



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

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

JANAÍNA GOMES DE OLIVEIRA

**O CÓDIGO DE POSTURA (1761) NA VILA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ E O
USO DE DOCUMENTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

**MACAPÁ/AMAPÁ
2025**

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

JANAÍNA GOMES DE OLIVEIRA

**O CÓDIGO DE POSTURA (1761) NA VILA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ E O
USO DE DOCUMENTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP/PROFHISTÓRIA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

Orientador: Prof. Dr. Andrius Estevam Noronha.

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

O48c Oliveira, Janaína Gomes de.

O Código de Postura de Macapá (1761) na Vila de São José de Macapá e o Uso de Documentos no Ensino de História / Janaína Gomes de Oliveira. - Macapá, 2025.

1 recurso eletrônico.

100 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em História, Macapá, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Andrius Estevam Noronha.

Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Sequência didática. 2. Documentos históricos. 3. História local. I. Noronha, Andrius Estevam, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 070.4499811



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



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos quatorze dias de novembro do ano de dois mil e vinte e cinco, às quatorze horas, no GoogleMeeting realizou-se a Banca de Defesa do Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM) intitulado O CÓDIGO DE POSTURA NA VILA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ NO ANO DE 1761 E O ENSINO DE HISTÓRIA da mestranda JANAÍNA GOMES DE OLIVEIRA, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. A Comissão Examinadora, obedecendo ao disposto no Regimento Interno do ProHistória, foi constituída pelos professores doutores: Andrius Estevam Noronha, Simone Garcia Almeida e Marcos Vinicus de Freitas Reis. Após a mestranda ter apresentado os resultados de sua pesquisa, obedecendo ao prazo regimental, foi dada a palavra aos examinadores para arguição. A mestranda respondeu adequadamente às perguntas formuladas e, posteriormente, a Comissão Examinadora reunia-se para proceder à avaliação. Assim sendo, a Comissão Examinadora **Aprovou** a mestranda JANAÍNA GOMES DE OLIVEIRA. Nada mais havendo a tratar, o Presidente da Comissão Examinadora deu por encerrado os trabalhos e foi lavrada a presente Ata, devidamente assinada por quem é de direito. Obs. A banca sugeriu o título O CÓDIGO DE POSTURA NA VILA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ E O USO DE DOCUMENTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.

Andrius Estevam Noronha
Presidente

Documento assinado digitalmente
gouvbr SIMONE GARCIA ALMEIDA
Data: 2023.11.14 14:03:49 -0500
Verifique em <https://validar.ufg.gov.br>

Simone Garcia Almeida
Membro interno

Documento assinado digitalmente
gouvbr MARCOS VINICUS DE FREITAS REIS
Data: 2023.11.14 14:03:49 -0500
Verifique em <https://validar.ufg.gov.br>

Marcos Vinicus de Freitas Reis
Membro Externo

Aos meus filhos Thomaz e Thaís que são presentes de Deus e, também por isso meus amores incondicionais que dedico minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por sua presença na minha vida pessoal e profissional. A ele toda honra e glória.

Aos meus filhos, Thomaz e Thaís, por serem meus maiores incentivadores no mestrado. Aos meus pais, que me deram a vida e a oportunidade de sonhar e realizar meus sonhos.

Ao meu irmão Aurino, que tem sido meu anjo da guarda e tem estado do meu lado em todos os momentos da minha vida.

Ao meu amigo Francisco Borges por jamais soltar minha mão. Amo você, meu irmão. A meu amigo Aldênis Rodrigues da Silva por me auxiliar e incentivar a conclusão do Mestrado.

Aos meus amigos Mailson, Jardel, Renan e Neves, que me auxiliaram e me ampararam nos momentos mais críticos no decorrer do curso

A minha irmã Rita de Cássia, por acreditar e me incentivar na continuidade dos estudos. Ao meu orientador, Prof. Dr. Andrius Estevam Noronha, pelo seu auxílio na execução das etapas da pesquisa e aos professores e pesquisadores que aceitaram participar da Banca Examinadora de Qualificação e Defesa Pública, assim como pelas suas leituras críticas e sugestões.

Ao corpo docente do Mestrado em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá, por me ajudarem não apenas a pensar e a escrever a primeira versão do projeto de pesquisa e depois o Trabalho de Conclusão de Mestrado, assim como por me conduzirem durante esta etapa da minha qualificação docente, a refletir sobre como ser um professor de História, alinhado com as demandas educacionais do século XXI, a quem faço questão de citar os nomes: Profa. Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos, Profa. Dra. Carmentilla das Chagas Martins, Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato, Prof. Dr. Davi Junior de Souza Silva e Prof. Dr. Marcos Paulo Torres Pereira.

Aos amigos e companheiros do Mestrado em Ensino de História, por juntos compartilharmos aprendizagens, dificuldades e apoio mútuo durante o curso.

Muito Obrigada!

*“A história é escrita pelos que têm o poder de registrar suas
vozes e silenciar as demais. Através dos documentos,
buscamos resgatar as
vozes esquecidas do passado colonial”
Michel Foucault*

RESUMO

A pesquisa aborda a temática da História Local no Ensino Fundamental, focando na análise de fontes primárias do Período Colonial e no desenvolvimento da Consciência Histórica e da aprendizagem histórica. O objetivo geral foi elaborar uma preposição de Sequência Didática (SD) utilizando o Código de Postura da Vila de São José de Macapá de 1761 como principal documento histórico, visando resgatar narrativas silenciadas e aprimorar a capacidade de análise crítica dos alunos. A metodologia pautou-se na Análise Textual Discursiva (ATD) na abordagem qualitativa. O referencial teórico incluiu autores que defendem o uso do documento como indício para problematização (Schmidt; Cainelli, 2010), a importância da Paleografia no ensino para desmistificar a fonte, e a teoria da Consciência Histórica de Jörn Rüsen (1980), que orienta a articulação entre passado e presente. A proposição de SD foi estruturada em etapas progressivas, culminando na possibilidade de produção de um resultado tangível pelos estudantes. Os principais resultados demonstram que a SD se mostra uma ferramenta eficaz para tornar o aprendizado de História mais significativo e engajador, estimulando os alunos a questionar a neutralidade dos documentos e a reconhecer a História como uma construção intelectual. Em conclusão, a pesquisa recomenda a SD proposta como um recurso pedagógico potente, capaz de desenvolver competências de análise documental e promover o sentimento de pertencimento, servindo como base para futuras aulas de História na Educação Básica.

Palavra-chave: Sequência didática; Documentos históricos, História Local, Ensino.

RESUMEN

La investigación aborda la temática de la Historia Local en la Enseñanza Primaria (Enseño Fundamental), centrándose en el análisis de fuentes primarias del Período Colonial y en el desarrollo de la Conciencia Histórica y el aprendizaje histórico. El objetivo general fue elaborar una propuesta de Secuencia Didáctica (SD) utilizando el Código de Posturas de la Villa de São José de Macapá de 1761 como principal documento histórico, con el fin de rescatar narrativas silenciadas y mejorar la capacidad de análisis crítico de los alumnos. La metodología se basó en el Análisis Textual Discursivo (ATD) bajo el enfoque cualitativo. El referencial teórico incluyó autores que defienden el uso del documento como indicio para la problematización (Schmidt; Cainelli, 2010), la importancia de la Paleografía en la enseñanza para desmitificar la fuente, y la teoría de la Conciencia Histórica de Jörn Rüsen (1980), que orienta la articulación entre pasado y presente. La proposición de SD fue estructurada en etapas progresivas, culminando en la posibilidad de producción de un resultado tangible por parte de los estudiantes. Los principales resultados demuestran que la SD se revela como una herramienta eficaz para hacer que el aprendizaje de Historia sea más significativo y atractivo, estimulando a los alumnos a cuestionar la neutralidad de los documentos y a reconocer la Historia como una construcción intelectual. En conclusión, la investigación recomienda la SD propuesta como un recurso pedagógico potente, capaz de desarrollar competencias de análisis documental y promover el sentimiento de pertenencia, sirviendo como base para futuras clases de Historia en la Educación Básica.

Palabras Clave: Secuencia Didáctica; Documentos Históricos; Historia Local; Enseñanza.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Centro Histórico da Vila de São José de Ribamar de Macapá.....	46
Figura 2: Os códigos de Posturas de Macapá (1761)	48
Figura 3: Documento 4523 que versa sobre o Código de Postura de Macapá	50
Figura 4: Código 10 de Postura de Macapá.....	54
Figura 5: Código 9 de Postura de Macapá.....	55
Figura 6: Código 14 de Postura de Macapá.....	56
Figura 7: Código 15 de Postura de Macapá.....	57
Figura 8: Proposição de SD como produto de pesquisa	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: – Quadro síntese do Código de Posturas de Macapá (1761).....	52
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AEFAC	- Associação
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CBHE's	- Congressos Brasileiros de História da Educação
MEC	- Ministério da Educação
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais de História
PROFHISTÓRIA	- Mestrado em Ensino de História
PPGPEH	- Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História
RCA	- Referencial Curricular Amapaense
SINTRA	- Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UNIFAP	- Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O USO DO DOCUMENTO E O ENSINO DE HISTÓRIA	17
1.1 Documento para a pesquisa e o ensino de História local do Período Colonial	17
1.2 Paleografia e sua importância no Ensino de História	25
2 ENSINO DE HISTÓRIA EM DOCUMENTOS DA AMAZÔNIA COLONIAL	31
2.1 O Ensino de História da Amazônia Colonial	31
2.2 Documentos utilizados no ensino da história da Amazônia Colonial	33
2.3 O Ensino de História Local com Macapá Colonial.....	35
2.3.1 Fundação da Vila de São José de Macapá e formação dos códigos de posturas	39
2.3.2 O lugar de Macapá na história amazônica e nas formas de controle.....	45
2.3.3 Código de Posturas de 1761 e o contexto colonial amapaense	47
2.4 Relações Sociais e da Produção no Código de Posturas de 1761	48
2.4.1 Relações Sociais com o Código de Postura.....	61
3 PRODUTO DE PESQUISA	63
3.1 Elo entre Fonte Histórica Documental e a SD.....	64
3.2 Preposição do Produto	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICES	81

INTRODUÇÃO

A história de uma sociedade é construída a partir de suas leis, costumes e práticas cotidianas. No contexto colonial do século XVIII, o Código de Postura¹ representava um conjunto de normas que regulavam a convivência urbana, refletindo os valores, interesses e estruturas de poder da época. Em 1761, na Vila de São José de Macapá, essas normas desempenharam um papel importante na organização social e na manutenção da ordem, influenciando também a forma como a história local era percebida e transmitida.

O ensino de história, por sua vez, é uma ferramenta fundamental para compreender o passado e fortalecer a identidade cultural de uma comunidade. No entanto, sua prática e sua narrativa podem ser moldadas por fatores políticos, sociais e legais, como o próprio Código de Postura. Assim, a presente pesquisa insere-se no campo do Ensino de História, com foco na potencialização da aprendizagem na Educação Básica a partir do uso de documentos históricos e da história local. Reconhecendo a importância de uma preposição de Sequência Didática (SD) para o ensino e aprendizagem articulada com a formação cidadã crítica,

O foco deste trabalho consistiu na relevância de levar o aluno a compreender ativamente como o conhecimento histórico é construído. O objeto central de estudo é a análise e o uso didático de um documento oficial do período colonial: o Código de Postura da Vila de São José de Macapá de 1761. Através da proposição de SD, como produto educacional, destinado a alunos de História do Ensino Fundamental de Escolas amapaenses.

As motivações deste estudo foi com base em minhas reflexões e experiências como docente da Educação Básica, pois ao longo da carreira docente tenho observado que os estudantes não têm interesse pela história da cidade e do Estado. Segundo Moreira (2007), esse assunto que é bastante amplo e envolve as relações sociais, formas de trabalho, regras de higiene, entre outros.

Quanto ao recorte regional, a justificativa reside no potencial didático que o ensino da história colonial regional se constitui como uma via significativa e enriquecedora para o conhecimento do contexto de vida dos educandos. Conforme Circe Bittencourt (2008), a história regional não é apenas uma parte da história nacional, mas uma lente que ajuda a entender o todo, revelando as particularidades que, juntas, constroem a identidade e o desenvolvimento do país.

Barros (2009), enfatiza que a história regional é fundamental para entender as

particularidades de cada local, suas culturas e dinâmicas sociais, que, juntas, formam o tecido da história nacional. Para ele, conhecer as regiões ajuda a compreender a diversidade do Brasil como um todo.

Para Freyre (2016), a história regional revela as especificidades culturais, sociais e econômicas de cada região, contribuindo para uma visão mais pluralista da história nacional. O autor ainda afirma que o Brasil é uma soma de várias identidades regionais que, juntas, formam sua identidade nacional.

O Período Colonial sempre exerceu significativa influência em minha trajetória docente na Educação Básica, particularmente no que concerne à história do Amapá. Desde a realização da pesquisa de especialização, intitulada *As Mulheres e a Educação no Brasil Colônia*, tenho me interessado em utilizar a SD como recurso didático nas turmas do Ensino Fundamental. Desta forma, busquei propor desenvolvimento de aulas de história mais prazerosas, articulando os objetos de conhecimento históricos prescritos agregando valor ao currículo escolar formal com abordagens de metodologias ativas de ensino.

Neste estudo, elaborei o produto educacional em formato de SD, entendida, conforme Machado (2004), como recurso vinculado ao estudo de conteúdo dos diversos componentes curriculares da Educação Básica.

A partir da pesquisa do Código de Postura, através da SD, surgiu em mim um profundo questionamento em relação as aulas de história, nesse caso especificamente na forma da exposição e explicação referente as normas vigentes na época e conseqüentemente no impacto causado na forma do ensino e aprendizagem desses educandos. Soma-se a essa lacuna outro agravante, que diz respeito à retirada da disciplina “Estudos Amazônicos” do currículo amapaense, fato que poderá impactar diretamente e de forma negativa no ensino da História Local.

De acordo com Bittencourt (2008) a história regional passou a ser mais valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento das explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional ressalta as semelhanças. Partindo dessas premissas, considero essencial que educadores e pesquisadores, adentrem nesse universo de estudo e pesquisa sobre a história local, de modo a buscar novos mecanismos de aprendizagem para esse campo do saber.

Sendo assim, considero relevante a elaboração dessa pesquisa, cuja proposição é embasada em novas perspectivas de ensino pautadas na utilização de documentos no ensino de história e sua viabilidade para a problematização de temáticas em sala de aula.

De acordo Bittencourt (2008) a linguagem é o primeiro ponto dessa complexidade, já que ela não é apenas uma ferramenta de comunicação, ela molda o nosso pensamento, reflete a nossa cultura e determina as formas como compreendemos e organizamos o mundo. Entretanto, ao ingressar no Mestrado Profissional, pude constatar, por meio das leituras realizadas nas disciplinas cursadas, que minha formação acadêmica em História havia deixado uma lacuna quanto ao trabalho pedagógico com fontes documentais.

Minha experiência anterior condicionaram-me a perceber o documento histórico estritamente como instrumento de pesquisa, restrito à produção historiográfica do meio acadêmico. Ao ser apresentada ao Código de Postura da Vila de São José de Macapá no século XVIII, fiquei apreensiva e na dúvida se conseguiria pensar numa pesquisa, nesse tema, que fosse voltada para o ensino de História na educação básica.

Contudo, quando dei início a leitura do documento, percebi que poderia extrair dali diversas perspectivas de estudo voltadas para o meu objetivo. Para tanto, entendi que precisaria de uma metodologia de ensino que tornasse a análise desse documento algo viável e significativo para o processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, afim de realizar o trabalho, teria que caminhar em direção a uma desconstrução da visão sobre o uso de documentos no ensino de História, que, até então os via apenas como meros instrumentos ilustrativos presentes nos livros didáticos, cuja finalidade seria a de provar uma suposta “verdade” de um determinado contexto histórico, o que reforça um ensino tradicional, baseado em uma ideia positivista de que o documento fala por si só.

A escolha desse documento justifica-se pelo potencial analítico que sua narrativa proporciona, permitindo investigar as dimensões social, econômica e estrutural da Vila de São José de Macapá na segunda metade do setecentos, o que evidencia, a priori, a possibilidade de se propor em sala de aula uma discussão crítica e contundente acerca da visão que se tinha do modo de vida dessa população.

Historicamente, o ensino de História na Educação Básica tem sido marcado, em grande parte, pela predominância da memorização de datas e fatos, desvinculada do processo de produção do conhecimento e da realidade do estudante. Essa abordagem frequentemente eurocêntrica e distanciada silencia narrativas regionais e locais, como as presentes no contexto colonial amapaense, contribuindo para a descaracterização da história como ciência e para a passividade discente.

Diante disso, a justificativa para esta pesquisa reside na urgência de se implementar metodologias ativas que desenvolvam a Consciência Histórica dos estudantes, capacitando-os a interpretar o passado em articulação com as demandas do

presente, e utilizando o acervo documental local como um recurso potente e significativo para esta formação.

Assim, nos propomos a responder o seguinte problema de pesquisa: **De que modo a utilização de uma Sequência Didática (SD), baseada na análise do Código de Postura da Vila de São José de Macapá (1761), pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e da Consciência Histórica dos alunos do Ensino Fundamental?**

Para responder a essa questão elencamos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Elaborar e implementar um produto através de uma Sequência Didática (SD), fundamentada no Código de Postura da Vila de São José de Macapá de 1761.

Objetivos Específicos:

- Fundamentar teoricamente o uso de documentos históricos no Ensino de História, com ênfase na importância da História Local e da Paleografia como ferramentas para a desconstrução de narrativas coloniais.
- Descrever o processo de elaboração e aplicação da Sequência Didática (SD) do Código de Postura, detalhando as etapas de análise do documento e as estratégias metodológicas utilizadas.
- Avaliar os possíveis resultados pedagógicos da aplicação da SD, identificando o desenvolvimento das competências de análise documental e o potencial da proposta para promover o sentimento de pertencimento e o engajamento dos alunos.
- Analisar a contribuição da SD para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e da Consciência Histórica dos alunos do Ensino Fundamental.

A estrutura da pesquisa foi organizada na introdução e em três seções principais. A Seção 1, “**O uso de Documentos e o Ensino de História**”, estabeleceu as conceituais para a pesquisa, discutindo a relevância do documento histórico e da Paleografia.

Na Seção 2, denominada “**Ensino de História Local em Documentos da Amazônia Colonial**”, realizou-se uma contextualização histórica e documental necessária, estabelecendo a ponte entre a teoria do primeiro capítulo e o objeto de estudo prático (o Código de Postura), situando o debate no Ensino de História da Amazônia Colonial, afunilando as discussões para a Macapá Colonial, detalhando a fundação da Vila de São José de Macapá e a formação dos códigos de posturas e o contexto amapaense. Resultando na exploração das Relações Sociais e

de Produção. Esta Seção, portanto, fornece o conteúdo histórico e a análise primária que foram didatizados na seção seguinte.

A Seção 3, denominada “**Produto de Pesquisa**”, foi a culminância da pesquisa, apresentando a proposta didática que liga a teoria (Capítulo 1) ao documento analisado (Capítulo 2). Buscou-se o Elo entre a Fonte Histórica Documental e a SD, demonstrando como os achados e a análise do Código de Postura foram transpostos para uma estrutura pedagógica. Destacando a Proposição do Produto, onde a SD é formalmente apresentada. Por fim as “**Considerações Finais**”, sintetizando os principais resultados e o apêndice com o produto resultante de pesquisa.

1 O USO DO DOCUMENTO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Este primeiro capítulo desdobra-se em duas seções focadas no uso de fontes históricas no ensino. A parte inicial aborda a importância do documento no ensino e pesquisa da história local do período colonial, orientada por autores como Schmidt e Camelli (2010), que concebem que o documento deve servir para problematizar e dialogar com o passado/presente, e Silva (2004), que o orienta como indício a ser questionado para compreender a experiência humana. Bitencourt (2008) e Monteiro (2007) destacam, respectivamente, para a necessidade de um uso equilibrado do documento em sala de aula e para a importância de as problematizações partirem de situações que os alunos reconheçam.

A segunda parte se debruça à paleografia e sua relevância para o ensino de história, referenciando autores como Blanco (1987), que a define como a ciência que decifra manuscritos considerando suas transformações, e Cambraia (2005), que ressalta sua dupla finalidade contemporânea: teórica e pragmática, fortalecendo a análise histórica.

1.1 Documento para a pesquisa e o ensino de História local do Período Colonial

Bitencourt (2008), afirma que os documentos desempenham um papel fundamental na pesquisa e no ensino de História, pois são fontes primárias que oferecem evidências concretas sobre eventos, pessoas, culturas e períodos históricos. Sua relevância reside na capacidade de proporcionar uma compreensão mais aprofundada e autêntica do passado, permitindo aos pesquisadores e estudantes analisarem diferentes perspectivas e contextos. Os documentos podem incluir cartas, diários, registros oficiais, fotografias, jornais, mapas, entre outros. Como fontes primárias, eles oferecem informações originais e não interpretadas por terceiros, possibilitando uma análise direta dos fatos históricos. Essa autenticidade é essencial para a construção de narrativas precisas e fundamentadas.

Na pesquisa histórica, os documentos são indispensáveis para verificar hipóteses, compreender contextos específicos e reconstruir acontecimentos passados. Eles permitem aos historiadores confrontar diferentes versões dos fatos, identificar contradições e estabelecer interpretações mais próximas da realidade. Além disso, a análise crítica dos documentos ajuda a entender as condições sociais, políticas e culturais de determinada época (Brasil, 1998, p. 90).

No contexto educacional, os documentos estimulam o pensamento crítico dos estudantes ao incentivá-los a interpretar fontes variadas e desenvolver habilidades de análise. Trabalhar

com documentos também torna o aprendizado mais dinâmico e envolvente, promovendo uma conexão mais próxima com o passado. Além disso, o uso de documentos auxilia na formação de uma visão pluralista da história, reconhecendo múltiplas vozes e experiências (Brasil, 1998, p. 90).

Apesar de sua importância, a utilização de documentos apresenta desafios como a preservação adequada das fontes originais, a necessidade de habilidades específicas para sua leitura e interpretação, além do risco de interpretações equivocadas ou tendenciosas. Portanto, é fundamental que pesquisadores e professores estejam capacitados para lidar com essas questões.

Os documentos são essenciais tanto para a pesquisa quanto para o ensino de História por fornecerem evidências concretas que enriquecem a compreensão do passado. Sua análise cuidadosa contribui para uma narrativa histórica mais precisa, pluralista e crítica. Assim, valorizar e preservar esses materiais é fundamental para manter viva a memória coletiva e promover uma educação histórica mais significativa.

O sentido das ideias aqui expostas tem o objetivo de demonstrar que o aprendizado de História na Educação Básica, seja no Ensino Fundamental ou no Médio, constitui-se como uma atividade norteada pela busca de respostas a questionamentos sobre momentos históricos específicos. É de fundamental importância que tais indagações mantenham uma relação estreita com as experiências da vida cotidiana dos alunos, onde os temas abordados na disciplina desempenhem uma função orientadora, fortalecendo a constituição dos saberes relacionados à atuação dos alunos na sociedade.

Desse modo, podemos evidenciar o pensamento de Schmidt e Cainelli (2010):

Nessa perspectiva, os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado (...) No entanto, é preciso deixar-lhe claro que o uso de documentos históricos em sala de aula, em nenhum momento, poderá ter a função de transformá-lo em historiador ou substituir a intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem (Schmidt; Cainelli, 2010, p. 117).

Ao considerarmos o documento escrito como suporte informativo ao texto didático, conferimos, então, ao documento um papel de força secundária, onde a compreensão da fonte se resume a uma mera ilustração ou complemento do tema que está sendo estudado. Nota-se, em muitos guias de História, que os registros adotam de certa forma um caráter de prova da realidade acerca do conteúdo estudado. Essa prática os insere no corpo da argumentação textual, concebidos como produtos de uma espécie de verdade científica a ser compreendida e

memorizada pelos estudantes (Hobsbawm, 2013, p. 42).

Sob essa perspectiva Silva (2004), afirma que o documento deixa de ser somente visto como uma prova do real e passa a ser concebido como um indício, uma testemunha do passado e se torna inteligível a partir de perguntas que fazemos a ele com a finalidade de compreender a mentalidade das experiências humanas, mergulhando em aspectos de sua historicidade. Dito de outra forma, essa nova concepção de documento permite ao aluno dialogar com o passado a partir de indagações de nosso tempo e, principalmente, reconhecer que a fonte histórica não é mais do que uma representação do passado, ou seja, uma versão do autor sobre os acontecimentos históricos vivenciados ou não por ele.

Para Silva (2004),

[...] o documento pode gerar situações-problema capazes de chamar a atenção e suscitar dúvidas, cuja solução buscada a partir de hipóteses levantadas pelo professor mobilizará a curiosidade e a participação do aluno. Extremamente rico este tipo de atividade reproduz, em outra escala, alguns dos passos obrigatórios do historiador. O documento serve também como elemento provocador, que repõe em questão representações e atitudes do senso comum e até mesmo conhecimentos históricos já cristalizados, estimulando debate, a busca de informações, a elaboração de argumentos (Silva, 2004, p. 68).

