

## O ensino de História indígena do Amapá colonial: propostas para aulas problematizadoras

*The teaching of Indigenous History of colonial Amapá: proposals for problematizing lessons*

Bruno Rafael Machado Nascimento,<sup>1</sup> UNINTER

### Resumo

O artigo tem como objetivo analisar o referencial curricular amapaense (RCA) dos anos finais do ensino fundamental em relação à História indígena do Amapá, bem como, propor uma metodologia de como os professores podem utilizar fontes do período colonial para tornar as aulas de História significativas. Identificou-se que o RCA obliterou as Histórias indígenas e que esta quase ausência pode afetar as aprendizagens dos estudantes, não obstante, é possível subverter a “norma” e inserir os povos indígenas na prática docente.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Indígenas; Amapá; Referencial Curricular Amapaense.

### Abstract

The article aims to analyze the Amapaense Curricular Reference (RCA) for the final years of elementary education in relation to the Indigenous History of Amapá, as well as propose a methodology on how teachers can use sources from the colonial period to make History classes meaningful. It was identified that the RCA has overlooked Indigenous Histories and that this almost absence can affect students' learning; nevertheless, it is possible to subvert the “norm” and incorporate Indigenous peoples into teaching practice.

**Keywords:** Teaching of History; Indigenous Peoples; Amapá; Amapá Curricular Reference.

### Introdução

Este artigo busca lançar luzes sobre algo fundamental do exercício da docência, ou seja, o como ensinar História indígena do Amapá para adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental, isto é, dos 6º aos 9º anos. Obviamente que não se tem a pretensão de dar conta da totalidade de uma realidade tão complexa e por isso desafiadora tanto para os professores experientes quanto para os jovens que estão em formação nas diversas instituições superiores. No entanto, apresenta-se e discute-se uma possibilidade metodológica que pode tornar a aula mais significativa e problematizadora na dimensão histórica e pedagógica.

Qual seria este caminho? Acredita-se nos usos de variadas fontes como exercício para a construção do conhecimento e pensamento histórico no ambiente escolar, ou seja, abrem-se possibilidades de transformar a sala de aula em espaço de pesquisa. Mas é possível? Como fazer? São em buscas destas respostas que este texto percorrerá determinados rumos para clarificar as questões.

---

<sup>1</sup> Licenciado e Bacharel em História (UNIFAP), Mestre em Ensino de História (UNIFAP) e Graduando em Teologia (UNINTER), professorbrunohistoria8@gmail.com

E não são apenas questões metodológicas, mas as habilidades e valores que a partir da temática indígena é possível ajudar os estudantes a desenvolverem, por exemplo, o respeito, solidariedade e aceitação do outro. Sabe-se do processo de violência, exclusão e invisibilidade que as populações nativas sofrem desde a conquista europeia, no entanto, a nova História indígena aponta para outras perspectivas, por exemplo, a valorização dos protagonismos dos povos nativos ao longo da História do Brasil (Almeida, 2017, p. 18). Esta nova realidade da ciência de referência (História acadêmica) deve chegar às salas de aula do estado do Amapá, porém mediada didaticamente pelo professor ou professora para atingir fins específicos do componente curricular História.

Existe um dispositivo legal que obriga as escolas a incluir Histórias e culturas indígenas em seus currículos que é a lei 11.645/2008, mormente nos componentes curriculares História, Literatura e Artes, mas a obrigatoriedade é para todos os outros. O objetivo desta pesquisa não é avaliar como os educadores trabalham a temática indígena no Amapá, porém a julgar pelas representações sobre os povos nativos contidas nos livros didáticos, isto é, tratam como sujeitos passivos e em geral estão presentes apenas no início da colonização e depois desaparecem da História, as expectativas não são as melhores (Nascimento, 2018, p. 70).

Antes de apresentar as possibilidades metodológicas para os usos das fontes coloniais que tratam dos indígenas faz-se necessário tecer algumas considerações a respeito das diretrizes curriculares que a partir de 2020 norteiam o cotidiano dos professores do estado do Amapá.

### **A Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Amapaense e a temática indígena**

Nesta seção não se busca analisar o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Amapaense (RCA), ou seja, como ele se deu, as limitações das participações dos professores e da sociedade em sua elaboração ou quem foram seus redatores. Mas, alguns esclarecimentos são importantes: a BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017 pela portaria nº 1570 assinada pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho (Brasil, 2017a). Inicialmente esta homologação foi da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a do Ensino Médio deu-se em momento posterior.

Discute-se muito sobre a BNCC, mas o que efetivamente ela é? Constitui-se em:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos e aprendizagem e desenvolvimento [...]. (Brasil, 2018, p. 7. Grifo do original).

Como o próprio documento explicita, a BNCC é a “referência nacional para formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018, p. 8). Esta orientação encontra-se na resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017 do Conselho Nacional de Educação que instituiu e orientou a implantação da base nacional (Brasil, 2017b). Como a BNCC tem caráter normativo, o artigo 5º da referida resolução em seu parágrafo 1º explicitou que ela:

Deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas no âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores da infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (Brasil, 2017b).

A BNCC é tão importante que serve como instrumento orientador não apenas para os currículos dos estados e municípios, mas também para as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas, assim como, para o estabelecimento de políticas educacionais, por exemplo, a seleção e distribuição dos livros e materiais didáticos para as instituições públicas por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático). Além disso, a formação continuada dos professores deve ser pautada pelas orientações presentes na “base”.

