

Campo do conhecimento de pesquisa do ensino da História

Coleção

***Educação do campo, das águas e das florestas:
tecendo currículos de formação de professores
no contexto amazônico***

Ananda Machado



editora
UEA



CAMPO DO CONHECIMENTO DE PESQUISA DO ENSINO DA
HISTÓRIA

ANANDA MACHADO

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima
Governador

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib
Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro
Vice-reitora

Fábio Carmo Plácido Santos
Pró-reitor de Ensino de Graduação

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho
Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Darlisom Sousa Ferreira
Pró-reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Isaque dos Santos Sousa
Pró-reitor de Planejamento

Nilson José de Oliveira Junior
Pró-reitor de Administração

Valber Barbosa Martins
Pró-reitor de Interiorização

Núcleo de Educação a Distância - NEAD

Maria do P. Socorro Nóbrega Ribeiro
Coordenadora Geral NEAd/UAB/UEA

Universidade Aberta do Brasil -UAB

Raimundo N. A. da Silva
Coordenador adjunto da UAB/UEA

Escola Normal Superior

Márcio Gonçalves dos Santos
Diretor

Daniele Mariam
Coordenadora de Qualidade

Licenciatura em Pedagogia do Campo

Lucinete Gadelha da Costa
Coordenadora do Curso e do Núcleo de Educação do Campo, das Águas e das Florestas da Escola Normal Superior/UEA

Núcleo Docente Estruturante

Lucinete Gadelha da Costa
Presidente

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura
Vanderlete Pereira da Silva
Raimundo Sidney dos Santos Campos
Leni Rodrigues Coelho
Membros

*editora*UEA

Isolda Prado de Negreiros Nogueira
Horstmann
Diretora

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas
Gerente

Wesley Sá
Editor Executivo

Raquel Maciel
Produtora Editorial

Isolda Prado de Negreiros Nogueira
Horstmann (Presidente)
Adriana Távora de Albuquerque Taveira
Carlos Mauricio Seródio Figueiredo
Gislaine Regina Pozzetti
Josefina Diosdada Barrera Khalil
Katell Uguen
Orlem Pinheiro de Lima
Silvia Regina Sampaio Freitas
Vanúbia Araújo Laulate Moncayo
Conselho Editorial

André Teixeira
Anna Lemos
Hillary Vieira
Revisão e preparação de texto

Clarice Martins
Nicole Rocha
Produção de capa

Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas
Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo
Ortográfico da Língua Portuguesa

M149c
2025 Machado, Ananda
Campo do conhecimento de pesquisa do ensino de história /
Ananda Machado. 1. ed. – Manaus (AM): Editora UEA, 2025.
76 p.: il., color.; [E-Book] - (Coleção Educação do campo, das
águas e das florestas: tecendo currículos de formação de
professores no contexto amazônico.)
ISBN: 978-85-7883-757-0

Inclui referências bibliográficas

1. História- Estudo e ensino. 2. Processo pedagógico.
3. Metodologia. 4. Campo de pesquisa. I. Título.

CDU 1997- 372.89

Elaborada pela bibliotecária Sheyla Lobo Mota-11/CRB 484



*editora***UEA**

Av. Djalma Batista, 3578 - Flores | Manaus - AM - Brasil
CEP 69050-010 | +55 92 38784463
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
UNIDADE I	7
1. CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA E INTER-RELAÇÃO COM AS DEMAIS ÁREAS DO CURRÍCULO E CIÊNCIAS SOCIAIS	7
METODOLOGIAS E DISCUSSÕES TEÓRICAS DO CAMPO DA HISTÓRIA ORAL.....	13
COMO REALIZAR ENTREVISTAS COM AS COMUNIDADES?	17
PRÁTICAS DE TRANSCRIÇÃO E EDIÇÃO.....	19
UNIDADE II.....	24
2. HISTÓRIA DA LOCALIDADE, DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E SUA HISTÓRIA: ORIGENS E POVOAMENTO	24
AS ESCRITAS E PESQUISAS AUTOBIOGRÁFICAS E COM HISTÓRIAS DE VIDA.....	28
POSSIBILIDADES DE COMPARAÇÃO E SÍNTESE DAS NARRATIVAS DE SI E DOS OUTROS.....	28
UNIDADE III.....	32
3. METODOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DO CAMPO	32
ENSINO DE HISTÓRIA E AS PRINCIPAIS DISCUSSÕES DA ÁREA	33
CORRENTES METODOLÓGICAS ADEQUADAS À EDUCAÇÃO DO CAMPO	35
PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS	37
UNIDADE IV	39
4. ENSINO DE HISTÓRIA AMBIENTAL COM DIFERENTES LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO, DAS/NAS ÁGUAS E DAS/NAS FLORESTAS.....	39
METODOLOGIAS PARA ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DOS PLANOS DE AULA DE HISTÓRIA.....	43
A CRIAÇÃO DE MATERIAIS.....	49

PARTE 1:	50
QUANDO OS POVOS INDÍGENAS VIVIAM LIVRES NO TERRITÓRIO	50
PARTE 2:	52
A HISTÓRIA DOS SERINGAIS DE CARAUARI.....	52
PARTE 3:	54
A ORIGEM DAS COMUNIDADES E DAS RESERVAS.....	54
REFERÊNCIAS.....	65
SOBRE A AUTORA	71
ANEXOS	72
1. GLOSSÁRIO - SERINGAIS	72
2. BREVE RELATO SOBRE AS AULAS	72
3. PLANOS DE AÇÃO DA DOCÊNCIA:	76
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	76
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	77

APRESENTAÇÃO

Este material quer pensar a área de pesquisa no ensino de história como espaço para esperar na perspectiva de Paulo Freire quando afirma: “Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (Freire, 1987, p. 47). Propomos um ensino da história tal como Paulo Freire pensa a alfabetização de adultos, a partir de suas condições materiais de existência e possibilidades de transformação social.

A primeira unidade abordará principalmente as metodologias e discussões teóricas do campo da História Oral, compartilhando técnicas para que os (as) discentes trabalhem práticas de entrevistas, conhecendo e aprofundando a história local. A turma de professores em formação poderá realizar entrevistas nas comunidades, seguidas de práticas de transcrição, edição e análise. Será possível ainda usar essa metodologia no ensino com crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Na segunda unidade, abordaremos as técnicas e discussões teóricas do campo das Histórias de Vida, sugerindo maneiras de escrever e realizar pesquisas autobiográficas e biográficas. Serão apresentadas, ainda, possibilidades de comparação e síntese das narrativas de si e dos outros.

Na unidade três, o enfoque será o Ensino de História, apresentando algumas das principais discussões da área e algumas correntes metodológicas da Educação do Campo, sobretudo para professores que atuarão nas séries iniciais.

Na última unidade trabalharemos como poderá ser realizada a criação de materiais e as metodologias para elaboração e aplicação dos planos de aula de História. Com a turma, realizaremos a redação de materiais a partir das experiências vivenciadas durante a oferta da disciplina. Alguns trabalhos realizados por discentes serão incluídos nessa versão final do livro como exemplo de desdobramentos possíveis, já que o rascunho deste livro foi trabalhado com a turma de Pedagogia em Educação do Campo de Carauari-AM, pela Universidade do Estado do Amazonas, no Campo do Conhecimento de Pesquisa do Ensino em História.

Assim, cada contexto envolvido no nosso processo de pesquisa e de ensino e a análise da história de cada comunidade representada pelos discentes foram o ponto de partida para pensar possibilidades de um Ensino de História emancipatório.

UNIDADE I

1. CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA E INTER-RELAÇÃO COM AS DEMAIS ÁREAS DO CURRÍCULO E CIÊNCIAS SOCIAIS

Iniciaremos esta unidade com uma poesia Huni Kui, na qual Adalberto Maru Kaxinawá e Joaquim Maná Kaxinawá¹ expressam sua compreensão do significado de história:

História vem de um tempo longo, médio, recente.
De ontem, hoje, amanhã.
História é passado, história é presente.
A história é como o mundo, porque não tem fim.
É um caminho muito longo.
Enquanto o tempo vai passando, mais histórias vamos construindo.
História é passado, história é presente.
A história não é só do ser humano.
Também é dos encantados, dos animais, da floresta, dos rios e dos legumes.
História está em todo lugar do mundo.
(Matos, 1998).

a) E para você, o que é história? Consegue dizer em versos o que significa história?

Em sala de aula, fizemos uma coleção de palavras associadas a história e as escrevemos no quadro. Na sequência, sugerimos que tentassem criar uma poesia sobre “O que é História”. Sugerimos que no futuro façam uma atividade parecida com seus alunos.

Compartilhamos aqui uma das poesias criadas pela turma, de autoria do discente Raimundo Nonato Vieira de Lima, da comunidade Pupuaí (Carauari, Amazonas). Ele escreveu:

Toda história tem sua cultura, memória e crença,
Que foi produzida ao longo de vários tempos.
Por um grupo de povos
Que trazem seus acontecimentos e seus conhecimentos
Vividos em certos momentos.
Toda família tem sua tradição,
Dando valor a terra, sua identidade e seus lugares
Com amor e coragem.
Com esperança de ver seu ancestral,
Contando sua história no meio da relação social.
Cada história é diferente,
E mexe com o pensamento da gente,
Cada palavra é difícil de se entender,

¹ Disponível em: lemad-dh-usp_história_indígena.pdf. Acesso em: 01 jul. 2025.

Mas é muito bom da gente ler.
Há cada diversidade que encanta,
Cada diálogo bonito de se ver,
Tantas histórias de vida que devemos conhecer,
E cada uma delas carrega rico saber.

Consideramos que para compreender e construir as mudanças vividas, é importante estudar história. E a partir do trabalho com poesia, podemos fazê-lo com leveza e ludicidade. A poesia colaborou no aprendizado dessa turma e também poderá ser trabalhada no ensino de história com crianças e adolescentes.

O ritmo acelerado das transformações socioculturais impõe o desafio da prática dos conhecimentos herdados dos ancestrais para evitar deixar que o que seja importante caia no esquecimento. Na primeira aula da referida turma, esse foi o parágrafo mais escolhido pelos discentes.

Nossas discussões serão embasadas em Homi Bhabha, que considera a insatisfação o motor do pensamento (2003). Tomamos as ideias deste autor indiano como eixo teórico de análise na construção da história, pois seus pensamentos são oriundos de sua história de vida, percurso em que se deslocou desde o chamado terceiro mundo, até a reterritorialização em grandes centros acadêmicos. Ele é professor doutor em Humanidades, membro do conselho do relatório mundial da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) sobre Diversidade Cultural, premiado pelo governo indiano na área de literatura e educação. Sua obra abrange questões abordadas por quem sentiu na pele essa mobilidade, incluindo sua coragem em empreender tratamentos interdisciplinares referentes às ideias de identidade cultural, comunidade, hibridismo cultural, interstício, entrelugares, entretempos, negociação fronteiriça, colonialismo, dentre outros conceitos-chave.

Para o autor indiano Homi Bhabha, a própria comunidade (a turma de Pedagogia em Educação do Campo de Caruaru já havia trabalhado anteriormente as histórias de cada comunidade em outra disciplina) é concebida enquanto projeto e não pode ser pensada como uma categoria monolítica e fixa. Assim, por mais que os acontecimentos tenham ligação com seu passado histórico, estão alinhados com o que acontece no presente e planejados pelas lideranças para continuarem ou não a acontecer no futuro da comunidade.

As abordagens deste autor envolvem um trabalho com densa reflexão teórico-crítica, seu texto é fronteiriço, seu discurso é híbrido e descentrado. É um intelectual que reconhece a influência e o valor de ideias vindas de fora, das margens da academia.

Assim, defende que a teoria pode contribuir para a política cultural e social de forma concreta e isso é possível quando associada à vida cotidiana.

Escolhemos dialogar com as ideias desse autor porque no município de Carauari convivem povos indígenas, tais como os Madija Kulina e os Kanamari, das Terras indígenas Bauana, Taquara e Kulina do Rio Uerí, das comunidades Bauana e Matatibem. Cabe pontuar que algumas dessas terras indígenas ainda têm pendências na demarcação. No município de Carauari vivem também os povos seringueiros, pescadores, ribeirinhos, agricultores, extrativistas, dentre outros (as) na Reserva Extrativista do Médio Juruá.

Figura 1: Paisagem de Carauari, AM vista do Rio Juruá



Fonte: Fotografia da autora (2024)

O curso Pedagogia em Educação do Campo – Carauari conta com tamanha diversidade e por ser específico com quem vive na região, tem discentes fortemente envolvidos nas lutas de suas comunidades. A formação em Pedagogia e a escola devem, então, contribuir na direção de seguir fazendo parte dessas mobilizações sociais.

Para Homi Bhabha (2003), tanto o discurso teórico, quanto o “ativista” podem existir lado a lado. Ele desconstrói a ideia do distanciamento entre pesquisador e objeto:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entrelugares” fornecem o terreno para elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (p. 20).

b) A partir dessa discussão, como eu percebo minha identidade? Como me autodeclaro? Como me veem? É possível acumular mais de uma identidade cultural?

Os textos de Bhabha desconstroem a “vantagem” epistemológica do Ocidente, deslocando a lógica binária calcada em dicotomias excludentes, através da qual identidades e diferenças são frequentemente construídas, desestabilizando assim os essencialismos.

Bhabha enfoca os conflitos, as interações e assimilações recíprocas nos encontros entre culturas, ao argumento de que é a partir do conglomerado de diferenças que se configuram as identidades culturais na ideia de uma “nova etnicidade” (Bhabha, 2003, p. 52).

Para o autor, os processos de colonização não envolvem apenas imposições de umas culturas sobre as outras. As lutas dão margem a diferentes tipos de dominação, gerando deslocamentos e subversões. Bhabha defende a possibilidade do desejo histórico de o diferente estabelecer seu próprio discurso institucional e de oposição.

Por isso, neste livro, construímos uma proposta teórico-metodológica para que as comunidades envolvidas no curso escrevam suas próprias histórias e elaborem seus planos de aula e materiais para o ensino de história nas séries iniciais. Desejamos que a força da coletividade seja ressaltada e que narrem como conseguiram, na região, sair de situações similares à escravidão. Solicitamos que escrevam sobre a memória dos seus líderes e de quem eram seus ex-patrões. Sugerimos que profuntem detalhes sobre quem foram as lideranças que lutaram para que hoje o bem-viver, o respeito comunitário e à floresta aconteça ainda em Carauari.

c) Como falar desses temas com as crianças na escola? É possível planejar e preparar materiais para ensinar essas próprias versões da história com turmas da educação infantil e do ensino fundamental I?

O enfoque na ruptura, na reconstituição das fronteiras que geram novas margens deslizantes, tão escorregadias quanto os barrancos que despencam por conta da crise climática e do desmatamento das bordas dos rios. São exclusões e fragmentações sociais que evidenciam as dificuldades de reconstruir e escrever essas outras versões da história que seguem circulando pela oralidade nas comunidades.

Bhabha entende o estado de emergência como um deixar vir à tona a luta contra a opressão colonial e seu tempo progressivo e ordenado. A inquietação constante do

autor levou-o a investir nos entrecruzamentos, na transversalidade dos saberes com vistas a atuar inovando o próprio fazer teórico. Queremos também nessa disciplina/livro ousar e inovar nossas práticas.

Além disso, o autor aborda que o momento em trânsito que vivemos, como espaço e tempo que se cruzam, produz figuras complexas e uma sensação de desorientação. Assim, ele afirma que estamos em profundo processo de redefinição e revisão radical, até mesmo do próprio conceito de comunidade humana. Vivemos “nas fronteiras da existência insurgente e intersticial da cultura”. Bhabha faz-nos refletir sobre mundos desiguais que podem afirmar suas tradições culturais, recuperar histórias reprimidas, nomear suas diferenças e essas podem ser reconhecidas (Bhabha, 2003, p. 41).

O transporte das sementes oleaginosas de andiroba e murumuru para fazer manteiga/óleo e a força coletiva inspiram a reconstrução na escrita de narrativas que circulam pela oralidade nessa localidade do município de Carauari. Esperamos que essas palavras sementes germinem no chão das escolas comunitárias e em nossos pensamentos.

Acerca do desejo de solidariedade social pelos encontros, visibilidade, irrupção de outros significantes além dos da tradição, o autor traz uma visão interessante do futuro “a crença de que não devemos simplesmente mudar as narrativas de nossas histórias, mas transformar nossa ação do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos” (Bhabha, 2003, p. 352).

Nesse contexto, o autor defende a reivindicação dos direitos que todos os povos têm de tornarem-se o que quiserem ser e de não assumirem identidades pré-moldadas e reprimidas. Para Bhabha, a imposição é a negação da liberdade histórica, da autonomia e da escolha da possibilidade de remodelação.

O autor expressa que é necessário “[...] suportar a ansiedade da incompletude que acompanha o ato de escrever” e também o ato de pesquisar, de ensinar e de produzir novos documentos. Assim, nessa disciplina, a proposta é trabalhar uma pesquisa, assim como o trabalho de Bhabha, de modo interdisciplinar, juntando História, Literatura, Artes e Geografia, buscando entender o processo histórico que produziu mudanças no panorama sociocultural de Carauari.

As histórias já trabalhadas pela turma fazem referência às colocações, regatões (incluímos esses termos em glossário anexo) e aos seringueiros, alguns vindos do

nordeste, outros indígenas que tiveram seus territórios invadidos e foram forçados a trabalho similar à escravidão, que contam como se deu a demarcação da Reserva do Médio Juruá. Sugerimos que esse processo histórico pudesse ser contado em linguagem adaptada às crianças do campo, das águas e das florestas e que essas, no futuro, possam ser publicadas.

Diante das transformações vividas, consideramos pertinente trabalhar o estudo etno-histórico, que desenvolve metodologias interessantes para análise dos processos de mudanças em sociedades tradicionais e trata de forma crítica os problemas que envolvem os dados históricos usados com fins etnográficos.

Os etno-historiadores geralmente contam mais que os historiadores convencionais com as tradições orais e outros tipos de fontes, tais como arqueologia, antropologia física e etnologia comparada, para complementar seus documentos escritos.

No caso dessa turma de Pedagogia, essa prática da etno-história ganha ainda a vantagem dos professores em formação viverem nessas localidades, fazerem parte dessas culturas, a comunidade confia neles e por isso podem aprofundar e escrever uma história local de modo aprofundado.