É fundamental que o professor promova a capacidade de o estudante questionar, de indagar e problematizar o texto, recusando uma aceitação passiva o que o autor diz, fazendo uma leitura crítica acerca do conteúdo do documento, a fim de que ele possa se tornar um sujeito ativo no processo de interpretação dos assuntos. Assim, um dos objetivos da aula de História voltada para análise de documentos históricos é estabelecer uma conversa **com o texto e sobre o texto**.

Dessa forma, é fundamental acolher e valorizar as interpretações dos estudantes, articulando suas colocações com o contexto histórico da fonte documental, procedendo às devidas correções quando necessário para garantir a precisão histórica (Silva, 2004, p. 69).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), por exemplo, na área de História, sugerem que o aluno domine os procedimentos metodológicos de leitura e análise de documentos e das mais diversas linguagens. Essa prática redimensiona os papéis sociais de professores e alunos, como afirma Fonseca (2005, p. 103): “[...] ensinar é estabelecer relações interativas que possibilitem ao educando elaborar representações pessoais sobre os conhecimentos, objetos de ensino e aprendizagem”

Em um cenário de ensino ideal, o profissional da educação deve mostrar ao aluno que os documentos estão por todos os lados, seja em casa ao ver as fotografias da família, na praça de seu bairro ou em um monumento na sua escola. Na preparação da aula, o professor precisa

estabelecer seus objetivos e participar ativamente no desenvolvimento das atividades, fazendo a junção entre o documento e o aluno, é necessário, também, selecionar documentos que sejam condizentes com a faixa etária e o nível escolar dos alunos. O objetivo com as atividades propostas não deve ser o de transformar o aluno, ainda na educação básica, em historiadores, mas propiciar os meios para que ele tenha noções básicas na arte de interpretar documentos (Fonseca, 2005, p. 105)

Trabalhar com documentos em sala de aula requer criatividade, busca pela interdisciplinaridade e curiosidade intelectual, elementos que não podem faltar, hoje, ao bom professor de História, ou melhor, ao educador de uma forma geral. Em conjunto, eles formam a base para constituir o conhecimento em sala de aula, garantindo, por conta disso, o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno e a dinamização das aulas, tornando-as mais atrativas para o aluno (Fonseca, 2005, p. 105).

Pereira e Seffner (2013) afirmam que o trabalho com documentos em sala de aula “pode e deve ser pensado sob duas óticas: mostrar aos estudantes as condições nas quais o conhecimento histórico é produzido e permitir uma visão mais concreta em relação ao passado”. Assim, discutimos sobre como o trabalho com documentos pode suscitar uma visão mais concreta sobre o passado, mas não chegamos a abordar a primeira ótica destacada pelos autores: “mostrar aos estudantes as condições nas quais o conhecimento histórico é produzido”.

Cabe a nós, professores, fazer com que nossos alunos e alunas aprendam que o conhecimento sobre o passado, ao contrário do que sugerem muitos livros didáticos, não existe sem pesquisa. O conhecimento do passado é resultado da atividade intelectual do historiador. Dependendo de suas questões de pesquisa e da disponibilidade de fontes que podem responder a essas questões, teremos, ou não, uma ampliação do conhecimento sobre o passado. A utilização de linguagens diversificadas no ensino de História pode conduzir os estudantes da Educação Básica a um processo de aprendizagem mais interativo e significativo, capaz de despertar maior interesse e engajamento.

Tal abordagem possibilita aos educandos desenvolver uma postura crítica diante das questões e problemáticas sociais. O trabalho com recursos iconográficos em sala de aula apresenta-se, assim, como uma vertente fascinante que se desdobra em múltiplas possibilidades pedagógicas, constituindo-se como fonte relevante para a investigação e compreensão histórica (Fonseca, 2005, p. 164). As práticas pedagógicas em relação aos métodos de aprendizagem produzem questionamentos como, por exemplo, a construção do conhecimento histórico dos alunos.

Sobre essas questões, Adam Schaff (1987) afirma:

No conhecimento histórico, o sujeito e o objeto constituem uma totalidade orgânica, agindo um sobre o outro e vice-versa; a relação cognitiva nunca é passiva, contemplativa, mas ativa por causa do sujeito que conhece; o conhecimento e o comprometimento do historiador estão sempre socialmente condicionados (Schaff, 1987, p. 105)

É de suma importância lembrar que nenhum documento é neutro. Assim como qualquer objeto elaborado historicamente pelo homem, o documento iconográfico não pode ser considerado como a história em si ou uma expressão absoluta da verdade ou de uma época ou sociedade, muito menos o retrato fiel da verdade absoluta. Tal qual o documento escrito, ele foi feito ou concebido por alguém, em determinado contexto, com determinada ideologia, com determinado pensamento, em determinado tempo e espaço (Peixoto, 2003, p. 39).

O entendimento de um texto histórico está condicionado à percepção das circunstâncias históricas que colaboraram para sua construção, por isso vem bem antes da leitura do documento um exercício de mobilização dos conhecidos adquiridos, ativação da memória e criação de expectativas, uma vez que o professor pode, a partir do título do documento histórico, instigar os alunos sobre qual será a intenção que o autor queria passar, tendo em vista o tempo histórico que ele está inserido e o lugar de onde escreve (Schaff, 1987).

Por todas essas questões, o professor deve mostrar que o domínio da linguagem deve ir além da leitura mecânica, das informações superficiais ou da mera localização de informações explícitas em um texto. Os alunos, por sua vez, devem assumir a posição de investigadores históricos, haja vista que existem vários discursos num documento, assim, o aluno, faz parte do sentido no processo discursivo da leitura compreensiva, pois:

O documento [...] já não é “uma janela transparente para o passado”, como diz Nietzsche, a partir da qual a realidade se mostra nitidamente, mas uma materialidade, um discurso também ele, ou um “monumento”, na expressão de Foucault, acúmulo de interpretações superpostas (Rago, 2000, p. 10)

Mais do que a compreensão dos documentos, os seus significados, as operações cognitivas realizadas pelos alunos para construir seu raciocínio histórico deve estabelecer uma relação entre presente e passado ao identificar, nos testemunhos do passado, elementos de continuidade e ruptura. Reconhecemos que só o contato do estudante com o documento de época traz a experiência e o conhecimento histórico (Rago, 2000).

Escrever ou reescrever a história no contexto da colonização continua sendo um grande desafio, se tomarmos como referência as fontes documentais. Nessa documentação, dada sua própria natureza, o maior destaque deve ser dado para a história política e administrativa e como as demais documentações produzidas naquele período tinham a intenção de produzir uma

história social (Rago, 2000).

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 a Sequência Didática do Código de Postura, levando em consideração os dois conceitos centrais: o de aprendizagem histórica e o de consciência histórica, ambos desenvolvidos por Jörn Rüsen (1980) *in* 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 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).

Essa capacidade de articular passado e presente, com base nas necessidades dos sujeitos históricos, constitui a essência da Consciência Histórica. Foi precisamente essa relação dialética entre temporalidades que orientou o desenvolvimento do presente trabalho. Ainda sobre a consciência histórica, Luís Fernando Cerri (2011), chamou atenção para que ela 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 Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018):

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 as necessidades humanas, Rüsen (1980) 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 na Sequência Didática do Código de Postura, ocupa um lugar central na teoria do autor.

No entender de Cerri (2011, p. 115), “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”. 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, especialmente 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 os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira vêm afirmando essa importância (Brasil, 2018).

Os PCN possuem um tópico intitulado “Trabalho com documentos” que concebe “os documentos são fundamentais como fontes de informações a serem interpretadas, analisadas comparadas” (Brasil, 1998, p. 55). Recentemente, a BNCC reafirmou essa importância afirmando ser “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 indica, ainda, formas de 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). Dessa forma,

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).

A BNCC, nesse sentido, traduz uma das lições que Certau (1982) deixou: 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 na Sequência Didática do Código de Postura, não foi produzida com a intenção de relatar a história dos povos que ali viviam, já que se trata de uma documentação oficial que reflete o pensamento e a imagem construídos pelo colonizador sobre esses povos.

Portanto é necessário “desconfiar desses documentos” e buscar nas entrelinhas e por vezes até no silêncio. Circe Bittencourt (2008, p. 263), 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”. Nesta mesma direção, 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 evidente que a pesquisa escolar tem objetivos que diferem da pesquisa acadêmica e não há como formar historiadores (no sentido total do termo) no contexto escolar. Contudo, existem outros riscos não abordados por Bittencourt (2008) e Caimi (2008), como a proposta de trabalho com documentos históricos em sala de aula que não considere a cultura escolar. Sobre essa questão, Monteiro (2007) adverte:

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 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 é possível quando se parte 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 (Monteiro, 2007, p. 123).

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

1.2 Paleografia e sua importância no Ensino de História

A Paleografia, prática de leitura de manuscritos antigos, remonta a períodos históricos distantes, surgida da necessidade de registrar e documentar atos jurídicos e administrativos, bem como interpretar registros e documentos antigos, escritos em caracteres que se tornavam ilegíveis para o público em geral.

Em suma, a “Paleografia abrange a história da escrita, a evolução das letras, bem como os suportes da escrita e os instrumentos de escrever” (Berwanger; Leal, 1991, p. 16), para os autores, ela também pode ser conceituada como “o estudo técnico de textos antigos, na sua forma exterior, que compreende o conhecimento dos materiais, instrumentos para escrever, a história da escrita e a evolução das letras, objetivando sua leitura e transcrição.

Farias Filho (1998), descrevem que a prática de ler manuscritos antigos requer muita leitura e muito aprendizado, pois precisamos conhecer não somente o tipo de letra da época em que o documento foi escrito, mas também a época em que o documento foi elaborado, o momento histórico em que o mesmo foi produzido. Muitos arquivos, centros de documentação, informação e memória, centros culturais, serviços ou redes de informações, órgãos de gestão do patrimônio cultural ou outros setores responsáveis pela salvaguarda dos acervos documentais detêm em seu patrimônio um acervo documental de manuscritos ainda inéditos no que diz respeito a sua transcrição e disseminação.

O trabalho de paleografia sob estes fundos documentais permitirá um melhor acesso e

interpretação dos documentos para os pesquisadores/usuários e proporcionará um conhecimento, antes de tudo, não só da língua e linguagem na época em que o documento foi escrito, como também nos permitirá desvendar como era a vida em sociedade em diferentes épocas Farias Filho (1998).

Blanco (1987), concebe que a Paleografia é a ciência da decifração dos manuscritos tendo em consideração as vicissitudes sofridas pela escrita em todos os séculos e nações, seja qual for a matéria em que ela apareça, o autor afirma, ainda, que apesar de parecer distante, como ciência moderna, a Paleografia está muito perto de nossa vida. Suas técnicas são usadas para ler documentos basilares da vida humana que estão nos livros dos cartórios como termos de propriedade, casamento, registro de nascimento e outros, perdidos nos tempos dos nossos avós, mas que se refletem em nossas vidas.

Para Gomes (1998), é a Paleografia que permite descobrir a autenticidade de escrituras de terrenos antigos deixados por herança para concessão de atestados de propriedade e também atestar a filiação de estrangeiro para obtenção de dupla nacionalidade. Além de ser uma ciência ou disciplina auxiliar da história, que se ocupa da parte extrínseca dos documentos e alguns aspectos que são de suma importância para o procedimento paleográfico. Por isso deve-se atentar para alguns aspectos importantes. Segundo ele, os paleógrafos trabalham de mãos dadas com a memória do mundo, quando leem um documento que ficou escondido por 500 anos e descobrem que a história foi escrita de uma forma errada.

Na mesma direção dos autores supracitados, Spina (1977, p. 18) assegura que a paleografia é “o estudo das antigas escritas e evolução dos tipos caligráficos em documentos”. De forma semelhante, Azevedo Filho (1987, p. 17) afirma ser a paleografia “voltada para o estudo gráfico de textos antigos [...] escritos em material perecível, como o papiro, o pergaminho e o papel”.

De acordo com Dias e Bivar (2005) as origens dos estudos paleográficos remontam à Idade Média, por ocasião da Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) entre protestantes e católicos, quando teria ocorrido falsificação de documentos de posse ou propriedade sob litígio. Cambraia (2005, p. 23) afirma que a paleografia, “como campo de conhecimento sistematizado, costuma ser situada no século XVII”, e foi estabelecida pelo Jesuíta Daniel van Papenbroeck (1628-1714), que, por ter-se deparado, em viagem pela Europa, com muitos documentos falsos, escreveu a obra *Propylaenum Antiquarium circa Veri ac Falsi Discrimen in Vetustit Membranis*, na Antuérpia, em 1675, em que apresenta critérios para distinguir documentos falsos de verdadeiros.

O monge beneditino Jean Mabillon (1632-1707), a propósito de críticas de Papenbroeck

sobre documentos da Abadia de Saint-Denis, escreve a obra *De Re Diplomática Libri III* (1681), em Paris, “em que avança ainda mais na investigação dos tipos de escrita”, continua Cambraia (2005, p. 23), para quem a paleografia se solidifica como ciência ou disciplina auxiliar da história, apenas com a publicação de *Paleographia Graeca Sive de Ortu et Processu Litterarum Graecarum* (1708) escrita em Paris, pelo beneditino Bernard de Montfaucon (1655-1741).

Em síntese, a Paleografia surgiu no século XVII, período em que seus primeiros trabalhos ainda não se dedicavam à classificação científica ou à datação sistemática das escritas. Entre 1618 e 1848, durante a Guerra dos Trinta Anos, as investigações paleográficas intensificaram-se significativamente, impulsionadas pela descoberta de inúmeros documentos falsificados. Portanto, a história da Paleografia pode ser dividida em dois períodos: formação (fins do séc. XVII e primeiro quartel do séc. XVIII) e afirmação (daí até os nossos dias). (Berwanger; Leal, 1991, p. 107).

Ressalta-se, que na segunda metade do séc. XVIII, os estudos paleográficos passaram a constituir cátedras universitárias. A Paleografia e a Diplomática foram consideradas independentes. Aparecem escolas de Paleografia na Itália, na França, na Espanha, na Áustria, na Inglaterra. Alguns fatores importantes como a aplicação da fotografia na reprodução dos *fac-símiles* e a descoberta de novos materiais paleográficos caracterizam este novo período. Após o final da primeira metade do séc. XX, a Paleografia passou a ser vista como uma técnica, com fins mais pragmáticos e objetivos (Berwanger; Leal, 1991, p. 107).

Nos aspectos gráficos, observa-se o tipo de letra do documento, traços particulares da escrita, tamanho e ângulo da letra; uso e a disposição de maiúsculas e minúsculas ao longo do texto, união ou desmembramento de palavras nas frases, pontuação e acentos, abreviaturas e sinais (Dias; Marques; Rodrigues, 1987).

Nos aspectos materiais, é importante descrever e analisar o suporte da escrita (tipo de papel, pergaminho, ou outro material); instrumentos utilizados para escritura; tipo de tinta; material usado para encadernação e maneira de fazê-la; medidas do documento e da mancha escrita e estado de conservação do documento, informando se ele foi afetado por insetos e outras pragas do papel, fungos, ou, ainda, se sofreu alguma intervenção humana (Dias; Marques; Rodrigues, 1987)

Em vista da exigência de todas estas informações, algumas dificuldades se impõem ao paleógrafo, que deve ser minucioso e cauteloso e, de preferência, ter conhecimento da língua em que foi escrito o documento e de sua grafia na época. A ação do tempo, a tinta, a qualidade do suporte e a forma de armazenamento podem afetar diretamente o estado de conservação do documento. Tintas corrosivas, por exemplo, cortam a base da escrita, tintas sem fixador, além

de desbotar podem passar para o outro lado do papel ou descorar ao longo dos anos sob a ação da luz (Dias; Marques; Rodrigues, 1987).

Cambraia (2005), defende que a prática paleográfica vai além da mera transcrição de um escrito antigo. Devemos observar as características intrínsecas e extrínsecas do escrito, ou seja, desde propriedades físicas da documentação como por exemplo a gramatura do papel, do tipo de tinta utilizada, os símbolos e anexos como selos, carimbos e anotações posteriores até aquilo que está além do que está meramente escrito. Quanto aos elementos extrínsecos, cabe ao paleógrafo procurar entender o local de produção, o contexto, as motivações, e o lugar que as informações possuem no conjunto da sociedade que o criou.

Além disso não se deve desprezar os sinais taquigráficos, termos de tratamento, e a presença de palavras usuais da época e da região de proveniência do documento. Isso tudo é necessário para uma imersão nessa importante e instigante arte da ciência paleográfica. Isso tudo, enredado pelo diálogo entre História, Arquivologia e Paleografia.

Através da paleografia foi possível identificar e compreender como se deu o processo de ocupação e povoamento da Vila de São José de Macapá, bem como o Código de Postura sancionado na época para conter as doenças e viabilizar a ocupação e ordem do local (Cambraia, 2005).

A Paleografia é muito importante para História, pois o acesso às fontes primárias, permite decifrar documentos manuscritos de épocas passadas, como cartas, registros oficiais, testamentos, atas, livros religiosos e administrativos. Para Weber (2012), as fontes primárias são essenciais para compreender o contexto social, político, econômico e cultural de diferentes períodos históricos. Ao interpretar corretamente a escrita antiga, os historiadores evitam equívocos que podem surgir da leitura incorreta de textos manuscritos. Isso garante maior fidelidade às informações originais e contribui para uma análise mais rigorosa dos fatos históricos.

Em relação a reconstrução de Narrativas Históricas, muitos acontecimentos do passado só podem ser compreendidos por meio de documentos escritos que sobreviveram ao tempo. A paleografia possibilita a leitura dessas fontes, ajudando na reconstrução de narrativas detalhadas e precisas. Além de promover a preservação e valorização do patrimônio documental, contribuindo para a conservação de manuscritos e para o entendimento das técnicas de escrita e produção documental antigas Cambraia (2005).

Os documentos manuscritos muitas vezes contêm informações sobre grupos sociais marginalizados ou eventos pouco registrados em fontes secundárias. Assim, a paleografia amplia o acesso às vozes do passado que poderiam permanecer ocultas. Sabatini (1920), afirma,

ainda, que a paleografia é uma ferramenta indispensável para os historiadores que desejam acessar e interpretar corretamente as fontes documentais antigas, garantindo uma compreensão mais aprofundada e precisa da história humana ao longo do tempo.

Segundo Gonçalves (2003), em seu extenso estudo *As ideias ortográficas em Portugal: De Madureira Feijó a Gonçalves Viana, entre 1734 e 1911* sobre a ortografia da língua portuguesa, os sinais etimológicos constituem-se como parte fundamental de uma tríade de pilares ortográficos - etimologia, fonética e uso - que, complementada pelo princípio da analogia, forma a base dos sistemas gráficos pertencentes à tradição em que se insere a língua portuguesa.

Cabe destacar que os estudos paleográficos visam à preparação de documentos para eventuais investigações linguísticas mediante a preservação máxima das características originais dos manuscritos. Essa preservação inclui a manutenção das fronteiras entre palavras, linhas, diacríticos, pontuação e demais elementos paleográficos com o mínimo de intervenção editorial. Como ressalta Megale (1998, p. 21), tal procedimento exige necessariamente “ir às fontes”, condição decisiva para a fidedignidade da transcrição.

Nesse contexto a Paleografia é fundamental para a interpretação e análise de fontes primárias antigas, como o Códico de Posturas da Vila de São José de Macapá de 1761, pois é a disciplina que capacita o professor de história a descobrir e transcrever a escrita manuscrita colonial. Sem essa habilidade, o documento permanecerá inacessível e mudo. Ao dominar a Paleografia, o professor consegue ultrapassar os desafios da grafia e da nomenclatura da época, tornando-a fonte inteligível para a sala de aula

Assim, o Códico de Posturas deixa de ser apenas um objeto de pesquisa árido e se transforma em uma testemunha da mentalidade, das relações sociais e das formas de controle da Amazônia Colonial, possibilitando o indício necessário para que os alunos possam fazer questionamentos ao passado e estabelecer um diálogo crítico com a história local de Macapá.

A importância do documento colonial no ensino de história e a capacitação paleográfica

como ferramenta pedagógica essencial preparam o território de ensino para o aprofundamento prático. Caso a Paleografia viabilize o acesso ao Códico de Posturas de Macapá de 1761, o passo seguinte poderia inserir essa fonte em amplo. Desta forma, o capítulo a seguir, avançará nessa discussão, explorando as especificidades do Ensino de História e o uso de documentos da Amazônia Colonial, discutindo o papel de Macapá nesse cenário e as possibilidades didáticas que aparecem da análise do seu Códico de Posturas.

2 ENSINO DE HISTÓRIA EM DOCUMENTOS DA AMAZÔNIA COLONIAL

O ensino de História Local tem ganhado relevância nas últimas décadas como uma estratégia pedagógica que aproxima os estudantes de sua realidade sociocultural e territorial. Ao tratar das experiências históricas vividas nas comunidades onde os alunos estão inseridos, promove-se o fortalecimento da identidade local, o senso de pertencimento e o pensamento crítico. No contexto da região amazônica, essa abordagem se torna ainda mais significativa, considerando a riqueza e a complexidade de sua trajetória colonial, marcada por disputas imperiais, políticas de ocupação, resistências indígenas e transformações urbanas.

Nesse sentido, os documentos históricos produzidos durante o Período Colonial na Amazônia – como códigos de postura, cartas administrativas, mapas, relatos de viajantes e registros da administração portuguesa – constituem fontes primárias valiosas para o ensino de História Local. Esses registros não apenas revelam aspectos da organização social, política e urbana das vilas amazônicas, como também permitem uma leitura crítica dos mecanismos de dominação e resistência presentes no processo colonizador.

Assim, as discussões feitas neste capítulo são norteadas por autores como Barros (2013), Macedo (2017), Karsburg (2020), Santos (2013), Costa (2019), que se propõe discutir as potencialidades pedagógicas do uso de documentos da Amazônia colonial no ensino de História Local, destacando como essas fontes podem ser mobilizadas em sala de aula para promover aprendizagens significativas, críticas e conectadas ao território dos estudantes.

Ao fazer isso, busca-se contribuir para uma prática docente mais contextualizada, que reconheça a centralidade dessa História no currículo escolar e valorize as vozes e experiências históricas da região amazônica.

2.1 O Ensino de História da Amazônia Colonial

As fontes e possibilidades de pesquisa educacional do Brasil Colonial, com ênfase na região amazônica, resultam de investigação de natureza teórico-bibliográfica, à semelhança dos estudos sobre o estado do conhecimento.

Segundo Ferreira (2002), tais estudos apresentam o desafio de:

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em

periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 258).

O Período Colonial configura-se como uma área de investigação ainda incipiente no campo da História da Educação brasileira, conforme atestam diversos especialistas. A escassa produção acadêmica sobre o tema torna-se particularmente visível quando se examina a programação dos principais congressos da área. Nos nove Congressos Brasileiros de História da Educação realizados entre 2000 e 2015, por exemplo, apenas 2% dos 4.605 trabalhos apresentados dedicavam-se a esta temporalidade histórica (Buecke, 2019).

Esta tendência repete-se em outros importantes eventos científicos, como demonstram Fonseca (2009) em relação ao Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, e os registros dos encontros promovidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação em História. Bittar e Ferreira (2006) atribuem este fenômeno à percepção equivocada de que as investigações sobre educação colonial já teriam esgotado suas possibilidades analíticas.

De acordo com o mapeamento sistemático realizado por Sangenis e Maynka (2019, p. 9) sobre os trabalhos encontrados nas edições dos CBHE's, de 2000 a 2017, que abordam o Período Colonial “a maioria avassaladora se debruça sobre questões relacionadas com a Companhia de Jesus, a sua atuação na conquista e colonização, a evangelização e catequese dos gentios, a sua domesticação e civilização”

A produção acadêmica sobre a educação no período colonial brasileiro, especialmente na região amazônica, permanece como campo pouco explorado. Essa lacuna historiográfica decorre de múltiplos fatores, incluindo o início tardio da colonização na região norte, a implantação recente de programas de pós-graduação e as dificuldades de acesso às fontes documentais (Silva, 2006).

Superando visões polarizadas sobre a atuação jesuíta - entre a glorificação e a condenação - urge desenvolver abordagens analíticas que contemplem a complexidade educacional colonial. Destaca-se, nesse contexto, a educação cotidiana nos aldeamentos como objeto privilegiado de investigação (Buecke, 2019). Conforme Severo (2018, p. 6), tais práticas educativas relacionam-se com “conceitos correntes no campo da Pedagogia que expressam um significado ampliado para a formação humana”, abarcando processos de ensino e aprendizagem diversos e dinâmicos.

As fontes primárias constituem-se como fundamentais para avançar nessa investigação. Bittar e Ferreira (2006, p. 19) sustentam que os documentos epistolares jesuítas e relatos de viajantes europeus proporcionam “um quadro cultural bastante revelador sobre as circunstâncias” educacionais coloniais. Na Amazônia, destacam-se as contribuições de Claude

D'Abbeville (1874), Yves D'Évreux (2007), João Felipe Bettendorff e João Daniel (2004), cujas crônicas e tratados detalham o cotidiano regional, revelando redes de saberes e práticas educativas (Buecke, 2019).

