



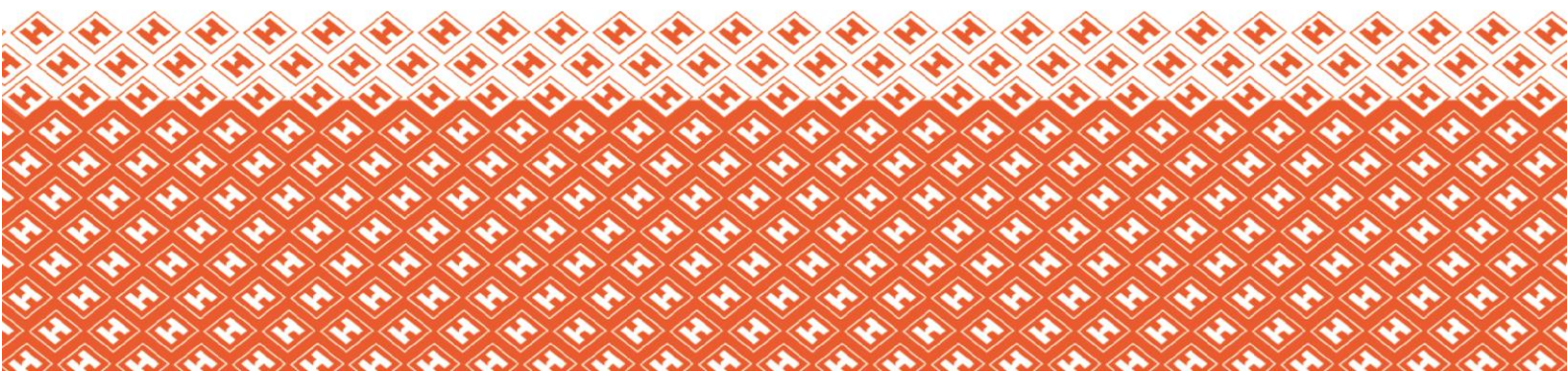
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

DANILO SORATO OLIVEIRA MOREIRA

**SILÊNCIOS QUE FALAM, PALAVRAS QUE
NADA EXPLICAM: AS NARRATIVAS
HISTÓRICAS COMPARADA SOBRE A
QUESTÃO DO AMAPÁ**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
MAIO/ 2018



DANILO SORATO OLIVEIRA MOREIRA

**SILÊNCIOS QUE FALAM, PALAVRAS QUE NADA EXPLICAM: AS
NARRATIVAS HISTÓRICAS COMPARADAS SOBRE A QUESTÃO DO AMAPÁ**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal do Amapá. Área de concentração: Ensino de História. Linha de pesquisa: Produção e difusão de narrativas históricas.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Chaves.

MACAPÁ – AMAPÁ

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Bibliotecária: Thalita Ferreira (CBR2 -1557)

981.16

M839s Moreira, Danilo Sorato Oliveira.

Silêncios que falam, palavras que nada explicam: as narrativas históricas comparadas sobre a questão do Amapá / Danilo Sorato Oliveira Moreira; Orientador, Daniel Chaves. -- Macapá, 2018.

140 f.

Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

1. História do Amapá. 2. Narrativas históricas - Amapá. 3. Ensino de História. I. Chaves, Daniel, orientador. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

DANILO SORATO OLIVEIRA MOREIRA

SILÊNCIOS QUE FALAM, PALAVRAS QUE NADA EXPLICAM: AS NARRATIVAS HISTÓRICAS COMPARADAS SOBRE A QUESTÃO DO AMAPÁ

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal do Amapá. Área de concentração: Ensino de História. Linha de pesquisa: Produção e difusão de narrativas históricas.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora:

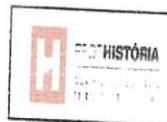
Prof. Dr. Daniel Santiago Chaves Ribeiro (Orientador/ UNIFAP)

Prof. Dr. Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior (PROFHISTORIA/UNIFAP)

Prof. Dr. Paulo Gustavo Pellegrino Côrrea (PPGEF/UNIFAP)

MACAPÁ – AMAPÁ

2018

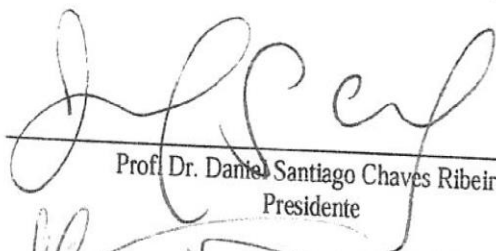


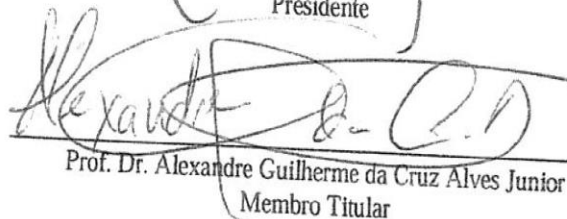
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

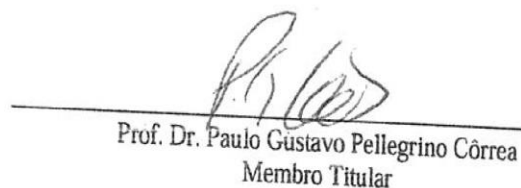
Aos dezoito dias de maio de dois mil de dezoito, às 9 horas, na sala 1 do bloco Aranha/CPP realizou-se a Banca de Defesa de Dissertação do mestrando Danilo Sorato Oliveira Moreira, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. A Comissão Examinadora, obedecendo ao disposto no Regimento Interno do Prof-História, foi constituída pelos professores doutores Daniel Santiago Chaves Ribeiro, Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior e Paulo Gustavo Pellegrino Córrea. O tema arguido foi: *Silêncios que falam, palavras que nada explicam: as narrativas históricas comparadas sobre a Questão do Amapá*. Após o mestrando ter apresentado os resultados de sua pesquisa, obedecendo ao prazo regimental, foi dada a palavra aos examinadores para arguição. O mestrando respondeu adequadamente às perguntas formuladas e, posteriormente, a Comissão Examinadora reuniu-se para proceder à avaliação. Assim sendo, a Comissão Examinadora APROVADO o mestrando Danilo Sorato Oliveira Moreira. 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.

Considerações da Banca:

Encaminham-se as correções de forma e acadêmicas por parte
da banca solicitando-se a atenção aos prazos regimentais.


Prof. Dr. Daniel Santiago Chaves Ribeiro
Presidente


Prof. Dr. Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior
Membro Titular


Prof. Dr. Paulo Gustavo Pellegrino Córrea
Membro Titular

Macapá, 18 de Maio de 2018.