Portanto, é a partir da Base Nacional Comum Curricular que os entes da federação deveriam elaborar as suas próprias diretrizes curriculares, como ocorreu no Amapá. Em 2018 o RCA da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi construído. Já em 2019 ele foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação e lançado pela Secretaria Estadual de Educação em maio do mesmo ano. No mês de agosto iniciou a formação dos profissionais de educação para implementação da BNCC e RCA. Esta implantação nas escolas iniciou no ano letivo de 2020 em meio ao caos pandêmico.

O Referencial Curricular Amapaense de História, ao menos, nos anos finais do Ensino Fundamental manteve praticamente as mesmas habilidades da BNCC. O que se tem neste documento normativo de referência nacional são as “aprendizagens essenciais” (Brasil, 2018, p. 20) que deveriam ser contextualizadas e enriquecidas com questões relacionadas às

realidades de cada ente da federação. Mas, não foi o que aconteceu no Amapá, pois os objetos de conhecimento (são os conteúdos, conceitos e processos) e as habilidades (aprendizagens essenciais que se buscam desenvolver nos estudantes) que se referem à História do estado e da Amazônia são mínimas.

O RCA foi estruturado da mesma forma que a BNCC, ou seja, cada componente curricular foi organizado em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que estão intimamente relacionados, isto é, cada objeto de conhecimento é composto por uma ou mais habilidades que se pretende desenvolver nas crianças e adolescentes. Abaixo se tem um exemplo para facilitar a compreensão:

**Quadro 1 – História 6º ano**

<b>Unidades temáticas</b>	<b>Objetos de conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
História: tempo, espaço e formas de registros.	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre os sentidos das cronologias.	Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

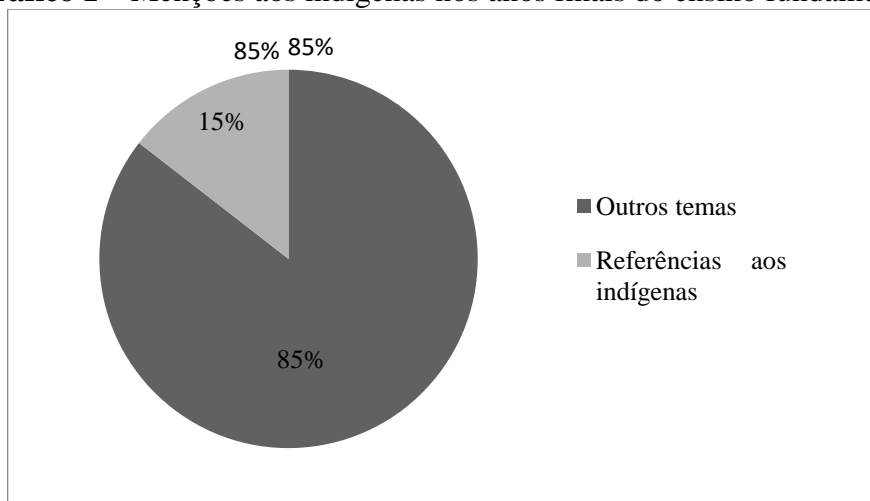
Fonte: (Amapá, 2019, p. 285. Adaptado).

São a partir das habilidades que os professores devem elaborar os objetivos de aprendizagem que se pretendem atingir numa ou em várias aulas. Dessa forma, a categoria “habilidades” foi selecionada para se identificar as ocorrências sobre a temática indígena tal como preceitua a lei nº 11.645/2008. Essa determinou que os currículos da Educação Básica devem incluir além das Histórias e culturas dos africanos e negros, as dos indígenas, assim como, suas lutas e: “contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Brasil, 2008).

Reconhece-se a importância da referida lei, no entanto, ela por si só não garante a existência do trabalho sobre a temática indígena na escola. A formação dos professores deve ser modificada em vista de munir os profissionais de condições intelectuais e pedagógicas para bem tratar sobre o tema com os estudantes, os materiais didáticos (principalmente o livro) devem valorizar os protagonismos e participações dos ameríndios nos diversos processos históricos do passado e presente da História do Brasil e as secretarias de educação devem oferecer formação continuada associando os avanços da historiografia com os do campo do ensino de História. Mas o passo inicial é que as Histórias dos indígenas estejam presentes nas diretrizes curriculares. Será que elas estão suficientemente e adequadamente no RCA?

Reafirma-se que a categoria escolhida para análise foi “habilidades” e o critério foi fazer menção explícita (com a palavra indígena) sobre aspectos das Histórias dos indígenas, assim como, as que não utilizam o termo indígena, mas que perpassam por questões referentes aos nativos. Sendo assim, segue-se o gráfico dos anos finais do Ensino Fundamental para melhor visualização do leitor a respeito das remissões no RCA.

**Gráfico 1 – Menções aos indígenas nos anos finais do ensino fundamental**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do RCA.

**Quadro 2 – Referências aos indígenas por ano**

Anos	Outros temas	Referências aos indígenas
6º ano	16	5
7º ano	14	5
8º ano	27	4
9º ano	36	5

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do RCA.

