História junto aos alunos.

De acordo com as fichas funcionais do setor pessoal da SEDUC São Gabriel da Cachoeira (2016), ministravam a disciplina de História nas 16 escolas estaduais de educação básica do município de São Gabriel da Cachoeira, 49 professores, em sua maioria são contratados via processo seletivo. Dos 49 docentes, apenas quatro são professores licenciados em História, dois pela UFAM, um pela UEA e outro pela UNINORTE. Os demais professores tinham formação Superior nas áreas de Filosofia, Normal Superior, Licenciatura Intercultural em Políticas Públicas e Desenvolvimento Sustentável, Educação Indígena, Ciências, Letras-habilitação em Espanhol, Geografia, Ciências Sociais, Sociologia, Física, Pedagogia e Ciências Políticas. Tais cursos foram realizados na UEA, UFAM, IFAM e Faculdade Dom Bosco.

Ademais, temos o corpo docente que ministra a disciplina de História na escolas estaduais com a formação de magistério indígena e outros, cursando licenciaturas via PARFOR a serem concluídos em 2017 (SEDUC, 2016). Na esfera federal representada pelo IFAM, de acordo com o setor de recursos humanos, há três professores efetivos que ministram a disciplina de História todos licenciados na área (IFAM C.S.G.C, 2016).

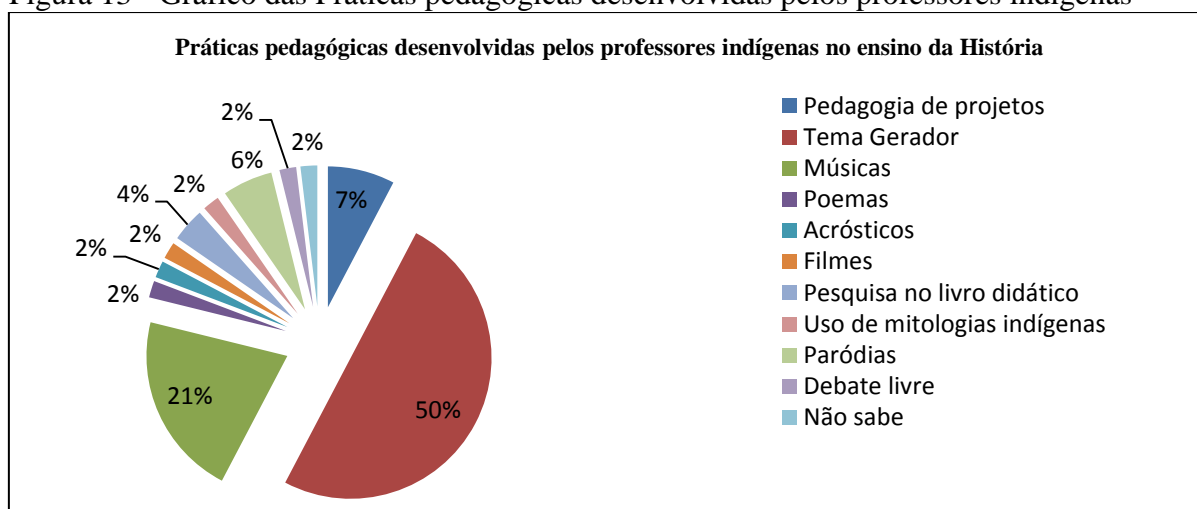
Quanto a esfera municipal, em 2016, dos 724 professores que atuavam nas escolas multisseriadas da educação infantil, ensino fundamental e EJA só 226 docentes eram efetivos, contando com apenas um professor desana licenciado em História pela UFAM, que atuava do 3^o ao 5^o ano na escola indígena Torâmu Dione, inserida na comunidade Cucura Manaus-Médio rio Tiquié. O levantamento da ficha funcional dos professores do município de São Gabriel da Cachoeira assinalava nove professores cursando a licenciatura em História pelo PARFOR, oferecida na sede do município (SEMEC S.G.C, 2016).

Em se tratando das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores indígenas na região do Alto Rio Negro, foi manifestado pelos 33 docentes entrevistados entre janeiro e julho de 2016, durante a execução da oficina de práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico, que a maioria dos docentes procurava desenvolver o ensino

e aprendizagem através do ensino pela pesquisa ou pedagogia de projetos, tema gerador, músicas condizentes com os conteúdos a serem trabalhados, uso de poemas, Acrósticos, Filmes históricos, pesquisa no livro didático, uso de mitologias indígenas, paródias e debates.

Durante a referida entrevista, foi perceptível que grande parte dos professores que trabalham com a educação básica municipal e estadual ressaltaram, a adoção em sua maioria do tema gerador para desenvolver os conteúdos históricos em sala de aula ou nos centros comunitários, seguido da utilização de músicas concernentes com os conteúdos a fim de buscar contextualizá-los junto aos alunos, e em menor grau outros professores assinalaram a tentativa em desenvolver a prática do ensino pela pesquisa em suas aulas a partir das demandas dos alunos (ver figura 13).

Figura 13 - Gráfico das Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores indígenas



Fonte: Entrevista com os participantes da pesquisa (2016).

Durante as entrevistas realizadas entre janeiro e julho de 2016, durante as oficinas de formação docente, os professores ressaltaram a necessidade de formação voltada ao ensino da História, sobretudo direcionada ao aprendizado de práticas pedagógicas que possam articular os conhecimentos históricos não indígenas com elementos da realidade indígena dos povos do Alto Rio Negro. Como também foi enfatizado a necessidade de material didático para o ensino da História dos povos indígenas da região do Alto Rio Negro, escritos na língua materna de cada povo e traduzido para o português.

Nesse aspecto, o professor A7, indígena da etnia Baniwa e que trabalha a disciplina de História na escola indígena Maadzawi no ensino fundamental do infantil ao 5^o ano, analisa que *“deveria ter um livro que fale sobre a história indígena na língua falada de cada etnia”*. De outro lado, o professor A10, indígena Desana atuante no 5^o ano de escolas que compõe a

esfera municipal e estadual do município de São Gabriel da Cachoeira, corrobora a necessidade de *“ter um livro que fale sobre a história indígena na língua falada de cada etnia”* (Entrevistas concedidas em 07 de julho de 2016).

Outra observação feita sobre a necessidade de formação para instrumentalizar os professores acerca das práticas pedagógicas para o ensino de História é defendida pelos professores: A13, não indígena de Belém do Pará e um dos poucos docentes licenciados em História que trabalha com o ensino médio no CETI Pedro Fukuyei Yamaguchi Ferreira: *“Que fôssemos mais preparados para conhecer a cultura e história de nossos alunos indígenas”*; professor A 20, Desana e atuante na escola indígena Tukano Yupuri (2^a e 3^a séries do ensino fundamental): *“Deveria ser realizadas mais oficinas para o ensino de História, especialização para o ensino de História e dar mais apoio sobre a formação dos professores indígenas”*; A31, docente Piratapuaia do quadro de professores municipais do 6^o ao 9^o ano: *“A formação docente é importante para realizar a contextualização dos conteúdos com a realidade do aluno”* e a professora A32, pertencente a etnia Baré, também professora municipal enfatizou a necessidade de *“ter cursos de formação docente em ensino de História”*(Entrevista concedida em 08 de janeiro de 2016).

Isso posto, é inegável, nestes tempos de retrocessos e ameaças aos direitos conquistados, principalmente pelos povos indígenas brasileiros, perceber a diminuição da oferta de cursos de formação continuada para professores indígenas e não indígenas, no que tange à práticas pedagógicas voltadas ao ensino de História na educação básica, principalmente voltadas a apropriação por parte do professor indígena, de instrumentos pedagógicos que deem condição a este profissional e a seus alunos transitarem tanto na realidade dos povos indígenas e não indígenas.

A possibilidade que o professor indígena tem em desenvolver práticas pedagógicas que articulem os conhecimentos da história indígena e não indígena decrescem à medida que se limitam as políticas de formação docente voltadas a essa questão. Desse modo, a ênfase na formação continuada voltada à construção e compartilhamento de práticas pedagógicas para o ensino de História junto aos povos indígenas do Brasil e mais restritamente do Alto Rio Negro, é primordial a sobrevivência e protagonismo dos povos indígenas, à medida que contribui para a continuação e consolidação da educação escolar indígena como política pública essencial a melhoria das condições de vida desse grupo social.

4.3 As oficinas pedagógicas para a prática de História no contexto pluriétnico

As oficinas pedagógicas direcionadas a construção e socialização de práticas pedagógicas para o ensino da História em contexto pluriétnico foram realizadas em duas etapas: a primeira em janeiro de 2016 e a segunda em julho de 2016. Ambas atividades, foram realizadas dentro da Ação Saberes Indígenas na Escola, utilizando espaços formais e informais do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira e Escola Municipal Indígena Dom Miguel Alagna.

A ação saberes indígenas na escola é uma ação do MEC por meio da SECADI, e é regulamentada através do artigo 2º da portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013, que define as diretrizes e parcerias com estados, Distrito Federal, municípios e IES no afã de:

[...] I- promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas; II-oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; III- oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; IV-fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena [...] (BRASIL, 2013, p.1).

A oficina de formação docente, atinente às práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico, visou construir colaborativamente com 33 professores indígenas, no que tange às práticas pedagógicas que articulassem os conhecimentos tradicionais das etnias indígenas do Alto Rio Negro aos conteúdos de História Geral, do Brasil e a nível regional visando o desenvolvimento da interdisciplinaridade, como meio de permitir a prática educativa docente inserida no atual contexto da diversidade étnico-cultural da região.

Sendo assim, a primeira etapa da oficina de formação teve a duração de 12 h/a, divididas integralmente no período da manhã e da tarde, nos dias 07 e 08 de janeiro de 2016, utilizando espaços formais e informais do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, tais como: sala de vídeo, 04 salas de aula dos cursos técnicos e espaço de convivência.

No primeiro dia, conforme figura 14, houve a recepção dos professores recém-chegados de suas comunidades, onde foram repassados informes sobre o funcionamento da oficina de formação.

Figura 14 - Recepção dos professores no auditório Wayuri do IFAM-C.S.G.C



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (jan. 2016)

No segundo momento, de acordo com a figura 15, foi realizada uma reunião para apresentação da pesquisadora, o propósito da pesquisa, objetivos, o papel dos professores na pesquisa, atividades a serem desenvolvidas e importância social do estudo. Por conseguinte, foi distribuído o TCLE para os professores que quisessem participar do estudo em questão, e consequentemente dirimidas as dúvidas sobre o referido documento e a respeito do processo da pesquisa.

Não obstante, devido a solicitação de grande parte dos professores presentes na referida reunião, em disporem de mais tempo para ler o TCLE e assinalar o aceite, somada a ausência de outros docentes inscritos na oficina e que ainda estavam se deslocando de suas comunidades para a sede do município³¹, ficou acordado que os professores participantes da formação poderiam entregar o TCLE até a segunda fase da oficina, no mês de julho. Esse primeiro momento exigiu 3 h/a.

³¹ Cidade de São Gabriel da Cachoeira.

Quanto ao diagnóstico sociocultural docente, foi realizado durante as duas etapas das oficinas, o levantamento das etnias dos professores, línguas indígenas faladas por eles, comunidade de origem.

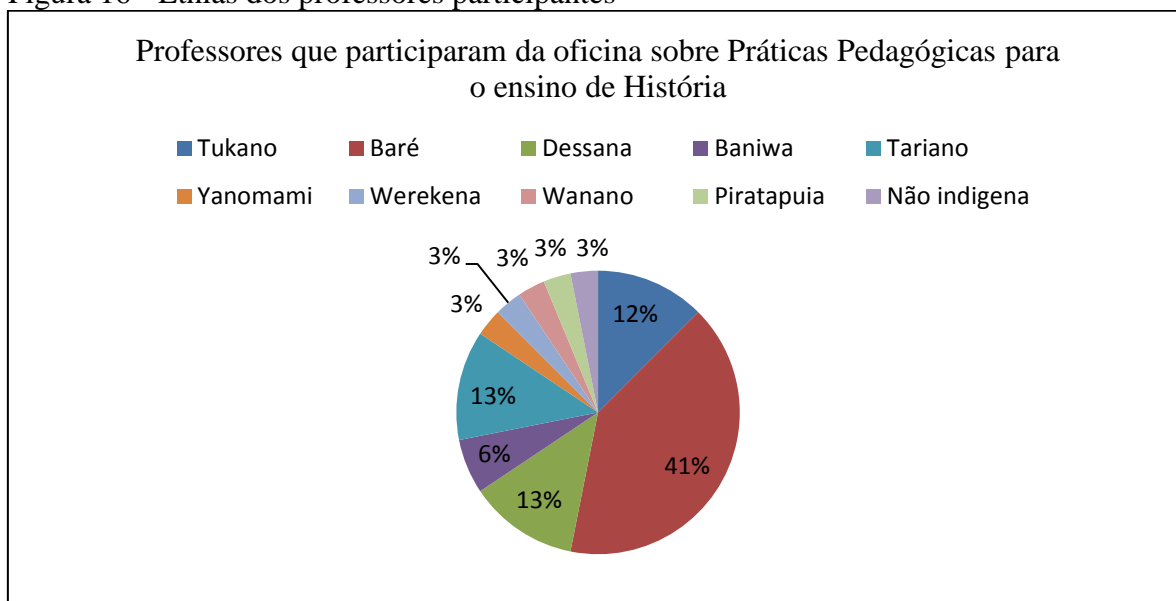
Figura 15 - Reunião com os professores indígenas



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (jan. 2016)

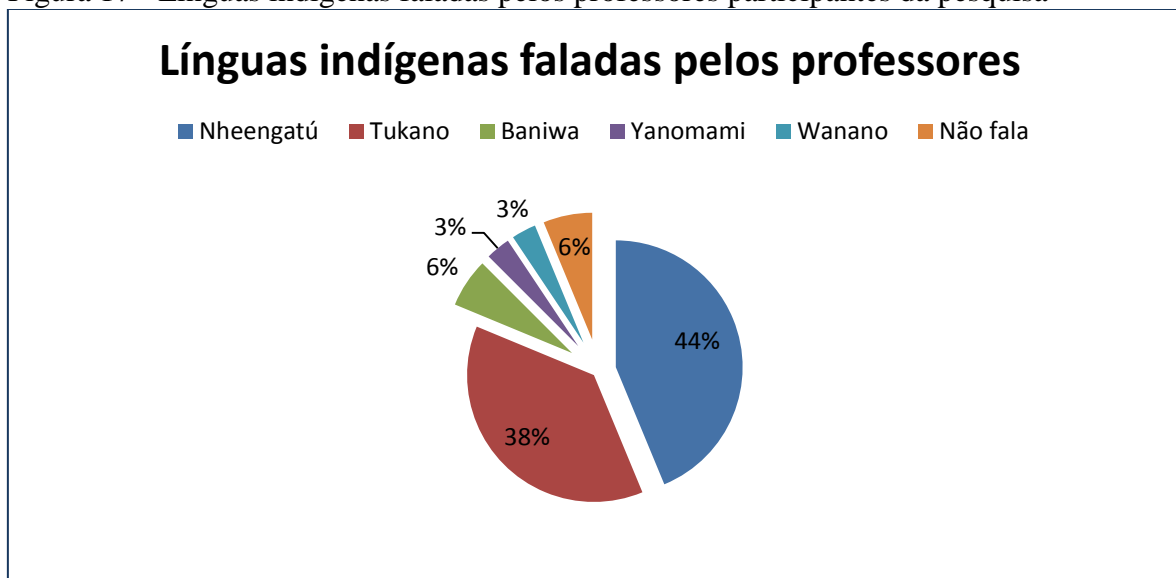
Dessa forma, o levantamento sociocultural apontou que grande parte dos professores pertenciam a etnia Baré, Tukano, Dessana e Tariano. Quanto as línguas indígenas faladas pelos docentes, a pesquisa mostrou que junto com o português, a maioria dos docentes é falante do Nheengatu e Tukano, residindo majoritariamente nas comunidades indígenas inseridas nas terras indígenas Alto Rio Negro e Médio Rio Negro II.

Figura 16 - Etnias dos professores participantes



Fonte: Entrevista com os participantes da pesquisa (jan.2016).

Figura 17 - Línguas indígenas faladas pelos professores participantes da pesquisa



Fonte: Entrevista com os participantes da pesquisa (jan.2016)

Passada a reunião, a oficina de formação docente sobre o ensino de História, focalizou sobre práticas pedagógicas que poderiam ser desenvolvidas na escola indígena e ao mesmo tempo compartilhar as experiências dos professores sobre o tema. Mediante o exposto, foi traçado tanto para a primeira fase da oficina quanto para a segunda, os seguintes objetivos específicos:

- 1-Orientar a leitura textual sobre os conteúdos de História do Brasil, Amazônia e Geral, além dos que se referem aos conhecimentos tradicionais das etnias do Alto rio Negro;
- 2-Desenvolver dinâmicas voltadas ao ensino de História , como: ensino por projetos, tema gerador, utilização de mapas mentais e demais experiências compartilhadas pelos professores durante o processo de formação;
- 3-Articular a temática do conteúdo de história com os elementos culturais das etnias indígenas presentes no curso de formação docente através da produção textual em língua portuguesa e indígena;
- 4-Acompanhar e corrigir as ilustrações e produções textuais em língua portuguesa e indígena verificando a ortografia correta com os professores que dominam a escrita da língua materna;
- 5-Condensar a produção textual em forma de álbum seriado que posteriormente será digitalizado e entregue aos professores;
- 6- Realizar a implementação e avaliação do material produzido com os professores cursistas;

Nesse intento, devido a reduzida carga horária para a execução da oficina de janeiro, foi desenvolvido o tema “Fontes Históricas”, por se tratar de um conteúdo abrangente e que pode ser trabalhado pelo professor, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, sobretudo, por possibilitar a compreensão e a construção do conhecimento histórico.

Sobre esse aspecto, Xavier e Cunha (2010, p.641) reiteram que “[...] o professor ao se utilizar da fonte histórica não a utiliza como os historiadores na academia, mas com o objetivo de levar o aluno a perceber como se constitui a história, como os conteúdos históricos se contextualizam com essa fonte[...]”.

Visto que:

[...] o uso de fontes históricas em sala de aula é uma possibilidade que deve ser apreciada e valorizada. A riqueza de informações que podemos extrair das fontes justifica o seu uso no fazer pedagógico de várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida [...] (VALLE; ARRIADA; CLARO, 2011, p.65).

O PCN do ensino médio direcionado ao ensino de História, reitera o estudo de diferentes fontes históricas no intuito de possibilitar que os alunos apreendam as distintas durações temporais em que os sujeitos sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações, afim de identificar semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico (BRASIL, 1998). Por outro lado, os PCN’s para o ensino fundamental fomentam o

estudo de novas fontes históricas e a pesquisa destas, visando a construção do saber histórico escolar (BRASIL, 1997).

As pesquisas históricas desenvolvidas a partir de diversidade de documentos e da multiplicidade de linguagens têm aberto portas para o educador explorar diferentes fontes de informação como material didático e desenvolver métodos de ensino que, no tocante ao aluno, favorecem a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, análise, confrontação, interpretação e organização de conhecimentos históricos escolares. Essas são experiências e vivências importantes para os estudantes distinguirem o que é realidade e o que é representação, refletirem sobre a especificidade das formas de representação e comunicação utilizadas hoje e em outros tempos e aprenderem a extrair informações de documentos (das suas formas e conteúdos) para o estudo, a reflexão e a compreensão de realidades sociais e culturais (BRASIL, 1998, p. 33-34).

Antes de iniciar o trabalho com as fontes históricas, foi feito com os professores, uma dinâmica com duração de quinze minutos, denominada “riqueza dos nomes” (apêndice B), como forma conhecer os nomes indígenas dos alunos no primeiro dia de aula, uma vez que todo indígena no Alto Rio Negro ao nascer recebe o benzimento nominal, passando a ter o nome indígena de benzimento e o nome não-indígena.

No segundo momento, foi realizada a introdução do tema através de vídeo aula, com duração de dois minutos e dezoito, referente ao conceito e tipos de fontes históricas de outros povos. Em seguida, foi deixado espaço aberto para que os professores fizessem considerações a respeito do vídeo. Dessa forma, o professor A26, destacou: “*eu vi que alguns objetos que apareceram no filme, não eram desse tempo e outros nós não usamos em nossa comunidade*”. Outro participante destacou a imagem de pessoas que pareciam importantes (professor A3). Enquanto os professores A18 e A22 destacaram a presença de construções em ruínas.

Por conseguinte, foram esclarecidos os tipos de fontes históricas, sua diferenciação no tempo e no espaço, conforme o povo que o construiu. Assegurando aos professores, que os povos indígenas também dispõem de fontes históricas que são documentos importantes para construir e compreender a história de cada etnia, e que os anciãos são parceiros importantes nesse processo.

Posteriormente, foi solicitado que os professores formassem grupos de no mínimo quatro pessoas conforme a família linguística. Em seguida, os grupos receberam o texto de apoio (ver Apêndice C) que tratava sobre o tema, sendo dispensado vinte minutos para que realizassem a leitura e destacassem o conceito, tipos, exemplos de fontes históricas não indígena e concernentes à cultura indígena do Alto Rio Negro e como o aluno indígena poderia trabalhar com estes documentos.

Figura 18 - Orientação da leitura do texto de apoio



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (jan. 2016)

Figura 19 - Os professores reunidos em famílias linguísticas



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (jan. 2016)

No período da tarde foi realizada a socialização da leitura, onde cada grupo dispôs de cinco minutos para fazer suas considerações. Nesse sentido, o grupo Puranga (ver figura 21) representado pelo professor A19 argumentou sobre a variedade de fontes históricas tanto dos brancos quanto das etnias indígenas destacando objetos da cultura indígena da região do Alto Rio Negro que foram usadas “*pelos nossos antepassados e até hoje são importantes para*

nossa sobrevivência, como o matapi que serve para pegar peixe”. Também destacou que alguns alunos não conhecem muito bem determinados mitos e lendas do povo Baré por exemplo, e por isso ressaltou a necessidade dos professores trabalharem com as fontes históricas da etnia dos alunos a fim de que os mesmos conheçam a sua serventia no cotidiano, e o que ele pode revelar sobre a história dos seus antepassados.

O grupo Admirável (ver figura 24), através da professora A6, enfatizou que as fontes históricas dos brancos são diferentes dos grupos indígenas da região, e que tais materiais apresentados no texto de apoio são utilizados tanto pelo branco como pelo indígena, como a certidão de nascimento e carteira de identidade. A professora A6 ressaltou que nesses documentos têm dados importantes para entender um pouco da história de cada “parente”³², onde nasceu e quem eram seus avós:

[...] acho importante trabalhar com os documentos da família do aluno, para que ele possa pesquisar e anotar onde os avós nasceram [...] depois nós professores poderia ensinar uma forma deles registrarem a história de origem da sua família, seria uma boa atividade para se trabalhar, daí entenderiam melhor sua origem (Professora A6).

O Grupo Suri (ver figura 25) proferiu suas considerações através do professor A8, que destacou argumentos do grupo anterior referentes às fontes históricas escritas: “*os documentos que a professora A6 falou são importantes para que nossos alunos possam saber da história de sua origem e de sua família*”. Foi ressaltado pelo grupo, que durante a leitura do texto:

[...] o grupo percebeu que os desenhos feitos nas pedras da beira do rio, chamados pelos brancos de petróglifos são também fontes históricas conforme aponta o texto lido [...] esses desenhos deixados pelos povos mais antigos aparecem nas pedras no período da seca e acredito que esses desenhos tem algum significado que pode ser pesquisado pelos alunos juntamente com os moradores mais velhos de nossas comunidades” (Professor A8).

O Grupo Viravaçú (ver figura 20), formado por cinco professores da família linguística Aruak e Yanomami, que juntaram-se devido a este último, ter apenas dois professores yanomamis presentes na oficina e assim esse últimos decidiram se unir aos professores Baré e Tariana para realizarem a atividade proposta. Desse modo, a professora A5 enfatizou a respeito do conceito e tipos de fontes históricas que podem ser trabalhadas com os alunos e podem ajudar a construir a história de cada etnia. Nesse sentido, a docente A5 propôs:

³² Termo muito utilizado entre grupos indígenas da mesma etnia, família linguística ou de outro grupo étnico da região do Alto Rio Negro e de outras partes do Brasil.

