



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



JOELMA DA COSTA BARBOSA SIQUEIRA

**CADERNO DIDÁTICO PARA HISTÓRIA INDÍGENA
DO GRÃO-PARÁ 1750-1798**

**MACAPÁ
AGOSTO/2023**

**CADERNO DIDÁTICO PARA HISTÓRIA INDÍGENA
DO GRÃO-PARÁ 1750-1798**

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

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

MACAPÁ
AGOSTO/2023

JOELMA DA COSTA BARBOSA SIQUEIRA

**CADERNO DIDÁTICO PARA HISTÓRIA INDÍGENA
DO GRÃO-PARÁ 1750-1798**

Data da apresentação: 18 de agosto de 2023

Banca avaliadora

Prof.^a Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos
(Presidenta/Orientadora/UNIFAP)

Prof. Dr. Davi Junior de Souza Silva
(Membro interno/ProfHistoria-UNIFAP)

Profa. Dra. Teresa Almeida Cruz
(Membro Externo/ProfHistoria-UFAC)

À Luna e Liza que são o melhor da minha História

AGRADECIMENTOS

Quando concluímos um projeto, seja ele acadêmico ou não, é sempre bom olhar para trás e poder ver que Deus em todo tempo moveu pessoas e recursos para sua concretização. Assim, inicio meus agradecimentos dando graças a Ele que gerou o projeto e os meios para concretizá-lo.

Sou grata também à coordenação do Curso de Mestrado em Ensino de História - PROFHISTÓRIA /UNIFAP.

À professora Cecília Bastos que acreditou neste trabalho e me oportunizou concluí-lo.

Aos colegas de turma, muito obrigada! Vocês contribuíram para que o curso fosse mais interessante, rico e até divertido. Meu agradecimento especial à Wanda, que não soltou a mão de ninguém até que todos concluíssem.

À Primeira Igreja Batista de Macapá, pelas constantes e preciosas orações.

Por fim devo bem mais que agradecimento à minha pequena/grande família em Macapá. Dona Emerença - sogra, Helen e William - cunhados - vocês são nosso socorro bem presente, sem vocês tudo seria mais difícil - recebam meu muito obrigada! Clarinha obrigada por ser “nossa” criança e também nossa alegria!

Charles obrigada por viver comigo todas as Histórias. Por ler, digitar, corrigir. Obrigada amor! Aos meus amores Luna e Liza, a vocês não apenas agradeço, dedico este trabalho.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é apresentar uma contribuição à aplicabilidade da lei 11.645/08 nas escolas do Ensino Fundamental. Fazemos através de discussões teóricas ancoradas na Nova história Indígena: Cunha (1992); Monteiro(1994); Almeida (2003). Essas discussões possibilitaram perceber as origens dos preconceitos e estereótipos ainda existentes em nossa sociedade, especialmente nas escolas e a problematizar os apagamentos e invisibilidades dos indígenas na escrita didática da História. As pesquisas resultaram na produção de um Caderno Didático de História Indígena do Grão-Pará, que traz como proposta aos professores de História da Educação Básica o uso de documentos históricos no ensino da temática indígena. A documentação trabalhada nesse Caderno pertence ao Arquivo Ultramarino, digitalizada e disponibilizada pelo Projeto Resgate, referentes à Capitania do Grão-Pará no período de 1750 a 1798. Há também relatos de viajantes do século XVIII, pertencentes à Biblioteca Nacional, também disponíveis em formato digital. O trabalho com essa documentação, seguindo as balizas da Educação Histórica: (CERRI, 2011; SCHIMIDT; BARCA; MARTINS, 2010; SCHIMIDT; CAINELI, 2004) ajudará os alunos a perceberem o protagonismo dos indígenas no Grão-Pará no contexto colonial, período e espaço geográfico marcados pelo apagamento, quando as referências que se tem dos indígenas, inclusive nos livros didáticos, é através do olhar do colonizador, que construiu sobre eles uma versão estereotipada e preconceituosa da História, ainda reproduzida nas escolas.

Palavras-chave: Ensino de História. História Indígena. Uso de documentos históricos.

SUMMARY

The objective of this research is to present a contribution to the applicability of Law 11.645/08 in Elementary Schools. We do it through theoretical discussions anchored in the New Indigenous History Cunha (1992); Monteiro(1994); Almeida (2003) These discussions made it possible to perceive the origins of the prejudices and stereotypes that still exist in our society, especially in schools, and to problematize the erasures and invisibilities of indigenous peoples in the didactic writing of History. The research resulted in the production of a Didactic Notebook of Indigenous History of Grão-Pará, which proposes to teachers of History of Basic Education the use of historical documents in teaching indigenous themes. The documentation worked on in this Notebook belongs mostly to the Overseas Archive, digitized and made available by the Projeto Resgate Barão do Rio Branco, referring to the Captaincy of Grão-Pará in the period from 1750 to 1798. The work with this documentation, following the guidelines of Education Historical (CERRI, 2011; SCHIMIDT; BARCA; MARTINS, 2010; SCHIMIDT; CAINELI, 2004) will help students to perceive the protagonism of the indigenous people of Grão-Pará in the colonial context, a period and geographical space marked by erasure, when the references that one has of the indigenous people, including in textbooks, is through the eyes of the colonizer, who built on them a stereotyped and prejudiced version of History, still reproduced in schools.

Keywords: Teaching of History. Indigenous History. Use of historical documents.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
TCM - Trabalho de Conclusão de Mestrado
IHGB - Instituto Histórico e Geográfico brasileiro
INESC - Instituto de estudos Socioeconômicos
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
PNLD - Plano Nacional do Livro Didático
ONU - Declaração da Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 CURRÍCULO E TEMÁTICA INDÍGENA NA HISTÓRIA.....	14
1.1.1 O INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO E O CURRÍCULO OFICIAL DO SÉCULO XIX.....	15
1.2 IHGB, TEORIA RACIAL E O APAGAMENTO DO INDÍGENA.....	19
1.2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS INDÍGENAS E O PROTAGONISMO INDÍGENA NO CURRÍCULO OFICIAL.....	22
2 HISTÓRIA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	31
2.1 AVALIAÇÃO DO LIVRO “HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA”	33
3 O PROTAGONISMO INDÍGENA NOS DOCUMENTOS COLONIAIS: DESAFIOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA.....	38
3.1 DESAFIOS E MÉTODOS PARA USO DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS EM SALA DE AULA.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICE - CADERNO DIDÁTICO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO GRÃO-PARÁ.....	56

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Mestrado – TCM, alia Ensino de história e temática indígena para refletir sobre os silenciamentos, apagamentos e preconceitos presentes em nossa sociedade de um modo geral e na escola em particular. Essa reflexão vem sendo construída ao longo de mais de 20 anos de sala de aula, em escolas públicas do Pará e do Amapá, dois estados da Região Norte, que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE 2010, concentra o maior número de Indígenas do País.

O Amapá, estado onde desenvolvemos esta pesquisa, tem, segundo dados do último censo IBGE 2010, uma população maior que 10 mil indígenas, que vivem no Amapá, Norte do Pará e nas fronteiras com a Guiana Francesa e Suriname, em cinco principais etnias: Galibi Marworno, Palikur, Karipuna, Galibi do Oiapoque e Waiãpi.

São, portanto, 10 mil pessoas que devem ter seus direitos assegurados. Direito de existir, de ter suas terras demarcadas, reconhecidas e protegidas, de ter respeitadas suas culturas, suas crenças de conhecer sua história e sua ancestralidade. Direitos que não dependem apenas de mais uma legislação, mas de respeito às já existentes e de esforços da sociedade em geral.

Este trabalho se inscreve como um desses esforços, uma contribuição para aplicabilidade da lei 11.645/08, nas escolas de Ensino Fundamental, através de um Caderno Didático para História Indígena do Grão-Pará (1750-1798), que este Texto de Apoio acompanha. Ele reflete também um pouco das angústias do dia a dia da sala de aula, daqueles que se propõem a contribuir para um processo de mudanças sociais, mas esbarram em várias dificuldades pelo caminho – falta de formação continuada e materiais didáticos adequados, são as principais.

Para construção desta pesquisa, as obras de Cunha (1992); Monteiro (1994); Almeida (2003). José da Silva (2015 e 2018) foram indispensáveis tanto para percebermos, quanto para a buscarmos desconstruir as visões equivocadas, preconceituosas e estereotipadas que ainda existem sobre os

indígenas. Para essa desconstrução propomos o uso de documentos históricos em sala de aula. O trabalho com a documentação seguiu a metodologia proposta por (CERRI, 2011; SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010; SCHMIDT; CAINELLI, 2004) para o uso de documentos históricos no ensino escolar.

É na escola, nas relações de ensino e aprendizagem, que o pensamento que a sociedade tem do indígena aparece bem definido. Nas conversas formais e informais da sala de aula percebemos que as imagens que os adolescentes e jovens têm e fazem sobre os indígenas foram construídas nas narrativas estereotipadas dos europeus, carregadas de preconceitos que mantêm os indígenas num passado congelado e sem história, como reflete Giovani Silva e Ana Maria Costa

[...]Crianças e jovens continuam a ver os indígenas como aqueles que andam nus ou apenas vestem tangas, possuem colares e cocares, falam línguas estranhas e estão distantes do “grau de civilização” dos não índios. Tais ideias equivocadas ensinaram a não índios de todos os cantos do país, por exemplo, que “índio é coisa do passado” ou que nossos contemporâneos indígenas já não seriam “índios de verdade”. Isso quando desconsideram que os indígenas possam ter acesso à tecnologia industrial e a objetos da cultura material que até pouco tempo atrás não faziam parte de suas culturas e, tampouco, de suas tradições, rotulando-os como “menos índios” ou “aculturados”. (JOSÉ DA SILVA; COSTA, 2018, p. 68)

A escola é lugar ideal para se desconstruir esses estereótipos que caracterizam a história eurocêntrica, é o lugar de

...exercitar a empatia, o diálogo, a solução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017).

Essas práticas, todavia, não dependem apenas de vontade, mas principalmente de preparo, que nem sempre os professores possuem. Muitos, se não a maioria dos currículos dos cursos de licenciatura em história também tem uma matriz eurocêntrica. Já os cursos de formação continuada, quando são oferecidos, concorrem com a carga horária do professor, são adequações que não se resolvem a curto tempo. Depende ainda de materiais didáticos adequados a este propósito. Os livros didáticos deveriam ser este material, já que eles são distribuídos a todos os alunos da rede pública. Entretanto, estes, apesar de terem incorporado algumas demandas do ensino, ainda carecem de adequações no que diz respeito à temática indígena. Para o desenvolvimento deste trabalho, avaliamos alguns desses materiais e trazemos para o corpo deste texto a avaliação da coleção de maior distribuição nas escolas brasileiras. Nossa constatação é a de que persiste um apagamento e silenciamento quanto a presença indígena e seu protagonismo na história. O volume destinado ao 7º ano é o que mais contempla a temática, ela aparece em 4 dos 12 capítulos, resumidamente em pequenos textos, alguns desprovidos de problematização. Foi possível concluir que mesmo diante da evidente presença, participação, contribuição e enfrentamentos dos indígenas, eles simplesmente são invisibilizados. Fato que não ocorre ao acaso como nos alerta Bittencourt

O papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. (BITTENCOURT, 1998, p.73-74)

Independente dos usos que o professor venha a fazer do livro didático em suas aulas, fato é que, sendo uma das faces do currículo escolar, ele insiste em perpetuar uma forma de ver e pensar a História do Brasil. Nesta os indígenas apenas aparecem como as mãos que construíram as feitorias, os pés que promoveram a ocupação territorial, os braços que expulsaram os

invasores e as vítimas das Entradas e Bandeiras. Arelados à uma História política e econômica, os indígenas são tratados como um povo homogêneo, originário das regiões que representam os centros administrativos coloniais. Essa visão dos povos indígenas, congelada no tempo e no espaço, contribui para o pensamento distorcido que ainda hoje persiste. Eles ainda são estudados nas escolas e vistos pela sociedade de modo geral apenas como os trabalhadores escravizados, violentados e dizimados pelo processo colonizador.

Temos ciência de que os livros didáticos não são os vilões do modelo de história e educação que temos, ele de fato reflete a sociedade em que está inserido, reflete principalmente aquilo que os grupos poderosos desta sociedade querem que seja conhecido e, portanto, ensinado nas escolas. Todo e qualquer projeto de conquista e domínio perpassa direta ou indiretamente pela educação. Perpassa pela relação de poder, como esclarece Adichie (2019, p.12) “O poder. É ele quem vai determinar como as narrativas são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas.” O modelo de história que a autora se refere podemos ver sendo construídos no Brasil ainda no processo da colonização e sendo consolidado pelos intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico brasileiro-IHGB. O desmonte deste modelo, ainda em curso, tem raízes nos movimentos sociais indígenas de 1970 e nas mudanças nos métodos de investigação e escrita da História desse mesmo período que culminou com a Nova História indígena.

O uso de novas fontes e a revisão dos documentos históricos, foram as lentes dos cientistas sociais para verem e inserirem o protagonismo indígena em suas narrativas, da década de 90 para a atualidade. As pesquisas de John Manuel Monteiro e de Manuela Carneiro da Cunha revolucionaram a escrita da História indígena. Todavia, o percurso entre a academia e a escola é longo. Não há de se pensar em uma mediação didática, o conhecimento escolar difere do conhecimento acadêmico, demanda deste, mas, requer outros elementos que não apenas a formação acadêmica. Monteiro (2007)

As angústias que marcam esta escrita perpassam pelas questões apresentadas, pela consciência histórica de que o modelo de narrativa

eurocêntrica não pode ser desconstruído de uma hora para outra, é algo arraigado, que não diz respeito apenas ao que é ensinado ou não na escola, mas na forma de pensar, de ver e viver. Certamente também não há uma receita para tal feito. A única coisa certa é que ainda precisamos de reflexões teóricas e de práticas pedagógicas concretas para tratar a temática indígena em sala de aula. Este Texto de Apoio e o Caderno Didático que ele acompanha caminham nas duas direções. Em termos de reflexões este texto se compõe de três capítulos que se completam.

CAPÍTULO 1 - CURRÍCULO E TEMÁTICA INDÍGENA NA HISTÓRIA. Neste capítulo, analisamos como a temática vem sendo trabalhada nos currículos escolares desde a criação da História como Disciplina Escolar, refletimos também em como a imagem construída sobre os indígenas acompanhou projetos políticos, como é o caso da construção do Estado Nacional Brasileiro, sobre os impactos da teoria das Três Raças que têm reflexos ainda na atualidade. Acompanhamos as lutas dos Movimentos Indígenas que marcaram a Década de 1970 até culminar com a Lei 11.645/08. Finalizamos este capítulo problematizando a Criação da BNCC e seus impactos no Referencial Curricular Amapaense.

CAPÍTULO 2 - A HISTÓRIA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS. Aqui nos dedicamos a pensar especificamente em como a temática indígena tem sido apresentada nos livros didáticos de história. Ancoramos essa reflexão no que está previsto em documentos e resoluções sobre o assunto e por fim fizemos uma avaliação do livro volume 2 da coleção didática História, sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, destinada aos anos finais do ensino fundamental, 2015 editora FTD.

Capítulo 3 - O PROTAGONISMO INDÍGENA NOS DOCUMENTOS COLONIAIS: DESAFIOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA. Neste capítulo refletimos o uso de documentos históricos em sala de aula que é a proposta do Caderno Didático. Falamos da importância do trabalho com documentos para se perceber as origens dos preconceitos e estereótipos sobre os indígenas e apresentamos a metodologia para o trato com a documentação a fim de produzir uma história a partir do protagonismo indígena.

Antes de passarmos ao primeiro capítulo, queremos justificar os usos que fazemos neste Texto de Apoio e no Caderno Didático dos termos “indígena” e “povos indígenas”. De acordo com Daniel Munduruku, (2009) este é o mais adequado por significar “originário”, “aquele que pertence ao lugar”, sendo portanto, muito mais interessante “indígena” por se reportar ao povo ancestral. Diferente do termo “Índio”, termo cunhado pelo colonizador.

1 CURRÍCULO E TEMÁTICA INDÍGENA NA HISTÓRIA

Introduzidas para afirmar teses ‘politicamente corretas’ ou em resposta a pressões ideológicas e corporativas, disciplinas como cultura indígena e cultura afro-brasileira estão agravando as distorções do sistema educacional brasileiro. Não bastasse a dificuldade que já enfrentam para ensinar aos alunos as disciplinas básicas, como português, matemática e ciências, ao serem obrigados a lecionar disciplinas criadas com o objetivo de resgatar a ‘dívida histórica com a escravidão’ e a ‘dívida social com os povos da floresta’, muitos professores acabam perdendo o controle dos seus cursos, transformando-os em verdadeiros pastiches de informações ideologicamente enviesadas. [...] O inchaço do currículo acarreta graves problemas. Compromete a adoção de novos projetos pedagógicos, obriga os professores a reduzirem a carga horária das disciplinas básicas, para lecionar as novas matérias, e acarreta desperdício de recursos, pois as escolas têm de produzir material didático. Esses problemas tendem a perpetuar a má qualidade da educação básica. [...] Não são disciplinas como cultura afro-brasileira e cultura indígena que vão reduzir as disparidades de renda. [...] [pois] só a formação básica de qualidade garante a redução da pobreza e assegura o capital humano necessário a uma economia capaz de ocupar espaços cada vez maiores no mercado mundial. (Estadão, 2010, s/p)

O Editorial do Jornal O Estado De São Paulo que abre este capítulo, foi publicado dois anos depois da publicação da Lei 11.645/2008. É um exemplo recente do pensamento que predomina entre os especialistas na área do currículo, entre os quais destaca-se Miguel Arroyo (2011). Na visão deste autor, o currículo não é apenas território de disputas teóricas. Quem disputa vez nos currículos são os sujeitos da ação educativa: os docentes-educadores e os alunos-educandos (FAVACHO, 2012). Existe ainda e, porque não dizer, principalmente, a disputa entre os sujeitos externos à educação oficial da escola, como é o caso aqui citado, da imprensa.

O texto critica a introdução da história e cultura indígena e africana no currículo paulista, realizado em cumprimento a legislação de 2003 e 2008. Para essa imprensa a introdução da temática indígena, era apenas um jogo político, uma ação *“politicamente correta”*, uma vã tentativa *“de resgatar a dívida histórica com a escravidão”* e a *“dívida social com os povos da floresta”*. Vã, porque a esse tipo de história não promoveria nenhuma mudança social, *“Não são disciplinas como cultura afro-brasileira e cultura indígena que vão reduzir as disparidades de renda”*. Para os autores do editorial, desigualdades sociais e educação são campos diferentes, a educação é vista, portanto, como um elemento neutro, nem produz, nem resolve o problema da desigualdade. Todavia, contraditoriamente, as temáticas negra e indígena no currículo aparecem enquanto conteúdo *“ideologicamente enviesados.”*

Por fim, esse conteúdo apenas promoveu *“O inchaço do currículo”* e *“graves problemas”*. Deixando de lado o verdadeiro papel do currículo o qual seria *“formação [...] do capital humano necessário a uma economia capaz de ocupar espaços cada vez maiores no mercado mundial”*. Portanto, para os grupos representados por esse veículo de imprensa, uma educação de qualidade estaria comprometida apenas em formar mão de obra para o capitalismo mundial. E esta formação técnica politicamente neutra seria suficiente para reduzir a pobreza e desigualdade sociais.

O editorial acima nos lembra que as disputas em torno do currículo oficial são constantes e nos mais diversos contextos da nossa história. Há sempre conflitos entre interesses diversos quando se trata de oficializar o que

entra e o que sai no ensino escolar. Quais histórias serão lembradas e quais serão esquecidas, silenciadas. Isso, segundo Arroyo (2011), não é feito inocentemente. Portanto, a forma como os grupos sociais compreendem a importância ou não de se estudar a história indígena, está diretamente ligada aos seus interesses em particular e ao contexto histórico de uma forma mais geral.

1.1 O INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO E O CURRÍCULO OFICIAL DO SÉCULO XIX

No século XIX, com as lutas pela independência, é possível perceber o esforço em torno de um projeto de Estado Nação homogêneo. Um povo, uma língua, uma religião, fronteiras definidas. Isso significava apagar o diferente, os grupos que, nos discursos colonizadores desde o século XVI, aparecem como avessos ao processo civilizador que neste momento está em fase de consolidação. O ensino de História nesse contexto, passou a integrar o currículo das Humanidades Clássicas e a História do Brasil um anexo da História Geral Europeia (BITTENCOURT, 2009, p.79). O que teremos, portanto, será uma história eurocêntrica.

O apagamento do indígena e sua cultura é uma questão que se estruturou no Estado Brasileiro, se naturalizou e, só vem sendo questionada na atualidade devido a voz dissonante dos próprios indígenas, através de lutas e movimentos sociais. Antes disso, porém, do século XIX até a década de 70 do século passado a escrita da História do Brasil foi conduzida pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Assim, se produziu uma narrativa Eurocêntrica que desconfigurou a imagem dos indígenas, invisibilizou seu protagonismo no contexto colonial e imperial, bem como comprometeu a compreensão de sua história na atualidade.

De acordo com Moreira Neto:

O Segundo Império é caracterizado pela emergência de um processo de autoidentificação do país, como nação essencialmente europeia por origem, cultura,

organização político-institucional e, acima de tudo, por vocação e por destino. O regime monárquico e a presença no trono de um membro da casa real da ex-metrópole, ligado pelo sangue e pela tradição às famílias reinantes na Europa, legitimava, aos olhos do pensamento oficial, a crença na excepcionalidade do caso brasileiro, país civilizado, monárquico, branco e europeu, diverso em tudo de seus vizinhos, entregues à barbárie, ao atraso e à instabilidade crônica de seus regimes políticos. (MOREIRA NETO, 1971, p. 7-8)

Com base nas análises deste autor, é possível afirmar que o processo de construção da nação brasileira, que se acirrou no II Reinado, estava também arraigado em valores ideológicos e colonialistas, influenciados pelos moldes europeus de superioridade quanto à organização das nações e quanto aos aspectos culturais da raça branca que lá predominam. Este caráter europeu impunha ao Brasil sua visão de Mundo, e os rumos que o novo país deveria seguir para caminhar rumo à civilização (ALMEIDA, 2010).

Nesse sentido, coube ao IHGB se tornar um instrumento representante do processo civilizador, do progresso. Os membros participantes desse órgão pertenciam à elite, ao governo, ao clero; eram os letrados e estudiosos, inseridos nas perspectivas europeias de organização política, social e cultural. A revista produzida pelo IHGB representava, portanto, o pensamento dessa elite. Seus autores, portadores de diferentes posições ideológicas, expunham suas ideias em relação ao processo de “civilização” dos s. Uns defendiam a paz do cristianismo através da catequese, em oposição à guerra e ao extermínio; outros, justificavam o extermínio, a guerra aos grupos indígenas como único método para dominá-los, já que muitos deles demonstraram não ser “confiáveis” mesmo após aldeados (OLIVEIRA, 2010).

Para Francisco Adolfo Vanhagen um dos nomes mais influentes dentro do IHGB, os indígenas eram povo em estágio de infância e por essa razão não tinham História, apenas Etnografia.(VARNHAGEN *apud* MONTEIRO, 1995, p. 221). Esse era o pensamento ensinado nas escolas, já que os manuais escolares do período seguiam a pauta do Instituto. Leonardo Castro (2020), em sua dissertação de mestrado fez um estudo sobre os Manuais didáticos desse período e a temática indígena. O pesquisador observou que os manuais usados nas escolas seguiam as pesquisas do IHGB: Origem dos Primeiros

habitantes; Descrição dos aspectos físicos, Nível de civilização; Guerra e Antropofagia. O pesquisador ainda elencou os adjetivos usados nos manuais para descrever os indígenas: “vingativos”, “cruéis” “ferozes”, “gentios”, “indolentes”, “desconfiados”, “incultos”, “bárbaros”, “maliciosos”, “traíçoeiros”, “irracionais”, supersticiosos”, “idólatras”. (CASTRO, 2020).

O conteúdo que era ensinado nas escolas reforçava o pensamento que as elites coloniais já tinham sobre os indígenas. Adjetivos semelhantes aparecem nos documentos históricos do século XVIII, que trabalham no Caderno Didático para História Indígena. Percebe-se que há uma continuidade na forma como o indígena era visto, primeiro pelo colonizador europeu, depois pelas elites nacionais em ascensão.

Em fins do século XIX, a narrativa começa a tomar um novo rumo. Era o romantismo que passava a influenciar as visões construídas sobre os indígenas. Nesse período vai desaparecendo a imagem da barbárie e da violência indígena, do confronto com o processo colonizador. Se não era possível apagá-lo da história, precisava mudar o discurso, seguindo o padrão das narrativas do período e assim dar ideia de que o país estava caminhando rumo ao modelo europeu.

Os indígenas passaram a ser a figura de maior representatividade nos relatos da história no período, considerando que o branco era tido como o colonizador europeu, e o negro, como escravo africano, o indígena foi considerado como único e legítimo representante do Brasil. Além disso, as paisagens do Brasil, a vida no campo e na cidade, passaram a ser os temas da literatura como mostra Schwarcz; Starling (2015).

Por oposição aos africanos, que lembravam a vergonhosa instituição escravocrata, o indígena permitia selecionar uma origem mítica e estetizada. A natureza brasileira também cumpria função paralela: se não tínhamos castelos medievais ou igrejas renascentistas, possuímos o maior dos rios, a mais bela vegetação. Entre palmeiras, abacaxis e outras frutas tropicais, aparecia representado o monarca, o Estado e a nação, destacando-se a exuberância de uma natureza sem igual. (...) Os índios do romantismo nunca foram tão brancos, e o monarca e a cultura brasileira se tornaram mais tropicais. Diante da rejeição ao negro escravo, e mesmo aos primeiros

colonizadores, o indígena restava como legítimo representante da nação. (...) Como um bom selvagem tropical, o indígena romântico permitiu à jovem nação fazer as pazes com um passado honroso anúncio de um futuro promissor (SCHWARCZ, STARLING, 2015).