Trigger (1982) discutiu se a etno-história era uma disciplina independente, se estava mais ligada à antropologia ou à história, ou se o uso do nome etno-história ajudaria aos que consideram determinados povos sem história.

Para o autor, “as mesmas pressões sociais que criam um interesse pela etno-história também impõem aos etno-historiadores uma responsabilidade moral coletiva para tal rigor” (Trigger, 1982, p. 13). Assim, “estudar a história de povos ágrafos², baseando-se somente em fontes escritas elaboradas por indivíduos estranhos à cultura estudada, é diferente [...]”. Por esta razão Trigger afirma que “a arte de usar essas abordagens antropológicas e etno-históricas de forma integrada, amplia a metodologia histórica e passa a ser mais do que a simples soma de suas partes componentes” (Trigger, 1982, p. 14).

Os primeiros etno-historiadores, que eram etnógrafos, conheceram mais as técnicas do trabalho de campo e menos as de pesquisas em arquivos e bibliotecas. No início do trabalho, os precursores em etno-história, analisavam documentos escritos como se fossem suas notas de campo.

²Quando Trigger chama de povos ágrafos, gostaríamos de pontuar que os povos indígenas grafavam nas pedras, pintavam e pintam seus corpos, portanto não eram ágrafos, apenas não tinham desenvolvido ainda a escrita alfabética. Cabe lembrar que hoje no Brasil temos mais de 50 escritores indígenas e eles, assim como grande parte da população indígena na atualidade, usam também a escrita alfabética.

d) Quais documentos escritos é possível consultar? Há algum arquivo em Carauari? Nas casas, as famílias guardam fotografias ou documentos antigos? Conhecem jornais com matérias sobre a região?

Trigger (1982) afirma que:

O desafio do etnohistoriador é combinar um estudo respeitoso das visões indígenas tradicionais da história e da causalidade, com aquilo que nós consideramos como investigações etnohistóricas e históricas mais convencionais. O estudo das tradições orais pode desempenhar um papel importante, servindo como ponte entre o espaço existente entre as duas abordagens (p. 10).

O autor faz referência a “visões indígenas tradicionais da história”. Sabemos que os discentes dessa turma não se autodeclararam indígenas, mas são povos considerados tradicionais e alguns deles têm avós indígenas. Por isso aproveitamos essa discussão, porque ela cabe aqui.

Portanto, ao mesmo tempo em que há valorização das fontes e compreensão das influências que receberam, é fundamental garantir que “as interpretações sejam verificadas com um corpus de dados suficientemente abrangente e que os dados que não sustentam a interpretação sejam também levados em conta [...]” (Trigger, 1982, p. 14).

Escrever essas histórias é trabalhoso, mas ao mesmo tempo prazeroso e importantíssimo, para afrontar a versão que tenta ser única e universal. Então, a partir da história de cada família e comunidade, essa turma reescreverá a história de Carauari, que compõe a história da região e da Amazônia. E dessa forma, a história é, então, um dos espaços privilegiados de desenvolvimento desses processos identitários (Ferreira, 2010).

Portanto, a escolha do trabalho com a metodologia da história oral para o fazer pesquisa dessa turma, não se deu apenas pela escassez de documentos escritos e sim por termos escolhido nos dedicar à história do tempo presente, sobre uma localidade com pouca documentação escrita. Por esta razão, alguns dos textos transcritos das entrevistas realizadas pela turma, serão incluídos neste livro como exemplo de como é possível trabalhar.

METODOLOGIAS E DISCUSSÕES TEÓRICAS DO CAMPO DA HISTÓRIA ORAL

O doutor em Letras, Carlos Pacheco (1992), chama a atenção para o fato de nas culturas com matriz oral só se conhece de fato aquilo que é lembrado e chama atenção para o fato da palavra oral ser um evento que pode transformar um significado em realidade no momento da fala. Para o autor, a configuração e funcionamento da mente de quem vive uma cultura de “matriz oral” traz um modo particular de pensar, sentir e perceber o mundo. E nessas culturas a memória oral tem muita importância (p. 83). Assim “*la letra se subordina al espíritu, la escritura a la oralidade*” (Pacheco, 1992, p. 137).

Assistimos com a turma e eles gostaram muito do vídeo *Contracolonialidade e justiça climática*, documentado no evento sobre “Emergência climática: uma herança da branquitude”, no qual Antônio Bispo do Santos chama os “brancos” de “oralibetos”, por precisarem da escrita como bengala para conseguir falar.

e) Nas comunidades de vocês, em que medida a vida inclui a escrita? O que pensam sobre chamar “analfabeto” quem não usa a escrita alfabética e de “oralibeto” quem depende da escrita para falar em público?

Trabalharemos nessa perspectiva de a letra servir ao oral. Mas o que é História Oral? A Fundação Getúlio Vargas nos oferece uma definição para essa metodologia.

A história oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea (FGV, n. p.).³

A opção pelo uso da metodologia da história oral deu-se, não apenas pela escassez de documentos escritos sobre o tema, mas também por termos escolhido dedicar-nos à história do tempo presente, enfocando uma região sobre a qual se dispõe de pouca documentação.

Nessa direção, Thompson (1992, p. 44) afirma que “a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação”. Merecem destaque alguns aspectos da história oral ressaltados pelo historiador: “leva a história para dentro da comunidade e extrai história de dentro da comunidade. Ela ajuda os menos favorecidos, especialmente os idosos, a conquistarem dignidade e autoconfiança” (Thompson, 1992, p. 44). No âmbito desta pesquisa, esse movimento de mão dupla espera-se que seja enriquecedor para ambos os lados.

³ Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>. Acesso em: 08 jun. 2014.

Mais do que isso ainda, o autor afirma que a história oral “propicia o contato – e a compreensão – entre classes sociais e entre gerações” (Thompson, 1992, p. 44). Ademais, devemos acrescentar, tal como ocorre nos inventários que vem tomando corpo no campo do patrimônio cultural imaterial, esperamos que nossos textos possam incluir referências culturais importantes.

Desse modo, a história oral pode contribuir para transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade social da história, uma vez que os documentos escritos vinham sendo preservados ou destruídos por pessoas que tinham as mesmas prioridades, portanto, quanto mais local, pessoal ou não-oficial, menos chances os documentos tinham de continuar a existir (Thompson, 1992, p. 23). Do mesmo modo, no passado, quem inventariava e documentava o patrimônio imaterial tinha objetivos nem sempre conjugados aos das lideranças comunitárias, que hoje, de acordo com as metodologias do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), devem ser protagonistas desses processos.

Nessa escolha de quem ouvir, o conjunto de questões norteadoras e o postulado de que “quando não existe história alguma disponível, ela é criada” (Thompson, 1992, p. 21), evidenciam, conforme entendemos, que a história oral pode ser instrumento de mudanças. Pois, com essa metodologia, o objeto histórico é fruto de uma elaboração e a história nesse processo será então essa construção propriamente dita.

Assim, a história oral remete tanto à dimensão técnica quanto à teórica, por meio de discussões sobre memória, história e suas complexas relações, uma vez que “o objeto de estudo do historiador é recuperado e recriado por intermédio da memória dos informantes” (Amado; Ferreira, 2006, p. XV). As autoras chamaram de informantes os que consideramos, com suas vozes, serem coautores ou colaboradores na escrita histórica.

Há diferentes estilos e investigações em história oral, tanto na academia, quanto fora dela, por comunidades interessadas em organizar suas memórias. Por conseguinte, trata-se de diferentes modos de narrar trajetórias de vida, sendo certo que, necessariamente, como afirmaram Janaina Amado e Marieta de Moraes Ferreira, “fontes orais são fontes narrativas” (2006, p. XV).

f) Sugestões de práticas de entrevistas entre os (as) discentes:

Para vivenciar a prática de entrevista em sala de aula, sugerimos que as entrevistas aconteçam entre os (as) discentes para complementar os memoriais e as histórias das comunidades que a turma já escreveu. As perguntas serão direcionadas para saber aonde cada família se constituiu. Eles escolherão uma pessoa importante para contar a história do lugar e contar onde nasceu, se viveu em localidades diferentes das de sua origem e da que vive atualmente. E a turma será orientada a buscar a história de seus ancestrais (o mais distante/antigo que conseguir chegar). A entrevista elaborada poderia, ainda no final, construir uma árvore genealógica das famílias representadas na turma. Questões relacionadas à infância, a adolescência e ao trabalho também serão pertinentes. Depois que a história/biografia de cada família for escrita pelo (a) entrevistador (a), ela pode também ser trabalhada por grupos pertencentes a cada família a partir das entrevistas. Essa atividade pode ser trabalhada com crianças de modo mais simples. Se a família tiver celular, pode deixar as crianças gravarem, ensiná-las a usar o transcritor do celular, dentre outras possibilidades.

Figura 2: Árvore Genealógica Elaborada pela discente Esla



Fonte: fotografia da capa do livro

Para construir a árvore genealógica, a turma criou algumas questões:

- ✓ Há casamento intrafamiliar?
- ✓ Como seus pais/avós se conheceram?
- ✓ Houve algum conflito enfrentado pela família?
- ✓ Onde já moraram?

Depois, cada família representada na turma comparou sua árvore e juntou o que tem em comum para fazer um desenho da árvore da família.

Na metodologia da História Oral, todas as entrevistas são gravadas, transcritas e editadas, o que exige bastante tempo e perseverança do pesquisador.

g) Sugestão de filme a assistir para compreender o valor que uma história bem contada pode ter: Narradores de Javé (Caffé, 2003).

COMO REALIZAR ENTREVISTAS COM AS COMUNIDADES?

O enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais - subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural.

(Bhabha, 2003, p. 248).

E então, conforme refletiu Homi Bhabha (2003) acerca do que viveu e observou na Índia, fica evidente a importância dos momentos híbridos de mudança política, refletindo sobre os potenciais transformadores e as possibilidades de rearticulação.

Aqui o valor transformacional da mudança reside na rearticulação, ou tradução, de elementos [...] que contesta os termos e territórios de ambos [...] cada formação enfrenta as fronteiras deslocadas e diferenciadas de sua representação como grupo e os lugares enunciativos nos quais os limites e limitações do poder social são confrontados em uma relação agonística (p. 54-55).

h) A partir da história de cada comunidade, – já organizada em livro que está para ser publicado pela coordenação do curso Pedagogia em Educação do Campo de Carauari, pela UEA – convidamos a turma a pensar perguntas para aprofundar o que já foi reconstituído. As biografias de cada família também ajudarão a elaborar as perguntas. Aprofundar conhecimento sobre os momentos nos quais a comunidade mudou de lugar ou passou a se organizar diferente são bastante importantes.

As ideias de mistura e de hibridismo foram reiteradamente discutidas pelo autor indiano e, neste momento, trazemos sua reflexão para nos ajudar a pensar as relações entre colonizador, indígenas e demais povos que vivem na região.

O hibridismo não tem uma tal perspectiva de profundidade ou verdade para oferecer; não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas [...]

em um jogo dialético de “reconhecimento”. O deslocamento do símbolo a signo cria uma crise para qualquer conceito de autoridade baseado em um sistema de reconhecimento: a especularidade colonial, duplamente inscrita, não produz um espelho onde o eu apreende a si próprio; ela é sempre a tela dividida do eu e de sua duplicação, o híbrido (Bhabha, 2003, p. 165).

Como metodologia complementar à história oral, há ainda a possibilidade de realizarmos entrevistas projetivas, ou seja, entrevistas centradas em materiais visuais (fotografias). Minayo (1993) afirma que esse tipo de entrevista é utilizada para aprofundar determinado tema, como forma de ativar a memória dos entrevistados. Aplicamos então essa metodologia para sistematizar informações mais detalhadas e aprofundar conhecimentos sobre elas.

Estudamos o livro escrito em disciplina anterior por essa turma e separamos algumas questões. Consideramos que, se acharem pertinente, podem aproveitar na elaboração das entrevistas para a comunidade.

i) Como se deu a demarcação da Reserva do Médio Juruá? O que conhecem sobre os povos indígenas Madja Kulina, Kanamari ou outros que vivem nessa região? Sabem se as palavras Uerí, Carauari, Matati, Juruá, Pupuai, Quiriru, Caitaú, Ucuúba, Paxiúba, Jiburi, Pubunha, são de origem indígena? De qual língua? Conhecem o que significam?

Munduruku pensa uma educação intercultural e territorializada.

[...] em suas territorialidades diversas, os povos ameríndios nos ensinam que são múltiplas as dimensões que nos constituem corpo no diálogo com o espaço visível e invisível, articulado à ancestralidade do lugar e dos imaginários sociais e afetivo; o presente se realiza perspectivando o futuro com a maestria de quem se reconhece no tempo e no lugar e pode, por isso mesmo, nos ensinar a ser e nos reconhecer corpo que se faz pelas intervenções educativas da interculturalidade (Munduruku, 2022, p. 82-3).⁴

Propomos aqui a pesquisa em Ensino da História assim também, com o corpo em diálogo com o espaço. Nos inspiramos nas línguas e literaturas indígenas onde há presença de palavras que nomeiam a flora, fauna, geografia, seres encantados, significando os mundos que elas habitam (Freire, 2015). Cabe ressaltar, que muitos desses nomes, plantas, animais, lugares e encantados existem apenas naquela determinada língua, cultura e território.

Retomamos as ideias de Antônio Bispo do Santos (2023), também chamado de Nego Bispo quando define território não é apenas como a sobreposição do conjunto dos

4 O autor usou ‘ameríndio’, mas recentemente há o uso de Aby Ayala para desprestigiar Américo Vespúcio e valorizar o nome que os povos indígenas dão a este continente.

sistemas naturais e de coisas, mas entendido como lugar usado. O território é o chão usado pelas identidades. E a identidade envolve o sentimento de pertencimento ao que nos pertence. O território para ela é o fundamento do trabalho, lugar da residência, aonde se dão as trocas materiais e espirituais na vida.

j) No livro que está para ser publicado pela turma de vocês e pela Universidade Estadual do Amazonas percebemos que há muitos nomes de comunidades homenageando santos. Consideram que este tema merece discussão? E também se referiram a casas com estruturas “menos evoluídas”, já compararam o conforto térmico entre uma casa nova e uma antiga? Qual é mais fresca?

Consta na LDB (1996), título V, capítulo 2, artigo 28: na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias à sua adequação às suas peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesse dos alunos da zona rural; II) organização escolar própria, incluindo adequação do *calendário* escolar às *fases do ciclo agrícola e às condições climáticas*; III) adaptação à natureza do trabalho na zona rural.

A adaptação da escola ao calendário evidencia que a atividade abaixo que consistem em confeccionar um calendário a partir das histórias de cada comunidade é interessante quando se pensa em produzir materiais didáticos para as escolas do/no campo, das/nas águas e das/nas florestas.

Na história de algumas comunidades no referido livro que está para ser publicado, apareceu um calendário.

k) Podemos fazer um calendário cultural colocando nele as principais atividades e ciclos da natureza na região? Podemos comparar o calendário atual de cada comunidade com o de antigamente. Com as crianças, podem recortar um círculo em fatias na quantidade de ciclos que sua comunidade vive em um ano, por exemplo, e pedir que em grupo desenhem o que acontece em cada período (chuvas, seca, épocas de colheita, de pesca, dentre outras possibilidades).

PRÁTICAS DE TRANSCRIÇÃO E EDIÇÃO

Para pensarmos juntos as possibilidades de transcrição e de tradução, visitamos as obras de Amado e Ferreira (2006), que são especialistas em história oral e chamam a atenção para as diversas formas de transcrever os depoimentos, cada uma delas com suas vantagens e desvantagens. De todo modo, a história oral trabalha tanto com a tradição oral, quanto com a escrita.

A oralidade não merece ser diminuída e desprestigiada diante da escrita, porque esta é apenas algo a mais. “[...] Não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte.” (Kopenawa, 2015, p. 75).

Na análise de Carlos Pacheco, que estudou as influências da oralidade em algumas obras literárias, nem sempre as transcrições conseguem registrar a riqueza contextual e a intensidade emocional da experiência interior do entrevistado no momento no qual ele faz vibrar o som das palavras e o gesto (1992). Por isso, filmar as entrevistas com os (as) entrevistados (as) que permitem é recomendado (sempre com o celular deitado e com o mínimo de barulho externo possível, com cuidado para o vento não bater no microfone do celular e para o entrevistado não ficar contra a luz ou com muita poluição visual atrás dele).

A riqueza do depoimento oral em si mesmo é inesgotável, não apenas como fonte de informação específica, mas, sobretudo, como instrumento de compreensão mais ampla e globalizante dos significados das ações humanas (Alberti, 2004). Desse modo as entrevistas e documentos gerados resultam do diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, existindo muitas possibilidades de interpretação e análise.

A relação da história oral com arquivos e demais instituições de consulta a documentos é, portanto, bidirecional: enquanto se obtém, das fontes já existentes, material para a pesquisa e realização de entrevistas, estas últimas tornar-se-ão novos documentos, enriquecendo e, muitas vezes, explicando aqueles aos quais se recorreu de início (Alberti, 2005, p. 81).

Como requer a história oral, as entrevistas são preparadas e desenvolvidas após a revisão exaustiva das fontes primárias e secundárias na construção de base de conhecimentos sobre o tema. As versões gravadas constituem novos documentos, que serão incorporados ao conjunto de fontes para outras pesquisas e objetos de análises.

Depois de havermos estudado exaustivamente as fontes escritas, realizamos as entrevistas, transcrevemos e editamos, sendo certo que estas precisam ser comparadas entre si e com as informações dos documentos escritos.

A história oral utiliza questões metodológicas que, em muitos casos no processo de pesquisa, são transformadas pelas situações vividas. Após sistematizar os dados levantados, estes serão articulados com questões que impulsionarão a pesquisa. Um roteiro geral, com atenção à cronologia e relevância dos dados, que apontará o objeto a alcançar com as entrevistas, permitindo identificar recorrências, divergências e concordâncias nas diferentes versões. Com base no roteiro geral, desenvolveremos as entrevistas individuais, cujo material servirá como instrumento de análise e avaliação dos resultados da pesquisa.

Dentre as tendências mencionadas na história oral, encontra-se a metalinguística, preocupada com o depoimento oral em si mesmo, mais até do que com a informação nele contida. Desse modo, a maneira como a história é dita também importa⁵

Em decorrência da contiguidade ou comunicação de uma entrevista com outra e assim por diante, a sequente mescla ou superposição desenha um mapa desejavelmente diferenciado no conjunto das entrevistas. Não se preza tanto a construção de um só lado nos projetos de história oral; pelo contrário, busca-se o diverso, fato que implica detalhamento de redes que carregam oposições (Meihi, 2007, p. 119).