As cartas jesuíticas, em particular, emergem como corpus documental essencial, uma vez que circulavam informações pormenorizadas sobre a vida colonial. Tais registros, embora disponíveis, permanecem subutilizados na historiografia educacional, reafirmando quanto ainda há para conhecer sobre as práticas educativas no Brasil colonial (Bittar; Ferreira, 2006).

2.2 Documentos utilizados no ensino da história da Amazônia Colonial

Segundo Elza Nadai (1993), a história da Amazônia Colonial é rica e complexa, e para compreendê-la de forma aprofundada, é fundamental utilizar uma variedade de documentos históricos. Esses documentos ajudam estudantes e pesquisadores a entenderem os processos de colonização, as relações entre colonizadores e povos indígenas, a exploração de recursos naturais, além das dinâmicas sociais e culturais da época.

Os documentos constituem parte fundamental tanto na produção da pesquisa quanto em trabalhos pedagógicos de natureza acadêmica e/ou escolar, ambos ancorados em questionamentos pertinentes e metodologias próprias. É necessário também pensarmos a prática pedagógica em sala de aula como uma ação historiográfica, na medida em que os docentes trabalham com os saberes históricos, tecendo-os em operações cognitivas dos discentes. Conforme é explicado por Michel De Certeau (1995).

O historiador trabalha sobre um material para transformá-lo em história. Efetua então uma manipulação que, como as outras, obedece às regras. Tal manipulação assemelha-se à fabricação efetuada com o minério já refinado. Transformando de início as matérias-primas (uma informação primária) em produtos standard (informação secundária), transporta-o de uma região da cultura (as “curiosidades”, os arquivos, as coleções etc.) a uma outra (a história) (Certeau, 1995, p. 29).

O redimensionamento conceitual na produção historiográfica a partir da “revolução documental”, implicou em mudanças significativas no uso dos documentos históricos em sala de aula. Como material didático-pedagógico, o trabalho com quaisquer documentos deve seguir critérios e metodologias que correspondam aos objetivos da aprendizagem e da formação escolar dos discentes. A escolha desses materiais requer atenção dos professores e também no que diz respeito à operacionalização pedagógica para que não haja rejeição ou resistência dos alunos, conforme é alertado por Bittencourt (2017).

Em diversos lugares e suportes, a variedade de fontes documentais e a disponibilidade destas já se fazem bastante acessíveis, sobretudo, com o uso das tecnologias digitais e a reorganização de arquivos, museus e outros lugares de memória, que assim viabilizam o alcance ao passado tanto para a pesquisa como para o ensino de história. Seja um texto escrito, um objeto, uma edificação, uma obra de arte, um registro imagético, audiovisual, sonoro ou em qualquer outra materialidade, o documento precisa ser trabalhado em seus contextos históricos e socioculturais (Kossoy, 2002, p. 23).

Para Helena Capelato (1988), cartas e relatórios de exploradores e missionários fornecem relatos de viajantes, missionários e administradores coloniais que descreveram a geografia, os povos indígenas, as atividades econômicas e as dificuldades enfrentadas na região. Como exemplo podemos citar cartas de padres jesuítas que atuaram na evangelização e na organização social das comunidades indígenas.

Além de documentos oficiais e atas administrativas que incluem ordens reais, decretos, mapas e registros de expedições oficiais que mostram as políticas coloniais, a organização administrativa e as estratégias de exploração, não esquecendo os relatos indígenas e testemunhos, embora mais escassos, esses documentos são essenciais para compreender a perspectiva dos povos originários, muitas vezes escritos por indígenas ou por autores que registraram suas histórias (Capelato, 1988).

Segundo Kossoy (2002) as imagens são artefatos culturais e simbólicos passíveis de ser estudadas levando-se em consideração “a realidade interior” das representações fotográficas, seus significados ocultos, suas tramas, realidades e ficções, como mapas produzidos na época colonial que ilustram a visão europeia do território amazônico, suas rotas de exploração e os locais de interesse econômico e também fontes iconográficas como pinturas, desenhos e gravuras que retratam cenas de colonização, atividades econômicas, povos indígenas e a paisagem amazônica.

Os desafios na utilização desses documentos se dão por causa da escassez de fontes indígenas originais, a necessidade de interpretar documentos produzidos por colonizadores, e sua importância ao contextualizar as fontes para evitar interpretações distorcidas ou simplificadas. E esses documentos são de suma importância no ensino, pois eles possibilitam uma compreensão mais concreta e viva do passado, ajudando os estudantes a desenvolverem uma visão crítica sobre os processos históricos, permitem a análise de diferentes perspectivas, incluindo as dos colonizadores e dos povos indígenas e facilitam a conexão entre teoria e prática, tornando o ensino mais dinâmico e contextualizado (Capelato, 1988).

Os documentos são os indícios de um passado (recente ou não) que não sucumbiu ao

tempo e, portanto, os discentes precisam entender o valor histórico-simbólico dos registros que lhes são acessíveis. Então, “ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemas em narrativas históricas” (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 30).

Compreendemos, desta forma, que os documentos são “mediadores” do processo de aquisição de conhecimento e quando utilizados como materiais didáticos, que são instrumentos de reforço de uma ideia externada pelo professor, devem se apresentar como condição de uma situação-problema, dessa forma os seus usos são diversos para o professor e o historiador (Bittencourt, 2011). Ao tratar os vários documentos, como fonte histórica, a autora destaca que não há uma única metodologia para o uso dos filmes, mas qualquer que seja a escolhida, ela não deve conter-se apenas ao conteúdo do mesmo – acontecimentos principais, deve-se observar fatores externas as fontes (Bittencourt, 2011).

Assim sendo, o contato com os vários tipos de documentos, que se transformam em fonte histórica, facilita a familiarização do aluno com as mais diversas formas de representação das realidades do passado e do presente, possibilitando a associação do conceito histórico com a análise que o origina, e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseando-se em uma situação dada (Schmidt; Cainelli, 2010, p. 116).

2.3 O Ensino de História Local com Macapá Colonial

O ensino de História Local, associado ao uso de documentos em sala de aula, enriquece o processo de ensino-aprendizagem. A análise desse tipo de fonte oportuniza ao estudante reconhecer-se como sujeito histórico, uma vez que o estudo do seu lugar fornece uma orientação temporal para essa compreensão.

Essa concepção vem se contrapor à divisão da história presente nos livros didáticos que, de acordo com Macedo (2017), ainda possui os conteúdos dispostos na divisão tradicional, que concebe os processos históricos a partir das “idades” previamente organizadas, não levando em conta as demais realidades espaciais e muito menos as especificidades de cada sociedade humana.

A história quadripartite refere-se criticamente ao paradigma eurocêntrico, que subalterniza grupos, fazendo com que fiquem invisibilizados, diminuídos e até mesmo soterrados. Um quadro presente nos currículos escolares, que ainda se encontram colonizados, renegando outras histórias que poderiam evidenciar a diversidade da sociedade humana. Sendo assim, Macedo (2017) nos ajuda a entender como se constrói uma história local, visto que seu

pensamento se pauta na construção do conhecimento histórico a partir do rompimento com o paradigma eurocentrista, que vem se sobressaindo na produção historiográfica.

Dessa forma, perceber como os processos históricos se desenvolvem em nível local, em conexão com as realidades regionais, nacionais e globais seria um bom caminho para a “desmontagem” dessa versão predominante da história.

Compreende-se aqui o local como sendo o primeiro espaço de atuação do homem no decorrer da sua história. Por isso, pode-se conjecturar que o ensino de História Local poderá proporcionar uma reflexão permanente acerca das ações do lugar e dos que ali vivem, que se perceberão como cidadãos e sujeitos históricos. Dessa forma, o ensino de História Local configura-se como um espaço em que o local e o presente são referências para o processo de construção de identidade (Macedo, 2017).

Contudo, Barros (2013) alerta para o cuidado que se deve ter com relação ao estudo da história local no que se refere à identificação do conceito de espaço, sendo que é comum falar em história local como a história do entorno, do mais próximo, do bairro ou da cidade. No entanto, deve-se atentar para o fato de que cada lugar tem suas especificidades, logo precisa ser entendido por meio da série de elementos que o compõem, levando sempre em conta suas funções.

Daí a importância de se conhecer a história local, pois, a partir desse conhecimento, poderá se galgar uma compreensão mais bem elaborada dos processos históricos, assim como fortalecer as identidades das pessoas para com os lugares onde nasceram. Portanto, “a história local pode operar enquanto uma abordagem que privilegia um recorte espacial microlocalizado, mas que não perde seus nexos com outros tempos e espaços” (Macedo, 2017, p. 63).

Essa percepção de crítica ao paradigma eurocentrista e valorização do ensino da História Local converge com as ideias de Costa (2019), que ressalta a relevância de se utilizar a história local no ensino de História na busca de trazer para o campo do ensino outras possibilidades de estudo que não seja aquele engessado no recorte ocidental das grandes civilizações, pois fazer, ensinar e estudar a história local “pressupõe tomá-la como objeto do conhecimento [...] ou como lugar de onde partem os conhecimentos” (Costa, 2019, p. 132).

Pode-se dizer que, por meio do ensino da História Local, os estudantes poderão se sentir pertencentes aos processos históricos, desconstruindo a ideia de que deveriam ser meros espectadores do processo de aprendizagem. Eles poderão se reconhecer como objeto e sujeito que constrói os fatos e acontecimentos, que não são lineares, mas complexos e permeados de descontinuidades próprias do processo histórico.

Nesse sentido, Barros (2013, p. 17) enfatiza que: “enquanto estratégia de aprendizagem,

a História Local pode garantir o domínio do conhecimento histórico. Seu trabalho no ensino possibilita a construção de uma História mais plural, que não silencie a multiplicidade das realidades”. Isso só reverbera a importância do ensino de História Local para a valorização do saber acerca da própria realidade do estudante, como explica o autor:

O trabalho com a História Local no ensino da História facilita, também, a construção de problematização, a apresentação de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico. Ademais, esse trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica (Barros, 2013, p. 17-18).

Associado a essa perspectiva de estudo da história local a partir das problematizações, temos o uso do documento como fonte para o ensino de História. Como se observou, essa prática e também o ensino passaram por mudanças em relação à concepção que se atribuía a essas vertentes do saber, pois, por muito tempo, não foram valorizados no processo educacional, visto que os currículos até então elaborados tenderam a não atribuir um lugar de destaque tanto para a história local quanto para a utilização de documentos que não fossem oficializados por instituições governamentais.

A partir dessas mudanças, o documento ganhou amplitude enquanto legado de uma memória coletiva, o que, segundo Macedo (2017), teve por base a produção de um conhecimento histórico que foi construído a partir de uma problematização, e não mais de uma história pela história, na qual o documento era visto apenas como prova jurídica. Visão essa, até então, fetichizada pelos positivistas.

Segundo Vendrame e Karsburg (2020), a micro-história é um método que vem sofrendo constantes transformações ao longo dos anos, desde que se constitui como campo de pesquisa nos anos 1970, na Itália. Desde então, suas diferentes fases vêm constituindo a produção historiográfica. Alinhada à tradição, surgiram então micro-histórias feitas em diversos lugares do mundo com seus arranjos específicos.

Corroborando com essa perspectiva da micro-história, Levi (2020) apresenta uma análise entre a micro-história e a história global, na qual evidencia a relação que existe entre esses dois campos do saber historiográfico, pois como afirma:

Se queremos entender a micro-história, podemos dizer que ela parte de uma imagem da história enquanto ciência das perguntas gerais e das respostas “locais”, ou seja, que não mira generalizar respostas, mas que, por meio de um caso, um lugar, um documento, um acontecimento, lidos a partir do aumento da escala, busca identificar perguntas que possuam valor geral e que, entretanto, permitam um amplo leque de respostas (Levi, 2020, p. 20).

Temos nessa afirmação a evidência de que não se pode contrapor o global com o local, mas considerá-los como faces que se inter cruzam na produção historiográfica, uma vez que, por mais que a análise seja micro de um determinado lugar ou acontecimento, poderá possibilitar que se conjecture uma leitura de ampla dimensão, acerca do objeto em estudo.

Consideramos pertinente trazer essa reflexão acerca da micro-história para não a confundir com a história local, visto que são distintas. Isso pode ser percebido no recorte espacial e de escala feito por esses diferentes campos historiográficos, pois o que importa para a micro-história não é a “unidade de observação”, mas sim a “escala de observação”, como afirma Barros (2009) em seu artigo *O lugar da história local*. A partir dessa percepção, Barros (2009) ressalta que:

A Micro-História não se relaciona necessariamente ao estudo de um espaço físico reduzido, embora isto possa até ocorrer. O que a Micro-História pretende é uma redução na escala de observação do historiador com o intuito de se perceber aspectos que de outro modo passariam despercebidos. Quando um micro historiador estuda uma pequena comunidade, ele não estuda propriamente a pequena comunidade, mas estuda através da pequena comunidade (não é por exemplo a perspectiva da História Local, que busca o estudo da realidade micro localizada por ela mesma) (Barros, 2009, p. 9).

Convergindo com essa percepção de distinção entre a história local e a micro-história, Correa (2002) afirma que, ao contrário da história local, que se caracteriza como um engendramento de um processo histórico maior, a micro-história se concentra nas contradições do sistema normativo, oferecendo uma outra escala para a investigação histórica, buscando evidenciar o funcionamento de alguns aspectos da sociedade que poderiam ser distorcidos pelo que chama de generalização.

Partindo das premissas elencadas acima, acerca da distinção que há entre a micro história e a história local, pode-se conjecturar que um dos pontos de partida para a construção da aprendizagem histórica, por meio do ensino de História Local teria como foco principal o trabalho com realidades mais próxima das relações sociais que se constituem entre o professor, o estudante, a sociedade e o meio em que vivem e atuam (Correa, 2002).

Com isso, o ensino-aprendizagem da história local mostra-se como sendo um espaço tempo de uma reflexão crítica, não só da realidade social, mas, sobretudo, da referência para a construção das identidades destes sujeitos, assim como do grupo do qual fazem parte.

Nesse sentido, segundo Barros (2013):

O ensino de História Local ganha significado e importância no ensino fundamental,

exatamente pela possibilidade de introduzir a formação de um raciocínio de história que contemple não só indivíduo, mas a coletividade, apresentado as relações sociais que ali se estabelecem na realidade mais próxima. A História Local possibilita a compreensão do entorno do aluno, identificando passado e presente nos vários espaços de convivência. Essa temática permite que o professor parta das histórias individuais e dos grupos, inserindo o aluno em contextos mais amplos. Com a abordagem da História Local os alunos passam gradativamente a observar e perceber o significado de outras matérias construídas no passado; a compreender que as realidades históricas de determinada localidade e de seus habitantes no tempo não se dão isoladas do mundo, mas como parte do processo histórico em que populações locais constroem suas identidades culturais e sociais; que estas identidades são diversas, mas todas merecem respeito (Barros, 2013, p.3).

Sendo assim, a história local só tem seu valor plenamente explorado se for trabalhada em escalas que sejam intercambiadas e sobrepostas, para que os alunos possam perceber em que momento o local e o global se aproximam e se distanciam, aguçando assim sua percepção de mundo, a partir do seu olhar sobre o micro e o macro, dentro dos contextos históricos.

Segundo Andrius Estevan Noronha (2015), o Código de Posturas da Vila de São José de Macapá, promulgado em 1761, representou um instrumento jurídico fundamental na colonização portuguesa da Amazônia. Elaborado para regular a convivência, os usos do espaço urbano e os comportamentos individuais, esse arcabouço normativo revelava a lógica colonial de poder e controle.

Ao cruzar esse episódio histórico com as reflexões da Decolonialidade, buscamos não apenas compreender o código em seu contexto colonial, mas também problematizar as estruturas de poder que persistem até hoje — e como essas normas contribuíram para produzir subjetividades subalternas e hierarquias sociais enraizadas (Noronha, 2015).

2.3.1 Fundação da Vila de São José de Macapá e formação dos códigos de posturas

Por muito tempo na história local, a Vila de São José de Macapá foi vista como um território promissor, mas sofria a ameaça de ser ocupada por nações europeias, que enxergavam suas potencialidades, principalmente econômicas, por se tratar de um território que faz frente ao majestoso Rio Amazonas. Segundo Cambraia (2018), essa política de defesa havia sido empreendida mesmo antes do Brasil se tornar independente de Portugal e, não foi valorizada no governo Imperial.

Por ser uma região fronteiriça que despertava o interesse de outros estados europeus, a praça de São José de Macapá possuía um governador militar, e, portanto, era considerada o principal povoado da Guiana Portuguesa. Junto daquele povoado, duas outras vilas compunham as principais freguesias da região: Vistosa de Madre de Deus e Nova Mazagão. Essas vilas juntas

deveriam formar uma linha de proteção militar da foz do Amazonas, assim como defender os caminhos que levassem para o interior do Cabo Norte em direção ao rio Araguari (Cabraia, 2018, p. 9).

Nessas palavras, é possível perceber que desde o Período Colonial, as terras do Cabo do Norte já eram alvo de cobiça por parte de outras nações europeias e, que Macapá, já vinha sendo valorizada no aspecto militar como um território de posição estratégica para defender a região amazônica, uma vez que a manutenção das fronteiras do estado do Grão-Pará e Maranhão com a Guiana francesa era primordial. Para tanto, de acordo com Cabraia (2018) se fazia necessário por parte da Coroa Portuguesa o desenvolvimento de projetos de construção de fortificações e de criação de vilas, além da institucionalização e organização das tropas militares.

Em setembro de 1751, chega a Belém, Francisco Xavier de Mendonça Furtado (1701-1769) ocupante do cargo de capitão general e governador da província do Grão-Pará, que nessa ocasião se desvencilha do Maranhão. São Luís cede seu lugar de capital para a cidade de Belém, que, com isso, passa a exercer uma certa centralidade sobre a bacia Amazônica. No entanto, como descreve Araújo (2012), não deixava de ser uma centralidade periférica, uma vez, que era a partir da foz que se pretendia atuar sobre o rio e, por extensão, sobre a bacia. Nessa fala, já podemos mensurar o porquê de Macapá, no século seguinte, ser colocado como sendo o território mais viável para essa centralidade.

Dentro desse contexto de disputas e ameaças de perdas territoriais, em 1751, como uma de suas primeiras providências, Mendonça Furtado enviou uma expedição com colonos açorianos, que partiu de Belém/PA para fundar a povoação e a Fortaleza de São José de Macapá. E assim se fez, além de reafirmar seu compromisso com o Reino de Portugal de continuar enviando casais e soldados para essa região. Já em 1752, Mendonça Furtado apresentava Macapá como uma povoação, cuja primeira denominação seria a de Vila de São José de Macapá (Araújo, 2012).

A Vila surge, nesse contexto, das Políticas Pombalinas para a Amazônia, com o objetivo de assegurar o povoamento (colonização) da Amazônia, produção agrícola e a defesa militar da região em favor do domínio português (Vidal, 2008). Ainda segundo o autor, a fundação da Vila de São José de Macapá está diretamente ligada à colonização (povoamento) portuguesa na Amazônia, que ganhou força ainda mais no século XVIII e também em virtude de que em Portugal assumiu o reinado em 1750 D. José I, depois da morte de seu pai, D. João V. O autor segue afirmando que devemos saber mais acerca do contexto dessa época, especificamente a transformação da forma de pensamento que a população europeia passava. Isso acontecia

devido a um movimento intelectual muito forte na Europa, denominado de Iluminismo.

Na segunda metade do século XVIII, na época dos iluministas, os países europeus em sua maioria eram governados por reis absolutistas. Quase todos adotaram reformas inspiradas nas ideias iluministas. Os soberanos tinham motivos práticos para agir desse modo: as reformas, na verdade, eram meios de adaptar-se às necessidades da época, e os reis que fizeram essas reformas em seu país inspirados nas ideias iluministas ficaram conhecidos como déspotas esclarecidos. Um famoso déspota esclarecido foi o rei de Portugal D. José I (Vidal, 2008).

Os primeiros relatos de colonização no atual estado do Amapá estão focados em Macapá, na época apenas um povoado, se originou de um destacamento militar, em 1737, acompanhado de várias famílias para povoar e defender a região de Macapá em relação aos povos estrangeiros principalmente franceses. Esse foi o primeiro núcleo de povoamento da atual capital do estado do Amapá (Morais, 2011).

Este destacamento surgiu em razão de constantes pedidos feitos pelo governo da Província do Pará (a quem as terras do Amapá estavam juridicamente anexadas), na pessoa de João de Abreu Castelo Branco que, desde 1738, sentindo o estado de abandono em que se encontrava o forte de Santo Antônio, solicitava à Coroa portuguesa providências urgentes (Morais, 2011).

O primeiro-ministro Marquês de Pombal, nomeou como Governador do Grão Pará e Maranhão em 1750 Francisco Xavier de Mendonça Furtado, ficou incumbido de implementar o povoamento da região Amazônica. Em 1751, Mendonça Furtado organizou uma expedição a Macapá, sob o comando do sargento-mor João Batista do Livramento, constituída de soldados, e, principalmente, de colonos da Ilha dos Açores. Foram recepcionados pelo comandante da guarnição, Manoel Pereira de Abreu e Padre Miguel Ângelo de Moraes (Morais, 2011).

O povoado rapidamente progredia, mas a insalubridade do local tornava-se um grave problema a ser enfrentado pelos colonos. Em 1752, uma epidemia de cólera grassou em Macapá. A notícia chegou a Belém, e em 7 de março desse mesmo ano, inesperadamente Mendonça Furtado aportou na povoação, trazendo o único remédio (sumo de limão entre outros ácidos) que havia na Capitania e medicamentos, conseguindo controlar a moléstia (Morais, 2011).

Mendonça Furtado, no início de fevereiro de 1758, novamente aportou em Macapá com numerosa comitiva. Estava em missão de marcação de fronteiras da Colônia com as terras pertencentes à Espanha, na região Amazônica, definida pelo Tratado de Madri, assinado em 1750, veio para elevar o povoado à categoria de vila (Morais, 2011).

No dia 2 de fevereiro, começou com as providências criando a Câmara Municipal e

empossando os vereadores Domingos Pereira Cardoso, Feliciano de Souza Betancort, Francisco Espíntoda de Betancort, Antônio da Cunha Davel, Thomé Francisco de Bentacort e Simão Caetano Leivo. No decorrer de uma solenidade, no dia 4 de fevereiro de 1758, Mendonça Furtado mudou a categoria administrativa do povoado de Macapá, elevando-o à condição de vila com a denominação de Vila de São José de Macapá (Morais, 2011).

Naquela época, o Presidente da Câmara Municipal atuava também como Prefeito da cidade. O nome da cidade era Vila de São José de Macapá. Em homenagem ao Santo São José (na tradição cristã, o pai de Jesus na terra) e também em homenagem ao Rei D. José I. Macapá foi o primeiro município a ser criado no Estado do Amapá (Morais, 2011).

Com a inauguração da Igreja de São José de Macapá em 1761, o mais antigo Monumento da cidade de Macapá e a construção da Fortaleza de São José de Macapá (1764-1782), foi o marco definitivo na história da colonização (povoamento) de Macapá pelos portugueses (Morais, 2011).

A população de Macapá, nesse período, era composta por indígenas, negros escravizados, pequenos agricultores e lavradores, mas o que se observa é que em momento algum eles foram colocados em uma posição de protagonistas desse processo de discussão de autonomia territorial. Apesar de se observar que, nominalmente, alguns desses sujeitos se fazem presentes no documento analisado (Carvalho, 1998).

Desde a colonização, como bem enfatiza Carvalho (1998) em sua análise sobre as crônicas do padre jesuíta alemão João Felipe Bettendorf, as terras do Cabo do Norte já apresentavam descrições favoráveis e desfavoráveis sobre a habitação, o que demonstra que essas terras tinham o potencial de garantir a sobrevivência por meio de práticas agrícolas e pecuárias, mas também tinham as suas peculiaridades com relação às doenças ocasionadas pelo verão.

Diante do crescimento da Vila de São José de Macapá, a insalubridade do local tornava-se um grave problema a ser enfrentado pelos colonos. Sem contar que em 1752, uma epidemia de cólera se alastrou na vila. Ao que levou o Desembargador e Ouvidor Geral Felicianno Ramos Nobre Mourão que em visita, no dia 5 de março de 1761, a aprovar as 33 posturas que norteavam a vida cotidiana de Macapá (Carvalho, 1998).

Assim, o Código de Postura é um conjunto de leis (com regras e procedimentos) que impõe obrigatoriedade aos residentes de um município fazer ou desfazer o que a lei prescreve. Ele define as relações político-administrativas entre o poder público municipal e os munícipes relacionando aos seguintes temas: equipamentos necessários em locais públicos exemplos: adaptação para portadores de deficiência, regras para organização de eventos, disposições sobre

higiene pública, meio ambiente, preservação do patrimônio e edificações, funcionamento das atividades industriais, comerciais e de serviços. Essas Leis foram “instrumentos utilizados para difundir estas técnicas de controle e vigilância com a finalidade de coibir a desordem e possibilitar uma nova ordem de convívio social” (Weber, 1992, p. 11-12). É importante salientar que a elevação populacional gera inúmeras preocupações o espaço urbano pode ser considerado então como um local ou ambiente propício a doenças e contaminações.