Criou-se então a narrativa de um país de terras de natureza exuberante, um paraíso mágico, um verdadeiro Jardim do Éden de belezas naturais e abundância. Esses relatos associavam os indígenas a um tipo de paraíso terrestre e posteriormente a uma ideia de homem natural, ideias que eram influenciadas pelo pensamento do filósofo Rousseau, como bem lembra Schwarcz (1993)

Rousseau, por exemplo, com a noção do “bom selvagem”, essa ideia estará absolutamente presente. O homem americano se transformava inclusive em modelo lógico, já que o “estado de natureza” significava, para esse autor, não o retorno a um paraíso original, e sim um trampolim para a análise da própria sociedade ocidental, um instrumento adequado para se pensar o próprio estado de civilização (SCHWARCZ, 1993, p.36)

Num contexto em que a França e outros países são apresentados como modelos, esse pensamento indica o lugar do Brasil na busca para alcançar a civilização. A noção de bondade natural que permeia o pensamento da época se aproxima das narrativas dos primeiros viajantes dos séculos XVI e XVII. Já nos relatos dos dois viajantes que apresentamos no Caderno Didático não vemos essa imagem, pois existia uma “diferença de atitude entre o cronista do século XVI e o naturalista do século XIX, -a quem não cabia apenas narrar, como classificar, ordenar, organizar tudo o que se encontra pelo caminho” (SCHWARCZ, 1993, p.38)

. Todavia, o importante aqui é perceber que as ideias sociais que caracterizam um contexto histórico, se refletem nos currículos de oficiais, tornando o currículo um reflexo da sociedade de seu tempo.

1.2 IHGB, TEORIA RACIAL E O APAGAMENTO DO INDÍGENA

No final do século XIX e início do século XX, foi a teoria racial que influenciou a forma de pensar e ensinar sobre o indígena. Nos anos finais desse século, principalmente, com a Proclamação da República (1889), muitos intelectuais se debruçaram sobre uma das maiores preocupações políticas da elite nacional no momento: a “nação brasileira”. A ânsia por apresentar um projeto novo de unificação das diferenças sociais que substituisse os antigos que representavam a monarquia, tornou-se a agenda do momento.

A modernidade como um processo hierárquico em que todas as nações poderiam chegar ao topo da escala evolucionista, tanto social quanto biológico, era a síntese do novo projeto. Pensava-se nas diversas sociedades numa escalada ao progresso. As teorias raciais informavam que as nações que estavam na frente nessa caminhada, França e Inglaterra especialmente, seguidas por Portugal e Espanha, chegaram ao topo porque eram de uma raça humana específica: a branca, ariana ou caucasóide Skidmore (1976, p.70-80).

Um determinismo biológico indicava o ponto de partida do novo projeto: A questão racial. A evolução era apresentada como natural. Apontava-se os países como modelos que haviam alcançado a posição mais elevada na escala de civilização. Todavia, o Brasil tinha um problema que já havia sido escamoteado pela monarquia, a ideia de que o Brasil era diferente de seus vizinhos por ter um europeu no trono. Porém, nesse novo momento, a República precisava enfrentar essa questão. Sendo um país tomado de mestiços, considerados “degenerados” pela maioria das teorias à época, e negros, tidos como os mais atrasados na corrida evolucionista, o Brasil tinha então, comprometida a sua chegada às utopias da modernidade. A solução seria, portanto, a miscigenação (NOVO,2020).

O pensamento científico voltado à raça, elaborado por médicos, intelectuais, juristas - muitos deles vinculados a instituições acadêmicas - que dispuseram a entender o país como um grande laboratório racial, encontrou nas representações do homem como inferior ou superior a explicação que traduziria o aspecto atrasado do progresso nacional da civilização brasileira.

Para Thomas Skidmore (1976) a intelectualidade brasileira absorveu as teorias raciais sem fazer críticas. A questão racial foi usada para construção da ideia de um só povo brasileiro. Esse povo seria o resultado da miscigenação das três raças. O branco europeu, o negro africano e o indígena brasileiro. Já para Lílían Schwarcz (1993), não existia essa ingenuidade, a intelectualidade brasileira soube fazer uso político e social dessas teorias.

O desafio de entender a vigência e absorção das teorias raciais no Brasil não está, portanto, em procurar o uso ingênuo do modelo de fora e enquanto tal desconsiderá-lo. Mais interessante é refletir sobre a originalidade do pensamento racial brasileiro que, em seu esforço de adaptação, atualizou o que combinava e descartou o que de certa forma era problemático para a construção de um argumento racial no país (SCHWARCZ, 1993, p.17).

A teoria das Três raças foi desenvolvida no Brasil por cientistas, biólogos e médicos. Para esse grupo, a cultura e a sociedade brasileiras foram constituídas a partir das influências das três raças, com isso dava-se a ideia de equilíbrio de forças entre os três povos e assim, minimiza-se ou ocultava-se a face violenta da colonização e a desigualdade e exclusão que marcaram o início da República Brasileira. (DAMATTA, 1981)

O antropólogo Darcy Ribeiro (1995) foi reconhecidamente o autor que mais difundiu a teoria no Brasil, todavia foi um crítico ferrenho do uso da teoria para justificar uma hierarquia racial e social, isto é, o autor criticava a ideia de raças superiores (FERREIRA, 2016).

Nas escolas brasileiras em fins do século XIX, aprendia-se que o povo brasileiro era resultado da fusão de três elementos: O Lusitano de notável adiantamento intelectual e espírito aventureiro; o Africano, elemento submisso e trabalhador e o indígena que pouco contribuiu economicamente e só serviu como remeiro (MAGALHÃES, 1946, p.67-92: in. NOVO, 2020). Essa era a imagem construída sobre os indígenas nas escolas, nem como escravo ele servia porque “não havia se adaptado ao trabalho escravo” como se algum povo se adaptasse ou aceitasse a escravidão.

A teoria da miscigenação reforçou e justificou o “mito” do povo brasileiro homogêneo e pacífico. As narrativas foram aos poucos silenciando os conflitos

e apagando as diferenças. Assim, nas comemorações dos 400 anos de Brasil, em 1900, a abertura do evento comemorativo foi feita por Paulo Frontin, um engenheiro e político carioca que assim se referiu aos indígenas:

O Brasil não é o índio; este, onde a civilização ainda não se estendeu, perdura com os seus costumes primitivos, sem adeantamento nem progresso. Descoberto em 1500 pela frota portuguesa ao mando de Pedro Alvares Cabral, o Brasil é a resultante directa da civilização occidental, trazida pela imigração, que lenta, mas continuamente, foi povoando o solo. A religião, a mais poderosa força civilizadora da epocha, internou-se pelos longínquos e invios sertões brasileiros e, sob o influxo de Nóbrega e Anchieta, conseguiu assimilar número considerável de aborígenes, que assim se incorporaram à nação Brasileira. Os selvícolas, esparsos, ainda abundam nas nossas majestosas florestas e em nada diferem dos seus ascendentes de 400 anos atrás; não são nem podem ser considerados parte integrante da nossa nacionalidade; a esta cabe assimilá-los e, não o conseguindo, eliminá-los (LIVRO DO CENTENÁRIO, 1910. Pg. 187).

Foi com este prognóstico que indígenas brasileiros adentraram o século XX, ou seriam assimilados ou eliminados. Assimilados ou miscigenados, os indígenas desapareceriam enquanto povo originário. Segundo as pesquisas de Novo (2020), no decorrer do século XX a temática indígena continua presente nas escolas, todavia o indígena desaparece enquanto agente histórico dos manuais escolares.

O não reconhecimento dos costumes dessas sociedades como produto de suas próprias culturas, e não de uma natureza selvagem e primitiva, como visto no discurso acima, é fruto de uma construção histórica eurocêntrica que persiste ainda na atualidade do século XXI, mas que tem sido duramente combatida.

A ideia de assimilação não é uma questão de ignorância inocente, mas de uma visão objetiva e planejada de adjetivar a diferença cultural como algo ruim que deve ser rejeitado, suprimido, superado e até mesmo eliminado como aparece no discurso de Frontin. A partir dela se constrói a diferença como inferioridade, justifica-se a violência e o extermínio dentro de análises

cientificamente aceitas e de racionalidade supostamente neutros e redentoras, inclusive através de mecanismos religiosos de salvação. Este é um dos resultados dessa teoria ainda presente na atualidade

O discurso de Paulo Frontin em 1900, nos mostra que as teorias intelectuais do período, o conteúdo ensinado nas escolas e o pensamento político da época sobre os indígenas estavam, não por acaso, perfeitamente alinhados, uma vez que eles refletem os anseios e interesses da sociedade de sua época (CHERVEL, 1990, p.187-188).

1.3 MOVIMENTOS SOCIAIS INDÍGENAS E O PROTAGONISMO INDÍGENA NO CURRÍCULO OFICIAL.

Os movimentos indígenas, aos quais nos referimos aqui, dizem respeito ao conjunto de atividades sociopolíticas protagonizadas pelos indígenas do Brasil, destinadas a estabelecer ações e estratégias para reivindicar direitos e reconhecimento historicamente espoliados e negligenciados pelo Estado. Esses movimentos são historicamente localizados a partir da década de 1970.

Em todo este trabalho há uma tentativa de demonstrar a luta secular de resistência dos indígenas diante das diferentes formas de colonização a que foram submetidos desde a chegada do europeu, aliás, é disto que trata o Caderno Didático que propomos aqui. Todavia, falamos aqui dos movimentos contemporâneos resultantes das relações que começaram a ser estabelecidas entre povos e lideranças indígenas diversas, entidades da sociedade civil e o Estado na década de 1970, mais precisamente a partir de 1974, quando aconteceu a primeira Assembleia Indígena, daí, por um período de cinco anos os movimentos se espalharam pelo país, como falou Oliveira (2021)

“Sem dúvida alguma as assembleias modificaram o horizonte político dos indígenas, contribuindo para modificar radicalmente as representações sobre eles e anunciando a moldura de outro país possível. Foram 57 assembleias, quase 6 por ano. Iniciadas em abril de 1974, em Diamantino (MT), na Missão Anchieta, as assembleias indígenas se espalharam pelo país de 1979 a 1984 (OLIVEIRA, 2021, p.12).

Para Regina Celestino Almeida

As abordagens atuais procedem, sem dúvida, das novas perspectivas teórico-metodológicas da História e da Antropologia, mas decorrem também dos movimentos sociais e políticos protagonizados pelos próprios povos indígenas. Tal como em outras regiões da América e do mundo, os índios no Brasil, ao invés de desaparecerem como previsto por teorias assimilacionistas, chegaram ao final da década de 1980 crescendo e multiplicando-se (ALMEIDA, 2013, p.23).

No âmbito acadêmico da Antropologia e da História, esses movimentos impuseram a visibilidade do protagonismo indígena até então negados. As lideranças indígenas percebem a necessidade da luta social para fins de reconhecimento de direitos, na perspectiva da legalidade e da legitimidade. Bicalho (2010) reflete que a partir da década de 1970, na história contemporânea, pode-se falar num processo de conscientização coletiva, étnica e política da luta social orientada contra as diversas formas de desrespeito à cultura e aos direitos desses povos. Essa conscientização não se ateve aos indígenas, mas a sociedade como um todo, inclusive no âmbito intelectual.

As Assembleias Indígenas surgiram em meio ao período de ditadura, na década de 1970. Neste período o autoritarismo militar tentava limitar qualquer forma de organização de movimentos sociais, gerando um movimento de reação por parte da sociedade civil. Entre o fim dos anos de 1960 e início de 1970, fortaleceram-se o movimento sindical, feminista, negro e de bairros, entre outros. Podemos incluir nesse período, portanto, também o Movimento Indígena, de forma alguma dissociada dessa realidade maior (SCHWADE, 2021, p.26-32).

As primeiras assembleias tornaram-se espaços relevantes de diálogo e posicionamento, especialmente de críticas à Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A Fundação foi criada para substituir o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), extinto em 1967, em meio às revoltas dos indígenas e da própria sociedade. A FUNAI, criada em plena ditadura militar e atrelada ao governo, não seguiu um caminho diferente do SPI. Chegou a ser acusada de crimes

contra os indígenas, também era criticada por não representar as demandas desses povos. (PERES,2003).

Mais de 50 anos depois da criação, a FUNAI, enfrenta velhos problemas. Em 2022, o relatório do Instituto de Estudos Socioeconômicos - INESC, chamou atenção para os resultados do Governo Bolsonaro em relação a FUNAI e as populações indígenas mais diretamente. O Documento produzido pelo INESC e pela associação que representa servidores e indigenistas da Funai (INA) lista ilegalidades na política de não-demarcação de territórios indígenas, redução de recursos, militarização e opressão dentro do órgão. Segundo o relatório, a “Funai se transformou em Fundação Anti-indígena” (ANTI-INDÍGENA, 2022).

Nestes primeiros momentos do Governo Lula 03, mudanças já foram feitas na Fundação, na busca de esta voltar a representar as demandas das populações indígenas, depois de quatro longos anos de descaso, atrocidades e até mesmo genocídios.

Voltando ao século XX, mudanças mais concretas em relação a conquistas de direitos só vieram com a constituição de 1988. Segundo Manuela Carneiro da Cunha (2012) a mobilização que nasceu nos anos de 1970 e 1980, explica as grandes conquistas obtidas na Constituição de 1988, que abandona as metas e o jargão assimilacionista e reconhece os direitos originários dos indígenas à posse da terra.

A (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, 1988) assegurou aos povos indígenas direitos como a garantia a educação bilíngue no artigo 210; direito de manter suas práticas culturais no artigo 215; direito sobre as terras que tradicionalmente ocuparam no artigo 231; direito das comunidades e organização agirem na defesa de seus direitos no artigo 232.

A trajetória do movimento indígena no Brasil traçada nestas poucas linhas permite demonstrar a força do seu protagonismo na busca de assegurar direitos. Os Direitos assegurados pela constituição de 1988 e em legislações anteriores e posteriores não foram e nem podem ser vistos como concessão de um estado de direito, foram conquistados com muita luta pelos indígenas

organizados, através de lideranças atuantes e comprometidas, como mostra Daniel Munduruku (2012, p.223):

Muito do que acontece hoje na sociedade brasileira- em termos educacionais, políticos e sociais- é, em parte, fruto da ação da sociedade civil organizada. A própria abertura política ocorrida no início da década de 1980, foi fruto da organização popular. Desse momento histórico nossos povos também participaram de diferentes formas, e ainda hoje continuam participando. Talvez a maior contribuição que o movimento indígena tenha dado à sociedade brasileira foi o de revelar- e, portanto, denunciar- a existência da diversidade cultural e linguística. O que antes era vista apenas como uma presença genérica, passou a ser encarado como fato, obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências coletivas e como frontalmente diferente da concepção de unidade nacional”

Ao mesmo tempo em que ocorrem movimentos sociais indígenas e conquistas de direitos, é promovida também uma virada na forma como os indígenas vinham sendo tratados nesses estudos. Essa virada vem no sentido de corrigir distorções, equívocos, superar desinformações, preconceitos, e estereótipos e promover um novo olhar para as populações indígenas. John Manuel Monteiro (2001) localiza historicamente estas mudanças na década de 1970, no mesmo contexto dos movimentos sociais indígenas.

Deve-se observar, de imediato, que o tema não é nada novo, nem para a historiografia, que desde o século XIX enfocou o índio Tupi como matriz da nacionalidade, nem para a etnologia indígena (...) Mas as questões postuladas a partir do final dos anos 1970 introduziram duas inovações importantes, uma prática e outra teórica. Surgiu, de fato, uma nova vertente de estudos que buscava unir as preocupações teóricas referentes à história/antropologia com as demandas cada vez mais militantes de um emergente movimento indígena que encontrava espaço em largos setores progressistas que renasciam em uma frente ampla que encontrava cada vez mais espaço, frente à uma ditadura que lentamente se desmaterializava. (MONTEIRO, 2001, P.S)

Essas transformações vão se refletir no currículo escolar já que as legislações educacionais vão se adequar à Constituição. Primeiro a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e depois a Lei 11.645/08. A LDB, de 1996, no Artigo 78, estabelece:

...o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: proporcionar aos índios, suas comunidade e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; e garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (BRASIL, 1996).

A legislação avançou à medida que garantiu a oferta da educação bilíngue. Havia também um movimento de mudanças nas metodologias de pesquisas históricas que possibilitaram perceber o protagonismo indígena, antes invisibilizados. Todavia, o caminho da escrita acadêmica até a história escolar foi e ainda é longo.

Após a LDB de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incorporaram a diversidade étnica-cultural. Não obstante os Parâmetros não trazerem uma obrigação, suas orientações trouxeram mudanças, principalmente ao que concerne à chamada História regional. Assim, a proposta de História do I Ciclo do Ensino Fundamental, publicada um ano depois da LDB, em 1997, destinou uma seção específica à história indígena local, orientando “a identificação dos grupos” da determinada região, “estudo da religião, economia, modos de vida”, especificação do “território”, “formas de organização dos espaços” e assim por diante (BRASIL, 1997).

Para o segundo Ciclo, o ensino de História deveria destacar que:

[...] a percepção do outro e do nós está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e se distinga as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidade. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade (BRASIL, 1997, p.55-56).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sinalizaram avanços ao trazerem propostas de novas percepções para a História indígena. Todavia, quando

falamos de história escolar, estamos nos reportando a currículos oficiais e isso envolve conflitos e interesses diversos, como analisou Goodson (2007, p.244):

O conteúdo ensinado nas escolas é fruto de seleção e escolhas. Isso ocorre de acordo com os interesses dos grupos poderosos da sociedade, quanto mais poderoso o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar.

Seguindo essa reflexão entende-se que, as pressões que os movimentos indígenas exerceram foram suficientes para que suas histórias e culturas fossem inseridas e obrigatórias no currículo oficial, através da Lei 11.645/2008, sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva e pelo até então Ministro da Educação, Fernando Haddad. Para estados como o Amapá com uma grande população indígena e de descendentes de indígenas, a aplicabilidade da lei significa a oportunidade de conhecer a própria História, como analisa Bastos e Silva (2019, p.116)

“Vivemos num estado que possui valiosas culturas herdadas daqueles que, inicialmente, formaram a sociedade amapaense. Incluir, nos conteúdos de sala de aula, as histórias e as culturas, africana, afro-brasileira e indígena significa reconhecer séculos de luta dos movimentos sociais em prol de uma educação menos eurocentrada, excludente e mais cidadã”

O reconhecimento de que a lei 11.645/08, enquanto conquista social, foi impulsionada pelo movimento indígena indica vitória, desafio e continuidade de lutas para sua efetivação uma vez que as legislações não pressupõem uma aplicabilidade automática, e que, portanto, o estudo da história e da cultura indígena não passaram de imediato a ser inseridas nas escolas. Tal feito demanda outras políticas, tais como: Formação de professores, produção e revisão historiográfica e de materiais didáticos, entre outros.

Entendemos que a legislação também não visa apenas a introdução de conteúdo, uma vez que, como já visto, a temática indígena esteve presente no currículo escolar desde os primórdios do ensino, mas como esse conteúdo será trabalhado em sala de aula. Todavia, quando refletimos sobre o contexto histórico em que essa legislação foi aprovada, a partir dos pensamentos sobre currículos já apresentados aqui, concluímos que houve mudanças na concepção social acerca das populações indígenas. Essas mudanças todavia

são lentas, acompanhadas de muitas permanências que, inclusive, justificam este trabalho, mas entendemos que estamos caminhando para desconstrução da história eurocêntrica que ainda insiste em permanecer.

Um dos reflexos dessa permanência e dos conflitos de interesses em torno do currículo oficial, foi a elaboração da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em 2017 foi homologada a do Ensino Fundamental e em 2018, a do Ensino Médio. Esse foi um momento demarcatório da nossa história recente. Datar uma reforma educacional num momento como esse é de fato demonstrar que os currículos oficiais balizam estruturas e interesses dominantes em dada sociedade, uma vez que esse momento foi marcado pelos conflitos sociais, políticos e jurídicos que levaram à destituição da presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em 2016.

Levando em consideração esse contexto histórico de aprovação da nova BNCC, é possível perceber a profundidade dos conflitos implícitos e explícitos que marcaram esse momento. Muito além de uma mudança ingênua e neutra, Giovani José da Silva e Marinelma Costa Meireles (2017) pontuam que a construção do documento, iniciado em 2015, envolveu disputas políticas, teóricas e historiográficas.

As bases propostas para a disciplina de História foram as que ganharam mais visibilidade. Em torno dos conteúdos mobilizaram-se a imprensa, os profissionais da área, os movimentos organizados etc. Poucos se ativeram às questões pedagógicas ou de aprendizagem: a polêmica se concentrou nos temas propostos, sobretudo nas inovações (BARBIERI, 2021). Nessa polêmica, está a permanência ou não de uma história vista como eurocêntrica, por manter e seguir as linhas da história geral europeia.

Quando foi apresentada a primeira versão da BNCC para debate, em fins de 2015, esta já se fez em meio a críticas. É possível identificar dois pontos de divergência nesse debate, ambos complementares: um questiona sua necessidade, era mesmo necessário uma nova BNCC naquele momento, outra questiona os conteúdos apresentados e sugere modificações.

A proposta da primeira versão rompia com os currículos anteriores e propunha, no ensino fundamental, um eixo em torno da História do Brasil, a

partir do qual outros povos e civilizações seriam introduzidos. No ensino médio, o destaque foi para o mundo africano, o ameríndio e o afro-brasileiro, nos dois primeiros anos, e para o mundo europeu e o asiático, no último ano. Sob este último aspecto, a própria “consulta pública” aberta no site do MEC apresenta números impressionantes: foram 12.226.510 de contribuições feitas à primeira versão do documento (CONSULTA PÚBLICA, 2016). Muitas dessas contribuições foram de fato críticas à uma História que rompia com o modelo Eurocêntrico

As críticas recebidas de todos os lados, em geral, não foram propositivas e tampouco indicavam novos caminhos a serem trilhados, além dos já consagrados pelo cânon historiográfico. Embora tenham sido acatadas as sugestões de inúmeros profissionais especialistas em diversas áreas ou subáreas da História para se repensar o currículo nacional, desejava-se repensar os direitos de aprendizagem de alunas e alunos brasileiros. Por que seria mais importante para um aluno negro [ou indígena] conhecer os filósofos gregos do que a história de seus ancestrais africanos, por exemplo? (SILVA; MEIRELES, 2017 p.17).

Felizmente como Giovani Silva e Marinelma Meireles, muitos outros historiadores buscaram manter a primeira versão da BNCC, entre estes temos Flavia Heloisa Caimi. Que em sua avaliação da primeira versão, assim se manifestou:

A proposta avança ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade; avança ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar “toda a história”; avança ao superar a periodização quadripartite da história europeia, eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear; avança ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo em que estabelece nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias; avança ao priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis 10.639/2003 e 11.645/2008; avança ao propor a mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica, em detrimento de práticas verbalistas e de memorização, pautadas em aulas

expositivas e na centralidade do professor como protagonista dos processos de ensinar e aprender (CAIMI,2015,p.05)

A longa, porém necessária citação, vem no intuito de demonstrar que existiu uma alternativa à versão atual da BNCC. Uma que postulava o ensino de História do Brasil a partir da história indígena. Tal versão, como vimos, foi rejeitada. A versão que foi aprovada manteve a História do Brasil atrelada à História europeia, também manteve os conteúdos da História Antiga e Medieval. Foi com essa reflexão que iniciamos a falar da BNCC enquanto permanência de uma História eurocêntrica, isto é, pautada a partir da Europa. Como falado anteriormente, este ainda é um desafio para a História escolar, para professores e pesquisadores que pretendam estudar e ensinar a História do Brasil a partir da ótica dos povos indígenas.

Como era de esperar, a BNCC repercutiu e influenciou os currículos regionais, como é o caso do currículo Amapaense. Ainda em 2016 a Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED/AP) aprovou as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Amapá e em 2019 o Referencial Curricular Amapaense (RCA). Ao que concerne ao estudo das populações indígenas do Amapá e do Brasil esses documentos não dialogam entre si, fica uma lacuna entre o que prevê as diretrizes e o que referencia o Documento de 2019. Acompanhando a linha da História aprovada pela BNCC, o RCA retirou de forma gradativa a então Disciplina de Estudos Amapaenses e Amazônicos-EAA. Teoricamente os conteúdos que eram estudados no currículo do EAA serão ou deveriam ser abordados no Componente curricular de História, na prática, todavia é um ensino que precisa ser construído nas escolas, como nos fala Bastos e Silva (2019,p.117) “[...] há pouca ou nenhuma iniciativa nas escolas do Amapá, sendo que a aplicação da lei ocorre em movimento lento”, a responsabilidade ao fim e cabo recai mais uma vez aos professores que precisam criar mecanismos para inserir a temática em sala de aula. Consciente dessa responsabilidade, Cecília Bastos orienta :

É necessário criar oportunidades curriculares vinculadas aos eixos da ciência de referência e aos debates acerca dos povos indígenas [...para tanto] a História Indígena e o Ensino de História podem cumprir jornadas comuns no ambiente escolar[...] há urgência em se colocar em prática discussões que ainda habitam apenas em alguns meios acadêmicos. A História Indígena e o Ensino de História ainda carecem de

práticas eficazes e abordagens adequadas às realidades escolares (BASTOS, 2022, p.15 grifos nossos).

O caderno didático para história indígena do Grão-Pará se propõe como um material auxiliar para que se concretize algumas das “práticas eficazes” de que fala Cecília Bastos.

2 A HISTÓRIA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS

No capítulo anterior foi feita uma discussão sobre currículo e foi possível perceber as disputas e os conflitos em torno das definições curriculares oficiais, aquilo deve ou não ser estudado em sala de aula. Neste capítulo, a discussão será acerca do currículo editado nos livros didáticos de história, uma vez que esse material está presente nas escolas públicas do país através do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD.

O livro didático orienta a prática pedagógica de professores em sala de aula, pois é o material que todos os alunos recebem. Em algumas escolas, este é o único material disponível aos alunos. Nesse sentido ele contribuiu para a formação da visão de mundo que temos sobre os indígenas, só isso já justifica a preocupação em avaliar como esse material tem apresentado as populações indígenas nas escolas do Brasil.

Numa primeira avaliação podemos dizer que os autores dos livros didáticos precisam acompanhar as avaliações feitas por especialistas como Giovani Silva. Segundo o autor,

Ainda hoje quando são lidos alguns livros didáticos de História tem-se a impressão de que as populações indígenas pertencem exclusivamente ao passado do Brasil. Os verbos relacionados aos índios invariavelmente estão no pretérito e a eles são dedicadas apenas algumas poucas páginas, geralmente na chamada “pré-história” e/ ou no “cenário do descobrimento” (JOSÉ DA SILVA 2015.p.22).

Partindo dessa avaliação, acredita-se que a permanência de estereótipos, preconceitos e discriminações presentes nas escolas encontram respaldo em determinados livros didáticos. Isso ocorre a despeito das legislações e orientações, como as feitas pelo MEC em 2015

MEC orienta para que os livros didáticos não veiculem preconceitos, estereótipos ou qualquer outra forma de discriminação; que abordem temas relacionados às questões da identidade e das diferenças, bem como reconheçam a contemporaneidade dos povos indígenas, tornando esses livros ferramentas importantes na formação contínua dos professores, desenvolvendo também nos estudantes uma consciência reflexiva crítica a respeito de sua própria sociedade e história, bem como dos grupos que as constituem (BRASIL, 2015, p. 5).