[...] nós professores podemos trabalhar com nossos alunos a produção de texto, sobre os mitos e lendas do nosso povo, e esses meninos e meninas podem conversar com os pais e anciãos sobre essas histórias, registrando e aprendendo sobre elas[...] (Professora A5)

Os grupos Bípó, Barekeniwa e Ye' pa Di' ro Mahsã (ver figuras 22 e 23), também registraram os conceitos e tipos de fontes históricas relatadas no texto de apoio. Nesse contexto, o grupo Bípó e Ye' pa Di' ro Mahsã preconizaram sobre as fontes arquitetônicas que de acordo com suas observações são formadas pelas construções construídas e utilizadas no passado, e muitas delas ainda são utilizadas para morar, fazer reunião, festas e rituais como o chaponó dos yanomamis em Maturacá, Ariabu, Maiá: [...] temos aqui na cidade a maloca da FOIRN que é uma construção usada para fazer reunião, assembleias, tomar decisões para os povos indígenas de nossa região e quando eu trabalhei com os yanomamis de Maturacá vi que alguns já moravam na casa igual do branco e outros nas casas tradicionais [...] (professora A28). De outro lado, o professor A26, do grupo Ye' pa Di' ro Mahsã chamou atenção para a necessidade de trabalhar o processo de construção das “malocas” tradicionais:

[...] hoje o que se vê, são jovens que não sabem muito de sua cultura, e muito menos sabem o processo de construção das malocas que é trabalhoso [...] e não é qualquer pessoa que sabe. Por isso devemos orientar e mostrar nas nossas aulas esse conhecimento ancestral que identifica nossa gente”[...] (Professor A26).

Por fim, o grupo Barekeniwa ressaltou a importância de envolver os alunos para pesquisarem as fontes históricas de cada etnia mostrando a eles que há instrumentos de caça e pesca, modo de fazer a roça utilizados no passado e que resistiram até hoje: “[...] *durante a leitura vimos exemplo de objetos de nossa cultura que no passado e presente ainda são importantes como o puçá, matapi, peneira, canoa [...]*” (Professor A17).

Como atividade prática foi definida a construção de um álbum seriado pelos grupos, onde cada um deveria destacar o registro anterior do conceito e tipos de documentos históricos, ilustrando as fontes históricas de cada etnia e seu nome em português e na língua dos componentes dos grupos. E para a realização da referida atividade foi utilizado 4h/a do período vespertino e 4 h/a do último dia de oficina que aconteceu apenas no período da manhã do dia 08 de janeiro de 2016.

Figura 20 - Grupo Viravaçú trabalhando na confecção do álbum seriado sobre Fontes Históricas



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (jan.2016)

Figura 21 - Grupo Puranga trabalhando na confecção do álbum seriado sobre Fontes Históricas



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (jan.2016)

Figura 22 - Grupo Błpó



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (jan.2016)

Figura 23 - Grupo Barekeniwa



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (jan.2016)

Figura 24 - Grupo Admirável



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (jan.2016)

Figura 25 - Grupo Suri



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (jan.2016)

Por conseguinte, será enfatizada, a oficina de práticas pedagógicas para o ensino de História realizado nos dias 8, 11, 12 e 13 de julho de 2016, a primeira parte nas dependências da Escola Municipal Indígena Dom Miguel Alagna e a culminância realizada no Auditório do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira.

4.3.1 A segunda fase da oficina sobre práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico

A segunda fase da oficina realizada nos dias 08, 11, 12 e 13 de julho de 2016, utilizou a carga horária de 26 h/a e promoveu no primeiro momento, a acolhida dos professores no auditório da Escola Municipal Indígena Dom Miguel Alagna (Ver figura 26).

A inserção da Escola Municipal Indígena Dom Miguel Alagna como espaço de pesquisa dentro do primeiro momento da oficina do mês de julho de 2016 foi justificado por problemas financeiros e burocráticos entre o IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira e a Ação Saberes Indígenas na Escola, impossibilitando que o referido campus pudesse arcar com o transporte escolar de ida e volta dos professores participantes da oficina. E como a localização da referida escola municipal indígena estaria mais próxima aos bairros da cidade, então as instituições gestoras do projeto subentenderam que não exigiria uso de transporte coletivo pelos professores durante a duração da oficina.

De acordo com Melgueiro (2012, p.60-61), a escola Municipal Indígena Dom Miguel Alagna foi fundada em 2002 e reconhecida pelo ato de criação e decreto municipal nº 40 de 28 de fevereiro de 2003. Segundo a autora, a escola “[...] oferece o Ensino Fundamental, de 1º ano ao 7º ano, e o EJA, e atende a um total geral de 980 alunos, sendo 95% indígena. O quadro funcional da Escola é composto por 74 professores, também na sua maioria indígena[...]”.

Figura 26 - Acolhida dos professores indígenas no auditório da Escola Municipal Indígena Dom Miguel Alagna, com a participação do representante da SEMEC São Gabriel da Cachoeira



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (julho de 2016)

No dia 08 de julho, durante o período da manhã foi desenvolvida na sala de aula da referida escola, a dinâmica de apresentação denominada “Caminhando juntos” (Ver apêndice E) que durou 20 minutos objetivando integrar e mostrar a perspectiva de participação de cada indivíduo. Posteriormente, foi apresentada aos docentes a programação da oficina, prosseguindo com o recolhimento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos professores (Ver apêndice F) que haviam participado na oficina anterior conforme acordo conjunto feito na formação de janeiro de 2016. E a outros docentes que iriam participar pela primeira vez da formação, foi repassado o referido documento e explicada suas especificidades. Essas duas atividades duraram cerca de 40 minutos.

Figura 27 - Desenvolvimento da dinâmica de integração “Caminhando juntos”



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (julho de 2016)

Figura 28 - Desenvolvimento da dinâmica de integração “Caminhando juntos”



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (julho de 2016)

Figura 29 - Esclarecimento e recolhimento do TCLE



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (julho de 2016)

Figura 30 - Esclarecimento e recolhimento do TCLE



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (julho de 2016)

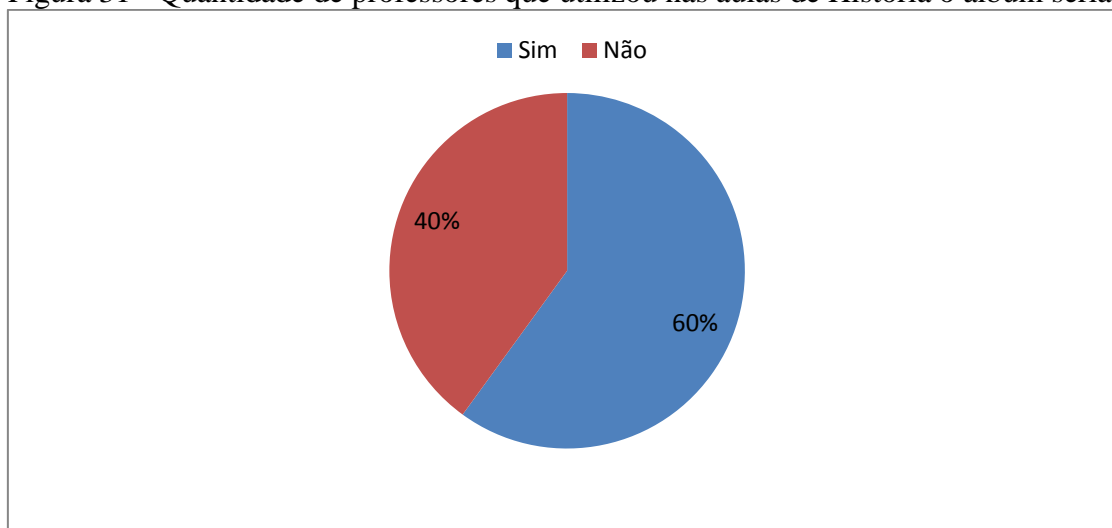
Além disso, ainda no período da manhã foi realizada a avaliação do Álbum seriado sobre fontes históricas, disponibilizado aos professores no mês de janeiro para utilizarem em suas escolas e realizarem assim, considerações a respeito do material didático que fora construído.

Em conformidade, a avaliação se deu através de um questionário aplicado (Ver apêndice A) aos professores que durante 40 minutos responderam questões atinentes ao processo de ensino e aprendizagem envolvendo o material didático; observações em relação a

facilidade ou dificuldade em desenvolver o tema “fontes históricas” usando o referido material e contextualizando-o à realidade sociocultural de seus alunos; a coerência do material didático com a série trabalhada, sugestões e observações complementares.

Desta forma, o estudo apontou a adoção do álbum seriado sobre “Fontes Históricas”, como material didático utilizado pela maioria dos professores para desenvolver a temática em voga. Por sua vez, os professores que não aderiram ao uso do referido material justificaram em parte, pelo fato de não terem incluído a temática nas suas aulas; outros, porém não conseguiram fotocopiar o material disponibilizado e a outra parte não justificou.

Figura 31 - Quantidade de professores que utilizou nas aulas de História o álbum seriado



Fonte: Entrevista com os participantes da pesquisa (julho de 2016)

Contudo, a questão referente ao processo de ensino e aprendizagem quanto ao desenvolvimento da prática pedagógica para desenvolver a temática sobre fontes históricas utilizando o álbum seriado, ficou pormenorizada principalmente como veículo que possibilitou por parte de alguns professores adotarem a pesquisa junto aos seus alunos em diálogo com os moradores antigos da família e conseqüentemente das comunidades, com vias a complementar o ensino do tema e aprofundarem sobre a cultura material e imaterial das etnias indígenas.

Nesse aspecto, o professor A26 ressalta que o álbum seriado permite “*fazer uma pesquisa junto com os alunos fazendo perguntas às pessoas mais velhas de sua família que tem conhecimento sobre fatos históricos antigos*”. Inclusive, a professora A2 corrobora com a

opinião anterior quanto a necessidade de desenvolver o ensino e aprendizagem da temática fontes históricas através da pesquisa. Por fim, a professora A4 reitera “*explorar melhor o conhecimento do aluno através da pesquisa sobre o patrimônio cultural do nosso município*”.

De outro lado, os professores A14, A18, A24, A25 evidenciaram a utilização de debates sobre fontes históricas no intuito de “*conversar com os alunos sobre a nossa história da região e valorizar mais a nossa cultura*” (professor A24). Por conseguinte, também ficou evidenciado a facilidade e dificuldade na implementação do material didático visando contextualizar o conteúdo em voga com a realidade sociocultural do aluno.

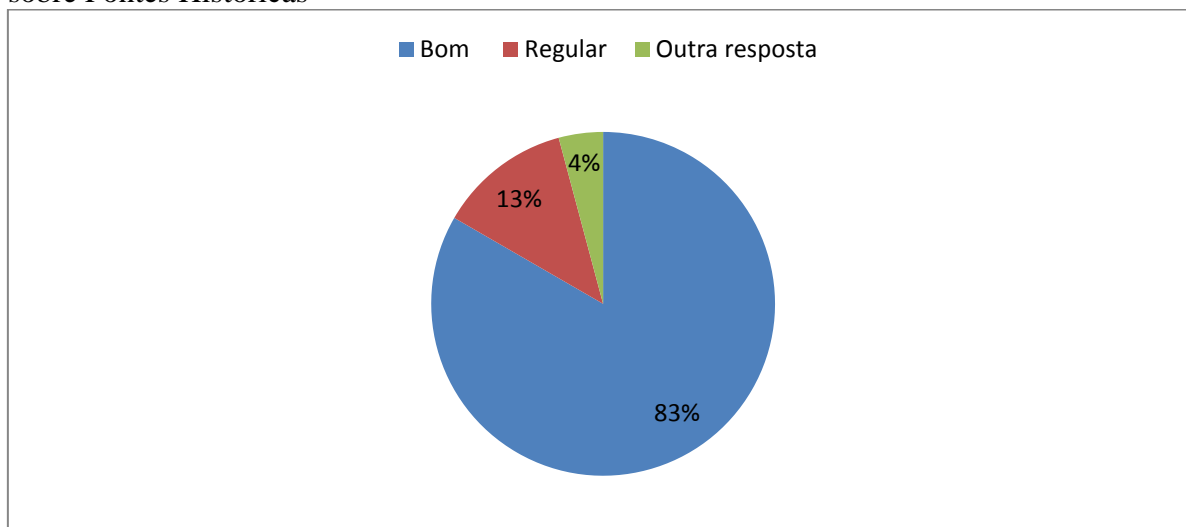
Diante disso, os professores A1 e A29, indicaram a necessidade de ampliar a tradução do conteúdo presente no álbum seriado para outras língua indígenas ditas minoritárias. Dito isso, o professor A1 sugere que “*o material deveria ampliar a tradução para outras línguas indígenas presentes nas comunidades de nossos alunos*”. Por outro lado os referidos docentes destacam a facilidade confirmada através das ilustrações das fontes históricas de cada etnia que foi explicitada através do texto em português e posteriormente traduzida na línguas cooficializadas no município de São Gabriel da Cachoeira.

Não obstante, os professores A16, A19, A23, A27, A28 demonstraram a dificuldade em relação ao conhecimento dos mitos, lendas, a história e as origens da comunidade e da escola, sugerindo que haja outras oficinas de formação para construir e conhecer tais questões. Outrossim, remetem a necessidade de cooperação dos anciãos das comunidades no processo de desenvolvimento das aulas práticas sobre fontes históricas orais como as narrativas mitológicas, como também de outros elementos proveniente do saber tradicional indígena, apanágio dos membros mais velhos de uma família ou da comunidade.

Em síntese, o aspecto que compreendeu a avaliação sobre o processo de ensino e aprendizagem, utilizando o álbum seriado sobre Fontes Históricas foi inferido pela maioria dos professores como “Bom”, por possibilitar a contextualização do tema proposto.

Após a conclusão da avaliação, foi dado prosseguimento referente à introdução do tema sobre Práticas pedagógicas para o ensino da História. Porquanto, foi preconizado que o professor pode desenvolver os conteúdos de acordo com a realidade do aluno, utilizando o ensino através da pesquisa denominada também como pedagogia de projetos; e temas geradores por exemplo.

Figura 32 - Avaliação sobre o processo de ensino e aprendizagem utilizando o álbum seriado sobre Fontes Históricas



Fonte: Entrevista com os participantes da pesquisa (julho de 2016)

Assim, ficou aberta a discussões sobre o desenvolvimento das referidas práticas pelos professores participantes da oficina de formação docente. Então, foi manifestado majoritariamente o desenvolvimento dos conteúdos históricos através do tema gerador que havia sido apresentado aos professores em oficinas do magistério indígena ofertadas pela UFAM.

Subsequentemente, foram apresentados aos professores, os teóricos que estudam o tema gerador, como também os que analisam a pedagogia de projetos na educação. Nestes termos, o trabalho com temas geradores foi desenvolvido em 1963 pelo renomado educador Paulo Freire, para alfabetizar trabalhadores. Por esta via, Pacheco e Grabowski (2012, p.101) analisam que:

A década de 60 marcou o início dos estudos referentes à alfabetização das camadas populares, e, em 1963 no povoado de Angicos, Pernambuco, Freire desenvolveu seu método alfabetizando 300 trabalhadores em 45 dias. Depois desta feita foi convidado à liderar equipes de treinamentos a fim de capacitar pessoas para disseminar resultados positivos através de sua criação. Acreditava que o sucesso dos trabalhos encontrava-se na dialogicidade estabelecida entre os sujeitos.

Assim sendo, o tema gerador é o ponto de partida que se origina através de uma palavra chave que tem seu desdobramento em um novo tema ou nova palavra, cuja importância reside em ofertar conteúdos reais do cotidiano dos alunos que tenham grande significância para eles visando a interpretação e representação de sua realidade.

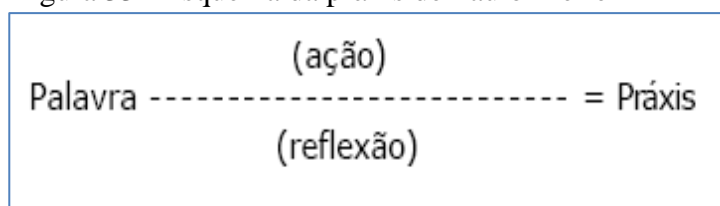
Nesse contexto, Freire (1987, p. 50) argumenta que:

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como da ação por eles provocadas, contem em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas.

Dessa maneira, o tema gerador só pode ser compreendido se relacionado no binômio homens-mundo como enfatiza Freire (1987), e deve ser problematizado através do diálogo com os sujeitos do processo educativo no intuito de possibilitar a construção da descoberta pela via da discussão, investigação e geração de novos conhecimentos. Logo, a relação pedagógica ao se trabalhar com temas geradores caracteriza-se pela dialogicidade do ato educativo.

Mediante o exposto, Freire (1987) apresenta um esquema que configura o trabalho com o tema gerador partindo da prática (ação) que é permeada pela reflexão:

Figura 33 - Esquema da práxis de Paulo Freire



Fonte: Freire (1987, p. 41)

Desse modo, os temas geradores podem ter caráter universal ou peculiar denominada por Freire (1987) como “situações-limites” a serem trabalhados em várias etapas que segundo Gadotti (1991) iniciam com a investigação dos temas e palavras de grande importância para a realidade dos alunos; tematização refletida na apresentação do tema embasado em uma situação real; processo de descodificação, interligado com a atividade de exploração do tema verificando o que se conhece até aquele momento da situação em questão, percebendo assim, as situações limites e assim finalizada pela etapa de problematização, em que se concretiza a práxis estruturada através da reflexão e ação de acordo com análise de Costa e Pinheiro (2013).

Por conseguinte, foi apresentado alguns teóricos que estudam o ensino pela pesquisa conhecida no meio pedagógico como pedagogia de projetos, cuja prática não é desenvolvida pela maioria dos professores indígenas, justificada por eles, pela falta de ênfase dessa temática na formação tanto do magistério quanto da licenciatura, ocasionando assim, o

desconhecimento por parte dos docentes no que tange o processo da pesquisa no ambiente escolar.

Mediante o exposto, Galiuzzi (2011) verifica que o educar pela pesquisa na formação de professores pode contribuir para minimizar um dos problemas das licenciaturas que é a separação entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico. Desse modo, a autora salienta que a pesquisa considerada como princípio didático pode ser uma possibilidade de aproximação da realidade escolar, como também das discussões fundamentais ocorridas durante a formação.

Isso posto, Demo (2008, p.12) inferi que a base para a educação escolar deve ser a pesquisa no intuito de torná-la “o ambiente didático cotidiano, no professor e no aluno”. Assim, para o autor, teoria e prática devem estar imbricadas. Igualmente, Güllich (2013, p.56) explica que o processo de educar pela pesquisa aponta para a perspectiva da ação pedagógica a partir “[...] da *práxis* de pesquisa na escola, tendo como pressuposto o princípio científico da pesquisa em seu contexto amplo, para além das práticas escolares e da sala de aula[...]”.

Com efeito, Galiuzzi e Morais (2002, p.238) sugerem:

[...] fazer da pesquisa expediente pedagógico, transformando-se as aulas em espaço, modo e tempo de pesquisa, entendida num sentido que vai além das caracterizações em que costuma ser assumida. A essência deste entendimento de pesquisa é o *questionamento*, a *argumentação* e a *crítica e validação* dos argumentos assim construídos. Assumir o educar pela pesquisa implica em assumir a investigação como expediente cotidiano na atividade docente. O pesquisar passa a ser princípio metodológico diário de aula. O trabalho de aula gira permanentemente em torno do questionamento reconstrutivo de conhecimentos já existentes, que vai além do conhecimento de senso comum, mas o engloba e enriquece com outros tipos de conhecimento dos alunos e da construção de novos argumentos que serão validados em comunidades de discussão crítica.

Portanto, o trabalho com a pedagogia de projetos no ambiente escolar permite ao aluno o desenvolvimento da autoria, criatividade, autonomia e criticidade mediante as situações-problema vivenciadas durante o processo da pesquisa; do protagonismo enquanto participante ativo e motivado o despertar para novas descobertas no afã de compreender sua realidade a nível micro e macro.

O trabalho com pedagogia de projetos no meio pedagógico surgiu no século XX, influenciado pelo pensamento do filósofo norte-americano Jhon Dewey e de outros representantes do movimento da pedagogia ativa associada à Educação Ativa, que surgiu com o advento da Escola Nova, cujos princípios enfatizam a autonomia dos educandos, a livre atividade e a experiência pessoal.

A discussão sobre Pedagogia de Projetos não é nova. Ela surge no início do século XIX, com Jhon Dewey. Já, nessa época, a discussão estava pautada em uma

concepção de que educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura, e a escola deve representar a vida presente. (FONTE, p. 27, 2014)

Assim, a pedagogia de projetos é uma atividade que pressupõe um objetivo definido em função da realidade do aluno tendo em vista um problema, interesse ou necessidade específica; tem começo e fim. Nessa perspectiva, sob orientação de Fonte (2014); no dia 08 de julho de 2016 também foi apresentado aos professores participantes da oficina as fases de um projeto que poderia ser desenvolvido no âmbito escolar, devendo perpassar a escolha do tema, justificativa, formulação dos objetivos, problematização, desenvolvimento, execução, culminância e avaliação.

No dia 11 de julho de 2017, durante o período da manhã (4h/a), deu-se prosseguimento a oficina sobre práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico, e a partir do primeiro momento foi realizada a recapitulação do tema gerador e pedagogia de projetos. Com relação à pedagogia de projetos, foi elucidado que o tema e os problemas podem surgir da turma de alunos, do professor ou do próprio contexto histórico-social, como também a partir de uma proposição individual do aluno.

Por conseguinte, fundamentado em Fonte (2014, p.33-34), os professores receberam orientações para o trabalho com projetos no ambiente escolar que deveriam:

- levar em conta que o conteúdo a ser aprendido não se restringe aos conceitos ou aos fatos que devem ser dominados pelos alunos;
- considerar os procedimentos e as atitudes, as normas e os valores envolvidos;
- avaliar o conhecimento anterior (prévio) dos alunos sobre o tema do projeto para que o desenvolvimento do trabalho seja planejado:
 - informações que já possuem sobre o assunto a ser estudado;
 - dados sobre conhecimentos já construídos sobre temas correlatos;
 - os procedimentos usados pelos alunos em estudos realizados anteriormente; e
 - atitudes e valores em relação ao novo tema.
- Favorecer o estabelecimento de múltiplas relações entre o que o aluno conhecia previamente e o que se apresenta como um novo conteúdo;
- Ainda que um projeto englobe conteúdos relacionados a diferentes disciplinas, elas não devem ser tratadas de modo estanque;
- Dar voz aos alunos criando espaços para que:
 - expressem suas curiosidades;
 - definam o que desejam aprender;
 - escolham temas para uma investigação pessoal inseridos no recorte temático;
 - ofereçam sugestões particulares sobre como realizar o que é proposto;
 - explicitem seu questionamento individual em relação ao objeto de estudo.

Não obstante, através de leituras dos textos de apoio, explanação oral realizada através da dinâmica denominada “fio condutor” entre pesquisadora e professores participantes da pesquisa; foram apresentadas outras possibilidades de práticas pedagógicas a serem trabalhadas junto aos alunos da educação básica. Tais como:

1-Comparação entre mapas: de acordo com Macedo (2001), o uso de mapas históricos e atuais é um meio empregado para tornar viva a aquisição de conhecimentos da história do Brasil, visto que trazem informações de inúmeras estratégias para apreensão e reflexão sobre conhecimentos. Assim, pode-se utilizar o Mapa Etno-Histórico de Curt Nimuendaju para comparar os povos indígenas desde 1500 no tempo e espaço com o mapa atual das Reservas Indígenas Brasileira (ISA, 1997) na atualidade. O mapa *Terra Brasilis*, presente nos livros didáticos é bastante útil para o aluno perceber ideologias e interesses na representação do Brasil à época da invasão portuguesa e exploração do pau-brasil.

2-Leitura e reflexão de cronistas:

A leitura dos cronistas, viajantes que estiveram no Brasil desde o século XVI, percorrendo as mais diversas regiões e fazendo descrições da natureza e das populações que encontravam, que deixaram escritos e desenhos retratando o que observavam; os textos e os desenhos de Rugendas, Saint-Hilaire, Pero Vaz de Caminha, Jean de Léry entre outros, constituem material rico e um instrumento fértil para o ensino de História[...] (MACEDO, 2001, p.154).

3-Músicas regionais, rituais ou festivas das etnias indígenas: são consideradas fontes históricas produzidas por sujeitos históricos em determinados tempos e lugares. Podem ser trabalhados de acordo com o conteúdo previsto para a disciplina de História e conforme também as sugestões dos alunos. Podemos trabalhar a leitura e interpretação estabelecendo um diálogo com imagens e textos.

Finalizada a explanação teórica das especificidades do trabalho com tema gerador e pedagogia de projetos, deu-se prosseguimento a parte prática, onde os professores se dividiram em cinco grupos. Sendo que dois ficariam responsáveis em desenvolver o tema gerador “Plantas” e os outros três trabalhariam com a pedagogia de projetos pesquisando o tema “O surgimento do mundo e da vida” sob ponto de vista indígena e não indígena.