Tanto o gráfico 1 quanto o quadro 2 revelam que no RCA a temática indígena foi preterida em relação aos outros temas, sobretudo, a História europeia. A julgar pelo currículo prescrito os estudantes terão poucas oportunidades de aprendizagens em relação aos povos ameríndios. Se fosse selecionar apenas as habilidades em relação às Histórias e culturas indígenas do Amapá os números seriam insignificantes. Mas alguém pode sabiamente fazer o seguinte questionamento: os professores não têm autonomia para tratar sobre as Histórias dos indígenas mesmo sem constar de forma adequada no RCA? Sim, mas não é o que se observa na prática e por várias razões.

O RCA no componente curricular História é quase a cópia da BNCC com poucos acréscimos em relação à realidade amapaense. Os livros didáticos são selecionados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) e para isso devem seguir as determinações da Base Nacional Comum Curricular (por exemplo, os objetos de conhecimento e as habilidades). Os referidos livros são os principais recursos utilizados nas salas de aula do Brasil (Bittencourt, 2008, p. 71). Eles são as referências de planejamento das aulas e estudos a tal ponto de se confundir com os currículos escolares. Os professores enfrentam no cotidiano escolar dificuldades que muitas vezes os impedem de ir além do livro didático, por exemplo, a falta de debates adequados sobre metodologias de ensino e aprendizagem que torna a graduação precária:

Em geral, essa formação começa e termina no curso de graduação. Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural (Schmidt, 2008, p. 55).

Não se está justificando a baixa qualidade da aprendizagem, mas se deve considerar a realidade vivida pelos educadores nestes rincões do Amapá, ou seja, as condições de trabalho oferecidas aos educadores e as de aprendizagens aos estudantes são péssimas. Sabe-se das dificuldades, mas há esperança de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem.

Diante deste cenário, como problematizar as Histórias e culturas indígenas na sala de aula? Qual a importância dessa temática na Educação Básica? Neste momento a reflexão recairá no segundo questionamento e posteriormente será enfatizado o primeiro.

Garantir aos estudantes não indígenas direitos de aprendizagem referentes aos ameríndios é ajudar a construir novas relações ético-raciais assentadas no respeito, diálogo, aceitação e valorização do “outro”. A lei 11.645/2008 é uma forma de reconhecimento e respeito às sociodiversidades presentes no Brasil (Silva, 2020, p. 53), isto é, reconhece-se que o país é diverso com a presença de 305 povos falantes de 274 línguas diferentes compondo quase 1,7 milhão pessoas que se declaram como indígenas e no Amapá o número é de 11.334 (IBGE, 2023). A referida lei também é importante, pois historicamente as Histórias dos indígenas foram deixadas de lado no currículo escolar e quando se tocava era e ainda é para valorização do modo de vida dos europeus tomando-o como referência civilizacional. Dessa forma: “nesse modelo de civilização não cabe o índio, não cabe o negro e não cabe o mestiço,

referências que as elites, de distintas formas, quiseram apagar, encobrir, entulhar, deformar, tanto na história quanto na escola” (Bergamaschi, 2010, p. 156).

Como já demonstrado o RCA do Componente Curricular História perdeu a oportunidade de oferecer às escolas a construção de um currículo minimamente intercultural. É algo grave, pois as instituições escolares correm o risco de reforçar estereótipos, preconceitos e racismos em relação às populações indígenas que, inclusive, são marcantes no Amapá. Em geral, a população brasileira possui a visão do “indígena genérico”, ou seja, que vivem somente em aldeias, parcialmente isolados, alimentam-se basicamente da caça, pesca e estão fadados à extinção (Silva, 2020, p. 61-62). Esse estereótipo precisa ser rompido e assim será quando por meio da sala de aula, as Histórias indígenas serem problematizadas da melhor forma possível. A História tem uma dimensão axiológica potente para tocar as mentes e corações dos estudantes, e assim auxiliá-los a tomar consciência da importância dos ameríndios não apenas no passado, mas principalmente no presente. Mais do que a aprendizagem de um determinado conteúdo são as novas atitudes fundamentadas no combate à discriminação que mais importam.

Concorda-se com o historiador Edson Kayapó (2019, p. 58) para quem as escolas, seus currículos e a própria historiografia silenciaram os povos indígenas na História. E ainda: “os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da ‘descoberta do Brasil’, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira” (Kayapó, 2019, p. 58). De fato, os ameríndios aparecem nos manuais didáticos e nos discursos dos professores, sobretudo, no início da colonização e depois praticamente desaparecem. Outro aspecto apontado pelo pesquisador é que quando aparecem ainda são expostos de forma inadequada, por exemplo, como sujeitos passivos dos processos históricos, assim como, a ênfase apenas nas “histórias das derrotas e das perdas que culminaram no extermínio dos povos indígenas, escondendo as histórias das resistências e das estratégias de continuidade e manutenção das tradições” (Kayapó, 2019, p. 72).

Ora, um dos objetivos desta pesquisa é fazer com o que leitor tome consciência da importância da reflexão sobre a temática indígena em escolas públicas e privadas não apenas devido à exigência legal, mas por oportunizar aos estudantes uma História plural e inclusiva. Faz-se necessário combater as discriminações contra as populações nativas e só se vence com educação de qualidade. Acredita-se que as aulas de História são os espaços propícios para o debate sobre a questão. Cabe ao professor buscar referências onde se enfatiza os protagonismos indígenas ao longo dos diversos processos históricos, e são muitas.