A orientação do Ministério da Educação e Cultura vem sete anos após a Lei 11645/08 que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura indígenas na Educação Básica, levando a conclusão de que tais materiais não estariam cumprindo o previsto na legislação. De fato, em 2017, o Guia de avaliação do PNLD concluiu que: A temática indígena ainda é

[...] o componente mais frágil no conjunto das obras didáticas aprovadas no PNLD, sendo o aspecto que merece maior grau de investimento por parte de autores, de editoras e de professores no uso das coleções (BRASIL, 2016, p. 33).

A Lei 11.645/2008 representa uma grande conquista para o movimento indígena brasileiro no plano legal e reflete um contexto internacional de afirmação dos direitos sociais e individuais das minorias e dos grupos historicamente marginalizados. Indo um pouco além de Baniwa (2012) enxerga a referida Lei como:

um instrumento importante para combater o preconceito e a discriminação referentes aos povos indígenas, porque a ignorância e o desconhecimento da história e da cultura dos indígenas gera as situações de tensão envolvendo indígenas e não-indígenas. Não se pode respeitar e valorizar o que não se conhece. Ou pior ainda, não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente. Nesse sentido a primeira tarefa é desconstruir pré-conceitos históricos, plantados nas mentes das pessoas ao longo de centenas de anos de colonização. (BANIWA, 2012, p.141).

Os últimos anos foram marcados por reivindicações de direitos de vários grupos sociais tanto no campo nacional quanto internacional, demonstrando que não se aceitará o continuísmo de práticas de preconceitos e exclusão. A própria BNCC, expressa as exigências dos grupos indígenas por reconhecimento das suas culturas e que esse reconhecimento não enseje ou fortaleça hierarquias.

Essas reivindicações têm resultado em várias legislações e acordos nacionais e internacionais. A própria lei de 2008 teve influência de um desses acordos, a Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) feita um ano antes, em 2007, sobre os Direitos dos Povos Indígenas, que no art. 15 expressa:

Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos. Os estados adotarão medidas eficazes, em consulta e cooperação com os povos indígenas interessados, para combater o preconceito e eliminar a discriminação, e para promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e todos os demais setores da sociedade (ONU, 2007, p. 15)

Essas reflexões vêm no sentido do reconhecimento da importância que o livro didático tem nas escolas, para promoção desses direitos, uma vez que ele também é um veículo de transmissão valores (Bittencourt, 2008), especialmente nas escolas públicas nas quais ele:

...É uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem que temos do Outro. Alie-se a isto o fato do livro didático constituir-se numa autoridade, tanto em sala de aula quanto no universo letrado do aluno. É o livro didático que mostra com textos e imagens como a sociedade chegou a ser o que é, como ela se constituiu e se transformou até chegar nos dias atuais (GRUPIONI, 1995, p. 486).

Essa importância é reforçada quando pensamos nas avaliações nacionais que os alunos dos anos finais são submetidos. Nessas avaliações o conteúdo cobrado é o prescrito pela legislação oficial – a BNCC. Sendo, portanto, o livro didático uma ponte entre o currículo oficial e os sistemas de avaliação nacional.

2.1 AVALIAÇÃO DO LIVRO “HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA”

Em 2008, Bittencourt apresentou uma proposta de análise de Livros Didáticos baseada em três pontos principais: A forma, o conteúdo escolar e seu conteúdo pedagógico. Quanto a Forma, foi lembrado o fato de o livro didático ser uma mercadoria. Esse ponto já foi bastante debatido pela historiografia, mas não custa repetir que “o Livro obedece a critérios de vendagem” (BITTENCOURT, 2008, p.311). Na atualidade podemos ver o “esforço” de que fala a autora em seu texto, na apresentação dos livros. Isso não é ruim, na verdade é positivo, desde que as inovações, não sejam o principal ou único critério para a escolha.

O segundo ponto diz respeito ao conteúdo. Para a autora, a questão não está no que, mas principalmente no como os conteúdos estão sendo apresentados, isto é a sistematização deles. Na atualidade em que temos uma BNCC, a questão que se apresenta não deve ser apenas se este ou aquele conteúdo foi contemplado, mas também a forma que ele foi apresentado pelo autor. Por fim quanto ao conteúdo pedagógico, isto seria “a análise do discurso usado” em outras palavras a tendência pedagógica”, (BITTENCOURT, 2008, p.315).

Seguindo a trilha proposta por (BITTENCOURT, 2008), passamos à análise. Ela será limitada aos fins deste trabalho. Assim sendo, se concentrará ao volume do 7º ano, pois o conteúdo de História Colonial que nos propomos a trabalhar no caderno didático de História Indígena está prescrito para este ano.

A coleção de livros didáticos escolhida foi: História, sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, destinada aos anos finais do ensino fundamental, sendo sua 3ª edição do ano de 2015 da editora FTD. Dois critérios foram usados para escolha: Primeiro foi a coleção mais distribuída pelo PNLD no ano de 2017, com mais de 3.387.161 unidades ofertadas para as escolas do País, como informa Crippa (2021), segundo foi a coleção escolhida para a Escola Dom Aristides Piróvano, escola que atuo como professora do Ensino Fundamental II desde 2013.

Portanto, a partir da análise do Volume do 7º ano pôde-se identificar como estão sendo apresentados os conteúdos referentes à História indígena do período delimitado, de modo a definir os meios que o livro didático de História tem auxiliado professores e alunos a construírem conhecimento histórico sobre os indígenas. Para tanto, elaboramos um quadro demonstrativo com os capítulos que tratam da questão indígena, que corresponde ao segundo ponto da orientação de (BITTENCOURT, 2008), em seguida será feito a análise do conteúdo pedagógico, terceiro e último ponto indicado pela autora.

Quadro de avaliação:

CAPÍTULO	OBJETO DO CONHECIMENTO	CONTEÚDO PEDAGÓGICO
01		

Povos indígenas: saberes e técnicas	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos na cultura material e imaterial	São apresentadas duas técnicas: a confecção de mantos pelos tupinambás, usados nos ritos de passagem dos homens da adolescência para a fase adulta e é apresentada a técnica do processamento da mandioca seguida de uma foto de uma moça indígena da nação Kanagurá, manuseando o “tipiti” – instrumento tecido de palha para espremer a massa da mandioca. Apesar de se limitar a essas duas técnicas, o autor acertou em contemplar a região norte.
07 As grandes navegações	A ideia do novo mundo ante o mundo antigo. Permanências e rupturas de saberes e práticas	Nos interessa o tópico “Cabral toma posse das terras do Brasil”. um texto narrativo que não problematiza nem a viagem nem a chegada de Cabral. Em seguida o autor passa a falar da chegada de outros europeus e assim dá por encerrado o tema.
09 A América Portuguesa: colonização	Resistência indígena, invasão e expansão na América Portuguesa	O texto usa o termo “encontro” para o primeiro contato entre os indígenas e os portugueses referindo-se a um estranhamento mútuo, citando o texto da carta de Caminha. Em seguida passa para tópicos bem conhecidos “expedições, feitorias, pau-brasil, disputas com indígenas, capitânias hereditárias, governo geral”. Os indígenas só voltam a aparecer quando se fala em economia. Aparece apenas uma imagem para tratar da resistência indígena. Enfim, o autor se ateve a história aos temas tradicionais.
12 Formação do território da América Portuguesa	Resistência indígena, invasão e expansão na América Portuguesa	Aqui o autor aponta o mesmo objeto de conhecimento do capítulo 09 – mas neste capítulo tem um pequeno texto falando da resistência indígena à escravidão e este é o único momento que a resistência indígena é apresentada.

Quadro elaborado pela autora (2023).

Aqui temos os dois textos referidos no quadro de avaliação:

'Cabral toma posse das terras do Brasil' Depois de 43 dias no mar, os tripulantes avistaram pássaros e algas marinhas, sinal de que havia terra por perto. Finalmente, na tarde do dia seguinte, 22 de abril de 1500, uma quarta-feira, avistaram um monte verde-azulado de formas arredondadas, ao qual deram o nome de Monte Pascoal, pois era semana da Páscoa. Os portugueses desembarcaram junto a uma aldeia do povo Tupiniquim, no lugar onde é hoje Porto Seguro, na Bahia. Lá fincaram uma cruz de madeira para dizer que daquela data em diante aquelas terras eram deles. Depois de tomar posse, estabelecer contato com os indígenas e ordenar a celebração da primeira missa, Cabral enviou um navio de volta a Lisboa levando uma carta de Pero Vaz de Caminha, o escrivão de sua esquadra, para o rei de Portugal (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 127).

Como se pode ver o texto é descritivo, não há problematização quanto a essa "posse". Para quem está lendo acredita-se que isso acontecerá no capítulo seguinte, mas não ocorre, há uma quebra e o assunto é retomado um capítulo depois, com tema de "encontro", relatando-se o estranhamento de ambos os lados, indígenas e europeus. O autor nem induz a reflexão de que para um dos lados esse estranhamento resultará em violências de várias formas.

O segundo e último texto que trata a temática é sobre resistência indígena à escravidão. A resistência é apontada como objeto de conhecimento em dois capítulos, no 09 e no 12, todavia ela só é contemplada em relação aos indígenas em apenas um, e neste pequeno texto..

Os indígenas, bem como os africanos, nunca aceitaram a escravidão pacificamente. Reagiam a ela de várias formas: suicídio, fugas o interior e rebeliões. Depois da destruição das missões de Guairá, Itatim e Tape, por exemplo, os indígenas enfrentaram os bandeirantes, inclusive usando armas de fogo. Nessa luta venceram duas importantes batalhas: a de Caasapaguaçu, em 1638, e a de Mbororé, em 1641. Após essas derrotas, o bandeirismo de caça ao índio entrou em declínio (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 221).

Apesar de inserir as formas de resistência, a narrativa de Boulos permanece sobre as Entradas e Bandeiras. Tema que depois desse pequeno texto ocupará a preocupação do autor.

A coleção História Sociedade e Cidadania, é a que mais contempla a temática indígena. Essa avaliação foi o principal critério para sua escolha na escola Dom Aristides Piróvano. O volume avaliado, do 7º ano, é o que melhor apresenta a temática. Assim concluímos que esse material, apesar da obrigatoriedade legal e das orientações do MEC, pouco contribui para que a história e culturas dos povos indígenas sejam conhecidas, menos ainda para que os estereótipos e preconceitos sejam superados.

3 O PROTAGONISMO INDÍGENA NOS DOCUMENTOS COLONIAIS: DESAFIOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA

A sentença dada por Varhagen no século XIX de que os indígenas não tinham história apenas etnologia, se sustentou por mais de um século. Foi só a partir da segunda metade do século XX que os indígenas foram vistos, analisados e estudados segundo uma nova perspectiva histórica.

As novas abordagens sobre os indígenas são devedoras, entre outras, ao movimento dos Anales. A revista fundada em 1929 por Marc Bloc e Lucien Febvre, revolucionou os métodos de investigação histórica ao criticar a chamada História Factual, notadamente política, e propor a História Problema interpretativa, problematizada e amparada em hipóteses, capaz de recortar acontecimentos através de novas tábuas de leitura, (BARROS, 2012).

Foi a partir da História Problema que se passou a questionar os documentos históricos, vistos até então como portadores da verdade, como orientava Halphen: “Basta de algum modo deixar-se levar pelos documentos, lidos um após o outro, tal como se nos oferecem, para ver as correntes dos fatos se reconstituírem quase automaticamente” (HALPHEN, 1946, p.50). Essa metodologia de pesquisa e consequentemente de escrita da história promoveu a invisibilidade dos indígenas enquanto sujeitos históricos.

Nas narrativas da dita História Factual foi reservado aos indígenas o lugar de coadjuvantes dos portugueses, os grandes protagonistas da saga da colonização. Neste lugar os indígenas permaneceram até que as mudanças, que iniciaram com os Anales na Europa, se fizessem sentir no Brasil, o que aconteceu a partir da década de 1970.

Nesse ínterim, as fontes sobre a história indígena também alcançaram outras dimensões. Pesquisas trouxeram novas fontes, possibilitando novas análises, como a obra de Manuela Carneiro da Cunha, “História dos Índios no Brasil”, publicada em 1992, a obra foi um divisor de águas na forma de ver o indígena nas fontes, muitas destas foram revisitadas com o intuito de buscar o que não foi visto ou mesmo negligenciado. Foi o que denunciou Monteiro (1994) demonstrando que os indígenas estavam na documentação, mas

pesquisadores insistiam em não os vê-los. Para o autor era necessário escrever uma “nova História indígena”, termo cunhado por ele. Até então os indígenas apareciam na História pelas lentes dos antropólogos. Na historiografia, eles eram vistos como espectadores ou como vítimas do processo colonizador, quando muito reagiam às violências que sofriam.

Como se pode perceber, por muito tempo as populações indígenas foram negligenciadas nas pesquisas e na escrita da história do Brasil. Por séculos eles figuraram em espaços bem demarcados na história produzida sobre o Brasil. Na história colonial, por exemplo, podemos encontrá-los na condição de livres ou escravizados, de inimigos ou aliados, gentios ou aldeados, pacíficos ou bárbaros. Essa dualidade, todavia, começou a ser desconstruída, como já mencionado, nas pesquisas de Manuela Carneiro da Cunha, de John Manuel Monteiro e seguido por outros pesquisadores num movimento que ficou conhecido como Nova História Indígena, caracterizado por aliar História e Antropologia

fontes é possível perceber histórias diversas, tanto quanto as nações indígenas que formavam o Grão-Pará do século XVIII, mais que isso, são histórias individualizadas, silenciadas ao longo do tempo. Histórias que não ecoaram nas gerações posteriores, mas que estão sendo lembradas nas últimas décadas por estudos e pesquisas em áreas distintas como a Antropologia, Sociologia, Etnologia e História.

Na atualidade tem crescido o interesse por se buscar a história indígena. Não podemos deixar de pensar que esse interesse se constrói no presente. É no presente, com suas inquietações e contradições, que a busca ao passado é formulada. Portanto, se antes a conjuntura não impulsionava o pesquisador para buscar os indígenas nas fontes documentais, na atualidade se tem não apenas o impulso pela conjuntura social, mas a obrigação legal de trazer a história indígena para a sala de aula e para os demais espaços de sociabilidade e de informação.

A construção de uma História do período colonial pautada nas ações dos indígenas e não dos colonizadores, requer intencionalidade por parte dos professores, pois as pesquisas historiográficas e antropológicas sobre os

indígenas não alcançam de imediato o ensino escolar. Agir com intenção é sinal de consciência do que se está fazendo, é necessário não apenas o conhecimento de que se construiu por séculos uma história eurocêntrica na qual os indígenas foram invisibilizados, é necessário buscar romper com essa história, através da seleção de metodologias e materiais adequados para tal.

Agir com Intencionalidade Educativa é ir além do simples "ritual" de planejamento de conteúdos, é agir de forma a incidir, principalmente, na postura em sala de aula, priorizando os objetivos a serem alcançados. Se o objetivo é privilegiar o protagonismo indígena, as ações de ensino e aprendizagem devem se voltar para tal, isto é, não podem, nem são espontâneas, nem neutras.

A intencionalidade educativa é definida, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular como intervenções pedagógicas planejadas e implementadas a fim de promover aprendizagens e desenvolvimento humano.

Ao fazer isso, o professor não doutrinará os alunos, como postulam alguns na atualidade, ao contrário, oferecerá ferramentas para pensar o modelo único de interpretação histórico e social que vem sendo ensinado e apreendido a mais de cinco séculos.

3.1 DESAFIOS E MÉTODOS PARA USO DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS EM SALA DE AULA

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambas expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico (BRASIL, BNCC, p.397).

Escrever ou reescrever a história indígena no contexto da colonização continua sendo um grande desafio, se tomarmos como referência as fontes documentais. Essa documentação, dada sua própria natureza, seu maior

destaque é para a história política e administrativa e como as demais documentações produzidas naquele período não se tinha a intenção de produzir uma história social.

Todavia, ainda assim, é possível encontrar nos meandros desta documentação os sujeitos históricos invisibilizados nas narrativas administrativas. Para esse fim é necessário atentar para cada indício, cada detalhe na documentação que possa levar ao sujeito buscado (GUINSBURG, 1989). Isto não é uma tarefa fácil. Os pesquisadores precisam conhecer o perfil documental para buscar, inclusive, naquilo que não é dito, a construção de uma história plural na qual os diversos sujeitos históricos impõem, ainda que de forma desigual, sua contribuição.

Com essa realidade em mente, buscou-se construir o Caderno Didático de História Indígena levando em consideração os dois conceitos centrais. O conceito de aprendizagem histórica e o conceito de consciência histórica, ambos desenvolvidos por Jörn Rüsen (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010). O conceito de aprendizagem histórica está ligado diretamente ao conceito central desenvolvido pelo autor que é o de consciência histórica. Assim sendo, uma possibilidade de se construir uma aprendizagem histórica só será possível a partir do desenvolvimento de uma Consciência Histórica, definida por Jörn Rüsen como “A soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal do seu mundo e de si mesmas, de forma tal que possam orientar intencionalmente sua vida” (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p.57).

Partindo desses conceitos desenvolvidos por Rüsen, entendemos que para que haja Aprendizagem Histórica em relação aos indígenas do Grão Pará não basta inserir novos conteúdos que contemplem esses povos, se faz necessário partir de problemas atuais, como os aqui já foram apontados, relacionados às identidades, invisibilidade, desafios e direitos dessas populações, para então buscar no passado, através documentos históricos, o protagonismo indígena.

Assim, em cada um dos quatro capítulos é apresentado uma questão/problema do presente. No capítulo primeiro, inserimos a questão dos

casamentos interétnicos e a monogamia/poligamia, incluindo a fala atual do cacique Cláudio Karipuna. Já capítulo segundo parte da Crise de Oxigênio, ocorrida em Manaus no período da pandemia e que atingiu vários povos indígena, para tratar das epidemias que atingiram o Grão-Pará no século XVIII. No capítulo terceiro que trata das Relações conflituosas que marcaram o processo colonizador, as comunidades remanescentes de quilombos do Amapá são pensadas como continuidades das lutas contra a escravidão, além disso, investiga-se a construção das lideranças indígenas no passado e no presente. No quarto e último capítulo, trabalha com os relatos de duas viagens ao Pará e Rio Negro; é apresentado as origens dos estereótipos, preconceitos e discriminação sobre os indígenas nas narrativas dos viajantes e no discurso colonial. Essa capacidade de relacionar passado e presente a partir das necessidades dos sujeitos envolvidos representa a Consciência Histórica.

Foi pensando nessa relação passado e presente que Luís Fernando Cerri (2011), chamou atenção para que a consciência histórica não seja entendida apenas como um “conhecimento do passado” mas, antes de tudo, um meio de entender o presente, isto é, uma orientação no dia a dia, assim ela terá uma função prática de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade que eles vivem, uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente por meio da mediação da memória histórica. Esse esforço está em consonância com o que postula a BNCC:

Por todas as razões apresentadas, espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (Brasil, 2018, p.401).

Com a ambição de que o ensino de história possa responder às necessidades humanas, Rusen postula a relação entre a História como ciência, com todo o seu método de investigação, e a vida prática (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010). Nesse sentido, se faz necessário que a pesquisa histórica e o método de investigação histórica adentrem à sala de aula. O método histórico de pesquisa didaticamente aplicado em sala de aula é um dos princípios da

Matriz Disciplinar de Rüsen. Parte-se do princípio básico de que não se faz História sem fontes. Sendo assim, o ensino de história com base na documentação histórica, como apresentado no Caderno Didático de História Indígena, ocupa um lugar central na teoria do autor.

No entender de Cerri, “A metodologia histórica consiste essencialmente em saber o que aconteceu, em que nos baseamos para entender os fatos históricos. Esse método esquadrinha os sujeitos, suas ligações sociais, suas intenções e interesses” (CERRI, 2011, p.115). Ao que concerne a esta proposta seria, ao nosso entender, dar ao documento histórico um valor de “uso social” enquanto componente intrínseco ao método de investigação histórica, utilizando-o com vistas a responder às necessidades e carências dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, tanto professores quanto alunos têm a possibilidade de conhecer as raízes de sua História, um direito que deve ser assegurado a toda pessoa.

Acreditamos que o uso didático de documentos históricos é indispensável para os anos finais do ensino fundamental, quando a preocupação se volta para o desenvolvimento de um aprendizado histórico. Nessa fase, os alunos devem ir além dos fatos, saber como a história é produzida a partir das fontes e entender que existem métodos apropriados para sua utilização. Desde a década de 1990 que os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira vêm afirmando essa importância.

Os PCN possuem um tópico intitulado “Trabalho com documentos” que afirma: “os documentos são fundamentais como fontes de informações a serem interpretadas, analisadas e comparadas” (BRASIL, 1998, p.55). Recentemente a BNCC reafirmou essa importância: “fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram” (BRASIL, 2018, p. 398). Além disso, a BNCC enumera sete competências específicas que devem ser desenvolvidas no ensino fundamental. Dessas, três estão vinculadas ao uso de documentos com alunos em sala de aula (BRASIL, 2018, p.402).

A BNCC traz ainda, indicações de como trabalhar com documentos históricos em sala de aula do ensino Fundamental. Esse uso deve seguir “Um processo de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise do objeto/documento” e dessa forma estimular o pensamento” (BRASIL, 2018, p.398).

A comparação em história faz ver melhor o Outro –A contextualização é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico. Com base em níveis variados de exigência, das operações mais simples às mais elaboradas, os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar. Saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas é tarefa fundamental para evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social, comunidade ou território - a interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do pensamento crítico. Exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no espaço. A análise é uma habilidade bastante complexa porque pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa (BRASIL, 2018, p.399).

Esse itinerário traçado pela BNCC, para o trato com documentos ou objetos históricos, se aproxima da proposta de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004). As autoras entendem que

o contato com as fontes históricas facilita a familiarização dos alunos com as formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina, fortalecendo desse modo sua capacidade de raciocinar em uma situação dada (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 94).

As duas autoras propõem uma análise que, como veremos, está diretamente vinculada aos que traçamos no Caderno Didático, seguindo três etapas abaixo descritas é possível, como veremos, ler nos documentos a história indígena não contada, perceber suas relações com os não indígenas, seus agenciamentos, alianças, conflitos, acomodações etc.

1– Identificação do documento. Nesta primeira etapa se identifica o autor do documento, a tipologia, o conteúdo e a

datação. Essa etapa é feita em forma de orientação do professor.

2 – Explicação do documento. Nesta etapa se faz a contextualização do documento e a relação entre o conteúdo e os conhecimentos prévios do aluno .

3– Comentário do documento. Nesta fase se exercita a competência narrativa,o aluno problematiza o documento, relacionando passado e presente, construindo textos que demonstrem a relação entre a primeira e a segunda fase (SCHMIDT; CAINELLI,2004, p. 98-104, Grifos nossos).

É compreensível que nem todos os professores tenham conhecimento das normas de transcrição documental. Muitos itinerários da formação acadêmica, não ofertam disciplinas que trabalhem o assunto. Assim sendo, para facilitar o trabalho do professor, o Caderno Didático de História Indígena, traz os documentos transcritos, em alguns poucos casos mantemos a escrita da época, quando esta não dificulta o entendimento do texto. Este recurso é usado para chamar a atenção dos alunos para a escrita da época.

Vale destacar que todo esse procedimento metodológico, que neste caso, se volta para os documentos históricos coloniais, intenciona construir uma história a partir da ação e do protagonismo dos próprios indígenas. O itinerário para o trato com os documentos, propostos pela BNCC, também segue esse objetivo.

Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas (Brasil, 2018, p.401).

Cabe aqui ressaltar que a opção pelo método proposto por Schmidt; Cainelli (2004) não exclui orientações de autores que trabalham com a proposta de uso de documentos históricos no espaço escolar. Uma destas orientações vem de Seffner (2008):

[...] Desconfiar do documento, a olhar para ele como uma construção do seu tempo e percebê-lo como um engenho que

uma determinada civilização criou para mostrar às gerações seguintes uma imagem de si mesma. Desconfiar da fonte não quer dizer atestar sua falsidade, mas olhá-la como um monumento que as sucessivas gerações classificaram, ordenaram e ressignificaram. Desse modo, o uso de fontes em sala de aula é profícuo, na medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.126-127).

O autor, na verdade, traduz uma das lições que Certau (1982) nos deixou, que é a de não confiar nos documentos, já que nas entrelinhas estão interesses que vão desde as primeiras impressões do seu autor até as influências do seu lugar de produção. A documentação trabalhada no Caderno Didático de História Indígena não foi produzida com a intenção de relatar a história dos indígenas, é uma documentação oficial que reflete o pensamento e a imagem construídos pelo colonizador sobre os indígenas. Portanto é necessário “desconfiar desses documentos” e buscar nas entrelinhas e por vezes até no silêncio, os indígenas do Grão-Pará.

Circe Bittencourt (2008), alerta que o uso de documento na educação escolar deve ser feito de forma equilibrada para não se incorrer “na ambição de transformar o aluno em uma espécie de historiador, situação que conduz a problemas de difícil solução” (BITTENCOURT, 2008, p.263).

Nesta mesma direção, Eloísa Caimi (2008) aponta que:

Aprender história ou aprender o ofício de historiador não significa almejar que o estudante se torne um pequeno historiador [...] o historiador toma as fontes como matéria prima para desenvolver seu ofício e, como especialista reconhece todo o contexto da produção [...] ao passo que os jovens e as crianças estão aprendendo história e não dominam o contexto histórico. (CAIMI, 2008, p.78)

Fica claro que a pesquisa escolar tem objetivos que diferem da pesquisa acadêmica e não há como formar historiadores no contexto escolar. Todavia, há outros riscos que Bittencourt (2008) e Caimi (2008) não mencionaram, como o caso de se propor um trabalho com documentos históricos em sala de aula sem levar em consideração a cultura escolar. Para este ponto quem nos chama atenção é Ana Monteiro (2007):

A história escolar é uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmica e expressões diferenciadas, mantendo na atualidade, relações e diálogos com o conhecimento histórico *strictu sensu* e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais. Fonte de saberes e legitimação o conhecimento histórico “acadêmico” permanece como a referência daquilo que é dito na escola, embora sua produção siga trajetórias bem específicas, com uma dinâmica que responde a interesses e demandas do campo científico e que são diferentes daquelas oriundas da escola, onde a dimensão educativa expressa as mediações com o contexto social (MONTEIRO, 2007, p.123).

Trabalhar com documentos históricos em sala de aula, na busca de desconstruir o modelo de história eurocêntrica só se faz possível, partindo de um conhecimento da realidade escolar. O conhecimento proposto na escola precisa fazer sentido para o aluno. As problematizações feitas em sala de aula devem partir de uma situação em que os alunos se reconheçam. Isso difere muito do conhecimento acadêmico.