A cidade configura-se então como objeto privilegiado ou mesmo exclusivo de intervenção médica por reunir em sua desordem as causas de doença da população. A importância crescente da cidade, como centro de comércio e de produção econômica e como sede do dispositivo central de poder político que intervém em todos os níveis da vida social, implica a construção de um funcionamento ordenado dos núcleos urbanos, condição de possibilidade da transformação dos próprios indivíduos e materialização da exigência normalizadora da nova ordem social (Machado, 1978, p. 260).

Segundo Costa (2008), a criação do Código de Postura no mundo se deu a partir da necessidade de um novo delineamento jurídico que reestruturasse as relações sociais de produção e de convivências nas cidades e vilas. Com o surgimento e crescimento do espaço urbano, os problemas que tomaram grandes proporções, fez com que engenheiros, médicos, sanitaristas criassem códigos e leis para coibir a proliferação de doenças bem como disciplinar a população e organizar o ambiente.

De acordo com Sá (2010), a informação é uma peça fundamental para conscientização de deveres e direito na sociedade, a população bem informada acerca do código de postura entende que esses conjuntos de normas estabelecem regras de comportamentos e convívio de uma determinada sociedade ou comunidade. A autora explica:

Esses códigos, em princípio, se constituíam em um corpo reduzido e simples de normas regulatórias da convivência da cidade, contudo tornaram-se mais complexos, à medida que o crescimento e o desenvolvimento social se iam processando sofria alterações (Sá, 2010, p. 278).

Ao mesmo tempo em que se buscava disciplinar os usos dos espaços públicos, acabava por intervir diretamente nas práticas cotidianas da população subjugada, que tinha seus hábitos constantemente obstruídos pelos fiscais das Câmaras Municipais. Um exemplo desses hábitos está relacionado aos banhos (Costa,2008).

Michel Foucault (1999) aponta o final do século XVIII como o momento de uma mudança nos discursos de controle sobre os indivíduos. Segundo ele, a disciplina, que atuava especificamente sobre o corpo individual, vigiando, controlando e punindo, abre espaço para

um novo tipo de controle. Esse novo controle buscar agir de forma massificante, de modo a englobar uma coletividade, atuando sobre aspectos da vida cotidiana. Nas palavras do autor:

Eu lhes assinalo aqui, simplesmente, alguns dos pontos a partir dos quais se constituiu essa biopolítica, algumas de suas práticas e as primeiras de suas áreas de intervenção, de saber e de poder ao mesmo tempo: é da natalidade, da mortalidade, das incapacidades biológicas diversas, dos efeitos do meio, é disso tudo que a biopolítica vai extrair seu saber e definir o campo de intervenção de seu poder (Foucault, 1999, p. 292).

O objetivo desse processo, é estabelecer mecanismos reguladores da vida social, capazes de normatizar comportamentos, ou seja, aquilo que a vida tem de aleatório, estabelecendo uma regularidade. Enfim, trata-se de “levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (Foucault, 1999, p. 294).

Não obstante, o autor sustenta que os mecanismos da disciplina e da regulamentação não são excludentes, uma vez que operam em dimensões distintas. A disciplina incide sobre o corpo individualizado, delimitado e singularizado, demandando um espaço específico para seu exercício, com vistas a transformar os corpos, tornando-os simultaneamente aptos e dóceis. Por outro lado, a regulamentação atua em uma esfera coletiva, direcionando-se ao que se poderia denominar de corpo-social. Seu objetivo é administrar a probabilidade de ocorrências fortuitas no tecido social, assegurando-lhe um determinado grau de estabilidade.

Dessa forma, conforme sintetiza Foucault (1999, p. 299), “esses dois mecanismos, um disciplinar, o outro regulamentador, não estão no mesmo nível. Isso lhes permite, precisamente, não se excluírem e poderem articular-se um com o outro”. Os códigos de posturas não se limitavam a prescrever a organização espacial das cidades, mas estendiam sua ação aos costumes dos cidadãos, definindo condutas consideradas inadequadas e sujeitas a sanções, que variavam desde a aplicação de multas até a restrição da liberdade individual.

Nesse sentido, Schmachtenberg (2008, p. 6) esclarece que tais códigos consistiam em um conjunto normativo que estipulava diretrizes para o comportamento e a convivência social, refletindo uma preocupação com a segurança coletiva e a manutenção da ordem pública, abarcando também questões inerentes à saúde da população.

Nessa perspectiva, o Código da Vila de São José de Macapá legisla sobre temas diversos, dentre os quais podem-se citar: estabelecimento dos limites da Vila, normas para edificações, abertura, fechamento e alinhamento de ruas, praças e estradas, construção de cemitérios e normas para sepultamentos, uso e preservação de águas públicas, abate e comercialização de carne verde, controle de porte e uso de armas de fogo no perímetro da Vila,

venda de gêneros alimentícios, controle de doenças mentais e contagiosas, limpeza da Vila, fiscalização de pesos e medidas, trânsito público, festa populares, etc.

A seguir, apresentamos uma análise pormenorizada de alguns pontos dessa normatização. Parte-se do pressuposto de que a existência de várias dessas normas aponta para práticas cotidianas da Vila e que sua proibição é reveladora de sua existência, na medida em que só é necessário proibir aquilo que já existe e, de alguma forma, incomoda ou está em desajuste com os padrões idealizados. Dessa forma, partilha-se da visão de Michel de Certeau (1994), na perspectiva de que os indivíduos atuam dentro da rede de poderes estabelecida, seja de forma direta ou indireta, ressignificando o que lhes fora imposto. Da mesma forma, revela um padrão de sociedade idealizado por uma elite, que tinha o objetivo de civilizar as pessoas subjugadas.

Inicialmente, pode-se dizer que, ao reafirmar no Código os limites da Vila, demarca-se um território onde o poder regulamentador pretende se operar de forma mais efetiva, demarcando uma espécie de fronteiras de poder. Segundo Pinheiro:

É dessa forma que o código de posturas se comporta, a lei classifica um trecho do seu território, demarca e determina que ele será eleito como valioso, limpo e urbano. O Perímetro urbano é reservado para aqueles que poderiam construir suas casas conforme as determinações legais (Pinheiro, 2004, p. 2).

Considerando o nível socioeconômico da maior parte da população, é perceptível que havia um interesse de demarcar um espaço próprio para uma elite, delimitando espaços próprios para os nativos e escravos, de modo a não ficarem em evidência. (Pinheiro, 2004)

2.3.2 O lugar de Macapá na história amazônica e nas formas de controle

A cidade de Macapá cresceu sob dinâmica colonial marcada pela construção da Fortaleza de São José (iniciada em 1764), mas já desde 1751 era alvo de estratégias de domínio territorial. A força normativa do código de posturas complementava a lógica militar e disciplinadora imposta sobre corpos indígenas e africanos, trabalhando em regimes escravistas e compulsórios.

Sob o prisma decolonial, estas normas urbanas devem ser compreendidas como parte da atuação colonial que impõe ordem sobre corpos racializados, descrevendo espaços e sujeitos conforme hierarquias escravistas e colonialistas (Quijano, 2009).

Ressalta-se, o Centro Histórico da Vila de São José de Ribamar de Macapá (Figura 1) como important patrimônio cultural e histórico da Amazônia, refletindo a ocupação e o controle

do território pelos portugueses no século XVIII.

Figura 1: Centro Histórico da Vila de São José de Ribamar de Macapá



Fonte: Grupo de Estudos Coloniais Amazônicos/GESCAM/UNIFAP (2025).

O centro Histórico da vila apresenta uma arquitetura colonial, com edifícios como a Igreja de São José, a Fortaleza de São José de Macapá e a Casa do Governador. A Fortaleza, contruída m 1764 e 1782, é um exemplo da arquitetura militar portuguesa na Amazônia. A vila de São José de Macapá foi estabelecida como um centro de controle e administração da região, objetivando imposições da autoridade portuguesa e de regulação da vida social e econômica da população. Os códigos de postura eram conjuntos de regras e leis que regulavam o comportamento dos habitantes, incluindo aspectos como a organização urbana, do comércio e da religião.

Estudos de decolonialidade aplicados ao serviço social, educação ou urbanismo destacam como os processos normativos urbanos perpetuam a colonialidade, invisibilizando saberes populares e legitimando padrões eurocêntricos de comportamento, limpeza, ordenamento do espaço e cidadania. Códigos como o de 1761 devem ser analisados como discursos de poder que naturalizaram normas sobre sujeira, circulação, comércio, e definiram quem tinha voz, autoridade e direito à visibilidade na cidade. Na educação básica ou superior, isso implica combinar História da Amazônia, Sociologia, Direito Normativo e Filosofia Decolonial, promovendo protagonismo dos estudantes na releitura crítica dessas estruturas.

O Código de Posturas de 1761, longe de ser mera curiosidade histórica, encarna a colonialidade normativa: suas regras moldavam comportamentos, subjetividades e hierarquias no espaço urbano da Vila. A leitura decolonial revela que normas aparentemente técnicas são também instrumentos de poder, racismo, gênero e invisibilização de saberes (Noronha, 2015).

Referenciar Quijano (2009), Mignolo (2008) e Maldonado-Torres (2010) permite construir uma análise que desnaturaliza esse arcabouço, reconhecendo-o como parte ancestral e ainda viva da colonialidade do poder, do saber e do ser.

2.3.3 Código de Posturas de 1761 e o contexto colonial amapaense

Em 1761, a Vila de São José de Macapá ainda se consolidava como assento colonial estratégico, enquanto Portugal expandia sua presença na Amazônia. Segundo Cambraia (2005), o código visava regular comportamento — limpeza, circulação, comércio e criação de animais soltos — como forma de ordenar a vida urbana e garantir a “boa ordem” nas vizinhanças coloniais. Segundo registros, muitos artigos tratavam da proibição de animais nas ruas, da obrigação de varrer calçadas e de limites à venda de gêneros alimentícios por comerciantes, regulando o espaço público e privado.

Essa legislação refletia uma abordagem paternalista e repressora, típica das políticas coloniais, impostas por uma câmara municipal colonizadora que buscava impor ordem a uma população diversa, composta por colonos europeus, indígenas e africanos escravizados.

A partir da perspectiva decolonial, como formulada por Aníbal Quijano (2009), o código de posturas é produto da colonialidade do poder — uma matriz hierárquica que valoriza identidades europeias e subalterniza povos colonizados, legitimando estruturas raciais e sociais de dominação. E além disso, ele está inscrito na colonialidade do saber — isto é, o conhecimento normativo que sustenta o código é centrado na racionalidade europeia, deslegitimando saberes indígenas ou africanos, invisibilizando práticas comunitárias de organização do espaço.

Assim, atinge a colonialidade do ser, pois ao definir comportamentos aceitáveis e puníveis, que na perspectiva de Quijano (2009), o código moldava subjetividades, produzindo o “outro” colonizado como inculto, sujo ou perigoso, enquanto o colonizador europeu era o sujeito civilizado e legítimo.

Em oposição à colonialidade, emergem práticas de resistência e afirmação da alteridade. O pesquisador Mignolo (2010), por exemplo, critica o uso acrítico do termo decolonialidade, preferindo contracolonialismo como forma ativa de resistência daqueles que jamais foram plenamente colonizados, como comunidades quilombolas.

Essa perspectiva auxilia a entender como, mesmo dentro da opressão normativa de 1761, existiam práticas de resistência — indígenas, africanas e mestiças — que desobedeciam a normas de exposição e ocupação do espaço público, conforme registros de trajetórias urbanas insurgentes nesses territórios amazônicos.

Nelson Maldonado-Torres (2010), ao propor suas “dez teses” da decolonialidade, sugere que as instituições modernas (como os códigos legais coloniais) são construções inseparáveis

da colonialidade e que sua subversão exige “perturbar” essas ordens e reinterpretar seus fundamentos decoloniais.

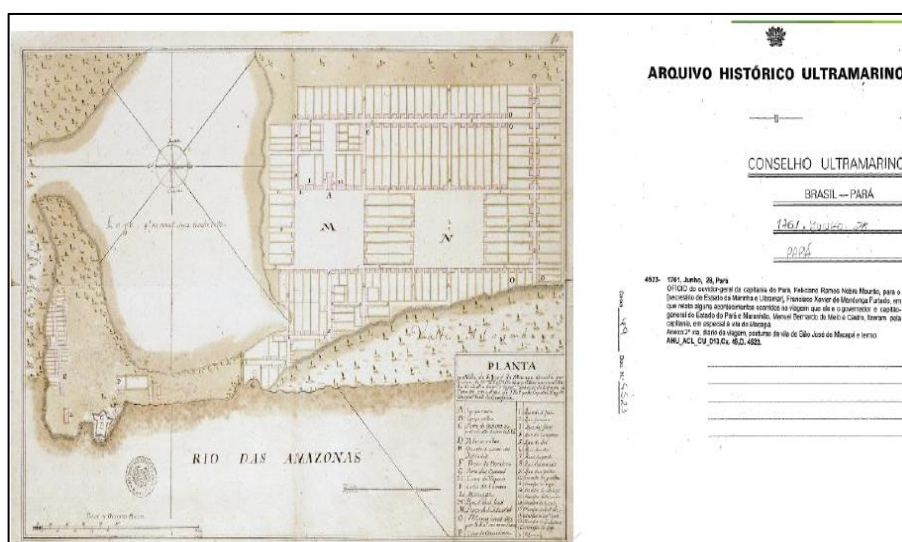
Walter Mignolo (2008), por sua vez, articula como o entrelaçamento entre linguagem, conhecimento e poder produz subjetividades subordinadas — revelando que o código de posturas também atua como instrumento de suberificação colonial, moldando não só o comportamento, mas o modo de ser das pessoas.

2.4 Relações Sociais e da Produção no Código de Posturas de 1761

O sistema produtivo e o Código de Postura de Macapá no século XVIII estavam intimamente conectados, espelhando as dinâmicas econômicas, sociais e políticas da sociedade colonial amazônica daquele período.

É fato que o Código de Postura (Figura 2), contivesse regras diretamente relacionadas às atividades comerciais e artesanais (Guarany, 1898). Essas normas buscavam organizar a vida econômica urbana, regulamentando, por exemplo, horários de funcionamento, padrões de qualidade dos produtos, impostos ou taxas sobre mercadorias, além de definir regras para os trabalhadores urbanos. O objetivo dessas regulamentações era atender aos interesses coloniais e prevenir desordens ou conflitos que pudessem abalar a ordem estabelecida.

Figura 2: Os códigos de Posturas de Macapá (1761)



Fonte: Grupo de Estudos Coloniais Amazônicos/GESCAM/UNIFAP (2025).

De acordo com Cambráia (2018), a economia macapaense no século XVIII era predominantemente extrativista, focada na coleta de produtos como borracha, madeira e frutas, entre outros recursos naturais. A produção, muitas vezes, era artesanal e familiar, destinando-

se ao consumo local e ao comércio com outras partes do Brasil Colonial. A força de trabalho incluía escravizados africanos, indígenas e trabalhadores livres, o que gerava uma estrutura social e econômica marcada por grandes disparidades.

O domínio português sobre as terras e os recursos era crucial para a economia colonial, com os colonizadores estabelecendo leis e normas específicas para controlar a produção. Dessa forma, a atividade produtiva não servia apenas a propósitos econômicos, mas também atuava como um instrumento de preservação da ordem social e do poder colonial.

O Código de Posturas de Macapá de 1761 foi um instrumento legal que refletiu as preocupações da administração colonial portuguesa em organizar e disciplinar a vida urbana na Amazônia. Composto por 33 artigos, o código abordava questões como a manutenção das ruas, o comércio, a saúde pública e a segurança, com a intenção de estabelecer um padrão de vida mais organizado e higiênico para a população. Através dessas regras, percebe-se a influência das ideias iluministas e a busca por controle do território, características padrões da administração pombalina

A conexão entre o sistema de produção e o Código de Postura em Macapá do século XVIII demonstra claramente como a legislação urbana servia como ferramenta de controle não apenas do comportamento social, mas também das práticas econômicas. Essa legislação ajudava a regular as transações comerciais e produtivas na cidade, assegurando que elas ocorressem conforme as diretrizes do poder colonial. Conforme aponta Guarany (1898), o Código agia para consolidar o modelo econômico baseado na exploração dos recursos locais e na organização da mão de obra disponível.

Em suma, o sistema produtivo de Macapá no século XVIII baseava-se na exploração extrativista e artesanal. O Código de Postura controlava e organizava as atividades econômicas urbanas, atuando como uma garantia da ordem social. Ambos os elementos estavam entrelaçados e eram essenciais para a manutenção do domínio colonial e a estruturação da sociedade urbana da época.

A Figura 3, ilustra exemplos de regulamentação do Código de Postura.

Figura 3: Documento 4523 que versa sobre o Código de Postura de Macapá



Fonte: Grupo de Estudos Coloniais Amazônicos/GESCAM/UNIFAP (2025).

A Figura 3, representa um fragmento do Código de Posturas da Vila de São José de Macapá de 1761 em sua escrita original, do documento 4523, em que estão manuscritas as Posturas 1, 2 e 5. A Paleografia é fundamental para a leitura e interpretação, considerando a letra cursiva característica do século XVIII, que exigia familiaridade com esse formato, abreviaturas e ligações da época. O conteúdo revela a preocupação imediata do poder colonial com a higiene e a ordem urbana.

A postura trata do uso da água, garantindo o livre acesso às fontes e impondo multa (500 réis) a quem arruinar ou impedir o acesso. A postura 2 descreve a higiene, proibindo homens e mulheres de lavar roupas ou consturar nas fontes destinadas ao consumo humano, sob pena de multa de 200 réis, um evidente esforço para prevenir a contaminação. Já a postura 5, enfatiza o controle sobre o espaço construído, determinando que reformas e obras sigam a simetria e retidão impostas pela Câmara, destacando o ideal de ordenamento e vigilância da Coroa

Portuguesa sobre a nova vila amazônica. Isso vai ser demonstrado no Código de Postura leis do espaço urbano período colonial na Vila de São José de Macapá (1761). E o quadro 1, sintetiza o Código de Posturas de Macapá (1761) em sua complexa legislação colonial, evidenciando como o poder régio exercia um controle disciplinar e detalhado sobre o espaço urbano e cotidiano dos moradores da Vila de São José de Macapá.

Código de Postura leis do espaço urbano período colonial na Vila de São José de Macapá (1761).

- 1 – Todas as fontes de agua devem ser livres
- 2 – Proibido lavar roupas nas duas fontes destinadas a beber
- 3 – Varrer todos os domingos e dias de procissão.
- 4 – Os Cão e gato devem ser enterrados fora da vila e com profundidade para evitar cheiro
- 5 – Padronização das portas, janelas e medidas de terrenos
- 6 – As casas com altura maior ou menor não será permitido
- 7 – Proibido obstáculos que possam surpreender a noite
- 8 – Proibido Oficinas subterrâneas
- 9 – As casas devem ser padronizadas, não permitindo plantas que possam alterar seus padrões.
- 10 – Cuidado com as praças, “correr livremente e respirar”. Os moradores que tiverem praças na frente devem, juntamente com os vizinhos, limpar duas vezes ao ano. Janeiro e Julho
- 11 – Proíbe covas que possam deixar água parada na rua e dentro dos quintais, preocupação com saúde e crianças, caso tenha necessidade é obrigatório usar cerca.
- 12 – Obriga os moradores terem em seus quintais “abastança de frutos” como laranjeiras, limoeiras, goiabeiras, pimenteira, coqueiros e palmeiras.
- 13 – Prêmio de 6 mil reis para quem caçar onça, 500 se for filhote, a pele deve ser entregue ao procurador do conselho.
- 14 – Proibido obstruir pontes e serventias públicas e também não destruir obras destinadas aos caminhos da vila.
- 16 – Regulamenta o estreitamento de pontes do igarapé pois existe risco perigo de caírem os moradores.
- 17 – Estabelece regras para a contenção do gado para que não cause prejuízos a plantações. Obriga cercado de duas léguas de tapumes que devem ter manutenção nos meses de janeiro e julho.
- 18 – Multa de 500 réis para o gado do vizinho eu destruir sua roça.
- 19 – Recolher o gado a noite para proteger de ataque das onças, o curral deve passar por manutenção

em janeiro e julho, pena de 500 réis.

20 – Padronização do sistema de pesos e medidas para a prática comercial.

21 – Regras para os balanços que devem ser conferidos e aprovados pelo conselho

22 – Padronização de medidas de aguardente, azeite, vinho e tafonaria.

23 – Regulamenta as tecedeiras

24 – Regras para trocas de moeda

25 – Regula a fabricação de tecidos

26 – Medidas de salamim para os mais pobres (600m²), as medidas devem ser conferidas nos meses de janeiro e julho.

27 – Culto a São Francisco de Borja para a recuperação de Lisboa no terremoto.

28 – Multa de 60 réis para quem não participar das procissões solene ao corpo de Deus

29 – Fica determinado que o Conselho fará pregões em toda a vila para a procissão dois dias antes

30 – Fica determinado autorização e regras para poços de água dentro dos quintais, obrigatório parede e bocal para proteger as crianças. Multa de mil réis.

31 – Regras de higiene para os poços

32 – Punição contra destruição das plantas dos moradores

33 – Ratificação do código de postura

Quadro 1: – Quadro síntese do Código de Posturas de Macapá (1761).

Bloco de Ação	Posturas	Ação/Norma Principal	Objetivo/Controle
I. ORDENAMENTO DO ESPAÇO URBANO E SAÚDE PÚBLICA	1, 2, 3, 10, 11	Regulamentação da Água e Higiene: Proibição de contaminar fontes de consumo. Varrição e limpeza obrigatória de ruas e praças. Proibição de covas e fossas abertas.	Assegurar a Salubridade e a Ordem Urbana da Vila, prevenindo doenças e acidentes.
	5, 7, 8, 9	Controle Arquitetônico: Obras e reformas dependiam de licença prévia da Câmara para garantir "simetria e retidão". Proibição de construções que prejudicassem a segurança noturna.	Impor uma Estética e Simetria colonial e garantir a Segurança pública.
II. MANUTENÇÃO E ABASTECIMENTO LOCAL	12, 15	Estímulo Agrícola: Moradores obrigados a cultivar árvores frutíferas em quintais.	Garantir o Abastecimento de alimentos para a população local.
	14, 16	Infraestrutura: Manutenção e limpeza obrigatória de caminhos, pontes e serventias públicas pelos moradores das redondezas.	Assegurar a Mobilidade e o livre trânsito dentro e fora da Vila.
	13	Segurança contra Fauna: Oferecimento de prêmio pela caça de onças.	Proteger o Gado e a População contra predadores.
III. REGULAMENTAÇÃO	17, 18, 19	Controle do Gado e Agricultura: Obrigação de cercar plantações e recolher o gado em curral à noite.	Proteger as Plantações e evitar prejuízos econômicos entre vizinhos.

ECONÔMICA E VIGILÂNCIA	20, 21, 22, 26	Fiscalização do Comércio: Obrigatoriedade de uso de pesos e medidas padronizados, aferidos pela Câmara (duas vezes ao ano). Incentivo ao uso de medidas pequenas (salamim).	Assegurar a Justiça e a Uniformidade nas transações comerciais.
	23, 25	Controle de Oficinas: Exigência de licenciamento e uso de pesos aferidos para teares e tecedeiras.	Regulamentar a Produção Artesanal local.
IV. ORDEM SOCIAL E COERÇÃO	27, 28, 29	Deveres Religiosos: Moradores obrigados a comparecer a missas e procissões solenes.	Impor a Disciplina Social e reforçar a Religiosidade oficial da Coroa Portuguesa.
	32, 33	Coerção e Validação: Punição para danos a plantações. O Código era ratificado oficialmente, permitindo denúncias por duas testemunhas.	Estabelecer um Dispositivo Disciplinar de vigilância e garantir a Eficácia das multas e normas.
FLUXO FINAL	-	DESCUMPRIMENTO DA NORMA	-
	-	DENÚNCIA (Duas Testemunhas)	-
	-	APLICAÇÃO DE MULTA (Coerção) e/ou DEMOLIÇÃO/REPARAÇÃO	-

Fonte: Código de Posturas de Macapá (1761).