ATA DE HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos vinte e nove dias do mês de julho do ano de dois mil e dezoito, às onze horas, na Secretaria do Departamento de Pós-Graduação, o Coordenador Estadual do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, **Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior**, homologou a dissertação do aluno Danilo Sorato Oliveira Moreira, da turma de Mestrado do ano de dois mil e dezesseis com o tema “**SILÊNCIOS QUE FALAM, PALAVRAS QUE NADA EXPLICAM: AS NARRATIVAS HISTÓRICAS COMPARADAS SOBRE A QUESTÃO DO AMAPÁ**”. Nada mais havendo a tratar, encerrou-se a reunião e foi lavrada por mim, Welleson Vilhena Barbosa, a presente Ata que será assinada por quem é de direito.

Prof. Dr. Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior
Coordenadora Estadual do Mestrado Profissional em História
Portaria 776/2018 - UNIFAP

Welleson Vilhena Barbosa
Assistente em Administração
Departamento de Pós-Graduação

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que não mediram esforços para me auxiliar nessa vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), nas suas coordenações nacionais e locais, pela oportunidade de ingressar nesse programa de pós-graduação.

A todos os professores do colegiado do ProfHistória, seção Amapá, que ministraram disciplinas valiosas para o aperfeiçoamento profissional.

A todos que, de alguma forma, manifestaram seu apoio e incentivo para a concretização desta dissertação, mais especialmente ao meu orientador, Dr. Daniel Santiago Chaves Ribeiro, pela aceitação em compartilhar o desenvolvimento deste trabalho e pelas orientações, assim como pela capacidade profissional e humana, que me ensinaram o real valor da palavra orientador.

Aos professores da Banca de Qualificação, Dr. Iuri Cavlak e Dr. Gutemberg Vilhena, pelas considerações significativas e criteriosas para o encaminhamento deste trabalho.

Aos professores da Banca de Defesa, Dr. Alexandre Cruz, Dr. Paulo Gustavo e Dr. Iuri Cavlak, pela disposição e ajuda em aperfeiçoar o texto dissertativo.

Aos colegas de Mestrado e profissão do ProfHistória, Angela, Arleno, Bruno Rafael, Danilo Pacheco, Jaqueline Samara, Josean Ricardo, Joaciany, Marília Nascimento, Orione Vilhena, Vitor Ferreira, Walbi Pimentel, pelo compartilhamento de experiências.

Ao Centro de Ensino Madre Tereza (CEMT), local em que exerci minha prática profissional. Uma menção especial e honrosa a diretora, Ana Mara Oliveira, pela confiança no meu trabalho e pelos conselhos profissionais, e aos meus alunos em todos os âmbitos da Educação Básica.

Às pessoas de minha família. A minha mãe, Grace Sampaio, pela educação em boa parte da minha vida. A minha irmã, Paula Moreira, e meu sobrinho afillhado, Cauê Moreira, companheiros de viagem, de confidências, de alegrias, de Dissertações, dentre outras. A minha tia, Françoise Sampaio, pelo constante apoio no Amapá, sempre acreditando no seu sobrinho-afillhado. Ao meu tio, Jean Cláudio, pela tentativa de estar sempre presente.

Às pessoas de minha segunda família, nas figuras de Viviane Simões, Ana Lúcia Santos e Maria Simões. Em especial, *in memoriam*, a Viviane Simões, que não pode se fazer presente fisicamente, mas deixou um legado em nossas almas.

A minha companheira de viagem, vida, profissão, leituras, risos, amor, felicidade, piadas, sofrimentos, perseverança, diálogo, Alana dos Santos Tenório, aquela que decidi passar o resto desta vida.

EPÍGRAFE

Porque, em diplomacia, como, aliás, em tudo na vida, toma-se uma decisão importante e depois é preciso deixar o tempo atuar.
AMORIM, Celso. 2011.

RESUMO

SORATO, Danilo. **Silêncios que falam, palavras que nada explicam: as narrativas históricas comparadas sobre a Questão do Amapá**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2018.

O tema dessa dissertação é a Questão do Amapá, evento histórico que ocorre desde os primeiros contatos entre portugueses e franceses na região do Oiapoque no século XVI, e se desenvolve tensões e distensões nos séculos posteriores até a decisão arbitral internacional em favor do Brasil no ano de 1902. Este trabalho tem por objetivo apresentar as narrativas históricas comparadas sobre a Questão do Amapá através das conjunções e contradições em suportes acadêmicos e didáticos. A metodologia do trabalho pauta-se no método comparativo em história, o qual se analisa as possibilidades de características das linguagens históricas. A hipótese é que as narrativas históricas podem apresentar as características de arquétipo, estereótipo, silêncio e esquecimento. O primeiro resultado é que as narrativas acadêmicas negam o modelo teórico científico desse texto, pois elas revelam a preocupação em valorizar personagens históricos marginalizados, silenciados e esquecidos pela historiografia anterior aos século XXI. O segundo resultado é que as narrativas didáticas, subdivididas em livros didáticos e paradidáticos, confirmam o modelo teórico científico dessa dissertação, porquanto elas se caracterizam pela aceitabilidade do arquétipo, estereótipo, silêncio e esquecimento. Dessa forma, a conclusão é que as narrativas históricas comparadas são heterodoxas, diversas e plurais, possibilitando a utilização de diferentes linguagens históricas no Ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História, Produção e difusão de narrativas históricas, Processos históricos recentes, Questão do Amapá, Suporte Didático, Suporte Acadêmico.

ABSTRACT

SORATO, Danilo. **Silêncios que falam, palavras que nada explicam: as narrativas históricas comparadas sobre a Questão do Amapá.** 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2018.

The theme of this dissertation is the Question of Amapá, a historical event that occurs from the first contacts between Portuguese and French in the Oiapoque region in the 16th century, and tensions and strains develop in later centuries until the international arbitration decision in favor of Brazil in the year of 1902. This work aims to present the comparative historical narratives on the *Questão do Amapá* through the conjunctions and contradictions in academic and didactic supports. The methodology of the work is based on the comparative method in history, where it analyzes the possibilities of characteristics of the historical languages. The hypothesis is that historical narratives may present the characteristics of archetype, stereotype, silence, and forgetfulness. The first result is that the academic narratives deny the scientific theoretical model of this text, since they reveal the concern to value historical personages marginalized, silenced and forgotten by the historiography before the 21st century. The second result is that didactic narratives, subdivided in didactic books and paradidical, confirm the theoretical model of this dissertation, since they are characterized by the acceptability of the archetype, stereotype, silence and forgetfulness. In this way, the conclusion is that comparative historical narratives are heterodox, diverse and plural, making possible the use of different historical languages in History Teaching.