Desse modo, o trabalho realizado com os documentos coloniais selecionados para compor o Caderno Didático de História Indígena não se propõe a construir uma História acadêmica, mas a atender a demanda da invisibilidade, do silenciamento e das distorções em torno da história indígena escolar. O diagnóstico dessa demanda se faz no cotidiano escolar, da sala de aula, das pesquisas historiográficas e dos materiais didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar as pesquisas para este TCM, algumas questões me motivaram a optar pela temática Indígena no Ensino de História no período colonial.

- Fui motivada pela constatação de que em pleno século XXI, a imagem que a sociedade tem a respeito dos indígenas ainda é, em grande parte, reflexos da colonização europeia
- Fui motivada pelos desafios apontados em sala de aula ao ver crianças e adolescentes que têm ancestralidade indígena sem conhecer suas histórias, suas memórias, e o que é pior, alguns sentindo vergonha de suas origens.
- Fui motivada pelas lutas recentes dos povos indígenas, pela valorização das suas identidades, diversidades culturais, religiosas, que os levaram a ocupar diversos espaços sociais.
- Fui motivada por aqueles que têm enfrentado com a própria vida o sistema violento de exploração das terras indígenas. Aqui faço minha singela homenagem à memória de Bruno e Dom Phillips e outros que investiram suas vidas nessa luta.
- Fui motivada pela Nova História indígena que me possibilitou ver o protagonismo indígena na História e assim buscar trazê-lo para sala de aula.

Foi com essas motivações que me enveredei pelos caminhos da pesquisa documental procurando os indígenas e suas histórias no período colonial. Encontrei em vários documentos históricos do século XVIII, alguns foram compartilhados no Caderno Didático. Neles não encontrei indígenas passivos, preguiçosos, monstruosos, selvagens ou bárbaros. Constatei que esses adjetivos foram criados para justificar o processo de conquista e domínio colonial. Passei então à investigação de como esses adjetivos preconceituosos ultrapassaram os séculos e chegaram à atualidade.

Percebi através da pesquisa bibliográfica que a educação contribuiu para perpetuar até os dias atuais as imagens criadas sobre os indígenas pelos colonizadores. O IHGB é responsável por boa parte dessa memória. Memória que começou a ser desconstruída pelos movimentos indígenas da década de 1970 e culminou com a legislação que obriga uma mudança na educação a partir da obrigação do ensino da cultura e da história indígena.

Pelas análises que foram possíveis fazer nos limites desta pesquisa, percebemos mudanças resultantes da aplicabilidade da Lei 11.645/08, mas também muitas permanências e muitos desafios a serem enfrentados. Deixamos como contribuição ao enfrentamento desses desafios um Caderno temático de História Indígena do Grão-Pará. Esperamos sinceramente que ele possa auxiliar de alguma forma os professores de História, especialmente os de Macapá, com os quais dividimos os anseios de ver nossa história conhecida e reconhecida.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfose Indígena**: Identidade e cultura nas aldeias do Rio de Janeiro. Arquivo Nacional, 2003.

_____. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro, Ed. FGV. 2010.

_____. **Os índios na história do Brasil no século XIX** : da invisibilidade ao protagonismo. Revista História Hoje, São Paulo, SP, Brasil. 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/39> Acesso em: 12/05/23.

AMAPÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá**. Amapá: SEED, 2016.

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense**. Amapá: SEED, 2019.

ANTI-INDÍGENA: UM RETRATO DA FUNAI SOB O GOVERNO BOLSONARO. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/funai-se-transformou-em-fundacao-anti-indigena-alerta-dossie-sobre-a-atuacao-do-orgao-no-governo-bolsonaro>. 2022. Consulta em 03/07/23.

BANIWA, Gersem dos S. L. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC; Secad: Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BARBIERI, Simone Côrte Real. **O silenciamento da voz docente na BNCC**. Simone Côrte Real Barbieri. – Caxias do Sul, RS: EducS, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/livro/o-silenciamento-da-voz-docente-na-bncc/> Acesso em: 22/05/23

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012. Vol. 5, p.306.

BASTOS, Cecília M. C. B; Sousa, Fernando S. **Temática indígena no ensino de história**: reflexões acerca das cosmovisões do povo Palikur Arukwyene em sala de aula. In.: Diálogos entre história indígena e ensino de história/Cecília Maria Chaves Brito Bastos, Giovani José da Silva (organizadores) Curitiba: CRV, 2022. 172 p. (Coleção: Aprender História – v. 4).

BASTOS, Cecília M. C. B.; SILVA, Jaqueline S. M. da. **Inclusão das Histórias Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos Currículos da Educação Básica do Amapá**: Uma Análise do Plano Curricular de 2009. In.: A Lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades. SILVA, Giovani J. da.; MEIRELLES, Marinella C. (Organizadores). Curitiba. Ed.: Appris, 2019.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011.

_____. **Protagonismo Indígena no Brasil**: Movimento, cidadania e direitos. (1970-2009). Brasília, 2010. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de ciências humanas, Departamento de História.

BITENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1993. <https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-28062019-175122>

_____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2ª Ed. São Paulo. Cortez. 2008

_____. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 9 Ed., São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos avançados, 32 (93), 2018, p.127-149.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 7o ano, ensino fundamental, anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. p.55-56

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008**. Brasília-DF, 2015

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2017/2019**. Brasília-DF, 2016.

BRINGMANN, Sandor. **Ensino história indígena em livros didáticos:** problematizações a partir de uma coletânea distribuída na rede municipal de ensino de Florianópolis, SC. Tellus, Campo Grande, MS, ano 21, n. 44, p. 53-82, jan./abr. 2021.

BRITO, Cecília M. C. **Índios das “corporações”:** trabalho compulsório no Para no século XVIII. In.: A escrita da história paraense. MARIN, Rosa E. A. (Coordenadora). NAEA - Núcleo de Estudos Amazônicos, UFPA, Belém, 1998.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Base Nacional Comum Curricular:** Parecer sobre o documento de História. 2015. p.5. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>. Acesso em: 08/06/23

CAIMI, Flávia Eloisa. **Fontes históricas na sala de aula:** uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? In: Revista Anos 90, Porto Alegre, v.15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica:** implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro, FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, 2. 1990. p.187-188.

CONSULTA PÚBLICA SOBRE BASE NACIONAL COMUM RECEBEU MAIS DE 12 MILHÕES DE CONTRIBUIÇÕES. 2016. Disponível em: [ttp://pne.mec.gov.br/noticias/473-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes](http://pne.mec.gov.br/noticias/473-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes). Acesso em: 13/06/23, 20:23h.

CRIPPA, Liara Bernuci. **A temática indígena nos livros didáticos de história do ensino fundamental e médio do colégio estadual prof.^a Denise Cardoso de Albuquerque.** Maringá/PR, 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios do Brasil.** Ed. Companhia das Letras/FAPESP. SMC - São Paulo. 1992.

_____. **Índios no Brasil:** história, direitos e cidadania. 1a ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DAMATTA, Roberto. **Digressão:** a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: Relativizando: uma introdução à antropologia social. Petrópolis, Vozes, 1981, p. 58-85, p.68-75.

DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS.

cnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf ONU, 2007, p. 15.

FAVACHO, André Picanço. **O que há de novo nas disputas curriculares?** Educação & Sociedade, Campinas, 374p. v.33 n.120 jul./set. 2012. Resenha da obra de: ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis: vozes, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5brnzfS4vpMRdsFpHJgLHKH/?lang=pt> Acesso em: 10/05/2023.

FERREIRA, Antônio Celso; CARVALHO, Leonardo Dallacqua de. **Raça e teorias raciais nos estudos de Darcy Ribeiro**. Projeto História, São Paulo, n. 56, pp. 256-280, mai.- ago. 2016.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. **Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões**. Ensino Em Re-Vista, Uberlândia, v. 25, n. Especial, p. 1016-1035, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODSON, Ivon. **Currículo, narrativa e futuro social**. Revista Brasileira de Educação. V.12, N° 35. Mai/ago. 2007, p.244.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil**. In: SILVA, Aracy Lopes da;

_____. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: **PNLD 2016: História: ensino fundamental anos iniciais**. Disponível em: [https://www.academia.edu/15101609/Guia_de_livros_did%C3%A1ticos_PNLD_2016_Hist%C3%B3ria_ensino_fundamental_anos_iniciais#:~:text=fundamental%20anos%20iniciais-,Guia%20de%20livros%20did%C3%A1ticos%3A%20PNLD%202016,Hist%C3%B3ria%3A%20ensino%20fundamental%20anos%20iniciais.&text=Elabora%C3%A7%C3%A3o%20de%20pareceres%20sobre%20livros,7783%2D198%2D2\)](https://www.academia.edu/15101609/Guia_de_livros_did%C3%A1ticos_PNLD_2016_Hist%C3%B3ria_ensino_fundamental_anos_iniciais#:~:text=fundamental%20anos%20iniciais-,Guia%20de%20livros%20did%C3%A1ticos%3A%20PNLD%202016,Hist%C3%B3ria%3A%20ensino%20fundamental%20anos%20iniciais.&text=Elabora%C3%A7%C3%A3o%20de%20pareceres%20sobre%20livros,7783%2D198%2D2)) Acesso em: 19/05/2023.

HALPHEN, Louis. **Introduction à l'Histoire**. Paris: PUF, 1946. In: BARROS, José D'Assunção. Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. Cadernos do Tempo Presente, São Cristóvão SE, v. 11, n. 02, p. 03-26, jul./dez. 2020.

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

JOSÉ DA SILVA, Giovani. **Ensino de História Indígena**. In: WITTMANN, Luísa T. (org.). Ensino de História Indígena. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.21 - 45.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, M. C. **Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e**

livros didáticos. Revista Crítica Histórica, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 7–30, 2017. DOI: 10.28998/rchv18n15.2017.0001. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3539>. Acesso em: 6 jul. 2023.

LIVRO DO CENTENÁRIO (1500-1900): **Sessão Magna do Centenário no dia 4 de maio de 1900**. Associação do Quarto Centenário do Descobrimento do Brasil” (Rio de Janeiro. Imprensa Nacional. 1910. Pg. 187). In FREIRE, J.R. Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre o índio. In Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – setembro 2000. P.17-33. Manaus, Amazonas.

MAGALHÃES, Basílio de. **Manual de História do Brasil – Cursos Clássico e Científico**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1946. p.67-92) in: Castro, Leonardo. p.132

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. **Memória e cultura material**: documentos pessoais no espaço público. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-104, jul. 1998. Disponível em: Acesso em: 05/07/23

MONTEIRO, A.M. 2007. **Narrativa e narradores no ensino de história**. In: A. M. MONTEIRO; A.M. GASPARELLO; M.S. MAGALHÃES, Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro, Mauad X/FAPERJ, p. 119-135.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo. Companhias das letras, 1994.

_____. **Tupis, tapuias e historiadores**: estudo de história indígena e do indigenismo. Tese apresentada para o concurso de livre docência em antropologia na Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

MOREIRA Neto, Carlos de Araújo. 1971. **A política indigenista brasileira durante o século XIX**. Tese de Doutorado, Rio Claro, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro. p. 7-8

MUNDURUKU, Daniel. **Entre parentes – Somos indígenas em movimento**. Jornal Maracá, Brasília, jun. 2009, Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI), Ed. Especial, p.2.

NOVO, Leonardo Castro. **Os índios no ensino escolar de História do Brasil**: seus lugares, suas representações (séculos XIX-XXI). Dissertação de Mestrado. Orientador: Prof. Dr. Mauro César Coelho. Belém, Pará. 2020.

O INCHAÇO DO CURRÍCULO ESCOLAR. **O Estadão**, São Paulo. Espaço aberto, Opinião. 20/08/2010. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/opiniaio/o-inchaco-do-curriculo-escolar-imp/> Acesso em: 05/07/2023.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil**: revisão de um paradigma historiográfico, Anuário Antropológico, v.35 n.1 | 2010, 11-40.

PEREIRA, N. M; SEFFNER, F. **O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula**. Anos 90 (UFRGS. Impresso), v. 15, p. 113-128, 2008.

PERES, S. C. **Cultura, política e identidade na Amazônia:** o associativismo indígena no Baixo Rio Negro. 2003. Tese (Doutorado) – Departamento de Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** evolução e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004.

SCHWADE, Egydio. **Nas assembleias, os povos indígenas se afirmam narrativas e testemunho de Egydio Schwade.** Brasília, 1978.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. **Brasil:** uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 288-289

SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco:** raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.



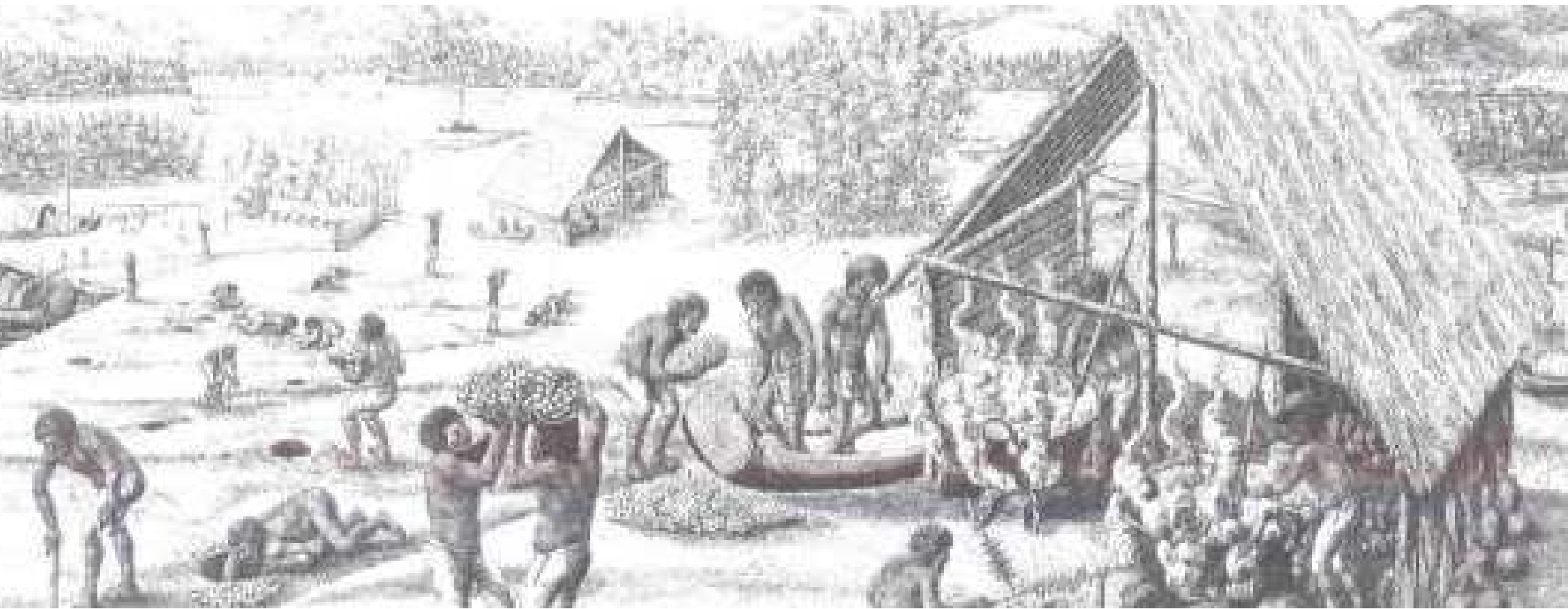
C A D E R N O

**PARA HISTÓRIA
INDÍGENA DO
GRÃO-PARÁ**

CADERNO

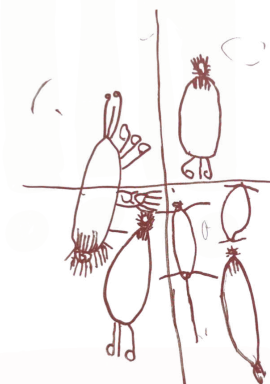
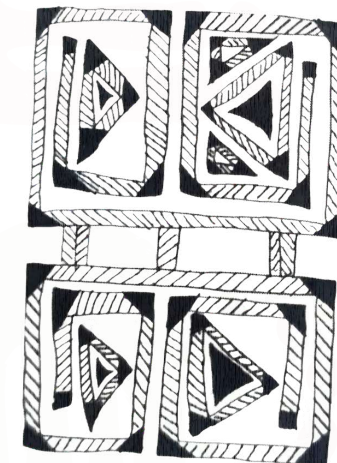
PARA HISTÓRIA INDÍGENA DO GRÃO-PARÁ

JOELMA DA COSTA
BARBOSA SIQUEIRA



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	04
CAPÍTULO- 1 DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS	07
PROPOSTA DE ATIVIDADES	14
DIALOGANDO	14
VOZES DO PASSADO E VOZES DO PRESENTE	16
PARA REFLETIR	17
CAPÍTULO- 2 EPIDEMIAS E POPULAÇÕES INDÍGENAS NO GRÃO-PARÁ	19
PROPOSTA DE ATIVIDADES	23
CRUZANDO FONTES	23
DIALOGANDO	25
CAPÍTULO 3: COLONIZAÇÃO E RELAÇÃO DE PODER	27
VOZES DO PASSADO E VOZES DO PRESENTE	30
CRUZANDO FONTES	34
CAPÍTULO 4- OS INDÍGENAS NOS RELATOS DE VIAJANTES HISTÓRICOS	35
DIALOGANDO	39
CRUZANDO FONTES	40
MANUAL DO PROFESSOR	43



APRESENTAÇÃO

CARO COLEGA

O material que você tem acesso é um caderno didático elaborado a partir de reflexões sobre a Temática Indígena e o Ensino de História. Ele é fruto de 26 anos de trabalho como professora em escolas públicas e particulares dos estados do Pará e Amapá. Ao longo desse tempo busquei levar para a sala de aula tanto de História quanto de Estudos Paraenses e depois de Estudos Amapaense as discussões que ora lhes apresento.

No Chão da escola enfrentei e enfrento, como os demais colegas, as dificuldades que persistem em caracterizar a nossa profissão bem como: carga horária múltipla, salas de aula super lotadas, calendário exaustivo, comprometendo inclusive o final de semana, currículo engessado, projetos alienígenas, tudo isso somado ao trabalho não pedagógico de alimentar sistemas remotos em ambientes sem internet. Questões estas que não impedem mudanças didáticas, mas dificultam o trabalho de planejamento e em conjunto comprometem os resultados pedagógicos almejados. Além disso, ofuscam as esperanças de transformações sociais via educação. Assim, antes de tudo, este produto didático reflete um pouco minha indignação e luta contra esse sistema educacional que amolda e ajuda a manter uma sociedade desigual.

Este caderno, em última instância, reflete a busca constante em se romper com a história ÚNICA construída sobre os povos indígenas, a partir do olhar e das narrativas do europeu colonizador. Assim, almeja se constituir em um instrumento de facilitação do trabalho do professor em sala de aula. Temos ciência das dificuldades de se planejar aulas para além das já propostas pelo Currículo oficial. Por essa razão, as temáticas trabalhadas neste caderno, partem do currículo de história previsto pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o sétimo ano e do que estipula a Lei 11645/08. As orientações que sugerimos no título Manual do Professor seguem nessa direção.



APRESENTAÇÃO

Os conteúdos e atividades focalizam os povos indígenas que viveram de onde hoje é o Estado do Pará e o Estado do Amapá, na segunda metade do século XVIII. A antiga Capitania do Grão-Pará. O estudo é feito a partir dos documentos históricos do período. Essa documentação é em sua maioria, correspondências dos administradores coloniais com a metrópole. Todavia, alguns documentos foram produzidos pelos próprios indígenas, que enfrentaram a burocracia colonial para apresentar a “Sua Majestade” suas demandas e insatisfações. Trazemos ainda relatos de duas viagens realizadas no período para a região mencionada.

As fontes selecionadas para esta proposta didática são lidas, apresentadas e trabalhadas em atividades pela ótica da Nova História Indígena, e na metodologia da Educação Histórica proposta por Jönh Rüssen (,2010). A Nova História Indígena desde a década de 1990 vem criticando a forma como as populações indígenas têm sido apresentadas na disciplina de História. As primeiras críticas denunciavam o silenciamento ou apagamento (Cunha, 1992 e Monteiro,1994) Posteriormente as críticas passaram a apontar também o fato destes não serem vistos enquanto agentes históricos, isto é, sujeitos capazes de formular e reformular suas trajetórias, agenciar mecanismos de lutas, optar pela acomodação, formular alianças, readaptar mecanismos e instrumentos coloniais as suas vivências, enfim optar por outras formas e vida que não aquela formulada pela metrópole.(Farage,1991, Almeida, 2003, Coelho, 2005)

Os textos e atividades a partir dos documentos históricos selecionados, têm como objetivo principal construir outras histórias sobre os indígenas, problematizando as narrativas nas quais estes aparecem desfigurados, classificados por monstruosidades, diferenciados a partir da sua proximidade com o colonizador: Aliados X Inimigos, Cristãos X Pagãos, Civilizados X Selvagens, entre outros. Esses binômios cunhados pelos colonizadores do outro lado do Atlântico chegaram até as salas de aula e não raro aparecem em escritos didáticos ou mesmo nas conversas informais sobre o assunto.

Este caderno didático está dividido em quatro capítulos seguidos de atividades com documentos históricos do período estudado. Além disso, disponibiliza um manual para os professores, com planos de aulas detalhados por capítulo. Para cada aula há uma proposta de subtemas que facilitará o trabalho do professor.

APRESENTAÇÃO

O Capítulo primeiro, intitulado “Diretório dos índios” apresenta de forma resumida a legislação enquanto instrumento social resultante dos conflitos coloniais em torno da mão de obra indígena. Destaca-se o protagonismo indígena em relação aos instrumentos assimilacionistas trazidos pela nova legislação, dando especial atenção aos casamentos interétnicos (Cunhamemas).

O segundo capítulo “Epidemias e populações indígenas. Permite historicizar a questão da doença, aponta a falta de políticas de proteção às populações indígenas que devido o processo colonizador tornavam-se as principais vítimas das epidemias do período. O capítulo apresenta tabelas e gráficos populacionais que ajudam a desconstruir a ideia de extermínio dos povos indígenas. Lembrando que a teoria de extermínio é ainda hoje usada para justificar a não reconhecimento de terras indígenas.

O terceiro Capítulo “Colonização e relação de poder” Trata do protagonismo indígena, analisando-o em duplo movimento, tanto daqueles que “desceram e aceitaram as formas de inserir-se à sociedade colonial, utilizando-se em alguns momento de uma resistência velada, quanto daqueles que rebelaram-se, fugiram, amotinaram-se, formaram quilombos e viveram outras histórias não planejadas pelos colonizadores. Em relação aos primeiros, trazemos o exemplo dos indígenas que ocuparam o posto de “principal”, os conflitos de poder com os diretores e as negociações para fortalecer e reconhecer suas lideranças.

O Quarto capítulo “ Indígenas nos relatos das viagens de Alexandre Rodrigues Ferreira e José Lopes Valadim. Apresenta esta tipologia documental como um dos fortes elementos para construir e reforçar o modelo eurocêntrico de narrativa sobre os povos indígenas. Relaciona os estereótipos usados nessas narrativas aos preconceitos e discriminações ainda presentes sobre os indígenas. Reflete sobre as mudanças e continuidades históricas como resultado de um jogo de poder que não apenas conquistou e dominou, mas também criou discursos que os justificou.

**BOM
TRABALHO!**

I DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS

Em 1758 foi publicada a Lei que ficou conhecida como Diretório dos Índios. Os seus 95 artigos deveriam ser observados nas povoações do Pará e Maranhão. Dois anos depois suas determinações foram estendidas para toda a Colônia. As medidas que compunham o diretório tinham por finalidade regular a liberdade que havia sido concedida aos indígenas três anos antes pelas Leis de 1755. Apesar da sua posterior extensão à toda a terra portuguesa na América, “foi no Vale Amazônico, todavia que ele conheceu sua maior expressão. Ali, mais que em outras áreas da Amazônia portuguesa, no século XVIII, as populações indígenas construíram o esteio da sociedade colonial” (Coelho, 2006, p. 25). Essas Terras foram descritas por Francisco Xavier de Mendonça Furtado em carta ao seu irmão:

“

Vastas terras que se compõe este estado, que principiando no mar oceano e correndo contra o sul pela terra Ibiapaba, voltando contra o oeste pelas minas de São Felix inatividade (Rio Tocantins), continuando pelas largas terras do Mato Grosso, e vindo pelo que hoje possuímos, continuando a buscar outra vez o norte, compreendendo parte dos rios Sararé, Madeira, Negro, Solimões, Amazonas e as campinas e matas que ficam até o Rio de Vicente Pizón, no Cabo Norte, compreende mais de mil e quinhentas léguas de sertões.

Carta de Francisco Xavier de Mendonça Furtado ao seu irmão Marquês de Pombal

O território ao qual Francisco Xavier de Mendonça furtado se refere “constituiu o estado do Grão-Pará e maranhão, o qual, na segunda metade do sec. XVIII correspondia a atual Amazônia brasileira, somado aos estados Tocantins, maranhão e piaui. Já a capitania do Grão-Pará, no mesmo período, equivalia ao território que hoje pertence aos estados do Pará e Amapá”. FONTENELE. 2018 p. 13

Nessas terras as populações indígenas eram alvo das disputas acirradas entre colonos e missionários, principalmente a partir da segunda metade do século XVIII, quando as necessidades de limites entre as possessões portuguesas e espanholas.

Diretório dos Índios: Políticas Indígenas e Indigenistas na América Portuguesa



Revista de história Saeculum, 2021

O Diretório dos índios faz parte da intervenção metropolitana para garantir seus limites territoriais na América. Se compararmos o Diretório com as Leis de liberdade de 1.755, ele foi um recuo da política metropolitana em relação à liberdade indígena, mas tendo objetivo semelhante ao que concerne as lutas pelas limitações fronteiriças.

Mapa Maranhão e Grão Pará



fonte: Bn.digital

A lei de 1.755 que determina a liberdade dos Indígenas teve por fim último, o deslocamento destes para as áreas de fronteiras com a França no contexto pós assinatura do tratado de Madri. Neste contexto as populações indígenas deslocadas deveriam povoar e defender as fronteiras. Livres, os indígenas poderiam se deslocar para as áreas de iminente perigo de invasão. Todavia, por vários motivos que explicamos em outro texto, as populações indígenas não permaneciam nos locais para onde eram destinadas e a escravidão destas por colonos, mesmo contrariando o dispositivo legal, permaneceu. Assim, por razões metropolitanas e coloniais foram formuladas as leis do Diretório. Almeida (2003)

I O meio apontado pelo Diretório foi inclusão sistemática dessas populações à sociedade colonial. Inseridos à sociedade os indígenas povoariam, produziram e ao mesmo tempo protegeriam o território. Em resumo, esse sempre foi o projeto metropolitano. Na prática, todavia, ele esbarra em outros projetos, os dos grupos sociais que viviam suas vidas nesse espaço geográfico: Colonos, religiosos e indígenas. Seguindo esse fio de análise, propomos aos professores que trabalharão com esta proposta, olharem para esses sujeitos sociais não como reagentes diante da ação metropolitana, mas como protagonistas tanto para a formulação da lei quanto para sua aplicabilidade social.