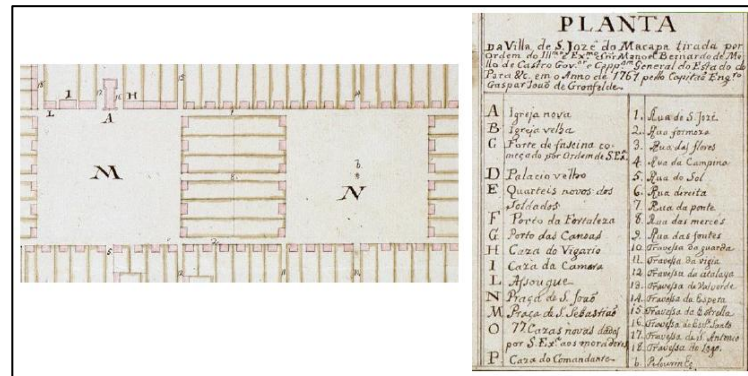
A análise organizada por temáticas principais, que englobam blocos de ação da Higiene Pública e Ordenamento Urbano à Regulamentação Econômica e Deveres Sociais/Religiosos. Cada tema representa as respectivas Posturas (artigos) envolvidas, as normas essenciais estabelecidas e o mecanismo de penalidade (multa, sublinhando o caráter preventivo da Lei. Este enquadramento facilita o entendimento da amplitude da intervenção colonial na vida local. Como já dito anteriormente, o código continha regulamentações sobre o uso da água, higiene e saúde (Posturas 1, 2, 3, 10, 11) e o sepultamento de animais. Ao detalharmos o Código de Postura, fica explícita uma forte preocupação com a saúde pública e a organização urbana. Abaixo abordaremos cada postura, explicitando suas normas, dividindo-as conforme as temáticas:

Para o uso e cuidado da água (Posturas 1 e 2): As normas estabeleciam que as fontes localizadas na praia, vargem e áreas alagadiças, próximas à barreira, eram de uso livre e público para todos que precisassem buscar água. Era proibido arruinar qualquer fonte ou impedir o acesso, sob pena de multa de 500 réis. Além disso, para evitar a contaminação, homens e mulheres estavam proibidos de lavar roupas ou costurar nas fontes e poços destinados ao consumo humano, com multa de 200 réis. Para equilibrar as necessidades, ficava determinado que em cada travessa haveria duas fontes específicas para o consumo, enquanto as demais fontes seriam liberadas para lavar roupa, sujeitas à mesma penalidade.

Sobre a limpeza de ruas e praças (Posturas 3 e 10): Visando a “saúde e orçamento da

vila”, os moradores eram obrigados a varrer e limpar as ruas e os telhados de suas casas. A limpeza deveria estar concluída ao nascer do sol de todos os domingos e nos dias de procissões, sob multa de 200 réis. Os vizinhos das praças tinham a obrigação adicional de limpá-las duas vezes ao ano, em janeiro e julho, para garantir o “espaço e formosura”, sujeitos a multa de 500 réis por falta. Os moradores das praças deveriam se ajudar mutuamente nessa tarefa.

Figura 4: Código 10 de Postura de Macapá



Fonte: Grupo de Estudos Coloniais Amazônicos/GESCAM/UNIFAP (2025).

O código de Postura 10, enfatizava o cuidado com as praças, “correr livremente e respirar”. Os moradores que tiverem praças na frente devem, juntamente com os vizinhos, limpar duas vezes ao ano. Janeiro e Julho. Observa-se na unificação da figura anterior a rigidez do planejamento urbano racionalista português, que incluía a previsão de grandes espaços públicos.

As áreas “M. Praça de S. Jozé e N. Praça das Sebastiãoes” na planta, ao lado da malha reticulada de casas, demarcam as principais praças públicas da vila, projetadas como pontos cívicos, religiosos ou de comércio. O código 10, que tipicamente regulamentava o uso e a manutenção dos espaços públicos, assegurava que essas áreas, apesar de livres de construção, fossem mantidas limpas, desimpedidas e niveladas, dentro da ordem e da salubridade. A demarcação clara dessas praças (M e N) infere o papel do Direito Urbano como ferramenta para preservar a configuração hierárquica e funcional da cidade, essencial para o controle social e a representação do poder estatal na região.

Acerca do esgoto, fossas e saúde (Postura 11): Preocupada com a saúde e a segurança das crianças, a postura proibia a criação de covas ou fossas nas praças, ruas e quintais. O acúmulo de água nessas cavidades era visto como causa de doenças e “deforquidade” urbana. A multa por descumprimento era de mil réis. Se fosse necessário cavar para tirar terra para construção, a licença da Câmara era obrigatória e as covas abertas deveriam ser tapadas em até seis meses ou cercadas para prevenir acidentes, como o afogamento de uma criança, por

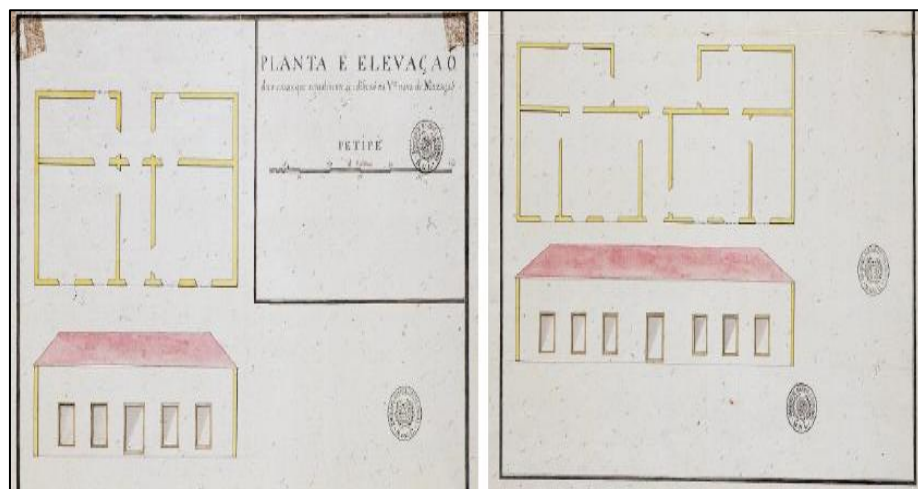
exemplo.

Sobre o sepultamento de animais: Para evitar odores desagradáveis, a lei exigia que todos os cães e gatos mortos fossem levados para fora da vila e enterrados em profundidade, com a aplicação de multa em caso de desobediência

Regulamentação da construção urbana (posturas 5, 7, 8 e 9): as posturas buscavam impor uma ordem e simetria à paisagem urbana da Vila de Macapá, controlando as obras e reformas. **Padronização e licenciamento (Posturas 5 e 9):** era obrigatório que as edificações seguissem os limites de terreno, medidas de portas e janelas determinados pelo governador.

O Código de Postura 9, por exemplo, determinava a uniformidade arquitetônica e o alinhamento das edificações.

Figura 5: Código 9 de Postura de Macapá



Fonte: Grupo de Estudos Coloniais Amazônicos/GESCAM/UNIFAP (2025).

As casas deveriam ser padronizadas, não permitindo plantas que pudessem alterar seus padrões. Era um “costume antigo” que nenhuma obra, fosse nova ou reforma, pudesse ser iniciada sem a licença da Câmara, que deveria realizar uma vistoria para garantir a “regularidade, simetria e retidão” da construção. Isso visava impedir o avanço sobre o espaço público (ruas e serventias). O não cumprimento acarretava multa de seis mil réis e a demolição das obras irregulares. A lei também proibia a colocação de objetos como jardineiras ou goteiras sobre as ruas públicas, sujeitos à mesma pena.

Conforme Figura 5, ilustra o uso do Direito Urbano como ferramenta para a materialização do projeto político-territorial português na Amazônia setecentista. A planta e elevação dos edifícios não é meramente um desenho técnico, mas a imposição de uma tipologia arquitetônica padronizada, caracterizada pela simetria e repetição, essencial para a racionalização e rapidez da construção das casas novas, para os povoadores e militares.

Essa uniformidade, regida pela Postura 9, tinha como objetivo a ordem, a salubridade e a estética da vila, complementando o traçado em grelha ortogonal da Planta de 1761. Dessa forma, a padronização arquitetônica funcionava como uma forma de controle social e simbólico, transformando o território em um reflexo da autoridade estatal e da civilidade iluminista preconizada pela Coroa, em oposição à arquitetura vernácula da região.

Sobre a segurança noturna (Postura 7): Para evitar acidentes e emboscadas, especialmente pela falta de iluminação pública, ficava proibida a construção de ângulos “entrantes ou salientes” nas ruas que pudessem servir de esconderijo ou local de perigo para quem passasse à noite.

Proibição de oficinas subterrâneas (Postura 8): Decretada após a morte de uma criança em outra província, a postura proibia a construção de fossas, oficinas subterrâneas, ou quaisquer estruturas (como escadas e cortes) que prejudicassem a passagem e o “prospecto” (a vista e o aspecto) das ruas, sob pena de multa.

Estímulo à Agricultura e Proteção da População (Posturas 12, 13, 14, 15e 16): a legislação também abordava aspectos do abastecimento e da segurança. **Sobre a caça de onças (Postura 13):** para proteger a vila e o gado, era oferecido um prêmio de 6.000 réis a quem matasse uma onça grande e 500 réis por um filhote. A pele do animal deveria ser entregue ao procurador do Conselho. A exemplo, o Código de Postura 14 Rua da ponte, área considerada estratégica para circulação, conectava a vila ao forte nos períodos de chuva, possuindo uma ponte de madeira que deveria ter manutenção nos meses de janeiro e julho.

Figura 6: Código 14 de Postura de Macapá



Fonte: Grupo de Estudos Coloniais Amazônicos/GESCAM/UNIFAP (2025).

Observa-se, que o planejamento de Macapá no século XVIII destaca o racionalismo urbano pombalino, visível no traçado em malha ortogonal da vila, buscando ordem e eficiência logística na Amazônia, porém esse modelo teve que se adaptar às condições hidrológicas locais, como observado na necessidade da Rua da Ponte. Essa infraestrutura era base para manter a conexão estratégica entre a vila e o Forte, superando a vulnerabilidade do terreno às intempéries sazonais do Rio Amazonas. O registro de manutenção obrigatória da ponte também destaca a relevância da engenharia adaptativa para a funcionalidade e resiliência desse que era um posto avançado colonial.

Cultivo obrigatório de fruteiras (posturas 12 e 15): Com o objetivo de garantir o abastecimento de frutos para a população, os moradores eram obrigados a cultivar em seus quintais, em um prazo determinado, árvores frutíferas como laranjeiras, limoeiros, goiabeiras, coqueiros e mamoeiros. A ausência de laranjeira, limoeiro ou pimenteira resultava em multa anual de mil réis. Adicionalmente, era obrigatório o plantio de quarenta pés de cacau por ano nas terras alagadiças e várzeas, sob multa de 500 réis. No entanto, o cultivo de cacau nessas áreas não prosperou e acabou sendo substituído pelo arroz.

No recorte da Figura 7, particularmente se trata da Postura 15, em que todo morador que plantasse em terras alagadiças e de vargens deveria cultivar 40 árvores de cacau.

Figura 7: Código 15 de Postura de Macapá



Fonte: Grupo de Estudos Coloniais Amazônicos/GESCAM/UNIFAP (2025).

A Figura revela a elaboração da planta da Villa de São José do Macapá, de 1761, pelo capitão engenheiro Gaspar João de Gronsfeld, a mando do governador do Pará, Manuel Bernardo de Melo e Castro. Essa planta representa um documento cartográfico histórico para análise urbana e histórica da cidade de Macapá, no século XVIII. Observa-se o planejamento urbano racionalista adotado pela Coroa, caracterizado pela malha em grelha reticulada (ortogonal), com ruas reas e perpendiculares (à direita, na área das casas/quartéis).

A área “Vargem Alagada” e o limite pelo Rio Amazonas (abaixo, incompleto) sinalizam as condições geográficas e topográficas que influenciaram a delimitação e expansão inicial do núcleo urbano, limitando a expansão da malha em direção ao sul (rio) e a oeste (área de várzea), e mostrando a localização da vila em uma área de transição hídrica e próxima ao grande rio, fator preponderante para a defesa e o comércio. A legenda detalhada (“A. Igreja nova, D. Palácio velho, E. Quarteis novos dos Soldados, entre outros”) permit verificar a estrutura institucional e militar da vila colonial em seus primórdios, focada na administração e na defesa.

Sobre a manutenção de caminhos e pontes (Posturas 14 e 16): A norma visava manter os caminhos, pontes e serventias públicas sempre “livres e desembaraçadas”. Era proibido obstruí-los com madeiras ou tomá-los para uso particular. As pontes de madeira em áreas estratégicas, como o caminho para o Forte (principalmente a Rua da Ponte, vital em períodos chuvosos), deveriam ser limpas e mantidas pelos moradores das redondezas nos meses de janeiro e julho.

Essas posturas demonstram o esforço do poder colonial em ordenar a vida urbana e o cotidiano dos moradores de Macapá, equilibrando a higiene e saúde pública, a segurança, a estética da vila e o abastecimento local.

O Controle da Atividade Produtiva, o Comércio e a Vigilância na Macapá Colonial (Século XVIII) - **Regras para o Gado e Proteção Agrícola (Posturas 17, 18 e 19)**: as normas focavam em conter o gado e proteger as plantações dos moradores.

Contenção e manutenção de cercas: Devido ao grande e crescente número de gado, que se espalhava por até duas léguas, era essencial proteger as roças e plantações. Ficou acordado que todos os moradores com plantações nessas áreas deveriam se reunir em janeiro e julho para construir e fazer a manutenção dos tapumes ou cercados, sob pena de multa de 500 réis por falta.

Proteção noturna: Também era obrigatório recolher o gado para um curral junto à vila durante a noite, prevenindo ataques de onças e evitando que os animais invadissem plantações. Os donos de gado eram responsáveis por consertar esse curral duas vezes ao ano (janeiro e julho), com multa de 500 réis para quem não cumprisse. A multa de 500 réis também era aplicada ao dono do gado que destruísse a roça de um vizinho.

Padronização de pesos e medidas no comércio (posturas 20, 21 e 22) - para garantir a justiça e a uniformidade nas transações comerciais em toda a vila, foi imposta a padronização de pesos e medidas:

Obrigatoriedade e Aferição: Todas as pessoas que vendiam produtos a peso ou medida eram obrigadas a utilizar padrões aferidos e aprovados pelo Conselho. Os pesos e medidas específicos (como arráteis, canadas, quartilhos, cimudes, etc.) eram detalhados para diferentes comerciantes, incluindo vendedores de sabão, boticários (comércio de medicamentos), taverneiros de aguardente/vinho, e vendedores de azeite.

Fiscalização e penalidade: A aferição desses instrumentos devia ser feita duas vezes ao ano, em janeiro e julho. A ausência dos pesos e medidas padronizados ou o uso de instrumentos não aferidos ou em desacordo com os padrões do Conselho resultava em multa de 280 réis por pessoa.

Regulamentação de Ofícios e Comércio de Varejo (Posturas 23, 25, 24 e 26):

Controle das tecedeiras (Posturas 23 e 25): apesar do cenário da revolução industrial europeia, o Código regulava a produção artesanal local. As artesãs (tecedeiras) eram obrigadas a ter pesos específicos para a matéria-prima e deviam aferir seus pesos em janeiro, sob multa de 280 réis. Além disso, os teares e as tecedeiras só poderiam exercer o ofício após serem examinados e licenciados pela Câmara, mediante pagamento de multa de 500 réis em caso de falta.

Troca de moedas (Postura 24): a lei estabelecia a aferição de moedas (especificamente os *vintens*) sempre que houvesse uma troca, embora a troca de mantimentos fosse mais comum

na Vila.

Vendas no varejo e o salamim (Postura 26): para benefício da população mais pobre, que comprava em pequenas quantidades, a lei incentivava a venda de gêneros (como farinha, manteiga e azeite) em medidas pequenas (*salamim*) e obrigava a aferição desses recipientes duas vezes ao ano. O *salamim* também era a medida padrão de terra destinada aos moradores mais pobres (cerca de 600m²).

Sobre os deveres religiosos e sociais (Posturas 27, 28 e 29):

Cultos obrigatórios (Postura 27): em obediência à Coroa Portuguesa, a Vila era obrigada a participar de missas e procissões em honra a São Francisco de Borja (pela recuperação após o terremoto de Lisboa) e ao Patrocínio (pela proteção da Família Real). Era obrigatória a presença de uma pessoa por moradia nesses eventos, com multa de 60 réis por falta.

Procissões solenes (Posturas 28 e 29): todos os moradores eram obrigados a comparecer às procissões solenes (Corpo de Deus, Visitação e Anjo da Guarda). Os Juízes e Oficiais mecânicos (artesãos) deviam participar organizados, com suas bandeiras. A Câmara deveria anunciar as procissões por meio de pregões nas ruas dois dias antes para que ninguém alegasse ignorância, aplicando-se multas por ausência.

Sobre a segurança e controle da terra (Posturas 30, 31, 32 e 33):

Acerca das regras para poços (Posturas 30 e 31): qualquer pessoa que desejasse construir poços ou cisternas em seus quintais devia solicitar licença da Câmara, que determinaria o local e obrigaria a construção de uma parede e bocal de altura adequada para proteger as crianças contra quedas, sob pena de multa de mil réis.

Danos a plantações (Postura 32): A lei previa punição (multa) para qualquer pessoa que causasse danos às plantações dos moradores, bastando a denúncia de uma testemunha para aplicar a pena.

Ratificação do código (Postura 33): A última postura ratificava e validava oficialmente todo o Código, determinando que qualquer infração poderia ser denunciada por duas testemunhas. O documento era assinado pelo Ouvidor Geral, Juízes, e demais oficiais da Câmara.

Acerca da dimensão preventiva e disciplinar do código, Noronha (2015) afirma que esses códigos de postura tinham um caráter fortemente preventivo, usando a multa como mecanismo de coerção prévia para desincentivar comportamentos que pudessem comprometer a salubridade da cidade.

Esse controle rigoroso do espaço e dos indivíduos (Costa, 1986) sugere um dispositivo

disciplinar, onde a Vila funcionava como um ambiente fechado e vigiado. Nesse modelo, cada pessoa era localizada, examinada e monitorada em seus movimentos e atividades, com o poder sendo exercido de forma hierárquica e contínua. Essa prática de vigilância exigia que os responsáveis criem relatórios das atividades e medidas tomadas para apresentação a um superior (prefeito ou intendente).

2.4.1 Relações Sociais com o Código de Postura

No universo de transformações do espaço urbano da Vila de São José de Macapá, que surgiu o código de postura com a normatização e regulamentação do convívio social, da organização da vida urbana, surgindo a medicina social. Que, por causa da preocupação relativa com a organização do espaço urbano, a medicina e a saúde pública passam a fazer parte das ações do Estado. Isto é, os centros urbanos, na concepção da medicina social do século XVIII, é um lugar passível a transmissão de infecções (Abreu, 1996).

A articulação entre os códigos de postura do Período Colonial e o ensino de História na Educação Básica configura uma abordagem pedagógica potente para que os discentes aprendam a influência da cultura, das normativas sociais e das instituições políticas do Império Português na Amazônia, com especial atenção ao contexto da Vila de São José de Macapá. Essa perspectiva requer, como etapa fundamental, uma contextualização histórica que esclareça a natureza desses códigos no Brasil colonial, caracterizando-os como um conjunto de preceitos e regulamentos que normatizavam a conduta dos colonos lusitanos e organizavam a vida em sociedade.

Conforme assinala Noronha (2015), tal instrumento legal oferece uma chave de interpretação para a estrutura social da época, na qual se observavam distinções evidentes entre classes e grupos sociais. As determinações contidas nesses documentos influenciavam não somente as ações individuais, mas também as dinâmicas das relações sociais e a consolidação das hierarquias vigentes.

Segundo Noronha (2015), a relação social e o Código de Postura de Macapá no século XVIII refletem as dinâmicas de organização urbana, controle social e normas de convivência estabelecidas na época colonial. Durante esse período, Macapá, uma cidade localizada na região amazônica, era uma vila que começava a se estruturar sob a influência do domínio português, com suas próprias regras para regular a vida dos seus habitantes.

O Código de Postura tinha como objetivo estabelecer normas de ordem pública como:

higiene, moralidade e comportamento dos moradores. Essas regulamentações buscavam manter a autoridade colonial e garantir a estabilidade social diante das diversas classes e grupos presentes na cidade, incluindo colonos portugueses, indígenas, mestiços e escravos africanos Noronha (2015).

No século XVIII, as relações sociais em Macapá eram marcadas por hierarquias rígidas e pela presença da escravidão. O Código de Postura provavelmente continha disposições específicas para controlar comportamentos considerados inadequados ou ameaças à ordem pública, como o uso de roupas, horários de funcionamento de estabelecimentos comerciais, condutas morais e religiosas. Segundo Martins (2009), essas normas também refletiam os valores da sociedade colonial, promovendo a submissão às autoridades coloniais e reforçando as diferenças sociais.

Conforme Pinheiro (2004), o Código de Postura de Macapá no século XVIII funcionava como um instrumento que regulava as relações sociais ao estabelecer limites e expectativas para o comportamento dos diferentes grupos na cidade. Ele contribuía para a manutenção do controle social e para a organização da vida urbana em uma sociedade marcada por desigualdades e pelo impacto do sistema colonial.

A convivência entre as pessoas e o Código de Postura em Macapá no século XVIII refletem as formas pelas quais a sociedade colonial buscava manter a ordem, regular comportamentos e estabelecer normas de convivência na cidade. Nesse período, Macapá era uma vila em formação, marcada por uma diversidade de grupos sociais, incluindo colonizadores portugueses, indígenas, escravizados africanos e mestiços, cada um com suas próprias culturas e modos de vida (Pinheiro, 2004).

A convivência entre esses diferentes grupos era permeada por hierarquias rígidas e relações de poder estabelecidas pelo sistema colonial. Segundo Cambraia (2018), a presença da escravidão, por exemplo, criava uma dinâmica de submissão e controle que influenciava as interações sociais. Além disso, as diferenças culturais e religiosas também impactavam a forma como as pessoas se relacionavam na cidade.

Para garantir uma convivência pacífica e ordenada, o Estado colonial implementou leis específicas — entre elas, o Código de Postura — que regulavam aspectos do comportamento cotidiano. Essas normas buscavam evitar conflitos, promover a moralidade pública e reforçar a autoridade das instituições coloniais (Cambraia, 2018).

O Código de Postura da Vila de São José de Macapá, funcionava como um conjunto de regras que orientava a conduta dos habitantes na vida urbana. Entre suas disposições estavam normas sobre o comportamento moral e religioso (por exemplo, respeito às festas religiosas e

proibição de comportamentos considerados indecentes), condutas públicas (como horários para comércio e descanso, uso adequado das praças públicas), organização do espaço urbano (regulamentação do funcionamento de mercados, estabelecimentos comerciais e moradias) e controle social (sanções para quem desrespeitasse as normas) (Cabraia, 2018).

Segundo Costa (1986), essas regras ajudavam a criar um ambiente onde as diferenças fossem minimizadas por meio da imposição de limites claros às ações individuais. Assim, o Código contribuía para uma convivência mais harmoniosa, embora refletisse os valores e interesses da elite colonial.

Ao estabelecer limites para o comportamento social, o Código de Postura promovia uma certa estabilidade na vida cotidiana. No entanto, também reforçava desigualdades ao tratar diferentemente os diversos grupos sociais — por exemplo, impondo regras mais severas aos escravizados ou aos indígenas. Dessa forma, a convivência era moldada por essas normas que buscavam manter a ordem colonial e proteger os interesses das classes dominantes.

3 PRODUTO DE PESQUISA

O Ensino de História contemporâneo carece por metodologias que transcendam a mera transmissão de conteúdos, priorizando a investigação e o desenvolvimento do pensamento crítico. Nessa direção, a utilização de documentos primários em sala de aula estabelece um caminho sólido entre o passado e o presente dos estudantes da Amazônia amapaense. A importância do documento histórico não reside apenas na informação que ele carrega, mas na sua capacidade de transformar o alunos em um agente ativo do processo de construção do conhecimento.

É nesse contexto, que a análise do Código de Posturas de 1761 da Vila de São José de Macapá se insere como um recurso educacional com potencial didático que pode ser explorado

através de uma Sequência Didática (SD) que propomos como produto de pesquisa.

3.1 Elo entre Fonte Histórica Documental e a SD

O termo SD foi introduzido nos anos 2000, denotando a ligação estreita entre os conhecimentos epistemológico e pedagógico, tendo como uma característica a elaboração de uma sequência orientada nas dificuldades de ensino e aprendizagem relatadas na literatura, confrontado com a realidade local da sala de aula (Méheut; Psillos, 2001).

No Brasil, a SD surgiu nos documentos oficiais dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), editados pelo Ministério da Educação e do Desporto (Brasil, 1998), como “projetos” e “atividades sequenciadas” usadas no estudo da Língua Portuguesa. Para alguns autores (Machado; Cristovão, 2006; Giordan; Guimarães; Massil, 2011), atualmente, as Sequências Didáticas estão vinculadas aos estudos de todos os conteúdos dos diversos componentes curriculares da escola básica (bem como são utilizadas na área do ensino de história).

Na SD, segundo Oliveira (2005), o professor orientador é responsável por conduzir os alunos a uma reflexão e apreensão acerca do ensino proposto e almejar que estes conhecimentos sejam levados para vida dos estudantes, e não somente no momento da aula ou da avaliação. Ao mesmo tempo, na SD, se organizam as intenções pedagógicas através de temas, objetivos e conteúdo que atendam às necessidades do projeto didático dos professores e dos alunos.