Seguiremos algumas ideias de Meihi (2007, p. 45): “a força cumulativa das entrevistas deve ser prevista no projeto, mas suas variações também. Assim, a eficácia das hipóteses de trabalho e a verificação da problemática a ser solucionada devem se render à dinâmica dos documentos em formação”.

Alessandro Portelli (1989), estudioso da área de Letras, afirma ser necessário buscar o núcleo organizador, quando se refere aos depoimentos. Considera que o historiador, tanto com fontes orais como escritas, precisa encontrar o ‘eixo organizador’ de sua análise. Neste nosso caso, o eixo organizador da nossa pesquisa será a história dos povos do campo, das águas e das florestas em Carauari.

Portelli aprofundou em seus textos questões sobre o acontecimento recordado, comparando a duração definida com a lembrança sem limites que atua na memória coletiva. Observou que, para colocar um acontecimento no tempo, é preciso que o ‘contínuo temporal’ se transforme em um ‘discreto’ subdividido em unidades diferentes. O autor propôs uma decomposição horizontal, que seria a periodização. Para isso, sugeriu que coubesse ao pesquisador “individualizar blocos temporais homogêneos, quase sempre marcados por um ‘acontecimento chave’ a respeito dos quais os acontecimentos se dispõem em um antes e um depois” (Portelli, 1989, p. 23).

⁵ Outras áreas de conhecimento como Letras e Artes também se interessam pelos documentos criados na pesquisa (textos).

Partiremos das entrevistas para construir os sentidos e separar nossos ‘acontecimentos chave’ e ‘pessoas chave’. Assim, se as entrevistas trouxerem novas informações, inauguraremos com elas novas discussões e essas serão chaves que abrirão novas possibilidades de reflexão.

Para tanto, coletaremos narrativas históricas que nos farão entender as dificuldades. Nossos temas transversais de análise podem ser, por exemplo, a relação oralidade/escrita e a catequese como forma de dominação/libertação, o que nos permitirá, a partir de pontos de vista e de vidas diferentes, confirmar ou contrapor testemunhos.

Assim, aspectos importantes emergirão do meio dos acontecimentos centrais trazidos na entrevista. Desse aspecto trata Portelli (2010, p. 19), para quem “os conteúdos da memória são evocados e organizados verbalmente no dialogo interativo entre fonte e historiador, entrevistado e entrevistador”. E, ademais, devemos acrescentar que o relato da história, diante de um gravador, não representa um fim em si mesmo, em razão de que, a partir das gravações, o entrevistador terá a possibilidade de construir novos textos.

Ao retomar as ideias de Portelli sobre a relação estabelecida entre história e memória, percebemos que há que se valorizar os depoimentos, inclusive quando trazem informações contraditórias. O autor articula conceitos fundamentais ao nosso estudo, tais como memória, acontecimento e fato histórico. “Conheceríamos muito menos o sentido desse acontecimento se as fontes orais não o tivessem relacionado de maneira cuidadosa e verídica. O fato histórico relevante, mais do que o próprio acontecimento em si, é a memória” (Portelli, 1989, p. 29).

É interessante refletir, nesse passo, sobre como os acontecimentos, bem como cada parte da vida, permanecem na memória. “O modo no qual esse feito foi elaborado, transformado, interpretado na larga duração da memória [...]” (Portelli, 1989, p. 5). Portanto, avançando nessa direção, precisamos ir além do que a materialidade visível do acontecimento evidencia. Como Alessandro Portelli sugere, é necessário atravessar os fatos históricos para descobrir seus significados. Em nossa análise, assim como faremos com as entrevistas e com outros textos, observaremos os aspectos simbólicos, alguns processos articulados e subterrâneos.

A interpretação dos leitores e dos entrevistados, bem como nossa própria análise, poderão ser o que Alessandro Portelli (2010) chama de “trabalhos simbólicos coletivos”. E cabe reconhecer que “nas narrativas orais, as modalidades convergem com frequência

não apenas sobre os acontecimentos centrais, mas também sobre temas cruciais” (p. 29-30).

Para Portelli (2010), “a ‘entre/vista’, afinal, é uma troca de olhares. E bem mais do que outras formas de arte verbal, a história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo” (p. 20).

O primeiro passo é escrever tudo que foi dito do mesmo modo que o enunciado. Em segundo lugar, voltar com o (a) entrevistado (a) e mostrar o texto para que conforme se tudo que foi dito pode fazer parte da história que será escrita ou se é necessário suprimir alguma parte. Com os trechos autorizados, é possível fazer uma edição. No caso de entrevistas filmadas, é possível legendar o vídeo depois de editado e escrever a história a partir de uma entrevista ou do conjunto de entrevistas.

UNIDADE II

2. HISTÓRIA DA LOCALIDADE, DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E SUA HISTÓRIA: ORIGENS E POVOAMENTO

'Histórias pessoais' parecem ter um apelo universal, mas os modos nos quais são expressas são culturalmente circunscritos.

(Kuper *apud* Cunha, 2004, p. 297).

As histórias de vida e as narrativas biográficas e autobiográficas vem sendo amplamente estudadas no campo da história, da literatura, da educação, do jornalismo e da psicologia. É, portanto, um gênero que vive na fronteira, é interdisciplinar e merece ser incluído nos currículos.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 1999, p. 150).

O trabalho com biografias em sala de aula pode comprovar como há interesse em conhecer como foi a vida de quem “venceu” e de quem continua lutando. As aulas que acontecem sobre as histórias de vida trazem a possibilidade de representar os contextos históricos vividos pelo biografado.

Os estudos biográficos atingem ao grande público, sendo atrativos como instrumentos de ensino de história. “A biografia personaliza a história [...] em uma sociedade em que a individualização está por toda parte, associar contextos históricos a personagens que os alunos possam nomear, dos quais possam recordar [...]” (Silva *apud* Pinsky, 2018, p. 17). Assim os estudantes conhecem e se interessam pelos momentos históricos.

A biografia oferece várias possibilidades em sala de aula, porque dialoga com cotidiano. Nos interessa em especial as diversas formas de expressão que as tantas culturas e pessoas constroem.

1) Como a maior parte da turma se identifica como povo tradicional, consideramos relevante trabalhar também este conceito? Como eles definem tradicional?

Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer

acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição “recebida”. Os embates de fronteira acerca de diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade [...] (Bhabha, 2003, p. 21).

Como muitos buscam referências estáticas e sentem necessidade de lidar com o tempo e com a diversidade de modo amarrado demais, consideramos necessário pensar sobre o que é ser um povo tradicional e o que significa tradição. As narrativas de si e dos outros constroem identidades e é importante pensar sobre esses processos.

Cabe aqui uma discussão sobre o que é tradição, considerando tradição cultural tanto o que veio dos ancestrais, quanto o que é recriado na atualidade. “[...] é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição” (Hobsbawm; Ranger, 1984, p. 12).

Stuart Hall fala de um fechamento arbitrário “espaço cultural para a abertura de novas formas de identificação que podem confundir a continuidade das temporalidades históricas, perturbar a ordem dos símbolos culturais, traumatizar a tradição” (*apud* Bhabha, 2003, p. 250).

Os termos do embate cultural, seja através de antagonismos ou afiliação, são produzidos performativamente. A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (Bhabha, 2003, p. 21).

“Muitas vezes, “tradições” que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas” (Hobsbawm; Ranger, 1984, p. 9). Assim, a expressão “tradição inventada” para Eric Hobsbawm e Terence Ranger nos ajuda a compreender esses movimentos culturais.

Inclui tanto as tradições realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo- às vezes coisa de poucos anos apenas- e se estabeleceram com enorme rapidez (p. 9).

Assim, o sucesso dessas “tradições inventadas” (festas e festivais) que acontecem a cada ano desde que foram criadas, pode ocorrer por terem referência em relação a um passado longínquo, “é óbvio que nem todas essas tradições perduram; nosso objetivo primordial, porém, não é estudar suas chances de sobrevivência, mas sim o modo como elas surgiram e se estabeleceram” (Hobsbawm; Ranger, 1984, p. 9).

Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de

comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado (p. 9).

Consideramos que se esses eventos culturais permanecem é porque fazem sentido para os povos do campo, das águas e das florestas, e há desejo de que continuem a acontecer nas comunidades.

[...] na medida em que há referência a um passado histórico, as tradições 'inventadas' caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial. [...] elas são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória (Hobsbawm; Ranger, 1984, p. 10).

m) Como essas tradições e identidades culturais aparecem nas histórias de vida de suas famílias, comunidades e região?

Para iniciar nossas discussões, sugerimos a leitura do livro *Metade Cara Metade Máscara*, de Eliane Potiguara, pois parte dele conta a história de sua família.

À minha avó falecida avó indígena Maria de Lourdes, que, no início do século XX, teve seu pai desaparecido por ação colonizadora do estado da Paraíba. Suas quatro filhas indígenas, ainda adolescentes, migraram compulsoriamente dessas terras, sacrificando-se, como outras mulheres indígenas anônimas, pela construção de um momento novo na luta dos povos indígenas brasileiros hoje, o reconhecimento do grande contingente de descendentes de indígenas e de indígenas desaldeados (Potiguara, 2018, p. 9).

A escritora narra em prosa e em verso o que viveu entre os anos de 1975 e 2003. O poema abaixo foi escrito em homenagem ao seu avô que foi desaparecido em 1920, na primeira estrofe, diz:

Nosso ancestral dizia: Temos vida longa!
Mas caio da vida e da morte
E range o armamento contra nós.
Mas enquanto eu tiver o coração aceso
Não morre a indígena em mim e
E nem tampouco o compromisso que assumi
Perante os mortos
De caminhar com minha gente passo a passo
E firme, em direção ao sol.
Sou uma agulha que ferve no meio do palheiro
Carrego o peso da família espoliada
Desacreditada, humilhada
Sem forma, sem brilho, sem fama.
(p. 113)

Para Eliane Potiguara (2018), a família precisa do território e da cosmologia que passa pela ancestralidade. Ela conta sobre quando dançava o Toré com seus parentes, lá na Paraíba:

o som das maracas, da flauta, dos tambores, das batidas dos pés, que levantavam uma poeira como se fosse uma nuvem encantada, uma grande

força tomava minha existência e me revelava fatos, histórias, lembranças, imagens cuja razão eu mesma não conseguia entender (p. 122).

A escritora indígena ressalta o potencial dos encantados influenciarem a construção de memória e subjetividade. Sua escrita, que vem da memória ancestral, é marcada por sons, danças, caminhos que a fazem lembrar.

A mulher indígena, que passou por toda sorte de massacres ao longo da história, condicionada ao medo e ao racismo, sobrevive porque é criativa, é xamã, é visionária, é curandeira, é guerreira guardiã do planeta. Seu inconsciente coletivo ancestral refloresce a cada ato de criação, porque ela é capaz de beijar as cicatrizes do mundo em um ato de caridade. E a palavra dela é sagrada como a terra que dá o alimento ao próximo, alimento da CURA em todos os sentidos (Potiguara, 2018, p. 60).

Em *Metade Cara, Metade Máscara* (2018), a escrita estruturada por meio da narrativa inclui também a história de amor entre Cunhataí e Jurupiranga, que perpassa toda a obra com texto publicado em pôster em 1982. Todos os capítulos são marcados pelo desenvolvimento dessa trama de amor.

Há ainda poemas que versam sobre as lutas dos indígenas no Brasil, o protagonismo das mulheres, a busca da ancestralidade por Cunhataí, sua revolta e desespero na busca pelo amado, a resistência das personagens, o reencontro com sua identidade e a projeção de um futuro melhor para os povos indígenas.

Segundo a escritora, em 1978, quando escreveu *Ato de amor entre os povos*, a obra partiu da inspiração das cartas que aos com 7 anos de idade escrevia a pedido da avó. Além desse elo ancestral com sua avó, há uma marca física: uma mancha no olho direito em um formato de folha de jenipapo. Essa mancha, que lhe deixava triste pelos preconceitos que sofria, foi interpretada por um Kayapó, como um traço de ancestralidade. Ele percebeu Eliane Potiguara como uma “grande aliada espiritual” (Potiguara, 2018, p. 122).

A personagem Cunhataí, na história do casal imaginário, também aparece com essa marca ancestral, uma estrela no olho direito. E assim as histórias de Eliane Potiguara se fundem em sua escrita poética.

Cunhataí viaja pelo tempo e espaço e, depois de seguir trilhas e sofrer todas as dores que uma mulher pode sofrer, ela para, senta-se e reclina a cabeça do chão. Absorta nos passos de um formigueiro, ouve vozes intercaladas, e, no meio delas, escuta a voz ancestral (p. 87).

A valorização da ancestralidade é capaz de fazer que as culturas indígenas sejam perpetuadas. Nos versos do poema “Oração pela libertação dos povos indígenas” (2018), clama para que a vida indígena seja respeitada:

Parem de podar as minhas folhas e tirar a minha enxada
Basta de afogar as minhas crenças e torar minha raiz.

Cessem de arrancar os meus pulmões e sufocar minha razão
Chega de matar minhas cantigas e calar a minha voz.
Não se seca a raiz de quem tem sementes
Espalhadas pela terra pra brotar.
Não se apaga dos avós – rica memória
Veia ancestral: rituais pra se lembrar (p. 33-34).

n) Há algo nas palavras e na história de vida da escritora indígena Potiguara que te chamou atenção? Pelos trechos que leu aqui, considera que o livro de Potiguara pode ser usado para o ensino de história nas séries iniciais? Vamos escrever história e poesia para contar nossas histórias e a vida de nossas famílias?

AS ESCRITAS E PESQUISAS AUTOBIOGRÁFICAS E COM HISTÓRIAS DE VIDA

A micro-história, a história de vida, a história oral, a história antropológica, acabou usando a biografia como gênero narrativo e fonte pra análise histórica. E cada vez mais ela tem fugido dos personagens famosos e prioriza as pessoas comuns.

Por meio da história de vida é possível identificar aspectos do período histórico que a pessoa viveu, traçando um perfil daquela sociedade e com o que essa vida está entrelaçada e seus processos historiográficos.

o) Para você, qual é o papel da memória de cada indivíduo na história? Escolham personagens sobre os quais é possível obter informações (que, tanto os discentes quanto o professor tenham interesse, dando prioridade aos mais velhos) e escrevam suas biografias.

POSSIBILIDADES DE COMPARAÇÃO E SÍNTESE DAS NARRATIVAS DE SI E DOS OUTROS

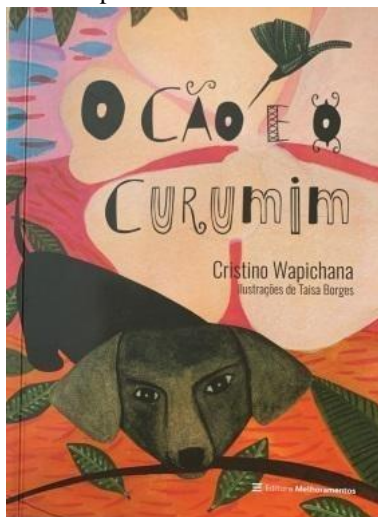
Os estudos biográficos podem introduzir um determinado período histórico e ilustrar um determinado contexto histórico, já que é grande o interesse pela vida dos outros, tal como pelas fofocas. De modo interdisciplinar é possível incluir literatura, quadrinhos e cinema nas aulas, dialogando a história com outras matérias.

Para tornar dinâmico o trabalho com as biografias e outras histórias, propomos um encontro com uma literatura de autoria indígena Wapichana. Compare o livro abaixo com sua história de vida.

p) Aproveitaremos alguns trechos da história para que, tal como o escritor fez, vocês também possam escrever suas histórias para que as crianças possam ler na escola. Como planejar uma aula de história com o ensino que parta dessas histórias?

A obra *O cão e o curumim de Cristino Wapichana* (2018) traz como protagonistas dois elementos presentes na infância: um arimerak (cachorro), o Minhayda'y (amigo) e uma criança (curumim). A amizade deles está pautada na lealdade e na fidelidade, além de apontar algumas cenas do dia-a-dia do povo Wapichana na comunidade.

Figura 3: Capa do livro *O cão e o Curumim*



Fonte: Fotografia da capa do livro pela autora.

q) Há muitos cachorros nas comunidades? Vocês têm histórias da infância de vocês com cachorros? E você, tem histórias que moram em você? Quais você gostaria de contar/escrever?

O encontro ou contato com o diverso, com seus sentimentos e suas formas culturais de relação com a natureza e com o outro – animal, vegetal ou do universo espiritual, aparece na obra. O livro apresenta as 'Histórias que moram em mim' (p. 6).

As memórias evocadas por Wapichana são em relação às suas experiências vividas com sua ku'ukuu (avó) em vários momentos de sua infância, tais como: o ritual feito junto ao jatobazeiro, onde defumou, cantou, dançou, abraçou e, logo em seguida, a cortou, extraindo cascas para fazer remédio, características que assinalam a educação para as dinâmicas das relações homem-natureza (humanos, animais, plantas etc):

Ao chegar próximo do tronco do velho jatobá, vovó parou e ficou olhando-o com reverência. Escondi-me por detrás de um pé de cajá e fiquei observando, curioso, para ver o que iria acontecer. Vovó foi aproximando de mansinho daquela grande árvore. Com um gesto carinhoso tocou-a com as duas mãos e, lentamente, foi encostando o rosto ao tronco para senti-lo. Com os olhos fechados e um sorriso amigo, ela iniciou uma conversa baixinha, como quem troca segredos (Wapichana, 2018, p. 11-12).

Ensinamentos valiosos envolvidos nas relações sociais, nas atividades do cotidiano, em especial a maneira como esses ensinamentos acontecem, tendo como base a oralidade.

Vovô e vovó estavam lá. Não havia tristeza, desespero ou decepção neles. Sabiam que curumins são arteiros, que o medo e o susto que meu irmão e eu havíamos passado eram mais fortes que qualquer punição. As lembranças que iríamos carregar não nos deixariam mais brincar com fogo perto de cobertura de palhas (Wapichana, 2018, p. 55).

A narrativa acima descrita apresenta com profundidade e clareza os processos tradicionais de educação indígena.

r) E na educação do campo, dos povos das águas e das florestas? Quais são as diferenças entre a educação que acontece dentro e fora da escola?