“Os sujeitos sociais contribuem para formulação do Diretório principalmente em razões dos conflitos relacionados a mão de obra indígena. Mauro Coelho afirma que “havia uma inegável dependência da mão de obra indígena”

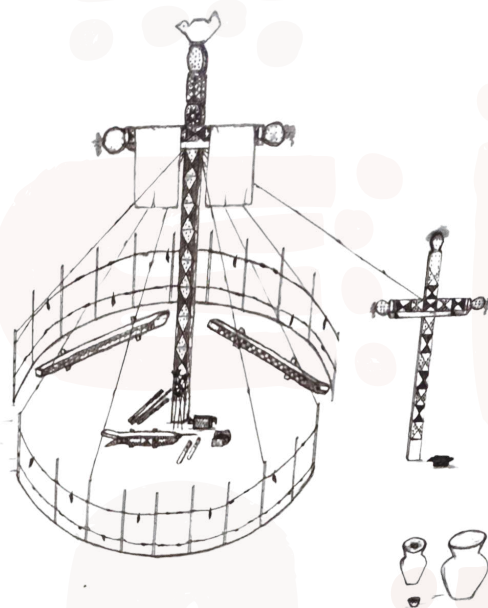
(Coelho, 2006p.36)

As constantes fugas e abandono das aldeias e dos locais de trabalho, a formação de mocambos entre outros “transtornos” ajudaram a forjar a lei. Existia ainda os conflitos com os missionários tanto pelo controle dos mesmos quanto pelo grande poder que esses religiosos tinham, inclusive o econômico, refletidos nas vastas propriedades dos religiosos. Ainda assim a lei do Diretório é também, inegavelmente, uma lei metropolitana uma que pretendia, a partir dela deslocar as populações indígenas para as áreas de fronteiras e assim legitimar os limites coloniais.

Essa é uma das brilhantes contribuições de (E.P. Thompson, 1987) [...] “a lei também pode ser vista como ideologia ou regras e sanções específicas que mantêm uma relação ativa e definida (muitas vezes um campo de conflitos) com as normas sociais.” Assim, ao que concerne as populações nativas, estas “redimensionaram algumas medidas ao seu próprio interesse e costumes e insurgiram-se contra todas que consideraram indevidas”.(Coelho 2005 p.37) Desse modo, os dispositivos da lei que serão vistos a seguir, devem ser lidos e trabalhados em sala de aula nesta perspectiva.



Chamamos atenção dos professores também para o fato de que, sendo a lei um dispositivo social ela nasce da sociedade e para ela volta. Sua aplicabilidade nunca ocorre de forma cristalina como pretendem os legisladores, portanto as leis podem ser entendidas como campo de conflito e não apenas uma imposição.



Primeiramente vale lembrar que o Diretório foi formulado por Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal. Sua aplicação na Capitania do Grão-Pará e Maranhão se deu no governo de Mendonça Furtado, irmão de Sebastião José. A formulação do texto se fez no contexto das ideias iluministas. Assim sendo “O convívio com os colonos e a consequente participação na sociedade portuguesa fariam com os indígenas por meio da razão percebesse as virtudes da civilização e adotasse” (Coelho 2005, p.180). Eles deixariam a barbárie dos seus costumes e caminhariam em direção a civilização.

Como isso aconteceria? Através da introdução planejada e sistemática de três instituições na vida daqueles povos. O Casamento, a Educação e o Trabalho. Apesar de não serem novidades, essas instituições seriam, nesse momento, um planejamento do estado português para os indígenas.

O trabalho estava no centro das preocupações do governo metropolitano, já que que as leis de liberdade dos indígenas de 1755/57 haviam intensificado os conflitos e tornou da mão de obra indígenas. Assim seja por pressões coloniais ou interesses metropolitanos ou ambos conjugados, o Diretório buscou solucionar esse conflito, aparentemente isso foi feito assegurando a liberdade, mas como veremos mais adiante, durante o diretório os indígenas foram mais escravizados que livres, como nos fala Cecília Brito: " A nova legislação de caráter civil -O Diretório-assentou-se num funcionamento que aparentemente rompia com a escravização dos índios [...]. Todavia, sua emancipação em vassalo [e colono] reforçou seu enquadramento no regime de trabalho compulsório que esboçava um rígido controle do tempo de trabalho e mobilização dos índios" Brito, 1998 p.125

Casamentos-Antes do diretório, os casamentos entre brancos e indígenas (cunhamemas) eram realizados à revelia do estado, em alguns momentos chegaram a ser proibidos. A partir de 1758 eles foram vistos como uma política de aliança e aproximação. Os casamentos deveriam prover a colônia de habitantes que recusavam a herança materna (costumes). Os pais brancos deveriam fazer com que suas mulheres abandonassem seus costumes em favor dos seus) (Neto,2017)

Educação-Antes do Diretório o ensino da língua portuguesa era feita pelos missionários e tinha como objetivo principal a catequização. Com a lei do diretório o ensino será laico, realizado por um Mestre-Escola e tinha por objetivo afirmar a soberania da metrópole. Nas escolas as crianças além da catequese, ler, escrever e contar aprenderiam também o trabalho. Através do qual teriam seu sustento “ venceriam a preguiça” e sairiam da ociosidade.

Para atender os objetivos propostos ao 7º ano, das três instituições que mencionamos, nos ateremos aos casamentos interétnicos, pois através deles tanto podemos contemplar o protagonismo indígena, quanto dialogar com o contexto da Contra Reforma Católica e ação do Tribunal do Ofício em sua visita ao Grão-Pará, assunto destinado a este período .



A oficialização dos casamentos trouxe outros problemas para os indígenas: O de serem acusados da prática de bigamia, pois como já era de esperar, estes não abandonarão por completo seus costumes, e nestes não incluía a monogamia cristã. Apesar de ser uma prática recorrente no mundo colonial, ela não deixou de ser alvo do tribunal inquisitorial. “O Tribunal da Inquisição, sediado em Lisboa, conseguiu se fazer presente até mesmo nos confins mais distantes do Brasil, como é o caso do Pará no século XVIII Rendeiro Neto (2017)

No Brasil, como em outras regiões vinham em busca de cristãos recém convertidos que continuavam a praticar seus costumes religiosos, adúlteros, bigamos, sodomitas, etc. Como o tribunal era acionado a partir de denúncias, os alvos principais eram os indígenas e os negros, devido suas práticas e costumes não aceitos pelos colonizadores e especialmente condenadas pela igreja. Foi na condição de bigamia que os dois indígenas dos textos que apresentaremos nas atividades sentaram à mesa do tribunal inquisitorial.

“

O casamento de um branco com uma índia não é permitido não. Se o branco tenta casar com a índia ele vai ter que trabalhar na roça, ele vai ter que sustentar a família, vai ter que sustentar o sogro. Isso vocês vão querer fazer? Isso branco não vai querer fazer!

Fala do cacique Juventino Katxuyana

O Tribunal do Santo Ofício foi instituído pelo Papa Gregório IX, em 1233 e estendeu-se até o século XVIII. A colônia portuguesa na América recebeu por quatro vezes visita dos Inquisidores. a primeira entre 1591 e 1595, a segunda entre 1618 e 1621, a terceira entre 1627 e 1628 e a quarta, entre 1763 e 1769. Boschi,(1989)

Casamento entre os Katxuyana



(Instituto Iepé, 2011, p.48)

A idealização portuguesa era de uma política de ocupação da Amazônia lusitana, que seria impulsionada pelo povoamento inclusive através de práticas sexuais e matrimoniais induzidas pela Coroa portuguesa e oficializadas pela Igreja. O matrimônio, assim como o batismo foram prerrogativas para que houvesse uma inserção na sociedade colonial. Já a bigamia praticada por indígenas deve ser compreendida como uma prática social que se apropria de uma instituição sacramental da cristandade, adaptando esse rito as experiências reais dos indígenas diante do processo de colonização/cristianização.

Essas práticas, contudo, não eram toleradas. Ainda que bastante comum entre os colonos, havia a prática de disciplinarização dos costumes pela igreja. (Neto, 2017)

Com a oficialização dos casamentos, os indígenas atraíam muito mais o controle da moralidade já existente sobre os comportamentos desviantes. A monogamia era tida como um dos pilares da família, velado e vigiado pelos religiosos. Uma das visitas do santo ofício ao Grão-Pará está ligado a quebra deste princípio, o crime de bigamia entre indígenas.

Além da nova “roupagem” das instituições seculares, o diretório trouxe ainda uma nova estrutura para as populações do Grão-Pará. Diretores, Principais, cabos de canoas, Mestre-escola, além dos já conhecidos membros das câmaras, sargentos-mores, vigários, párocos, entre outros estariam submetidos a cumprirem a nova legislação.

Todavia, como se pode imaginar, assim como aconteceu em outras realidades, aqui o processo histórico conduziu seus agentes a rumos nem sempre previstos pela lei e em alguns casos, esta foi sumariamente subvertida em prol dos interesses dos agentes.

Ao que concerne aos indígenas, sujeitos desta proposta, seus destinos foram diversos: alguns agiram no limite do que lhes fora imposto- “desceram”, aceitaram presentes, casaram-se, habitaram as vilas, aprenderam a língua portuguesa, protegeram as fronteiras. Outros, na verdade, muitos nunca “desceram”, rebelaram-se, fugiram, formaram mocambos e empreenderam formas diversas de vidas com outros sujeitos naquele período.

O Diretório, enquanto instrumento da colonização por certo foi responsável por muitas desventuras, sofrimentos e mortes, resultados bem conhecidos de todos nós do processo colonizador. Todavia, nem o diretório, nem qualquer outro instrumento ou mecanismo da colonização foi responsável pela extinção das sociedades indígenas. O Diretório, como pretendeu, incorporou grande parte das povoações indígenas as vilas e cidades que surgiram com ele. Encontramos esses agentes mais adiante na História, trabalhando nas comunidades agrícolas, como pescadores, ribeirinhos etc. Continuaram e continuam a ser indígenas vivendo na diversidade que lhes é característica.



PROPOSTA DE ATIVIDADE

DOCUMENTO 1

88 - Entre os meios mais proporcionados para se conseguir tão virtuoso, útil e santo fim, nenhum é mais eficaz, que procurar por via do casamento esta importantíssima união. Pelo que recomendo aos Diretores, que apliquem hum incessante cuidado em facilitar, e promover pela sua parte os matrimônios entre os brancos e os índios, para que por meio deste sagrado vínculo se acabe de extinguir totalmente aquela odiosíssima distinção [entre brancos e índios] (Diretório dos Índios)

strongly believe that
the moment you decid
etter at your chosen
me, you'll become me
more to learn. My go
own illustration fail

DOCUMENTO 3

“D. Miguel de bulhões, bispo do Pará acredita que os cunhamemas eram a forma mais eficaz da Metrópole povoar as terras da Colônia. Sua consideração apresentava uma outra faceta da política de incentivo aos casamentos mistos: eliminação física e cultural das populações indígenas por meio da miscigenação.”

the same by, or
"say" Longville
ad car park (CR
with map. "CR
some of these and
you must a sign
and half right.
to the quick
repairs and over
want to get cross;

bridge. There is
the southern bank.

DOCUMENTO 2

“Francisco Xavier de Mendonça furtado alertava para os riscos dos casamentos mistos: Os Cunhamemas. Os homens brancos que utilizavam o casamento como meio para arregimentação de mão de obra, subtendo suas mulheres e sua parentela ao trabalho...a historia do cunhamema de João Porteze suas duas esposas [deixa claro essa realidade] Ao casar-se com a filha de um Principal recebera ferramentas, terras e índios para dar início as roças da nova família. Dias depois surgiu um outro Principal alegando ser o noivo marido de sua filha. No desfecho o noivo terminou morto[sendo providenciado novos noivos para as viúvas]”



(Coelho, 2005 p.184)



- 1 Como a metrópole apresenta os casamentos mistos no primeiro documento? Qual objetivo é apresentado na Lei?
- 2 Relacionando o segundo documento com o primeiro documento você acha que os homens brancos compartilhavam dos mesmos objetivos da Metrópole Portuguesa? Porque?
- 3 De acordo com o segundo documento, por quais motivos o homem branco se casou com uma indígena?
- 4 A partir da leitura dos textos é possível concluir que os casamentos mistos eram parte da cultura indígena ou foram introduzidos pela metrópole? Transcreva em seu caderno a parte do texto que você baseou sua resposta.
- 5 Segundo o bispo do Pará, quais os reais objetivos da Metrópole portuguesa com os casamentos mistos? Esses objetivos se concretizaram? Explique.

DOCUMENTO 4

“Olha, aqui os Karipunas têm permitido alguns casamentos com não índios. A gente chama o civilizado, conversa com ele, mostra para ele a cultura da comunidade. Se ele quiser ele vai ter que viver de acordo com a cultura, pescar, caçar, fazer sua roça, fazer seu remo, fazer tudo o que o índio faz, inclusive falar o idioma, o patuá. É recomendado essas coisas. Mas a gente tem evitado, para isso não vir atrapalhar, um dia, no futuro, os Karipunas”
(Fala do cacique Cláudio, Karipuna. In *A Construção da Identidade amapaense*, 2009)

- 1 Transcreva a parte do texto em seu caderno em que o Cacique Karipuna descreve como é feito, na atualidade o casamento misto.
- 2 Relacionando o texto do Diretório dos Índios- documento 01 com a fala do Cacique no Documento 04 é possível perceber diferenças de entendimento quanto o casamento misto? Quais?
- 3 Transcreva em seu caderno a parte do texto em que o Cacique demonstra que o povo Karipuna não incentiva o casamento misto.

DOCUMENTO 05

”.declaro por nulo [?] o casamento, que com ela fez na igreja do referido Lugar de Cerzedelo; e relevando-o de maior castigo, por sua grande ignorância, e total defeito de instrução na Doutrina Cristã, e por outras razões, que estão ponderadas, o tribunal determinou que o Réu Ignácio Joaquim seja conduzido a esta Mesa para ser nela asperamente repreendido por termo, para não reincidir na mesma culpa; com a cominação de ser castigado com todo o rigor e severidade da justiça obrando contrário; obrigando-se pelo mesmo termo a ser instruir-se com o Pároco da Sé na Doutrina e Mistérios de Fé, necessários para a sua salvação do que se encarregará o dito Pároco, sendo para isso chamado a esta dita Mesa. E assinado o termo, seja o Réu solto sem custas algumas, por sua total pobreza” - livro da Visitação do Santo Ofício ao Grão-Pará. In: SHEMES,2009

DOCUMENTO 06

”não deve contudo a ré nos termos presentes ser mais gravemente punida pela confissão do seu delito; porque sendo de indigna moral necessidade o haver malícia para haver culpa, a barbaridade da ré que ainda a acompanha de tal modo, que não se sabe explicar na língua portuguesa, fez com que conserve a lembrança daquela natureza bárbara, e selvagem e com que foi nascida, e criada no sertão. O que é causa bastante exclusiva da malícia para os atos (?). [devido] a sua grande rusticidade, total falta de instrução, que se lhe fará dos mistérios de Nossa Santa Fé Católica necessários para a sua salvação. Por conseguinte, o Tribunal determinou que fosse solta, sendo primeiro asperamente repreendida na Mesa de que assignará termo e advertida para fazer vida com seu primeiro marido; e declarando-lhe por nulo o segundo matrimônio, que contradiz; porque se obrar o contrário há de ser castigada com as penas de Direito”- livro da Visitação do Santo Ofício ao Grão-Pará. In: SHEMES,2009

- 1 Há diferença entre as sentenças das Mesas inquisitoriais do documento 5e 6? Caso haja diferenças, explique?
- 2 Quais argumentos são usados pela Mesa 05 para amenizar a pena da ré?
- 3 Quais argumentos são usados pela mesa 06 para aumentar o castigo do réu?

DOCUMENTO 07

“No dia 20 de janeiro [1798]fiz publicar com solenidade costumada a Carta...expedindo as ordens necessárias para dar fim ao monstruoso systema[Diretório] antes tolerado..Havendo sua Magestade determinado que as povoações de índios que se erigissem em villas fossem governadas pelos respectivos Juizes, e que as menos populosas ficassem em Logares, se governassem pelos seus Principais, depois que foi servida abolir o governo temporal que em todas exerciam os regulares, e não tendo tido execução esta real determinação pela intrusa e abusiva jurisdição que se arrogam os Directores pelo capcioso pretexto de ignorância e rusticidade dos índios. Por estes justos princípios e por considerar que a referida intrusa jurisdição dos ditos Directores tem sido opressiva na desigualdade com que distribuem os índios e as índias...para o serviço de Sua Magestade como para o benefício de particulares”.[fica abolida a lei] (Francisco de Souza Coutinho. Ofício informando a Execução da Carta Régia ao capitão general do Pará, 1798.Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Tomo 20 Rio de janeiro 1857, ,p.457-458)

- 1 De acordo com o documento Histórico 07, como Francisco de Souza Coutinho, governador do Pará, apresenta o Diretório?
- 2 Relacionando os dois documentos,(7 e 8) quem pratica corrupção no primeiro documento? E no segundo? Por qual razão o Diretório teria acabado de acordo com o primeiro documento ? e no segundo?

DOCUMENTO 08

“Ao longo de toda a vigência do Diretório dos Índios, as autoridades coloniais e metropolitanas tentaram coibir a corrupção praticada por colonos, principais e autoridades coloniais e coagir as populações descidas à obediência, mas os casos de corrupção...e subversão eram muitos[praticados pelos Directores, agentes coloniais e pelos principais que na maioria das vezes eram os próprios índios]..Isso ocorre na medida em que os agentes históricos protagonizavam ações seguindo seus próprios interesses, e conforme os desafios que a vida lhes apresentava. O Diretório acabou por ganhar novas feições.” (Coelho e dos Santos .” Monstruoso systema(..) intrusa jurisdição.” Diretório dos índios no Discurso dos agentes coloniais(1777-1798)



Lendo o oitavo documento, podemos concluir que, algumas vezes a lei foi subvertida, a medida que:_____

Você acha que na atualidade existem ainda leis e projetos que podem prejudicar os povos indígenas? No caso de sim, como você acha que os indígenas podem agir?

II EPIDEMIAS E POPULAÇÕES INDÍGENAS NO GRÃO-PARÁ

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde – OMS, anunciou que a Covid-19 estava caracterizada como uma Pandemia. O que aconteceu depois disso, todos nós que somos sobreviventes podemos descrever um pouco. As mortes, os lockdowns e outros problemas forjaram novas formas de vida para aquele período e continuam a ser forjadas hoje, no pós- Pandemia.

A população brasileira está se adaptando ao luto das 700 mil mortes notificadas. É difícil para todos lembrar os momentos terríveis como aqueles em que num único dia mais de 4.000 mil vidas eram ceifadas.

Um desses momentos foi durante a crise de oxigênio no Amazonas, em janeiro de 2021, quando pessoas que precisavam de respiradores ficaram sem oxigênio, o que ocasionou centenas de mortes. Entre os grupos mais afetados no Amazonas estavam os indígenas.



Créditos da imagem: Unsplash

Técnica de enfermagem indígena é a primeira a receber a vacina no Amazonas



Créditos da imagem: Amazonas Atual.com

Ainda em 2020, a Organização Mundial de Saúde – OMS, havia declarado sua preocupação quanto ao impacto da pandemia em população vulneráveis, como os povos indígenas da Amazônia Brasileira, em especial o Amazonas, estado que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, é o que possui o maior número de populações indígenas.

Mesmo com as orientações, não houve um planejamento para proteção dos povos indígenas, especialmente os isolados. Uma tragédia anunciada, como costumamos dizer.

Em 2020, a evolução da pandemia escancarou as desigualdades sociais, raciais, geográficas e de acesso aos serviços públicos. Populações periféricas, negras e do Norte do país foram as que mais sofreram com a falta de assistência e a invisibilidade provocada pela subnotificação. Com os povos indígenas não foi diferente.

II EPIDEMIAS E POPULAÇÕES INDÍGENAS NO GRÃO-PARÁ

A Covid-19, contudo, não foi a primeira crise sanitária enfrentada pelas populações indígenas da Amazônia Brasileira. Aliás, a mortalidade por doenças de contágio foi recorrente desde os primeiros contatos com os europeus e durante todo o processo colonizador. No século XVIII, no contexto das reformas Pombalinas no Grão-Pará e Maranhão, há registros de pelo menos três grandes epidemias: O grande Sarampo (1748-1750), Epidemia de Bexiga (1776-1778) e a “Cruel e repetida epidemia de Bexiga (1793-1800)



Caro colega professor, ao refletir com seus alunos sobre a relação entre a Covid-19 e as populações indígenas, bem como os efeitos das epidemias no Grão-Pará no século XVIII, **é importante não apenas contar o número de mortos, mas também compreender as demandas sociais e as ações e omissões das estruturas administrativas** que historicamente não priorizaram as populações mais vulneráveis.

É possível explorar as formas de reorganização social e sociabilidades que permitiram a sobrevivência e a preservação das populações indígenas naquele período histórico.



Em dezembro, de 2021 a taxa de mortalidade pela Covid-19 das comunidades do Amazonas estava em 991 por milhão, 16% a mais que o índice nacional, conforme o levantamento independente da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib)

fonte: Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas



Créditos da imagem: Biblioteca Nacional

Introduzir esse tema em sala de aula não será difícil, pois pode-se aproveitar às discussões que abrangem o programa do sétimo ano sobre o Brasil Colonial, ou até mesmo às epidemias que afetaram a Europa no século XIV.

No entanto, é necessário ter cuidado ao estabelecer conexões para evitar anacronismos. Embora nossos livros sejam predominantemente "eurocêtricos", não há impedimento para abordar discussões como essa.

É difícil falar sobre os indígenas e outros sujeitos históricos no contexto das Reformas Pombalinas sem mencionar as doenças que assolaram aquelas terras. O século em questão, assim como os anteriores, foi marcado por epidemias. Algumas foram trazidas pelos colonizadores, enquanto outras chegaram através do comércio de escravos vindos da África ou por meio das canoas remadas por indígenas que atravessavam os rios da Capitania do Grão-Pará.

A epidemia de sarampo, conhecida como Sarampão pelo Tenente Teodósio Chermont em suas Memórias, foi especialmente devastadora para os indígenas, levando algumas aldeias a ficarem quase despovoadas. Na primeira onda, cerca de 15 mil pessoas morreram apenas na capital, Belém, enquanto na segunda onda esse número ultrapassou 16 mil em uma população de 22 mil habitantes.

O governo, agentes públicos e religiosos tentavam de várias formas conter o contágio, implementando quarentenas, fiscalizando as fronteiras e controlando a movimentação dos infectados. Paralelamente, o governador do Estado do Maranhão e Grão-Pará e os vereadores de Belém solicitavam à Coroa uma solução para a crise na oferta de mão de obra, que era um dos principais efeitos da epidemia.

“

“O Sarampão foi tão nocivo, principalmente para os indígenas que algumas aldeias ficaram quase despovoadas” (...) Na primeira onda 15 mil pessoas morreram, só na capital, Belém. Na segunda onda, mais de 16 mil, isso numa população de 22 mil pessoas. Os Governos, os agentes públicos, os religiosos, todos tentavam de alguma forma conter o contágio. Quarentenas, fiscalização das fronteiras, controle do ir e vir dos infectados. Concomitantemente, o então governador do Estado do Maranhão e Grão-Pará e os vereadores da cidade de Belém exigiam da Coroa uma solução para o principal efeito da epidemia: crise na oferta de mão de obra”.

AHU, codice 574

”

De acordo com Chermont, após duas epidemias de sarampo, a varíola se espalhou por toda a Capitania do Grão-Pará. Houve um grande surto em 1.762, novamente entre 1.763 e 1.772. Dois anos depois, de 1.776 a 1.778, foi a vez de Cabo Norte, atual Amapá. No final do século, entre os anos de 1.793 e 1.800, ocorreu outra onda de varíola. Não havia tempo para a população se recuperar e algumas aldeias ficaram quase despovoadas.

Os números apresentados pelo tenente-coronel Chermont não eram os únicos; havia outros relatos com números muito maiores ou menores. Essas diferenças destacam a importância da demografia populacional, incluindo contagem da população, taxa de natalidade, taxa de mortalidade, especialmente entre os grupos étnicos, o que permite o planejamento de imunização (inoculação na época) e isolamento dos grupos populacionais mais afetados.

Não se pode negar os resultados nefastos das epidemias e dos demais problemas que acometiam as populações indígenas durante todo o século XVIII. Mas, é preciso compreender que existem outros caminhos de interpretação e compreensão daquele momento histórico. Assim, estudos recentes sobre a demografia, baseados em outras fontes, demonstram que, apesar das dificuldades, parece que a mortalidade não foi maior que natalidade, o que possibilitou a consolidação populacional no Grão-Pará.

Em julho de 1.799, o príncipe regente D. João VI emitiu uma ordem ao governador da Capitania do Grão-Pará para que adotasse todas as medidas necessárias para a promoção e implementação da inoculação na capitania, especialmente em crianças negras e indígenas.

Registro de ofícios, instruções e cartas régias para o vice-rei do Estado do Brasil e outras autoridades das capitanias do Estado e Domínios Ultramarinos. Códice 574. AHU "Do sarampão as perniciosissimas bexigas": epidemias no Grão-Pará setecentista (1748-1800)).

Martins, 2017

**Tabela 1*****Distribuição geográfica da população capitania do Pará 1765-1785***

LOCALIDADE	1765	1776	1785
Belém e região oriental do Pará	47,5%	46,6%	52,1%
Baixo Amazonas	15,4%	18,1%	17,8%
Cabo Norte	14,9%	9,0%	4,5%
Marajó	6,9%	8,5%	6,7%
Rio Tapajós	6,1%	7,0%	6,3%
Rio Tocantins	5,7%	6,5%	8,7%
Rio Xingu	3,5%	4,4%	4,0%

Tabela criada por FONSCA, 2017, P. 458

-  Qual localidade representa relativa estabilidade populacional?
-  Qual localidade apresentou maior crescimento populacional?
-  Qual localidade apresentou maior queda populacional?