Keywords: Teaching History, Production and diffusion of historical narratives, Recent historical processes, *Questão do Amapá*, Didactic Support, Academic Support.

RÉSUMÉ

SORATO, Danilo. **Silêncios que falam, palavras que nada explicam: as narrativas históricas comparadas sobre a Questão do Amapá**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2018.

Le thème de cette thèse est la Question d'Amapá, un événement historique qui se produit à partir des premiers contacts entre Portugais et Français dans la région Oiapoque au 16ème siècle, et des tensions et des tensions se développent dans les siècles suivants jusqu'à la décision d'arbitrage international en faveur du Brésil dans le 1902. Ce travail vise à présenter les récits historiques comparatifs sur la *Questão do Amapá* à travers les conjonctions et les contradictions dans les supports académiques et didactiques. La méthodologie du travail est basée sur la méthode comparative dans l'histoire, où il analyse les possibilités de caractéristiques des langues historiques. L'hypothèse est que les récits historiques peuvent présenter les caractéristiques de l'archétype, du stéréotype, du silence et de l'oubli. Le premier résultat est que les récits académiques nient le modèle théorique scientifique de ce texte, puisqu'ils révèlent le souci de valoriser les personnages historiques marginalisés, réduits au silence et oubliés par l'historiographie avant le 21ème siècle. Le second résultat est que les récits didactiques, subdivisés en livres didactiques et paradidiques, confirment le modèle théorique théorique de cette thèse, car ils se caractérisent par l'acceptabilité de l'archétype, du stéréotype, du silence et de l'oubli. De cette façon, la conclusion est que les récits historiques comparatifs sont hétérodoxes, divers et pluriels, ce qui rend possible l'utilisation de différentes langues historiques dans l'enseignement de l'histoire.

Mots-clefs: Enseignement de Histoire, Production et diffusion de récits historiques, Processus historiques recentes, *Questão do Amapá*, Dispositif Didactique, Dispositif Académique.

RESUMEN

SORATO, Danilo. **Silêncios que falam, palavras que nada explicam: as narrativas históricas comparadas sobre a Questão do Amapá**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2018.

El tema de esta disertación es la *Questão do Amapá*, uno acontecimiento histórico que ocurre desde los primeiros contactos entre portugueses y franceses en la región del Oiapoque en el siglo XVI, y se desarrolla tensiones y distensiones en los siglos posteriores hasta la decisión arbitral internacional favorable hacia Brasil en el año de 1902. Este trabajo tiene por finalidad presentar las narrativas históricas comparadas acerca de la *Questão do Amapá* a través de las conjunciones y contradicciones en los dispositivos académicos y didácticos. La metodología del texto dissertativo es basada en el método comparativo en historia, en lo cual se analiza las posibilidades de características de los lenguajes históricos. La hipótesis es que las narrativas históricas pueden presentar las características de arquetipo, estereotipo, silencio y olvido. El primero resultado es que las narrativas académicas rechazan el modelo teórico científico del texto, porque ellas revelan la preocupación en destacar personajes históricos marginados, silenciados y olvidados por la historiografía anterior al siglo XXI. El segundo resultado es que las narrativas didácticas, separadas en libros didácticos y paradidácticos, confirman el modelo teórico científico de esa disertación, pues ellas se caracterizan por la aceptabilidad del arquetipo, estereotipo, silencio y olvido. De esa manera, la conclusión es que las narrativas históricas comparadas son heterodoxas, diversas y plurales, permitiendo el uso de diferentes lenguajes históricos en la enseñanza de Historia.

Palabras-clave: Enseñanza de Historia, Producción y difusión de narrativas históricas, Procesos históricos recientes, *Questão do Amapá*, Dispositivo Didáctico, Dispositivo Académico.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	CAPÍTULO I – A QUESTÃO DO AMAPÁ: COMPARAÇÃO, TEORIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	26
2.1	Comparando as narrativas históricas sobre a Questão do Amapá.....	26
2.2	Teorizando sobre a Questão do Amapá: entre arquétipos, estereótipos, silêncio e esquecimento.....	32
2.2.1	<i>Descobrimo o arquétipo nas narrativas históricas.....</i>	38
2.2.2	<i>Reconhecendo o estereótipo nas narrativas históricas</i>	45
2.2.3	<i>Aprendendo sobre o silêncio e esquecimento nas narrativas históricas</i>	54
2.3	Conhecendo historicamente a Questão do Amapá.....	62
3	CAPÍTULO II – AS NARRATIVAS HISTÓRICAS ACADÊMICAS SOBRE A QUESTÃO DO AMAPÁ.....	69
4	CAPÍTULO III – AS NARRATIVAS HISTÓRICAS DIDÁTICAS SOBRE A QUESTÃO DO AMAPÁ.....	92
4.1	Os livros didáticos.....	92
4.2	Os livros paradidáticos.....	122
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134

1 INTRODUÇÃO

O trabalho dissertativo insere-se na linha de pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de História, *Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão*, no qual se analisa estudos sobre a questão da linguagem e da narrativa histórica, considerando diversos suportes, tais como livros, filmes, mapas, fotografias etc. Nesse aspecto, o texto dissertativo intitulado, *Silêncios que falam, palavras que nada explicam: as narrativas históricas comparadas sobre a Questão do Amapá*, busca debater as narrativas históricas comparadas sobre a Questão do Amapá, por meio da análise de possíveis conjunções e contradições dos suportes acadêmicos e didáticos em formato de livros. Além desse debate factual e documental, que pretende repensar as linguagens dentro da área de Ensino de História, torna-se fundamental reconhecer que a pesquisa dissertativa possui um valor epistemológico, pois estabelece um diálogo entre conceitos, teoria e método.

O objetivo principal é discutir comparativamente as contradições e conjunções encontradas nas narrativas históricas sobre a Questão do Amapá, através da observação dedutiva de como se constrói as tipagens e os silenciamentos sobre o processo histórico eleito para a pesquisa. Ademais, os objetivos específicos são analisar especificamente as leituras históricas acadêmicas e didáticas. Pelo lado do primeiro suporte mencionado, o recenseamento bibliográfico pode se comportar através das seguintes características: arquétipo, estereótipo, silêncio e esquecimento. Pelo lado do segundo suporte dito, a pesquisa da bibliografia pode se reproduzir por meio das características a seguir: arquétipo, estereótipo, silêncio e esquecimento.