Isso garante também a transversalidade dos conteúdos, temas e objetivos, e, com isso, prepara-se técnica e academicamente o professor, tornando-o capaz de fomentar e propiciar a construção dos conhecimentos específicos com o grupo de alunos sob sua responsabilidade, posto que é fundamental que se procure, através de pesquisas, ter conhecimentos prévios que ultrapassem o senso comum ou o óbvio (Alveal; Oliveira; Rocha, 2001).

Nesse contexto, o Código de Posturas de 1761 é uma fonte primordial para o estudo da História Colonial Brasileira a partir de uma perspectiva local e cotidiana. Por ser um regulamento que detalhava desde a organização do espaço urbano até as regras de convivência social e moralidade, ele pode permitir aos estudantes acessar a materialidade da vida em uma vila amazônica do século XVIII. O desafio pedagógico, contudo, é transpor a complexidade desse documento, muitas vezes redigido em linguagem arcaica e com caligrafia difícil, para o universo escolar.

Neste desafio é que se estabelece o elo fundamental com o uso de documentos no Ensino de História, que requer a mobilização de saberes específicos, como a Paleografia – a ciência

que estuda as escritas antigas. Ao confrontar o aluno com o documento, ainda que em sua versão transcrita ou adaptada, o objetivo é desenvolver a capacidade de leitura, interpretação e contextualização. O aluno aprende que a História é uma narrativa construída a partir de vestígios e, mais crucialmente, que as normas sociais são construções históricas, sujeitas a mudanças e reflexo de relações de poder.

Para operacionalizar essa abordagem investigativa, a SD deve emergir como a estrutura pedagógica ideal. Ela organiza o trabalho em etapas lógicas e progressivas, garantindo que o aluno não apenas decodifique o texto, mas que também o utilize para construir uma compreensão profunda sobre o período estudado. Assim, a SD se torna o instrumento que transforma a fonte inerte (o Código) em conhecimento vivo, estruturando desde a sensibilização inicial sobre o tema até a produção final de um saber historicamente embasado.

Para Pais (2002) uma SD é formada por um certo número de aulas planejadas e analisadas previamente com a finalidade de observar situações de aprendizagem, envolvendo os conceitos previstos na pesquisa didática. Enquanto Barbosa (2002), concebe a SD em uma série de atividades que criam um ambiente de modelagem matemática, portanto, segundo o autor as sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. São organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos.

Zabala (1998), por sua vez, conceitua a SD como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos. Para Sedano, Oliveira e Sasseron (2010) o uso da SD no ensino pode proporcionar momento para que os alunos trabalhem e discutam temas.

Os autores Dolz e Schneuwly (2004) defendem que as SD são instrumentos que podem nortear os professores na condução das aulas e no planejamento das intervenções. A sequência de atividades pode ser concebida com base no que os alunos já sabem e, a cada etapa é preciso aumentar o grau de dificuldade, ampliando os conhecimentos prévios desses estudantes, sendo assim, a atividade deve permitir a transformação gradual de seus conhecimentos.

Atualmente, diversas disciplinas do ensino básico fazem uso de SD. Freire e Motokane (2016), a exemplo, utilizaram uma SD no ensino médio voltada para a alfabetização científica, na qual abordou-se o tema das interações ecológicas na ecologia. Ainda que as SD se fundamentem na preparação, em etapas, de diversas atividades, é importante ressaltar que o seu papel não se restringe apenas a um instrumento metodológico, mas também contribui para a consolidação de conhecimentos e para uma aprendizagem ampla e significativa (Santos, 2016).

Nesse sentido, a utilização de SD, compreendidas como planejamentos de ensino elaborados por etapas, que abordam temáticas que contemplam conteúdos de diversas disciplinas, considerando os aspectos pedagógicos relativos ao ensino e aprendizagem pode ser uma maneira de minimizar a fragmentação do conteúdo (Cavalcanti; Ribeiro; Barro, 2018), podendo também partir de níveis de conhecimento que os alunos já dominam para chegar aos níveis que eles precisam dominar.

A elaboração de uma SD para um conteúdo histórico pode iniciar-se por uma fase de observação do contexto escolar, com o objetivo de reconhecer o espaço e os hábitos alimentares nele presentes (Carneiro, 2003). Essa observação deve focar o comportamento e o consumo dos alunos em momentos específicos da rotina, como os intervalos, a chegada e a saída da escola. Uma abordagem de caráter exploratório pode, assim, identificar alimentos ou práticas alimentares que, sendo significativos na experiência discente, possam ser tomados como objetos de problematização nas aulas de História.

Diante do exposto, percebe-se que construir o conhecimento não é tarefa fácil, exige a capacidade de traçar o melhor caminho metodológico que interligue o concreto e o abstrato, que alcance a sensibilização ao nível do desejo de mudança e interesse em adotar novas práticas no dia-a-dia do indivíduo. Assim, a inserção de metodologias que favoreçam essas práticas, como por exemplo a utilização de sequências didáticas, podem contribuir para a obtenção de resultados satisfatórios nessa construção (Oliveira, 2005)

O ato de aprender possui como principal característica a apropriação de conhecimento dentro de um contexto a partir da realidade concreta, isto é, parte-se da situação real vivida pelo educando apoiado na presença mediadora e gestora do professor comprometido com seus alunos e com a construção de conhecimentos, procurando responder ao princípio da aprendizagem significativa (Castells, 1999).

Vigotski (2001) afirma que os processos de ensino são fundamentais para aquisição dos conhecimentos, assim considera-se que é importante que os professores elaborem situações de ensino que permitam ao aluno estabelecer conexões entre o conhecimento científico e sua compreensão do cotidiano e, nesse sentido, a sequência didática apresenta-se como uma importante metodologia pedagógica destes processos de ensino.

De acordo com Taxini *et al.* (2012), é de extrema importância conhecer os saberes que os estudantes já possuem para a elaboração de uma SD, uma vez que isto auxilia na realização de atividades e discussões, capazes de favorecer a partilha de sentidos e significados dos conteúdos para que estes se ancorem na estrutura cognitiva dos alunos, de modo a subsidiarem a construção de conhecimentos científicos aceitos socialmente.

As pesquisas em História Colonial têm se desenvolvido segundo metodologias diversas, em abordagens quantitativas ou qualitativas. Entre as qualitativas, vários esforços podem ser percebidos na construção de SD e materiais didáticos em ambientes específicos, computacionais ou não, visando seja o estudo de sua aplicabilidade como o diagnóstico de concepções, dificuldades, obstáculos, níveis de desenvolvimento do raciocínio envolvido, entre outros.

Nesse sentido, o estudo do Código de Postura de Macapá do século XVIII oferece uma oportunidade para compreender as normas sociais, políticas e culturais da época colonial na região amazônica. A SD está apresentada, na íntegra, nos apêndices desta dissertação, nela, apresento uma proposta metodológica voltada para o ensino dessa temática, com foco na contextualização histórica, análise de fontes e reflexão crítica.

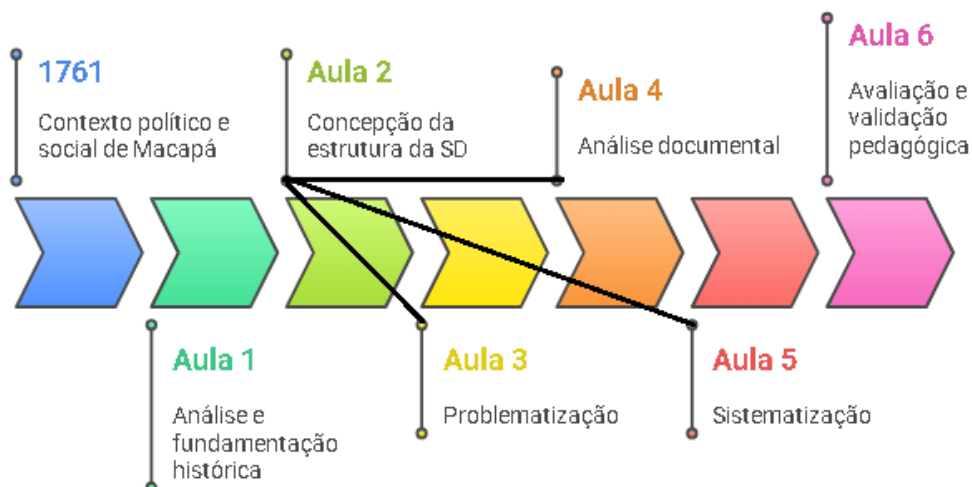
A SD como produto de pesquisa, portanto, se configura como uma metodologia que organiza o ensino em uma série de atividades interligadas para superar a memorização e promover a compreensão crítica dos conteúdos. Ela integra conhecimentos teóricos e práticos, sendo crucial que o professor a elabore a partir das dificuldades e da realidade local dos alunos. A SD visa desenvolver competências e a capacidade de transformar o conhecimento em práxis, estimulando o aluno a fazer perguntas e investigar sua própria história. Ao ser aplicada ao Código de Posturas de Macapá, ela se torna um instrumento atrativo para contextualizar a História Local e promover a participação ativa.

3.2 Preposição do Produto

O percurso metodológico de um produto educacional, foi baseado no Código de Postura de 1761 da Vila de São José de Macapá, exigindo sistematizações que mesclassem a pesquisa historiográfica com o desenho pedagógico. Nesse processo sistemático foi elaborado como produto uma SD denominada de: **“Explorando o Brasil Colonial e o Código de Conduta”**.

O objetivo inicial do produto, foi o de integrar práticas pedagógicas inovadoras ao ensino de História, tendo como foco o estudo do Código de Postura como documento histórico fundamental, destinando-se a compreender as dinâmicas sociais, políticas e culturais do Período Colonial na região amazônica ao ensino e aprendizagem de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. Sobretudo, o produto busca aproximar os alunos da história local, estimulando a reflexão crítica sobre as normas e valores que orientavam a vida cotidiana na antiga vila de São José de Macapá e suas relações com a sociedade contemporânea. A Figura 8, ilustra a proposta de produto resultante dessa pesquisa.

Figura 8: Proposição de SD como produto de pesquisa



Fonte: a autora (2025).

A SD, foi distribuída em seis aulas. A primeira Sequência trata da **análise e fundamentação história**, que envolve a seleção de recortes didáticos de textos variáveis do Códico e, se necessário, a realização da transcrição paleográfica, o mais fidedigna possível, para fins de precisão, seguida da linguagem adaptada para melhor compreensão dos aprendentes. Nessa etapa ao professor deve-se garantir o domínio do contexto político e social de Macapá em 1761 para guiar a interpretação.

Nesse momento da SD se traz a importância das relações, e suas complexidades, que foram estabelecidas através dos hábitos da época, pois, como afirma Carneiro (2003, p. 7) “a socialização além de uma necessidade biológica, é um complexo sistema simbólico de significados sociais, políticos, religiosos, éticos e estéticos”. Com isso, esta SD representa um gerador de identidade e de sentimentos de pertencimento do cidadão, complementadas com textos, figuras ilustrativas e leis.

Dessa forma, o aluno poderá a partir de sua experiência, interpretar os materiais propostos e assumir uma opinião sobre o tema proposto, haja vista, os envolvidos devem, como foi dito, interpretar o evento temporal do seu próprio mundo e de si mesmos para poderem efetuar em vida a sua própria temporalidade e apropriar-se dela. Eles precisam como descreve Rusen (2014, p. 256), dar-lhe um sentido com o qual se relacionam com ele. Já que a memória do passado articulada com o presente do indivíduo é importante para a formação de sua identidade e o sentimento de pertencimento com o lugar e com tudo que nele é produzido pelo grupo.

Na sequência, o foco se direciona para a **concepção da estrutura da SD**. Nesse

momento, recomenda-se a articulação em 3 momentos: 1) **de problematização**, com introdução do tema e motivação para investigação, apresentando as dificuldades da vida colonial que as posturas tentavam equacionar. 2) **de análise documental**, que é a chave da SD focada no desenvolvimento da habilidade de interpretação da fonte, com atividades específicas de leitura e decifração de trechos do Código de Postura, simulando o trabalho do historiador e paleógrafo; e 3) **de sistematização**, que busca levar os alunos a comparar o Código com as leis ou posturas municipais atuais, produzindo a comunicação dos resultados (debates, podcast ou reescrita criativa) que demonstre a compreensão das permanências e rupturas históricas.

Kunezer (2005), ressalta que é necessário discutir a questão do método. Conforme o autor, como ponto de partida é preciso apontar que não se trata de discutir procedimentos didáticos ou uso de materiais, mas a própria relação que o jovem estabelecerá com o conhecimento em situações planejadas pelo professor ou em situações informais. Ainda, que o ser humano somente apreende aquilo que se constitui como objeto de sua práxis, compreendendo-o em razão de sua atuação concreta. Desse modo, para que sua verdade se manifeste, o conhecimento precisa materializa-se na realidade efetiva, assumindo a forma de uma atividade prática e transformadora.

Diante dessa premissa, é imprescindível que o trabalho com um tema como o código de posturas da Vila de São José de Macapá seja acompanhado por uma proposta metodológica atrativa, capaz de despertar nos discentes o engajamento necessário para investigar a sua própria história. A atuação do professor é reforçado por Kunezer (2005), quando ele indica que o professor deve ser motivador para introduzir problemas que tem sentido na realidade dos estudantes, buscar informações e ir além dos livros didáticos, elegendo materiais complementares e problematizando os temas por meio de estratégias metodológicas diversas, priorizando os valores e aquisição de hábitos e atitudes como dimensões fundamentais. Nessa proposição de SD pressupõe-se a elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa.

Assim, a SD é uma forma de o professor organizar as atividades de ensino em função de uma temática, usando uma sequência de procedimentos, isto é, um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática (Freire; Motokane, 2016).

A proposição de SD como produto de pesquisa, deixa de olhar o Código de Postura de 1761 como mero objeto de arquivo para uma transformação como ferramenta dinâmica para a formação de cidadãos conscientes e pesquisadores do passado da Amazônia amapaense. A organização das atividades tem o objetivo de oportunizar aos alunos o acesso às práticas que possam ajudá-los a dominar o conteúdo nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes

instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Marcuschi (2002), aponta outro aspecto fundamental no trabalho com didáticas, que é a criação de situações com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores. Como defende o autor, o ato de ensinar é um desafio aos profissionais docentes, que necessitam de metodologias que permitam incentivar a participação e proporcionar aprendizagem dos conteúdos ministrados (Marcuschi, 2002).

A característica básica dessa SD é que ela tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela, como afirma Brasil (1998, p. 87),

Por último, a SD incluirá a “**avaliação e validação pedagógica**”. Recomenda-se que não se restrinja à memorização, e sim, contemplar a capacidade de interpretação crítica do documento e a contextualização histórica. A validação, portanto, exigirá a aplicação piloto da SD para refinar as atividades, garantindo que o recurso educacional seja motivado e acessível, acima de tudo, eficaz para atingir o duplo objetivo de: o ensino de História por meio de documentos e o desenvolvimento da curiosidade pela Paleografia.

Freire (1996) afirma que ensinar se alonga a produção de condições em que aprender criticamente é possível, e que essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Sugerir uma proposta de SD exige ousadia e gera desafios, mas diante de uma nova perspectiva de processo de ensino aprendizagem não tem como ser diferente.

É necessário abandonar o pensamento de que o ensino de História tem que ser voltado apenas ao acúmulo de conhecimentos e permitir ao aluno a aquisição de competências que favoreçam a compreensão das informações, bem como refletir sobre o mundo e nele agir com autonomia, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos das ciências e das tecnologias.

Corroborando a visão acima descrita, o documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2008), enfatiza que um ensino pautado pela memorização de denominações e conceitos e pela reprodução de regras e processos – como se a natureza e seus fenômenos fossem sempre repetitivos e idênticos contribui para descaracterização da ciência que se preocupa com os diversos aspectos da vida no planeta e com a formação de uma visão do homem sobre si próprio e de seu papel no mundo.

Além disso, os produtos com SD permitem dispor do tempo de forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias ou de

alguns meses. Quando são de longa duração, têm a vantagem adicional de permitir que os alunos se envolvam no planejamento das atividades, aprendendo a controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial. Os produtos de SD favorecem, assim, o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) representou um desafio significativo e gratificante, consolidando uma jornada de aprimoramento contínuo. Mais do que a obtenção de um título, este ciclo permitiu o desenvolvimento e aprofundamento de competências e habilidades essenciais para a prática docente, como o rigor na investigação, a capacidade de problematização historiográfica e a articulação entre o conhecimento acadêmico e a realidade da sala de aula. O processo de pesquisa, em sua totalidade, impulsionou a reflexão sobre as metodologias de ensino, exigindo a inovação na busca por práticas pedagógicas que tornem o aprendizado de História mais significativo, crítico e engajador para os alunos da Educação Básica amapaense.

Este aprimoramento de competências foi intrinsecamente ligado ao objeto central de estudo desta dissertação: a elaboração de preposição de uma Sequência Didática (SD) baseada no Código de Postura da Vila de São José de Macapá de 1761. A análise e o uso didático de um documento colonial, complexo e silenciador por natureza, não apenas resgataram a história local invisibilizada, mas também exigiram o domínio de ferramentas como a Paleografia. O trabalho com esta fonte primária permitiu transformar um registro administrativo do colonizador em um instrumento de ensino significativo, podendo ser aplicada e fomentar nos estudantes a capacidade de interpretação crítica, de contextualização histórica e o desenvolvimento da consciência histórica sobre sua identidade e pertencimento.

O primeiro capítulo estabeleceu a centralidade do documento histórico não apenas para a pesquisa acadêmica, mas como um elemento crucial para o ensino de História, especialmente no contexto local e colonial. A discussão inicial, fundamentada em autores como Schmidt e Cainelli (2010) e Silva (2004), enfatizou que as fontes primárias devem ser concebidas como indícios e testemunhos a serem questionados, e não como verdades absolutas ou meras ilustrações de um texto didático. Essa abordagem é vital para transformar a sala de aula em um ambiente de diálogo ativo com o passado e o presente, superando a memorização passiva e incentivando o pensamento crítico dos estudantes.

A pesquisa destacou a relevância de se integrar a análise documental ao cotidiano da Educação Básica, alinhando-se aos princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme os documentos oficiais (Brasil, 1998; 2018), o trabalho com fontes, sejam elas escritas ou iconográficas, deve seguir um processo rigoroso de identificação, contextualização, comparação e interpretação. Tal prática é fundamental para que o aluno não apenas compreenda o conteúdo, mas também aprenda como

o conhecimento histórico é produzido, reconhecendo as múltiplas vozes, intencionalidades e o caráter não neutro de todo registro.

Um ponto essencial abordado foi a importância de garantir que o uso de documentos, especialmente os coloniais como o Código de Postura, seja equilibrado e adaptado à cultura escolar. O objetivo em sala de aula não é transformar o estudante em um historiador, mas sim capacitá-lo a desenvolver a Consciência Histórica, a habilidade de articular passado e presente para orientar sua ação no mundo. Portanto, a problematização deve partir de situações que façam sentido e se conectem à realidade dos alunos, atendendo às demandas de invisibilidade e silenciamento de narrativas históricas.

O capítulo também dedicou uma seção significativa à Paleografia e sua aplicação didática. Embora o ofício paleográfico em sua totalidade seja complexo e técnico, sua introdução no ensino de História confere um uso social ao documento, mostrando a materialidade do registro histórico e as condições de sua produção. Essa ciência auxilia e permite não só a decifração e a validação do manuscrito antigo, mas também desmistifica a fonte, revelando que mesmo os documentos oficiais (como o Código de Postura) carregam as marcas do colonizador, exigindo uma leitura crítica e uma busca ativa pelo que está implícito ou silenciado.

Espera-se que os professores possam se inspirar nesta proposta para enriquecer suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino de história mais dinâmico, participativo e conectado com a realidade dos alunos. Assim, a utilização de documentos históricos, aliada a estratégias didáticas bem estruturadas, contribui para formar cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade, além de oferecer subsídios para futuras investigações sobre a história da região amazônica e do Brasil Colonial.

Finalmente, a Sequência Didática (SD) do Código de Postura da Vila de São José de Macapá, embasada nos pressupostos teóricos discutidos nesta dissertação, representa uma tentativa concreta de levar o método de investigação histórica para a sala de aula. Ao fazer do documento a fonte primária de aprendizado, a SD estimula nos alunos a capacidade de questionar, indagar e ser sujeito ativo no processo de interpretação. Este trabalho não se esgota aqui; a pesquisa pode ser aprofundada e a proposição desenvolvida pode servir como uma base sólida para a elaboração de futuras aulas de História na Educação Básica, com foco na história local e no desenvolvimento de competências críticas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha Campos. **O imperio do divino: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900**. 1996. 2v Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/107980>. Acesso em: 14 out. 2025.
- ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira; OLIVEIRA; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da (Org.). **Reflexões sobre História Local e produção de Material didático**. Natal: EDUFRN, 2001.
- ARAUJO, R. M. de. A urbanização da Amazônia e do Mato Grosso no século XVIII povoações civis, decorosas e úteis para o bem comum da coroa e dos povos. **Anais Do Museu Paulista: História E Cultura Material**, v. 20, nº1, p. 41–76, 2012.
- ARAUJO, Renata Malcher. **As cidades da Amazônia no século XVIII**: Belém, Macapá e Mazagão. 1992. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto, Porto, 1992.
- AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. **Iniciação à crítica textual**. Rio de Janeiro: Presença/Edusp, 1987.
- BARROS, José D'Assunção. **O campo da História**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- BERWANGER, Ana Regina; LEAL, João Eurípedes Franklin. **Noções de Paleografia e Diplomática**. 3ed. Santa Maria: UFSM, 1991.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. *In*: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela história da educação** 1. ed. Campinas: HISTEDBR, v. 1, 2006, p. 01-24.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127–149, maio 2018.
- BLANCO, Ricardo Ramon. **Estudos paleográficos**. São Paulo: Laserprint, 1987. BRASIL.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>.
- BUECKE, Jane Elisa Otomar. **Infância e práticas educativas na Amazônia Seiscentista**. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação,

Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. Tradução de Vera Xavier dos Santos. São Paulo: Unesp, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980 – 1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em história. In: OLIVEIRA, M. M. D. (coord.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p.17-34.

CAMBRAIA, César Nardelli. **Introdução à crítica textual**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAPELATO, Maria Helena Rolin. **A imprensa na história do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CARNEIRO, Manuela da Cunha. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, Marcello Henrique da Silva; RIBEIRO, Matheus Marques; BARRO, Mario Roberto. Planejamento de uma sequência didática sobre energia elétrica na perspectiva CTS. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 24, p. 859-874, 2018.

CERRI, Luis Fernando. Os Conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**. v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORREA, Silvio Marcus de Souza. O aviador e o carroceiro: política, etnia e religião no Rio Grande do Sul dos anos 1920. **Métis: história & cultura**, v. 1, n. 2, 2002.

COSTA, Aryana. História Local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (org.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 132-141.

COSTA, Nilson do Rosário. **Lutas urbanas e controle sanitário: origens das políticas de saúde no Brasil**. Petrópolis, Vozes; Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, 1986.

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

DIAS, João José Alves; MARQUES, A. H. de Oliveira; RODRIGUES, Teresa F. **Álbum de paleografia**. Lisboa: Estampa, 1987.

DIAS, M. M.; BIVAR, V. dos S. B. Paleografia para o período colonial. *In: Paleografia e fontes do período colonial brasileiro*. Estudos CEDHAL, Nova Série nº 11. São Paulo: Humanitas/FFLCHUSP, p. 11-38, 2005.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Modos de ler, formas de escrever**: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FONSECA, L. Contornos sócio-históricos e mudanças na escolarização das raparigas em Portugal na 2ª metade do sec. XX: que possibilidades para uma nova agenda de género na educação actual?. *In Felgueiras, M. et al., Cultura escolar, migrações e cidadania: actas do VII congresso luso-brasileiro de história da educação*. SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2005

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 42ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis/, RJ: Editora Vozes, 1999.

FREIRE, C. C.; MOTOKANE, M. T. Elaboração de uma sequência didática voltada para a alfabetização científica na ecologia. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 115-128, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 51ª Edição, Global Editora: São Paulo, 2006. 9ª Reimpressão, 2016.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Ed Plano, 2000.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. Trad. Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GIORDAN, M.; GUIMARÃES, Y. A. F.; MASSIL, L. Uma análise das abordagens investigativas de trabalhos sobre as sequências didáticas: tendências no ensino de ciências. *In: ENPEC – Encontro nacional de pesquisas em educação em ciências*, n. 8., ano 2011, Campinas. Anais [...] Campinas: ABRAPEC, p. 1-13. 2011.

GOMES, Saul António. “Anotações de Diplomática eclesiástica portuguesa”. **HVMANITAS**, vol. 50, 1998, p. 625-646.