Tabela 2

*Cálculo das taxas de mortalidade e natalidade
capitanias do Pará e do Rio negro- 1773-1779*

População	1773	1774	1775	1776	1777	1778	1779
População total (Pará e Rio Negro)	65.614	65.290	65.633	65.955	64.609	66.148	68.764
Escravos	11.607	12.088	11.422	12.492	11.943	12.347	13.188
Índios aldeados	28.222	28.695	29.443	29.411	29.305	29.154	29.835
População livre exceto índios aldeados	25.785	28.695	24.768	24.052	23.361	24.647	25.741
Mortes de livres exceto índios aldeados	n.d	538	436	499	1480	1261	389
Mortes de índios aldeados	n.d	631	688	926	1.324	825	1.077
Nascimentos de livres exceto índios aldeados	n.d	653	882	996	945	1.123	1.146
Nascimentos de índios aldeados	n.d	840	1.178	1.086	1.331	943	1.223

Tabela criada por FONSCA, 2017, P. 458

DOCUMENTO 01

“Essas reformas [Diretório dos Índios] ao invés de recuperar a demografia e a economia do estado[Grão-Pará] acabaram por provocar o oposto. O resultado foi a criação de populações artificiais[...] Eram fundadas e constantemente reabastecidas com migrações internas de populações indígenas deslocadas através de descimentos, num processo de contínuo esvaziamento das aldeias”(Almeida, 1.990, p.12)

DOCUMENTO 02

“ Em 1.724 o sarampo deixou 15 mil mortos na cidade do Pará. 1.749 foi o sarampão, de altíssima letalidade, causou 16,494 mil mortes numa população de 22mil indivíduos. De 1.776-1.778 foi a Bexiga ou varíola causar centenas de mortes no Cabo Norte (atual Amapá). Essas epidemias atingiam, principalmente a população indígena, a ponto de algumas aldeias esvaziarem” tenente coronel Teodósio Constantino Chermont, 1885



A tabela de taxas natalidade e mortalidade referente aos índios aldeados confirma a previsão de esvaziamento das aldeias previstas nos documentos 01 e 02? Explique.

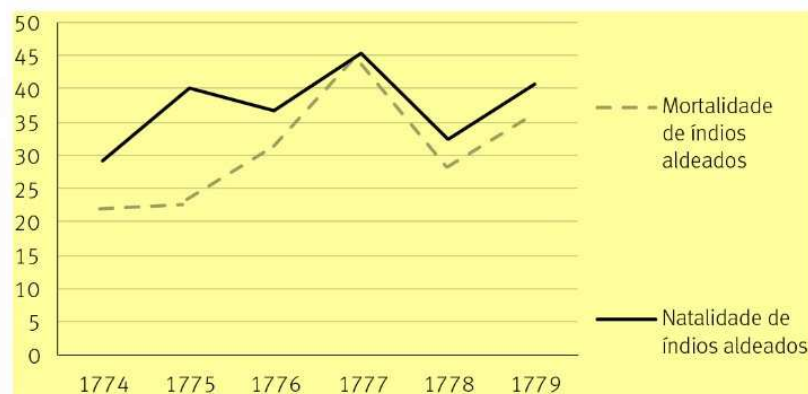


A tabela de natalidade e mortalidade de índios aldeados confirma a previsão de esvaziamento das aldeias apontadas no documento 01 e 02? Explique.

DOCUMENTO 03

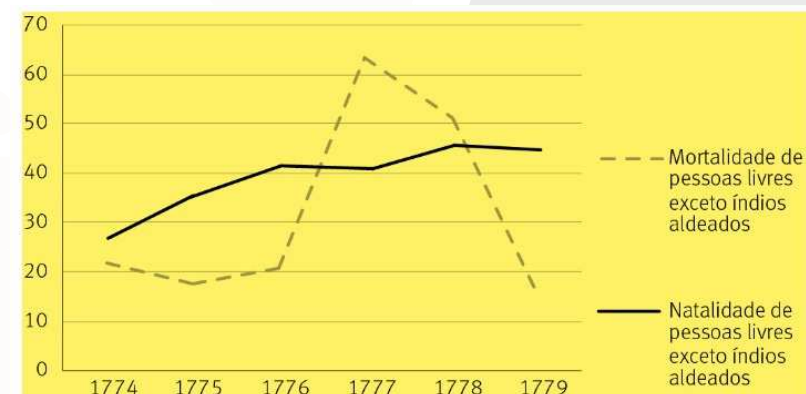
“O Sarampão foi tão nocivo, principalmente para os indígenas que algumas aldeias ficaram quase despovoadas” (...). Na primeira onda 15 mil pessoas morreram, só na capital, Belém. Na segunda onda, mais de 16 mil, isso numa população de 22 mil pessoas. Segundo Chermont, depois duas epidemias de sarampo a varíola se espalhou por toda a Capitania do Grão-Pará. Um grande lastro em 1762, novamente entre 1763 e 1772. Dois anos depois, de 1776-1778, era a vez do Cabo Norte, atual Amapá. O fato das populações indígenas serem as mais suscetíveis às epidemias não pode ser visto de forma natural. Os povos indígenas sofriam com os trabalhos nas vilas, aldeias, florestas rios, com os descimentos forçados, com o trabalho escravo, por várias vezes. Havia ainda os muitos deslocamentos para as áreas de fronteiras, todos esses eventos tornavam os indígenas mais propensos as doenças”- Tenente-Coronel Teodósio constantino Chermont, 1885.

**Taxas de natalidade e mortalidade das pessoas livres (1) exceto índios aldeados
Capitanias do Pará e do Rio Negro – 1774-1779**



(1) Por mil pessoas livres

**Taxas de natalidade e mortalidade (2) dos índios aldeados
Capitanias do Pará e do Rio Negro – 1774-1779**



(1) Por mil Índios aldeados

Gráfico Elaborado por André Augusto Fonseca, In: FONSECA, 2017, P.456

Gráfico Elaborado por André Augusto Fonseca, In: FONSECA, 2017, P.456



Tendo por base no documento 03, explique o pico de mortalidade mostrado no gráfico 01.



Com base no documento 03 e o gráfico 02, podemos concluir naturalmente que varíola e o sarampo eram “doenças de índios” por essa razão os indígenas eram mais suscetíveis? Explique.



Relacionando as taxas de natalidade e mortalidade entre indígenas aldeados do gráfico 2 é possível confirmar as teses de extinção das populações indígenas? Explique.



DESAFIO PARA CASA



Na pandemia de Covid-19 os indígenas também foram vítimas em potencial. Pesquise na internet as razões que justificam essa afirmação.

III COLONIZAÇÃO E RELAÇÃO DE PODER

A nova história indígena, se ocupa, entre outros, em evidenciar o protagonismo indígena nos mais diversos momentos da história. Com isso tenta desconstruir estereótipos, narrativas e esquecimentos ainda presentes, nos quais os indígenas são apresentados como bárbaros, incivilizados e destituídos de vontade decisória, subjugados ao arbítrio do processo colonizador. Um dos exemplos em que podemos evidenciar esse protagonismo indígena nos documentos históricos da segunda metade do século XVIII, é através do estudo das Hierarquias indígenas criadas pelo Diretório.

As alterações trazidas pelo diretório, no que concerne à figura do Principal, são uns dos muitos indicativos de que as sociedades indígenas também influenciaram as agendas da colonização. O Principal era uma chefia indígena que, na hierarquia da época, era a pessoa logo depois do diretor da vila, “aquele que representava o papel de intermediário, articulando as demandas do seu grupo às trazidas pelo Diretório.” (ALMEIDA,1997,p.250-255)

Levando em conta que os diretores quase sempre estavam ausentes, o principal tornava-se a figura mais próxima das comunidades. Assim, quanto mais indígenas um principal arregimentasse em sua chefia maior era o seu prestígio na Vila. Dessa forma, o poder do principal, por vezes, concorreu com o poder colonial, representado pelo diretor.

As chefias indígenas, antes do Diretório, estavam relacionadas a hereditariedade, a força e a coragem do guerreiro, já com nova legislação, as chefias vão se construindo a partir da capacidade do chefe de arregimentar indígenas. Feito isso, de um modo geral, o principal apelava para sua majestade no sentido de oficializar a sua chefia. Portanto, houve também um aumento do poder metropolitano nesse processo.

A hereditariedade, todavia, continuou a ser, naquele momento histórico, um elemento importante para oficializar ou mesmo estabelecer uma chefia. Aos poucos esse elemento foi desaparecendo, pelo menos em alguns grupos. Na atualidade para os Karipunas, a hereditariedade já não é um elemento na escolha das chefias. O Cacique é escolhido por votação, e o critério predominante tanto para escolha quanto para o reconhecimento e longevidade da chefia é o trabalho, como declara o cacique Luciano:

A vasta documentação trazida por Coelho (2005) expressa os vários pedidos de patentes ou reconhecimento de chefia do principal justificado pelos serviços prestados pelo requerente ou por seus antepassados, pai e avô, em especial.



Cacique Luciano, Karipuna.

“Eu estou com vinte anos de liderança como cacique. A escolha é assim: Nós temos um centro comunitário, aí faz aquela reunião(,,) se tiver dois, três, ou cinco, a gente faz a votação. Quem ganhar perante a comunidade aí vai estabelecer a forma de trabalho. Depois da eleição todo mundo sai alegre e vai fazer o trabalho, porque a comunidade cobra. Se você não está fazendo o trabalho como eles querem, eles cobram”

III COLONIZAÇÃO E RELAÇÃO DE PODER

Para além dos pedidos de reconhecimento de patente, os indígenas também souberam usar a lei a seu favor, sublevando-se contra o que consideravam injusto. É o caso de várias denúncias de indígenas à sua majestade contra o principal, já que muitas vezes este, se utilizava de suas prerrogativas para manter indígenas em determinado trabalho além do tempo permitido por lei, ou transferir outros para o trabalho compulsório agrícola, por exemplo. Diante dessas ações consideradas injustas, os indígenas recorriam a sua majestade. Vale lembrar que nesse período os processos eram lentos e burocráticos, feitos por correspondência para o outro lado do Atlântico, mas a morosidade não desmotivou os muitos que recorreram ao arbitro da metrópole.

A inserção dos indígenas a sociedade colonial não se fez apenas através dos casamentos mistos, já falado anteriormente, ou da chefia do principal. Nesse período, indígenas passaram também a ocupar cargos definidos pela metrópole como, juizes ordinários, vereadores, militares, etc. De um modo geral essas funções eram repassadas aos filhos e netos demonstrando que o costume indígena da hereditariedade das chefias continuou mesmo com todas as mudanças daquele período. Desse modo, o diretório não “aculturou” os indígenas como muito é falado.

A lei criou mecanismos de inserção a sociedade colonial e este era um dos seus objetivos. Se este objetivo foi atingido do modo como foi planejado pelo poder metropolitano é uma outra questão, e a resposta para ela é, com certeza, não. Pois, enquanto muitos indígenas optaram por permanecer nas vilas como chefias ou enquanto subordinados a essas chefias, muitos e muitos decidiram partir, aliançaram-se com outros sujeitos como pretos e desertores, fugiram e formaram mocambos e foram viver de outra forma, longe das chefias e do controle colonial.



As fugas dos indígenas bem como de negros escravizados foi, sem dúvida, um dos principais problemas enfrentados pela administração colonial. Flávio Gomes (1999) mapeou quilombos e mocambos em quase todo o Brasil colonial e os comparou ao mito grego de Hidra de Lerna, um monstro com várias cabeças, quando se destruía uma cabeça, nasciam duas em seu lugar. Era mais ou menos assim o que acontecia nas terras do Grão-Pará, em especial, na fronteira com a Guiana Francesa, terras da antiga capitania do Cabo Norte.

“Havia tantos mocambos e quilombos, e por toda parte [Em toda a Colônia]— atraindo cada vez mais fugitivos —, que as autoridades coloniais os chamavam de “contagioso mal” (GOMES, 2015, p. 12)



III COLONIZAÇÃO E RELAÇÃO DE PODER

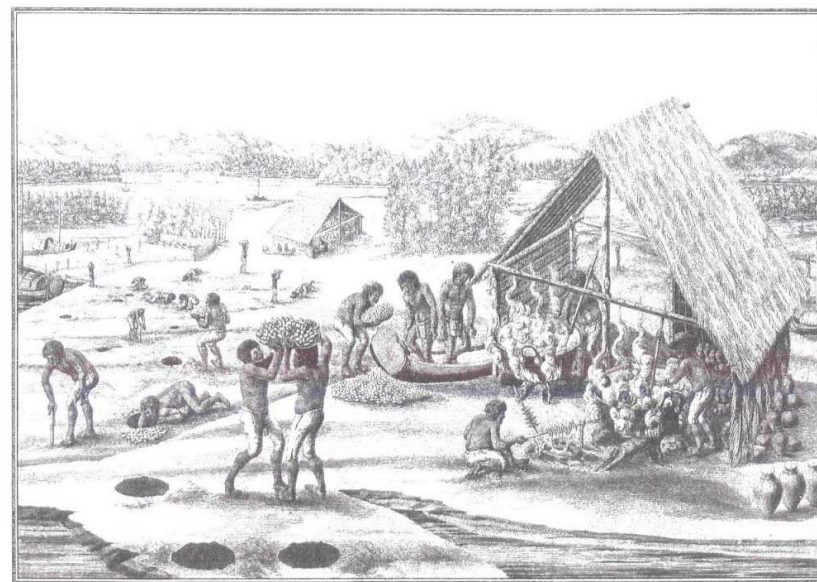
As mais de 200 comunidades remanescentes de quilombos no Amapá são uma demonstração do volume dos quilombos no período colonial nessa região. “Elas são a continuidade de um processo mais longo da história da escravidão e das primeiras décadas da pós-emancipação, época em que inúmeras comunidades de índios e negros fugitivos[.] Não se trata de um passado imóvel, como aquilo que sobrou (posto nunca transformado) de um passado remoto”(GOMES,2015,P.6-7).O estudo dessas comunidades nas escolas não indígenas ainda é um desafio posto, que precisa ser enfrentado em tempo oportuno...

Vale lembrar que na segunda metade do século XVIII, a escravidão indígena estava proibida pelas leis de liberdade de5, além disso, estes também foram retirados da tutela dos religiosos, o que casou sérios problemas para administração colonial, uma vez que as aldeias esvaziaram, tornando quase impossível a continuação dos trabalhos, quer agrícola, quer em obras e mesmo o trabalho nas casas, já que havia na região uma dependência da mão de obra indígena. (ALMEIDA, 1997)

A Lei do Diretório tinha o intuito de trazer os indígenas para habitarem as vilas. Em cada vila teria um diretor que se ocuparia de distribuir os indígenas para os trabalhos com os colonos e trabalhos para a coroa, que implicava em obras públicas, o serviço militar e até da administração. Além é claro, da coleta das drogas do sertão e cabo de canoas que eram atividades exclusivas dos indígenas. Cecília Brito nos lembra que " O Diretório enquanto instrumento de controle do trabalho indígena, estabeleceu em toda a Amazônia uma estrutura capaz de enquadrar os "vassalos do rei"(indígenas) como trabalhadores disponíveis e como colonos" Brito, 1998 p.125

Além disso, a lei do Diretório não era respeitada, os indígenas passavam muito mais tempo do que o previsto em uma determinada atividade, eram maltratados e castigados, vida não muito diferente da que tinham como escravos. Dito isto, é possível entender a continuação das fugas dos indígenas.

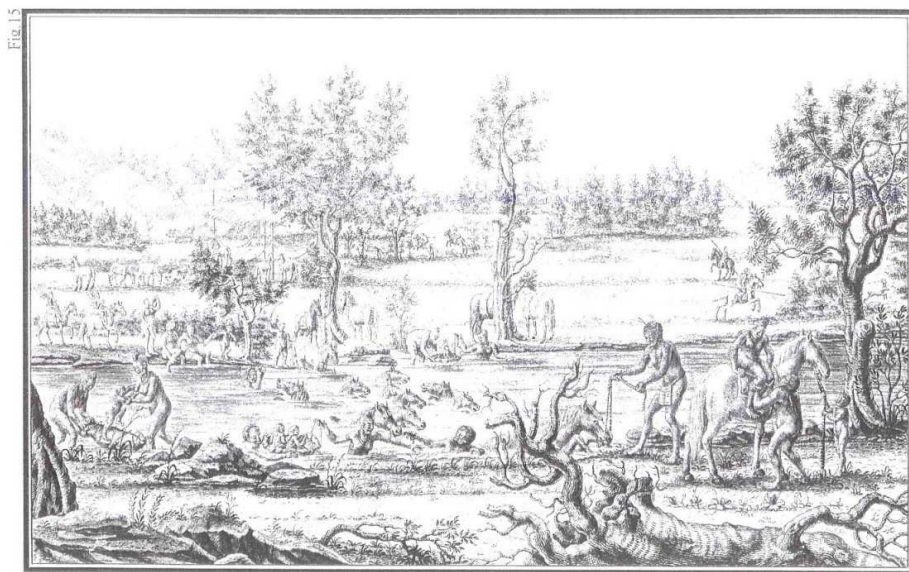
Fabrico da manteiga dos ovos da tartaruga



Alexandre Rodrigues. In: Carvalho Júnior, 2000

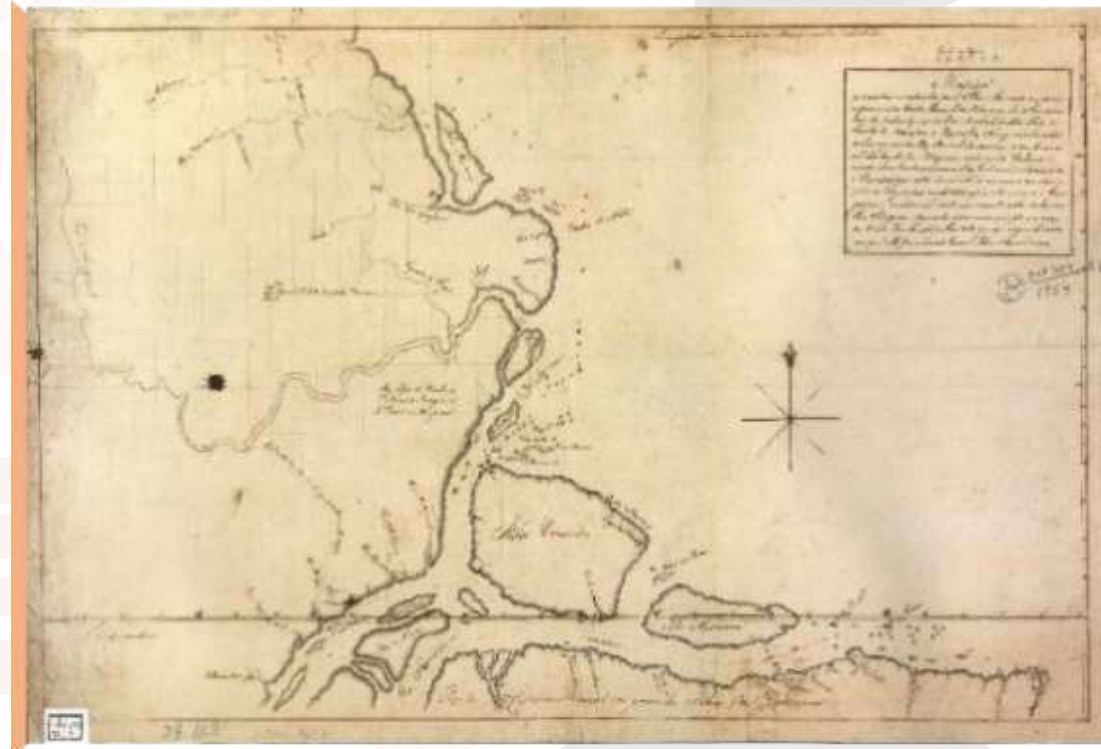
Começamos falando que a lei do Diretório tornou possível a inserção de indígenas na dinâmica colonial. Destacamos o protagonismo destes, que se apropriando dos espaços permitidos, criaram seus próprios espaços de vivências, como o caso da patente de Principal. Além disso, nos referimos também aqueles que optaram por deixar as vilas, ou mesmo não “descerem”, protagonizando outras histórias. Contudo, queremos refletir que o protagonismo não se limita a estes exemplos. Vai além de ações, pode ser vislumbrado, inclusive nas acomodações, na não resistência, quando a maior demonstração de luta é apenas permanecer vivo.

Índios Guaicuru atravessando um rio



Alexandre Rodrigues. In: Carvalho Júnior, 2000

Entrada do rio Amazonas



fonte: Bn.digital

O Lugar preferido para os fugitivos era a fronteira, com suas matas e florestas “A fronteira era, além de um refúgio geográfico, um esconderijo social e econômico para os fugitivos e quilombolas. fugir era uma ação muitas vezes planejada, não significando um simples ato de desespero diante de castigos, eles buscavam uma nova vida. Assim, quase sempre os foragidos encontravam grupos a quem pudessem se associar: Negros fugidos da escravidão e desertores militares eram os principais” Vale lembrar que índio que abandonasse o trabalho era também considerado um desertor.

(GOMES, 2005P.91)

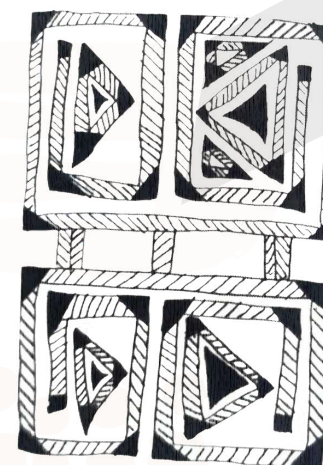
DOCUMENTO 01

“ O noviciado do posto de chefe indígena, consiste em uma rigorosa repetição de atos, não de valores, mas de paciência. O menor sinal da falta dela é o quanto basta para o inabilitar[reprovar]. Ele passa muitos dias sem comer nem beber[...] se por muitas horas o estão flagelando, não reproduz um só gemido. Se na sua maca onde o deitaram e cobrem com formigas, as mais ferozes, se deixa estar tranquilo, sem emoção nem de espírito nem de corpo, então se julga digno do posto (Alexandre Rodrigues -----data)

DOCUMENTO 02

“Bravura, coragem, talento oratório e generosidade eram, tradicionalmente valores das chefias, os quais foram substituídos por outros mais adequados a vida das povoações coloniais: A capacidade de arregimentar mão de obra e inicia-los ao trabalho” (COELHO---- p.221)

- 1 Em que ano foi produzido o primeiro documento? E o segundo?
- 2 Qual o assunto principal dos documentos 01 e 02?
- 3 Qual requisito é exigido para se tornar um chefe indígena no documento 01?
- 4 Qual requisito é exigido para se tornar um chefe indígena no documento 02?



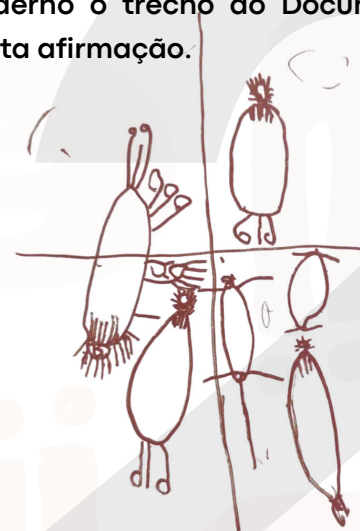
DOCUMENTO 03

“Os Principais foram um elemento central da organização dos aldeamentos em toda a colonização portuguesa e, ao mesmo tempo, uma reelaboração na realidade colonial de uma figura já existente entre os indígenas. Dessa forma, apesar da manutenção do termo “Principais”, essas lideranças indígenas nos aldeamentos coloniais exerciam um poder muito mais hierarquizado, garantido em grande parte pela sua relação com a Metrópole[...] constituindo uma espécie de elite indígena”(MACHADO, pg.114-115).

DOCUMENTO 04

“Ignácio Coelho, índio da nação Aruan, principal da aldeia de São José do Igarapé Grande, na Ilha de Joanes, na Capitania do Pará. Que é filho de Antônio Coelho, que também foi principal da aldeia, neto de Ignácio Alanojaboca[.] que servia Vossa Magestade, foi servido não só do principalado que competia pelo pai e avô, mas de governar toda nação Aruan.[.] Conhecendo o governador daquele Estado, passaram ao suplicante e seu pai as patentes.

- 1 Cruzando as informações do documento 03 com as do documento 04 é possível confirmar a relação dos principais com a Metrópole apontada no documento 01? Explique.
- 2 Transcreva em seu caderno o trecho do documento 04 que confirma a permanência da hereditariedade indígena na passagem das chefias (Principal)
- 3 O processo histórico é constituído de mudanças e também de permanências, as vezes expressas nas reelaborações de organizações já existentes. Copie em seu caderno o trecho do Documento 03 que confirma esta afirmação.



DOCUMENTO 05

“Acho que o primeiro motivo[da revolta e das fugas] é serem n’este tempo puxados para o serviço não só fora mas dentro das mesmas povoações; outra é de se lhe querer evitar os péssimos modos com que viviam, como queimarem dentro das próprias casas os corpos dos que morrem e mais o número de mulheres que cada um quer ter. estranham muito a proibição de se pintarem com urucú e outros costumes que muitos sentem largar”(Maciel Parentes e João pereira Caldas 20\08\1871 in FARAGE----p.270

DOCUMENTO 06

“O movimento[revolta e fuga] teve início no aldeamento são João Felipe, detonado pela pressão exercida pelo pároco sobre o índio Roque, que se encontrava naquele momento servindo aos portugueses como intérprete. Em abril de 1780, o Fr José de Santo Antônio tentara coagir roque a separar-se da mulher com quem vivia ali, porque era casado na povoação de Carvoeiro. Foi a gota d’água para transbordar as insatisfações na aldeia. O Principal Cupitá foi chamado a presença do governador, mas se recusou. Indignado com a altivez do índio, o comandante mandou prendê-lo, mas não o encontraram. Fugiu Roque, os principais Chumiri, Cupitá, Camatoby e todos os demais Índios do aldeamento são Felipe” Alexandre Rodrigues, 1787

- 1 Qual o assunto principal dos documentos históricos 05 e 06?
- 2 O segundo documento confirma ou nega a previsão do primeiro documento? Explique.
- 3 Transcreva em seu caderno os trechos dos documentos 05 e 06 que apresentam motivo semelhante para as fugas dos índios.