A problemática nuclear da pesquisa é pensar como as narrativas históricas comparadas sobre a Questão do Amapá estão caracterizadas em espaços exógenos como a academia e a escola. Essa questão insere-se ao haver a percepção de que as linguagens narrativas que trabalham o fato histórico nos livros não são homogêneas, ao contrário, elas possuem uma heterogeneidade necessária para o trabalho em sala de aula e o Ensino de História.

A metodologia da pesquisa é baseada no método comparativo em história, o qual percebe como as narrativas históricas nos suportes citados se comportam. A estrutura metodológica privilegia o método comparativo em história, e pretende colaborar com o desenvolvimento das habilidades e competências (gerais e específicas) pedidas nos documentos oficiais sobre educação, em especial na terceira – e espera-se - última versão da Base Nacional Comum Curricular. Este documento ressalta a importância dos professores de história para o Ensino Fundamental, assim como habilita o alunado para dois momentos, por um lado de maneira geral, pede-se que o discente consiga ser capaz de fazer a comparação em história

(BRASIL, 2017, p. 348), por outro lado de forma específica, espera-se que o discente consiga comparar processos históricos, mecanismos de ruptura e transformações sociais, políticas, econômicas e culturais (BRASIL, 2017, p. 352). Neste sentido, opta-se pelo método comparativo, como dizem Schneider e Schmitt (1998, p. 1), com a finalidade de buscar regularidades, perceber os deslocamentos e mudanças, construir modelos e tipologias.

A definição dos autores em relação à busca pelo o que é regular, deslocado e transformado, pela construção de modelos e tipologias, pela percepção do que se mantém e do que não se mantém, as similitudes e diferenças, são aspectos primordiais na análise dos diversos suportes sobre as narrativas históricas da Questão do Amapá. A busca, pelo que se mantém ou o que não se mantém nos discursos escritos sobre o tema histórico, faz com que se estabeleçam as características próprias de cada narrativa histórica. Algumas narrativas históricas revelam-se carregadas de arquétipo, estereótipo, silêncio e esquecimento, como os suportes didáticos. Outras narrativas históricas mostram-se distantes dessas premissas teóricas, como os suportes acadêmicos.

Ademais, os autores exploram o método comparativo em Ciências Sociais pelas perspectivas dos grandes teóricos Comte, Durkheim e Weber. O primeiro analista das ciências sociais define que o método comparativo deve beber da estratégia da Biologia. Na visão de Comte, a sociedade necessita ser vista pelas diversas partes para assim configurar o todo. Essas partes deveriam ser comparadas entre si, com o intuito de se atingir a uma visão mais totalizante do organismo social. No caso da metodologia comparativa para Durkheim, percebe-se que vai mais além das semelhanças e diferenças dos fenômenos, observando-as como a visão efeito/causa em ciências sociais; e finalmente, o terceiro analista das ciências sociais verifica a comparação enquanto “[...] uma estratégia centrada na busca, não do paralelismo existente entre variáveis ou séries de variáveis, mas, sim, na comparação entre casos históricos, tomados em sua diversidade e singularidade.” (SCHNEIDER; SCHMITT, 1998, p. 29). O método comparativo weberiano entende a importância dos fenômenos históricos observados sob o prisma diversificado e singularizado.

O método comparativo em história, na visão das autoras Thelm e Bustamante (2007, p. 3), pode ser entendido pelo historiador Marc Bloch nos anos de 1930. Segundo ele, a comparação em história possibilitava um maior conhecimento das sociedades em seus aspectos diacrônicos e sincrônicos, ou seja, pesquisar e entender questões específicas e gerais sobre os fenômenos para então entender as suas causas e origens. Com o desenvolvimento do campo de estudos da história comparada, na segunda metade do século XX, Marcel Detienne expande a sua perspectiva sobre o método comparativo, no qual procura ampliar seu foco de análise

através dos tempos presente e passado, assim como aumentar a comparação entre sociedades diferentes.

O autor Josep Vidal (2013, p. 8) analisa a metodologia comparativa em vários níveis de conhecimento, assim como em muitas perspectivas diferentes da História, o que possibilita o seu uso em pesquisas comparativas entre organismos multilaterais, países, estados, municípios, dentre outros. A perspectiva do autor envolve o método comparativo em um espectro mais total e global, no qual ele não restringe sua análise ao campo da História ou do Ensino de História, mas procura revelar a vitalidade dessa estratégia para diversos espaços da sociedade em suas espacialidades globais, regionais e locais. Entretanto, quando o autor expõe os objetivos do método comparativo, atenta para um aspecto importante, que é a ligação entre essa estratégia e o fenômeno histórico. Para o autor, o objetivo do método comparativo é a explicação dos fenômenos históricos com significados importantes, a sua compreensão como os procedimentos de alteração social, da percepção da atuação coletiva, dos movimentos sociais ou o papel deste tipo de atores nas mudanças das estruturas das sociedades, etc. O autor aponta que fenômeno histórico são os processos de mudanças sociais envolvidos na perspectiva do coletivo e dos movimentos sociais.

Nesse aspecto, o método comparativo, inserido no Ensino de História através de análises de narrativas históricas sobre a Questão do Amapá, não descarta apresentar aspectos sociais do conflito franco-brasileiro na díade, ainda que não engendre o fenômeno histórico apenas no eixo social, deixa espaços para que surjam alterações em vieses econômicos, políticos, geográficos, dentre outras categorias.

Os autores Da Silva e Torres (2015) trabalham a utilização do método comparativo em História a partir de uma ótica específica, com o trabalho de Henri Pirenne. Na ótica dos autores, o trabalho comparativo em história de Pirenne é pioneiro no campo na primeira metade do século XX, porque embora houvesse trabalhos acadêmicos que utilizassem largamente a comparação, no campo da historiografia esse debate era inédito.