Em vista disso, foi dispensando 12 h/a do período da tarde do dia 11 (4h/a) e integral do dia 12 de julho (8h/a) para o desenvolvimento dos trabalhos que seguiram as orientações teóricas com intuito dos professores desenvolverem na prática o trabalho com temas geradores e pedagogia de projetos:

-Prática pedagógica: pedagogia de projetos

-Duração: 12 h/a

1.Tema: O surgimento do mundo e da vida

2- Problema a ser estudado: Os enfoques do conhecimento indígena e não indígena a respeito da origem do mundo e da vida são idênticos?

3-Objetivo:

-Estabelecer diferenças e semelhanças entre os enfoques sobre o surgimento do mundo e da vida presente nos livros didáticos e sob o ponto de vista das etnias indígenas do Alto Rio Negro.

4-Justificativa: É importante desenvolver no aluno que não existe um conhecimento absoluto, pois povos diferentes têm explicações diferentes para os fatos e fenômenos, e que essas explicações dependem do modo de pensar e enxergar.

5-Metodologia/Procedimentos:

Nesse item, o professor deverá orientar os alunos divididos em grupo por família linguística que deverão pesquisar o surgimento do mundo e da vida presente nos livros didáticos e em outras literaturas afim que possam ler e registrar no caderno. Posteriormente, os grupos farão a pesquisa das narrativas referentes à sua família linguística Tukano Oriental, Aruak, Nadahup ou Yanomami e registrarão no caderno as diferenças e semelhanças com o primeiro texto. Outra possibilidade é solicitar que os alunos possam procurar os anciãos para que os ajude a pesquisar sobre as narrativas de origem de sua etnia, escritos em português e na língua indígena.

6-Desenvolvimento: Os alunos deverão estabelecer responsabilidades para cada componente, onde um grupo pesquisará nos livros didático, outro fará a entrevista com os sábios da comunidade e os demais ficarão responsáveis de organizar uma cartilha com o registro das pesquisas, como também estruturar junto com o professor orientador a apresentação artística sobre as narrativas de origem da etnia dos alunos. Cabe aqui, que o professor possa organizar os alunos no sentido que cada um possa participar ativamente do processo da pesquisa.

7-Culminância: O professor solicitará que cada grupo organize a culminância do projeto através de uma apresentação das narrativas de sua família linguística para a comunidade escolar em forma de teatro, outro grupo pode criar uma poesia, outro uma música, dança, pintura artística entre outras atividades lúdicas. É importante convidar a comunidade para assistir o resultado final.

8-Avaliação: O professor deve avaliar o desenvolvimento do aluno no processo de realização do projeto registrando se o discente conseguiu desenvolver a autonomia, participação contínua, respeito a pluralidade diversidade dos saberes, empenho durante as atividades.

Outrossim, o trabalho com tema gerador foi desenvolvido a partir do tema “Plantas”, onde os grupos de professores seguiram as orientações abaixo relacionadas:

-Prática pedagógica: temas geradores

Duração: 12h/a

- 1.Tema gerador: Plantas
- 2.Aspectos para discussão:
 - 2.1.Alimentação;
 - 2.2.Saúde;
 - 2.3.História;
 - 2.4.Cultura.

Neste sentido, o professor inicialmente apresenta o tema gerador e solicita em grupo ou individualmente que os alunos pesquisem sobre as plantas empregadas na alimentação de sua etnia, as utilizadas com fins medicinais, rituais e benzimentos. Os discentes devem registrar na forma escrita, o nome das plantas em português e na língua indígena, sua aplicabilidade, formas tradicionais de preparo e locais de ocorrência dos mesmos. A pesquisa, se possível deve ser ilustrada pelos alunos em forma de cartilhas, álbum seriado, expositor com espécies secas, criação de trilhas ou exposição das plantas pesquisadas em vaso com terra.

Como parte desta atividade, o professor deve orientar os alunos, a verificar nos livros de História do Brasil e da Amazônia, o registro histórico da exploração das plantas pelos colonizadores estrangeiros, principalmente na Amazônia. A culminância desse importante estudo, pode ser uma exposição no centro comunitário ou auditório da escola e outros espaços formais ou informais, em que os alunos possam apresentar o resultado da pesquisa à comunidade, tendo como convidados de honra os conhecedores das plantas tradicionais de cada etnia e os anciãos.

Figura 34 - Grupos de professores desenvolvendo trabalho com Pedagogia de Projetos



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (julho de 2016)

Figura 35 - Grupos de professores desenvolvendo trabalho com Pedagogia de Projetos



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (julho de 2016)

Figura 36 - Grupo de professores indígenas trabalhando com Pedagogia de Projetos



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (julho/2016)

Figura 37 - Grupo de professores desenvolvendo o trabalho com Temas Geradores



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (julho/2016)

Figura 38 - Grupo de professores desenvolvendo o trabalho com Temas Geradores



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (julho/2016)

No dia 12 de julho de 2016, no período da manhã e da tarde, os grupos aos poucos foram apresentando alguns dados preliminares, cuja ortografia, tradução do português para as língua indígenas e demais especificidades foram corrigidas em conjunto com os docentes, à medida que finalizavam a pesquisa temática. Enquanto outros componentes estruturavam a culminância das atividades através da exposição dos álbuns seriados (Ver figuras 39 e 40) e dramatização (Ver figuras 41 e 42).

No dia 13 de julho, os professores se dirigiram ao auditório Wayuri do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, a fim de realizarem a culminância dos trabalhos mediante exposição de álbuns seriados, dramatizações e explanação dos resultados das pesquisas aos

grupos de professores e técnicos administrativos que se encontravam no pavilhão pedagógico da referida instituição. Dessa forma, essa atividade teve duração de 2h/a.

Nessa ótica, os grupos de professores que desenvolveram o trabalho com pedagogia de projetos apresentaram duas dramatizações do resultado da pesquisa que trata da mitologia de origem dos povos Baniwa e concernente a origem dos povos indígenas do Alto Rio Negro, relatando a viagem da cobra canoa da fermentação do lago do leite (Baía de Guanabara-RJ) até Ipanoré (Alto Rio Negro-AM). De outro lado, os grupos que trabalharam com temas geradores expuseram suas pesquisas na forma escrita e através de apresentação dialogada com os profissionais presentes no auditório.

Ao final, os professores apresentaram as dificuldades e facilidades apresentadas no decorrer das oficinas sobre práticas pedagógicas. Uma das argumentações mais citadas pelos professores foi o pouco tempo para desenvolver o trabalho com pedagogia de projetos e tema gerador. Outra situação pertinente, foi a falta de disponibilidade das fontes bibliográficas para pesquisar, tendo em vista que durante as férias escolares, as bibliotecas tanto do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, como da Escola Municipal Indígena Dom Miguel Alagna não estavam em funcionamento. Sendo que tiveram que recorrer a literatura disponibilizada pela pesquisadora.

Dessa forma, os professores salientaram a necessidade de continuidade da formação referente às práticas pedagógicas que deveria ter uma carga horária de no mínimo 40 h/a; e que houvesse mais recursos disponibilizados para arcar com o transporte no intuito de se deslocarem em outras instituições afim de pesquisar por exemplo, na biblioteca da FOIRN e do ISA.

Por fim, os docentes argumentaram que o trabalho proposto foi fundamental para que os mesmos tivessem noção para iniciar o trabalho com projetos em suas escolas, mas que ainda precisavam aprofundar o estudo a respeito das especificidades da pedagogia de projetos.

Figura 39 - Exposição dos trabalhos com temas geradores



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (julho/2016)

Figura 40 - Exposição dos trabalhos com temas geradores



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (julho/2016)

Figura 41 - Dramatização dos mitos de origem das etnias das famílias linguísticas Aruak e Tukano Oriental, parte do trabalho com pedagogia de projetos



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (julho/2016)

Figura 42 - Dramatização dos mitos de origem das etnias das famílias linguísticas Aruak e Tukano Oriental, parte do trabalho com pedagogia de projetos



Fonte: Arquivo de imagem da pesquisadora (julho/2016)

4.3.2 Considerações sobre as oficinas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico

Com relação a primeira fase da oficina sobre práticas pedagógicas para o Ensino de História em contexto pluriétnico Essa primeira fase da oficina, deixou evidente a sociodiversidade manifestada nos pontos de vistas dos professores indígenas que contribuíram com a construção do “Álbum seriado sobre Fontes Históricas” (Ver apêndice D) e reflete a riqueza existente na cultura material e imaterial dos 23 povos indígenas do Alto Rio Negro.

Dessa forma, os saberes históricos da sala de aula e os saberes tradicionais dos povos indígenas foram utilizados como ferramentas para a primeira e a segunda fase das oficinas.

Em síntese, a experiência em desenvolver as oficinas sobre práticas pedagógicas direcionadas ao ensino de História para professores indígenas realizadas nos meses de janeiro e julho de 2016, trouxeram muitos desafios, descobertas e partilha de conhecimentos entre professores-pesquisadora, professor-professor e professores-comunidade escolar. Quanto aos desafios esses revelaram-se constantes com relação a disponibilidade de mais tempo para execução da parte teórica e prática das oficinas, culminância e avaliação do processo. Visto que, além desta formação já estavam programadas na sequência outras oficinas concernentes ao ensino de português, matemática, línguas indígenas.

Outro desafio imposto durante a execução da referida oficina deu-se através da barreira linguística dos professores indígenas com o português presentes nas produções textuais, como também a dificuldade da pesquisadora em explicitar o conhecimento teórico geralmente proferida em português, aos professores falantes de Baniwa, Nheengatú, Tukano, Wanano e Yanomami.

Desse modo, como lições aprendidas nesse processo da pesquisa torna-se primordial que quaisquer formação direcionada aos professores indígenas deve ser organizada por famílias linguísticas, onde o formador deve no mínimo entender ou se possível falar a língua materna das etnias com quem irá trabalhar, imprescindível também para uma melhor compreensão conexão e elucidação de termos usados no português que geralmente não são compreendidos na língua materna dos professores.

Outrossim, decorrente da experiência adquirida durante o processo de execução da oficina de “Práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico”, sugerimos que haja uma quantidade máxima de 20 participantes, com o objetivo de demandar tempo e qualidade na orientação, desenvolvimento de dinâmicas e das atividades práticas e teóricas, como também propiciar um melhor atendimento aos participantes relacionadas à correção de textos por exemplo.

Ademais, a necessidade de recursos financeiros alocados para a execução de uma oficina de formação de professores indígenas na cidade devem levar em conta as dificuldades com transporte, estadia, alimentação e disponibilidade de acesso impresso dos materiais didáticos aos professores, pois muitos deles sugeriram que a formação direcionada aos professores indígenas deveriam acontecer em suas comunidades de origem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir práticas pedagógicas direcionadas ao ensino da História e voltadas ao contexto plural e complexo configurado na sociodiversidade étnica, linguística e cultural do Alto Rio Negro, é uma tarefa que despende tempo, recursos financeiros condizentes com o contexto, audácia, perspicácia, muita pesquisa a respeito de metodologia de trabalho com professores indígenas, conhecimento das especificidades socioculturais das etnias do Alto Rio Negro, dos aportes pedagógicos e teóricos-metodológicos que fundamentaram a proposta do estudo em questão.

O esforço mesmo que incipiente, em buscar meios para trabalhar práticas pedagógicas para o ensino de História, tendo base a pesquisa no ambiente escolar, instigado no trabalho com a construção de conhecimentos sobre fontes históricas indígenas sob a ótica dos professores indígenas que participaram na primeira e segunda fase da oficina de formação, manifestou a existência da pluralidade étnica e cultural representada por nove etnias pertencentes à família linguística Tukano Oriental, Aruak e Yanomami. Que juntas compartilharam de forma intercultural seus conhecimentos provenientes da cultura material e imaterial, permitindo assim, oportunizar um encontro dos conhecimentos indígenas e não indígenas.

Não obstante, o respeito, esforço e a hombridade dos professores indígenas em escutar, entender, se comprometer e compartilhar seus saberes étnicos foram importantes para construir possibilidades de práticas pedagógicas para o ensino de História, como por exemplo a respeito de um tema proveniente da História Geral denominado “O surgimento do mundo e da vida” presente nos livros didáticos e contextualizado pelos professores na visão indígena presentes em narrativas mitológicas dos Baniwa e Tukano; acrescentando desse modo, novos conhecimentos, condizentes com a realidade sociocultural das etnias indígenas consolidadas também através da dramatização das narrativas mitológicas, viabilizadas pelas pesquisas documentais e interlocuções ao cair da noite com os anciãos, detentores dos saberes milenares das etnias indígenas do Alto Rio Negro.

A interlocução manifestada entre os professores de diferentes etnias e estendida no seio familiar, na casa dos parentes da cidade que os acolheram nesse interim, mostrou-se um canal contributo para a execução da oficina, haja vista que grande parte dos professores deslocaram-se de suas comunidades até a cidade de São Gabriel da Cachoeira.

Tais esforços por parte desses profissionais em procurar meios de melhorar sua prática, também foi prospectado pela pesquisadora em questão, apesar de empecilhos inseridos neste caminhar.

Nessa prospecção em busca de construir práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico com a contribuição dos professores, verificamos que a parceria institucional ainda é um meio eficaz para que se possa intervir e desenvolver trabalhos que visam intervir no ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse aspecto, o trabalho com temas geradores se revelou um possível caminho para fomentar o interesse e participação dos alunos a fim de levá-los a desenvolver a autoria, autonomia, reflexão e produção conjunta de conhecimento através da pesquisa.

Nessa busca, os professores participantes das oficinas demonstraram que podemos trabalhar a interdisciplinaridade, a partir de determinados temas geradores que fazem parte da realidade dos povos indígenas refletidos através dos seus conhecimentos tradicionais em diversas áreas do conhecimento (História, Biologia, Matemática, Português e etc...).

Nesse contexto, foi apresentado ao trabalhar o tema gerador “Plantas” e possibilitar a pesquisa nos livros didáticos de História que demonstraram a ênfase nas plantas economicamente valiosas durante o período colonial português denominadas “drogas do sertão”. Por outro lado verifica-se na ótica indígena a importância das plantas utilizadas pelos indígenas na cura de doenças, benzimentos e alimentação. Outrossim, foi percebido que cada planta tem uma história de origem sob o olhar mitológico de cada etnia, deixando aberta essa oportunidade para ser explorada com mais tempo e recursos financeiros suficientes para planejar e executar em posteriores formações.

Assim, a experiência com as referidas oficinas, assinalaram que é possível articular os conteúdos de História de outros povos aos conhecimentos tradicionais das etnias indígenas do Alto Rio Negro através de práticas pedagógicas que viabilizaram a articulação dos saberes étnicos aos presentes no currículo de História da educação básica.

Portanto, o trabalho com a pedagogia de projetos, temas geradores, dramatização e confecção de álbuns seriados contendo o registro escrito das pesquisas, possibilidades que podem subsidiar os professores no desenvolvimento de um ensino e aprendizagem mais próximo ao mundo vivido do aluno indígena, contribuindo assim na melhoria da compreensão, interpretação, contextualização do ensino da História na educação básica.

Além das referidas práticas pedagógicas oportunizarem o incentivo a autonomia do aluno na busca e produção de conhecimento, também é importante reiterar a contribuição consolidada através da interculturalidade revestida no respeito aos conhecimentos tradicionais

de outros povos indígenas e não indígenas, latentes durante as fases das oficinas. Outrossim, a proatividade do aluno é muito requisitada durante todo o processo de trabalho tanto com temas geradores quanto com os projetos, exigindo assim o comprometimento discente em cada atividade orientada pelo professor.

Por fim, a parceria entre alunos e professores no processo de construção do conhecimento a partir das práticas pedagógicas propostas, é a essência deste trabalho, suscitando que sejam feitas mais estudos sobretudo a respeito do ensino de História voltado ao contexto pluriétnico da região do Alto Rio Negro.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008.

AGUDELOS, Domingos Camico; BANIWA, Gersem Luciano. Escola Cariamã. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012.

ALVES, Edmar César. **São Gabriel da Cachoeira- sua Saga, sua História**. Goiânia: Kelps, 2007.

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. **Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência**. 2007, 249 fls. Tese (Doutorado em Linguística) – UNICAMP, Campinas, 2007.

ARTE BANIWA. **Cestaria de arumã: extrair pigmentos e fixadores**. Disponível em: , <http://www.artebaniwa.org.br/comofaz2.html>. Acesso em 20 de dezembro de 2015.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. O olhar da pesquisa em educação sobre a multidimensionalidade subjacente às práticas pedagógicas. In: FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ASSIS, Lenita de Paula; MENDES, Rozani; GAMA, Daurineia Pereira da. Escola Indígena Waruá. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012.

ASSIS, Marta Diniz Paulo de; CANEN, Ana. Identidade Negra e espaço Educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, p. 709-724, set./dez.2004.

ATHIAS, Renato. Escolas, saberes e práticas de ensino entre os professores Hupd’ä. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012.

AVELAR, Alexandre de Sá. **Os Desafios do Ensino de História: Problemas, Teorias e Métodos**. São Paulo: Intersaberes, 2011.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Educação para as relações étnico-raciais e ensino de história na educação básica. ISSN 1984-3879, **SABERES**, Natal – RN, v. 2, n.esp, jun. 2011.

BALDIN, Nelma. **A história dentro e foram da escola**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989.

BANIWA, Gersem Luciano. A gênese da Educação Escolar Indígena no Rio Negro – Um processo não concluído In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: ISA/FOIRN, 2012.

BANIWA, Gersem Luciano. **Educação para manejo e domesticação do mundo**: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011, 370fls. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil**: avanços, limites e novas perspectivas. 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia-GO, 2013.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARROS, Liliam Cristina da Silva. **Repertório Musicais em Trânsito**: música e identidade indígena em São Gabriel da Cachoeira, AM. 2006, 304fls. Tese (Doutorado em Etnomusicologia)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

BARAÚNA, Silvana Malusá; ÁLVARES, Vanessa Oliveira de Moura. Docência Universitária: a prática e a formação pedagógica do professor engenheiro. In: CICILLINI, Graça Aparecida; BARAÚNA, Silvana Malusá (Orgs.). **Formação docente**: saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2011. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Resolução n. 1 de 17 de junho de 2004. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. CNE/CES 492/2001, aprovado em 03/04/2001. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.** Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei 11.645. Dispõe sobre a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena,** Brasília: Casa Civil, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, SECADI, DICEI, 2013.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: História.** Brasília : MEC /SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais : História, Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013. **Dispõe sobre a regulamentação da Ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares.** Brasília: MEC, 2013.

BRUCE, Albert. **Uhiri: a terra-floresta yanomami.** São Paulo: ISA, 2009.

CABALZAR, Aloisio (Org.). **Manejo do mundo: conhecimentos e práticas dos povos indígenas do rio Negro, Noroeste amazônico.** São Paulo: ISA, FOIRN, 2010.

CABALZAR, Aloisio; RICARDO, Carlos Alberto. **Povos Indígenas do Rio Negro: uma introdução à socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira.** 3. ed. ISA, FOIRN: São Paulo, São Gabriel da Cachoeira, 2006.

CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas.** São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012.

CABALZAR, Aloisio et al. Escola Indígena Utapinozona Tuyuka. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: ISA/FOIRN, 2012.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANAU; Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

_____. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: CANAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. **Educação e Realidade**. 24(2):89-102. Jul./dez.1999.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 21,Set/Out/Nov/Dez, 2002.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de pesquisa**, n. 111, dezembro, 2000.

CEREZER, Osvaldo Mariotto; BLANCH, Joan Pagés. Os atores invisíveis da História: um estudo da História escolar no Brasil e na Catalunha, Espanha. In: GUIMARÃES, Selva. **Ensino de História e cidadania**. Campinas: Papirus, 2016.

COSTA, Júlio César Virgínio da. **Os estágios na formação do professor de História: significados e reflexões**. 2007, 123 fls. Dissertação (Mestrado em Educação e Inclusão social)-Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

COUTO, Regina Célia do. Formação de professores/as, multiculturalismo e ensino de História: desafios e possibilidades. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, **Anais**. Poços de Caldas, 2003.

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013.

CHACON, Thiago; CAYÓN, Luis. Considerações sobre a exogamia linguística no Noroeste Amazônico. **Revista de letras da Universidade Católica de Brasília**. V.6, N.1/2, dez. 2013.

CRAVO. Maria de Fátima. **Prática Pedagógica dos Professores de História na Educação de Jovens e Adultos: Um Estudo de Caso em uma Escola da Rede Municipal de Educação de**

Belém. 2009, 127 fls. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Estado do Pará. Belém, 2009.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª ed, São Paulo, Atlas, 1995.

DINIZ, Laise Lopes; SILVA, Adeilson Lopes da; BANIWA, André Fernando. Escola Indígena Baniwa e Coripaco Pamáali. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: ISA/FOIRN, 2012.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Revista Educar**, Curitiba, n.16, p.181-191, 2000.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. **Projeto Político Pedagógico**, 2006.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIA, Ivani Ferreira de. **Território e Territorialidades Indígenas do Alto Rio Negro**. Manaus: EDUA, 2003.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. In: Conferência pronunciada no XI Simpósio Nacional da ANPUH. João Pessoa. Julho de 1981.

FERREIRA, Tatiana Amaral Sanches. **Basá Busá: riqueza, cultura e política no alto rio negro**. 2014, 214 fls. Dissertação (Mestrado em Antropologia social)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FOIRN/ ISA. **Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro**, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 6 ed. Campinas: Papyrus, 2001.

_____, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

_____, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadora do nosso tempo. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Orgs.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papyrus, 2008.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FONTE, Paty. **Pedagogia de projetos: ano letivo sem mesmice**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre; Artmed, 2009.

FRANÇA, Abrahão de Oliveira; ESCOBAR, Teolene Alves. Escola Indígena Kurika. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: ISA/FOIRN, 2012.

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

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. 1 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002.

GARNELO, Luiza. **Poder, hierarquia e reciprocidade: saúde e harmonia entre os Baniwa do Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: _____ . (Orgs.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3.ed., 2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; SOLIGO, Ângela Fatima. Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais**. Caxambu, 2009.

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. O Educar Pela Pesquisa na Perspectiva de Supervisores de Escolas Públicas Municipais de Giruá, Rio Grande do Sul, Brasil. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí Ano 28 nº 90 Mai./Ago. 2013.

GUZMÁN, Décio de Alencar. Índios Misturados, Caboclos e Curibocas: análise histórica de um processo de mestiçagem, rio Negro (Brasil), séculos XVII e XIX. In: ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter. **Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: Annablume, 2006.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: MARFAN, Maria Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. Ensinar História: formar cidadãos no Brasil democrático. In: GUIMARÃES, Selva (Org.). **Ensino de História e cidadania**. Campinas: Papyrus, 2016.

HELPER, Nadir Emma. A prática de ensino nos cursos de formação de professores. In: PADRÓS, Henrique Serra et al (Orgs.) **Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar**. Porto Alegre: EST, 2002.

HENGERMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

HENRIQUE, Couto Márcio (Org.). Diálogos entre História e Educação. In: **A temática indígena na sala de aula**. Belém: Editora açai, 2014.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber et al (Org.). **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: Cadernos SECAD, 2007.

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

HUGH-JONES, Stephen. Nomes secretos e riqueza visível: nominação no noroeste amazônico. **MANA**, 8 (2): 45-68, Julho de 2002.

IBGE. **Censo Populacional do município de São Gabriel da Cachoeira**, 2010. Disponível:<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=130380&search=amazonas|sao-gabriel-da-cachoeira|infograficos:-informacoes-completas>. Acesso: 26 de junho de 2015.

IFAM CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. **Projeto Político Pedagógico**, 2010.

IFAM CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. **Projeto Pedagógico da Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas no Alto Rio Negro**, 2009.

IFAM CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. **Levantamento do cadastro funcional de docentes**, 2016.

ISA. **Povos indígenas no Brasil, 1996-2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

ISA. **Terras indígenas no Brasil- Situação jurídico-administrativo**. São Paulo: ISA, 1997.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**. Brasília, v. 14, n. 63, p. 63, p. 5-9, jul./set. 1994.

LIRA, Bruno Carneiro. Práticas pedagógicas para o século XXI: **A sociointeração digital e o humanismo ético**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LOLLI, Pedro. **As redes de trocas rituais dos yuhupdeh no igarapé Castanha, através dos benzimentos (mihdld) e das flautas Jurupari (Tí)**. 2010, 206 fls. Tese (Doutorado em Antropologia Social)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOUREIRO, Antônio. **O Amazonas na época imperial**. 2.ed. Manaus: valer, 2008.

LUCIANO, Tarcisio dos Santos; MENDES, Alvaci da Costa. Escola Indígena Aí Waturá. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: ISA/FOIRN, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Ana Vera da Silva. Decoreba ou raciocínio"? Uma experiência no ensino de história. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Práticas Pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

MACEDO, Ana Vera da Silva; FARAGE, Nádia. Construção de histórias, ensino de historia: algumas propostas. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Práticas Pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

MASSA, D. Pedro. **De Tupan a Cristo: jubileu de ouro missões salesianas do Amazonas 1915-1965**. Rio de Janeiro: Missões, 1965.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MEC/SECADI. **PROLIND**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32684>. Acesso: 18 de junho de 2016.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.