Cristino Wapichana (2021) afirma: “Quem já comeu uma fruta tirada diretamente do pé sabe a experiência sensorial que isso gera. São aromas, texturas e sabores que se misturam, encantam nossos sentidos e nos conectam à terra e à sua fecundidade” (p. 42).

Outro ponto importante apresentado no livro é relação com a natureza, com destaque para as árvores, as quais têm vários sentidos, tais como: preservação, fonte de alimentos por meio das frutas, da medicina ancestral.

Para concluir o diálogo com o livro *O Cão e o Curumim* (2018), citamos a fala da avó ao menino. Ela diz o seguinte trecho afagando a cabeça dele:

Sabe, meu neto, não estamos sozinhos no mundo. Olhe para esta árvore e para o chão que você pisa. Somos feitos de uma pequena parte de tudo o que nos cerca. Não podemos nos esconder. Tudo nos vê. Estamos ligados com todos os seres pela terra, pela água e pelo ar... Dependemos deles para continuarmos no mundo, e eles dependem da gente. Não somos mais importantes que eles nem eles mais importantes que nós (p. 13).

s) Quem gosta de cafuné de avó? O tipo de filosofia da avó de Cristino Wapichana ainda circula nas comunidades de vocês? Percebem que essa conexão e comunicação com o campo, com os seres da mata e com as águas continua? As

famílias estão conseguindo perpetuar esses conhecimentos que regulam as relações com a natureza?

UNIDADE III

3. METODOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DO CAMPO

Precisamos de modelos para entender um universo (que é afinal um pluriverso ou um multiverso) e que foi construído em permanente mudança, no meio do caos e do imprevisível. Esses modelos simplificam o que só pode ser entendido como entidade complexa e complicam o que só em simplicidade pode ser apreendido.

(Mia Couto)⁶.

Mia Couto nos faz pensar na multiplicidade e complexidade dos pluriversos. A proposta aqui é pensar metodologia sem considerá-la um modelo ou uma receita fechada. Há muitos caminhos possíveis para o trabalho de Ensino de História nas séries iniciais em escolas do/no campo, das/nas águas e das/nas florestas.

Em 1998, na I Conferência para uma Educação Básica no campo, defendeu-se que a pedagogia da educação do campo deve contemplar a identidade cultural dos sujeitos envolvidos no processo. “Educação do povo feita pelo próprio movimento social como agente de sua própria educação” (Souza, 2006, p. 78). E caminhar nessa direção é tentar resolver o que critica Cainelli (2010) a seguir:

Para termos uma aprendizagem em História com possibilidade de desenvolver o pensamento histórico, as narrativas apresentadas nos livros didáticos deveriam contemplar em seu conteúdo descrição, análise e explicação, além do levantamento de evidências e hipóteses. No entanto, este tipo de narrativa não é comum nos livros didáticos das séries iniciais, portanto temos, quando ensinamos história, que preencher as lacunas deixadas por estes textos. (p. 26).

De acordo com Nemi *et al.* (2009), confirmamos que essa nossa proposta tem fundamento: “o ensino de História deve partir do pressuposto de que o educando também é agente desse processo de transformação. A releitura do passado envolve, portanto, a definição dos agentes históricos que serão abordados em sala de aula.” (p. 28).

Circe Bittencourt (2008) também traz uma importante contribuição no que concerne a conteúdos e métodos de ensino de história. A autora lembra que a História, enquanto disciplina escolar, possui uma longa história, permeada de conflitos e controvérsias na elaboração de seus conteúdos e métodos.

⁶ Disponível em: <https://teologiadefronteira.wordpress.com/tag/teologia-criativa/>. Acesso em: 01 jul. 2025.

Circe Bittencourt é referência a todos que se debruçam a pensar o campo do Ensino de História. Ao longo de sua carreira sua pauta gira em questões que envolvem tanto o ensino nas escolas indígenas no contexto amazônico, pois atuou muito tempo com os povos Terena, de Mato Grosso do Sul e com os Timbira da região junto ao Tocantins (Maranhão e Tocantins atual), quanto outros contextos.

De acordo com Bittencourt (2008), o ensino de história sempre esteve presente nas escolas elementares ou escolas primárias brasileiras, variando, no entanto, de importância no período que vai do século XIX ao atual.

ENSINO DE HISTÓRIA E AS PRINCIPAIS DISCUSSÕES DA ÁREA

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervir no mundo, conhecer o mundo.

(Freire, 1996, p. 28).

Bittencourt (1994, p. 111) enfatizava a forma de trabalhar o ensino de História com as populações indígenas. Para essa população específica, a autora ressalta que pensar a construção de conteúdos de História envolve três aspectos: a necessidade de se refletir sobre a história local ou de grupo, sobre a história do conjunto dos grupos indígenas e sobre a história dos “brancos”, que deve abranger, por seu lado, a história dos contatos e relações entre indígenas e brancos.

Aproveitamos suas discussões para pensar o ensino de história para os povos do campo, das águas e das florestas. O trabalho aqui propõe o estudo do local, dos grupos, do conjunto de famílias, dos contatos entre povos.

Trazemos aqui Arroyo (2011) *apud* Antunes (2015, p. 97) para incrementar a direção que pode tomar o ensino de história. Ele faz o seguinte questionamento: “qual a relação entre o conhecimento e a experiência social?”. Para este autor, as experiências de estudantes e professores são de extrema importância e devem ser levadas em consideração, inclusive para a elaboração dos currículos.

Como destaca Bittencourt (*apud* Pereira; Monteiro, 2013, p. 104-105), “O livro didático era o responsável exclusivo das falsas representações sobre os povos indígenas”. E nos livros de história ainda temos uma visão muito limitada e estereotipada dos povos indígenas, do campo, das águas e das florestas.

O tempo do homem, da mulher do campo tem seu ritmo. O tempo social dos sujeitos, ou da família, das comunidades tem seu ritmo, ele está imbricado aos tempos da natureza e sua produção (Arroyo *et al.*, 2008). Assim, as festas, a memória coletiva, as lembranças são inseparáveis da construção da existência, das relações sociais e culturais. Portanto, falar das festas e dos demais acontecimentos é relevante na pesquisa e no ensino de história.

A memória desses povos precisa ser contemplada. Carmem Gil (2019) enfatiza que o conceito de memória tem seus fundamentos na universidade ocidental moderna, e hoje é importante reconhecer outras formas de pensamento que ampliem a perspectiva apontada para sua compreensão. Ou seja, a memória tem a ver com o lugar que ocupamos no presente e, portanto, é uma produção narrativa e discursiva do presente.

Daniel Munduruku (2020) também reflete sobre a relação entre memória, passado e presente: “Para nós, o passado é passado. Ele se torna vivo quando dá sentido ao presente, ao que vivemos. É para isso que a gente guarda essa memória” (p. 31).

Ainda de acordo com Munduruku (2017),

A memória é um vínculo com o passado, sem abrir mão do que se vive no presente. É ela que nos coloca em conexão profunda com o que nossos povos chamam de tradição [...]. Ela, a memória é quem comanda a resistência, pois nos lembra que não temos o direito de desistir, [...] lembrar que somos um conjunto, uma sociedade, um grupo, uma unidade. Essa ideia impede que nos acerquemos da visão egocêntrica e ególatra nutrida pelo ocidente (p. 116).

Os pensamentos que intelectuais indígenas vêm expressando sobre o conceito de memória, em nossa concepção, muito têm proximidade às ideias de memórias que os povos do campo, das águas e das florestas constroem.

Voltando ao que já falamos neste livro sobre oralidade e à escrita da história, incluímos aqui uma citação da escritora Márcia Kambeba (2018), quando ela se refere ao compartilhamento de memórias desenhadas e expressas como afeto. “A escrita é o desenho da memória, do tempo, da história. Por ela aprendemos, partilhamos saberes, traduzimos sentimentos guardados no coração” (p. 16)

Na obra *Futuro Ancestral*, Ailton Krenak (2022) reforça essa ideia do valor que tem o passado no futuro. “As crianças irão se associar então a esses belos pensamentos de maneira criativa e positiva e serão as portadoras, aqui na Terra, da ancestralidade, um presente que os recém-chegados trazem para nós” (p. 111).

E para pensar o conceito de ancestralidade, Tiago Hakiy (apud Dorrico, 2018), escritor indígena Sateré Mawé, um povo que vive também no Amazonas, enfatiza que o Brasil precisa se conhecer, levando em consideração a importância dos povos indígenas

na formação do povo brasileiro. E como as comunidades do Médio Juruá convivem com povos indígenas, é bom incluir nas escolas do campo, das águas e das florestas, esses conhecimentos.

O Brasil necessita se conhecer, é impossível pensar em nossa história sem levar em consideração os povos aqui existentes, sem louvar a ancestralidade presente no canto dos pássaros e nas brisas do passado. Por isso, e muito mais, devemos encontrar mecanismos para a manutenção da cultura indígena, primordial para o surgimento da nação brasileira (p. 37).

Conectar-se com nossa ancestralidade, mesmo diante das invasões, perseguições e violências ocorridas durante séculos, é importante, uma vez que sempre resistimos e estivemos ocupando este território, isto é, pelas palavras de Krenak (2022), “estamos em todos os lugares, pois em tudo estão os nossos ancestrais, os rios-montanhas, e compartilho com vocês a riqueza contida que é viver esses presentes” (p. 12).

CORRENTES METODOLÓGICAS ADEQUADAS À EDUCAÇÃO DO CAMPO

As diferenças sociais não são simplesmente dadas à experiência através de uma tradição cultural já autenticada; elas são os signos da emergência da comunidade concebida como projeto_ ao mesmo tempo uma visão e uma construção_ que leva alguém para ‘além’ de si para poder retornar, com um espírito de revisão e reconstrução, às condições políticas do presente.

(Bhabha, 2003, p. 21-22).

A noção de comunidade no campo, nas águas e nas florestas emerge da vida de um grupo que afirma a conquista e a necessidade da terra como local de trabalho e moradia. Mas essa territorialização é constantemente atualizada e ressignificada de acordo com as mudanças sociais, legais e institucionais que envolvem determinado grupo e terra.

Há comunidade que estava fora da área que delimitou a reserva extrativista e mudou de lugar para ficar incluída e sentir-se mais protegida. Outro caso foi o da comunidade que era colada na beira do rio Juruá e desbarrancou e precisou entrar e ser reconstruída um pouco mais para dentro da mata.

Os tempos de aprendizagem escolares da luta social, em determinado território e da família precisam trabalhar juntos. Os espaços das salas de aula, da produção agrícola e das demais relações sociais desenvolvidas nos diferentes tempos e espaços e as trajetórias sociais são focos de aprendizagem de história.

São bem-vindas metodologias que abordem as diferentes identidades culturais que fazem parte da educação do campo, das águas e das florestas.

t) Com crianças, é possível trabalhar desenhos, pinturas, colagens, fotografias que expressem com quem elas se identificam. Podem ainda contar e inventar histórias que incluam essa temática de como cada um se autodeclara e como cada comunidade reconhece ou não essa autodeclaração.

Os espaços, a consciência de si e do grupo, o entendimento do mundo, da importância da ação social que se efetiva desde as relações e evidencia a possibilidade de emancipação sócio-política são fundamentais para um Ensino de história transformador.

u) Quais projetos políticos as populações do campo estão construindo? O que faz daquele lugar/grupo de pessoas uma comunidade? Que metodologias são adequadas para a escola contribuir na construção e realização desses projetos?

A atual legislação educacional dá relativa autonomia e liberdade aos professores para trabalhar diversos temas por meio de diferentes metodologias de ensino de História. Portanto, é importante que os professores conheçam possibilidades de abordagem diversificadas e técnicas variadas para que, munidos dessas informações teórico-metodológicas, possam planejar suas aulas de acordo com as demandas dos diferentes grupos de alunos com os quais trabalham (Zucchi, 2012, p. 22).

Caso considerem importante discutir a influência das igrejas na comunidades, a antropóloga Artionka Capiberibe (2007) considera que o uso da bíblia pelos indígenas Palikur, em suas ações de evangelização, introduzem outros elementos em forma de associações, que aumentam a eficácia simbólica da pregação, em alguns casos realizadas de casa em casa, ganhando nova cor. “Parecia fazer um esforço para tornar as histórias visíveis, referindo-se à bíblia como um lugar no qual é possível ver histórias e não apenas ler” (p. 201). A antropóloga se refere aos Palikur, mas aproveitamos seu texto para refletir sobre o processo de evangelização dos povos do campo, das águas e das florestas.

v) É possível escrever e ensinar história sem catequizar ou vangloriar uma igreja em detrimento de outra? É possível o professor não levar sua religiosidade para suas aulas e deixar essa vivência para acontecer na igreja que escolher ou não

frequentar? Quais conflitos e vantagens a presença de diferentes igrejas traz para as comunidades e escolas do campo, das águas e das florestas?

O aprender acontece nos diversos espaços sociais onde os conhecimentos são construídos e reconstruídos nas interações socioculturais. Desse modo, a educação se dá na e com as sociedades e as culturas.

Sugerimos que as culturas, as lideranças comunitárias protagonizem as narrativas históricas para que uma história do campo, das águas e das florestas seja legitimada, com autoria de quem vive nessas comunidades.

PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS

Como uma prática racionalmente orientada, o ensino de história deve possibilitar a apreensão de conceitos e categorias que permitam os estudantes pensar historicamente o processo de construção histórico-social de seus próprios meios sociais, produzindo uma compreensão crítica da vida humana e de si mesmos que é fundamental para a efetivação de suas visões históricas de mundo.

(Bento, 2015, p. 04).

É importante destacar que um dos requisitos para ensinar História na contemporaneidade é ter uma boa abordagem metodológica. Por conta disso, “se o professor de História tiver o conhecimento das construções sociais durante os tempos, terá a capacidade de mostrar que as mudanças no tempo presente são possíveis de serem realizadas” (Pivatto Junior, 2011).

E sobre a formação do professor, segundo a pesquisadora Vera Candau (2014) deve dar-se pelo fato de que:

Ser professor hoje supõe assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, do ‘ofício de professor’ e ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos [...] Uma concepção de professor como agentes socioculturais, profissionais que exercem uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social, desafiam seus alunos ampliar horizontes e experiências, dialogar com diversos conhecimentos e sentidos, a desenvolver valores e práticas sociais a reconhecer os diferentes atores presentes no dia a dia a valorizar diferenças combatendo toda a forma de preconceito e discriminação assim como construir vínculos interpessoais significativos com diferentes atores (p. 41).

Portanto, a necessidade de formação dos professores se dá para eles se apropriarem epistemologicamente e didaticamente das temáticas, a fim de poderem atuar em salas de aulas de maneira crítica e até mesmo justa.

Ailton Krenak, liderança indígena responsável pela apresentação dos direitos indígenas quando foram aprovados para a Constituição Federal de 1988 e que vem contribuindo com a produção de mídias audiovisuais, palestras e escritas indígenas, chegando a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, conta como acontece a iniciação dos Krenak. Ele sugere como a tradição pode ser vivida e a história pode ser narrada. Na tradição Krenak, um menino bebe o conhecimento do seu povo na convivência, nos cantos e nas narrativas. Os cantos narram desde a criação do mundo, sua fundação e eventos. Então, a criança cresce, aprende os cantos e ouve as narrativas. Quando ela cresce, com aproximadamente seis ou oito anos, ela é separada para um processo de formação especial, orientado, pelos velhos e guerreiros. Eles iniciam a criança na tradição (Krenak, 1989).

UNIDADE IV

4. ENSINO DE HISTÓRIA AMBIENTAL COM DIFERENTES LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO, DAS/NAS ÁGUAS E DAS/NAS FLORESTAS

A natureza pode ser vista como um espaço a partir de onde se produz bens culturais, sendo material para a criação de utensílios, instrumentos musicais, meios de transporte, casas e remédios. O ambiente é ainda parte indissociável do simbólico coletivo presente nas artes, nas letras das músicas, nos ritmos das danças e na história oral.

Como a questão ambiental conta fortemente nas escolas do/no campo, das/nas águas e das/nas florestas, neste capítulo buscaremos contemplar como a história pode contribuir com os discentes para que percebam o valor que tem sua forte relação de proximidade com a natureza.

Nos estudos de História Ambiental há merecidas discussões sobre quem é mais evoluído: será que é quem domina e destrói outras espécies ou culturas considerando-as inferiores? A história conta a versão dos vencedores há muito tempo, sendo responsável por disseminar essa perspectiva.

A crise ambiental mostra que as interferências e agressões do homem ao meio ambiente estão nos levando ao caos. E conhecimento tem contribuído para desestruturar os ecossistemas, degradar o ambiente e desnaturalizar a natureza (Leff, 2006).

A história ambiental força o campo de conhecimento da história a pensar como as pessoas são afetadas pelo ambiente, como elas o afetam e os resultados dessa interação. Assim, a história foi influenciada pelos ambientalistas, desde os anos 1970, quando passou a trabalhar com novos parâmetros e repensar a cidadania.

A partir do/no campo, das/nas águas e das/nas florestas, parece mais interessante trabalhar na direção que Ailton Krenak (2022) aponta. Ele contrapõe a ideia de florestania à de cidadania, pensando a possibilidade de um desenvolvimento humano na floresta com outras tecnologias, horizontes de vida sociale alternativas de dentro da floresta, para além da única que vem de fora e que sugere que cidadania é uma coisa de quem vive nas cidades.

Como as literaturas indígenas falam da invasão, da força da ancestralidade, da florestania, da escrevivência, reconstituem a história de educação escolar indígena, da saúde indígena e das lutas pela demarcação das Terras Indígenas, incluiremos alguns

trechos aqui, considerando discussões que também interessam aos povos do/no campo, das/nas águas e das/nas florestas.

A poeta Sony Ferseck (2020) semeia arte em seus versos:

[...] Espalha sementes de Wei (sol)
Toca minha irmã
Teu chocalho keweí
Canta minha irmã eren [...] de tawa a água.
(p. 13).

Ferseck têm artigos que analisam as literaturas indígenas do seu povo Macuxi, mas contempla, também, em alguns trabalhos os Taurepang e Wapichana. Suas discussões enriquecem as até então construídas em diálogo com as literaturas, principalmente de Roraima. Vamos falar mais das sementes e da importância do ato de semear novas ideias?

Essas literaturas comprovam uma “abertura para ver outros mundos além dos que já demarcamos” (Krenak, 2019, p. 33). E ao mesmo tempo que abrem, essas palavras/livros guardam a memória raiz, com cada língua, cada narrativa de origem, que reconecta cada pessoa/povo com seu território/ancestralidade.