Portanto, tomando o RCA como referência há habilidades que não citam explicitamente os nativos, mas que a temática indígena poderá ser trabalhada a partir delas e com determinados objetivos de aprendizagem. Contudo, isso dependerá das escolhas e intenções dos professores, por exemplo, ao tratar sobre a colonização no atual território do Amapá o educador poderá também destacar as alianças, negociações, dependências e conflitos dos europeus com os ameríndios ou apenas tratar dos “grandes” nomes dos portugueses que foram vitoriosos na expulsão dos invasores ingleses, holandeses e franceses. Caso queiram mais do mesmo é sempre uma escolha mediada pelas condições e acesso ao conhecimento histórico. Ao professor que opta por outras Histórias e incluiu sujeitos historicamente marginalizados designamos de “professor transgressor”. Transgredir em seu sentido positivo, ou seja, o profissional que vai além do currículo prescrito, pesquisa, estuda, apresenta novas possibilidades para garantir o direito de aprendizagem aos educandos, e neste caso, amplia os horizontes em relação aos povos indígenas. O convite é para transgressão. Como? Existem muitas possibilidades e uma delas é a utilização de fontes históricas no ensino de História.

### **Os usos das fontes coloniais e o ensino da História indígena do Amapá**

Alerta-se sobre uma questão fundamental da prática docente na escola e que muitas vezes os professores não se atentam, a saber: as relações entre o conhecimento histórico acadêmico (da ciência de referência) e o conhecimento histórico escolar (da História ensinada na escola). Não há transposição abrupta do que é produzido nas universidades para as escolas como se esta última fosse mero receptáculo. As instituições escolares possuem além de conhecimento, cultura própria que é a escolar. Essa tem características, normas, práticas e intenções próprias (Julia, 2001, p. 10-11). Incorre em erro quem acredita que o conhecimento histórico escolar é a simplificação do acadêmico. Segundo Carmen Gabriel e Ana Maria Monteiro (2014, p. 34): “a incorporação de contribuições teóricas do campo da ciência de referência não produz uma réplica, mas sim um conhecimento com características originais, próprias da cultura escolar”.

A história ensinada possui suas complexidades e dinâmicas próprias, logo não é vulgarização ou simplificação do conhecimento histórico acadêmico. Nesse sentido, toma-se o professor da educação básica como construtor do conhecimento histórico escolar numa relação dialógica com os estudantes, materiais didáticos, a cultura escolar e outros saberes que não apenas os acadêmicos. Porém, este conhecimento possui uma: “natureza própria e um *status* específico” (Silva, 2019, p. 52, grifo no original) se constrói também em aproximações



e distanciamentos com a ciência de referência, ou seja, ele dialoga e estabelece tensões com a historiografia e teoria da História (Silva, 2019, p. 52).

Os professores, os estudantes e as escolas são protagonistas na construção de conhecimentos. A partir desta tomada de consciência em relação à cultura escolar e à História ensinada cabe aos educadores pensarem as aulas como problematizadoras para superar o verbalismo que marca o ensino de História, mas levando em conta as especificidades das instituições escolares. Nesse sentido, as propostas metodológicas apesar de se basearem nos usos de fontes coloniais não têm por objetivo tornar os educandos pequenos historiadores, mas ensinar-lhes procedimentos e valores que serão úteis para a vida prática e assim perceberão que a História é construída a partir de problematizações. Além disso, o contexto é de situações de aprendizagem na escola, ou seja, a utilização de fontes tem outros objetivos dos utilizados pelos historiadores.

Os usos de documentos nas aulas de História não é algo novo e existem inúmeras propostas. Mas quais seriam as vantagens? Concorda-se com Marieta de Carvalho e Vivian Zampa (2017, p. 37) quando afirmam que os usos das fontes:

Trata-se de um instrumento pedagógico que possibilita aos alunos o contato com o “real”. Além de tornar mais concreto o processo de ensino-aprendizagem, favorece o desenvolvimento intelectual dos alunos, permitindo ao docente sair do verbalismo que, na maioria das vezes, ainda hoje, infelizmente faz parte do cotidiano escolar.

Indubitavelmente os usos didáticos incentivam os estudantes a desenvolverem a autonomia intelectual, assim como, o protagonismo durante as aulas e cabe ao professor o papel de mediador do ensino e aprendizagem. Isso não significa que a ação docente é menosprezada: cabe ao educador alguns cuidados, por exemplo, na escolha do documento a ser analisado. Esse deve ser adequado com a faixa etária da turma, não deve ser longo e tem que ser motivador para os discentes. O que isso significa? Que as fontes devem ajudar na construção do pensamento crítico e para tornar mais concretos os conteúdos (Carvalho; Zampa, 2017, p. 42). Outra sugestão é que as fontes não podem ser utilizadas meramente para confirmar o discurso do professor, ou seja, devem ser problematizadas e assim gerar nos estudantes o espírito de curiosidade e descoberta. Como eles desconhecem o contexto de produção do documento, cabe ao educador escolher o melhor momento para a introdução da atividade. Pode ser para iniciar um tema ou no final. Sugere-se esta segunda possibilidade após breve explanação do professor sobre o tema e seu contexto.