MELGUEIRO, Edílson Martins. **Sobre a natureza, expressão formal e escopo da classificação linguística das entidades na concepção do mundo dos Baniwa**. 2009, 150fls. Dissertação (Mestrado em Linguística, Português e línguas clássicas) – UNB, Brasília, 2009.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro, 1999.

_____. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
MELATTI, Júlio Cezar. Áreas etnográficas da América Indígena: noroeste da Amazônia. **DAN-ICS-UNB**. Brasília, 2011.

MELGUEIRO, Zilma Henrique. **A situação sociolinguística nas escolas indígenas Irmã Inês Penha e Dom Miguel Alagna na cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM)**. 2012, 129 fls. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

MESQUITA, Ilka Miglio; ZAMBONI, Ernesta. A formação de professores na trajetória histórica da associação nacional de História (ANPUH). In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Orgs.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papyrus, 2008.

MIRANDA, Filipa Bizarro. **Educação intercultural e formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTE, Nietta Lindenberg. **E agora, cara pálida?** Educação e povos indígenas, 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez 2000.
MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: um antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

MOREIRA, Cláudia Regina Baukat Silveira; VASCONCELOS, José Antônio. **Metodologia do Ensino de História e Geografia: Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de História**. Curitiba: Ibpex, 2007.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V.13, n.25/26. Ago. 1993.

NIKITIUK, Sônia M. Leite. **Repensando o ensino de História**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NISHIAMOTO, Miriam Mity. **Multiculturalismo e educação**. São Paulo: Know How, 2011.

NORMANDO, Tarcísio Serpa. **Clio em seu artesanato local: cultural e saberes escolares sobre História no Amazonas (1930-1937)**. 2014, 259 fls. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia)-Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

NÓVOA, António et al. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, Melissa et al. Escola Indígena Tukano Yupuri. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: ISA/FOIRN, 2012.

OLIVEIRA, Melissa (Org.). Escola Indígena Tukano Yepa Pirô Porã. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: ISA/FOIRN, 2012.

OLIVEIRA, Adão. **Etnomatemática dos Taliáseri**: medidores de tempo e numeração. 2007, 132 fls. Dissertação (Mestrado em Antropologia)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, , 2007.

OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade de. **Os Programas de Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro – São Gabriel da Cachoeira/AM (1997-2003)**. 2005, 131 fls. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2005.

OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade de et al. Escola indígena Kotiria Khumuno Wу'у. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: ISA/FOIRN, 2012.

OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade de (Org.). Escola Indígena Enu Irine Idakine. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: ISA/FOIRN, 2012.

OLIVEIRA, Ana Gita de. **O mundo transformado**: um estudo da cultura de fronteira do Alto Rio Negro. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1995.

OLIVEIRA, Dennison de. **Professor-Pesquisador em Educação Histórica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

PACHECO, Luci Mary Duso; GRABOWSKI, Ana Paula Noro. Instrumentos pedagógicos da alternância e o tema gerador de Paulo Freire: relações possíveis. In: SUDBRACK, Edite Maria. **Trabalho docente e práticas pedagógicas inovadoras**. Frederico Westphalen: URI, 2012.

PEDROSA, Evaldo. Escola Indígena Ye'Pa Mahsã. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: ISA/FOIRN, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: Unidade Teoria e Prática? 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLANO DE AÇÃO. **Território Etnoeducacional Indígena Rio Negro**. São Gabriel da Cachoeira: IFAM/FOIRN/MEC, 2009.

PPP PROLIND. IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, 2009.

REIS, Carlos Eduardo dos. A formação do professor de História. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 49 -63, jan./jun. 1999.

REZENDE, Justino Sarmiento. **Escola Indígena Municipal Utapinozona – Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka**. 2007, 371 fls. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

RICCI, Cláudia Sapag. **A formação do professor e o ensino de História: espaços e dimensões da prática educativa (Belo Horizonte 1980/2003)**. 2003, 327 fls. Tese (Doutorado em História Social)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEDUC São Gabriel da Cachoeira. **Quadro de lotação dos professores de História das escolas estaduais do município de São Gabriel da Cachoeira**, 2016.

SEDUC/AM. **Com 85,5% de estudantes indígenas, São Gabriel da Cachoeira reduz taxa de evasão escolar de 10% para 8%**. Reportagem SEDUC AMAZONAS. 17/06/2013. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/2013/06/com-855-de-estudantes-indigenas-sao-gabriel-da-cachoeira-reduz-taxa-de-evacao-escolar-de-10-para-8/>. Acesso: 02 de setembro de 2016.

SEMEC São Gabriel da Cachoeira. **Quadro de professores da SEMEC de São Gabriel da Cachoeira**, 2016.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2012.

SILVA, Marilene Correa da. **O paiz do Amazonas**. Manaus: Editora Valer, 1996.

SILVA, Daniel Benjamim da; DINIZ, Laise Lopes. Rede de escolas Baniwa e Coripaco. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: ISA/FOIRN, 2012.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da ; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

SIMONINI, Gizelda Costa da Silva; NUNES, Silma do Carmo. A formação de futuros docentes para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental nos cursos de licenciatura em pedagogia e norma superior. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva

Guimarães (Orgs.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008.

SOUZA, Elias Brasilino de. **Cidadania Indígena, Políticas Públicas e Desafios da Sustentabilidade no Alto Rio Negro**. Manaus: Edua, 2012.

SOUZA, Ruth Catarina C. R de; MAGALHÃES, Solange Martins O; SILVEIRA, Marly de Jesus. A tradição do materialismo histórico-dialético na produção sobre professores. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. São Paulo: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Renato João de; PIRES, João Ricardo Ferreira. Os desafios do ensino de História no Brasil. **Revista Professores em Formação**, ISEC/ISED, Nº 1 2º semestre, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TORO, Leonor Ferreira Neta. A educação profissional em comunidades indígenas no Alto Rio Negro. 2011, 63 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)-Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set./dez. 2005.

VALLE, Hardalla Santos do; ARRIADA, Eduardo; CLARO, Lisiane Costa. A utilização de fontes no ensino de História: a imprensa na construção do conhecimento. **Momento**, Rio Grande, 20 (1): 59-72, 2011.

VASQUES, Marinete da Silva. **Sustentabilidade Agrícola na Comunidade Ilha das Flores – São Gabriel da Cachoeira-Amazonas**. 2014, 125fls. Tese (Doutorado em Agronomia Tropical)- Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

VIEIRA, Gláucia Aparecida; ZAIDAN, Samira. Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de matemática. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, n. 14, p. 33-54, jan./jun. 2013.

XAVIER, Érica da Silva; CUNHA, Maria de Fátima da. Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico. In: VIII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas (SEPECH). **Anais**. Londrina, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE - A

QUESTIONÁRIO DOCENTE INDIVIDUAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA



Diagnóstico da prática docente

-Formação: () Magistério Indígena Licenciado em História () Pedagogia () Outro () _____

-Etnia: _____

-Local de nascimento () comunidade Sítio () Distrito () Cidade () _____

-Terra Indígena onde você nasceu:

1. () Terra Indígena Yanomami
2. () Terra Indígena Alto Rio Negro
3. () Terra Indígena Alto Rio Negro I
4. () Terra Indígena Alto Rio Negro II
5. () Terra Indígena Rio Apapóris
6. () Terra Indígena Rio Téa
7. () Terra Indígena Balaio

-Falante da língua indígena: Tukano () Baniwa () Yanomami () Outro: _____ Nenhuma das respostas ()

-Escola em que trabalha () Municipal () Estadual: _____ Séries: _____

-É professor do quadro efetivo da escola? Sim () Não ()

-Tempo de experiência como professor de História: _____

1-O espaço escolar onde você desenvolve suas aulas tem uma estrutura física e pedagógica:

() Ruim

() Boa

() Razoável

() Ótima

() Outra resposta: _____

2-Você já participou de cursos de formação docente em *Ensino de História* voltado ao atendimento à população indígena?

() Sim. Onde: _____ Instituição que ofertou: _____ Ano: _____

() Não

3-O recurso didático para o ensino dos conteúdos da disciplina de História adotado em sua sala de aula é:

() Livro didático material didático produzido nas oficinas () Outros () _____

4-Quais instrumentos de ensino você utiliza para desenvolver os conteúdos da disciplina de História?

() Dramatização Textos () Gravuras () Mapas () Outros () _____

5-Quais são as práticas pedagógicas que você desenvolve para o ensino de História em sua escola?

() Pedagogia de projetos

() Tema gerador

() Uso de músicas

() Outros _____

() Não desenvolvo. Por quê? _____

6- Você utiliza elementos da cultura indígena da etnia dos alunos para contextualizá-los aos conteúdos de História em sala de aula?

() Sim. De que forma? _____

() Não. Por quê? _____

7- Quais dificuldades que você encontra no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da disciplina de História junto aos alunos?

8- O que poderia melhorar para que os conteúdos de História fossem mais contextualizados com a realidade do aluno indígena?

9-Quais espaços pedagógicos de sua comunidade você utiliza para desenvolver suas aulas de História?

() Sala de aula

() Centro comunitário

() Outro (s): _____

10- Geralmente, você apresenta os conteúdos de História junto aos alunos utilizando principalmente:

() Aula expositiva

- Aula mediada
 - Utiliza outros recursos audiovisuais(rádio gravador, televisão, aparelho de DVD e etc.)
 - Outro _____
-

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE - B

Dinâmica de apresentação: A riqueza dos nomes

Participantes: indefinido

Tempo Estimado: 15 minutos.

Material: tiras de papel, papel madeira ou cartolina, pincel atômico ou caneta hidrográfica, cartaz para escrever as palavras montadas.

Descrição:

1-Os participantes de um grupo novo são convidados pelo coordenador a andar pela sala se olhando, enquanto uma música toca. Quando o som pára, os participantes devem escolher um par e ficar ao lado dele (a). Ao mesmo tempo, que devem se cumprimentar de alguma forma, com algum gesto (aperto de mão, abraço, beijo no rosto e etc).

2-Em seguida, o coordenador deve convidar novamente os pares a andar pela sala, desta vez são os dois andando juntos. Assim que o coordenador interromper a música, as duplas devem se associar a outro par, ficando o grupo com quatro pessoas.

3- Por conseguinte, cada participante do grupo composto de quatro pessoas recebe uma cartolina e coloca nela seu nome (tira de papel também serve).

4- Após mostrar o nome para os outros três companheiros, os participantes deste pequeno grupo juntarão uma palavra com estas sílabas (servem apenas as letras). Podem traduzir e escrever a palavra na língua indígena de cada componente do grupo.

Exemplo: Anderson + JÚlio + DAiane = **Ajuda**; Airton + RoMIIlton + ZAIra + SanDEr = **Amizade**

APÊNDICE - C

TEXTO DE APOIO SOBRE FONTES HISTÓRICAS



AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

Oficina : Práticas Pedagógicas para o ensino da História em contexto pluriétnico

Carga Horária: 12 h/a

Formadora: Profa. Letícia Alves da Silva

FONTES HISTÓRICAS E SUA IMPORTÂNCIA

Quando começamos a estudar história, logo nos perguntamos: “como é que posso saber se o que aconteceu no passado foi real?” Ou ainda: “Que tipo de *prova* o historiador oferece aos seus leitores, de modo a confirmar a veracidade daquilo que ele está expondo? Pois então, as respostas para essas perguntas necessitam de um esclarecimento sobre aquilo que se denomina “**fontes históricas**”.

Para que se entenda bem o que são as fontes históricas, é necessário que se saiba que a palavra “fonte” aqui é entendida no sentido de “**documento**”, ou seja, algo em que está registrado o testemunho de algum evento que ocorreu no passado. Nesse sentido, as fontes ou documentos históricos constituem tudo o que ser humano produziu desde os seu primórdios.

Os pedaços de cerâmicas, as pedras lascadas e polidas, as urnas funerárias com ossos humanos, as pinturas rupestres e toda a gama de achados arqueológicos são também fontes históricas, pois dizem respeito aos ancestrais do homem contemporâneo.

Portanto, Fonte histórica é todo e qualquer tipo de registro e vestígio do passado deixado por sujeitos históricos, que permite a análise, interpretação e reconstrução de um acontecimento ou período histórico.

As fontes históricas nos permitem conhecer, através da sua observação e análise, a história de uma pessoa ou de um acontecimento. Elas podem ser de diversos tipos como:

- ✓ **Fontes Oraís:** são depoimentos, histórias tradicionais, lendas, fábulas, contos, anedotas e mitos que passam de geração para geração. Muitas de nossas tradições são passadas de pai para filho de modo oral. Você já ouviu histórias contadas por alguém? Saiba que elas também contam aspectos da nossa história;
- ✓ **Fontes Escritas:** são documentos escritos em papéis ou digitalizados que registram um acontecimento passado, tais como: livros, certidão de nascimento, carteira de identidade, histórico escolar, boletim escolar, bilhete, carta, jornal, ou o painel de uma propaganda.;
- ✓ **Fontes Visuais, Iconográficas ou Imagéticas:** são imagens sobre um acontecimento passado registradas em fotos, desenho, pinturas, filmes, petróglifos (desenhos na pedra);
- ✓ **Fontes Materiais:** são objetos usados no passado e possivelmente no presente como cerâmicas, pedras talhadas e polidas (machado de pedra), objetos de pedra em forma de animais, roupas, mesa, cadeira, panela, colares, gangatara, cuia, abano, puçá, matapi, canoa, remo, peneira e etc. ;
- ✓ **Fontes Arquitetônicas:** são casas, monumentos e outras construções edificadas no passado como maloca, casa de forno, escolas, missões salesianas, igrejas, centro comunitário, prefeitura e etc.

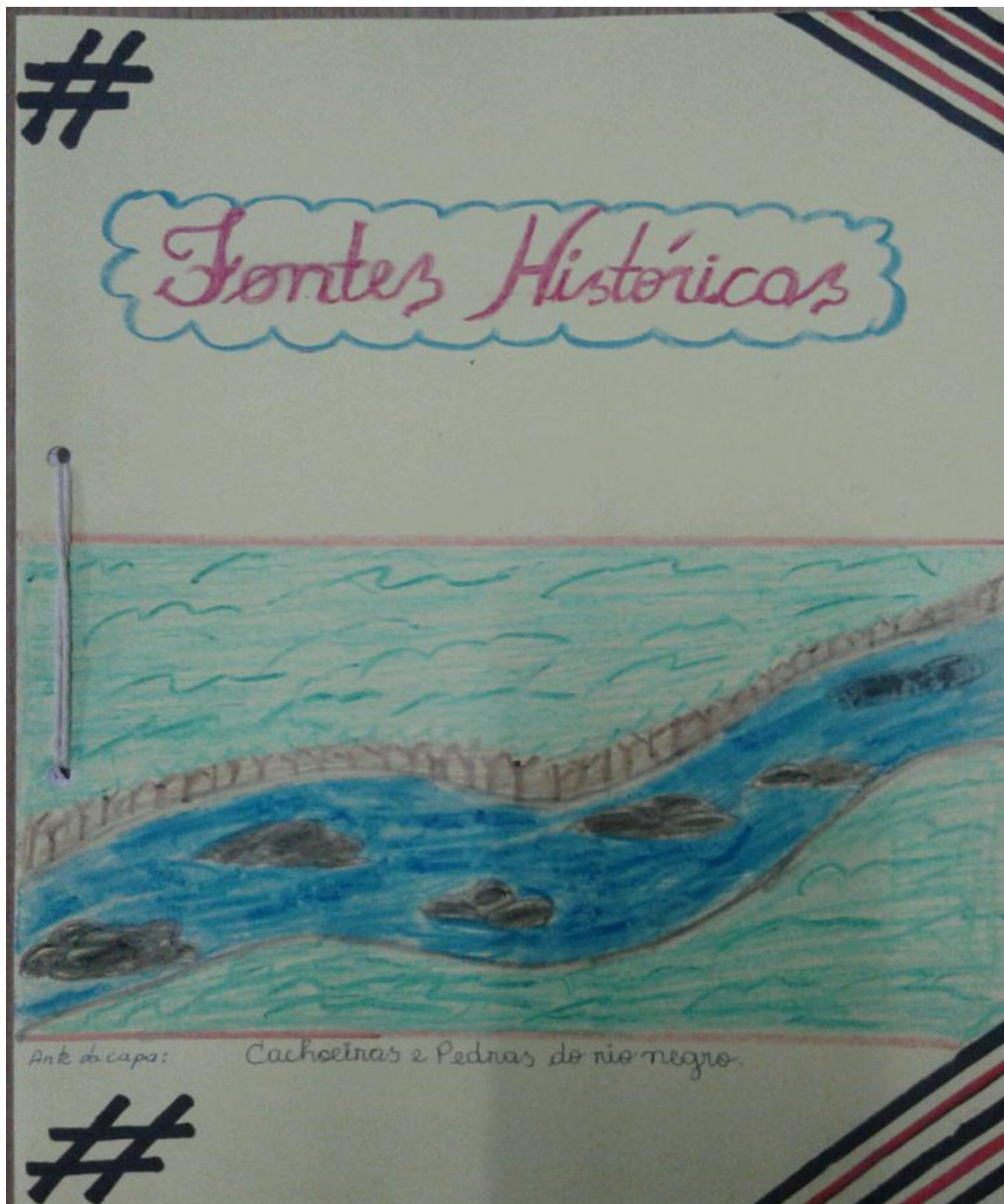
Bibliografia

BACELLAR, Carlos et al. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 200

APÊNDICE - D

ÁLBUM SERIADO SOBRE FONTES HISTÓRICAS

GRUPO 1



Autores

Nome	Etnia	Nome Indígena
Ronaldo Garrido	Baniwa	Kaatani
Rosmira L. Henrique	Bani	
Roberval Miranda da Silva	Dessano	Muungá
Natalina Martins Ricardo	Baniwa	Makalo
Marinisa L. Henrique	Bani	Tipitiga

Conceito

Fonte histórica é todo e qualquer tipo de registro e vestígio do passado deixado por sujeitos históricos, que permite a análise, interpretação e reconstrução de um acontecimento ou período histórico.

*Figurais:

Yawe arã kuxima panhé maye uaa' uyumukatu' waitã, uxari waitã uyumusangawã ara, asui uyuminhã, wasã uaa' mikú.

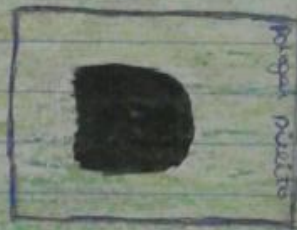
*Buniar:

Liapowanéi opikhai, phime lhié co kookatsa kuthinaali ttoa papona nako, papinecta lhié opikhai phemaka, nakadanda nbaa yanheekapeni, katsoni imali radiaka paama paanhe koamekani, papieta pakaiteni, padanani, kadzsa phemaka pidzo, paopinectaali co pawalhia likodolimi

FONTE ESCRITA

Carteira de Identidade Yumukamesá'wa Iñhaata Kada
Mira Koakani-nhaa

(República Federativa do Brasil)
Governo do Estado do Amazonas
Secretaria de Estado de Segurança Pública
Instituto de Identificação Adress: Conceição de Aulo



Rodrigo Lizardo Henrique
ASSINATURA DO TITULAR

Carteira de Identidade
válida em todo o Território Nacional

Registro Geral 37 344132-1

Data de Expedição 26/03/90/14

Nome Rodrigo Lizardo Henrique

Vilação Lizardo Henrique

Tecimilha Ramos Lizardo

São G. da Cachoeira - AM
Naturalidade

23/02/2000
Data de Expedição

Doc. Original - Matr. nº 02370001562 002100072141004
206240 São G. da Cachoeira - AM

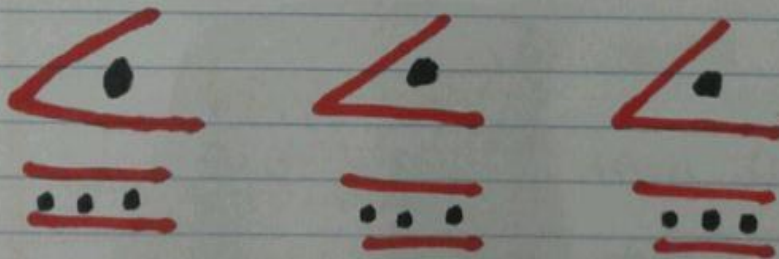
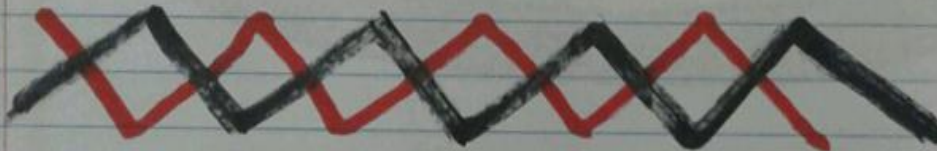
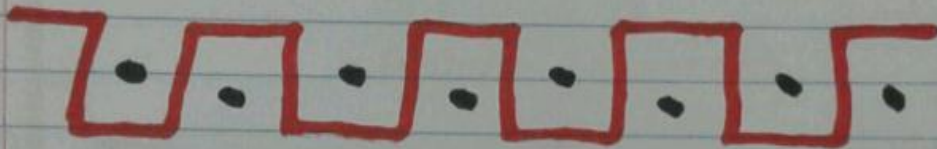
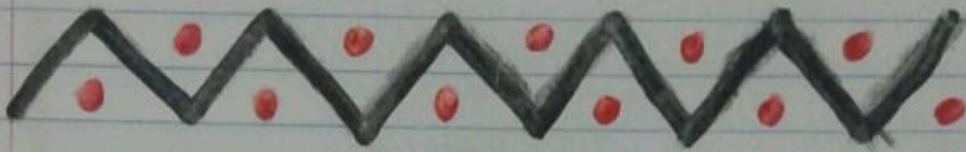
CPI
PI 137-A-7

REC. nº 7.116 de 29/05/83

1A-VIA

FONTES VISUAIS

Perintetas Corporais
Perimasa ita, pira xese
Padana Padaki nako



Fontes Materias

Canoa

igara

Iita



caupa

saya tukū suillara

tshaaya

Fontes Arquitetônicos

Maloca - oca - UKA



Pantti

Ilustração da Capa

Professor: Ronaldo José Garrido

Demais Ilustrações

Professores (as): Ronaldo José Garrido, Rosemira L. Henrique
Roberval Miranda da Silva, Natalina Martins Ricardo
Marineia L. Henrique.

Tradução na língua nheengatú

Professora: Natalina Martins Ricardo, Rosemira
L. Henrique e Marineia L. Henrique.

Tradução na língua Baniwa

Professor: Ronaldo José Garrido

GRUPO 2



AUTORES:

ANAGILDO GERSON CALDAS PEDROSA

- HREMIRI

ODILSON PENHA ALMEIDA

- HREMIRI

FORTUNATO ALBERTO DOS SANTOS GARCIA

- SOALIÃ

JOSÉ MAURÍCIO LEMOS PEREIRA

- MIRI PORÃ

CONCEITO

FONTE HISTÓRICO

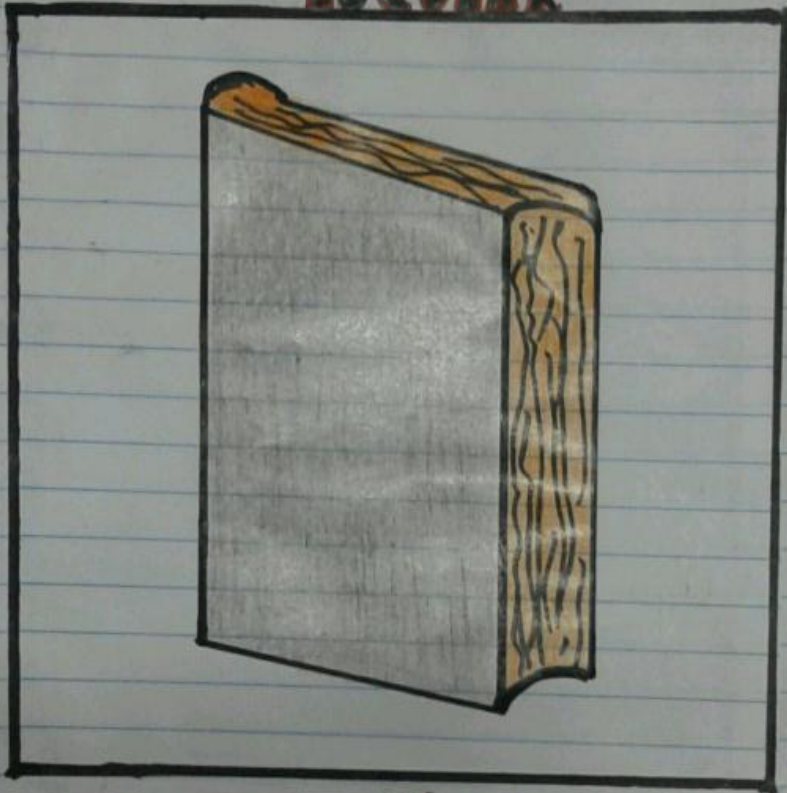
TODO E QUALQUER TIPO DE REGISTRO E VESTÍ-
GIO DO PASSADO DEIXADO POR SUJEITOS HISTÓRICOS,
QUE PERMITE A ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E RECONS-
TRUÇÃO DE UM ACONTECIMENTO OU PERÍODO HISTÓRICO.