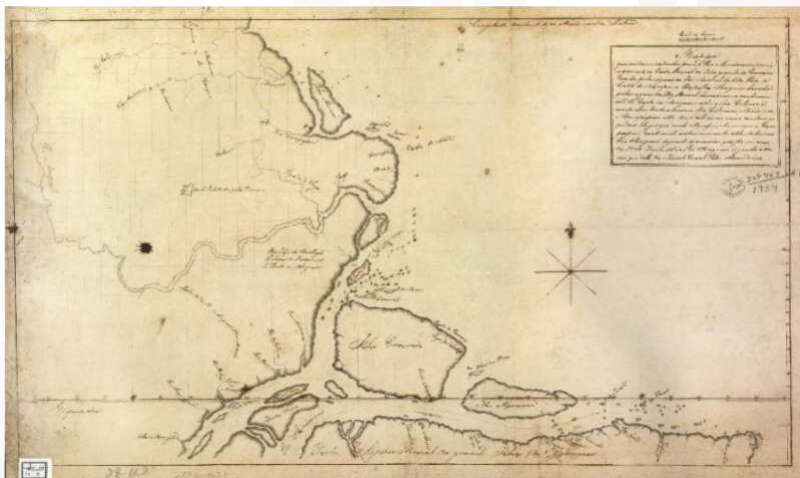


DOCUMENTO 07

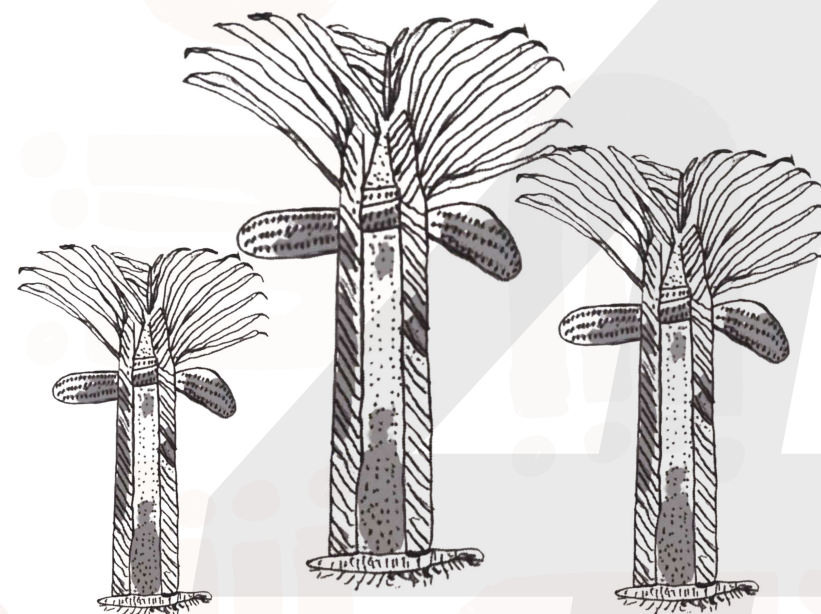
“ As diligências que com efeito é tempo de serem providenciadas e postas em prática para chegar a diversos Mocambos de escravos[índios] fugidos de Macapá que se acham internados nos sertões desta capitania[Assim] vou encaminhar vossa mercê da mais importante diligência qual é a expedição de gente armada que devem dirigir-se ao rio[Araguary], rio dos Anajás e rio chamado Macaco onde dizem [estar os fugidos em]diversos Mocambos . Costa p.129

DOCUMENTO 08

Entrada do rio Amazonas



- 1 Localize no mapa os rios citados no documento 07
- 2 Refaça no mapa o caminho percorrido pelos índios descrito no documento 07



IV OS INDÍGENAS NOS RELATOS DE ALEXANDRE RODRIGUES FERREIRA E JOSÉ LOPES DOS SANTOS VALADIN



Alexandre Rodrigues Ferreira
Nascimento: 27 de abril de 1756 - Salvador.
Morte: 23 de abril de 1815 - Lisboa.

Na segunda metade do século XVIII, foram organizadas algumas viagens e expedições para o Brasil, objetivando tanto o conhecimento e mapeamento de espécies animais e vegetais da região, quanto a fiscalização e descrição do estado das fortificações militares e produção econômica. Os relatos de duas dessas viagens foram escolhidos para trabalharmos em sala de aula. Os de Alexandre Rodrigues Ferreira que percorreu as capitanias do Pará, Rio Negro e Mato Grosso, entre os anos de 1783-1792, e os relatos da expedição comandada pelo Capitão de Mar e Guerra José Lopes dos Santos Valadin que percorreu a Foz do Rio Amazonas, Belém, Ilha do Marajó e Macapá, entre os anos de 1790-1796.

As duas expedições têm imenso potencial histórico, em especial para o conhecimento dos conflitos fronteiriços com a França e a realidade do trabalho escravo de indígenas e negros. Os relatos das fugas de escravos e desertores bem como a formação de mocambos nas áreas de fronteiras também acompanham os relatos, em especial de Valadin, que associa essas fugas ao fim da escravidão em Cayena.

O trajeto da viagem de Alexandre Rodrigues cobre uma região extensa, num longo período de 9 anos. Seu percurso não contempla especificamente Macapá, mas tem um riquíssimo relato das fronteiras, nomina algumas povoações que encontra, tece suas impressões sobre elas e o mais importante para nós, sua expedição traz na tripulação dois riscadores (desenhistas) que produziram imagens das populações indígenas, armas, adornos e outros instrumentos da vida cotidiana dos indígenas daquela época.

O relato de Valadin apesar de não ter as preciosas imagens produzidas na viagem de Alexandre Ferreira, se ateve à cidade de Macapá, o que para nós é importante. Também descreveu e nominou as povoações indígenas que encontrou. Os dois relatos, nos ajudam a conhecer um pouco do cotidiano daquele período ao mesmo tempo em que nos permite compreender historicamente como se forjaram as imagens que até hoje se tem sobre os povos indígenas.

OS INDÍGENAS NOS RELATOS DE ALEXANDRE RODRIGUES



! Caro colega professor, antes de iniciar sua aula sobre este tema, é preciso dizer ou lembrar que Alexandre Rodrigues foi um Naturalista, estudou medicina e filosofia; conhecia a História Natural e é claro foi influenciado pelas ideias iluministas de seu tempo. Portanto, sua visão sobre os povos indígenas carrega toda essa realidade.

A viagem Filosófica comandada por Rodrigues foi organizada e financiada pela coroa portuguesa e tinha a árdua tarefa de coleta de espécies, classificação e envio para Lisboa, tarefas próprias desse tipo de expedição, mas para além disso, deveria fazer estudos sobre a produção agrícola e populações indígena e mapeamento da região das fronteiras. Lembremos que essas eram as reais preocupações de Portugal: Mão de obra indígena, produção agrícola e proteção das fronteiras.

Para Raminelli, os indígenas foram invisíveis aos seus olhos, uma exceção seriam os Muras do Rio Negro a quem dedicou bastante atenção, por serem “irreversivelmente” bárbaros e incapazes de pacificação. (Raminelli, p.9) bastante diferentes dos relatos das viagens do século XVII. Todavia havemos de entender que as viagens dos séculos anteriores eram de reconhecimentos, esses relatos eram mais densos, além disso, Alexandre Rodrigues é um Naturalista, preocupado muito mais com a fauna e flora, tanto é que os relatos sobre indígenas foram inseridos na descrição sobre os primatas.

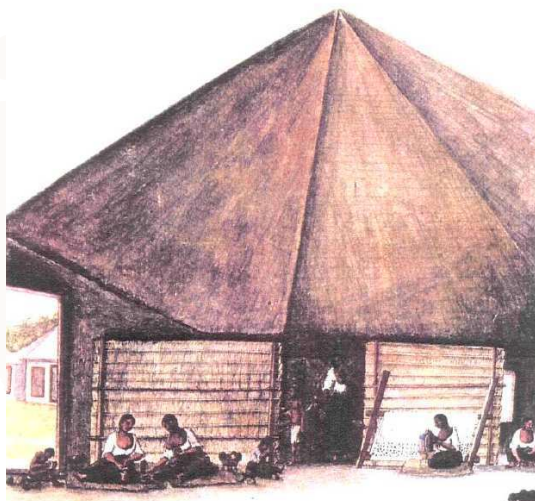
Para Alexandre Rodrigues, os índios eram os responsáveis pelo fracasso da produção agrícola e dos demais empreendimentos do Diretório dos "Índios". Carvalho Junior, 2000, pontuou que seu longo contato e até mesmo convivência com os indígenas, especialmente os da Capitania do Rio Negro, onde passou mais tempo, terminou por mudar a opinião do naturalista acerca dos indígenas, já que em alguns momentos da sua escrita ele aponta como razões para fuga dos indígenas, o árduo trabalho e aquilo que ele considerou como falta de alimentação adequada "só tomam caribé," bem como criticou a falta de remédios e a forma como eram tratados pelos diretores.



"O trabalho e o jejum cotidiano insensivelmente lhes faz beber a morte em tragos; chega a doença que há muito está forjada e, neste caso o Diretor não os trata como seu padre, porque não há botica nem povoação provida, ao menos dos remédios mais domésticos"

(Ferreira, apud correa filho, 1939, p.27).

Índias de Monte Alegre fazendo Cuyas - 1785



Alexandre Rodrigues. In: Carvalho Júnior, 2000

A despeito da crítica à administração colonial, os indígenas foram adjetivados como: Infiéis, indolentes, desafeitos a religião, afeitos a prostituição e à nudez, preguiçosos, inertes e avessos a civilização. Foram separados em dualidades: Pacificados X não pacificados e inimigos e aliados, distinção comum no mundo colonial. Também receberam uma classificação singular: Monstruosos por Natureza X Monstruosos por Artifícios. Entretanto as imagens dos indígenas produzidas pelo próprio Alexandre Rodrigues contradiz sua fala. Nelas os indígenas estão sempre trabalhando

Índias do Oiapoque produzindo Cuias - 2011



Iepé, 2011

Cuias com desenhos ornamentais



Iepé, 2009



Monstruosos por Natureza : Nasceram com "monstruosidades".

POPULAÇÕES	MONSTRUOSIDADES
Cataiuxis ou Purupurus	Mãos e pés malhados de brancos
Cauanazes ou Tanaranas	Espécie de pigmeu com cinco palmos de altura
Uginas	Possuíam caudas ou rabo

Tabela elaborada pela autora a partir dos escritos de Alexandre Rodrigues

Monstruosos por Artíficios: Nasceram perfeitos, mas deformaram-se por hábitos ou costumes.

Populações	Monstruosidades
Cambebas ou Amáguas	Deformavam a cabeça fazendo parecer uma mitra
Uerequenas ou Orelhudos	Rasgavam as extremidades das orelhas
Miranhas	Furavam as ventas
Mauás	Espartilhavam os ventres
Tucurias	Mulheres tinham clitóris castrados

Tabela elaborada pela autora a partir dos escritos de Alexandre Rodrigues

índio Tanarana portador de nanismo



*Alexandre Rodrigues.
In: Carvalho Júnior, 2000*

Índio Cambeba



*Alexandre Rodrigues.
In: Carvalho Júnior, 2000*

Índio com Narigueira



*Alexandre Rodrigues.
In: Carvalho Júnior, 2000*

OS INDÍGENAS NOS RELATOS DO CAPITÃO JOSÉ LOPES DOS SANTOS VALADIN

A expedição de Valadin foi realizada entre os anos de 1790-1796, a pedido do então governador, Francisco de Souza Coutinho que administrou a Capitania do Grão-Pará entre 1790 e 1803. O objetivo principal da expedição era levantar informações sobre a região, para que o governador pudesse efetivar o controle e a fiscalização, principalmente na fronteira com a Guiana. As narrativas não seguem uma ordem cronológica, mas geográfica, iniciando na Cidade do Grão-Pará [Belém] e seguindo por ilha do Marajó, depois Macapá, seguindo até Cayenna [Caïena]. Mas alguns pontos mais distantes da partida por vezes são tratados antes de outros mais próximos, e há dissertações e notas eventuais que fogem da linha geográfica (Pires,2013)

Os manuscritos têm caráter de documento científico, cartográfico e militares. O autor levantou dados geográficos e estratégicos acerca de uma região que então estava em litígio com a França. Os manuscritos também apresentam dados sobre as populações da região, atividades econômicas, instalações militares, bem como faz um relato dos assentamentos franceses entre o Cabo Norte e Caïena. (Pires,2013)



A descrição mais detida começa mesmo em Macapá, que segundo Valadin era o maior estabelecimento português na costa da então chamada Guiana Portuguesa, ou terras do Cabo Norte. Em 1634, mais de um século antes das expedições de Valadin, aquela área, onde hoje está o Amapá, havia sido transformada numa capitania autônoma, a Capitania do Cabo Norte, sua praça para Valadin era a mais forte fortificação do Amazonas. Macapá era, porém, ""mal localizada, sujeita a ataques vindos do litoral norte".(Pires, 2013) As Invasões pelo montanhoso interior não eram o maior perigo se comparado aos sertões cheios de grossas matas e agrestes caminhos. Eram esses sertões o lugar preferido dos índios fugidos. essa informação aparece em diversos documentos históricos desse período.

Em seus percursos Valadin vai nomeando as povoações indígenas, descrevendo as localizações e as alianças firmadas. Com base nessas anotações, (Costa, 2018) fez um quadro informativo que será transcrito abaixo e nos permitirá conhecer algumas etnias que habitavam a região onde hoje é o amapá até a fronteira com a Guiana.

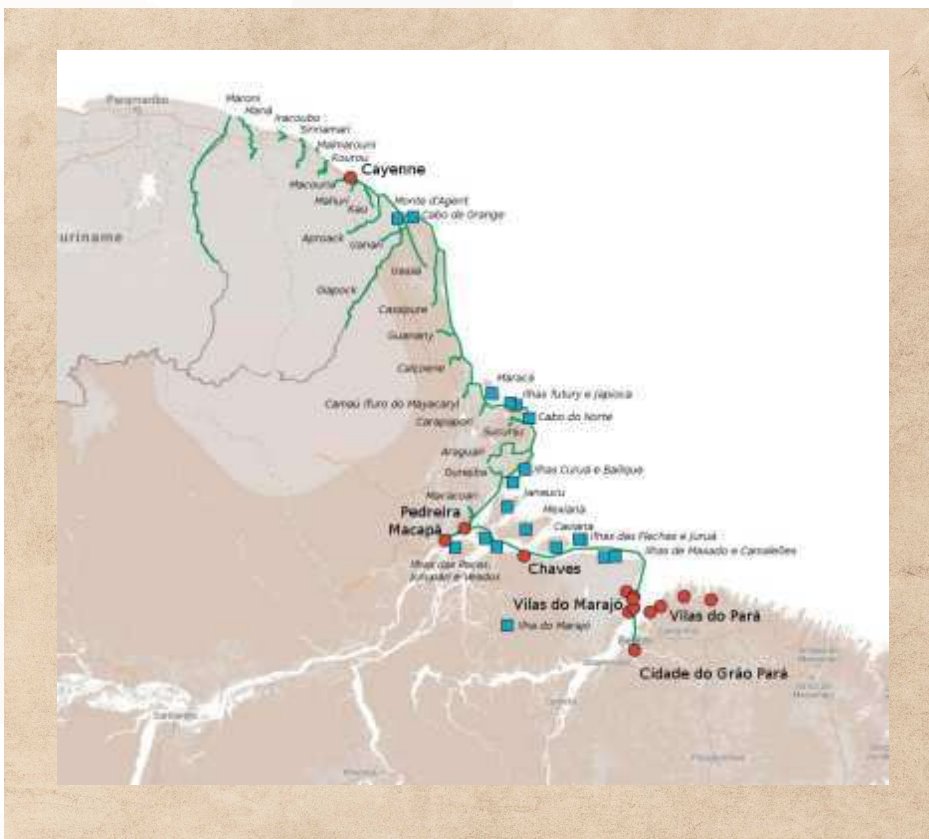
Nações/Etnias	Localização	Alianças ou amizades
Coriuana	Rio Cassiporé	Aliados dos Paricurás
Palicurá	Rios Cassiporé e Unary	Aliados dos Coriuanas
Maruanuns	Rios Cassiporé e lago Amacary	Aliados dos Franceses
Caripuna	Cabo Cassiporé	Aliados dos Portugueses
Palicure	Rios Unary e Uaçá	Sem aliados citados
Caripiras	Rios Unary e Uaçá	Aliados dos Pravihanas
Corcuana	Rios Unary e Uaçá	Sem aliados citados
Curipi	Rio Macouria/Guiana Francesa	Sem aliados citados
Pravilhana	Rio mahuri / Guiana Francesa	Aliados dos Caripiras
Caraná	Rio o Caú/Guiana francesa	Sem aliados citados
Fontana	Rio aproague /Guiana Francesa	Sem aliados citados
Aruans	Ilha do Marajó	Aliados dos marianus
Marianus	Lagos do rio Mayacari	Aliados dos Aruans

Tabela Elaborada por Paulo Marcelo C. costa. In: Costa,2018

DOCUMENTO 01

“Como o serviço desta costa principalmente até o cabo do Norte era missão pertencente a competência S. F. N. [São Felipe Nery] e novos estabelecimentos dos Aroans, e Januazes, que como livres viviam mais cativos e escravos, eram punidos e castigados como tal, desesperados desta falsa catequização, procurando todos os meios para tomar seu antigo rito, ou de gana fugiam para além do Cabo do Norte. Estragaram-se as vilas devido o peso de seu serviço e castigos - porquanto o interior do Amazonas e seus primeiros estabelecimentos se achavam destruídos e ocupados a maior parte pelos portugueses e por outras nações [...]” Alexandre Rodrigues

Viagem José Lopes Valadin



O que o autor quis dizer com a frase:

"Como livres, eles viviam mais cativos e escravos?"



Quais povos indígenas aparecem representados no documento 01? Em razão dos castigos o faziam esses povos?

Documento 2

“

“É para sentir que viva tanta gente embrenhada no mato sem servir nem a si nem a ninguém. Liberdade não os convida porque absolutos são e livre livres são, porque muito mais apertados são os nossos[costumes] que os seus. Quanto ao sustento e ao vestir, correm por conta da natureza. Quanto a mim são os índios galos do campo, que por mais que se deite milho, com dificuldade se habituam as capoeiras (sertões) ”

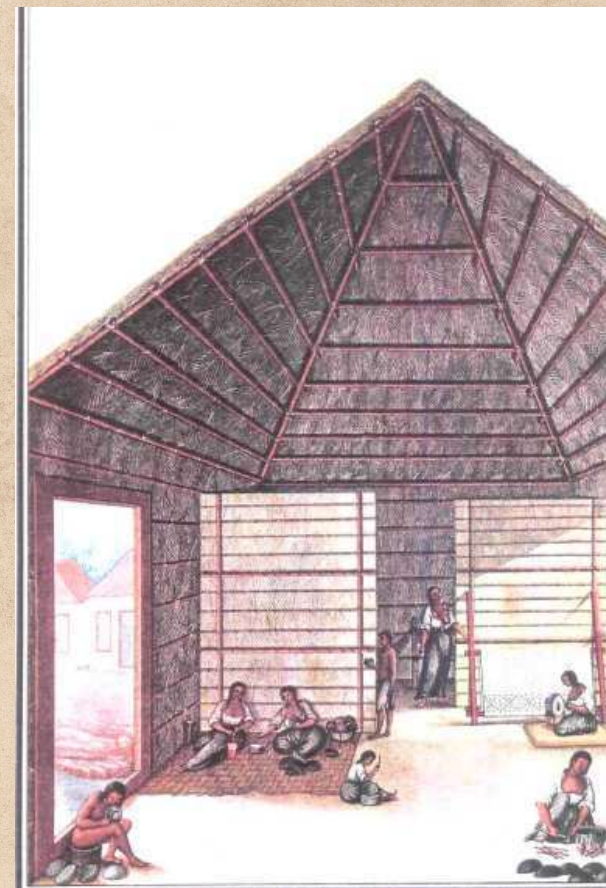
”

(*Alexandre Rodrigues
Ferreira, Correa Filho p. 43*)

- 1 Transcreva em seu caderno um trecho do doc.02 que demonstra que os indígenas não aceitavam o controle do colonizador.
- 2 A imagem da casa das índias confirma ou nega o doc. 02? Explique



Índias de Monte Alegre fazendo Cuyas - 1785



Alexandre Rodrigues. In: Carvalho Júnior, 2000

Documento 3

“

“São pela maior parte morenos e cloróticos paroaras (assim se diz pela língua da terra dos naturais do Pará), pouco barbados, de maus dentes e piores vozes, luxuriosos. Desconfiados e indolentes[.] mais supersticiosos que devotos. A preguiça e a crápula sã seus vícios hereditários”

”

(Alexandre Rodrigues Ferreira,
Correa Filho p. 43)

3

Como você classifica na atualidade os adjetivos usados para descrever os indígenas paraenses no documento 03? Algum desses adjetivos referentes aos indígenas ainda é utilizado na atualidade? Qual ou quais? Você concorda?



Índio Mura



Alexandre Rodrigues. In: Carvalho Júnior, 2000

Documento 4

“

“O desejo de se vingarem é tão cego e abrutado como dos animais ferozes. Mordem as pedras com que se lhes atira, como fazem os cães e as retroquem conta os mesmos que a atiram”.

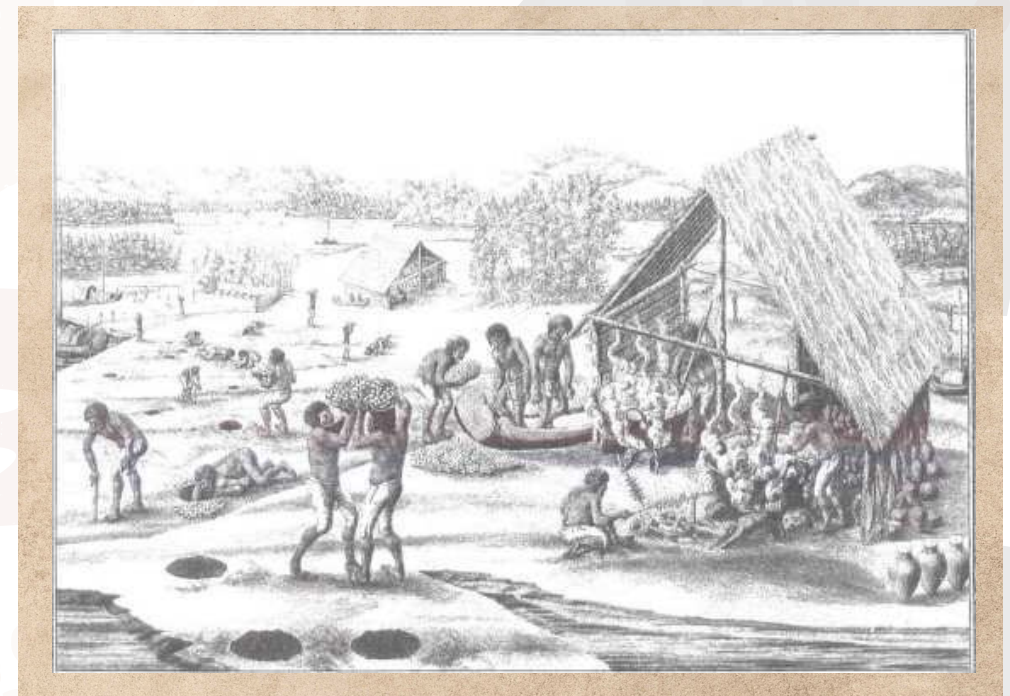
”

(Alexandre Rodrigues Ferreira p.44

4

A imagem dos indígenas fabricando manteiga de tartaruga confirma a afirmação da última linha do documento 04? Explique.

Fabrico da manteiga dos ovos da tartaruga



Alexandre Rodrigues. In: Carvalho Júnior, 2000



MANUAL DO PROFESSOR



AULA 01 - 50 MINUTOS

CAPÍTULO 01 - CONHECENDO E INTERPRETANDO A LEI DO DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS ENCAMINHAMENTO SENSIBILIZAÇÃO/ MOBILIZAÇÃO (10 MINUTOS)

Organização dos estudantes: Sentados individualmente em suas cadeiras/carteiras.
Recursos e/ou materiais necessários: cadernos, canetas, lápis e texto de apoio.

Iniciar a aula fazendo um levantamento prévio com os estudantes sobre seus conhecimentos sobre o Diretório dos Índios ou Diretório pombalino como é popularmente conhecido ou outra legislação sobre os povos indígenas. Peça para que dois ou três estudantes falem, compartilhem seus conhecimentos.

EXPOSIÇÃO DO TEMA (30/40 MINUTOS)

Continuar a a aula partindo da fala de algum aluno para explicar que o Diretório dos índios foi uma lei elaborada pelo gabinete de Sebastião Jose de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal. Que a lei se direcionava aos indígenas da Capitania do Grão-Pará e Maranhão.

Na sequência esclareça que o território que hoje é o Amapá, na época era o Cabo Norte e que fazia parte do Pará, daí a importância de conhecermos o tema e principalmente o que mudou na vida das populações indígenas do Grão-Pará com a Lei o Diretório. Finalize ressaltando que esse conhecimento faz parte do passado histórico de quem nasceu e vive no Amapá.

Atividade para casa: Peça que os alunos pesquisem sobre os povos indígenas que vivem no Amapá. Escrevam no caderno quais são esses povos e em quais municípios vivem.

AULA 02 - 50 MINUTOS

SUB-TEMA-O PROJETO DE CIVILIZAÇÃO DOS ÍNDIOS ATRAVÉS DOS CASAMENTOS MISTOS/INTERÉTNICOS
CUNHAMEMAS)
SENSIBILIZAÇÃO/ MOBILIZAÇÃO (10MINUTOS)

EXPOSIÇÃO DIALÓGICA DO PROFESSOR (20MINUTOS)

Organização da sala: No primeiro momento os estudantes estarão sentados individualmente em suas carteiras/cadeiras e no segundo momento da aula eles formarão grupos de 3 a 5 alunos para realizarem a atividade proposta.

Iniciar a aula retomando a atividade anterior em que foi pedido para os alunos pesquisarem sobre as populações indígenas do Amapá. Peça que os alunos compartilhem o resultado da pesquisa.

Após essa breve apresentação, informe aos alunos que nesta aula a abordagem será voltada para o Diretório dos índios como um mecanismo metropolitano que buscava a civilização dos indígenas. Explique que para Metrópole e seus agentes coloniais, os indígenas e seus costumes eram vistos como bárbaros e deveriam buscar a civilidade. O caminho para civilização seria através do convívio com o colonizador.

Retome o texto de apoio para explicar que a lei do Diretório três instituições como recurso para civilização: O casamento misto, interétnico, a educação e o trabalho.

Prosseguir esclarecendo que essas instituições já existiam, mas que através da Lei agora eram um projeto da metrópole portuguesa. O casamento, a aprendizagem da língua portuguesa, da matemática e das técnicas de agricultura, aproximaria os indígenas do estilo de vida do colonizador.

Ressalte que é possível perceber na documentação que os reais objetivos da Metrópole era o “descimento” dos indígenas e sua posterior fixação nas Villas e “logares” criados pelo Diretório e dessa forma garantirem a fixação, ocupação e a consequente posse do território para Portugal. Esclareça que se os Indígenas se sentissem inseridos no processo colonizador eles protegeriam o território português. Isso só seria possível através da “colonização cultural”, isto é, assimilação da cultura do colonizador.

Aprofundar o tema retomando o texto de apoio para falar sobre processos históricos, um tema que eles estudam um pouco no 6 ano. Lembre-os que processo histórico nos leva a agir conforme as situações e problemas vão acontecendo. É assim hoje, era assim no passado. Pensar que os indígenas e demais sujeitos históricos que viviam no Grão-Pará naquele período obedeciam passivamente a todas as determinações da metrópole é negar o Processo Histórico. Cada sujeito e/ou grupo social age conforme seus interesses e é claro, dentro dos seus próprios limites.