Também a BNCC indica os usos de fontes históricas nas salas de aula e a justificativa para isso seria o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem desempenhados pelos professores e estudantes. Assim sendo, ambos assumem “uma ‘atitude historiadora’ diante dos conteúdos propostos” (BRASIL, 2018, p. 398). O objetivo é que os discentes ao longo do Ensino Fundamental ganhem autonomia do pensamento para fazer as suas escolhas na vida a partir do conhecimento histórico.

As fontes coloniais quase sempre estão marcadas pela visão eurocêntrica e preconceituosa em relação às populações indígenas, por isso, é importante que os professores utilizem estes documentos como “discursos carregados de sentidos, valores e representações do passado que precisam ser problematizados” (Oliveira, 2011, p. 240). Essa problematização não é o passado pelo passado, mas um diálogo com o presente. A BNCC designa esta prática de “atitude historiadora”.

Tanto o RCA de História quanto a historiografia local praticamente silenciam em relação às presenças indígenas no período colonial no território que corresponde ao atual estado do Amapá. São poucos os estudos que enfatizam as ações destes sujeitos. Eles até aparecem no início da colonização do “Cabo do Norte” e na construção da fortaleza de São José de Macapá, mas são apresentados de forma secundária e como indivíduos passivos. Não se nega que foram explorados e sofreram inúmeras violências, não obstante, mesmo que limitadamente fizeram escolhas, alianças, guerras e resistiram (Almeida, 2017, p. 19). Por isso este estudo se justifica não como a “cura” para o ensino de História indígena do Amapá, mas como um convite à reflexão aos professores e dos que virão a ser. Dessa forma, apresenta-se a *metodologia de leitura* (Da Silva; Nascimento, 2019, p. 277). Acredita-se que este método é um dos caminhos possíveis para ser utilizado em qualquer fonte, porém com determinadas adaptações.

A leitura é dividida em algumas etapas: *leitura exploratória*, *leitura de compreensão*, *leitura de interpretação* e *leitura crítica*. Destaca-se que a separação em etapas é didática, pois em variadas situações as questões estão diretamente interligadas. Ela acontece por meio de perguntas que dão o tom das problematizações. Serão ofertados dois exemplos, mas o método pode ser utilizado em qualquer outro documento histórico resguardando as adaptações e modificações realizadas pelo professor.

Neste 1º exemplo o tema são as *guerras no Cabo do Norte*<sup>2</sup> na primeira metade do século XVII. Tradicionalmente a historiografia exaltou as ações dos portugueses na expulsão

---

<sup>2</sup> Território impreciso que na documentação seiscentista englobava o que hoje é o Estado do Amapá.

dos “estrangeiros” (holandeses, ingleses, irlandeses e franceses) que disputavam o território e suas gentes, porém os povos que viviam neste espaço são representados de forma passiva, ou seja, não como agentes da própria História.

No RCA de História para o 7º ano há esta habilidade: “identificar a ocupação portuguesa na Amazônia, especialmente na área do atual Amapá” (Amapá, 2019, p. 287). O professor transgressor não vai apenas falar que os portugueses expulsaram os “estrangeiros”, mas vai tocar nas seguintes questões: ocupar? Estava desocupado? Não existiam sociedades aqui? E tratará das presenças indígenas que já viviam há séculos. O objetivo de aprendizagem para duas ou mais aulas poderá ser: compreender as participações ativas dos indígenas nas guerras no Cabo do Norte.

Tomam-se como exemplo as disputas no forte do Torrego construído pelos holandeses. Para tanto, eles estabeleceram alianças com os indígenas, sobretudo, os Tucuju para a construção desta pequena fortificação e, sobretudo, para o comércio. Os neerlandeses negociavam seus produtos com os ameríndios em troca, por exemplo, de peixe-boi, madeira e urucum. Ademais, por meio de negociações os ameríndios cultivavam tabaco nas proximidades do Torrego que era levado para Europa e gerava bastante lucro. É importante explicar aos estudantes que o pagamento aos nativos era por meio de machados, contas de vidro, tesouras, facões e armas. Estas mercadorias eram utilizadas pelos indígenas de várias formas, por exemplo, para se ornamentarem, para defesa, para ajudar no trabalho cotidiano e também para comercializar com outros povos aliados, isto é, ambos se beneficiavam (Nascimento, 2021, p. 115).

Em tudo os europeus dependiam dos indígenas, pois eram eles que conheciam o território, eram os remadores, os guias, os que forneciam alimentos e os guerreiros nos combates. Os invasores não conheciam a Amazônia e tampouco sabiam como combater na região. Nas guerras, a dependência foi ainda maior, pois quem eram os espiões que subiam nas árvores para identificar os inimigos? Quem corria descalço na floresta? Quem utilizava flechas envenenadas? Quem combatia nas canoas? Obviamente que os ameríndios e por isso a constituição de alianças com essas populações foi decisiva para colonização.