TRADUÇÃO EM TUKANO

MARI DUHPORO KAHARA NIPETISE KURUA-
RI A'TIROTA WAAPATO NI NA WAHKĒSE KŪKE
NII A'ITE WAMETISE.

Fontes Escritas


**LIVRO DE REGISTRO
ESCOLAR**



**OHŃ Õ'RI
TURI**

Fontes materiais

CANOA



YUHKH SH

Ilustração da capa

- Professor: Anagildo Gerson Caldas Pedrosa

Demais Ilustração

Professor: Odilson Penha Almeida

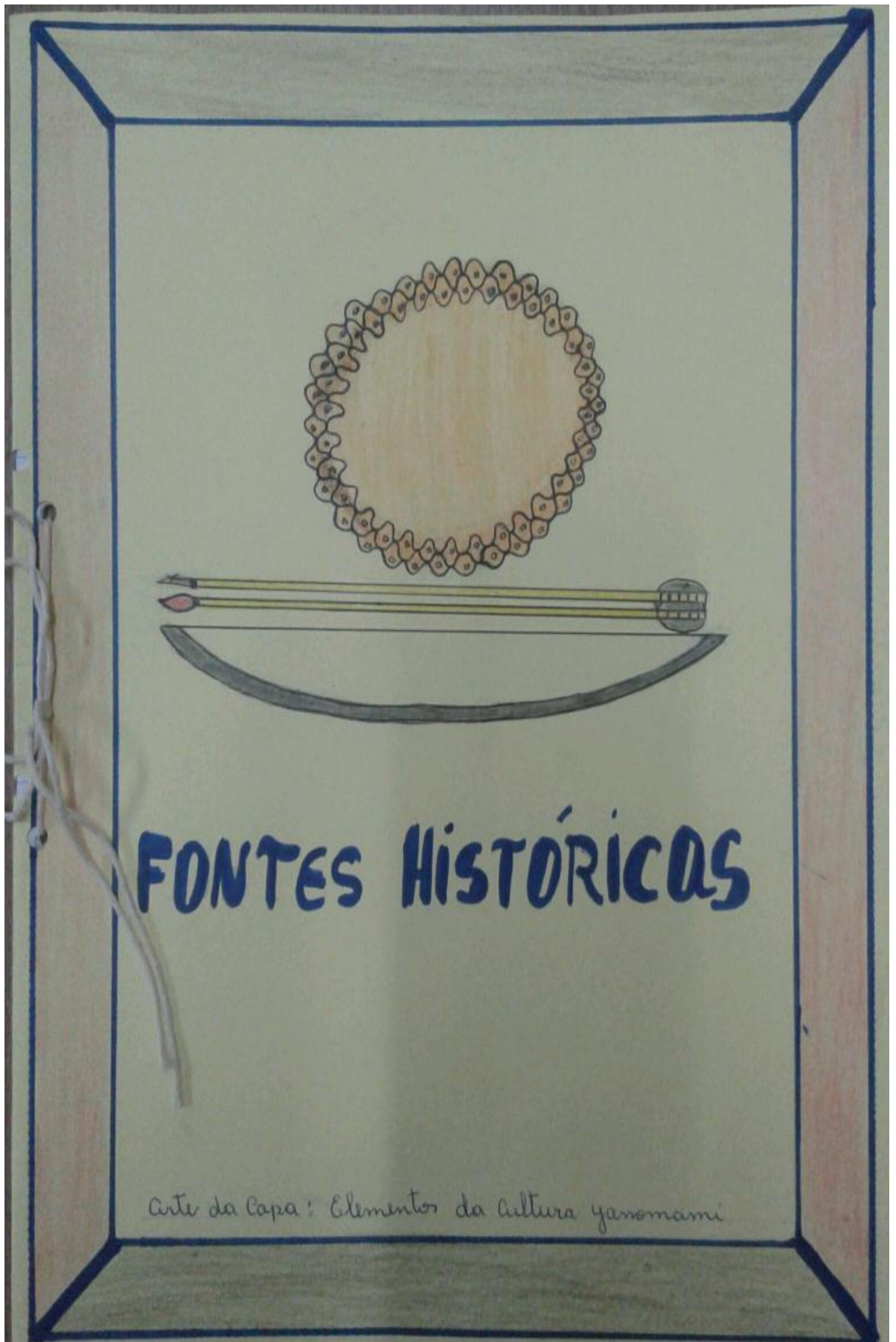
- Fortunato Alberto dos Santos Garcia
- José Maurício Lemos Pereira

Tradução na língua Tukano

Professor: Anagildo Gerson Caldas Pedrosa

- Odilson Penha Almeida
- Fortunato Alberto dos Santos Garcia
- José Maurício Lemos Pereira

GRUPO 3



Concursos

Autores

Donato Miguel Vargas	-	Pané
Brauney Goes Menezes	-	Yaurawé
José T. dos Santos Cavaniol	-	Waurambi
Vicente Zilela Figueiredo	-	Pankumawé

Conceito

Fonte histórica é todo e qualquer tipo de registro e vestígio do passado deixado por sujeitos históricos, que permite a análise, interpretação e reconstrução de um acontecimento ou período histórico.

The puka yai tarvé' nō palapi
peni nō uhulipi ari' hēmake hēine
wehēi pu āre ā ha mimāheni
waha riā hā tuto taamāheni
tīpī wāhā nōri āhā thipima-
poheni, hapa tīpī rī kua anowēi
naha.

Panhē maā yawasemu ramé sera
waitā yane yipirūga tā usari wā
kuxima wara itā, kua ara tā rupi
yamāduai bēbeusa kuxima wara.

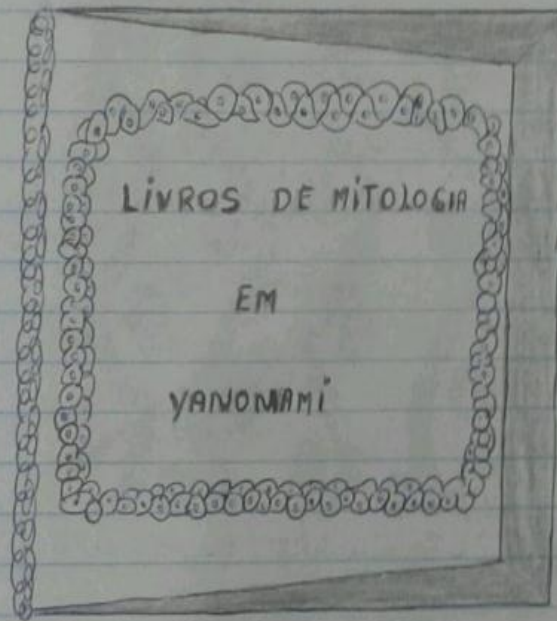
Marī'ie kūtē ninsā nīpetisē' deronīsē'
wakunse' weke', dūporohānō weke kūtē
yakunse', tūtaposēwesē', derowakē'
deronikō waakē'.

Fontes Crais



- Mitologia da origem do povo yanomami
 yanomami tepé re yauprarionouei
 Xurimã mira ta yupirüigá.
 wayaperta mahsá buha ke kihti.

Fontes Escritas



Yanomami - Wãno Siki

Yëgatü - Papera BĒBĒUSA" resewara.

Tukano - Kiti Buerituri

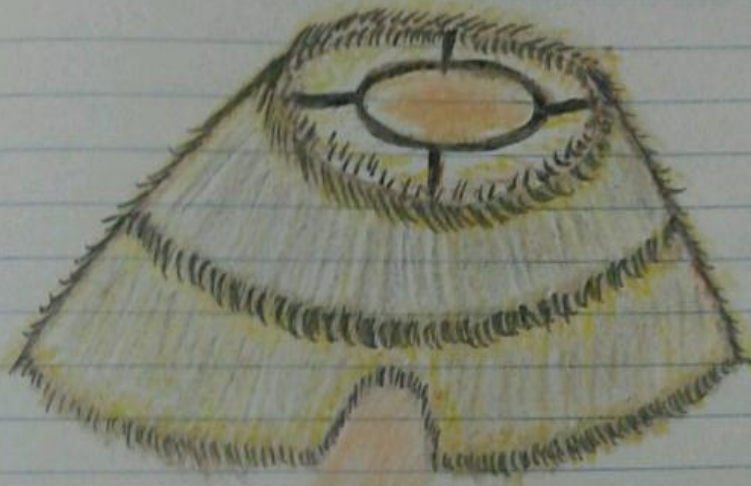
Fontes Materiais



vaso
de
cerâmica

Akoo Sântex TUKANO
KAMUTÍ YĔGATÚ
mãe ã hete YANOMAMI

Fontes Arquitetônicas



Casa

Yomonami Xapõnõ

UKA KAPARA - YĒGATÚ

BA'HSAWI - TUKANO

Arte da Capa: Elementos da cultura
yanomami

Ilustração da Capa.

*Prof.º Brauneu Goes Menezes Esc. Horóina

*Prof.º Vicente Vilela Figueiredo Esc. Horóina

Demais Ilustrações

*Prof.º Vicente Vilela Figueiredo Esc. Horóina

*Prof.º Donato Miguel Vargas

Tradução para a língua yanomami

*Prof.º Vicente Vilela Figueiredo e Brauneu Goes Menezes

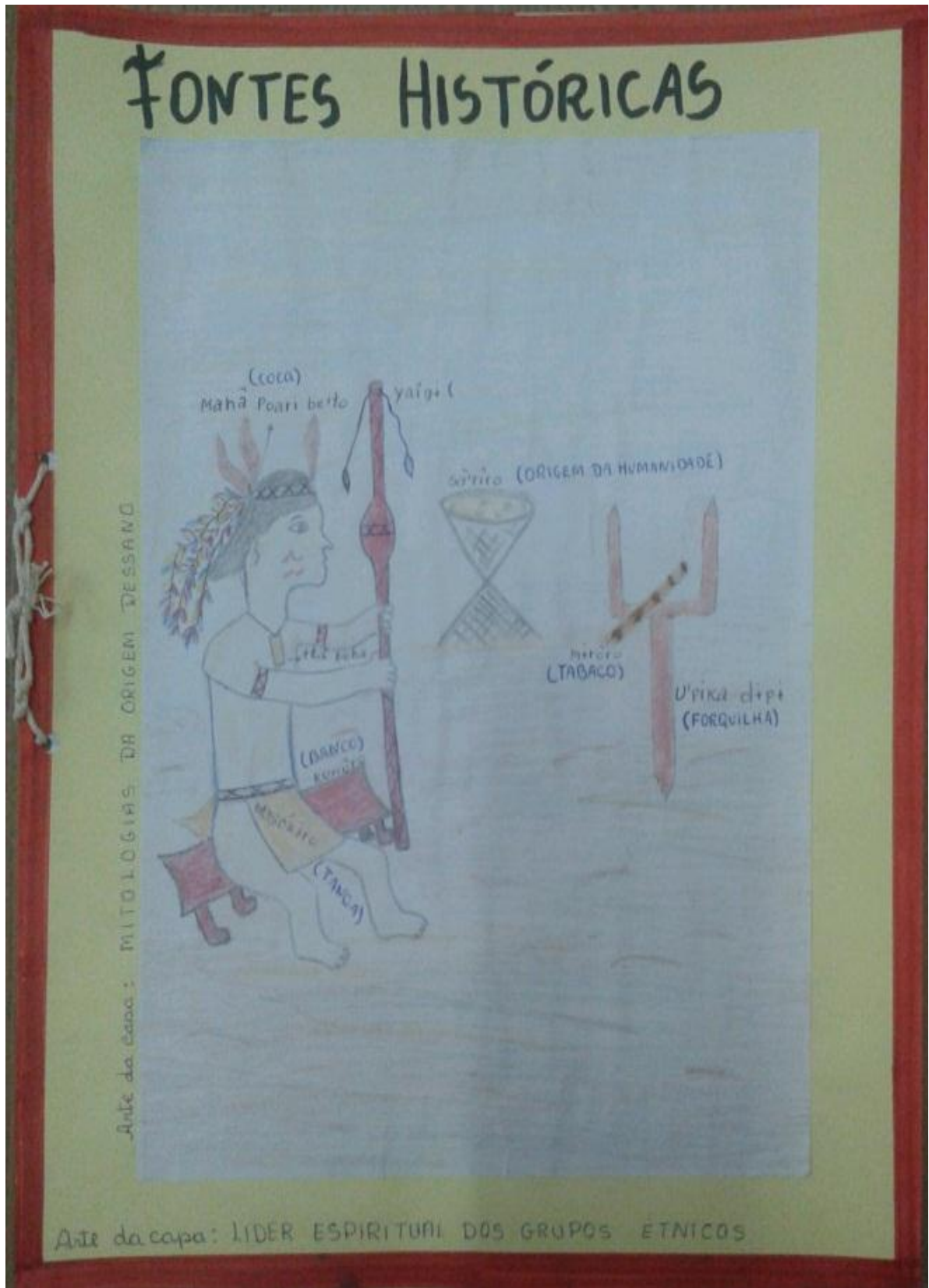
Tradução para a língua yëgatú

*Prof.º Josefa G. dos Santos Carianil Esc. Tiago Montalvo

Tradução para a língua tukano

*Prof.º Donato Miguel Vargas.

GRUPO 4



AUTORES

GIZELE GONCALVES VELOSO	Wisú
INÊS MARIA GORETTI CAMARGO MOREIRA	Nanai
MARINEIDE MOREIRA MARINHO	Pirô duhîgo
MIGUEL GAMA FERREIRA	Torãmi
VANDERLEIA MARANHÃO VELOSO	Miriô

TRADUÇÃO

Wisú - pessoa brava
 Nanai - mulher grande
 Pirô duhîgo
 Torãmi - irmão da 3ª pessoa
 Miriô - pessoa boa

CONCEITO

Fonte histórica é todo e qualquer tipo de registro e vestígio do passado deixado por sujeitos históricos que permite a análise, interpretação e reconstrução de um acontecimento ou período histórico.

Ḥarî yêkintmâ diporôpi' māâ ukûke'
 kitîre, naâ alîro pe'e ni'î, î'yâ kahava ni'ko
 wêxe kiti ni'î.

FONTE ORAIS

O pai está representando uma das formas de bigonite.


Pai vai pôr as coisas uloriga ulemi.



FONTES ESCRITAS

CREDENCIAMENTO REGULATÓRIA DO BRASIL


GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA E DEFESA
INSTITUTO DE IDENTIFICAÇÃO ANÁLISE DE CONDIÇÃO DE BULLO



ASSINATURA DO TITULAR

CARTEIRA DE IDENTIFICAÇÃO

POLEGAR DIREITO



(VÁLIDO EM TODO O TERRITÓRIO NACIONAL)

REGISTRO 2278540-7 DATA DE 31/07/2008
GERAL EXPEDIÇÃO

NOME MIGUEL GAMA FERREIRA

FILIAÇÃO JOÃO DE DEUS
QUINTINA GAMA

SÃO G. DA CACHOEIRA-AM
NACIONALIDADE DATA DE ANO NENHO

CERT. NASC. N. 33.544 FLS. 19
DESA. CIVIL EM EV. 62 CART. SÃO G. DA CACHOEIRA-AM

CPF ASSINATURA DO DIRETOR
PT133-LCR (L. Nº 7.116 DE 09/07/1973) 2ª VIA



Arte da capa: Miguel Gama Ferreira - Escola Municipal Dom MIGUEL ALAGOM
 Gizele Gonçalves Veloso - Escola Municipal São Pedro

Ilustrações: Vanderleus Maranhão Veloso - Escola Municipal São Pedro
 Marquês dos Maranhão - Escola Municipal Cururu
 Inês Maria Camargo Moura - Escola Municipal Boa Esperança

GRUPO 5



AUTORES

Nilton Lizardo Henrique - pacina

Rosinaldo Brozão Lopes - parouci

Nilo Jackson Fernandes - Mirapuru

Jackson da Silva Almeida - Toze Macina

Franisco Alberto Miranda Velazque - Yaurarete

Roberto Gonçalves Cordeiro - Mira. Wam

Conceito

Fonte histórica é tudo e qualquer tipo de registro e vestígio do passado deixado por sujeitos históricos, que permite a análise, interpretação e construção de um acontecimento ou período histórico.

Pinimasa (ribicenyatui)

pinimasa kuzimawara touzaiwa
 sapenwara, yamukameoa yapuderi
 arã yamaã kuzima maíta tazasa,
 yapuderi yamãduai yamaã raxi
 yamukatanu sũde kiti.

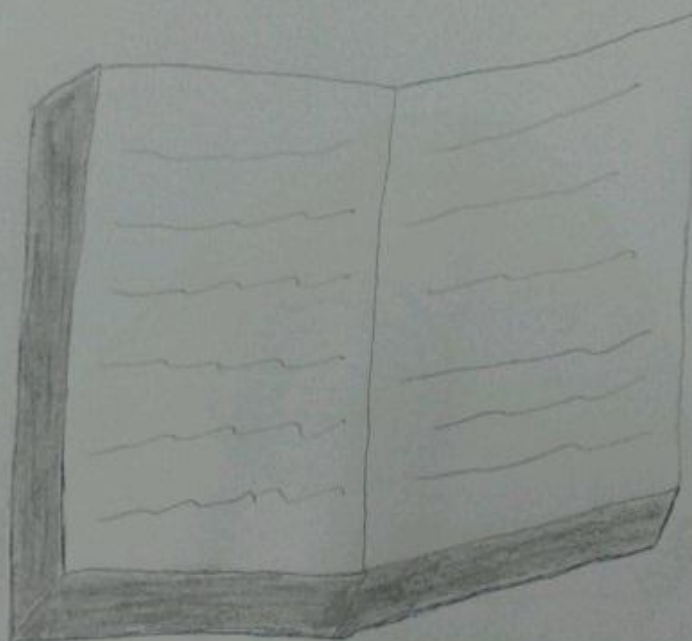
Fonte oral

A mãe contando
história do cumpira



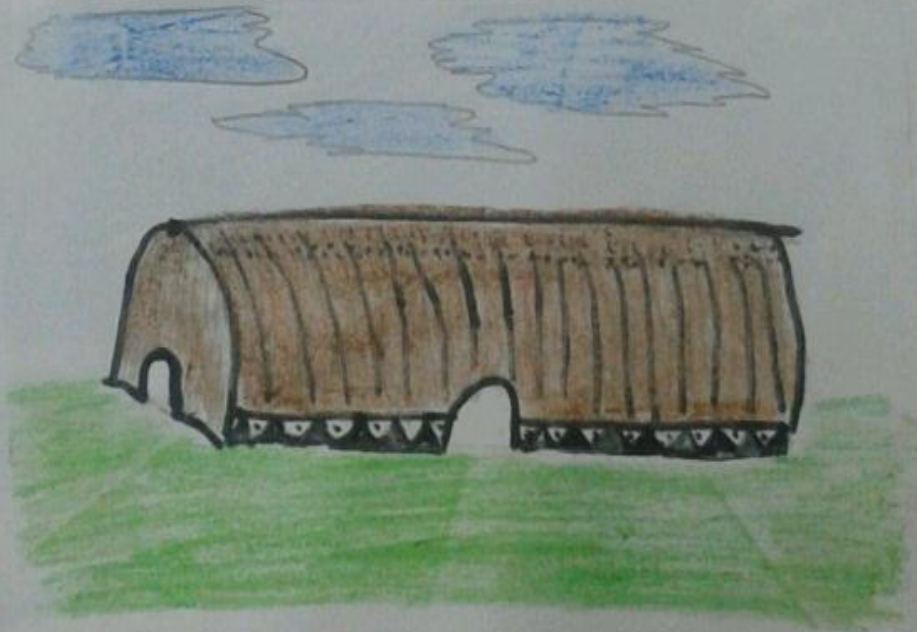
03

Fonte escrita



- Livro didático de História
- Tábua de papel pardo

Fontes Arquitetônicas



- Casa dos Saberes
- Maloca

Fontes Materiais



- Jarro de Barro
- Kamuti

ILUSTRAÇÃO DE CAPA

professor. Milton Lizardo Henrique escola. Ai watura

DEMAIS ILUSTRAÇÕES

professor. Nilo Jackson Fernandes. escola Kurika

professor Rosivaldo Buzão Lopes. escola. Yane. Guia

professor Francisco Alberto Miranda Velazquez. escola Kurika

professor Roberto Gonçalves Cardoso. escola. Ai watura

TRADUÇÃO PARA A LINGUA NHEËGATU

professor. Jackson da Silva Almeida. escola. N. M. de Abreu

APÊNDICE - E

Dinâmica: Caminhando juntos

Objetivo: socializar e integrar

Participantes: Indefinido

Duração: 20 minutos

Material: folha de papel A4 e lápis colorido para cada participante.

Descrição:

1-O animador motiva os participantes a desenharem num grande papel o próprio pé em tamanho real;

2- Após desenharem o pé e recortar o formato, todos os participantes devem escrever o nome centralizado e abaixo deste, evidenciar uma palavra que represente sua perspectiva em participar da oficina sobre práticas pedagógicas para o ensino de História. Em seguida, cada participante deverá colar com fita adesiva o pé no quadro branco;

3- Abrir espaço para que os participantes, ao mesmo tempo em que apresentam o nome, também possam comentar a respeito da palavra escolhida.

APÊNDICE - F

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da pesquisa **“FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM CONTEXTO PLURIÉTNICO NO ALTO RIO NEGRO”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **LETICIA ALVES DA SILVA**, a qual pretende desenvolver práticas pedagógicas para o ensino de História que proporcione uma visão integrada acerca da cultura indígena do Alto Rio Negro.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de participação em entrevistas, oficinas, registro fotográfico, produção de materiais didáticos e narrativas sobre conhecimentos tradicionais de sua etnia.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são: trazer à memória experiências ou situações vividas que causam sofrimento psíquico através de narrativas dos saberes tradicionais de seu povo a ser realizado em entrevistas ou oficinas, compreensível devido ao processo colonizador sofrido por diversas populações indígenas no Brasil, na qual foi imposto a inúmeros povos a violência física, mental e moral. Desse modo as feridas deixadas por esse fato podem gerar desconforto do sujeito da pesquisa ao ser entrevistado.

Se você aceitar participar, estará contribuindo com a melhoria do ensino-aprendizagem da disciplina de História, no sentido de ser mais contextualizada e que busque a aproximação com a vivência do aluno, colaborando para a construção de sua cidadania e autonomia na produção do conhecimento. Como também para o desenvolvimento das atitudes entre professores e alunos na aceitação às diferenças, de respeito, de confiança, e de acesso aos conhecimentos da realidade social e cultural da região do Alto rio Negro.

Se depois de consentir em sua participação você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. A pesquisa não gerará nenhuma despesa para o voluntário, como também o mesmo não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: rua Alberto Chagas, bairro Fortaleza, pelo telefone (92)993313931 ou (97) 34711074, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação de Medicina Tropical Dr. Heitor Vieira Dourado (FMT-HVD) na Avenida Pedro Teixeira, n. 25, Bairro Dom Pedro, CEP. 69.040-000, Telefone (92)21273572.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do (a) voluntário(a)
ou responsável legal e rubricar as demais folhas

Data: ___/___/___

Letícia Alves da Silva
Pesquisadora Responsável
(Rubricar as demais páginas)

APÊNDICE - G

Questionário de Avaliação do álbum seriado sobre fontes Históricas



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
 AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA



Avaliação do álbum seriado sobre fontes Históricas

Nome da escola: _____

Nome da comunidade: _____

Nome da terra indígena onde se encontra a escola: _____

Série: _____ Ensino: Fundamental () Médio () Outro () _____

Etnia(s) predominante(s) na escola: _____

Língua(s) falada(s) na sala de aula: _____

1-O álbum seriado construído na I parte da oficina pedagógica sobre o ensino de história foi utilizado em sala de aula?

Sim()

Não () Justifique: _____

Outra resposta ()

2-Caso o álbum seriado tenha sido utilizado em sala de aula, quais foram os instrumentos utilizados para desenvolver o tema “ fontes históricas”

() Dramatização

() Utilização de fotos

() Rodas de conversa entre alunos e professor(a)

() Outros: _____

3- O álbum seriado ajudou na contextualização dos elementos culturais da etnia dos alunos com o conteúdo sobre Fontes Históricas?