Aproveitemos a oportunidade de sermos transformados por esses textos, para seguirmos um caminho diferente do anunciado por Cardoso (2019): "Todos sofrerão pela arrogância que tratam a Mãe Natureza" (p. 61). Quando saímos da hierarquia homem natureza e nos negamos a chamar nossos iguais de recursos, pensando que podemos consumir e que apenas nossa existência importa, de modo horizontal e concomitante, podemos bem-viver.

Para a escritora indígena Potiguara Garça Graúna (2013), “A cosmovisão indígena não separa o rio e a árvore, o Saci negro e o indígena, o pajé e o poeta, a nuvem e a criança” (p. 160). Essa visão nos sugere pensar que a educação do campo, das águas e das florestas também não deveria separar.

Essas conexões com os muitos seres que vivem no território, para Cardoso (2019) são fundamentais: “[...] nunca duvidar dos espíritos da floresta” (p. 98). E o autor Munduruku afirma que muitas outras formas de escrita para além da alfabética perpetuam as marcas dos “espíritos” da floresta.

As vozes indígenas em suas línguas facilitam a conexão com a terra e com todos os seres que vivem em seu território. “A terra nunca sai de nós, assim como nunca saímos da terra” (Cardoso, 2019, p. 159).

A separação entre pessoa/alma/povo e língua também não acontece para grande maioria dos povos indígenas. Para Cardoso (2019), uma língua indígena é "substância que significa um povo"; que "reverbera [...] sensações e manifestações milenares" (p. 56). Nessa direção, falar em língua indígena é atualizar esse significado e continuar a se manifestar desde a ancestralidade.

E essa ancestralidade das vozes indígenas é constantemente mencionada: “[...] Nossas palavras são antigas e muitas” (Kopenawa, 2015, p. 75). Segundo Davi Kopenawa (2015), os Yanomami vivem complexos sistemas de comunicação cósmicos que não separam humanos, animais, vivos, espíritos, incluindo todas essas dimensões.

w) Será que os ancestrais de parte dos povos do/no campo, das/nas águas das/nas florestas são indígenas? Mesmo os que vieram do Nordeste não podem ter seus ancestrais indígenas?

A harmonia nas relações, assim como a resolução de conflitos, depende da comunicação que acontece pelas línguas e literaturas indígenas. Então essas perspectivas se fazem presentes nas literaturas indígenas no ponto de partida e não apenas como alegoria.

Vanda Witoto e Juliana Radler (2023, grifo nosso), compartilham a seguinte reflexão em relação aos não cuidados com a natureza e a necessidade imprescindível de avaliarmos as ações antrópicas e seus desdobramentos:

Não é a Amazônia que precisa ser salva. A natureza tem a capacidade de se regenerar. Nós seres humanos estamos à beira da extinção. Nós que estamos nos extinguindo. Portanto, nós precisamos nos salvar e para isso somos nós que temos que tomar medidas de proteção da natureza porque a nossa vida depende deste ecossistema. Se não tiver terra, nós não temos alimentos, se não temos rio vivo, também não temos como tomar água. Nós nos afastamos da nossa natureza. Nós não nos reconhecemos mais na natureza. Nós nos sentimos superiores à natureza. Esta humanidade se sente superior à natureza e se acha no direito de violentá-la, de destruí-la, de contaminá-la, de explorá-la. E não sou tão otimista quanto ao nosso fim. Mas sigo contando histórias e recontando nossas histórias ancestrais. Porque para nós, Witoto, ao morrer nós nos tornamos formigas, sementes de tabaco, sementes de coca. Somos macaxeira doce ou nos tornamos uma árvore. Portanto para nós indígenas morrer não é o fim. Mas sim o recomeço da vida. Agora não sei vocês, para onde vocês irão.

Essa preocupação expressada de maneira tão veemente por uma indígena do povo Witoto, no Amazonas, converge com o posicionamento de Ailton Krenak (2020), na obra *Caminhos para a cultura do bem viver*, diferenciando o que é bem-estar e bem viver, pois a natureza não está aqui como um produto a ser consumida e tendo recursos

infindáveis, isso é o processo de exploração para gerar o bem-estar para os humanos. Pelo contrário, na perspectiva de Krenak o bem viver é saber viver com inteligência.

Ainda na concepção de Krenak (2020, p. 18), a Terra é um organismo vivo, e ela não é uma coisa. E isso, fundamentalmente, distingue o que é bem-estar do que é Bem Viver.

Nessa perspectiva, Krenak (2020) concebe que:

Nós somos corpos que estão dentro dessa biosfera do Planeta Terra. É maravilhoso, porque, ao mesmo tempo em que estamos dentro desse organismo, nós podemos pensar junto com ele, ouvir dele, aprender com ele. Não é você incidir sobre o corpo da Terra, mas é você estar equalizado com o corpo da Terra, viver, com inteligência, nesse organismo que também é inteligente, fazendo essa dança, que já me referi a ela como uma dança cósmica (p. 13-14).

x) A partir dessa textualidade indígena e das histórias de vida de vocês, vamos lembrar como era a natureza no passado? Quais formas de apropriação do ambiente os povos desenvolveram que fizeram com que a natureza passasse a ser considerada recurso ambiental? Que percepções, valores, leis, representações das comunidades de vocês são interessantes serem incluídas na história ambiental de Carauari e da Amazônia?

O Ensino de História Ambiental pode se apropriar de metodologias das ciências ambientais, dos estudos de identidade, sociais e de economia, usando fontes variadas, tais como: obras da filosofia, da literatura, relatórios, censos, dados estatísticos, leis, relatos de naturalistas, etnógrafos e viajantes, história oral, dentre outras.

Sugerimos ainda, a partir das discussões, construir sugestões de como incluir questões decoloniais em aulas de história (Cesarino, 2015). Mudando metodologias e padrões até então vigentes e contribuindo para enfrentar a crise socioambiental que vivemos.

METODOLOGIAS PARA ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DOS PLANOS DE AULA DE HISTÓRIA

Sobre a descolonização das metodologias, Linda Tuhiwai Smith (2018), pesquisadora indígena Maori, escreveu:

[...] olhamos o mundo com base nos fundamentos que partem da visão do nosso povo, a maioria dos nossos pesquisadores poderia argumentar que ser maori não nos impede de ser sistemáticos, éticos, "científicos" no modo como abordamos um problema de pesquisa (p. 213).

E, sendo a História um componente curricular holístico no processo de transformações socioeducacionais, é imprescindível que a interligação entre ensino de História contribua para o desenvolvimento crítico dos professores, atores principais para que mudanças ocorram.

Afirma a intelectual Smith (2018), que representa bem grande parte do pensamento indígena mundial: “queremos contar a nossa própria história, escrever as nossas próprias versões, a nossa maneira, para os nossos próprios fins” (p. 42).

Assim, para que haja uma aprendizagem mais significativa nas aulas de História das escolas do campo, de acordo com Santos (2011), é preciso que sejam alcançados um dos seus principais objetivos, “partir da prática, das histórias de vida e da realidade de educadores e educandos” (p. 07).

Um dos caminhos interessantes é pensar a conexão com a ancestralidade. Escritoras (es) indígenas vêm pensando sobre o tema. Graça Graúna (2013), defende que:

[...] a literatura escrita dos povos indígenas no Brasil pede que se leiam as várias faces de sua ancestralidade, a começar pela estreita relação que mantém com a literatura de tradição oral, com a história de outras nações excluídas (as nações africanas, por exemplo), com a mescla cultural e outros aspectos fronteiriços que se manifestam na literatura estrangeira e, acentuadamente, no cenário da literatura nacional (p. 19).

Dorrigo (2020) considera que o cânone da Literatura Indígena reside na tradição ancestral de cada povo, transmitido via oralidade há séculos. Quando os escritores indígenas adotam a escrita alfabética, eles utilizam-na como instrumento e ou veículo para trazer ao livro impresso um pouco de suas culturas, como modo de afirmar o pertencimento étnico com muito orgulho. Assim, ao lançarem uma imagem positiva do indígena e dos povos na sociedade brasileira podem reivindicar no imaginário simbólico

as suas humanidades, seus direitos, suas memórias, a Literatura Indígena na rede oral, ancestral e originária.

Diante da pluralidade de pertencas étnicas, de estilísticas que perpassam a oralidade e a escrita alfabética, os sujeitos indígenas enunciam sua voz e/ou sua letra em um movimento de autoexpressão e autovalorização de suas ancestralidades e costumes, bem como na dinâmica de resistência física, lutando pela demarcação de suas terras, e de resistência simbólica, reivindicando uma revisão dos registros oficiais que os escanteiam (p. 229).

Para Munduruku (2017), o passado é o sentido do presente. “[...] é o modo ancestral de ver a vida da gente” (p. 19) e a Literatura Indígena é um “novo instrumento utilizado pela cultura para atualizar a Memória ancestral” (p. 123).

Eliane Potiguara fala sobre ancestralidade das mulheres indígenas (2018, p. 61): “Seu inconsciente coletivo ancestral refloresce a cada ato de criação delas, porque são capazes de beijar as cicatrizes do mundo, num ato de caridade”.

O olhar da personagem Cunhataí comunga os três tempos presente-passado-futuro em um texto que se inicia com as tristezas provocadas pela colonização e termina com a convicção de onde se pretende chegar: o futuro almejado. É a potencialização da voz feminina em Cunhataí/Potiguara, o discurso literário que rompe com a visão unilateral do colonizador e traz à tona o protagonismo indígena. A escrita é o instrumento de luta, de resistência, um espaço de libertação.

Auritha Tabajara inclui rastros da ancestralidade e de sua língua em seus versos do livro de cordel *Coração na Aldeia, pés no mundo* (2018), as seguintes palavras:

Um ancestral lhe contou *Aryrei* está a vir (p. 9).

Com tambor e *Maracá* (p. 10).

Pai *Tupã* a protegia. (p. 13)

Qual as penas dum *cocar*! (p. 13)

O jeito de ser de cada estudante, seus ideais, traduzem uma forma de viver histórica.

Pensamos que a diversidade sociocultural dos Povos do/no Campo, das/nas águas, das/nas florestas e Indígenas necessitam de uma escrita Raiz.

Figura 4: Ilustração do Livro de Edson Kaiapó



Fonte: Kaiapó, 2019, p. 39

Ilustração: Maurício Negro

O escritor indígena Edson Kaiapó em *Projetos e presepadas de um curumim na Amazônia* (2019) inclui palavras de raiz indígena: pipiras (tié-sangue) juquirá (vegetação que cresce sobre a terra desamatada), parau (que ainda não amadureceu), xibé (água e farinha na cuia). Ele fala de suas frutas preferidas: Camapu, taparebá, ingá, beribá cutiti, bacuri, bacaba. E do timbó (cipó cuja seiva é tóxica aos peixes) (p. 39).

A ilustração do livro também nos inspira a pensar na árvore que vira lápis e em árvores de palavras.

y) Já ouviram e conheceram essas palavras e sentidos? Quais outras palavras diferentes e únicas da região continuam a ser faladas? As novas gerações continuam a aprendê-las?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (Brasil, 1996) garantem ao aluno do campo o direito de estudar as diversidades culturais e o seu processo de desenvolvimento, proporcionando o conhecimento acerca da autonomia em trabalhar no ensino escolar as peculiaridades do campo no campo. Isso é possível a partir de

propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (p. 286).

Contudo, para que esses temas sejam colocados em prática nas escolas do campo, é preciso que os professores dessas escolas estejam cientes da necessidade dos alunos conhecerem as suas raízes, através da valorização do sujeito do campo e a sua história.

E os planos de aulas e metodologias devem ter como meta serem o quanto mais coletivos, tanto na busca de informações, como na elaboração das propostas de ensino, encontros de discussão, reuniões para tomadas de decisão e constante avaliação. E para criar os materiais didáticos e paradidáticos não precisa ser diferente, manter a ideia de autoria coletiva e de educação enquanto semente que se torna planta pelo cultivo da comunidade.

Com Herika Souza (2024), que foi minha orientanda no mestrado em Ensino de História, criamos atividades a serem trabalhadas no ensino de história a partir de cinco obras do escritor indígena Cristino Wapichana.

Compartilhamos aqui algumas questões para pensar possibilidades interdisciplinares entre História e Literatura:

1. O que pensa sobre a possibilidade de realizar uma aula interdisciplinar entre História e Literatura?
2. Quais são as obras literárias de autoria indígena ou de autores da sua região que você conhece?
3. Você já usou alguma obra de autoria indígena fazendo uma interface com o Ensino de História?
4. De maneira geral, quais conteúdos (objetos do conhecimento) você acredita que poderia trabalhar em sala de aula a partir de obras de Literatura Infantil?
5. Como considera possível relacionar obras literárias com os conteúdos de História no Ensino Infantil e Fundamental?

Tabela 1: Experiências vivenciadas no Ensino de História com interface na Literatura a partir das obras de Cristino Wapichana

LIVRO	ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
A boca da noite	1º	Mundo pessoal: meu lugar no mundo	<p>* As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)</p> <p>* As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.</p>	<p>1. Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e /ou de sua comunidade.</p> <p>2. Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade, entendendo seu protagonismo cultural e social além do contexto onde está inserido.</p>
O cão e o curumim	2º	<p>*A comunidade e seus registros</p> <p>*As formas de registrar as experiências da comunidade</p>	<p>*Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)</p> <p>*As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.</p>	<p>1. Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado.</p> <p>2. Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes como suporte à produção de memória para compreender sua própria história, de grupos sociais e da comunidade em que vive.</p> <p>3. Identificar objetos e documentos pessoais que remetem à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são socialmente substituídos, evidenciando a influência da tecnologia no cotidiano das pessoas.</p>

LIVRO	ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
A onça e o fogo	3º	A noção de espaço público e privado	* A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental	1. Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.
Tomoromu: a árvore do mundo	4º	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	* A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e o espaço. * O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.	1. Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.). 2. Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.
Sapatos trocados	5º	Povos e culturas; meu lugar no mundo e meu grupo social	* O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados. * Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.	1. Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado e suas formas de exploração, considerando os povos indígenas locais, suas contribuições para cultura roraimense e suas lutas por reconhecimento e território. 2. Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica resultante de diferentes movimentos de luta e de reivindicação pela garantia dos direitos sociais.

Fonte: Souza, 2024

A CRIAÇÃO DE MATERIAIS

O “lugar” a “região” respondem as demandas individuais e coletivas por segurança, continuidade histórica e pertencimento a algum tipo de comunidade de destino. Para novamente se sentirem sujeitos, as pessoas querem voltar a viver em lugares, entendidos como espaço concretos tecidos por relações sociais que conformam cotidianamente experiências individuais.

(Monteiro, p. 139).

Cada coletivo tem suas regras, evidenciando a necessidade de flexibilizar a própria noção de infância e do que uma criança pode ou não fazer. Na infância do campo, das águas e das florestas, há participação das crianças na organização do trabalho, sendo que a elas são distribuídas tarefas mais amenas.

Como os materiais aqui sugeridos serão para o uso na Educação Infantil e/ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é importante discutir as concepções de infância, sua modificação no decorrer do tempo e quais são os projetos de infância de cada comunidade. Na busca por transformação social é importante compreender as mudanças e ter consciência das lutas que já foram travadas e dos direitos e políticas que estão vigentes no país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), em especial o de História, expõem a seguinte visão:

Os conhecimentos históricos tornam-se significativos para os estudantes, como saber escolar e social, quando contribuem para que eles reflitam sobre suas vivências e suas inserções históricas. Por essa razão, é fundamental que aprendam a reconhecer costumes, valores e crenças em suas atitudes e hábitos cotidianos e nas organizações da sociedade; a identificar os comportamentos, as visões de mundo, as formas de trabalho, as formas de comunicação, as técnicas e as tecnologias em épocas datadas; e a reconhecer que os sentidos e significados para os acontecimentos históricos e cotidianos estão relacionados com a formação social e intelectual dos indivíduos e com as possibilidades e os limites construídos na consciência de grupos e de classes. Assim o trabalho com diferenças e semelhanças, bem como continuidades e descontinuidades, tem o objetivo de instigá-los à reflexão, à compreensão e à participação no mundo social (p. 77).

Na educação do campo, os materiais precisam expressar os ideais de sociabilidade, de ajuda mútua, uma vez que essa educação escolar está em construção e vem de uma luta coletiva. Além disso, o professor precisa lidar com os sentimentos que emergem da construção, nas falas, nas brincadeiras nos desenhos das crianças e nos depoimentos dos adultos.

z) Para refletir sobre os tempos e lugares do município de Carauari, na interface com a Geografia, propomos a criação de um tapete mapa para contarmos a história local, situando cada comunidade representada na turma, seus lugares importantes, seus líderes e as transformações no território. O grupo vai decidir quais cenas poderemos dramatizar usando o corpo, objetos e/ou bonecos animados.

Incluimos aqui a dramaturgia criada pela turma durante a oferta presencial da disciplina Pesquisas em Ensino de História. Essa foi a culminância da etapa de aulas. Alguns discentes realizaram a mesma dramatização em sua comunidade.

Figura 5: A turma depois da apresentação teatral com parte do cenário



Fonte: Fotografia de Antônio (2024)

PARTE 1:

QUANDO OS POVOS INDÍGENAS VIVIAM LIVRES NO TERRITÓRIO

Narrador: Há muito tempo antes da invasão, onde hoje é a Amazônia, existiam uma diversidade de povos originários: os Apenarí, Arauarí, Yanomami, Kayapó, Tikuna, Guarani, Munduruku, Ka'apor, Ashaninka, Kanamarí, Deni, Kulina, Jaminawa, Huni Kui, Maku, Jarawara, Paumarí, Juruahá, Kokama, Miranhá, Cambeba, Aruná, Baibirí, Bauarí, Bujé, Buibaguá, Pumakaá, Chibará, Chiriiba, Arriuaá, Dachiuará, Germiá, Jruaná, Guibamá, Juamá, Haliá, Paipumá, Paraú, Sutaá, Uacrauá, Urubu, Yochimauá.

(Cena 1: Entrada de cada um falando o nome do povo indígena, demarcando território com uma lança, com música ao fundo).

Narrador: Esses povos cultuavam o sol, a lua, as águas e o fogo como seres que os protegiam dos perigos da natureza e traziam abundância para suas vidas. Faziam rituais para que seres da floresta não roubassem a alma deles.

Fala do Indígena 1: Proteção e gratidão em cada dia de vida e por tudo que a natureza nos oferece.