Dessa forma o uso da história comparativa dentro dos espaços escolares por meio da área de Ensino de História é algo relativamente novo. Segundo a autora Zalavsky, ao abordar aspectos da história comparada à didática em Ensino de História, levanta-se a possibilidade da utilização de forma estratégica da comparação para que haja uma alternativa as aulas de histórias tradicionais que usam o tempo de maneira linear, ao contrário, a autora enfatiza a possibilidade de usar o tempo em escalas comparadas como meio de evitar a simples memorização nos espaços escolares. Para a autora o uso do método comparativo no ensino de história como estratégia didática “[...] é uma maneira de dar sentido à História ensinada,

explorando e explicando, de maneira comparada, acontecimentos do passado e do presente e suas possíveis relações.” (ZALAVSKY, 2010, p. 236). Após a digressão sobre a metodologia comparativa em história, a pesquisa dissertativa pretende tomar, como estratégia de comparação, a análise dos diversos suportes elencados nas categorias didáticas e acadêmicas. Após uma leitura de cada categoria, pretende-se identificar quais são as conjunções e contradições que cada suporte possui, e se é possível configurá-los entre os conceitos-chaves arquétipos, estereótipos, silêncio e esquecimento. Nesse processo, as visões das linguagens narrativas não são homogêneas no seu todo, ainda que consigam revelar ao menos hipóteses gerais. No suporte didático existe a tendência para os livros produzirem esquecimento e silêncio, mas o outro lado dessa narrativa vista em paradidáticos produz arquétipo e estereótipo. No suporte acadêmico ocorre a configuração de grande parte da bibliografia negar as características do arquétipo, estereótipo, silêncio e esquecimento. Nesse sentido, a pluralidade das leituras em seu processo individualizado não consegue se estruturar em categorias fixas e rígidas, mostrando que tal como a Fronteira corriqueiramente percebida na Questão do Amapá, elas são porosas, diversas, dinâmicas e plurais.

O resultado da pesquisa é perceber que as narrativas históricas sobre a Questão do Amapá possuem comportamentos diferentes. Por um lado as narrativas acadêmicas estão propensas de forma generalizada a negar as características tais como arquétipo, estereótipo, silêncio e esquecimento; nessa negação, os narradores acadêmicos procuram analisar personagens, enredos, fatos e perspectivas que não aparecem em outros tipos de linguagens históricas sobre o assunto. Por outro lado, as narrativas didáticas possuem dois tipos de comportamentos. Em primeiro lugar os livros didáticos analisados se caracterizam pelo silêncio e esquecimento. Em segundo lugar os livros paradidáticos, comparando com a primeira categoria de suporte didático, apresentam uma leitura baseada no arquétipo e estereótipo.

A conclusão da pesquisa dissertativa é que as narrativas históricas sobre a Questão do Amapá possuem comportamentos próprios quando são comparadas entre si. Essas diferenças são combustíveis para que o professor de história consiga revelar aos seus alunos como a temática local está baseada em muitas visões, por isso torna o conflito de fronteiras entre Brasil e França algo plural, seletivo e rico. Portanto, espera-se que a presente dissertação revigore a temática local em sala de aula através da heterodoxia das narrativas históricas e suas possibilidades de utilização no Ensino de História.

Depois de pontuar elementos constitutivos da dissertação, tal como nos trabalhos de pesquisa dos pontos focais do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) pelo Brasil, necessita-se fazer um exercício de congruência entre os aspectos acadêmicos e

profissionais. Assim, é importante discorrer sobre as experiências do autor dessa pesquisa, sobretudo porque ela marca, e também justifica a escolha do tema e outros elementos do trabalho. A área do Ensino de História é marcada pelo debate sobre as experiências dos professores no espaço escolar, especialmente aquelas que utilizam as narrativas históricas como instrumento de aprendizagem histórica. A experiência é quando os seres humanos são vistos como sujeitos:

[...] que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, "relativamente autônomas") e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOPSOM, 1981, p. 182)

Apesar da óbvia utilização do conceito de experiência da escola inglesa, onde o autor pretende mostrar o operariado inglês, vale lembrar que o professor é um trabalhador. E como tal, sua profissão acontece através do fruto das relações e situações produtivas que ocorrem no espaço escolar, que envolve professores, alunos, pedagogos, dentre outros. Essas relações são marcadas pela utilização de narrativas históricas dentro do espaço escolar. A narrativa histórica, na visão de Rüsen (2011b, p. 95), existe para que seja constituído um sentido de experiência no tempo. Sendo assim, o professor de história necessita articular a sua narrativa histórica por meio de diversos suportes, tais como os didáticos e acadêmicos, objetivando que o aluno alcance um significado pessoal em relação ao tempo.

Após essa breve digressão sobre o Ensino de História e o conceito de experiência, é fundamental perceber como ocorre o conhecimento do autor com o tema de sua pesquisa. A experiência com o tema sobre as narrativas históricas comparadas da Questão do Amapá começou no ano de dois mil e quinze (2015) com a descoberta de várias menções à Questão do Amapá pela cidade de Macapá. A capital do Estado do Amapá, Macapá, possui uma série de lembranças e homenagens aos personagens históricos mais conhecidos da Questão do Amapá, como o Barão do Rio Branco e Veiga Cabral. Além do nome de ruas, estabelecimentos comerciais e praças, encontra-se um busto de homenagem à memória dos personagens principais das narrativas sobre a questão de limites franco-brasileira.

Infelizmente a memória oficial constituída, ao invés de ser respeitada e valorizada, encontra-se de certa forma abandonada e vandalizada pela ação de pessoas que não compartilham das narrativas históricas contadas pelos estudiosos de instituições oficiais, como Forças Armadas, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), Itamaraty e Senado

Federal. Esse comportamento das pessoas não está de acordo com os ideais de cidadania construídos em perspectiva histórica desde pelo menos 1988, quando a Carta Magna dá ênfase na preservação do patrimônio público. A partir dessa primeira experiência com o tema, inicia-se um interesse pela temática da pesquisa, com a busca de bibliografias. Nesse debate bibliográfico é visto um tipo de narrativa histórica muito similar a memória perpetrada em instituições oficiais, na qual conta-se que a partir dos anos de 1890, a zona de fronteira entre o Brasil e França é alvo de tensões e disputas pela posse do território. Com surgimento de problemas nessa área, exige-se a necessidade da solução das tensões, para isso aparecem os personagens históricos eleitos para consagrar suas capacidades nesse evento histórico.

O primeiro deles, José Maria da Silva Paranhos Junior, o Barão do Rio Branco, é selecionado pelo novo regime republicano para representar o país na solução de arbitragem perante o Tribunal de Berna na Suíça. Após haver conquistado laudos arbitrais de limites favoráveis ao país, como em Palmas contra a Argentina no ano de 1895, ele é chamado para defender os interesses brasileiros no Amapá perante a França.¹ O segundo deles, Francisco Xavier da Veiga Cabral, o conhecido Cabralzinho, é escolhido para lutar nas frentes de batalha da fronteira franco-brasileira em mil oitocentos e noventa e cinco (1895).²

Essas narrativas históricas apresentadas em suportes de instituições oficiais podem possuir uma característica arquetipada e/ou estereotipada, isto é, são construídas para povoar ideias no inconsciente coletivo do corpo social, com vistas a valorizar um herói nacional republicano, como diz Carvalho (1991, p. 14), para formar almas nacionais que exaltassem o mito do herói, com fins de legitimação do novo regime instituídos em 1889. A narrativa histórica, expressa nesses suportes embora carregada de palavras, não consegue explicar o fenômeno histórico para além de noções arquetipadas e/ ou estereotipadas, que reduzem a complexidade do fenômeno histórico constituído na fronteira franco-brasileira. Apesar da ênfase nessa narrativa histórica como forma de mostrar as primeiras experiências com a

¹ Segundo Ricupero (2013, p. 401), é a vitória no laudo arbitral suíço que consolida a aura de mito desse personagem no corpo social a que pertence. Ver: RICUPERO, R. José Maria da Silva Paranhos Júnior (Barão do Rio Branco): a fundação da política exterior da República. In: PIMENTEL, J. S. (org.). **Pensamento diplomático brasileiro: formuladores e agentes da política externa (1750-1950)**. Brasília: FUNAG, 2013. p. 405-441.