Sim()

Não () Justifique: _____

Outra resposta ()

4- Como você avalia o processo de ensino e aprendizagem utilizando o álbum seriado sobre Fontes Históricas desenvolvido na I etapa da oficina pedagógica sobre o ensino de história?

() Bom

() Regular Justifique: _____

() Outra resposta: _____

5- A utilização do material didático sobre “ fontes históricas” aguçou a curiosidade/interesse dos alunos em aprender mais sobre aspectos de sua cultura?

Sim()

Não () Justifique:_____

Outra resposta() _____

6- O material didático é coerente com o grau, nível, série da turma em que você trabalha?

Sim()

Não () Justifique:_____

Outra resposta () _____

7- Quais as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem ao utilizar o álbum seriado sobre “Fontes Históricas”?

8- Quais os pontos positivos encontrados na utilização do álbum seriado sobre “Fontes Históricas”?

9-Quais sugestões você propõe para que haja a melhoria na estruturação do álbum seriado sobre “Fontes Históricas”?

10-Caso houver outras observações que não foram citadas nas perguntas anteriores, por favor escreva abaixo:

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE-H

Registros de trabalho com Tema Gerador



ECONOMIA E SOCIEDADE COLONIAL: "AS DROGAS DO SERTÃO"

No século XVII Portugal organizou uma política de forma que diminuísse a dificuldade financeira do seu império. No setor econômico dessa política a cidade de Belém, na Amazônia; deveria ser a fonte de fornecimento do comércio de especiarias, perdido pelos portugueses na Ásia.

De acordo com o grande dicionário da língua portuguesa de Moraes e Silva (1789), "droga" do sertão significa todo o gênero de especiarias aromáticas; tintos, óleos, raízes utilizado na tinturaria e remédios.

Assim, podemos definir "drogas do sertão" como um conjunto diversificado de produtos que existem na floresta Amazônica, que eram extraídos no período colonial pela mão de obra indígena, e comercializados nos comércios do Continente Europeu.

As "drogas do sertão" eram utilizadas na alimentação, na cura de doenças, para tingir roupas, na construção de caravelas.

Os povos indígenas do alto rio Negro também utilizam a milhares de anos essas especiarias chamadas de "drogas do sertão" no seu dia a dia.

MAYÉ MIRAITA TAYUPIRU TAMUSĀI
ASUI TAMUKATURU MAĀ TARIKU WAA.

TRADUÇÃO NA LÍNGUA YĒGATU

Mitima ti waa puāga

Siya akayū namē kuera, Portugal
tamuatori yepē upuūgita sá mayē
uyumukuaira iwasusá ta dīyeiru
ta tetama sui. Namē aikue waa uka
tamukaturu waa siya dīyeiru, kua
puūgita sá kariwa ta retama upē sera
waa Belē, kua yane retama upē, mayē
umūdu kua loja yara, ta vēderi payē
manūgara tariku waa, asui Portugal
uperderi amū tawa wasu sui sera waa
Asia.

Ta māduari sa tuuru, sikaisa yēga
iwasu waa kua kariwa ta yēga sera
waa Morais e Silva, kua akayū (1789).

Kua mitima ti waa puāga, aē wiku
siya amū ita puāga waa ya uzai
drama, ya mutita arā, asui yai arā.

Kayē yapuderī yamuyā kua mitima ti
waa puāga kaa sui waa, payē māā
muraki akue waa kaa upē, kuxima ūdiu
ta puraki waa taipu irū, asui ta vēderi arā
amū tawa wasu sera waa Europa.

Mitima ti waa puāga, ta uzari ta ūbani
arā, ta ūpusāga arā masi, ta mutita ara
rupa, ta muyā arā lāxa.

mūiri ara yāde īdii ita parāmā pūxoma
sui wacaita, ya uzasi kua mitima ti wāā
pūāga asui pūāga wāā.

Mariye baíase Mariye ahko.

Ate puaio mariẽ stori añurõ nisetikã wisa,
lho wera atiro behsewenosa.

- Mariye baíase - wai pahkariã, wai ombanakaã, hauã,
poka, bia e nõhkã.

Ate mari baíase, bahsekelaamalsisa; porãti-
mariã, amogo, westiro wekã baario nisa.

- Mariye ahko - pahkã kahse, wii sumoto ohtese
nisa. Doatisere ñaa, kã mahiiga migã wai ahkoysami.

Bahsese, ahko, mahiiga ou mahiigo naã porã,
paramerãre wepocama.

Atiro wekeru bab, ahkoti, westise mahkari khariã,
ñakata: mhrikutuarã, añurõ tãõnãse kãõã,
ekatirã nisama.

Mahkari petre nãmiõ ko darase nisa,
baíase darexo, wimariã ñanpãrõ.

Hmpere nisa, wai wero, wai khariã wero, kã
porã na case duserõ nisa.

Tho wera, ko numiõ, kã kãã, amerã, ukã amestoro
nisa, amerã wetamokarõ.

Atiro weseti niriã, mariya dita nise mahã
kãhtikarõ nisa.

Lirikora nheette likapaxana
Kolinial hiowali

Paniattinai adwasadalinu peri iema.
Ahaa seulo XVII Portugal limatsiata
apada lipirikawa hookaro linonaxa
palatapani naxo lidenikawa.
Siowakawa lirikora dzakalerino Belém
riko haaha Amozônia liko.

Katsa paniatti naweederiwa nheette inanittinai
nhaa yalanauuinai portuguesenai
phiome Asialiko.

Postoetsi-iasoliko lidanada lhia Morais
nheette Silva (1789).

"Drogã" koaxoopena phiome nhaaha painhani
nheette karoperitka poiçha.

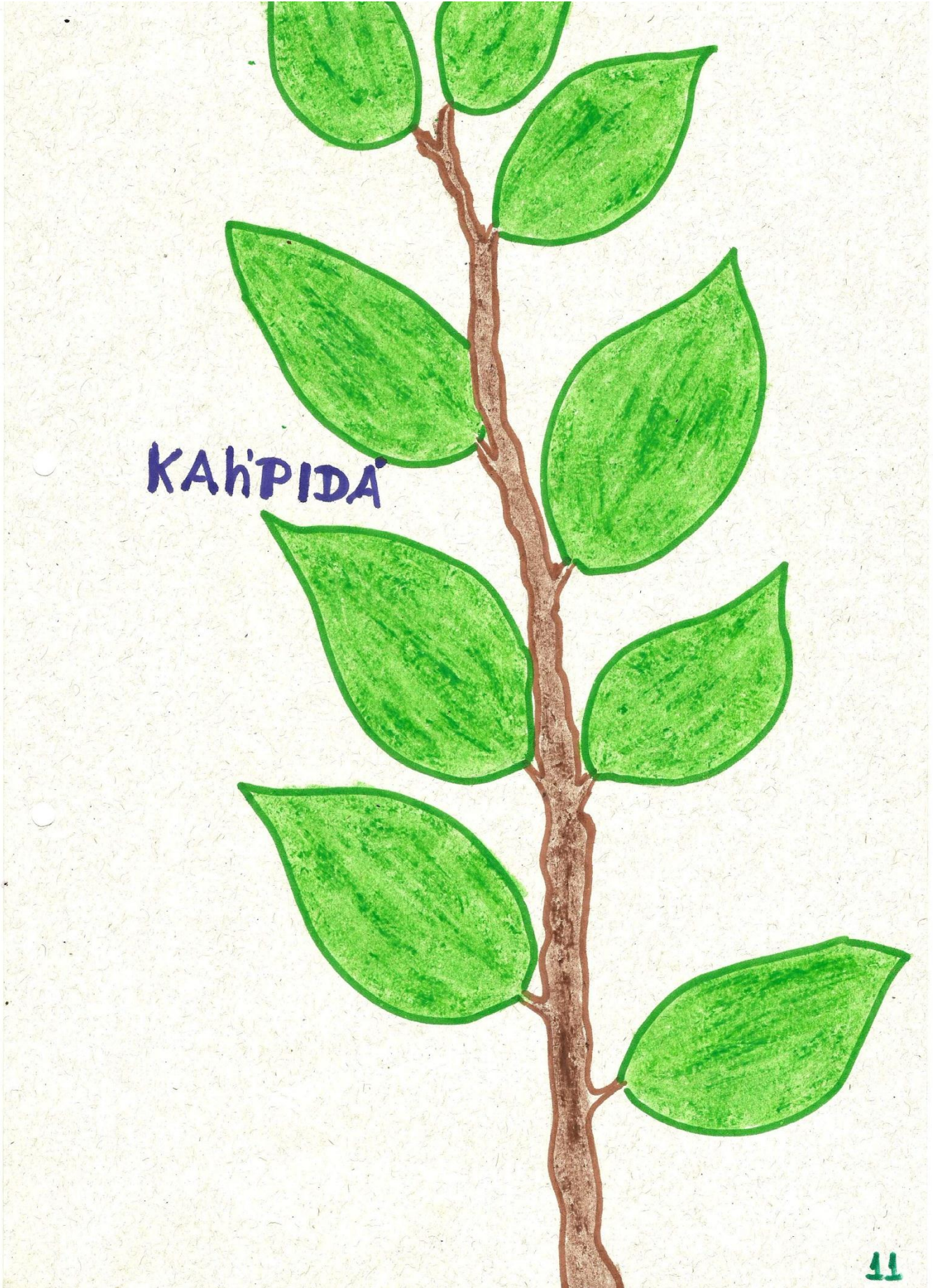
Katsa nhaaha tintanai, littinai nheette
lipali nadenhiwa napitari xoopawa nheette
tapewa tsaxha.

Whaa neuixsinai makapaxuripo poawali
wadeni tsaxhana katsa wemakarona whaa
medzeniaronai.

Tradução do texto na língua Boniwa

PLANTAS COMESTÍVEIS
MEDICINAIS DOS
POVOS INDÍGENAS
DO ALTO RIO NEGRO

ETNIA: TUKANO

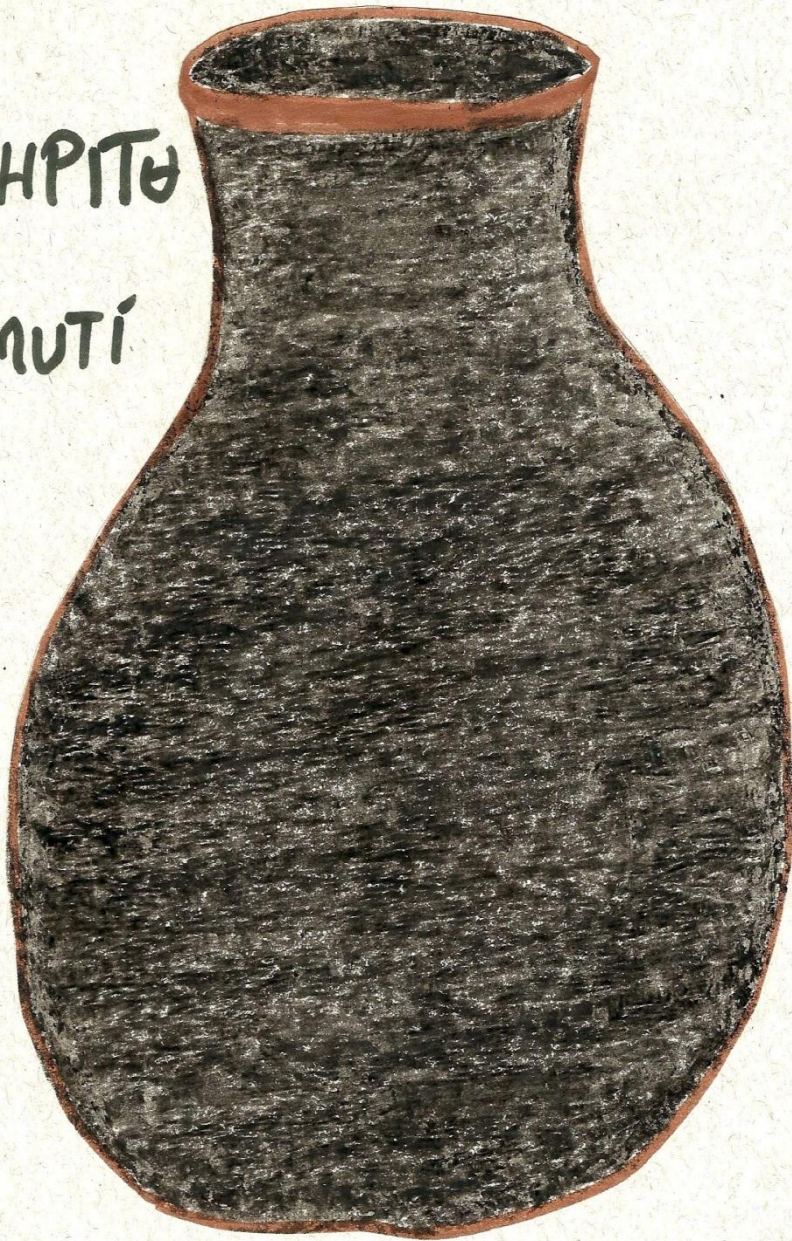


KAH'PI NIANÓ
THONHÃ DUIGH



Sentindo o efeito de kahpi.

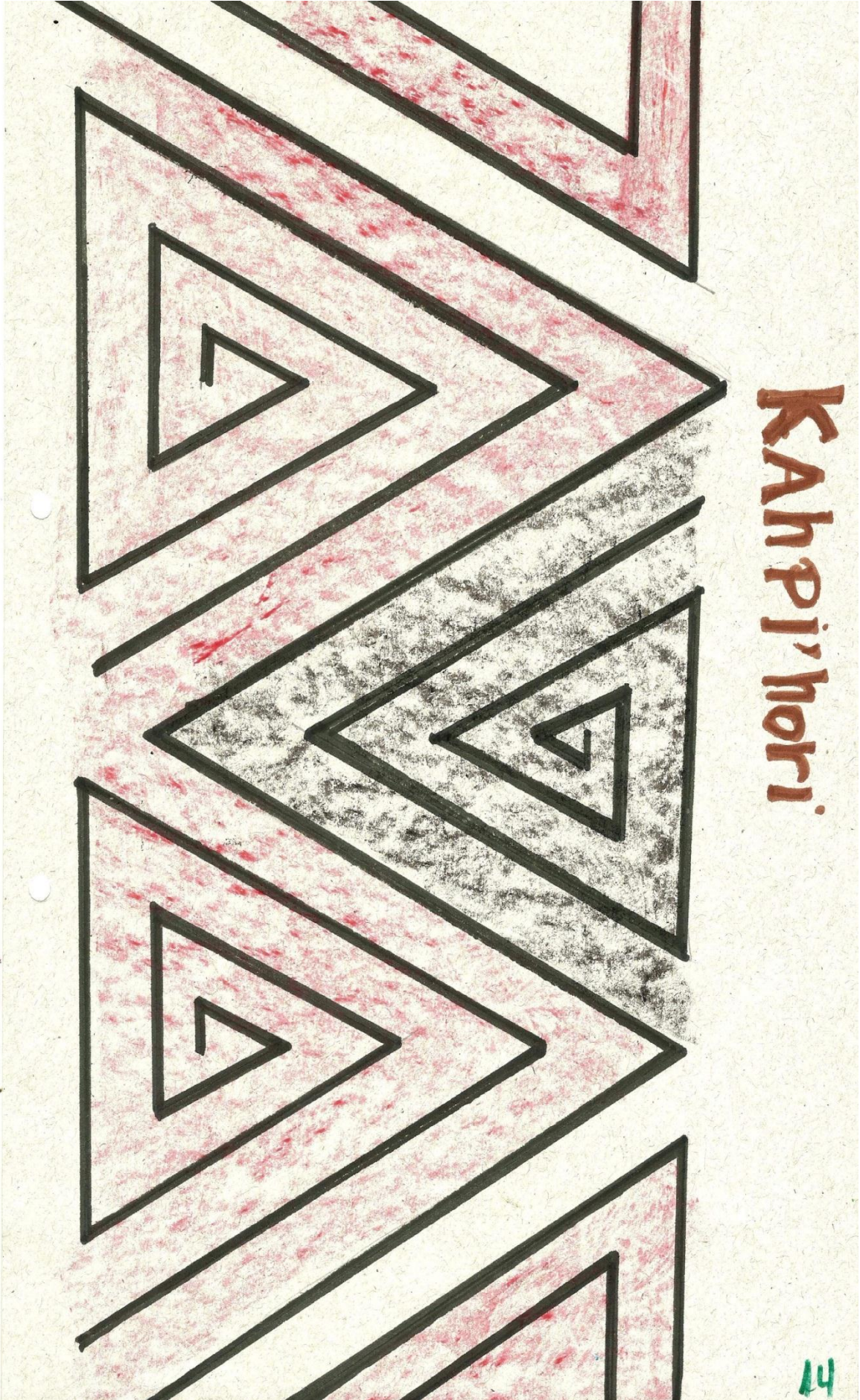
КАНРИТЪ
САМУТИ



Wahro



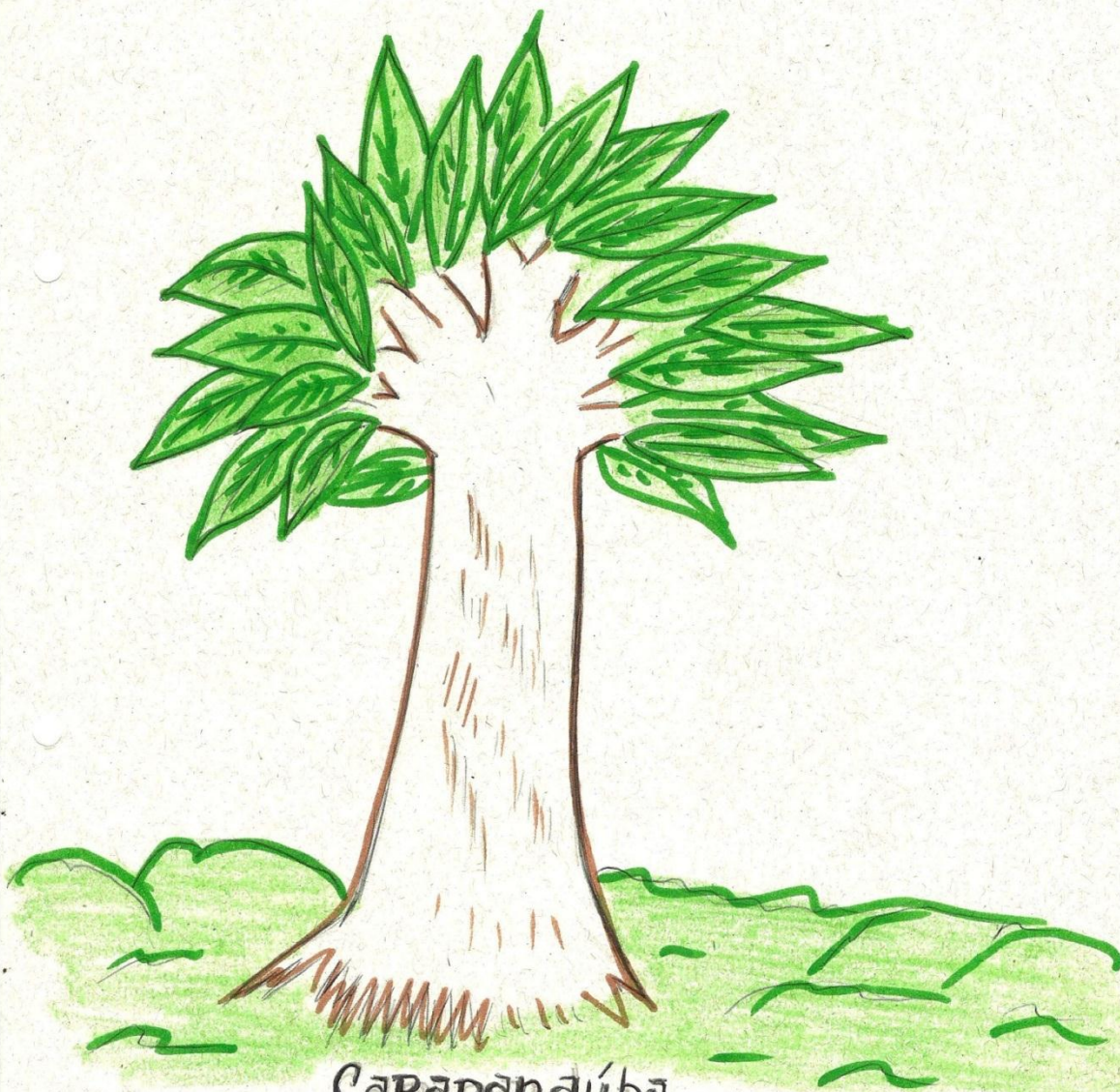
CUia





Komé „yahpuriat”

Wta Keko, di Johako, ihpēpūriseko, Komé
vahpurī karserire. Sākēta dihpó, Ahsipó
sihiña atere doatirã.



Carapanáuba

A casca de CARAPANÁUBA é o bom remédio para, Febre,
diarreia de sangue, dor de corpo e outros. Essa planta 16
é encontrada na mata virgem e tem o modo de preparo
DESCASCA A ARVORE. & CASCA e FERVE & TOMA Três vezes ao dia.

PIRARUKU, PURÍ

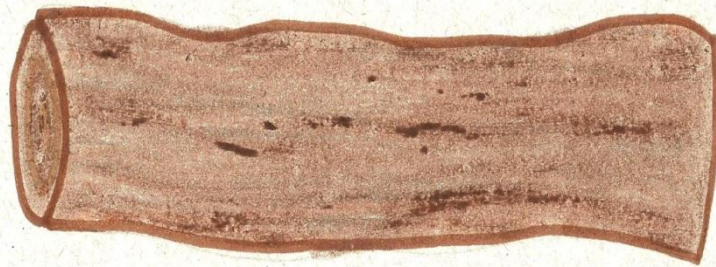
Pehkã meptĩhbio weeya, tipurĩre, berõ ñaosñã
 bihpikã, watemarã ninõ. thota weeyatã mite kahpea
 porikã, sãkẽ mĩhtõ darabihpe pioya kahpeapĩ.



FOLHA DE PIRARUKU

A folha de piraruku é doméstica, serve como
 remédio para dor de dentes e outros tipos de doença.
 modo de preparo: esquentar folha no fogo e amassar
 no lugar onde sente a dor.

Heuda nisa, nãhkõpm, wiakoro nisa.
 Te mena patipo dita mena moê puasama
 wai weêna.



Timbó (Heuda)

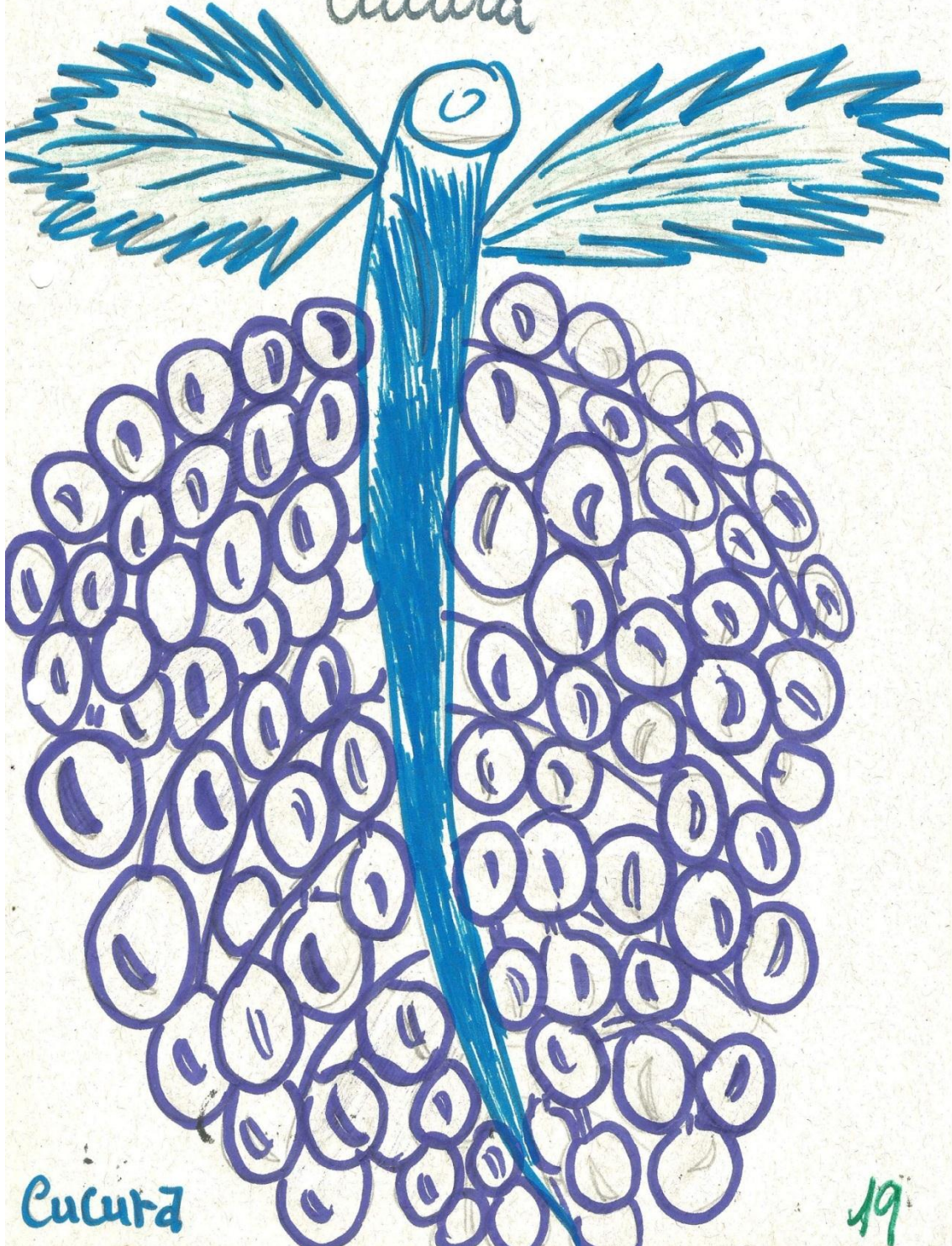
O timbó se encontra na mata virgem
 e capoeira, manchuca e mistura com barro e
 mata os peixes.