GONÇALVES, Maria Filomena. **As ideias ortográficas em Portugal**: de Madureira Feijó a Gonçalves Viana (1734-1911). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Ministério da Ciência e Tecnologia, 2003.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. *In:* ENRICONE, D. (Org.) **Ser Professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 73-89.

GUARANY. **Código de Posturas da Camara Municipal da Vila de Guarany**, 1898.

HOBBSAWM, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1996.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Tradução de Luigi Del Re. – Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LUNA, Verônica Xavier. **Um caos que abriga histórias de vida: sociabilidades conflituosas na gentrificação da cidade de Macapá (1943- 1970)**. Brasília: Senado Federal, v. 278, 2020.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. De como se constrói uma História Local: Aspectos da produção e da utilização no Ensino de História. *In:* ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da (Org.). **Reflexões sobre História Local e produção de Material didático**. Natal: EDUFRN, 2017.

MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In:* MACHADO, A. R (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel: 2004. p. 131-165.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD – Tubarão**, v.6, n.3, p. 547- 573, set/dez. 2006.

MACHADO, Roberto *et al.* **Danação da norma**: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In:* BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 71-114, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, Â. *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, José de Souza. Fronteira. **A degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MÉHEUT, M.; PSILLOS, D. Two aspects of the relations between research and 36 development. *In:* PSILLOS, D. (Ed.). Proceedings of the third international conference on science education research in the knowledge based society. **Thessaloniki: Art of Text Publications**, 2001. v. 2, p. 489-491.

MENDES, Ubirajara Dolácio. **Noções de Paleografia**. 2ed. São Paulo: Arquivo público do Estado de São Paulo, 2008.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

MONTEIRO, John. **Tupis, tapuias e historiadores**: estudos de história indígena e do indigenismo. Tese (Livre Docência em Antropologia) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP), 2007.

MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira. **Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de História**. Curitiba: IBPEX, 2007.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, V. 13, n. 25/26, p. 143 -162, set. 92/ago. 1993.

NORONHA, Andrius Estevam. Como estudar elites locais em região de fronteira? O caso de Macapá (Território Federal do Amapá, 1943-1988). *In*: Andrius Estevam Noronha; Daniel Chaves; Jadson Luis Rebelo Porto. (Org.). **A fronteira setentrional brasileira**: Das histórias pós-coloniais à formação de uma fronteira tardia. 1ed. Macapá e Rio de Janeiro: Edunifap e Autografia Editora, 2015, v. 1, p. 202-228.

OLIVEIRA, Marly Maria de. Metodologia Interativa: um desafio multicultural à produção do conhecimento. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife/PE, 19 a 22-setembro, 2005.

PAIS, LUIZ Carlos. **Didática da História**: uma análise da influência francesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAVÃO, A. C. **Ciências: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação básica, 2010. Coleção explorando o ensino de ciências; vol 18.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

PEREIRA, Nilton M.; SEFFNER, Fernando. **História, leitura e escrita no ensino médio**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos práticos e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 17-36.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

RAGO, Margareth; GIMENES, Renato Aloizio de Oliveira. (Org.) **Narrar o passado, repensar a história**. Campinas: Unicamp, 2000.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SÁ, Tânia Regina Braga Torreão. Códigos de Posturas Municipais como instrumentos normativos da produção de novas lógicas territoriais: estudo de caso do centro histórico de Salvador. **Percursos: sociedade, natureza e cultura**. n.º 11, 2010-1, p. 273-289.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde; MAINKA, Peter Johann. Presença franciscana e supremacia jesuítica no campo da história e da história da educação na época colonial – um diagnóstico na pesquisa historiográfica a partir da análise dos CBHE da SBHE. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 19, 2019.

SANTOS, R. A. **O desenvolvimento de Sequências de Ensino Investigativas como forma de promover a Alfabetização Científica dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2016. 159 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Departamento de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica, Ilhéus, 2016.

SANTOS, W. P.; SANTOS, R. M. F.; SANTOS, P. V. Novas formas de ensinar e aprender, numa perspectiva das metodologias ativas. *In*: VIEIRA, P. **Metodologias ativas: modismo ou inovação?** 1.ed. Tocantinópolis: IGM, 2013. p. 13-37.

SANTOS, W. P.; SANTOS, R. M. F.; SANTOS, P. V. Novas formas de ensinar e aprender matemática, numa perspectiva das metodologias ativas. *In*: VIEIRA, P. **Metodologias ativas: modismo ou inovação?** 1.ed. Tocantinópolis: IGM, 2021. p. 13-37.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo; Martins Fontes, 1987.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

SEDANO, L.; OLIVEIRA, C. M. A. de; SASSERON, L. H. Análise de sequências didáticas de ciências: enfocando o desenvolvimento dos argumentos orais, da escrita e da leitura de conceitos físicos entre alunos do ensino fundamental. **XII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física** – Águas de Lindóia – 2010.

SILVA, Edileuza Fernandes. A aula no contexto histórico. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2010. p.15-42.

SILVA, V. R. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para prática de ensino de História. **História**, São Paulo, n. 23, p. 69 – 83, 2004.

SPINA, S. **Introdução à edótica: crítica textual**. São Paulo: Cultrix/ Edusp, 1977.

TAXINI, Camila Linhares *et al.* Proposta de uma sequência didática para o ensino do tema “Estações do Ano” no Ensino Fundamental. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 1, p. 81-97, 2012.

VENDRAME, Maíra; KARSBURG, Alexandre (orgs). **Micro-história, um método em transformação**. São Paulo: Letra & Voz, 2020.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEBER, Beatriz Teixeira. **Códigos de posturas e regulamentação do convívio social em Porto Alegre no século XIX**. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em História da UFRGS, 1992.

ZABALLA, V. A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto alegre: Artmed Editora, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



PROF HISTÓRIA

**MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA**

ENSINO DE HISTÓRIA COM USO DE DOCUMENTO EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA

Janaína Gomes de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Andrius Estevam Noronha

Macapá – Amapá
2025

FICHA TÉCNICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Título: Ensino de História com Documentos em Sequências Didáticas Interativas.

Autora: Janaína Gomes de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Andrius Estevam Noronha

Público Alvo: Professores de História da Educação Básica amapaense

Vínculo do Produto Educacional: Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História

Programa de Ensino: Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História

Instituição Associada: Universidade Federal do Amapá

Linha de Pesquisa: Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

Lócus de Implementação do Produto Educacional: Escolas da Educação Básica do Amapá

Palavras-chave: Ensino de história. Documentos históricos. Educação. Ensino.



Janaína Gomes de Oliveira

Mestra em Ensino de História (Profhistória), Professora de História com atuação desde 2003. Nascida no Ceará Iniciou os estudos na Escola Doméstica de Natal, cursou História na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e se especializou em História do Brasil pela FAIND. Atualmente mora em Santana. A vida e a história acompanham em sua prática docente, orientando pesquisas, metodologias ativas e um compromisso com a educação histórica para estudantes de várias gerações



Adrius Estevam Noronha

Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor Adjunto da UNIFAP, atuando nos cursos de Mestrado Profissional em História (Profhistória), Mestrado Acadêmico em História; Especialização em História e Historiografia da Amazônia; Curso de Licenciatura em História. É pesquisador do Centro de Estudos Políticos, Religião e Sociedade (Cepres) e do Grupo de Estudos Coloniais Amazônicos (Gescam).

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

O48c Oliveira, Janaína Gomes de.

O Código de Postura de Macapá (1761) na Vila de São José de Macapá e o Uso de Documentos no Ensino de História / Janaína Gomes de Oliveira. - Macapá, 2025.

1 recurso eletrônico.

100 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em História, Macapá, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Andrius Estevam Noronha.

Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Sequência didática. 2. Documentos históricos. 3. História local. I. Noronha, Andrius Estevam, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 070.4499811

OLIVEIRA, Janaína Gomes de. O Código de Postura de Macapá (1761) na Vila de São José de Macapá e o Uso de Documentos no Ensino de História. Orientador: Prof. Dr. Andrius Estevam Noronha. 2025. 100 f. Dissertação (Mestrado) - História. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

APRESENTAÇÃO

A presente Sequência Didática é resultado da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá (PROFHISTÓRIA- UNIFAP). Ela foi elaborada com o propósito de integrar práticas pedagógicas inovadoras ao ensino de História, tendo como foco o estudo do Código de Postura de 1761 da Vila de São José de Macapá — documento histórico fundamental para compreender as dinâmicas sociais, políticas e culturais do Período Colonial na região amazônica. Destinada aos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, a proposta busca aproximar os alunos da história local, estimulando a reflexão crítica sobre as normas e valores que orientavam a vida cotidiana na antiga vila de São José de Macapá e suas relações com a sociedade contemporânea.

A sequência foi estruturada em seis aulas articuladas, que conduzem o estudante desde a contextualização do período colonial até a elaboração de uma “versão moderna” do Código de Postura. As atividades combinam leitura e análise de fontes históricas, debates orientados, interpretação crítica, e produção de textos e normas atuais, incentivando o protagonismo discente e o desenvolvimento de competências interpretativas e reflexivas.

Ao longo das etapas, convidamos você para mediar discussões sobre o papel das normas na organização social, a permanência de valores coloniais em práticas atuais e a importância da cidadania e da sustentabilidade nas formas de convivência coletiva. A proposta também sugere o uso de imagens, mapas históricos e reproduções documentais para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo, aproximando o conteúdo histórico da realidade vivida pelos estudantes. Mais do que estudar um documento do século XVIII, esta Sequência Didática busca promover uma aprendizagem histórica situada, na qual o aluno reconhece o passado como elemento ativo na construção do presente. Assim, ao reinterpretar o Código de Postura de 1761 e criar novas normas a partir de sua realidade, os estudantes exercitam o olhar histórico, compreendem as transformações sociais e refletem sobre seu papel como sujeitos de direitos e deveres na sociedade atual.

METODOLOGIA DE PROPOSIÇÃO DO PRODUTO

Nosso plano de implementação das sequências didáticas interativas está organizado no sentido de propiciar a utilização de uma Sequência Didática (SD), baseada na análise do Código de Postura da Vila de São José de Macapá (1761), e sua contribuição para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e da Consciência Histórica dos alunos do Ensino Fundamental amapaense. O local para sua implementação não poderia deixar de ser outro senão as escolas amapaenses, no caso as do ensino básico público e privado que possui o ensino de história.

Deste modo, a escolha por esse produto educacional nas bases das demandas acadêmicas tem a expectativa de atender satisfatoriamente as necessidades do contexto do ensino de história de seus sujeitos, a saber: professores e num primeiro momento. Por isso, a contribuição significativa de tal produto educacional na esteira da paleografia e seu caráter dialógico e reflexivo, pode se dar na melhoria do ensino e aprendizagem.

Portanto, as nossas expectativas enquanto elaborávamos e definíamos os objetivos a serem alcançados com tal produto educacional antes enquanto proposição a ser desenvolvida: Fundamentar teoricamente o uso de documentos históricos no Ensino de História, com ênfase na importância da História Local e da Paleografia como ferramentas para a desconstrução de narrativas coloniais.

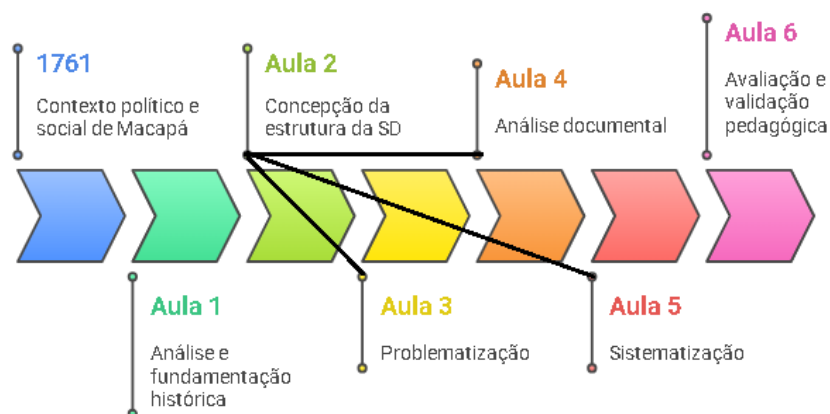
A metodologia de implementação concretiza-se nas sequências de seis aulas:

- A primeira Sequência trata da **análise e fundamentação história**, que envolve a seleção de recortes didáticos de textos variáveis do Código e, se necessário, a realização da transcrição paleográfica, o mais fidedigna possível, para fins de precisão, seguida da linguagem adaptada para melhor compreensão dos aprendentes. Nessa etapa ao professor deve-se garantir o domínio do contexto político e social de Macapá em 1761 para guiar a interpretação.
- Na sequência, o foco se direciona para a **concepção da estrutura da SD**. Nesse momento, recomenda-se a articulação em 3 momentos: 1) **de problematização**, com introdução do tema e motivação para investigação, apresentando as dificuldades da vida colonial que as posturas tentavam equacionar. 2) **de análise documental**, que é a chave da SD focada no desenvolvimento da habilidade de interpretação da fonte, com atividades específicas de leitura e decifração de trechos do Código de Postura, simulando o trabalho do historiador e paleógrafo; e 3) **de sistematização**, que busca levar os alunos a comparar o Código com

as leis ou posturas municipais atuais, produzindo a comunicação dos resultados (debates, podcast ou reescrita criativa) que demonstre a compreensão das permanências e rupturas históricas.

Por último, a SD incluirá a “**avaliação e validação pedagógica**”. Recomenda-se que não se restrinja à memorização, e sim, contemple a capacidade de interpretação crítica do documento e a contextualização histórica. A validação, portanto, exigirá a aplicação piloto da SD para refinar as atividades, garantindo que o recurso educacional seja motivado e acessível, acima de tudo, eficaz para atingir o duplo objetivo de: o ensino de História por meio de documentos e o desenvolvimento da curiosidade pela Paleografia.

Modelo Esquemático da Sequência Didática



Deste modo, portanto, a SDI no seu caráter interativo oportunizará a discussão crítica das dimensões identificadas na pesquisa, no caso o ensino de história através de documentos coloniais. Considerando que tais sequências trazem consigo uma multiplicidade de significados relacionados, cremos que por ocasião da implementação ou aplicação da SDI ocorrerá precisamente o surgimento de algum tema correlato ao trabalho relacionado aos dias atuais e que possui uma dimensão históriográfica, pois se o trabalho é atividade interacional, então implica em convivência e daí a história através da paleografia entra em cena de modo inevitável.

Assim, buscamos verificar a viabilidade da atividade didática pautada em sequências didáticas como um meio para a construção do conhecimento e o desenvolvimento do trabalho pedagógico docente em sala de aula no que se refere ao ensino de história com documentos e suas múltiplas correlações.

Por fim almejamos, então, que os processos formativos de professores e alunos no ensino de história na educação básica não implique na ideia de uma simples contação de história. É fundamental analisar a parcialidade do documento como um produto histórico, quem o produziu, para qual finalidade e em que contexto.

SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA

O conceito de Sequência Didática Interativa (SDI), surgido nos estudos de Oliveira (2013), pode ser reconfigurado para se tornar uma proposta metodológica específica no ensino de História, aplicada ao contexto da cidade de Macapá e utilizando como fonte primária documentos coloniais.

A SDI, nesta perspectiva, visa trabalhar conteúdos históricos de maneira a desenvolver a análise crítica e a compreensão das complexidades da formação da cidadania e das estruturas sociais, tal como se manifestaram no período colonial em Macapá.

Esta proposta se operacionaliza por meio de atividades sequenciadas e organizadas com objetivos claros e definidos para professores e alunos, buscando contribuir para a aprendizagem aprofundada e a edificação do conhecimento histórico sobre a região. A SDI é classificada como uma proposta de ensino ou produto educacional (conforme categorias como as da CAPES), que utiliza materiais interativos para mediar o processo de ensino-aprendizagem. A estrutura de uma SDI pode ser organizada nos seguintes blocos, adaptados para o estudo de Macapá colonial:

Etapa da SDI	Objetivo no Ensino de História de Macapá
Apresentação do Tema	Introduzir o período colonial em Macapá (ex.: a construção da Fortaleza de São José) e apresentar os tipos de documentos coloniais a serem utilizados (ex.: cartas, inventários, registros de mão de obra).
Problematização do Tema	Lançar questões centrais baseadas nos documentos, explorando as contradições da época (ex.: "O que os documentos revelam sobre a vida cotidiana e as relações de poder entre colonizadores e populações nativas/escravizadas?").
1º Bloco de Atividades	Leitura e Análise Documental (Leitura, releitura e identificação de argumentos/pontos de vista presentes nos documentos coloniais originais ou transcritos).
2º Bloco de Atividades	Discussão e Contextualização (Debate sobre as fontes, comparação de informações e contextualização com a historiografia de Macapá e do Brasil).
Avaliação dos Resultados	Síntese do aprendizado, identificação de pontos de vista comuns e discordâncias construídas coletivamente na interpretação dos documentos.
Vídeo/Exibir (Ilustração)	Exibição de mapas históricos, gravuras da época ou trechos de documentários sobre a arquitetura colonial da cidade.

O PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA

AULA 1

Na **AULA 1**, deve-se realizar uma apresentação do tema de maneira contextualizada. Nesta etapa, introduz-se aspectos do Brasil Colonial e da vila de São José de Macapá, a administração portuguesa e o conceito de um Código de Postura como um regulador da vida urbana. Este encontro é primordial para despertar o interesse dos estudantes e conectá-los com a ideia de que as regras do passado moldavam o cotidiano das pessoas, assim como as leis atuais.



Objetivos: Compreender o contexto histórico, social e político do Código de Postura de 1761, analisando suas normas e implicações na vida cotidiana da vila de São José de Macapá.

Organização da turma: em círculo.

Etapas da aula:

Introdução ao contexto histórico: Apresentar aos estudantes o Brasil colonial, a importância das vilas e a administração colonial portuguesa; explicar o que era um Código de Postura 1, 2 e 5: um conjunto de regras que regulavam a vida urbana, a ordem pública, o comércio, a higiene, entre outros aspectos.



Leitura e Análise do Documento: Disponibilizar trechos selecionados do Código de Postura de 1761 de São José de Macapá, orientando que os estudantes identifiquem as principais normas, regras de convivência, higiene, comércio, convivência, higiene, segurança, etc.

Atividade de Produção: Promover uma roda de conversa sobre as normas apresentadas e iniciar o debate com as seguintes questões norteadoras: “Quais regras parecem mais rígidas ou mais flexíveis?” “Como essas normas refletiam a sociedade da época?” “Quais aspectos da vida cotidiana eram considerados importantes pelos colonizadores?”

AULA 2

Na **AULA 2**, desenvolve-se a exposição e análise inicial do documento histórico. São apresentados trechos selecionados do Código de Postura de 1761 (Códigos 1, 2 e 5). A seguir, os estudantes identificam e analisam as principais normas sobre higiene, comércio, convivência e segurança. Finalmente, promove-se uma primeira reflexão, comparando essas regras antigas com algumas normas urbanas atuais.



Objetivos da aula: Conhecer o contexto histórico do Código de Postura de 1761; compreender os principais aspectos e normas presentes no documento; refletir sobre a importância do código para a organização da vida na vila; discutir o propósito das normas e o que elas revelam sobre a época.

Organização da turma: em pequenos grupos.

Etapas da aula:

Introdução: Comece explicando o que é um Código de Postura: um conjunto de regras e normas que regulam a convivência, a ordem pública e o funcionamento de uma comunidade, sem seguida, contextualize a Vila de São José de Macapá em 1761, destacando sua importância na região amazônica e o papel do governo colonial na organização da cidade.

Apresentação do documento: Mostre uma cópia ou uma reprodução do Código de Postura de 1761; explique que o documento; foi elaborado para orientar os moradores sobre comportamentos, deveres e limites a serem respeitados.

Chame atenção dos alunos para os tópicos:

- ✓ Normas de higiene e limpeza pública.
- ✓ Regras sobre o comércio e a atividade econômica.
- ✓ Normas de convivência social, como respeito entre moradores, controle de ruídos, uso de espaços públicos (mapa da vila)
- ✓ Regras relacionadas à segurança, como o controle de armas e a prevenção de incêndios.
- ✓ Penalidades para quem desobedecesse às normas.

Atividade de reflexão:

Proponha uma discussão ou uma atividade em que os estudantes possam comparar as normas do passado com as regras atuais de suas comunidades ou escolas.

Indague: “Quais regras que vocês acham importantes hoje?” “Quais vocês acham que poderiam ser diferentes?”

AULA 3

Na **AULA 3**, faz-se a análise aprofundada das normatizações e do seu impacto social. Nesta etapa, discute-se quem criava e aplicava as normas, as penalidades envolvidas e como essas regras influenciavam o dia a dia dos diferentes grupos sociais na vila. Reforçam-se os conceitos de hierarquia e controle social do período colonial.

Objetivos: Ler e analisar as normas e normatizações; refletir sobre como foram escritas e suas aplicações na Vila de São José de Macapá.

Organização da turma: em círculo.

Etapas da aula:

Introdução tema: atividade se inicia com a Problematização do Tema: Lançamos a questão de como uma "cidade" colonial era idealizada e governada. O documento — o Código de Posturas de 1761 — será o fio condutor. Nesta introdução, o professor apresentará o contexto histórico (período pombalino e a fundação da Vila de São José de Macapá), enfatizando a importância desses códigos como fontes primárias para desvendar as tensões e as regras da época. A SDI será estruturada a partir da leitura e releitura de trechos do Código (o 1º Bloco de Atividades).

Atividade de Reflexão: os alunos deverão identificar: Atores e Relações de Poder: Quem eram os sujeitos que criavam e que eram submetidos a essas regras. Temas Centrais: Quais eram as principais preocupações da administração colonial (ex.: segurança, limpeza pública, regulação de preços, moral e bons costumes). Comparação Histórica: Como essas normas se assemelham ou diferem das leis municipais atuais. O ponto de partida é o convite à descoberta histórica: as leis de 1761 não são apenas textos antigos, mas sim um espelho das intenções e desafios da construção da sociedade em Macapá no século XVIII.

AULA 4

Na **AULA 4**, inicia-se um debate crítico sobre a sociedade colonial. Neste momento, é feita uma leitura dirigida de trechos do Código, seguida por um debate orientado por questões sobre valores sociais, relações de poder e as diferenças entre o passado e o presente. A seguir, os estudantes produzem um texto argumentativo refletindo sobre a influência dessas normas na vida da vila.

Objetivos da aula: promover um debate crítico sobre as normas e a sociedade colonial; estimular a reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre o passado e o presente; desenvolver a capacidade de argumentação e análise de fontes históricas

Organização da turma: em círculo.

Etapas da aula:

Introdução do Tema: será utilizado o Código de Postura da Vila de São José de Macapá de 1761. Com o questionamento Por Que Este Código? Fomentando a compreensão que um Código de Postura é muito mais do que um conjunto de regras; ele é um espelho da sociedade que o criou. Ao analisar este documento histórico, os alunos deverão ser capazes de: Identificar os principais grupos sociais e as tensões existentes (entre civis, militares, colonos, escravizados, etc.). Compreender o que era considerado ordem e desordem pelas autoridades coloniais. Refletir criticamente sobre as concepções de cidadania, ética e punição em um regime colonial autoritário.

Atividade de Leitura e Análise: apresente trechos selecionados do Código de Postura de 1761 (pode ser uma versão adaptada ou resumida); Peça aos estudantes que leiam os trechos e identifiquem as normas que mais chamaram atenção e desenhem a vila e sua ligação com a foz.



Atividade de Produção: peça aos estudantes que escrevam uma breve reflexão ou um texto argumentativo sobre:

- Como as normas do Código de Postura de 1761 influenciavam a vida das pessoas na vila.
- Como seria a vida na vila se essas normas não existissem.
- O que podemos aprender com essa análise para entender melhor a sociedade de hoje.

Faça um momento reflexivo ao final da aula, para que eles compartilhem seus escritos com o restante da turma.

AULA 5

Na **AULA 5**, ocorre a produção criativa de uma “versão moderna” do Código de Postura. Os estudantes, trabalhando em grupos, reescrevem artigos selecionados do código de 1761, adaptando-os aos valores e necessidades do século XXI, com base em princípios como cidadania e sustentabilidade. As versões modernas são então apresentadas e debatidas pela turma.

Objetivos: Produzir uma versão moderna de artigos selecionados considerados contextos sociais ambientais e culturais contemporâneos.

Organização da turma: em pequenos grupos.

Etapas da aula:

Atividade de Leitura e Análise: Apresentar e ler em voz alta trechos selecionados do código de postura da vila de São José de Macapá de forma adaptada discutir em grupo que tipo de comportamento era regulado havia alguma regra que hoje parece estranha exagerada ou ultrapassada.

Debate Orientado: dividir a turma em grupos, cada grupo analisa um trecho do código de postura e discute o contexto da época e identifica o que poderia ser atual ou não. Para que esse debate fosse produtivo elenquei perguntas norteadoras como: isso ainda faz sentido hoje? De que forma essa norma poderia ser reescrita para os dias atuais? Quais valores da sociedade moderna devem ser considerados?