(Cena 2: Grupo dança fazendo gestos iguais e alguns fazem falas de agradecimento à lua, ao sol). (Cena 3: Canoa com frutas, cuia com uma indígena fazendo um remédio caseiro).

Narrador: Só se caçava para alimentação das comunidades, sem desperdício. A caça e a pesca eram divididas por todos. E aqueles que desrespeitavam a natureza sofriam as consequências.

Fala do Indígena 2: Cada planta, cada animal tem seu papel no equilíbrio da vida. Devemos cuidar e preservar para as futuras gerações.

Narrador: As águas, além de servir como fonte para tirar alimentação e hidratação também eram usadas para deslocamento. Seus saberes ancestrais os protegiam, conheciam cada planta e seu poder de cura, as frutas que poderiam comer e as que eram venenosas. E as doenças que tinham eram curadas pelos pajés.

(Cena 4: mulher curando uma criança).

Narrador: Antes da grande invasão, os povos que aqui viviam tinham uma relação de harmonia e equilíbrio com a natureza.

Fala do Indígena 3: Nossos antepassados nos ensinaram a respeitar a natureza, a viver em harmonia com ela. Devemos sempre lembrar de seus ensinamentos.

(Cena 5: Indígenas ainda reunidos de um lado e, do outro lado da cena, parte do grupo entra invadindo, com a destruição às casas; alguns caem no chão mortos e outros fogem pra floresta).

Narrador: Quando os Karius invadiram este território, para a construção dos seringais trouxeram doenças, destruição da natureza, o que levou a extinção de vários povos.

(Cena final da primeira parte: O invasor ataca violentamente e grita que tudo é seu).

Fala do Invasor: Este território agora nos pertence! Os dias dos povos indígenas acabaram, e a era da nossa civilização começa. Que o nosso Deus nos favoreça, pois trazemos a cruz e a espada com o progresso e prosperidade para esta terra.

Narrador: Com a invasão pelos seringalistas/patrões, os povos indígenas que sobreviveram fugiram para as florestas mais distantes nas beiras dos igarapés centrais, buscando manter-se vivos.

Fala Indígena 4: A invasão trouxe dor e destruição, mas não apagou nossa conexão com a natureza. Continuaremos resistindo e preservando nossos territórios, línguas e saberes. As águas são elemento que guarda grandes mistérios conhecidos por nós, povos indígenas, histórias que sobrevivem por milhares de anos. O respeito pela natureza garantia nossa segurança. Nossas vidas de tranquilidade e equilíbrio se dividiam em pegar o peixe, caçar e colher as frutas para se alimentar. Além de dançarmos para festejar e agradecer a vida boa, saudável e livre.

PARTE 2:

A HISTÓRIA DOS SERINGAIS DE CARAUARI

Narradora: O ano era 1955, na localidade chamada Médio Juruá, no coração da Amazônia, a extração do látex da borracha era a principal fonte de renda dos ribeirinhos e seringueiros que aqui viviam. Era um trabalho árduo, com muitos sacrifícios, sem direitos básicos como saúde e moradia. Os seringueiros ribeirinhos sobreviviam em condições sub-humanas, à mercê dos mandos e desmandos dos patrões. Neste cenário, à beira do rio, em inúmeros seringais, a rédeas curtas, os patrões comandavam a vida dessas famílias, bem como deste território. E, assim aconteceu no seringal Monte Cristo, de propriedade do seringalista Silvestre Aleixo, onde vinham tantos à procura de melhores condições de vida. Nesta expectativa, chega seu Raimundo, seringueiro experiente.

(Cena 1: Patrão e Seringueiro).

Seu Raimundo: Seu Silvestre, queria saber se o senhor tem uma colocação para mim no seu seringal.

Seu Silvestre: Você tem produção para mim?

Seu Raimundo: Não, senhor.

Seu Silvestre: Vou te dar uma colocação, cabra, mas você já vai ficar me devendo.

Seu Raimundo: Pode deixar, patrão, vou cortar muito, o senhor vai ver.

Seu Silvestre: Eu acho bom (*Seu Raimundo demonstra tristeza*). O que foi, cabra?

Seu Raimundo: Patrão, tem como o senhor me vender uma viação, não tenho nada em casa.

Seu Silvestre: Como assim, cabra? Tu já me debes e ainda quer comprar fiado? Vendo não, vá cortar e traga uma boa produção, aí sim você compra.

Narrador: O seringueiro sai triste e constrói sua casinha com muito esforço.

(*Cena 2: Seringueiro e Esposa*)

Seu Raimundo: Minha véia, o patrão nos deixou ficar na colocação.

Mulher: Meu véi, e as coisas? Você comprou?

Seu Raimundo: Mulher, o patrão não vende fiado, só depois que levar a produção.

Mulher: E agora, marido? O que vai ser de nós? Nossos filhos vão passar fome.

Seu Raimundo: Calma mulher, as coisas vão melhorar, nós vamos pagar o que devemos para o patrão e vamos procurar um meio de vida melhor.

(*Cena 3: Patrão e Mateiro*).

Narrador: Enquanto seu Raimundo construía sua casa, o patrão mandou o mateiro ensinar a estrada para o seringueiro.

Seu Silvestre: João, vai mostrar a estrada para o Raimundo.

João: Sim senhor, patrão.

João: Bora, cabra! O patrão mandou eu mostrar tua estrada.

Narrador: Anoitece e a família dorme. No dia seguinte, o seringueiro acorda às duas da manhã, sem ter nada, nem ao menos um gole de café para beber.

Seu Silvestre: João, vá correr a estrada do Raimundo, veja se ele está cortando direito e avise que se estiver cortando ruim vai perder a colocação e só sai daqui quando pagar o que deve.

João: Raimundo, você tem que trabalhar para pagar o que deve ao patrão, ele me mandou ficar de olho em você e tu já sabe né, se não pagar, o que vai acontecer.

(*Cena 4: Seringueiro e Patrão*).

Narrador: Passa-se a quinzena... o seringueiro corta sem descanso, pois precisava comprar o básico para o sustento de sua família, além de ter que pagar a dívida que contraiu em troca de poder ficar na colocação.

Seu Raimundo: Boa tarde, patrão!

Seu Silvestre: Boa tarde!

Seu Raimundo: Vim trazer a produção.

Seu Silvestre: Inácio, pese a produção do Raimundo.

Inácio: Aqui patrão, a produção pesada.

Seu Silvestre: Raimundo, sua produção só deu para pagar o que estava devendo.

Narrador: Seu Raimundo quer fazer uma viação, mas com muito medo, abaixa a cabeça e fica triste.

Seu Silvestre: Que foi cabra?

Seu Raimundo: Tem como me vender uma viação até o final da quinzena?

Seu Silvestre: Para não dizer que sou ruim, vou lhe vender fiado, mas na próxima quinzena faça o dobro da produção, porque se não vai ter problema.

Seu Raimundo: Pode deixar patrão, vou produzir o dobro.

Seu Silvestre: Inácio, pega as coisas para o Raimundo.

Narrador: O patrão pega as coisas trazidas pelo caixeiro, sem ao menos perguntar o que o seringueiro quer ou precisa. Coloca dentro do saco e o entrega.

Seu Silvestre: Está aqui cabra, você vai ficar devendo 500 cruzeiros.

Narrador: O seringueiro pega as coisas e sai nitidamente triste.

PARTE 3:

A ORIGEM DAS COMUNIDADES E DAS RESERVAS

Padre: Em minhas andanças pelo Médio Juruá, recém-chegado a Carauari, fui conhecer a região. Nunca imaginei que em meio a tanta beleza, no coração da Amazonia, existia tamanha exploração, de recursos e de humanos.

Narrador: A região do Médio Juruá passou por muitas transformações, apesar de ser um lugar belo, localizado em uma região de natureza exuberante, era dominado por pessoas ruins, que se proclamavam donos da terra. Portanto, era necessário romper esse paradigma. Inicialmente, era necessário ter uma conscientização geral nos moradores da região, a partir daí, surgiu o movimento precursor dessa missão, o

chamado MEB “Movimento de Educação de Base”, que na pessoa do padre João Dérick, proporcionou esse despertar nos moradores. Em um encontro com seu Gracia, junto ao seu Zé Seringueiro e seu Turiba e outras lideranças locais, iniciaram um debate sobre algumas questões.

(Cena 1: Padre e lideranças do território debatem estratégias para organizar um movimento para lutar por seus direitos).

Padre: Amigos gostaria de propor esse debate, pois temos visto a opressão que vocês estão sofrendo aqui na região, é importante se organizar para que juntos possamos caminhar e fortalecer nessa luta. Tenho certeza que vocês estão aqui para abraçar essa causa e transformar esse lugar no lugar de vocês.

Turiba: Padre, agradecemos por estar aqui conosco, nós somos as lideranças das nossas comunidades, diante disso, temos um papel fundamental para desempenhar, é nossa responsabilidade engajar o nosso pessoal nesse processo e dizer a eles que nós merecemos coisas melhores. Juntos somos mais fortes e essa luta é de cada um de nós.

Zé Seringueiro: Isso mesmo, amigo! Já chega de abaixar a cabeça para pessoas que querem nos dominar, temos opiniões próprias, sabemos nossas necessidades, queremos dar a nossas famílias uma vida digna, para isso precisamos ter coragem e buscar incansavelmente nossos objetivos.

Gracia: Podem contar comigo.

Narradora: Diante dessa situação, as pessoas da região começaram a se organizar e buscar os seus direitos. Para isso formaram comunidades, um espaço habitado por uma quantidade maior de pessoas, que antes moravam em centros ou localidades. Tais comunidades foram nomeadas e reconhecidas pelo município de Carauari. Para se libertar das garras do sistema patronal, realizavam encontros com moradores e representantes de cada comunidade, discutindo os passos que seriam necessários para avançar na busca por melhorias na qualidade de vida.

(Cena 2: A comunidade Bom Jesus sediou um desses encontros).

Garcia: Bom dia, pessoal, é uma imensa satisfação ter vocês aqui. Tivemos uma importante reunião com o padre João e ele trouxe algumas questões que fez com que refletíssemos sobre tudo que temos passado. Durante muitos anos fomos explorados por esse sistema patronal, nossos patrões diziam o que devíamos fazer, ditavam as regras sobre nossas vidas, e isso nos oprimiu e fez com que nos calássemos por longos anos, mas agora estamos livres. Porém a luta não cessou, devemos demarcar esse lugar, criar

uma reserva para podermos usar os recursos naturais de forma legal, para cuidar desse território e poder chamar esse espaço de nosso lar. O que acham?

Dona Marta: Mas como iremos fazer isso?

Zé Seringueiro: O primeiro passo já estamos dando nesse momento, é dialogando que conseguiremos expor nossas ideias perante as autoridades.

Dona Maria: Concordo, se conseguirmos nos livrar dos padrões, as outras coisas, com certeza, também conseguiremos.

Narradora: Todo esse movimento ocasionou a criação da RESEX (Reserva Extrativista do Médio Juruá), exatamente no ano de 1997, localizada à margem esquerda do rio Juruá. Mas como essa reserva contemplou apenas uma porção da população do município, os moradores reivindicaram a criação de uma segunda reserva, que recebeu o nome de RDS (Reserva de Desenvolvimento Sustentável UACARI), localizada na margem direita do rio Juruá, criada em 2005. Cada comunidade possui suas particularidades e desempenha um papel fundamental na preservação da natureza, fazendo a utilização da natureza de forma sustentável. Essas particularidades constroem a identidade das comunidades. A 1º assembleia se deu na comunidade Bom Jesus.

(Cena 3: Assembleia na comunidade Bom Jesus).

Bastos: Caros amigos e amigas, diante de todos vocês dou abertura à primeira assembleia da ASPROC, entre comunidades, aqui na comunidade Bom Jesus, agradeço a presença de todos vocês, me sinto muito feliz por fazer parte de todo esse movimento, me chamo Bastos e estou aqui para colaborar com vocês, agora poderíamos iniciar a apresentação das comunidades presentes nesse encontro, como vocês podem ver, temos aqui o desenho de um rio, nele está localizada e representada cada comunidade, ficaria interessante se cada um se apresentasse e falasse de algumas características da sua comunidade.

Turiba: Bom dia a todos. Sou conhecido como Turiba, moro na comunidade Gumo do Facão, é gratificante estar aqui com os companheiros. Lá no Gumo, a gente tem várias fontes de renda, uma delas é a venda de melancia em certo período do ano. Também temos a predominância da agricultura na produção de farinha de mandioca, temos uma festividade tradicional que é o Arraial de 7 de setembro.

Maria: Olá, eu sou a Maria lá do Novo Horizonte. Nossa principal fonte de renda é a venda de açaí e farinha de mandioca, agradeço pelo convite e muito obrigada.

Judite: Pessoal, bom dia! Me chamo Judite, sou líder da comunidade Pupuaí. Fico agradecida pelo convite, espero que esse encontro seja produtivo. Nós também trabalhamos com a venda farinha, assim como os colegas.

Francisco: Amigos, eu sou o Francisco, mais conhecido como Ferro, morador da Nova Esperança. Espero colaborar com os companheiros de luta. Lá na comunidade exploramos diferentes tipos de atividades, mas uma principal é a plantação de banana, temos 160 famílias na comunidade.

Marta: Bom dia a todos! Meu nome é Marta, sou da comunidade do Roque, comemoramos uma importante festa que é tradição da comunidade, o festejo de São Francisco, quando recebemos muitas pessoas das comunidades vizinhas. Nossa principal fonte de renda é a produção de farinha de mandioca, mas também coletamos sementes de andiroba.

Maria: Pessoal me chamo Maria, moro na Imperatriz. É uma satisfação fazer parte dessa luta, trabalhamos muito com criações na comunidade, criação de boi e porcos, também pescamos para nossa subsistência e renda extra, moramos em área de várzea, na Resex.

Luís: Companheiros, meu nome é Luís, sou daqui do Bom Jesus, aqui na comunidade todo ano fazemos o festejo de São Pedro, que é o padroeiro da nossa comunidade, esse evento é importante para nós. Como atividade de subsistência, trabalhamos com farinha de mandioca, principalmente a farinha ova, aqui é onde se inicia a RDS UACARI. Obrigado.

Francisca: Olá, sou Francisca do Bauana, lá tem 109 moradores, moramos na RDS UACARI, numa área de terra firme, e nossa principal fonte de renda é o manejo de pirarucu e do tambaqui.

Maria José: Eu sou a Maria José, da comunidade São Raimundo, localizada na Resex. Temos 43 famílias na comunidade, lá é de terra firme, trabalhamos com extração de borracha e manejo de pirarucu.

Benedito: Sou Benedito, da Vila Ramalho, trabalhamos com farinha também e é uma alegria participar desse evento.

Mundico: Parceiros, eu sou Mundico, do Santo Antônio do Brito. Fui eu que fundei a comunidade, nós trabalhamos com farinha e produção de borracha.

Seu Elson: Ver todo esse movimento me emociona, pois penso nos dias de sofrimento que passamos, eu sofri ameaças de morte, viver por aqui para mim estava cada vez mais perigoso. Sentia que o dia de amanhã não me pertencia. Mas lutamos

com coragem e determinação para conseguir dias melhores para os povos que viviam na/da floresta.

Narradora: Mas nem todo processo foi simples, e nosso querido amigo seu Elson testemunhou o sofrimento passado e os riscos de morte que correu. Mas com muita garra, determinação e organizados em busca do bem comum, os moradores da região buscaram cada vez mais a garantia e efetivação dos seus direitos, para assim poderem desfrutar de uma qualidade de vida digna para suas famílias. Do período de fundação das reservas, até os dias atuais muitas coisas evoluíram, temos uma lista extensa de áreas que melhoraram, tornando esse lugar um ambiente lindo para se viver, com um povo organizado, que luta junto e consegue acesso a políticas públicas educacionais, mantendo, conservando e preservando a natureza, vivendo com o que ela oferece de maneira sustentável.

Outra atividade que pode funcionar como uma exposição permanente na comunidade/escola é uma **narrativa histórica gráfica**. Onde a turma pode desenhar os pintar nas paredes/muros das comunidades/escolas.

#) Na escola da sua comunidade há muro? Há paredes? Que tal dividir a história da comunidade em acontecimentos importantes e pintar em quadros no muro ou em uma das paredes da escola?

Os alunos precisam sentir que contribuem para o desenvolvimento do lugar onde vivem, que unidos podem desenvolver atividades. O professor deve enfatizar a importância das atividades em grupo e solicitar a cooperação de uns com os outros para que possam expor seus diferentes pontos de vista.

Saber dividir tarefas e abrir espaço para o outro, assim como perceber que os agentes da história também viveram ou não assim, é aprendizado importante para compreensão dos processos vividos.

Como no Brasil e na Amazônia muitas pessoas ainda ensinam na escola uma história única e metodologias que estimulam a competitividades e o individualismo, buscamos sugerir aqui outras formas de pensar materiais para o Ensino de História. Pois foi somente em meados do século XX que surgiu a Nova História com preocupação de abordar um ensino voltado para a realidade dos alunos ao levar em consideração exemplos de fatos históricos regionais e locais.

[...] A Nova História, em suas diversas expressões, contribuiu para renovação e ampliação do conhecimento histórico e dos olhares da história, na medida em que foram diversificados os objetos, os problemas e as fontes. A História Regional constitui uma das possibilidades de investigação e de interpretação histórica [...] Através da História Regional busca-se aflorar o específico, o próprio, o particular. (Oliveira, 2003, p. 15).

Sendo assim, a Nova História possibilitou o surgimento das novas metodologias em sala de aula, valorizando os conhecimentos específicos de uma determinada Região ou município. Santos (2013) enfatiza:

[...] é através da incorporação dessa concepção historiográfica nas práticas pedagógicas dos professores de história, que as aulas passarão a ser mais dinâmicas e prazerosas, uma vez que os alunos poderão perceber que a história faz parte de sua vida e, tudo que os mesmos produzem é história e deve ser levado em consideração, permitindo dessa forma um novo olhar acerca do saber histórico em sala de aula, rompendo assim com a velha concepção positivista de fazer história, conseqüentemente se aproximando de uma História plural e dinâmica, por certo associada ao que se propõe a denominada “Nova História” (p. 02).