Hse nisa wii sumuto
wehsepu ohtesama
Ate ñikã, maksã,
mirikãã basama

HSE

Cucura se encontra na
roça ou no quintal,
Quando a fruta fica
preta é consumido pelas
pessoas e aves.

Cucura



Cucura

49

Fontes Consultadas

SANTOS, Francisco Jorge dos. História do Amazonas: 3ª Série: Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2007.

Bibliografia

SANTOS, Francisco Jorge dos. História do Amazonas: 3ª Série: Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2007.

SILVA, Marilene Correa da. O país do Amazonas. Manaus: Valer/Governo do Amazonas/Uninorte, 2004.

APÊNDICE - I

Registros de trabalho com Pedagogia de Projetos



Organizadores

Edmilson da Silva Luciano
 Eliane O. da Silva
 Erica V. Figueiredo
 Francinete Ferraz
 Gilson P. Quintino
 Inês M^a. C. Moreira
 Josefa T. dos Santos
 Lorena M. Araújo
 Maria Auxiliadora dos Santos
 Maria Francineri Campos

Marineia L. Henrique
 Marineide M. Marinho
 Miguel Gama
 Natalina M. Ricardo
 Hilton L. Henrique
 Queles M. Bitencout
 Rosemira
 Sidinha G. Tomás
 Teolene A. Escobar

Tradução

Língua Tukano
 Inês Maria C. Moreira
 Horácio G. P. Veiga
 João B. Marinho
 Maria F. C. Gentil
 Rafael Brito

Língua Nheẽgatu
 Sidinha G. Tomás

Língua Baniwa
 Marino Brazão Fontes

Língua Yanomami
 Erica V. Figueiredo

Ilustração

Edimilson da Silva Luciano
Inês Maria Camargo Moreira
Francinete Ferraz
Maria Auxiliadora dos Santos Gonçalves
Marinéia Loizardo Henrique
Marneide Moreira Marinho
Natalina M. Ricardo
Nilton Loizardo Henrique
Sidinha G. Tomás
Vanderleia M. Veloso

A origem do mundo e da vida

A origem do planeta Terra e da própria humanidade é assunto dos mais diversos temas e interpretação ao longo do tempo. Pois ainda não se conseguiu, obter um determinado ponto em comum, isto por que varia muito de acordo com: a teoria religião é teoria científica.

Língua Tukano

Imikohó Bahuaka'ró

Dihporopiré a'ti dí'ta mahsā marēkupā, tohō wero pehé ukúsé nikā'sa. Tohō werā Woakē ye mehkā niisā, buekarā mehkā ukusama, ihsā yerkisimia mehkā ukusamā.

Língua Yáqatu

Yupirúga Kua Iwaka Asui Yanesikuesa

Maye iwí, iwaka asui yasikuesa uyupirúga, asui siya a muita umāduarisa kua yasikuesa pukusa. Ūbarewa yakua yepewasu. Akuewa kua ūbeuwa takuawa yuraisa asui māduaisa takuawa.

Língua Baniwa

Koameka Heekoapi Ikeñoako Nheette kawidali

Koamika hūpaí, nheette uhaa heekoapinaí.

Lidomeka hamoli nhaaha ígreja katolinonai nakaité dioka idenhíiri hūpaí nheette kawíperi hikeñoa lidenhika: hūpaí Apawali heekoapinako lineeta nhaa likamarawa heekoapí idzada nheette deepi idzada.

Língua Yanomami

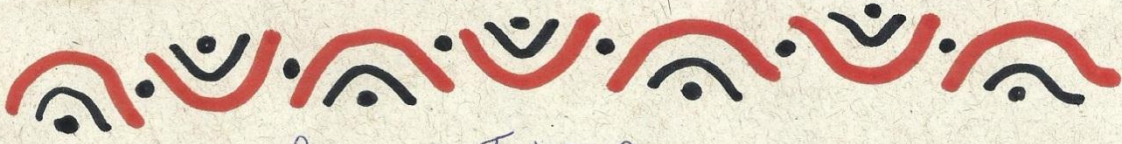
Xomayaiwē

Xomayaiwē peitē xii hami pēmakirē taa manowehei, napē puhi hami, pēmai noryimi pēxo, peitē yairē kui, pēmakirē kuprarionowei tēno taepou xoa ahe; pesi itoma, puhi taorewē kipi māmo yēpia.



Português

deste se originaram os animais invertebrados, aquáticos e entre esses animais estávamos antrópodes, os moluscos, depois de alguns anos se desenvolveram os peixes, as plantas terrestre e os anfíbios. Planeta também era habitado por répteis gigantes como dinossauros e apareceram os primeiros mamíferos.



Língua Tukano

naata maha òarĩ marirã, diakaharã wa'atero niipã, antropodes wametirã, niikã diakihẽ ka'birã, be'romerã wa'ia bahuapã, tohõ niikã yuhukipai, be'rotaha ta'rokia. Toho niikã a'ti imikohore wa'ikirã pahakarã niiküpã dinossauro wametira, toho nikã mirã bahuapã.



Língua Nheẽgatu

Maye umãduaisa ùbeu, uyupirũga arã Kua isikue waita, akayu rupi tayuka, iyukawa miriwaita, suú mui, ùbawa uriku ikãwera, parana pura ita,



Língua Baniwa

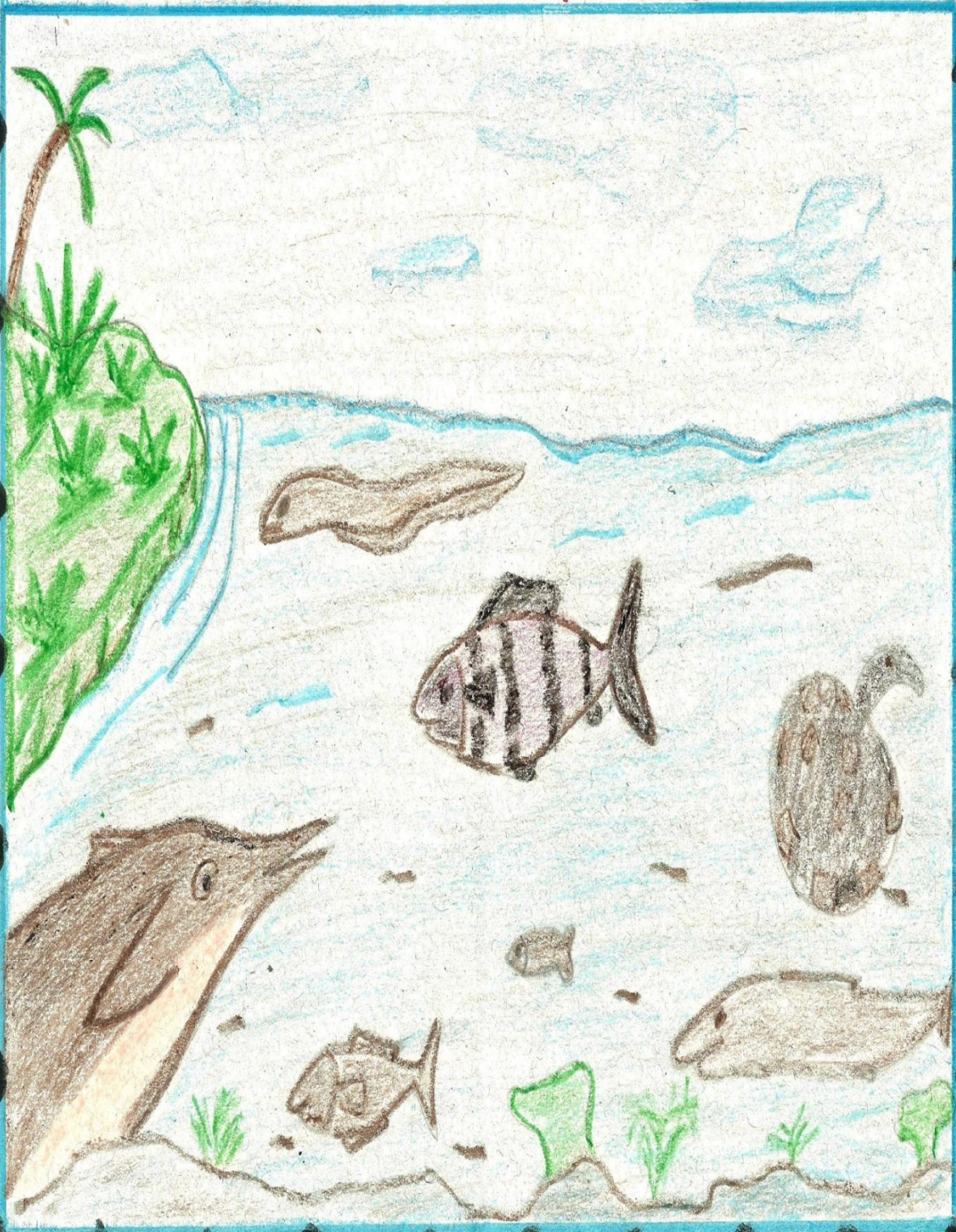
Nakaiteka nhaaha cientistanai koame wakenoaka whaa neewikinai horedali hamoli nako katso nakadzotso nhaaha ùtsirinai tsakha.

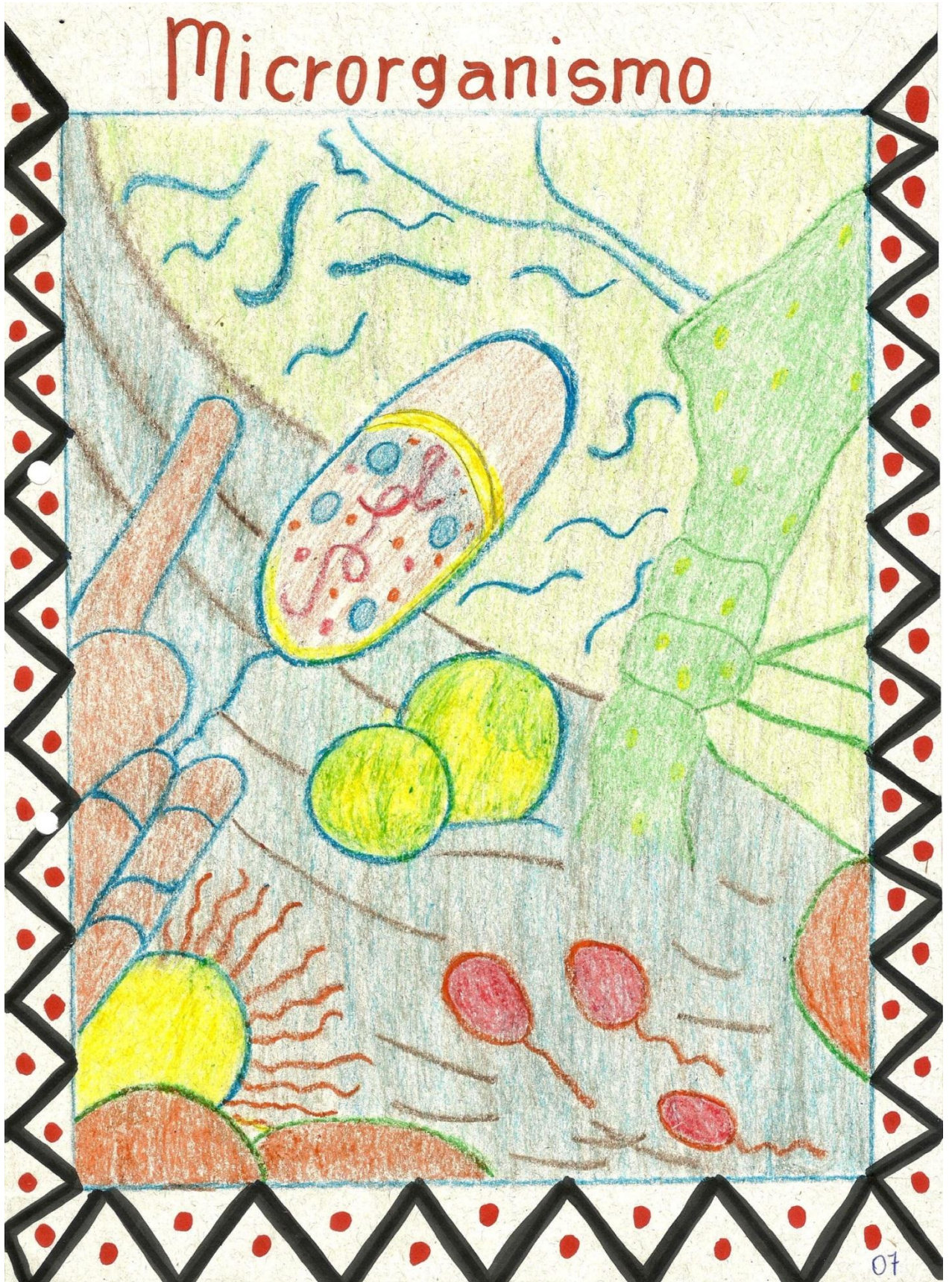


Língua Yanomami

Ai tẽpẽrẽ kui (antrópodes), rĩmĩsipẽrẽ epẽhiwẽ kurenaha ai amititi hayu aha kõi kuni, hawẽ mãroha, kete tehipẽrẽkui, yoyo, inahakuwẽ tẽ kuprou piẽrayoma. Pita aha tẽrẽ hui-xomakenowei(rẽpteis, dinossauros) waha tẽki pata kuoma.

Animais Aquáticos





Teoria Evolucionista (científica):

De acordo com o evolucionismo, o Universo teve origem de uma grande explosão, no princípio a terra era extremamente quente ao passar dos anos a terra foi resfriando e com essa transformação deu-se origem aos gases, a onde estes tornaram-se vapores, dando origem a atmosfera e com isso as chuvas que mais tarde inundam as partes mais baixas da superfície formando assim os oceanos.

Segundo o que se fala os cientistas as origens das espécies e dos seres vivos evoluíram ao longo de milhões de anos de acordo com processo de seleção natural. Surgiram as primeiras formas de vida: os microrganismos,

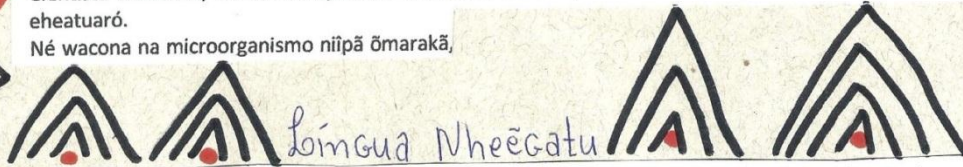
Língua Tukano

Mahsá Mahsirã (cientistas) naã bo'eké

Dihorópiré a'ti mikohô niatohô ihpiti-ahsí yiriawâ bahtasteawa'paró, tohó weê a'ti di'tá bahuanikã'pã, té o'metá a'ti mārī herimisé, ahkoró pehé dohpã.

Cientista wametirã, na bu'ekarópmã, a'ti imikoha kahtirã pehé kimamerã mahsã kãtipã na bahsita imikoha eheatuaró.

Né wacona na microorganismo niipã ômarakã,



Maye umãduaisa úbeu, uyupirúga arã Kua isikue waita, akayu rupi tayuka, iyukawa

miriwaita, suú mui, úbawa uriku ikãwera, parana pura ita, panhe iwí pura ita suú, turusuwa, uú waita kãbi.



Liketsekatakanaa Evolucionismo

Koame heekoapi ikeñoaka hamodali ka hūpaí nheette lidoromeka hamoli lia hapeni lima likeñoa kawalé nheette ittamana Kena likeñoa nanheri atmosferaka katso xooḡa neenikenaá údza katsoa likinoaka ooniri pakapaka paadza.



Horohopi téha puhi tao arewê, pãa rã hare, yaro ahami kamiẽ pãmakirẽ kua aherinowei, hapatêrẽ kuprarionowei hawê hõrema ki kuoma, kua ai tieti pei tã ùpêrẽ maprai, mãu uteritêpẽ kai kuplarioma.

Português

Os grandes primatas, que são os gorilas, chimpanzés, os orangotangos e os homínidos surgiram por volta de 60 milhões de anos atrás.



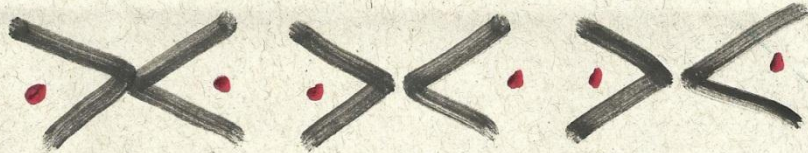
Língua Tukano

Ārā primatas wametirā, niipā ahkea pahkarā, chimpanzé wamentirā kerā niipā, toho niikā orangotangos wametirā niipā, toho nikā homínidos wametirā, a'rāta kahtipā yoakāta 60 milhōes kīmarā wa'asato.



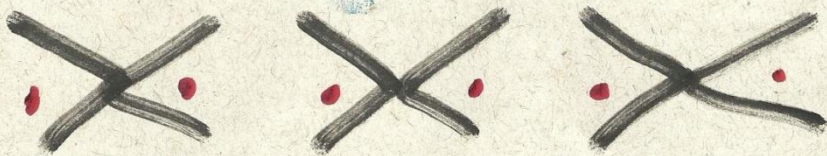
Língua Nheegatu

Turusu umuyupirūgaita mira rāga ita makaku yawe waita, nhaa kuxima suiwara. Apiga sikuesa uri pu mukui mili akayu rame.



Língua Baniwa

Opitōa hanipadali toa nhaa powenai katso perī wakadzoodzo whaa neewikinai katsoni aaha 60 milhāo hamoli ipootte.



Língua Yanomami

Paxo a pata wāhawei, hawē kuku nasi pata kure, ei ai tēpēxo tepē.kuprarioma, yētuhami-(60 milhōes de anos)tēhami,

Teoria Eriacionista

Yupirûga Kua Iwaka Asui Yanesikuesa

Maye iwí, iwaka asui yasesikuesa uyupirûga, asui siya a muita umãduarisa kua yasesikuesa pukusa. Ûbarewa yakua yepewasu. Akuewa kua ûbeuwa takuawa yuraisa asui mãduaisa takuawa.

Mãduaisa Yumukiraiwa

Kuxima suiwara, akayu tupawaku ûbeu maye yane munhagara uyupiru umukirai iwí asui miraita usikuewa.

Uyupirûga sui yanemunhagara umukirai iwaka asui iwí. Uiku pituna wasu ûbawa aikue nemaã sese.

Yupirûga ara upe yanemunhagara umuyuxari ara asui pituna

Mukuísa ara yanemunhagara useruka iwate iwaka, tikãgawa iwí.

Musapirisa ara yanemunhagara unheê. Kemukirai iwí rese, iwa ita, umeêwa mitíma mira iyawa, panhe maye uyikuwa iwí rese.

Irûdi ara umuyuxari ara asui pituna, umunha mukuí turusuwa umuturi arã, umuturi arã iwaka asui iwí, Turuwa ara supe, miriwa pituna rupiara umuturi arã iwí.

Pú yepe ara umûdu aikue arã siya sikuewaita: iwewé waita maye wirá, parana puraita panhe mayewa pirá, ape umutawari.

Pu mukuiara ubeu: Uxai arã tayukirai iwí rese usikue waita, panhe mayewa: yamukiraiwaita, kaá puraita, yanemunhagara unhee: yamukirai mira uyukuasa maye seyawe.

Upitara ara suí tairu yamukiraiwa asui kaá puraita, parana puraita maye: pira, suú, asui wira.

Yanemunhagara ûbeu: Ameê panhe mayewa iwa umeê wa mitíma, suí ita uyumukiraiwa

Pu musapiri ara yanemunhagara upitu.

Mãduaisa Uyumunhawa

Maye mãduaisa kuiri wara ûbeu uyupirûga rese, uyupiruwa uyukua upukawa resewara, upukã rire iwí ae saku, usasa siya akayu irusãga arã, nhase uyupiru uyuka iwitu, tatatigasa, amana pipikasa yawewa iruru iwí yumukirai parana wasu.

Tradução na língua
Yãgatu

A origem do mundo e da vida

A origem do planeta Terra e da própria humanidade é assunto dos mais diversos temas e interpretação ao longo do tempo. Pois ainda não se conseguiu, obter um determinado ponto em comum, isto por que varia muito de acordo com: a teoria religião é teoria científica.

Teoria Criacionista (versão religiosa):

Durante muitos anos a igreja católica, propaga a teoria, de que Deus criou terra a o ser humano.

No principio, Deus criou o céu e a terra. O mundo estava vazio, havia trevas na face do abismo.

No primeiro dia Deus fez a separação entre Luz e Trevas.

No segundo dia Deus chamou o firmamento (Céu)e a porção seca Deus chamou de terra.

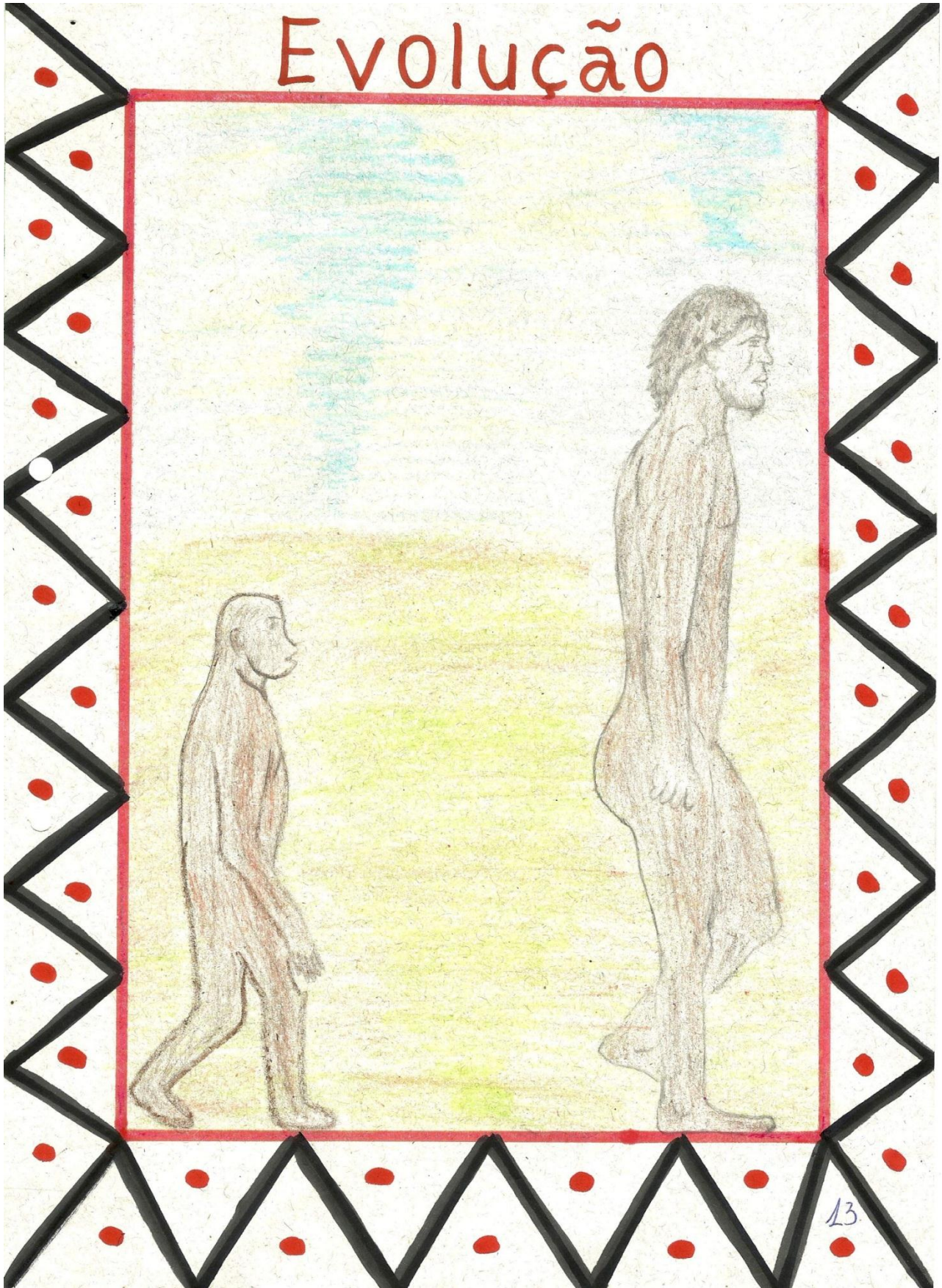
No terceiro dia Deus disse: produza a terra relva, ervas deem sementes e árvores frutíferas que deem frutos conforme a sua espécie sobre a terra.