² O historiador militar, cel. Cláudio Moreira Bento, defende na sua narrativa histórica ligado as instituições militares, que Cabralzinho é o responsável pela defesa da região do Oiapoque para o Brasil, ao praticar duas ações fundamentais: a primeira ação, a revolta contra o triunvirato que governava a região sob o domínio de Caiena e dos franceses; e a segunda ação, a criação do Exército Defensor do Amapá. Este último ato, inclusive, é muito valorizado pelo historiador, talvez por esse motivo na sua narrativa seja valorizado a figura de Cabralzinho ao invés do Barão do Rio Branco. Ver: BENTO, C. A intrusão francesa no Amapá em 1895 – o massacre da vila Amapá. In: _____. **Amazônia brasileira. Conquista, Consolidação, Manutenção – História Militar Terrestre da Amazônia (1611-2003)**. Porto Alegre: Metrópole/ AHIMTB/ Gênese, 2003. p. 215-219.

temática, como dito mais acima somente os suportes didáticos e acadêmicos são observados nessa pesquisa dissertativa.

A segunda experiência com o tema, inicia-se com a prática docente no Ensino Básico entre o ano de dois mil e dezesseis (2016) e dois mil e dezessete (2017), nos quais ocorrem as primeiras relações com as linguagens narrativas em suportes didáticos no município de Santana. Nesses livros didáticos, descobre-se que a Questão do Amapá não possui uma narrativa histórica propriamente consolidada nos manuais de ensino das Editoras Santillana (2015), Educacional (2015 e 2017), Ática (2013) e Moderna (2016). Isto quer dizer que nessas narrativas históricas, usadas em espaços escolares pela cidade em destaque, revelam-se a característica de silenciamento e/ou esquecimento. A partir da identificação dessas características nos suportes elencados acima, o professor propôs aos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental determinados questionamentos acerca da temática, com o fim de descobrir qual o grau de conhecimento prévio do alunado.³ A maioria possui uma incompreensão e desconhecimento sobre as narrativas históricas da Questão do Amapá. A partir dessa constatação, percebe-se o pouco entendimento dos alunos da escola particular do município de Santana sobre a história local, onde o pesquisador atua, especialmente pela incapacidade dos professores de história de fomentarem esse debate em sala de aula.⁴ Ademais, o autor da dissertação percebe ser crucial utilizar os livros didáticos utilizados no município de Santana. Essa escolha se justifica pela própria natureza do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), caracterizado por mostrar as diversas experiências laborais dos ingressantes. Portanto, ao identificar as diversas narrativas históricas comparadas sobre a Questão do Amapá, pretende-se valorizar a temática local nos espaços escolares, especialmente pelo retorno dessa perspectiva nos próximos anos no Ensino de História.⁵

O ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História em dois mil e dezesseis (2016) potencializa o contato com novas práticas profissionais. A descoberta de conceitos que

³ Não foi feita uma pesquisa sistemática e racionalizada qualitativamente/quantitativamente para saber sobre o possível desconhecimento dos alunos do 9º do Ensino Fundamental II. Portanto, a assertiva não se baseia em hipóteses comprovadas empiricamente, de forma que não passa de uma observação da experiência sentida em sala de aula.

⁴ Os suportes didáticos elencados acima não esgotam as possibilidades de abordagem desses materiais sem relação as narrativas históricas sobre a Questão do Amapá. Ao contrário, são uma possibilidade diante de outros suportes didáticos utilizados em sala de aula. É o caso, do suporte didático, História do Amapá, do autor Paulo Dias, que ao invés de apresentar as conjunções e contradições em torno do silenciamento e esquecimento, como apresentado na hipótese dessa pesquisa, ele se comporta com as características mais próximas ao arquétipo e estereótipo. Ver: MORAIS, P. D. **História do Amapá – O passado é o espelho do presente**. Macapá: JM Editora Gráfica, 2009.

⁵ Essa possibilidade está presente na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, destacando a competência das redes de ensino estaduais e municipais em definir 40% do conteúdo do currículo escolar em História. Em outras palavras, defende-se que haverá um retorno aos temas locais no currículo de História, caso as redes de ensino procurem efetivar as suas competências.

refletem sobre a área de ensino, tais como Narrativa Histórica, Arquétipo, Estereótipo, Silenciamento e Esquecimento, trabalhados à exaustão nas disciplinas do curso, fez com que surgisse a possibilidade de embasar a discussão da problemática do tema. No inconsciente individual, perguntava-se como as narrativas históricas sobre a Questão do Amapá se revelam de forma comparativa? E como propor uma narrativa histórica para além das arquetipadas e estereotipadas ou silenciadas e esquecidas? Após a leitura tanto das narrativas em suportes ligados às instituições oficiais, quanto em suportes didáticos, chega-se a uma formulação hipotético-dedutiva em relação ao tema. Por um lado, as narrativas históricas relacionadas às instituições oficiais se caracterizam pela sua forma arquetípica e/ou estereotipada, por outro lado as narrativas didáticas se caracterizam pelo esquecimento e/ou silenciamento.

Depois da identificação da problemática, assim como a hipótese reafirmada acima outra vez, a terceira experiência do autor com o tema acontece com as leituras acadêmicas. À medida que foi feito o recenseamento bibliográfico no ano de dois mil e dezessete (2017), a seguinte hipótese apresentada foi alargando a sua possibilidade de análise. Diz-se isso, porque a maiorias dos suportes acadêmicos analisados possuem o poder de relativizar as características elencadas, em outras palavras, não se constituem por arquétipo, estereótipo, silêncio e/ou esquecimento. Diferentemente das primeiras experiências com outras narrativas históricas, a narrativa acadêmica nega em grande medida essas características ao propor o resgate de histórias silenciadas pela memória oficial. Dessa forma, a linguagem de valorização do herói é rechaçada, assim como a linguagem de marginalização de grupos sociais. A partir dessa constatação, a pesquisa dissertativa opta por analisar os suportes didáticos e acadêmicos como prioridade, o que deixa a narrativa histórica ligada às instituições oficiais em segundo plano como é vista na organização dos capítulos a seguir.