AULA 03 - 50 MINUTOS

SUB-TEMA: TRIBUNAL DO SANTO OFÍCIO NO GRÃO-PARÁ E O CRIME DE BIGAMIA
ENCAMINHAMENTO
EXPOSIÇÃO DIALÓGICA (20 MINUTOS)

Organização da sala: No primeiro momento os estudantes estarão sentados individualmente em suas carteiras/cadeiras e no segundo momento da aula eles formarão grupos de 3 a 5 alunos para realizarem a atividade proposta.

Iniciar a aula retomando a pesquisa solicitada na aula anterior. Peça aos alunos que compartilhem suas pesquisas. Ressalte a diversidade cultural entre povos de uma mesma Região, no caso Macapá e de outras regiões do país. Reforçando as diferenças que irão aparecer entre um caso e outro.

Chamar atenção para o tema desta aula: Tribunal do santo Ofício ou da Inquisição no grão Pará e o Crime de bigamia. Reflita com os alunos sobre as ações do Tribunal do santo Ofício no contexto da Contra Reforma Católica, assunto estudado no segundo ou terceiro bimestre do sétimo ano. Se possível, peça para que releiam no livro didático como funcionava as mesas inquisitoriais. Retome o texto de apoio para explicar que havia um controle das ações dos sujeitos, quer indígenas ou não, mas que boa parte das denúncias investigadas eram de colonos brancos sobre os indígenas.

Aprofundar a discussão da aula anterior sobre casamentos e o controle da igreja sobre a monogamia, um dos pilares da família cristã. Esclareça que o crime de bigamia era muito comum no Brasil Colonial como um todo, mas que ainda assim, ocorriam muitas denúncias. Continue esclarecendo que o projeto civilizador do Diretório dos Índios, iniciado no Grão-Pará e posteriormente estendido a toda colônia, incorporava as práticas cristãs como modelo civilizador, daí esse controle mais acentuado sobre as práticas e costumes indígenas.

Comentar que os costumes indígenas sobre casamentos eram distintos e variavam de um povo para o outro, mas que o controle e o incentivo a assimilação das práticas cristãs, pouco dessa cultura sobreviveu.

ATIVIDADES (30 MIN.)

ATIVIDADE 01 (30 MIN.)

Solicitar aos alunos que retomem os grupos da aula anterior ou formem outros grupos de 3 a 5 alunos, que unam as cadeiras em círculos para facilitar as discussões em grupos.

Faça a leitura dos documentos junto com os alunos, ajudando-os com a escrita da época. Peça que compartilhem suas respostas e em seguida anotem individualmente em seus cadernos. Por fim, estimulem que compartilhem com a turma suas respostas. mação de mocambos, etc.

Continuar a aula estimulando os alunos a lembrarem dos cuidados que se deve ter com as fontes e aí se inclui os documentos escritos. O Historiador reúne as fontes, olha, lê, interpreta, contrapõe uma a outra, tenta enxergar nas entre linhas o que não foi dito, a intenção de quem escreveu. São as etapas do trabalho do historiador estudado no início do 6º ano. Nesse trabalho o historiador busca principalmente as mudanças e permanências no processo histórico. Também reforce o fato de que no final da pesquisa, o Historiador tem uma versão dos fatos nunca a verdade. Assim devemos pensar o diretório dos Índios através dos Documentos históricos. As versões construídas sobre os indígenas e os demais sujeitos que viveram no Cabo Norte (Macapá), Grão-Pará e restante do Brasil.

CAPÍTULO 02

EPIDÊMIAS E POPULAÇÕES INDÍGENAS

CAPÍTULO 02- EPIDÊMIAS E POPULAÇÕES INDÍGENAS

DURAÇÃO -3- MÓDULOS AULA DE 50MN

AULA 01 (50MN)

ENCAMINHAMENTO

SENSIBILIZAÇÃO/ MOBILIZAÇÃO (10MN)

Atividade para casa: Peça para que os alunos levem suas carteirinhas de vacinas para próxima aula. Explique que a carteira de vacinação é um documento histórico que pode ser usado para a história das doenças em nosso tempo.

Iniciar a aula falando aos alunos que a OMS afirmou em abril de 2023 que a Covid- 19 já não é mais uma emergência, isto é, já não há risco de grande mortalidade. Informe-os que o Brasil perdeu 700 mil pessoas. Pergunte se algum aluno perdeu algum familiar ou amigo ou mesmo conhece se alguém que perdeu. Espere que os alunos compartilhem suas experiências.

EXPOSIÇÃO DO TEMA (30/40 MINUTOS)

Esclarecer aos alunos que o tema desta aula será epidemias e populações indígenas no Grão-Pará no século XVIII. Que nesse período a Capitania enfrentou vários surtos de varíola e sarampo.

Retomar o texto de apoio para explicar que foram momentos difíceis, que os relatos estão na documentação do período e que essa documentação também informa recorrentemente que os povos indígenas foram os mais atingidos por essas doenças. Fale que a principal razão dessas constantes epidemias era a falta de vacina.

Esclarecer que essas doenças foram erradicadas em nosso país, mas que infelizmente o sarampo estava retornando nos últimos três anos em razão de muitos pais deixarem de vacinar as crianças. Reforce a importância da vacinação.

Continuar a aula destacando a importância de termos um Instituto de pesquisa populacional. Pergunte quem já recebeu em casa um pesquisador do IBGE? Reforce a importância de recebermos esses profissionais e darmos as informações corretas a eles. Pois são essas informações que nos permitem conhecer a realidade populacional do nosso país. Quantos nascem, morrem, quais doenças, se morrem mais brancos, ou negros ou índios, se eram em maior número de crianças ou idosos. Essa contagem é muito importante para que o governo possa se planejar para, por exemplo cuidar dos grupos mais atingidos. No passado não se tinha essas informações todas. Existiam algumas contagens, mas as informações não eram precisas, isso dificultava o trabalho dos governos no passado e no presente torna difícil os estudos e as pesquisas.

Retomar o texto de apoio para fazer uma reflexão acerca da exposição histórica dos povos indígenas as doenças trazidas primeiro pelos colonizadores e na atualidade por toda a população. Pergunte aos alunos se eles sabem em qual estado brasileiro houve uma crise de oxigênio durante a Covid-19. Informe aos alunos que Manaus é o estado com maior concentração de populações indígenas do país e lá os indígenas foram muito atingidos durante a crise.

Relembrar a relação passado presente com os alunos reforçando a ideia de processo histórico e as mudanças e permanências inseridas nesse processo. Na sequência, incentive-os a refletirem que no presente não houve uma preocupação do governo quanto aos grupos mais vulneráveis à covid-19, inclusive os indígenas e que uma realidade semelhante pode ser vista no passado, através do estudo dos documentos históricos do período.

AULA 2 (50 MIN)

SUB-TEMA: DEMOGRAFIA INDÍGENA NO SÉCULO XVIII

ENCAMINHAMENTO

ORGANIZAÇÃO DA SALA: NO PRIMEIRO MOMENTO E SEGUNDO MOMENTO OS ESTUDANTES ESTARÃO SENTADOS INDIVIDUALMENTE EM SUAS CARTEIRAS/CADEIRAS

EXPOSIÇÃO DIALÓGICA DO PROFESSOR (20MN)

Iniciar a aula retomando a atividade anterior em que foi pedido para os alunos pesquisarem sobre as consequências da Covid-19 sobre as populações indígenas. Peça que os alunos compartilhem o resultado da pesquisa.

Esclarecer que nessa aula o tema será Demografia indígena no Grão-Pará. Explique a importância da temática para as populações atuais que vivem nas áreas que formavam a antiga capitania. Explique que a região foi vitimada por vários surtos epidêmicos de bexigas (varíola) e sarampos que causavam milhares de mortes, principalmente entre indígenas. Um surto de sarampo dizimou mais de 16 mil em Belém, um outro de bexiga teve seu epicentro no Cabo Norte.

Aprofundar o tema mostrado que algumas pesquisas históricas mais antigas relacionando as grandes epidemias de sarampo e varíola que assolaram Grão-Pará no século XVIII às mortalidades indígenas fizeram análises generalizadas e induziram a algumas conclusões de esvaziamento das aldeias e consequente extermínio das populações indígenas. Esclareça que esses estudos, por vezes, se baseavam em fontes controversas em outros casos, seus autores tinham a boa intenção de reforçar os perigos e sofrimentos e a própria letalidade das epidemias sobre os povos indígenas.



ATIVIDADE (30 MIN)

Distribua a ficha de atividade 02 com as tabelas de natalidade e mortalidade e solicite que os alunos analisem individualmente.

AULA 03 (50 MIN)

AULA 03 (50MN)

SUB-TEMA: CONSOLIDAÇÃO POPULACIONAL

EXPOSIÇÃO DIALÓGICA DO PROFESSOR 20MN

Iniciar a aula esclarecendo a temática de consolidação populacional. Explique que não há como minimizar o altíssimo grau de letalidade das epidemias que assolaram o Grão-Pará e que de fato, os indígenas eram os mais atingidos. Que além das epidemias, havia os problemas regulares, certamente acentuados pelos novos direcionamentos trazidos pela lei do diretório, mas que felizmente a população encontrou caminhos para conviver com algumas dificuldades, superar outras e assim forjar uma população permanente nas aldeias, vilas e lugares que formavam a Capitania do Grão-Pará. Explique a importância da temática na atualidade, quando através do chamado “Marco Temporal” se questiona o direito dessas populações às terras que elas ocuparam e protegeram com a própria vida desde o período colonial.

Aprofundar o tema mostrado que algumas pesquisas históricas mais antigas relacionando as grandes epidemias de sarampo e varíola que assolaram Grão-Pará no século XVIII às mortalidades indígenas induziram a algumas conclusões que, ao naturalizarem as doenças, terminaram por criar e/ou acentuar preconceitos.

Finalizar sua exposição refletindo sobre o fato de que não há doenças de índios ou de negros, o que há são grupos de riscos. Esses riscos também não são estáticos, devem ser analisados no contexto em que foram criados ou produzidos. Assim, os riscos aos quais estavam submetidos as populações indígenas no século XVIII, no contexto do Diretório dos índios, não são os mesmos aos quais estão as populações indígenas na atualidade da Covid-19



ATIVIDADE (30 MIN)

Distribua aos alunos a ficha de atividade 03 do segundo tema, que trazem o gráfico de natalidade e mortalidade conforme as informações apresentadas nos documentos históricos do período. Solicite que os alunos analisem os gráficos e anotem as informações no caderno, depois compartilhem suas respostas.

CAPÍTULO 03

COLONIZAÇÃO E RELAÇÃO DE PODER

DURAÇÃO - 3 MÓDULOS AULA DE 50MN

AULA 01 (50MN)

ENCAMINHAMENTO

SENSIBILIZAÇÃO/ MOBILIZAÇÃO (10MN)

ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES: SENTADOS INDIVIDUALMENTE EM SUAS CADEIRAS / CARTEIRAS

Iniciar a aula perguntando quem viu o jogo “Simulador de Escravidão” da Google play Store?

Relatar que nesse “entretenimento” os jogadores podem brincar de comprar de escravos, vender, castigar e receber o prazer de ver pessoas sendo escravizadas. Pergunte a opinião dos alunos sobre esse tipo de entretenimento? Pergunte se consideram que esse tipo de jogo estimula práticas racistas na vida real ? Esclareça que o jogo foi removido devido várias denúncias.

EXPOSIÇÃO DIALÓGICA DO TEMA (30/40 MN)

Prosseguir a aula enfatizando o tema dessa sequência de 03 aulas. Colonização e relação de poder-Materiais didáticos sobre a colonização deixam a entender que os indígenas que viviam no Brasil antes da chegada dos Europeus aceitaram o domínio colonial sem resistência. Os poucos exemplos de não aceitação são exceções e os indígenas classificados de violentos, bárbaros ou traidores.

Ressaltar que os documentos históricos mostram que os indígenas souberam usar a dinâmica colonial a seu favor, aproveitando o que podia lhes beneficiar num contexto de intensa exploração. -Chamar atenção para figura do “Principal”. Chefia indígena que com a lei do Diretório dos Índios passou a ser reconhecida pela metrópole portuguesa. Esse reconhecimento oficial se dava através da carta de patente expedida pela monarquia portuguesa

Aprofundar o tema demonstrando que os Principais tinham a obrigação de arregimentar indígenas para o trabalho, (nas casas, nas vilas, nas obras públicas, nas fronteiras, na coleta de drogas do sertão, como remadores, interpretes, etc..) fazendo os “Descimentos”. Essa função fortaleceu a autoridade do principal. Isso possibilitou negociações com o poder metropolitano para beneficiar as comunidades indígenas.

ATIVIDADE PARA CASA



Pesquisa: Como são escolhidos na atualidade os caciques indígenas entre os povos indígenas que vivem no Amapá e quais são suas funções.

CAPÍTULO 03

COLONIZAÇÃO E RELAÇÃO DE PODER

AULA 02 (50MN)

SUB-TEMA: O PROTAGONISMO DO “PRINCIPAL”

EXPOSIÇÃO DIALÓGICA DO TEMA DA AULA (20MN)

Retomar a pesquisa solicitada na aula anterior sobre as chefias indígenas na atualidade. Dê espaço para que os alunos compartilhem. Peça que comparem as chefias no passado e no presente, ressaltando as mudanças e permanências.

Chamar atenção para a categoria de análise “Protagonismo”, explicando que todos são protagonistas de sua própria história, mas que infelizmente, em relação aos indígenas esse protagonismo passou a ser visto bem recente.

Aprofundar o tema falando do Principal, “como um exemplo desse protagonismo”-Arregimentando índios, fortalecendo assim sua autoridade e enfrentando a burocracia colonial para conseguir a “Carta Patente” documento que oficializava sua autoridade.

Destacar que houve conflitos de autoridade entre os Principais que eram indígenas e o Diretor que era um administrador colonial.

Reforce a importância do Principal na hierarquia administrativa criada pela lei do diretório. Foi visto como o “esteio da administração colonial” naquele período.

ATIVIDADES (30MN)



Desenvolver com alunos
atividade 03.

AULA-03 SUB-TEMA: FUGAS E FORMAÇÃO DE MOCAMBOS/QUILOMBOS (50MN)

EXPOSIÇÃO DIALÓGICA DO TEMA (20MN)

Esplanar o tema- Fugas e formação de Mocambos/Quilombos ocorreram em toda a Colônia. Tanto indígenas quanto negros não aceitaram passivamente o trabalho escravo, os castigos os maus tratos e o controle sobre as práticas e costumes tanto de indígenas quanto de africanos. Uma das formas de resistência foi a fuga e a formação de mocambos.

Aprofundar discussão explicando que houve outras formas de resistência. A rebeldia, a violência contra os senhores, são outros exemplos, mas até mesmo a acomodação ao estilo de vida imposto pelo processo colonial foi uma forma de sobreviver ao extermínio previsto por muitos.

Ressaltar que as fugas não se davam apenas pelo trabalho ou castigos, mas também pela proibição e controle os costumes. Informar que o local preferido par formação de Mocambos no Grão-Pará era a fronteira, com suas matas e rios, possibilitava o encontro e aliança com ouros escravos ou desertores

Destacar as mais de 200 comunidades remanescentes de Quilombos existentes no Amapá. Elas são a continuidade daquele contexto de escravidão, reforçando assim a ideia de que a história não é estanque, mas um processo que envolve mudanças e muitas permanências.

CAPÍTULO 04

OS INDÍGENAS NOS RELATOS DOS VIAJANTES DO SÉCULO XVIII

DURAÇÃO - 3 MÓDULOS AULA DE 50MN

AULA 01 (50MN)

ENCAMINHAMENTO

SENSIBILIZAÇÃO/ MOBILIZAÇÃO (10MN)

Mobilizar a participação dos alunos sobre formas de se conhecer as populações indígenas que viveram no mesmo espaço geográfico em que eles vivem hoje, levando em consideração que não existiam os meios de informações da atualidade, nem as formas de registros (gravações, fotos , vídeos etc..) Em seguida compartilhe que as viagens científicas, contratadas pelo governo metropolitano ou local foram uma maneira de produzir essas informações.

EXPOSIÇÃO DIALÓGICA DO TEMA (30/40MN)

Prosseguir a aula informando que estudarão os relatos sobre os indígenas que viveram nas regiões onde é hoje Pará, Amapá e Manaus, na segunda metade do século XVIII. Essas viagens foram comandadas por dois Homens, na época eram chamados de viajantes: Alexandre Rodrigues e José Lopes dos Santos Valadin. O primeiro contratado pelo governo português e o segundo pelo governo do Pará.

Esclarecer os “viajantes”- viajante é aquele que nos séculos XVIII e XIX dedicava-se ao estudo da história natural, ou seja, da natureza, compreendendo os astros, o ar, os animais, os vegetais e minerais da superfície e da profundidade da terra.

Especificar que no caso das duas viagens que se está falando, tinham o objetivo de conhecer e mapear as regiões onde é hoje o Pará, amapá e Amazonas. Nesse período a região estava em intenso conflito Espanha e França pelos limites demarcatórios. Um dos interesses da metrópole era então, conhecer melhor a geografia da região.

Peça que os alunos anotem o trabalho para casa

AULA 02 TEMPO: (2 MÓDULOS AULA DE 50MN)-
SUB-TEMA: DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS
EXPOSIÇÃO DIALÓGICA DO PROFESSOR 10/20MN

Retomar o trabalho da aula anterior. Dê tempo para que compartilhem seus relatos. Relacione esses relatos aos relatos dos viajantes. Estabeleça as diferenças mostrando que esses relatos tinham caráter científico, que existiam normas e orientações de como fazer a coletas dos dados, das amostras, de como enviar para Europa.

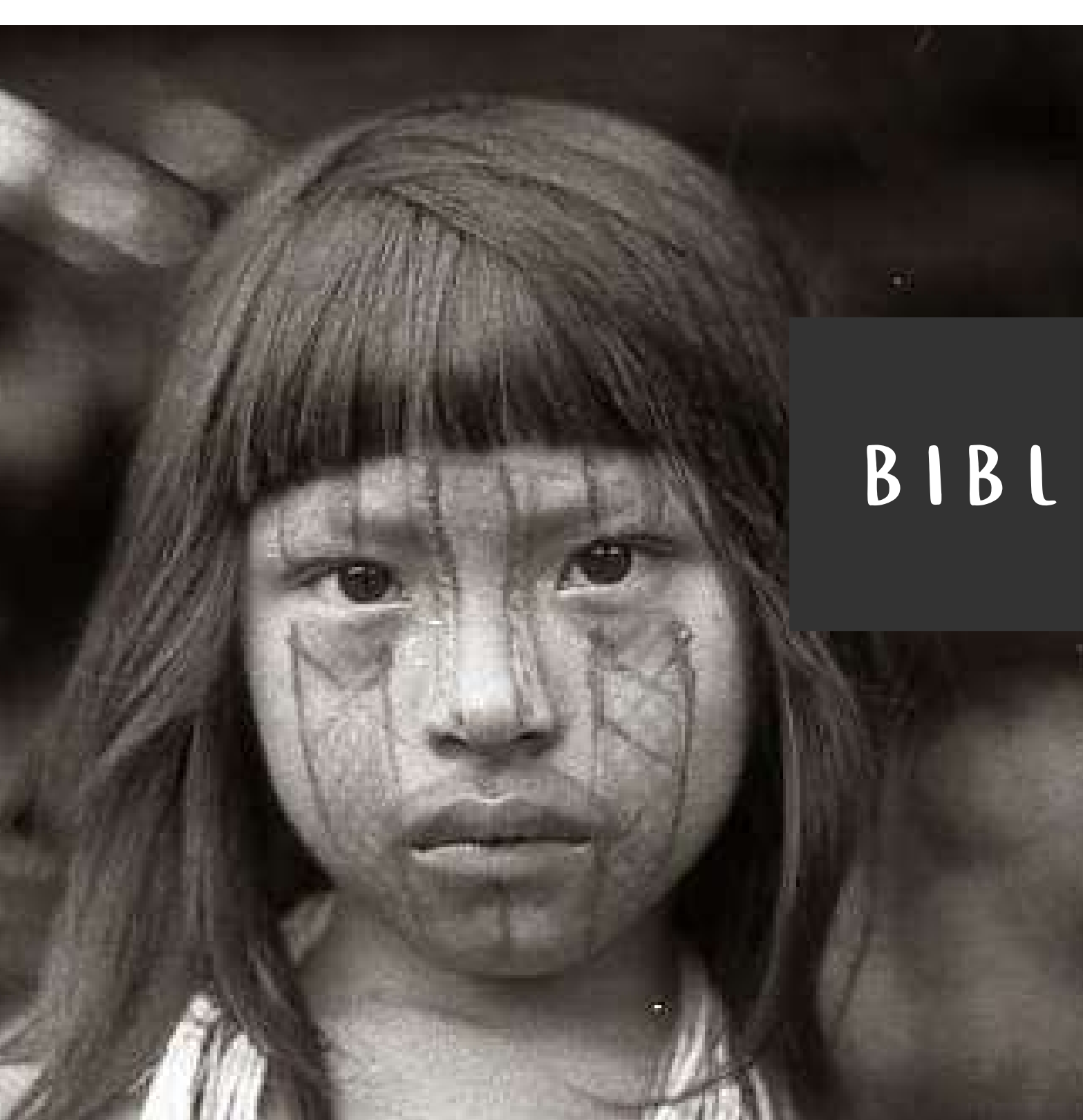
Aprofundar sobre os cuidados que se deve ter com esse tipo de fonte. Os relatos nem sempre reproduzem a realidade. Eles precisam ser lidos levando em consideração as ideias já pré-concebidas em sua época, influenciadas pelo Iluminismo de evolução das civilizações para alcance da civilização. Nesse sentido, os Indígenas estavam no estágio primário da civilidade

Apontar para os objetivos de desconstruir essas imagens e estereótipos ainda presentes em nossa sociedade. Essa desconstrução é um caminho para igualdade étnica e racial. Atividades do capítulo 04

DESAFIO PARA CASA



Relembre uma viagem feita em família- para perto ou longe. Converse sobre a viagem com sua família, peça que eles falem o que lembram das pessoas, lugares, natureza etc. Faça um relato em seu caderno dessas lembranças. Dê um título para seu relato



BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

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

_____. **Metamorfose indígena. Identidade e Cultura Indígena nas Aldeias Coloniais do Rio de Janeiro**. Presidência da República, Arquivo Nacional. 2003

ALMEIDA, Rita Heloisa de. O Diretório dos Índios- Um projeto de “Civilização” no Brasil do século XVIII. Editora universidade de Brasília. Brasília, 1997

AMOROSO, Marta Rosa. **Corsários no caminho fluvial: Os Mura do rio Madeira**. In Manuela Carneiro da Cunha (ed.) História dos Índios no Brasil. São Paulo. Companhia das Letras, 1992 p. 297-310.

BOSCHI, Caio. **As visitas Diocesanas e a Inquisição na Colônia**. IN: Atas do 1º Congresso Luso-Brasileiro sobre inquisição. Vol. 2 Lisboa: Universitária Editora, 1989.

BRITO, Cecília M. C. Índios das “corporações”: trabalho compulsório no Para no século XVIII. In.: A escrita da história paraense. MARIN, Rosa E. A. (Coordenadora). NAEA - Núcleo de Estudos Amazônicos, UFPA, Belém, 1998.

CHERMONT, Teodósio Constantino de. **Memória dos mais temíveis contágios de bexigas e sarampo d'este Estado desde o ano de 1720 por diante**. Revista Trimensal do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico do Brasil, Rio de Janeiro, t.48, 1885.

COELHO, Mauro César. **Do Sertão para o Mar-Um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da Colônia**. (1751-1798) Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em História Social, do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, História e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

COSTA, Paulo Marcelo Cambraia da. **Em verdes labirintos: a construção social da fronteira franco-portuguesa**. (1760-1803). Tese de Doutorado. PUC São Paulo, 2018.

FARAGE, Nádia. **As Muralhas dos sertões: os povos indígenas no rio Branco e a colonização**. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 1991.

FERREIRA, Alexandre Rodrigues. **Viagem Filosófica pelas Capitanias do Grão-Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuiabá**. BND Digital http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_manuscritos/mss1255454/mss1255454.htm

_____. **Vida e obra do grande naturalista brasileiro**. In Virgílio Correa Filho. Série 5. Brasileira. Vol.144. Biblioteca pedagógica brasileira. 1ª ed. 1939

FONSECA, Andre Augusto da. **Os mapas da população no Estado do Grão-Pará: consolidação de uma população colonial na segunda metade do século XVII**. R. bras. Est. Pop., Belo Horizonte, v.34, n.3, p.439-464, set./dez. 2017

GOMES, Flávio dos Santos. **A Hidra e os pântanos: quilombos e mocambos no Brasil (sécs. XVII-XIX)**. São Paulo, Ed. UNESP, Ed. POLIS, 2005.

BIBLIOGRAFIA

- _____. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. 1a ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.
- MACHADO, André Roberto de Arruda. **O eclipse do Principal: apontamentos sobre as mudanças de hierarquias entre os indígenas do Grão-Pará e os impactos no controle da sua mão de obra (décadas de 1820 e 1830)**. Revista de História p.166-19, 2017.
- MARTINS, Roberta Sauaia. “Do sarampão as perniciosíssimas bexigas”: epidemias no Grão-Pará setecentista (1748-1800). Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém, 2017.
- PIRES, Rogério Brittes W. **Duas Rotas para as Guianas: Fronteiras e Populações nas Descrições do Norte Amazônico por Francisco José Rodrigues Barata e José Lopes dos Santos Valadim (1791-1799)**. Programa Nacional de Apoio à Pesquisa Fundação Biblioteca Nacional. 2013.
- RAMINELLI, Ronald. **Depopulação na Amazônia Colonial**. XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Anais. Belo Horizonte: ABEP, 1988.
- RAMINELLI, Ronald. **Testemunhos do despovoamento: Amazônia colonial**. Leituras, Lisboa, s.3, n.6, p.41-56. 2000.
- RENDEIRO NETO, Manuel. **Casar-se civilizar, colonizar: Mulheres e a política de Matrimônios mistos na Capitania de São José do rio Negro (1755-1779)**. Trabalho de Conclusão do Curso de história. Brasília, 2017
- SANTOS, Fabiano Vilaça dos. **O governo das conquistas do norte: trajetórias administrativas no Estado do Grão-Pará e Maranhão (1751-1780)**. São Paulo: USP, 2008.
- THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores: a origem da lei negra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- VIANA, Arhur. **As epidemias no Pará. Imprensa do Diário oficial, 1906.** Disponível em: http://177.74.60.161/acervodigital_obrasraras/file/livros/asepidemiasnopara1906/146/ Acesso em: 13/05/2023.