Márcia Kambeba, atualmente doutoranda, vem escrevendo literatura e textos teóricos que nos inspiram a criação de diferentes aulas. Ela inclui a língua do seu povo já no título do livro *Ay kakyri tama: eu moro na cidade* (2018). A primeira poesia do livro recebe esse mesmo título:

Ay kakyri tama (eu moro na cidade)
Ynuu tama verano y tana rytama (Esta cidade também é nossa aldeia)
Ruaia manuta tana cultura ymimiua (Não apagamos nossa cultura ancestral)
Sany may-tini, iapã iapuraxi tanu ritual (vem homem branco, vamos dançar nosso ritual)
(p. 24)

Há reiterados movimentos de retomada de conexão com a ancestralidade indígena. Assim como esses escritores e intelectuais indígenas e também por outros caminhos diferentes, identidades do campo, das águas e das florestas merecem retomar sua autodeterminação e sua força ao se conectar com suas raízes, fragilizadas pelos processos de violação e exclusão social enfrentados nas trajetórias de vida. Mesmo quem nasceu no campo e na atualidade, por algum motivo, viva na cidade, para a partir daí espalhar suas sementes.

Nasci na *Uka* sagrada (casa)
Sou *Wayna*, filha de *Aracy* (luz da manhã)
(p. 24)

Sany uny yuçuca tana may-sangara Kambeba” (Vem água, banha nossa alma Kambeba) (p. 32).

Iapã iapuraxi o ritual (vamos dançar o ritual)
Em noite de yaci-tua (lua cheia)
O pajé inala o tawari.
Vem o Mapyritua, a Curupira e o mapinguari (bicho-preguiça)
Hora awa, hora animal (homem)
Deixei de ser filha de euaracy (sol) (p. 33)

No sopro do meu cariçu
Pelas armas do may-tini
Tururukari não deixou a etnia se extinguir.
Retratado no desenho do indígena Uruma (p. 35).

Há outra poesia com o título todo em língua indígena: Tana kumuera Ymimiua (Nossa Língua Ancestral). Nessa obra, há verso todo na língua dos Kambeba também:

“Kumiça yuria! Kumiça ypaçu! (Fala mata! Fala, lago!)
My-tini na sua grandeza” (p. 37).

Nesta mesma poesia a autora faz uma reflexão sobre a relação identidade/língua:

A língua não é determinante
Para se poder dizer
Que um indígena não é Kambeba
Por não saber escrever
Na língua do seu povo
A afirmação está no meu ser (p. 37)

Os povos do campo, das águas e das florestas, não têm línguas próprias, usam uma variação da língua portuguesa, com palavras de origem indígena e com léxico que merece um glossário para quem não for daquela localidade conseguir entender determinados nomes.

A questão dos processos de retomada em direção à identidade étnica inclui a renomeação e um mergulho na memória ancestral. E Kambeba continua escrevendo versos inteiros em sua língua:

“Maá munhã ira apigá upé rikué (o que fazer com o homem na vida)
Waá perewa, waá yuká (que fere, que mata)
Waá munhã maá putari. (que faz o que quer)” (p. 40)

A autora critica a destruição de natureza. Para ela, a língua de seu povo possibilita essa conexão com a natureza e os seres de luz que vivem nela. Há ainda mais uma poesia com o título em língua omágua/kambeba: Tana kanata ayetu (Nossa Luz radiante). Em seu primeiro verso inicia: “Tuyuca com sua magia”(terra). E conclui voltando ao título “Na presença de Tana Kanata Ayetu” (Nossa Luz radiante) (p. 50).

No mergulho no livro de Kambeba, encontramos o nome de vários povos indígenas que vivem em Belém: Tembé, Mundurucu, Amanayé, Kaxuyana, Araweté, Tupi-Guarani, Sateré-Maué. E do Brasil: Guarani, Macuxi: Kokama, Pataxó, Baré, Tikuna, Suruí, Tupinambá, Terena, Tukano. Ela usa ainda a palavra ajuri, que em Roraima significa trabalho comunitário e jamaxim, que é como se fosse uma mochila trançada de palha ainda usada para carregar mandioca, caça, dentre outras coisas.

Na poesia “Árvore Purua” a autora inclui ainda palavras em sua língua:

“No tururi das vestes
Surge waimí, nasce a cunhã

Filha de Nhandecy” (Kambeba, 2018, p. 66) (grande espírito)

“Caiçuma de união” foi o último verso com palavra em língua indígena ou que a língua portuguesa pegou emprestado de uma delas. (Kambeba, 2018, p.69). Percebe-se que falas potentes estão na língua omágua/kambeba. É nessa língua que fala da ancestralidade, da terra, do grande espírito, da luz radiante.

***Que materiais didáticos e aulas podemos elaborar a partir dos trechos das obras de Kambeba? Vamos falar da diversidade ambiental, cultural e linguística do Médio Juruá?**

Com a turma do Curso Pedagogia do Campo de Carauari-AM, criamos livros para crianças contando a história de cada família. A discente Maria José Silva escreveu a história da família dela em versos, que pedimos licença para incluir aqui:

A família Apui é tão grande
Quanto o nosso lindo apuizeiro
Formada por dona Ma e seu Lu
De muitos lugares a família veio.

Mamãe Ma veio de vó Li
que veio de bisa Na
Que por essas bandas morou
Recém chegada do Ceará.

Vovó Fa também chegou por aqui
Trazendo o vovô Xi
Eita mistura boa
Ver tanta gente se unir.

E assim aconteceu
Papai Lu e mamãe Ma se conheceram
Logo noivaram, casaram
E em seguida um fruto deles nasceu.

Do Ceará até Gumo do Facão
Muito caminho se deu
E nesse imenso rio da vida
Muitos lugares conheceu.

Primeiro desceu o rio
E em Caitau foi parar
Em seguida, subiu o rio
E o Itanga, Bauana, Bom Jesus, Imperatriz, Pupunha foi experimentar
E no Gumo do Facão, finalmente quis morar.

Morar no Gumo do Facão, é muito bom
De tudo que se planta, dá
Dá Batata, melancia, farinha de mandioca,
Açaí e diversos tipos de cará.

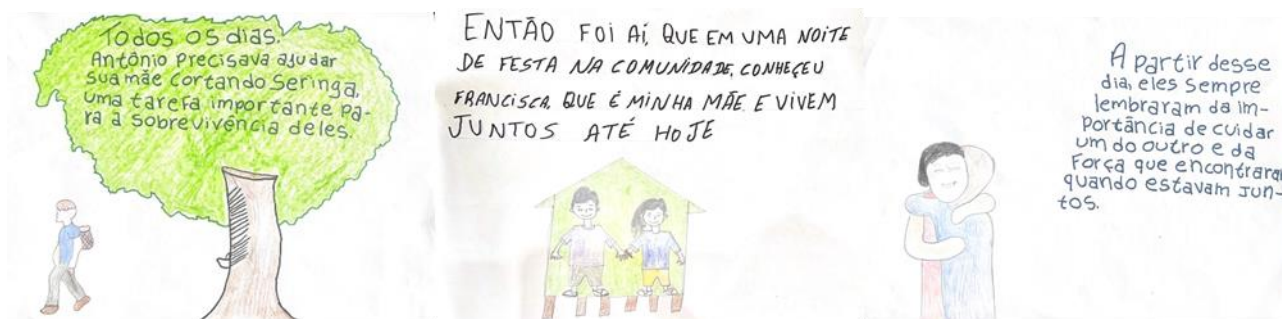
É uma terra abençoada

por quem quis aqui ficar
Mas nem sempre foi assim
Tinha gente muito ruim
Que aqui queria mandar
Maltratava as pessoas
E a floresta mandava queimar.

Papai Lu, numa dessas
Quase preso foi parar
Por culpa de um patrão
Que com a floresta queria acabar.

Essa história é muito boa
E vocês precisam conhecer
A história dos seringueiros
Que ousaram a floresta defender.

Figuras 6, 7 e 8: Páginas dos livros criados pela turma



Fonte: Fotografias da autora

Assim, na referida turma, mesmo quem não sabia o nome dos seus bisavós, buscou conhecimentos sobre seus ancestrais, visitou livros e conseguiu escrever a história de cada família. Outras poesias foram criadas durante nossas aulas, falando da vida em comunidade e revelando aspectos relevantes dessas identidades. Como o poema: “A farinha do Médio Juruá”, de Raimundo Nonato Vieira de Lima, da comunidade Pupuai, que, com sua autorização, colamos abaixo:

A farinha é algo que não dá
pra dizer, e nem explicar.
É só mesmo na prática que você saberá,
No final de tudo como ela vai ficar.
Passo a passo vou lhe ensinar,
Primeiro se planta no chão,
Depois ela cresce, floresce e
dá batata de montão.
Além de nosso alimento,
É também nosso ganha pão,
Da farinha se faz o bejú,
o molho de arubé e até a tapioca.
Pense em três coisas gostosas.
Falando em coisa gostosa,
dá até pra relembrar,
um pedaço de pirarucu frito
com pirão de farinha e cará.

Farinha, farinha,
Quem começou a farinhada
Foi o indígena brasileiro.

O autor termina seu poema reconhecendo a origem indígena dos conhecimentos associados ao fazer farinha. Um elemento que esteve fortemente presente nos livros com as histórias das famílias da turma foi a festa. Grande parte dos casais se conheceram nos festejos comunitários. O poema “Arraial e Festejos das Comunidades Ribeirinhas do Médio Juruá”, é também do autor Raimundo Nonato Vieira de Lima, da comunidade Pupaí. Ele autorizou que o publicássemos aqui:

As comunidades ribeirinhas
Têm suas comemorações,
Com seus padroeiros e padroeiras
Conforme suas tradições.
De cada local chega muita gente,
Com suas famílias e suas culturais diferentes.
Para participar da missão
Junto com a comunidade presente.
A tarde tem o futebol
Para dar aquela animação
Vence o torneio,
O melhor time da competição.
Acabou o futebol,
Vamos Jantar e tomar banho,
Para do início do tão esperado leilão.
Onde se vende suas prendas
coisa bonita de se ver,
várias pessoas disputando um mesmo querer,
E só quem dá o maior lance
vai vencer.
Leilão terminou, vamos para sede,
para dar início a festa dançante,
cada um pega seu par,
e vamos dançar,
a noite inteira sem parar,
a festa só acaba quando o dia clareia.
Nas comunidades ribeirinhas
os arraiais acontecem assim
a gente se diverte e brinca até o fim.

Assim como os povos indígenas, os do campo, das águas e das florestas também gostam de festejar e de dançar. Nos versos acima, percebemos aspectos que evidenciam as transformações vividas nas comunidades.

Uma das atividades vivenciadas durante as aulas da disciplina Pesquisa em Ensino de História com a turma de Pedagogia em Educação do Campo de Carauari, foi apresentar um objeto importante. Uns levaram gamela, outros peneira, outros uma bola de borracha, reivindicando para os povos da floresta tal invenção.

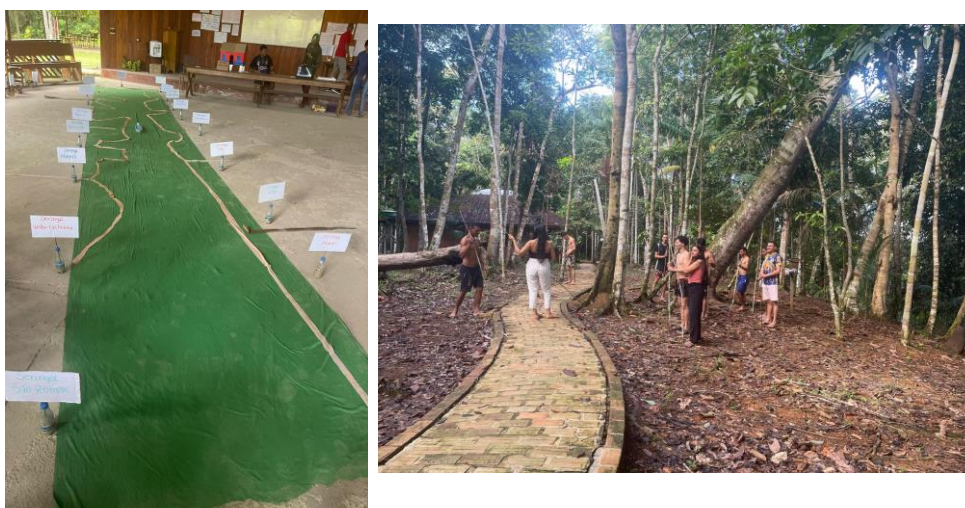
Milanesi (2012, p.12) faz as seguintes considerações:

Entendendo o mundo como um processo em constantes mudanças, compete ao futuro professor ousar, pensar o novo, reinventar e criar. Tais elementos devem surgir e ser aperfeiçoados no decorrer da profissão docente. Assim, se faz necessário formar profissionais com senso crítico e que acreditam em mudança no contexto escolar.

Esperamos ter conseguido contribuir na formação desses professores para que atuam em escolas do campo, das águas e das florestas, de forma a se perceberem como autores de suas próprias histórias.

O filósofo Antonio Gramsci (1999 *apud* Vieira, 2014, p. 193) defendeu que “a força imanente da história é a liberdade, e sua expressão se manifesta concretamente na vontade associativa dos homens, na capacidade de determinação política de grupos organizados”. A continuidade de nossa pesquisa, do ensino e da ação política também podem caminhar nessa direção. Assim, nossos estudos e o ensino nas escolas não podem perder o viés político reivindicativo e propositivo.

Figuras 9 e 10: Cenas do Teatro História do Médio Juruá



Fonte: fotografias da autora

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. *Manual de História oral*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.
- ALBERTI, V. *Ouvir Contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALMEIDA, A. W. B. (org). *Conhecimento tradicional e biodiversidade: normas vigentes e propostas*. 2. ed. Manaus, AM: PPGAS UFAM. UEA Edições, 2008.
- AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (orgs). *Usos e Abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BENTO, L. C. O saber Histórico e o Ensino de: Uma reflexão sobre as possibilidades do Ensino Escolar da História. In: FATO & VERSÕES. *Revista de História*, v. 5, n. 10 (2003), 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/fatver/article/view/1301>. Acesso em: 15 mai. 2017.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2003.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, C. M. F. A história das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (orgs.). *Ensino de histórias afro-brasileiras*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.
- BITTENCOURT, C. M. F. *O ensino de História para populações indígenas*. Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, dez. 1996.
- CAINELLI, M. O que se ensina e o que se aprende em História. *História*, Brasília, v. 21, cap. 1, 2010. (Coleção explorando o Ensino).
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.
- CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/15003>. Acesso em: 01 jul. 2025.
- CAPIBERIBE, A. *Batismo de Fogo: os Palikur e o cristianismo*. São Paulo: Annablume; Fafesp; Nuti, 2007.
- CARDOSO, Y. C. *Canumã: a Travessia*. Manaus, AM: Editora Valer, 2019.

- CESARINO, P. *Histórias Indígenas dos Tempos Antigos*. São Paulo: Claro Enigma, 2015.
- COUTINHO, E. F. (org.) *O Bazar Global e o Clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha*. Tradução: Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- CUNHA, C. Em busca de uma teologia consciente, inconclusa e criativa. *Teologia de fronteira*, junho de 2015. Disponível em: <https://teologiadefronteira.wordpress.com/tag/teologia-criativa/>. Acesso em: 01 jul. 2025.
- DERICKX, J.; TRASFERETTI, J. A. *Reserva Extrativista: mais vida neste chão*. Rio de Janeiro: Juruá Editora, 2023.
- DORRICO, J. *Eu sou macuxi e outras histórias*. Belo Horizonte, MG: Caos & Letras, 2019.
- DORRICO, J. A fortuna crítica (da exclusão): Makunaimî na literatura indígena contemporânea. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, São Paulo, n. 14, p. 112-131, 2022. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/a-fortuna-critica-da-exclusao-makunaimi-na-literatura-indigena-contemporanea/>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- DORRICO, J. *Literatura infanto-juvenil: Ouvir a diferença*. Quatro cinco um, São Paulo, n. 38, out. 2020. Disponível em: <https://www.quatrocincoum.com.br/br/artigos/literatura-infantojuvenil/ouvir-a-diferenca>. Acesso em: 02 fev. 2023.
- DORRICO, J; DANNER, L. F.; DANNER, F. A literatura indígena brasileira contemporânea: A necessidade do ativismo por meio da autoria para a garantia da autonomia. In: DORRICO, J; DANNER, L. F.; DANNER, F. (orgs.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 238-261. Disponível em: <https://www.editorafi.org/765indigena>. Acesso em: 6 mar. 2025.
- DORRICO, J. et al. (orgs.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. 424 p. Disponível em: <https://www.editorafi.org/438indigena>. Acesso em: 6 abr. 2025.
- DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J. et al. (orgs.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 227-255. Disponível em: <https://www.editorafi.org/438indigena>. Acesso em: 6 mar. 2025.
- FERSECK, S. *Movejo*. Boa Vista, RO: Wei Editora, 2020.
- FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (orgs.). *Usos e Abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- FREIRE, A.; BUCCI, E.; Ailton Krenak – Receber sonhos. *Teoria e Debate*, 7. ed. jul./ago./set. 1989. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1989/07/06/ailton-krenak-receber-sonhos/>. Acesso em: 07 jul. 2016.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, J. R. B. A Demarcação de Línguas. In: CARNEIRO DA CUNHA, M.; CESARINO, P. *Políticas Culturais de Povos Indígenas*. São Paulo: Cosac Naif, 2015.
- FREITAS, M. C. *História, antropologia e a pesquisa educacional: itinerários intelectuais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIL, C. Z. V. Memória. In: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 156-159.
- GIL, C. Z. V.; ALMEIDA, D. B. *Práticas pedagógicas em História: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.
- GRAÚNA, G. *Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Mazza edições, 2013.
- HAIKY, T. Literatura indígena: a voz da ancestralidade. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (orgs). *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: Criação, Crítica e Recepção*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 37. Disponível em:
https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_093effa656194602b2bb25561277a65d.pdf. Acesso em: 6 mar. 2025.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: TOMAZ, T, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOBBSAWM, E.; RANGER, T. (orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 9-23.
- IGLESIAS, M. P.; OCHOA, M. L. P. (orgs.). *História Indígena*. Disponível em: lemadh-usp_historia_indigena.pdf. Acesso em: 01 jul. 2025.
- KAIAPÓ, E. *Projetos e Presepadas de um Curumim na Amazônia*. Ilustrações: Maurício Negro. Curitiba: Positivo, 2019.
- KAMBEBA, M. W. *Ay kakyritama: eu moro na cidade*. São Paulo: Pólem, 2018.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: Palavras de um xamã Yanomami*. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, A. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LEFF, E. *Racionalidade Ambiental: a Reprodução Social da Natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

- MEIHI, J. C. S. B.; HOLANDA, F. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. *Educar em Revista*, Editora UFPR, Curitiba, PR, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a15.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2018.
- MUNDURUKU, D. *Mundurukando 1: sobre saberes e utopias*. Lorena, SP: Uk'a Editorial, 2020.
- MUNDURUKU, D. *Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores*. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.
- MUNDURUKU, D.; COHN, S. (orgs). *Daniel Munduruku*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017. (Coleção Tembetá).
- MUNDURUKU, D. *Um dia na aldeia: uma história Munduruku*. Ilustração: Maurício Negro. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MUNDURUKU, D. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- MUNDURUKU, D. *Contos Indígenas Brasileiros*. São Paulo: Global, 2005.
- NEMI, A.; MARTINS, J. C.; ESCANHUELA, D. L. *Ensino de História e experiências: o tempo vivido*. São Paulo: FTD, 2009. p. 09-35.
- OLIVEIRA, A. M. C. S. *Recôncavo Sul: Terra, Homens, Economia e Poder no Século XIX*. Salvador, BA: UNEB, 2003.
- PACHECO, C. *La Comarca Oral*. Caracas: La casa de Belo, 1992.
- PINSKY, J.; PINSKY, C. B. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. (org.). *História na sala de aula: conceitos práticas e propostas*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- PINSKY, C. B. *Novos temas nas aulas de História*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- PIVATTO JUNIOR, D. R. Marxismo e ensino de História: práxis do conhecimento e formação do sujeito crítico-social. *Revista Semina*, v. 9, n. 1, 2010, publ. no 1º sem. 2011.
- PENTEADO, H. D. *Metodologia do ensino de História e Geografia*. São Paulo: Cortez, 1991.
- PORTELLI, A. ¿História Oral? História y memória: La muerte de Luigi Trastulli. In: *Historia y Fuente Oral*, n. 1, p. 5-32, 1989. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27753227>. Acesso em: 26 fev. 2025.
- PORTELLI, A. *Ensaaios de História Oral*. São Paulo: Letras e Voz, 2010.
- POTIGUARA, E. *Metade cara, metade máscara*. Lorena, SP: UK'A, 2018.