O texto dissertativo está estruturado em torno de três capítulos. Ademais, possui as seções de considerações finais e referências bibliográficas.

No primeiro capítulo, cunhado *A Questão do Amapá: comparação, caracterização e contextualização das narrativas históricas*, opta-se por três seções com caráter metodológico, teórico e dialógico. A primeira seção possui o intuito de fazer uma análise comparativa entre as diversas narrativas históricas consideradas em suportes didáticos e acadêmicos. Nessa dimensão metodológica, o objetivo é expor a parte metodológica do trabalho. Assim, apresenta-se um debate sobre o método comparativo nas Ciências Sociais, na História e no Ensino de História. Além disso, apresentam-se de forma breve as quatro características conceituais: arquétipo, estereótipo, silêncio e esquecimento. Após tal seção metodológica, na segunda seção são debatidos os quatro conceitos fundamentais para a análise das narrativas sobre a Questão

do Amapá. Nessa dimensão teórica, a finalidade é discutir os principais pilares teóricos do texto dissertativo. Há um diálogo entre as áreas do Ensino de História, Psicologia e Memória, a fim de construir escavações arqueológicas do saber, especificamente para dar sentido às características encontradas nas narrativas históricas analisadas em capítulos seguintes.

Em primeiro lugar, debate-se o conceito de Arquétipo, procurando ressaltar de que forma se relaciona a visão de Carl Jung e os seus decodificadores acadêmicos com a temática. Esse conceito-chave defende que os seres humanos em seus inconscientes coletivos possuem/constróem figuras arquetípicas desde o nascimento da humanidade. Esses seres especiais possuem características mitológicas e heroicas capazes de destacar-se da maioria do corpo social mediano. Em segundo lugar, analisa-se o conceito de Estereótipo para demonstrar de que maneira as visões forjadas por certos grupos sociais sobre o outro podem auxiliar no diálogo com o objeto. Essas visões privilegiam certas classes sociais (militares e diplomatas) em detrimento de outros grupos sociais marginalizados (ex-escravos, desertores, quilombolas, indígenas, etc.). E em terceiro lugar, dialoga-se de forma conjunta e cooperativa com os conceitos de silêncio e esquecimento, articulando os debates profícuos das visões de Pollak e Ricoeur com a opção de não apresentar uma narrativa histórica sobre a Questão do Amapá em determinados suportes.

Na visão desses autores, o Silêncio, em diálogo com o Esquecimento e a Memória, aparece na ocasião em que existem problemas sociais, no qual aparecem os conflitos, disputas e lutas da sociedade para ver quem consegue articular a memória no corpo social coletivo. O silêncio se mostra no esteio desses embates sociais e marca a sua oposição àquela memória oficial. Essa, normalmente ligada ao Estado e seus agentes, procura engrandecer as ações que consubstanciaram o mito fundador do Estado. O Silêncio, portanto, é uma ação consciente daqueles que pretendem esquecer eventos traumáticos, ou também pretendem elogiar em demasia as ações oficiais. Em relação ao Esquecimento, busca-se apresentar que é fruto de uma oposição conceitual entre a memória, aquilo que se quer guardar, e o Esquecimento, aquilo que se quer esquecer. Essa oposição revela as lutas e conflitos pela manutenção do que pode ser considerado importante para uma sociedade. Em termos de narrativas históricas, quando se opta pelo ato de esquecer, aquele que escreve escolhe um viés da história, e de passagem apaga os rastros mentais daqueles que são marginalizados no tempo desses eventos históricos. Dessa forma, nessa pesquisa dissertativa, o silêncio e esquecimento são conceitos-chaves complementares, pois dialogam entre si com a ideia de apontar quais narrativas históricas pretendem ser valorizadas ou apagadas para a memória coletiva social.

Para finalizar o primeiro capítulo segue a terceira seção, que é a apresentação do tema a Questão do Amapá para o público não especializado nesse assunto. Nessa dimensão dialógica, a finalidade é demonstrar uma discussão factual e informativa aos leitores em primeiro lugar. No segundo momento, a contextualização faz uma ponte com o capítulo segundo e terceiro, a fim de construir um diálogo profícuo entre o ato de contextualizar o tema e comparar as narrativas históricas acadêmicas e didáticas. Dessa maneira, faz-se uma concisa contextualização desde a época colonial até a arbitragem suíça em fins do século XIX. Portanto, de forma geral, nesse capítulo se percebe a discussão metodológica, teórica e contextual da pesquisa dissertativa.

No segundo capítulo, intitulado *As narrativas históricas acadêmicas sobre a Questão do Amapá*, opta-se pelo recenseamento bibliográfico das linguagens encontradas na academia. Nesse espaço, procura-se discutir as narrativas acadêmicas sobre a Questão do Amapá a partir dos anos 2000, com a finalidade de mostrar certo revigorecimento dos estudos sobre a temática. Aproveita-se que o contexto histórico favorável, pois é demonstrado pelo estímulo das legislações na valorização dos estudos das culturas afro-brasileiro na Educa. O Ensino de História em todos os seus níveis não fica distante dessa realidade, especialmente com o surgimento de suportes acadêmicos que contam a história daqueles personagens históricos esquecidos e silenciados, tais como, negros, indígenas, escravos, desertores, dentre outros. Portanto, é feita uma análise criteriosa de pesquisadores internacionais, nacionais e locais, com a finalidade de dar mais pluralidade possível as visões sobre o tema da Questão do Amapá. Percebe-se, de forma geral, que a narrativa acadêmica, por natureza, apresenta a negação das características arquetípicas e estereotipadas, assim como a busca em revelar como se deu o evento histórico do viés de classes sociais marginalizadas. Porém, pela sua pluralidade e de forma minoritária, outros autores ainda trazem sintomas diferenciados da hipótese geral, com o retorno das características de arquétipo ou estereótipo.