A partir desta breve contextualização que o professor pode fazer com a turma passa-se ao uso da fonte. O trecho foi extraído da *Relaçam de vários successos acontecidos no Maranham e Gram Para, assim de paz como de guerra, contra o rebelde Olandes Ingreses e Franceses, e outras nações* de autoria do padre Luiz Figueira, impresso em Lisboa no ano de 1631. Sabia-se da presença holandesa no Cabo do Norte e por isso o governador enviou o Pedro da Costa com indígenas flecheiros para combater os “estrangeiros”. No ano de 1629

aconteceu o combate e o jesuíta escreveu sua versão. Consta que os portugueses estavam em desvantagem numérica, principalmente, após os indígenas terem ido atacar os outros “naturais” aliados dos holandeses e que por isso os lusitanos e os holandeses tiveram que recuar. Observe:

Os índios que iam com os portugueses, vendo os naturais que acompanhavam os holandeses lançaram-se a eles e os perseguiram fazendo neles grande matança, desamparando os portugueses, que em desigual número pelejavam com os holandeses, havendo poucos índios que ajudavam e uns e outros pelejaram até que cansados de uma e outra parte se foram apartando: e os nossos se achavam sem munições e vieram para casa onde estava o Capitão Pedro da Costa (Figueira, 1902, p. 19).<sup>3</sup>

Inicialmente deve-se pedir aos discentes que façam a leitura do texto sem qualquer pretensão de compreensão. A preocupação ainda não é com o conteúdo, mas com palavras e frases. Nesta fase de *leitura exploratória* o professor pode pedir para que sublinhem palavras desconhecidas e com auxílio do dicionário físico ou virtual pesquisem os seus significados. É importante que aos estudantes marquem as palavras-chave do texto.

Na *leitura de compreensão* sugerem-se perguntas referentes sobre qual o tema central, quais os personagens, onde se passa a narrativa, se há descrições sobre o ambiente e como ele é descrito. Já na *leitura de interpretação* foca-se em questões que levem os estudantes a não só descrever o que se encontra na fonte, mas também levantar hipóteses. Seguem-se algumas sugestões: o padre Luís Figueira estava acompanhando o conflito? (ele não estava), como ele pode saber dos acontecimentos? (ele usou outras fontes), como se escrevia naquela época? Ele escreveu a verdade? Ou exagerou? Por quê? (sua intenção era exaltar as ações dos portugueses, veja o título do seu escrito, e também pedir auxílio de Portugal para bancar as ações dos jesuítas na Amazônia). Para despertar a curiosidade, o educador pode perguntar quais os motivos levavam os indígenas a se aliarem aos europeus (veja que havia aliados dos portugueses e holandeses), ou seja, quais os seus interesses (por exemplo, em mercadorias que eram ressignificadas nas culturas ameríndias, eram utilizadas nas redes de comércio entre os nativos e se aliavam também por considerarem os europeus importantes parceiros em conflitos contra outros povos indígenas). Também há de se questionar se é possível identificar a importância dos indígenas nas guerras e por que eram tão essenciais. Quais os interesses dos europeus no território do Cabo do Norte?

---

<sup>3</sup> A grafia foi atualizada para melhor compreensão. É necessário que o professor assim proceda para evitar desestímulos aos estudantes.

Por fim, na *leitura crítica* as questões são ampliadas e exige-se maior nível de abstração. Por isso, esta “etapa” só poderá ser realizada mediante as anteriores. Pergunta-se sobre como se dava a negociação para formar alianças entre os indígenas e europeus. Inicialmente não foi a “ferro e fogo”, mas negociava-se com o “principal” (o líder de um determinado povo) para articular os acordos. Por que nas guerras os livros falam quase sempre apenas dos europeus, se existe preconceitos com as populações indígenas e como combatê-los.

Sugere-se que os professores organizem os estudantes em grupos para facilitar as trocas e aprendizagens entre eles. Cabe ao docente o papel de mediador que ajudará os grupos que tiverem dificuldades e que auxiliará nas dúvidas. Observa-se que na metodologia da leitura os discentes exercem o papel de protagonistas.

No 2º exemplo o tema são *as resistências dos indígenas na região do Cabo do Norte* ocorrida na segunda metade do século XVII. Trata-se do envio de missionários jesuítas para tentar “pacificar” os ameríndios, evitar o contato deles com os franceses vindos de Caiena que traficavam pela região do atual Amapá e converter ao catolicismo.<sup>4</sup> Nesta ocasião os missionários fundaram duas missões: uma na região do rio Araguari e outra mais acima. Em 1687 os padres Antônio Pereira e Bernardo Gomes foram mortos pelos ameríndios na ilha de Camonixary, onde tinham uma missão/aldeamento (Nascimento, 2018; 2019, p. 100). As fontes disponíveis para a atividade tratam das ações dos nativos que recusaram a presença dos religiosos.

No RCA para o 7º ano constam as seguintes habilidades nas quais o tema pode ser trabalhado com os estudantes: “analisar com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial; e identificar a ocupação portuguesa na Amazônia, especialmente na área do atual Amapá” (Amapá, 2019, p. 287). O objetivo sugerido para as aulas é compreender como os indígenas do atual Amapá resistiram às formas de domínio dos europeus.

O texto I foi extraído de um trecho do livro, *Crônica dos Padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão*, escrito em 1698 pelo jesuíta João Felipe Bettendorff. Ele era de Luxemburgo e chegou como missionário em São Luís no ano de 1661. Ao longo de sua trajetória na Amazônia assumiu várias funções: missionário, reitor, superior e procurador da missão do estado do Maranhão. Em seu referido livro elaborado a pedido do seu superior ele

---

<sup>4</sup> Para aprofundar o tema sobre as relações dos indígenas e missionários inicianos no Cabo do Norte consultar (Nascimento, 2018; 2019; 2021).

procurou exaltar as ações dos missionários e deu o tom edificante, ou seja, quis animar a fé dos leitores.