No quarto dia separou dia e noite – Deus fez dois grandes luzeiros no firmamento do céu para iluminar a terra. O maior para governar o dia, menor para governar a noite, e também fez as estrelas, colocando no firmamento dos céus para iluminar a terra.

No quinto dia mandou povoar de enxames de seres de viventes; voem as aves, criou animais marinhos para povoar as águas conforme a sua espécie, aves conforme sua espécie. E abençoou.

No sexto dia disse: povoem-se na terra seres viventes, conforme a sua espécie: animais domésticos, répteis e animais selvagens. Deus também disse: Façamos os homens à nossa imagem e semelhança. Deu poder para ter domínio sobre animais domésticos e selvagens, répteis, peixes e aves. Deus ainda disse: tenho dado todas as ervas que dão sementes, todas as aves que dão frutos.

No sétimo dia ele descansou.



Português

A vida dos homínidos que viveram por volta de 7 milhões de anos, é estudada por arqueólogos, paleoantropólogos, biólogos, geneticistas e outros especialistas, para entender a vida dos antepassados, para tentar entender a origem do ser humano.



língua Tukano

Na homínidos wametirarē wa'asa 7 milhōes cumarī. Naārē bu'erā wametima arqueólogos, paleoantropólogos, biólogos, geneticistas, toho nikā especialistas wametisama marí masā di'porokarā, marí masā ka'tikātikaro tioyēarā niirā.



língua nheẽgatu

Aikue wa uyūbuesa sesewara siya ūbuesa ita, takuawa kuximawara ita rese, usikai waa takua uyupirūga resewara kua mira.



língua Baniwa

Wakeñoena katso haa aatsiātso 7milhão hamoli nako, nanakhitte ikedzeka takakape linako, panhekarō koameka wakeñoaka heekoapi riko whaa neewikinai.



língua Yanomami

tēhami, kamiē pēmakire kope amanowehei (7 milhões de anos) tēha pēmaki(estudaremahe) tēpē puhī kupēnaha tē tapraremahe.

Lingua Yanomami

Pesi itoma pë puhiami
Pëma kirë kupra rionowei

- Xomayawë pesi i toma pë puhi hami, puhi taomani pita ei ai tēkipixo tēpē takema.
- Hapa hetumisixo eipitaa, tēkipi tapikema. A pata pita prokeoma, mititi tēpata kuoma.
- Hapa tēmi haruha puhi taomani mi haro ei mititi tēkipi tihetiparema.
- Horohopi tē titiha puhi taomani hetu misiwaha takema, māu uha haximakini pita a waha takena.
- Pora katapitē titiha, puhi taoma awa hama: pita ano nihi amai puhima, anokete pihi rarouwei tēmopē kuprai, tēpēha ano nihiamai puhii xoaoma.
- Pora kata piwē tē titiha, miharu, mititi tēkipi paxiparema – puhi taomani miharu tē hetu misiha takema pita ami riaha harumaponi. Puriwari pēxo.
- Porukuwē tēmi haruha, akai pita pēriamai puhima, yaro heakahami yērewē, māu hami tēpere kuprai, kama tēpē kuopēnaha tēpē taa potayoma, tēpē tērimiparema.
- Porukutawē tē titiha, a kuma: pēta kuiku wamaki kuopēnaha, yaro yahiteri, peiuteri, urihiteri, puhi taoma awa hama: waro pēma tēno uhutipita tapra akuma. Puhi tao etē hipēkema yaro pēiha, pei etē pēno māmoriaha yēmaponi.
- Pruکا tēmi haruha a mixi horurayoma.

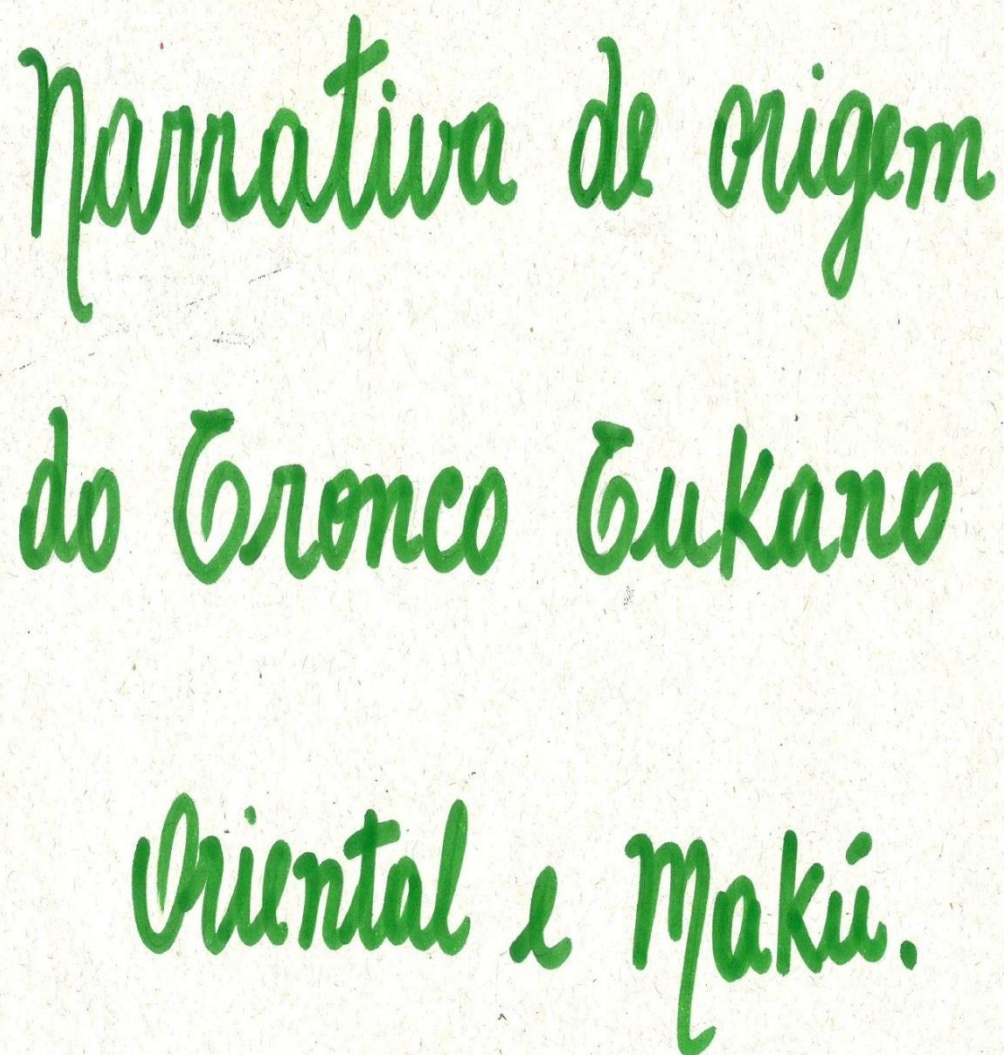
Criação



Paraíso



96

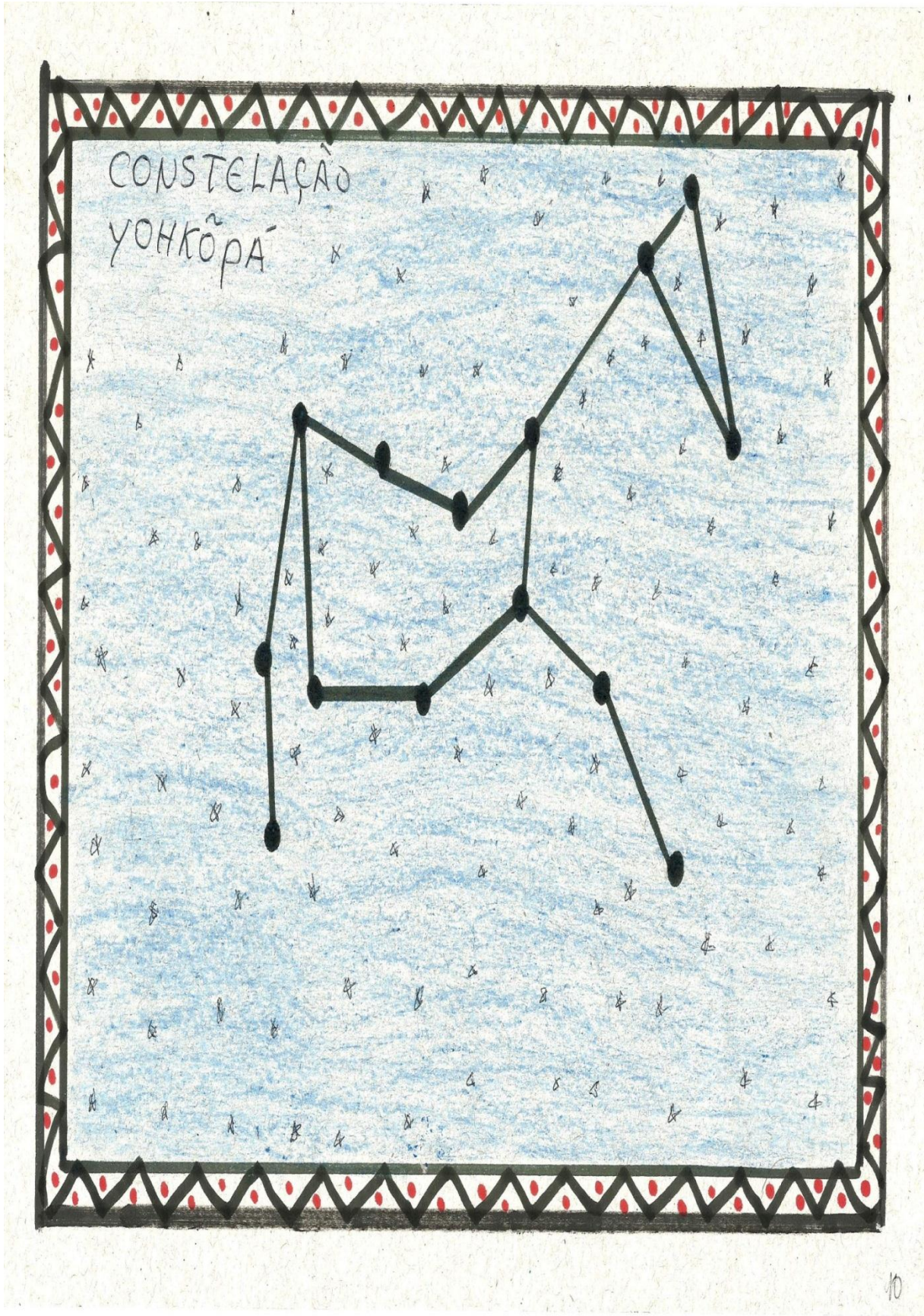


Narrativa de origem
do Cronco Cukano
Oriental e Makú.

O mito da cobra canoa

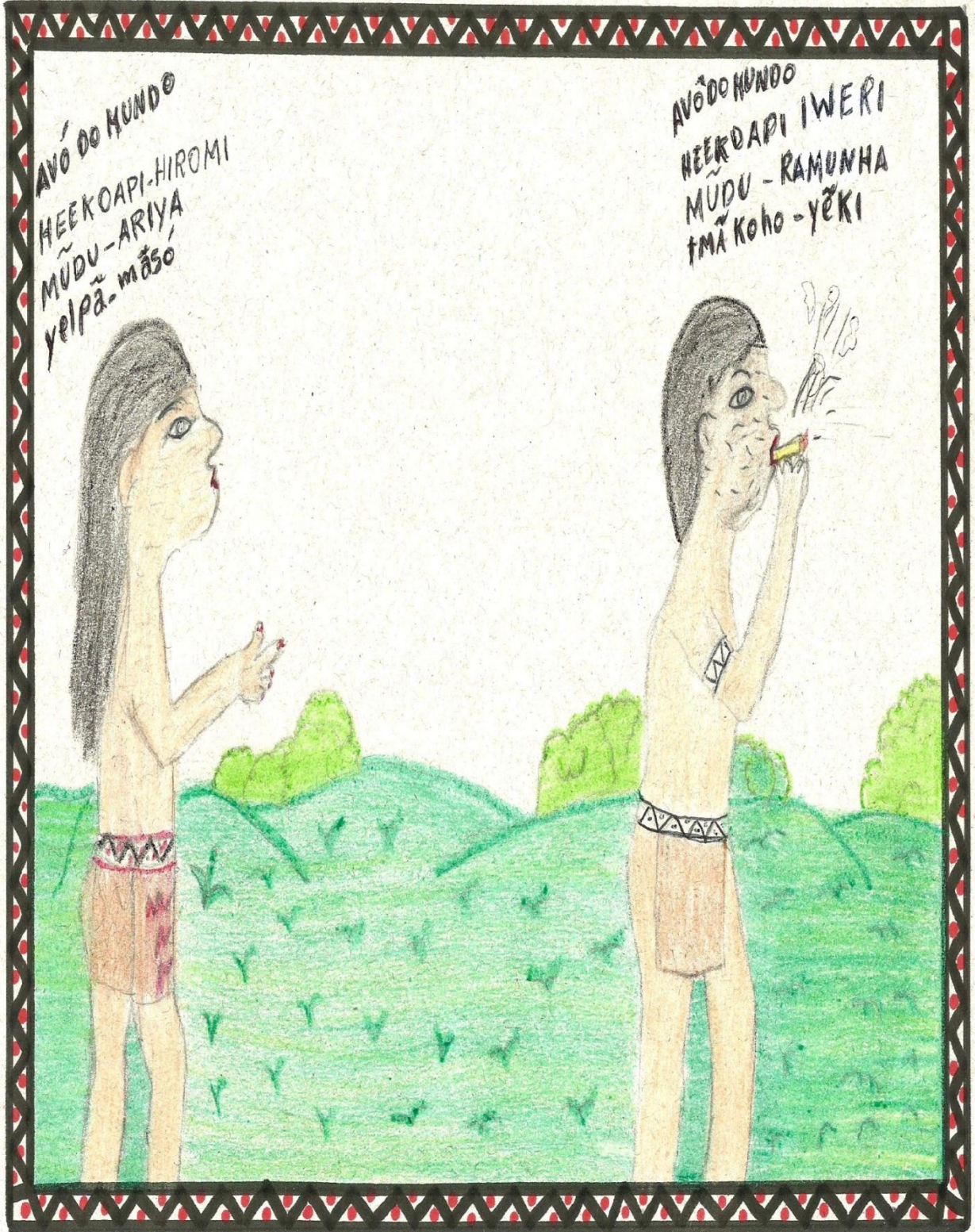
Havia Imikôho-yêki, o Avô do Mundo, quando o mundo ainda não estava pronto. Ele, porém, andava morando nas seguintes casas: ao sul, onde se situa o Lago do Leite, havia Doê-wi'í, Casa de Traíra; ao norte, pelos lados das cabeceiras dos rios Uaupés e Papuri, havia Ta'tá-wi'í, uma constelação. A leste havia Osô Tuti, a caverna do Morcego. Ele levava a sua vida por esses lugares, quando mundo ainda não estava ordenado. Andando sozinho por essas casas, ele pensava por que meios e com a ajuda de quem poderia realizar um trabalho perfeito. Sem encontrar uma solução, o Avô do Mundo voltou para F'mîsehe-wi'í, a casa do céu, de onde havia partido. Então ele pensou:

Como será que vou povoar estes lugares?



Então ele verificou os instrumentos de vida e de surgimento que possuía. Pegou o cigarro, as cuias e outros instrumentos, como o banco e o ipadu. Acendeu o cigarro e continuou pensando. Foi então que, materializando-se a partir da fumaça de seu cigarro, uma mulher surgiu por trás dele. Era Ye'pâ-masó, aquela que seria conhecida como Imâkoho-yêko, a Avó do Mundo e do surgimento. Seu nome foi Ye'pârio. Ao vê-la, Imâkoho-yêki suspirou satisfeito, dizendo.

Que Bom! O que eu queria está realizado! Que assim seja!



WAPIKASÁ

BANKO

KUMURŌ



KUYA

ATTA

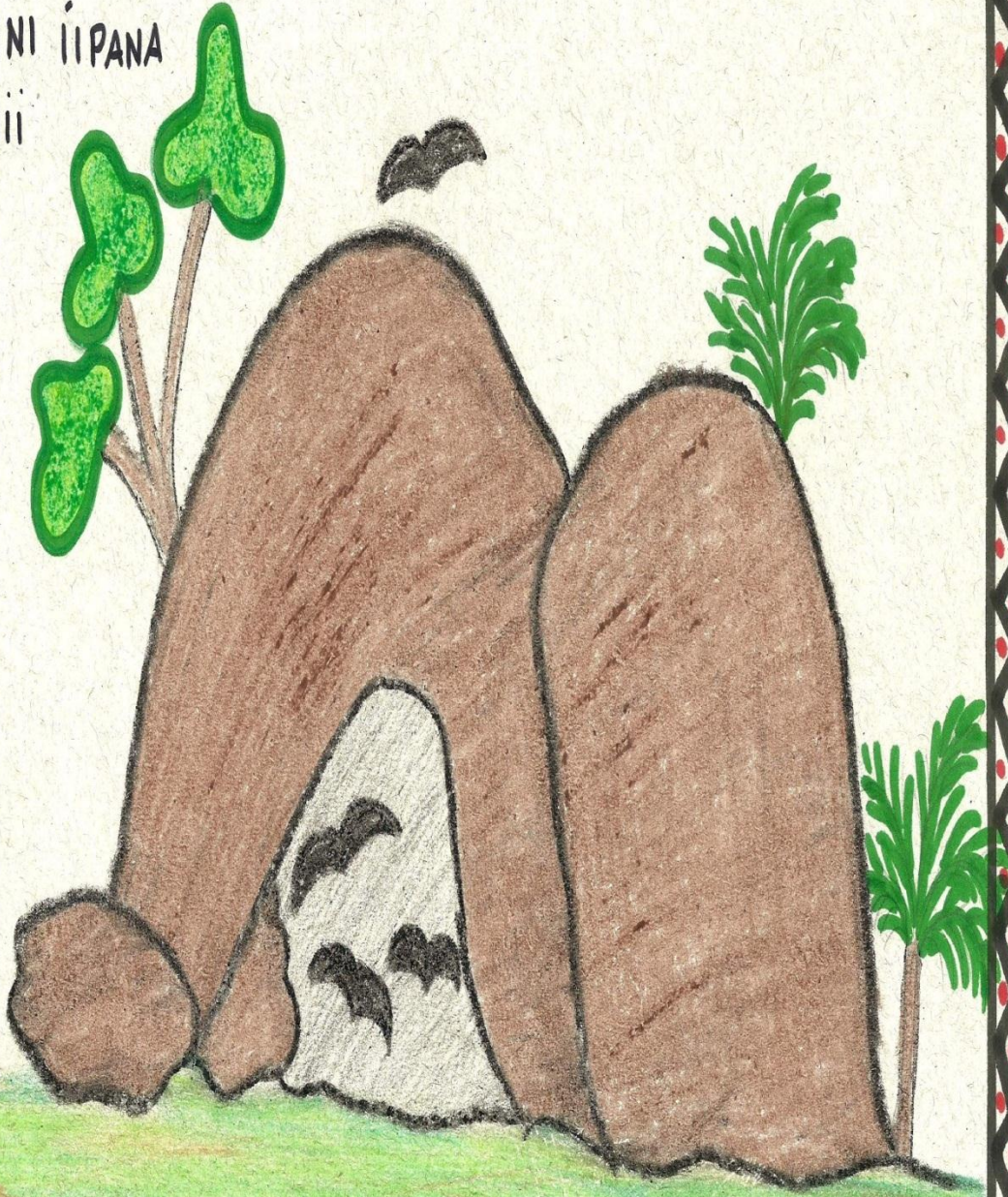
WARŌ

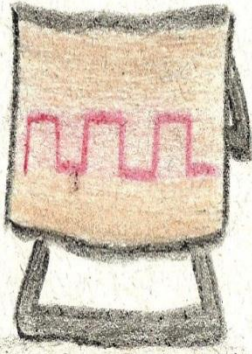


Como Imikôho-yêki havia dito que seria necessário encontrar o centro do mundo, este se encolheu no próprio pensamento de Ye'pâ-masó durante a descida, e assim, ela pode encontrar esse lugar para iniciar sua tarefa, chamado ãriaáriU'tu, lugar de encolhimento.

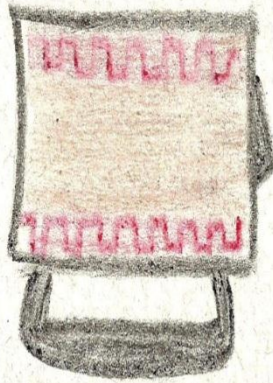
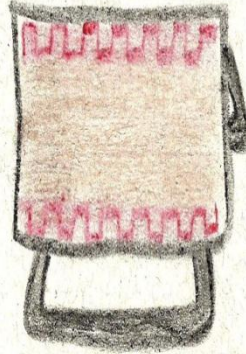
Ao descer nesse lugar, pensava por onde iniciar o trabalho, e no seu pensamento havia o banco de vida com os seguintes desenhos: pã ohôri, tu'kûri ohôri e pa'mâri ohôri.

~
ĀDIRA RUKA
PIITTINI IIPANA
OSÓ WII





Banko
Uapikasa
Kumuro



Então surgem três bancos com esses desenhos e, ao se sentar neles, Ye'pâ-masó adquiriu mais vida e força para realizar sua tarefa. Ela então começou a fumar seu cigarro, que se encontrava encaixado na forquilha. Da primeira baforada surgiram Imîkoho-masí e Ye'pâ-masí e ela pensou:

Está bom, consegui fazer aparecer os netos do mundo!

Eram os netos do Avô do Mundo, Imikôho-yêki. Os dois foram os seres primordiais que começaram a viver em ãriári U'tu, aqui nessa terra, para dar início às novas gerações.

O dia já existia e por existir somente o dia a Avó do Mundo pensou em criar a noite, pois as gerações precisavam descansar e render mais a comida, assim foi criada a noite. Então a Avó disse:

Agora vou criar a noite para que possam descansar as gerações... que venha a noite...

Assim o dia e a noite viviam sempre juntos animando e dançando com as gerações. Imikôhomasi começou a habitar em Muhipũ-wi'í, a Casa do Sol, enquanto Ye'pâ-masi passou a habitar em Nukûpoari-wi'í, a Casa da Noite. Esse é o lugar de origem da noite.

O dia já afundou. Chegou a noite – assim esse lugar é lembrado durante as cerimônias, quando o benzedor diz boa noite ou despede-se de todos e do dançador (baya).



Várias dessas casas são associadas ao crescimento físico e ao crescimento humano da primeira humanidade; outras são associadas à aquisição de objetos rituais e de plantas que são utilizadas hoje pelos humanos para recriar o tempo mítico nos rituais. Em cada casa de transformação, a Cobra-canoa emergia da água, transformava-se num grupo de pessoas que dançavam e faziam um ritual.

Depois de percorrer esses rios a Cobra-Canoa voltou ao Médio Waupés, na cachoeira de Ipanoré. Toda viagem subaquática da Cobra-canoa até Ipanoré deve ser assim entendida como uma fase de gestação e de desenvolvimento da primeira humanidade. No médio Waupés, os primeiros ancestrais da humanidade emergiram entre os saltos de Ipanoré um depois do outro(existe um enorme buraco, visível na época da seca, de onde teria saído a primeira humanidade desse mundo).