Produção da visão moderna do código de postura: os grupos reescrevem os artigos escolhidos com base nas discussões, por exemplo, no código de postura antigo é proibido criar porcos soltos na rua da vila, já no moderno (Lei Orgânica) é proibida a criação de animais de médio e grande porte em áreas urbanas sem os devidos cuidados sanitários e ambientais.

Apresentação e debate: cada grupo apresenta o artigo antigo e a sua versão moderna para debater as diferenças e justificar as atualizações, etapas, registro final, a produção textual gerou a sugestão de montar um código de postura moderno da comunidade escolar com contribuições dos alunos pode virar um mural um folder digital ou uma apresentação final.

AULA 6

Na **AULA 6**, e última aula desta SD, ocorre a avaliação formativa, a autoavaliação e uma reflexão final consolidada. Discute-se a importância de entender as normas do passado, o que mudou na sociedade e como os cidadãos podem participar da criação de regras justas hoje, encerrando a sequência com uma síntese do percurso de aprendizado.

Avaliação da sequência didática deve ser formativa valorizando o processo de aprendizagem a participação o pensamento crítico e a capacidade de aplicar conhecimentos históricos a contextos contemporâneos e estes serão os instrumentos de avaliação, como observação participativa ao longo das etapas, participação ativa nas discussões capacidade de relacionar o passado com o presente, respeito as opiniões dos colegas, colaboração no trabalho em grupo.

Produto final dos grupos: os grupos deverão realizar com clareza e coerência na reescrita moderna do artigo, justificativa da reestrutura baseada em princípios atuais como cidadania sustentabilidade saúde pública e etc., e usar de criatividade na adaptação do conteúdo.

Auto avaliação escrita: os estudantes devem discutir a importância de entender as normas do passado para compreender a formação da sociedade atual, com perguntas como: O que eu aprendi sobre a vida em Macapá no século XVIII com o código de postura e o que mudou entre aquela época e hoje qual a parte mais interessante da atividade para mim?

Reflexão final: realize uma reflexão final com os alunos com uma conversa orientada para consolidar o que foi aprendido e estimular pensamento crítico com perguntas diretas como: Por que existiu tantas regras no código de postura em 1761? Quais dessas regras ainda fazem sentido hoje? O que mudou na nossa sociedade para que certas normas deixassem de ser necessárias? Quem cria as regras na cidade hoje como podemos participar disso? Como seria um código de postura para a nossa escola ou comunidade?

Frise para os alunos: “Através das aulas foi possível constatar que vocês foram historiadores cidadãos e legisladores ao reinventar um código de postura de 1761 e vocês mostraram que as leis e normas refletem a sociedade do seu tempo e que, como cidadãos, nós também temos o poder e a responsabilidade de pensar e construir regras mais justas inclusive inclusivas e sustentáveis para o mundo em que vivemos”.

PONTOS MAIS IMPORTANTES DO CÓDIGO DE POSTURA

O Código de Posturas de Macapá de 1761 foi um instrumento legal que refletiu as preocupações da administração colonial portuguesa em organizar e disciplinar a vida urbana na Amazônia. Composto por 33 artigos, o código abordava questões como a manutenção das ruas, o comércio, a saúde pública e a segurança, com a intenção de estabelecer um padrão de vida mais organizado e higiênico para a população. Através dessas regras, percebe-se a influência das ideias iluministas e a busca por controle do território, características padrões da administração pombalina.

Sobre a manutenção de caminhos e pontes (Posturas 14 e 16): A norma visava manter os caminhos, pontes e serventias públicas sempre “livres e desembaraçadas”. Era proibido obstruí-los com madeiras ou tomá-los para uso particular. As pontes de madeira em áreas estratégicas, como o caminho para o Forte (principalmente a Rua da Ponte, vital em períodos chuvosos), deveriam ser limpas e mantidas pelos moradores das redondezas nos meses de janeiro e julho.

Essas posturas demonstram o esforço do poder colonial em ordenar a vida urbana e o cotidiano dos moradores de Macapá, equilibrando a higiene e saúde pública, a segurança, a estética da vila e o abastecimento local.

Contenção e manutenção de cercas: Devido ao grande e crescente número de gado, que se espalhava por até duas léguas, era essencial proteger as roças e plantações. Ficou acordado que todos os moradores com plantações nessas áreas deveriam se reunir em janeiro e julho para construir e fazer a manutenção dos tapumes ou cercados, sob pena de multa de 500 réis por falta.

Proteção noturna: Também era obrigatório recolher o gado para um curral junto à vila durante a noite, prevenindo ataques de onças e evitando que os animais invadissem plantações. Os donos de gado eram responsáveis por consertar esse curral duas vezes ao ano (janeiro e julho), com multa de 500 réis para quem não cumprisse. A multa de 500 réis também era aplicada ao dono do gado que destruísse a roça de um vizinho.

Procissões solenes (Posturas 28 e 29): todos os moradores eram obrigados a comparecer às procissões solenes (Corpo de Deus, Visitação e Anjo da Guarda). Os Juízes e Oficiais mecânicos (artesãos) deviam participar organizados, com suas bandeiras. A Câmara deveria anunciar as procissões por meio de pregões nas ruas dois dias antes para que ninguém alegasse ignorância, aplicando-se multas por ausência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta sequência didática oportuniza aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental uma experiência significativa de aprendizagem histórica, permitindo-lhes compreender a história de forma concreta a partir da análise de um documento histórico real relacionado à sua própria região. Ela possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico ao comparar normas do período colonial com as regras sociais contemporâneas, além de ajudar os estudantes a perceberem a história como uma construção social dinâmica, onde as leis e normas refletem os valores e estruturas de poder de cada época.

Através do trabalho com o Código de Postura de 1761, os alunos podem desenvolver habilidades de análise documental, trabalho em grupo e argumentação fundamentada, competências essenciais para a formação de cidadãos conscientes e participativos. A sequência ainda estimula a conexão entre passado e presente, mostrando como as regras de convivência social evoluíram e como os jovens podem participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa.

É importante destacar que esta proposta pode e deve ser adaptada conforme as necessidades específicas de cada turma, o nível de familiaridade dos estudantes com análise documental e a realidade local. O professor poderá ajustar a complexidade das leituras, o tempo dedicado a cada atividade e os exemplos utilizados, garantindo que a aprendizagem seja acessível e significativa para todos os estudantes. A flexibilidade na aplicação permitirá que o educador responda adequadamente aos interesses e ritmos de aprendizagem de sua turma, mantendo sempre o foco no desenvolvimento das competências históricas e na formação cidadã.

REFERÊNCIAS

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

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 42ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis/, RJ: Editora Vozes, 1999.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 71-114, 2008

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

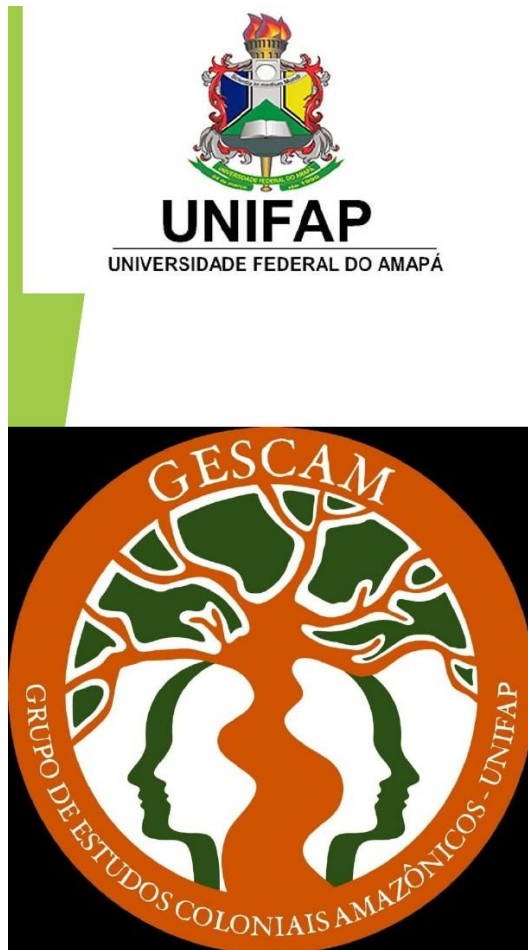
NORONHA, Andrius Estevam. Como estudar elites locais em região de fronteira? O caso de Macapá (Território Federal do Amapá, 1943-1988). *In*: Andrius Estevam Noronha; Daniel Chaves; Jadson Luis Rebelo Porto. (Org.). **A fronteira setentrional brasileira**: Das histórias pós-coloniais à formação de uma fronteira tardia. 1ed. Macapá e Rio de Janeiro: Edunifap e Autografia Editora, 2015, v. 1, p. 202-228.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

ANEXO

ANEXO – APRESENTAÇÃO DO CÓDIGO DE POSTURA DA VILA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ (1761)

Apresentação utilizada como material complementar da pesquisa, reunida neste apêndice para consulta ao documento visual referente ao Código de Postura da Vila de São José de Macapá.



IV Encontro de pesquisas do GESCAM



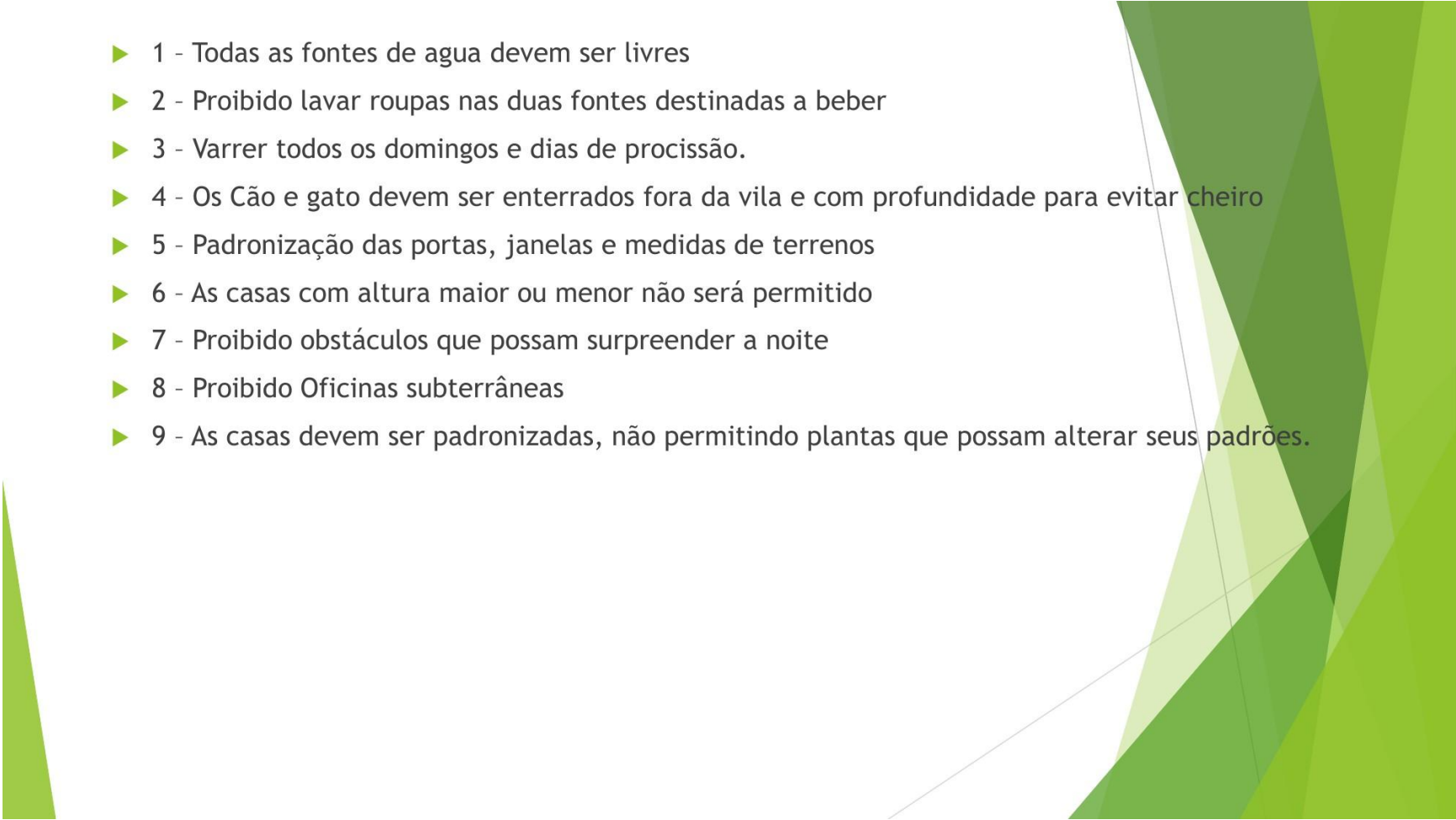
“RUAS LIMPAS E SEM IMUNDIÇAS”: O CÓDIGO DE POSTURA DA VILLA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ, 1761

Andrius Estevam Noronha

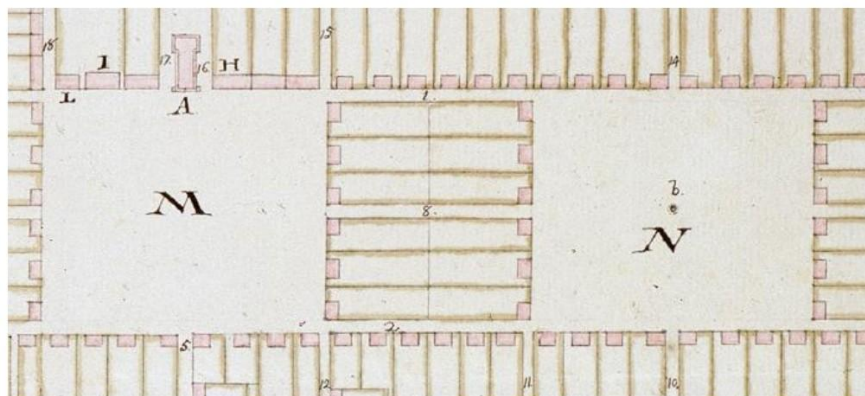


Códigos de Postura: leis do espaço urbano

- ▶ Nova perspectiva jurídica de normatização social na emergência das cidades
 - ▶ Relação social
 - ▶ Sistema de produção
 - ▶ Convivência entre as pessoas

- 
- ▶ 1 - Todas as fontes de agua devem ser livres
 - ▶ 2 - Proibido lavar roupas nas duas fontes destinadas a beber
 - ▶ 3 - Varrer todos os domingos e dias de procissão.
 - ▶ 4 - Os Cão e gato devem ser enterrados fora da vila e com profundidade para evitar cheiro
 - ▶ 5 - Padronização das portas, janelas e medidas de terrenos
 - ▶ 6 - As casas com altura maior ou menor não será permitido
 - ▶ 7 - Proibido obstáculos que possam surpreender a noite
 - ▶ 8 - Proibido Oficinas subterrâneas
 - ▶ 9 - As casas devem ser padronizadas, não permitindo plantas que possam alterar seus padrões.

- ▶ 10 - Cuidado com as praças, “correr livremente e respirar”. Os moradores que tiverem praças na frente devem, juntamente com os vizinhos, limpar duas vezes ao ano. Janeiro e Julho



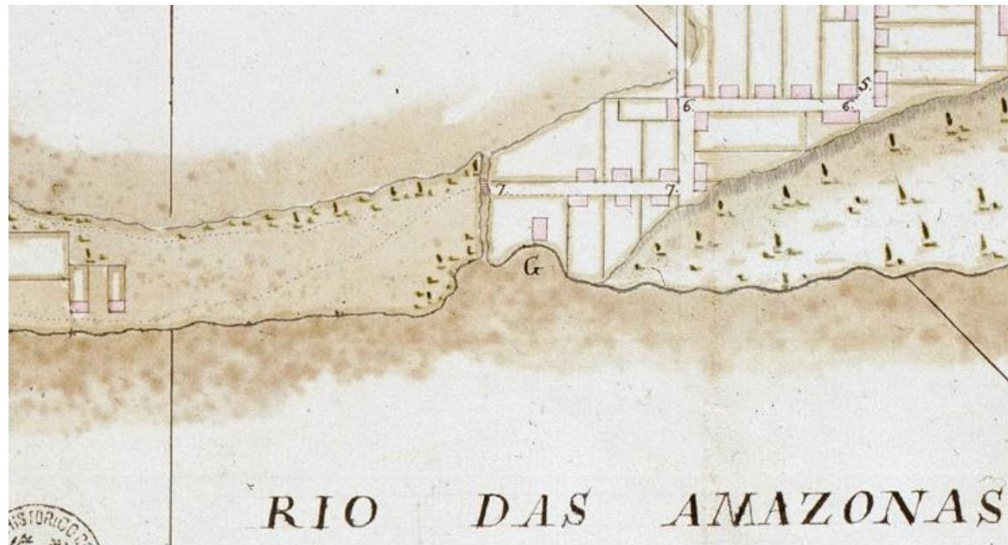
PLANTA

DA Villa de S. Jozé do Macapa tirada por Ordem do Ill.^{mo} Ex.^{mo} Sr. Manoel Bernardo de Mello de Castro Gov.^{or} e Capp.^{am} General do Estado do Para &c. em o Anno de 1767 pelo Capitão Eng.^{ro} Gaspar Jozé de Gronsfelden

A	Igreja nova	1.	Rua de S. Jozé.
B	Igreja velha	2.	Rua formosa
C	Forte de fuscina co- meçado por Ordem de S.E. ^x	3.	Rua das flores
D	Palacio velho	4.	Rua da Campina
E	Quarteis novos dos Soldados	5.	Rua do Sol
F	Porto da Fortaleza	6.	Rua direita
G	Porto das Canoas	7.	Rua da ponte
H	Caza do Vigario	8.	Rua das mercês
I	Caza da Camara	9.	Rua das fontes
L	Asougue	10.	Travessa da guarda
N	Praça de S. Jozé	11.	Travessa da vigia
M	Praça de S. Sebastião	12.	Travessa da atalaya
O	17. Casas novas dadas por S. E. ^x aos moradores	13.	Travessa de Valverde
P	Caza do Comandante	14.	Travessa da Espera
		15.	Travessa da Estrella
		16.	Travessa do Esp. ^{to} Santo
		17.	Travessa de S. Antonio
		18.	Travessa do Izgo.
		b.	Pelourin E.

- ▶ 11 - Proíbe covas que possam deixar água parada na rua e dentro dos quintais, preocupação com saúde e crianças, caso tenha necessidade é obrigatório usar cerca.
- ▶ 12 - Obriga os moradores terem em seus quintais “abastança de frutos” como laranjeiras, limoeiras, goiabeiras, pimenteira, coqueiros e palmeiras.
- ▶ 13 - Prêmio de 6 mil reis para quem caçar onça, 500 se for filhote, a pele deve ser entregue ao procurador do conselho.
- ▶ 14 - Proibido obstruir pontes e serventias públicas e também não destruir obras destinadas aos caminhos da vila.

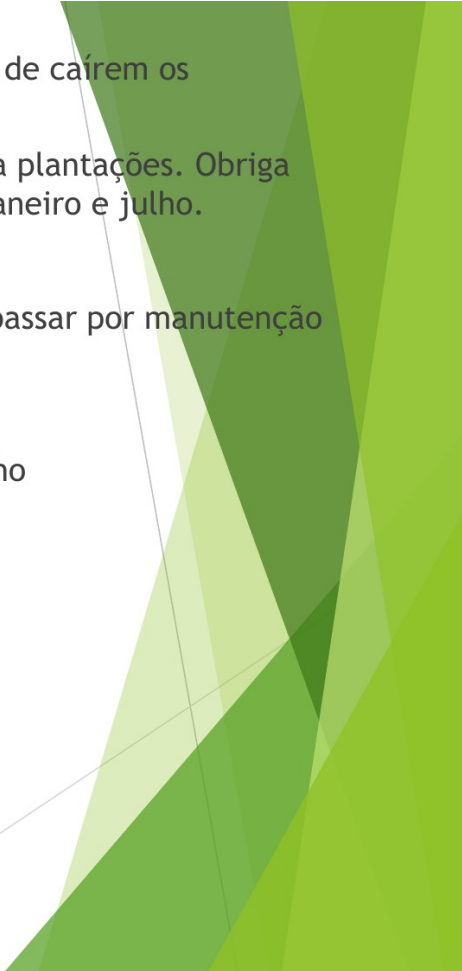



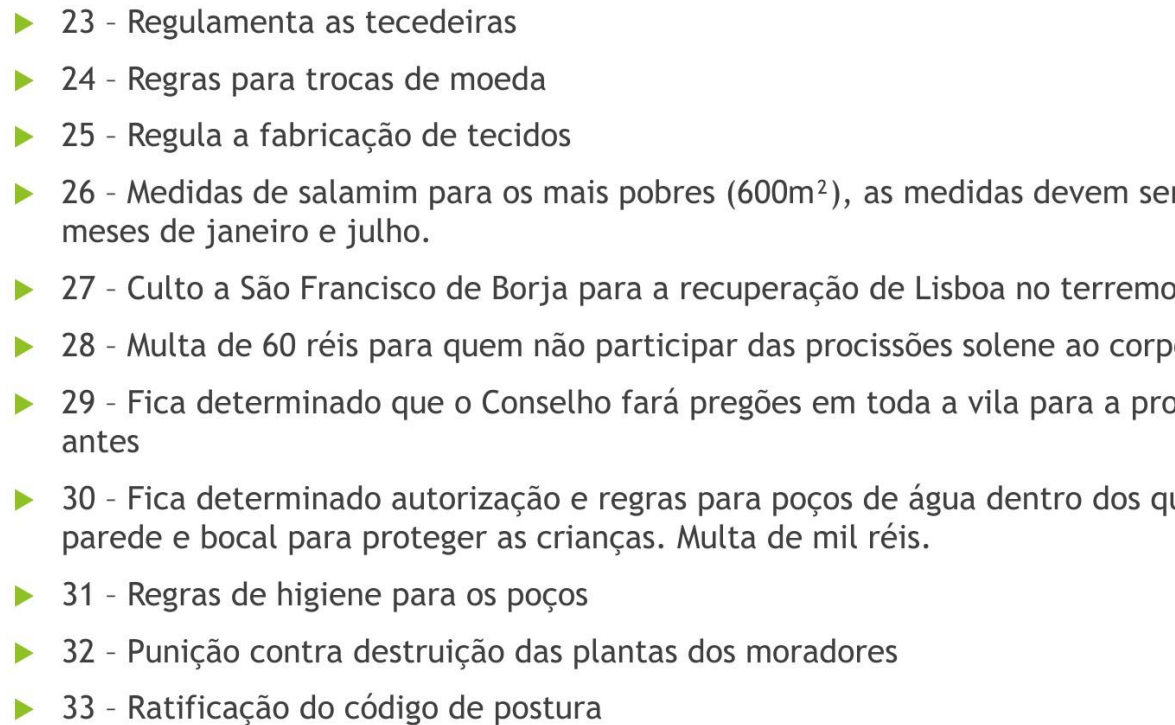


- ▶ Rua da ponte, área considerada estratégica para circulação, conectava a vila ao forte nos períodos de chuva, possuía uma ponte de madeira que deveria ter manutenção nos meses de janeiro e julho.

15 - Todo o morador que plantar nas terras alagadiças e vargens deverá cultivar 40 árvores de cacau.



- 
- 
- ▶ 16 - Regulamenta o estreitamento de pontes do igarapé pois existe risco perigo de caírem os moradores.
 - ▶ 17 - Estabelece regras para a contenção do gado para que não cause prejuízos a plantações. Obriga cercado de duas léguas de tapumes que devem ter manutenção nos meses de janeiro e julho.
 - ▶ 18 - Multa de 500 réis para o gado do vizinho eu destruir sua roça.
 - ▶ 19 - Recolher o gado a noite para proteger de ataque das onças, o curral deve passar por manutenção em janeiro e julho, pena de 500 réis.
 - ▶ 20 - Padronização do sistema de pesos e medidas para a prática comercial.
 - ▶ 21 - Regras para os balanços que devem ser conferidos e aprovados pelo conselho
 - ▶ 22 - Padronização de medidas de aguardente, azeite, vinho e tafonaria.

- 
- ▶ 23 - Regulamenta as tecedeiras
 - ▶ 24 - Regras para trocas de moeda
 - ▶ 25 - Regula a fabricação de tecidos
 - ▶ 26 - Medidas de salamim para os mais pobres (600m²), as medidas devem ser conferidas nos meses de janeiro e julho.
 - ▶ 27 - Culto a São Francisco de Borja para a recuperação de Lisboa no terremoto.
 - ▶ 28 - Multa de 60 réis para quem não participar das procissões solene ao corpo de Deus
 - ▶ 29 - Fica determinado que o Conselho fará pregões em toda a vila para a procissão dois dias antes
 - ▶ 30 - Fica determinado autorização e regras para poços de água dentro dos quintais, obrigatório parede e bocal para proteger as crianças. Multa de mil réis.
 - ▶ 31 - Regras de higiene para os poços
 - ▶ 32 - Punição contra destruição das plantas dos moradores
 - ▶ 33 - Ratificação do código de postura