O texto II trata-se de um trecho escrito pelo capitão-mor do Pará, Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho, que foi enviado na segunda metade do século XVII para o Cabo do Norte com o intuito de expulsar os franceses e verificar locais para construções de fortes. Na ocasião levou os dois jesuítas para fundarem a missão acima do rio Araguari. Lá os deixou, foi à Belém e depois voltou à região quando foi informado por indígenas em setembro de 1687 que os missionários haviam sido mortos. Mandou perseguir os ameríndios envolvidos. Uns escaparam, mas outros foram presos. Na carta ele aponta a causa das mortes que ouviu dos nativos.

Para fins de investigações sobre as mortes houve uma devassa comandada pelo ouvidor-mor Miguel da Rosa Pimentel na qual tratou dos assassinatos dos padres e de quatro índios das aldeias de repartição. 39 acusados foram presos e “perguntas judiciais” foram feitas aos indígenas prisioneiros. As respostas sobre as causas constam no texto III.

Observe que esta atividade é mais complexa por exigir comparações entre fontes com versões diferentes. Por isso, a sugestão é que sempre sejam feitas em grupos para que haja interações entre os estudantes e assim coletivamente façam descobertas.

#### Texto I

Entraram logo os conjurados para matança dos padres [...] o primeiro e principal agressor e matador dos padres foi o principal Canariá da nação Aguaraca e da aldeia de Coanurú, conforme contou sua própria mulher Aracú [...]. Confessou o principal Canariá ao padre Aluisio Conrado que ele, acompanhado de cinco outros, deram primeiro sobre a cabeça do padre Antônio Pereira com uma Ybirassanga ou pau de matar a última pancada [...].

O motivo que tiveram para realizarem a uma tão horrível ação, foi sem dúvida o ódio à nossa santa fé e pregação evangélica, com que lhe tiravam seus excessos em beber, seus amancebamentos e ritos gentílicos, e esta se presume ter sido a mesma causa que os fez tirar a vida até dos índios domésticos que acompanhavam os padres.

[...] depois da matança despiram os corpos mortos e os dependuraram nus do tirante da casa partiram-nos em pedaços, assando e comendo-os, guardando, porém, os cascos das cabeças para beberem seus vinhos por eles, e algumas canelas para fazerem suas gaitas e pontas de suas flechas, como também a gordura e banhas para se untarem com elas (Bettendorfe, 1990, p. 429; 430; 431).

#### Texto II

A razão para isso acontecer foi só que um índio chamado Lopo, que acompanhava o padre, e era intérprete da língua aruã se embebedou e disse aos negros da aldeia que estavam com o padre que o missionário estava os enganando e ajuntando-os para quando eu viesse os levasse atados por escravos (AHU, Maranhão, (avulsos), Cx. 7, doc 798. Adaptado).

## Texto III

[...] uns disseram que por lhe roubarem o que tinham, outros porque lhe proibiram as mulheres e outros porque os franceses lhes praticaram que os padres eram uns embusteiros, o que estavam ali para os entreterem, enquanto não chegava o capitão-mor para que na sua chegada os haviam de amarrar e trazer todos para serem escravos (AHU. Pará, Cx.3, doc. 271).

Na *leitura exploratória* pode-se pedir que marquem as palavras desconhecidas e que buscam os seus significados. Na *leitura de compreensão* sugerem-se questões sobre qual o tema central das fontes, quem as escreveu e quais os personagens citados. Na *leitura de interpretação* exige-se mais dos estudantes. Pode-se questioná-los sobre as causas das mortes de cada texto, por que as visões são diferentes, por que no texto I o missionário aponta como causa uma visão religiosa, será se realmente aconteceu o ritual de antropofagia descrito pelo João Bettendorff (fazia parte da retórica jesuítica apresentar as mortes dos padres como um ato heroico em nome da fé cristã como forma de exaltação), por que nos outros documentos não se fala do ritual. No texto II, trata-se do receio de serem escravizados pelo capitão-mor, os portugueses escravizavam os indígenas (pode tratar das guerras justas e dos resgates)? Por que o indígena Lopo que era o intérprete dos padres resolveu falar que os “negros da aldeia” (indígenas) seriam feitos escravos? Como os indígenas sabiam o que era a escravidão feita pelos portugueses? No texto III, há várias possíveis razões para a rebelião indígena. Pode-se questionar: quais os interesses dos franceses para que os indígenas não se aliassem aos portugueses? Por fim, o que aconteceu pode ter acontecido com os capturados? (alguns mortos e outros deportados para o Maranhão).

Na *leitura crítica* ampliam-se, por exemplo, os questionamentos sobre as relações entre indígenas e missionários, bem como, questões atuais: por que os padres queriam proibir as mulheres aos indígenas? (aqui tem a ver com a imposição do casamento na perspectiva católica, mas os nativos possuíam outras formas de conjugalidade); qual a importância de ter um intérprete indígena? Os ameríndios aceitavam as imposições dos sacerdotes e por quê? Os missionários tratavam os indígenas como inferiores? Há ainda preconceitos contra estes povos? Qual deve ser a nossa postura para acabar com esta realidade? Você conhece quais povos indígenas vivem no Amapá? Quais são as suas reivindicações atuais?