- RADLER, J.; WITOTO, V. 2023: o ano em que a Amazônia secou. ISA: Instituto Socioambiental, 19 de Dezembro de 2023. Disponível em: 2023: o ano em que a Amazônia secou | Instituto Socioambiental. Acesso em: 01 jul. 2025.
- ROCHA, U. *História, currículo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, R. B. S. A Educação do Campo e o Ensino de História: possibilidades de formação. *Revista Percursos*, Florianópolis, SC, v. 12, n. 01, p. 183–196, 2011.
- SANTOS, A. B. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu, Piseagrama, 2023.
- SANTOS, A. B. Contracolonialidade e justiça climática. In: Emergência climática: uma herança da branquitude. Rio de Janeiro, *Observatório da Branquitude*, 2023b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wTdZl-B2v_Y. Acesso em: 28 fev. 2025.
- SANTOS, J. *Narradores de Javé* [por] Eliane Caffé, 2020. 1 vídeo (1:04:28). Publicado pelo canal de **Ameríndios**. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/zmlL4fahxEo?si=5pq56w4QnRJsnEc6>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SMITH, L. T. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Tradução: Roberto G. Barbosa. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2018.
- SOUZA, H. F. B. *Materiais e metodologias para o ensino de História Indígena no ensino fundamental a partir das obras de Cristino Wapichana*. Dissertação de Mestrado. Prohistória. UFRR, 2024.
- SOUZA, M. A. *Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- TABAJARA, A. *Coração na Aldeia, pés no mundo*. Xilografias: Regina Drozina. Lorena, SP: Uka Editorial, 2018.
- THOMPSON, P. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- TRIGGER, B. G. Ethnohistory: Problems and Prospects. In: *Ethnohistory*, Durham, USA, vol. 29, n. 1, Duke University Press, p. 1-19, 1982.
- VIEIRA, J. G. *Índios, Missionários e Fazendeiros em Roraima*. Boa Vista, RR: Editora da UFRR, 2014.
- WAPICHANA, C. *A boca da noite*. Ilustrações: Graça Lima. Rio de Janeiro: ZIT, 2016.
- WAPICHANA, C. *O cão e o Curumim*. Ilustrações: Taisa Borges. São Paulo: Melhoramentos, 2018.
- WAPICHANA, C. *Sapatos Trocados*. Ilustrações: Mauricio Negro. São Paulo: Paulinas, 2014.
- WAPICHANA, C. *Tomoromu: A Árvore do Mundo*. São Paulo: Edições SM, 2021.
- WAPICHANA, C. *A Onça e o Fogo*. Barueri, SP: Manole, 2009.

ZUCCHI, B. B. *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: teoria, conceitos e uso de fontes*. São Paulo. Edições SM: 2012.

SOBRE A AUTORA

Ananda Machado

Doutora em História Social (PPGHIS-UFRJ/UFRR), Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura (PPGEL-UFF); Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS-UFRJ); Mestrado em Memória Social pela Universidade do Rio de Janeiro (PPGMS/UNIRIO), Graduação em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade do Rio de Janeiro (CCLA/UNIRIO). Professora permanente nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de História (Profhistória), em Letras (PPGL), e Doutorado em Educação na Amazônia (Educanorte), na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Líder do grupo de pesquisa Literaturas Indígenas, Africanas e Caribenhas e Bolsista Produtividade (CNPQ). Tem experiência no trabalho com história oral, biografia, memória social, arte-educação, com ênfase em educação patrimonial, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história, literatura e elaboração de materiais didáticos.

ANEXOS

1. GLOSSÁRIO - SERINGAIS

- ✓ **Aviação:** termo usado pelos seringueiros para mercadorias que compravam nos barracões.
- ✓ **Barracão:** local onde se entregavam as produções de borracha e compravam as mercadorias.
- ✓ **Caixeiro:** a pessoa de confiança dos patrões, que cuidava das finanças do patrão.
- ✓ **Estrada:** as áreas das seringueiras que cada seringal possuía.
- ✓ **Mateiro:** pessoa responsável por definir a área demarcada para cada seringueiro cortar.
- ✓ **Quinzena:** período em que os seringueiros entregavam a produção da borracha ao patrão.
- ✓ **Regatões:** comerciantes que vendem seus produtos em barcos quando visitam as comunidades ribeirinhas.

2. BREVE RELATO SOBRE AS AULAS

A turma, a coordenação, a tutoria, todos (as) foram bastante receptivos (as) e dedicados (as). Foi muito gratificante mediar a disciplina Campo de Conhecimento de Pesquisa do Ensino de História. Espero ter contribuído na formação dos futuros professores. Agradeço a Universidade Estadual do Amazonas e à Capes por terem nos permitido essa experiência tão enriquecedora para todos (as) nós.

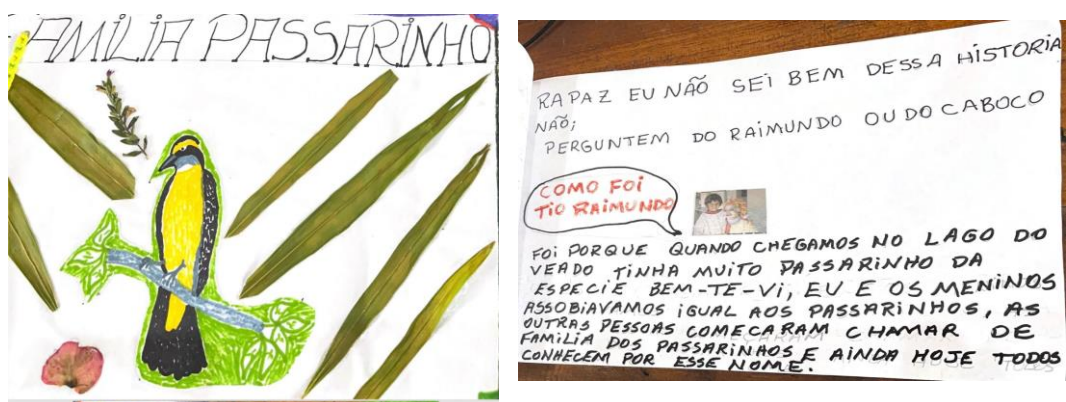
Após a leitura pela turma do primeiro capítulo deste livro, houve a elaboração de cartazes com as citações escolhidas por cada discente. Alguns trechos foram repetidos por mais de 3 educandos. A maioria ressaltou o valor da oralidade, a importância da memória na construção da identidade cultural e o papel da história no fortalecimento das comunidades. Apenas uma discente solicitou que explicássemos o que é hibridismo, interstício e entrelugar e dialogamos sobre alguns exemplos para que essas discussões teóricas fossem bem compreendidas com a turma.

No dia que trabalhamos a Unidade 2 (estudo dirigido), a turma fez a Atividade 2 (plano de aula a partir da fundamentação teórica e das questões levantadas na Unidade 2). A maioria planejou um conjunto de aulas, já que os temas escolhidos por eles mereciam pesquisa, trabalho de campo e evento de culminância. Todos (as)

apresentaram oralmente seus planos de aula, uns individualmente, outros em duplas, trio ou até um grupo de 4 pessoas. Quase todos continuaram trabalhando/aprofundando as histórias de suas comunidades nos planos de aula. Exceto dois grupos que apresentaram seus planos de aula sobre o açaí e outro que propôs trabalhar com as narrativas orais que falam dos mistérios da floresta (planos que estão aqui nos anexos). Mas esses temas também fazem parte dos contextos comunitários. Após a apresentação, lemos cada plano e retornamos para que aproveitassem nossas sugestões. Solicitamos que eles fizessem o plano de um jeito que, se faltassem, qualquer professor conseguisse substituí-los.

Na sequência, realizamos a Atividade 3 – prática de história oral e confecção de um livro para as crianças sobre as histórias das famílias. Dividimos a turma em grupos, de acordo com o que tinham em comum: irmãos, primos e até parentes mais distantes. Foi curioso porque aprendemos um nome diferente para bisavô, chamaram de *escanchavô*. Como havia internet em um local estratégico de onde tivemos aula, a maior parte das entrevistas deu-se pelo WhatsApp. A maioria da turma sabia pouco sobre seus bisavós. Os livros incluíram as árvores genealógicas de cada família; os deslocamentos desde os lugares de origem até onde vivem hoje; como seus pais e avós se conheceram e os conflitos enfrentados por eles para conseguirem sair das situações injustas e violentas às quais foram submetidos (as) na época dos patrões (seringalistas). A turma foi muito criativa, com textos rimados, poéticos e narrativos (até românticos); as ilustrações também ficaram bem interessantes e criativas, usando elementos da natureza como folhas, palhas, bolsos com imagens dentro, mapas, árvores e personagens dobráveis, crochê (girassol símbolo da educação do campo), colagens com cascas de palmeira e revistas recortadas, pintura (com pincel feito de vara de capim) e amarrações em palha.

Figuras 11 e 12: Livros para crianças com as histórias das famílias



Fonte: fotografias da professora (2024)

Quando a turma apresentou seus livros, foi emocionante. O engraçado é que até os mais tímidos soltaram as suas vozes e se colocaram a frente de todos, felizes e orgulhosos dos trabalhos que realizaram e conscientes do valor que suas famílias têm em suas vidas. Como elementos comuns a quase todos os livros, vimos o sofrimento, a violência enfrentada e as fugas dos seringais dos antigos patrões; os casamentos de relacionamentos que começavam nas festas; a luta pela libertação e o reconhecimento do valor da família e da comunidade. Em nossas análises no grupão de todos dos trabalhos apresentados, comparamos a onça (de uma das narrativas) ao patrão e a avó (que espantou a onça com seu balde de borracha) a quem teve coragem de se rebelar e sair da situação análoga à escravidão que viviam, dentre outras discussões enriquecedoras.

Figura 13: Grupo trabalhando a criação do livro



Fonte: fotografia da professora (2024)

Na sequência das Unidades 3 e 4, construímos tapete de histórias contando sobre a região. Foi um trabalho coletivo construído a várias mãos e pensamentos. Decidimos trabalhar três momentos históricos: o que abrangeu a vida livre dos povos indígenas no Médio Juruá; a invasão e a época dos patrões; a libertação da “escravidão”, a construção das comunidades, da Resex Médio Juruá e da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Uacari. Esse trabalho continuou por 3 dias, com ensaios, revisão dos textos e confecção dos cenários e dos objetos cênicos. Como culminância, houve a apresentação final e entrega do texto (dramaturgia).

Figuras 14 e 15: pincéis feitos de tala de capim e grupo pintando o cenário



Fonte: fotografias da professora (2024)

Na avaliação oral coletiva constatamos que todos (as) saímos muito enriquecidos da experiência, com sentimento de gratidão e de animação para aproveitar os planos de aula elaborados, os livros artesanais e demais metodologias e materiais criados nas escolas das comunidades. A professora pediu autorização da turma para publicar parte do que foi produzido nas aulas no livro da disciplina (a dramaturgia escrita pela turma também foi incluída neste livro).

Figura 16: As comunidades e seus principais elementos culturais



Fonte: fotografia da professora (2024)

3. PLANOS DE AÇÃO DA DOCÊNCIA:

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

IDENTIFICAÇÃO	
Tema da aula: Especificidades do açaí	
Escola: Francisco das Chagas Gondim	Comunidade: Bauana
Componentes Curricular: História	Turma: multisseriado 4º ao 9º ano
Professor (a): Denise Gondin do Carmo, Margarte de Paula Gondim	
Data: abril/maio 2024	Tempo previsto: uma semana

PLANO DE AÇÃO DA DOCÊNCIA
OBJETIVOS
<p>Geral: Pesquisar as especificidades do açaí e conhecimentos associados a ele.</p> <p>Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Produzir material didático sobre o açaí;2. Criar fábulas que envolvam o açaí;3. Descrever as propriedades do açaí;4. Contar a história do açaí dentro da comunidade;5. Pesquisa como se deu a evolução dos utensílios do açaí;6. Inventariar as espécies de açaí que existem na região.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<p>Passo 1: Fazer um pequeno texto contando as propriedades que tem o açaí e descrever a planta como ela é.</p> <p>Passo 2: Propor que os alunos criem uma fábula e possam apresentá-la para a comunidade em uma noite cultural.</p> <p>Passo 3: ao redor da palmeira do açaí, os alunos contaram sobre o que eles conhecem além do fruto.</p> <p>Passo 4: Fazer uma pesquisa de campo e procurar saber a evolução que a comunidade teve nos utensílios que fazem o açaí.</p> <p>Passo 5: Descrever como eram feitos os utensílios usados antigamente no preparo do açaí, pesquisar e fazer um texto.</p> <p>Passo 6: Pesquisar na internet e procurar histórias sobre a evolução do açaí, onde o vinho da fruta foi e como ele é preparado para exportação.</p> <p>Passo 7: perguntar a um familiar quais são as espécies de açaí da região.</p>

RECURSOS DIDÁTICOS
Quadro branco, folha A4, lápis, caneta, borracha, caderno, cartolina, lápis de cor, pinceis.
AVALIAÇÃO: (COMO SERÁ AVALIADA A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS)
Participação dos alunos e interação entre os mesmos.

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

IDENTIFICAÇÃO	
Tema da aula: Pesquisando as histórias da sua Comunidade	
Escola Municipal: Sebastião Salvino Carneiro	Comunidade: Roque
Componentes Curricular: História	Turma: 5º ano
Professor (a): Quilvilene Figueiredo da Cunha, Marcos Roberto Figueiredo da Cunha, Rodrigo de Souza Carmino e Rosangela Cunha de Lima.	
Data: 27/04/2024	Tempo previsto: 4 horas

PLANO DE AÇÃO DA DOCÊNCIA	
OBJETIVOS	
<p>Geral: Investigar as histórias vivenciadas pelos familiares sobre os mistérios das florestas e das águas.</p> <p>Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coletar histórias familiares: Os alunos realizarão entrevistas com seus familiares para coletar e documentar histórias vivenciadas sobre os mistérios das florestas e das águas. 2. Compartilhar descobertas: Os alunos compartilharão suas descobertas com a turma, destacando as histórias mais interessantes, os elementos culturais presentes e as lições transmitidas pelas narrativas familiares. 3. Analisar as narrativas: Os alunos analisarão as histórias coletadas, identificando elementos comuns, diferenças e semelhanças entre as histórias compartilhadas por diferentes familiares. 	
PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	
<p>1. Coletar histórias familiares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos serão orientados a entrevistar seus familiares para coletar histórias relacionadas aos mistérios das florestas e das águas. - Eles podem utilizar gravações de áudio, escrita ou outros meios para registrar as narrativas. 	

2. Compartilhar descobertas:

- Os alunos compartilharão suas descobertas com a turma, apresentando as histórias que eles considerarem mais impactantes e discutindo os aspectos culturais presentes.
- Eles podem utilizar recursos visuais, como fotos ou ilustrações e peças teatrais, para enriquecer a apresentação.

3. Analisar as narrativas:

- Os alunos analisarão as narrativas coletadas, identificando personagens, elementos místicos, locais específicos e lições transmitidas pelas histórias.
- Será criado registros das histórias compartilhadas destacando os pontos em comum e as diferenças entre elas.

RECURSOS DIDÁTICOS

1. Celular para as gravações de áudio;
2. Cadernos, folhas de papel e canetas para anotações e registros das histórias coletadas durante as entrevistas;
3. Fotos, ilustrações ou mapas que ajudem a contextualizar as narrativas familiares e a enriquecer as apresentações dos alunos;
4. Apresentações multimídia: Os alunos podem utilizar apresentações em slides ou vídeos curtos para compartilhar suas descobertas com a turma, incorporando imagens e gravações de áudio das histórias.

AVALIAÇÃO (COMO SERÁ AVALIADA A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS)

1. Avaliar a capacidade dos alunos de coletar narrativas relevantes sobre os mistérios das florestas e das águas junto aos seus familiares.
2. Avaliar a capacidade dos alunos de identificar elementos comuns, diferenças e semelhanças entre as histórias coletadas, destacando os aspectos culturais e simbólicos presentes.
3. Avaliar a habilidade dos alunos em compartilhar suas descobertas com a turma, apresentando as histórias mais impactantes e discutindo os aspectos culturais presentes, transmitindo as lições aprendidas.