Portanto, apresentaram-se por meio destas duas sugestões possibilidades metodológicas para tornar aulas de História problematizadoras, assim como, mesmo que limitadamente pela natureza das fontes coloniais o trato da temática indígena na escola para o

referido período. Dessa forma, os estudantes tornam-se protagonistas sob a mediação dos docentes.

### Considerações finais

Demonstrou-se que o RCA obliterou a História indígena do Amapá e que isso exigirá do educador um maior compromisso com os indígenas, a História e com os estudantes. Sabe-se das dificuldades para que a temática indígena seja trabalhada na sala de aula, mas deve-se reivindicar a autonomia da escola e dos profissionais que nela exercem seus ofícios.

Apresentou-se uma metodologia designada de leitura que pode ajudar os professores a ensinar História com utilização de fontes históricas, mesmo as do período colonial que são cheias de estereótipos em relação aos indígenas, porém este método pode ser utilizado para outras fontes e deve ser adaptado para as diversas realidades. Na verdade, apontaram-se caminhos possíveis.

Incluir as presenças indígenas nas aulas de História não é apenas obrigação legal, mas ajudar a construir outras Histórias, ou seja, mais plurais. É valorizar a sociodiversidade brasileira e combater preconceitos contra as populações nativas. É ajudar os estudantes a romperem estereótipos e em busca de melhores relações étnico-raciais.

### Fontes

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense**: educação infantil e ensino fundamental. Secretaria Estadual de Educação. Macapá: SEED, 2019. Disponível em: [https://nte.ap.gov.br/arquivos/rca/LIVRO\\_REFERENCIAL\\_RCA.pdf](https://nte.ap.gov.br/arquivos/rca/LIVRO_REFERENCIAL_RCA.pdf). Acesso em: 19 de junho de 2024.

BETTENDORFF, João Felipe. **Crônica dos Padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão**. Belém: Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves/Secretaria de Estado da Cultura, 1990.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 19 de junho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1570**, de 20 de dezembro de 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 19 de junho de 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da



Educação Básica. Diário oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41 a 44b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 de junho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 19 de junho de 2024.

Carta do ouvidor-mor Miguel da Rosa Pimentel, escrita em Belém, a 27 de fevereiro de 1688, encontra-se anexada na “Consulta do Conselho Ultramarino a Dom Pedro II, sobre as informações prestadas pelo ouvidor-geral do Estado do Maranhão, Miguel da Rosa Pimentel, referentes às execuções dos índios acusados da morte de padres da Companhia de Jesus”. Belém, 31 de maio de 1688. **AHU**. Pará, Cx.3, doc. 271.

Cópia da primeira carta de Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho, escrita em Araguari, a 22 de novembro de 1687, encontra-se anexada em “consulta do conselho ultramarino ao rei D. Pedro II. Lisboa, 17 de maio de 1688. **AHU**, Maranhão, (avulsos), caixa 7, doc 798.

FIGUEIRA, Luis. relação de vários sucessos acontecidos no Maranhão e Gram Para, assim de paz como de guerra, contra o rebelde Olandes Ingreses e Franceses, e outras nações. **Annaes da Biblioteca e Arquivo Público do Pará**. Tomo I, Belém: Imprensa de Alfredo Augusto Silva, 1902.

### Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, 2017.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e o Ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al (orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST/Exclamações/ANPUH/RS, 2010, p. 151-166.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico em sala de aula**. 11 ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018, p. 69-90.

CARVALHO, Marieta de; ZAMPA, Vivian. O arquivo nacional na “sala de aula”: fontes históricas na construção do conhecimento. **Revista História Hoje**. Brasília, v. 6, n. 12, p. 33-54, 2017.

DA SILVA, Giovani José; NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. Missões Jesuíticas, Povos Indígenas e ensino de História: exercitando a escuta suscetível, o olhar reverso e a leitura. In: RODRIGUES, Luiz Fernando; MARTINS, Maria Cristina Bohn (orgs.). **A experiência da missão jesuítica na primeira modernidade**. São Leopoldo: Oikos, 2019. p. 265-283.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria et al (orgs.). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. p. 23-40.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo demográfico 2022**: indígenas. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102018.pdf>.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v. 1, n. 1, Campinas, p. 9-43, 2001.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. In: SESC. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019, p. 56-80.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. *Ad majorem Dei gloriam*: missões jesuíticas setecentistas no Oiapoque e os usos dos documentos históricos para o ensino de História no Amapá. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. A experiência missionária da Companhia de Jesus nas Terras do Cabo do Norte (Amapá) no século XVII. **Canoa do Tempo**. Manaus, v. 11, n. 2, Manaus, p. 253-274, 2019.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. **Entre matas, rios e igarapés**: a História colonial do Amapá. Rio Branco: Nepan Editora, 2021.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. As crônicas coloniais no ensino de História da América. **História & Ensino**. Londrina, v. 17, n. 2, p. 235-252, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico em sala de aula**. 11 ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018, p. 54-66.

SILVA, Maria da Penha da. Educação intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a lei nº 11.645/2008. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena na sala de aula**: reflexões a partir da lei 11.645/2008. 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020, p.52-76.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coords.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 50-54.