No terceiro capítulo, chamado *As narrativas históricas didáticas sobre a Questão do Amapá*, busca-se um recenseamento bibliográfico das linguagens encontradas nos espaços escolares da cidade de Santana. Chama-se atenção para a tipologia do autor em separar as análises em livros didáticos e paradidáticos. Essa opção, dá-se pela importância que as duas linguagens possuem em sala de aula. Elas possuem características distintas, o que possibilita ampliar o leque de leituras sobre o tema. No primeiro momento, foram escolhidos os livros didáticos trabalhados entre os anos de dois mil e treze (2013) a dois mil e dezessete (2017) em escolas particulares e públicas do município. No segundo momento foram selecionados livros paradidáticos publicados entre os anos de dois mil e um (2001) a dois mil e treze (2013). A

escolha pelos livros ocorre pela atuação profissional do autor, a sua experiência local, o que amparado pela natureza do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) em enfatizar as experiências laborais dos discentes, torna-se importante trazer a público esse universo. Quanto às conclusões do autor, percebe-se de forma geral, que a narrativa histórica, em livros didáticos, apresenta por natureza o silêncio e o esquecimento para omitir em sala de aula como se deu o evento histórico. Porém, pela sua pluralidade, outras narrativas históricas, em livros paradidáticos ainda trazem sintomas diferenciados da hipótese geral, com o retorno das características de arquétipo ou estereótipo.

Após essa introdução, espera-se que a temática consiga ser um esforço intelectual com produtividade para a área de Ensino de História e, ainda, resulte em dividendos positivos para o tripé, universidade-escola-sociedade. A relação é revigorada com a junção dos aspectos acadêmicos e profissionais, ao se posicionar em áreas como o Ensino de História, a Psicologia, Metodologia e Epistemologia.

2 CAPÍTULO I - A QUESTÃO DO AMAPÁ: COMPARAÇÃO, TEORIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Este capítulo possui como finalidade a apresentação de três exercícios fundamentais para o desenvolvimento do texto dissertativo. Na primeira seção é a comparação, com o objetivo de debater academicamente a metodologia deste trabalho. Dessa forma, espera-se que o público leitor entenda quais são as bases metodológicas pretendidas pela pesquisa. Na segunda seção é a teorização, com a finalidade de discutir os principais conceitos-chave da dissertação. Aqui, pretende-se analisar os conceitos de Arquétipo, Estereótipo, Silêncio e Esquecimento. Esse exercício teórico atua de uma forma complementar ao exercício metodológico, o que valoriza assim o aspecto epistemológico que envolve a discussão da tríplice conceitos, teoria e métodos. Na terceira seção é a apresentação histórica da temática escolhida, a Questão do Amapá. Nesse momento, pretende-se expor para o público leitor, seja ele especializado ou leigo historicamente, alguns dos principais momentos do assunto. Algumas leituras acadêmicas são debatidas com fins de dar substância para a seção secundária 2.3. Logo, não é feito o cruzamento comparativo das narrativas históricas proposto na introdução, no caso o suporte didático e o acadêmico, relegando tal funcionalidade para os capítulos seguintes. Além disso, esse exercício dialógico serve comonexo entre o primeiro capítulo e os capítulos posteriores, o que valoriza os aspectos factual e documentais dentro da área de Ensino de História. Portanto, ao fim e ao cabo, acredita-se que o presente capítulo é fundamental para o desenvolvimento do debate metodológico, teórico e dialógico, porque adiciona subsídios para que sejam apresentadas as narrativas históricas acadêmicas e didáticas no seguinte capítulo.

2.1 Comparando as narrativas históricas sobre a Questão do Amapá

O debate sobre o método comparativo possui pelo menos mais de um século de existência nas Ciências Sociais e na História. Nessa seção secundária é feito um recenseamento bibliográfico das principais discussões sobre a utilização da estratégia comparativa, sobretudo na área do Ensino de História.

As Ciências Sociais foram a área pioneira no uso do método comparativo. Na perspectiva dos autores Schneider e Schmitt é:

[...] um tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e discontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as

determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais. (SCHNEIDER; SCHMITT, 1998, p. 1)

A definição dos pesquisadores em relação a busca pelo o que é regular, deslocado e transformado, pela construção de modelos e tipologias, a sua percepção daquilo que se mantém e o que não se mantém, as similitudes e diferenças, são aspectos primordiais para ser analisados em trabalhos que propõem como metodologia a comparação. Ademais, essa definição pode ser perfeitamente encontrada nos diversos suportes sobre a Questão do Amapá, principalmente, quando se cruza os livros didáticos e acadêmicos. A busca pelo que se mantém ou o que não se mantém, nos discursos escritos sobre um tema histórico, faz com se estabeleçam as características próprias de cada narrativa histórica como suas conjunções e contradições. Essas conjunções e contradições podem ser o arquétipo, estereótipo, silêncio e esquecimento.

Além da citação debatida acima, os autores exploram o método comparativo em ciências sociais pelas perspectivas dos grandes teóricos tal como Augusto Comte, Emile Durkheim e Max Weber. Para os pesquisadores, o primeiro analista das Ciências Sociais define que o método comparativo deve beber da estratégia da Biologia, no qual:

O uso da comparação na Biologia envolvia, segundo o autor: (i) a comparação entre as diversas partes de cada organismo determinado; (ii) a comparação entre os sexos; (iii) a comparação entre as diversas fases do desenvolvimento de um organismo; (iv) a comparação entre as diferentes raças ou variedades de cada espécie; (v) enfim, o mais alto nível, constituído pela comparação entre todos os organismos da hierarquia biológica. (SCHNEIDER; SCHMITT, 1998, p. 8-9)

A visão de Comte sobre a sociedade necessita ser vista pelas diversas partes que compõem um organismo vivo para assim configurar o todo, o global, o macro. Esses elementos devem ser comparados com o fim de se chegar a uma visão mais totalizante do organismo social. Para os pesquisadores, o segundo analista das Ciências Sociais não percebe a comparação como:

[...] simplesmente uma técnica de trabalho, utilizada para fazer analogias entre dois ou mais fatos, estabelecendo entre eles diferenças e semelhanças. Para Durkheim a comparação é o método sociológico por excelência, porque é através dela que podemos demonstrar o princípio de que a cada efeito corresponde uma causa. (SCHNEIDER; SCHMITT, 1998, p. 21)

A comparação na ótica de Durkheim percebe além das semelhanças e diferenças dos fenômenos sociais, pois os observa a partir de uma dada visão efeito/causa para as ciências sociais. Finalmente, os autores dizem acerca do terceiro analista das Ciências Sociais, que verifica a comparação enquanto “[...] uma estratégia centrada na busca, não do paralelismo existente entre variáveis ou séries de variáveis, mas, sim, na comparação entre casos históricos,

tomados em sua diversidade e singularidade.” (SCHNEIDER; SCHMITT, 1998, p. 29). O método comparativo para Weber entende a importância dos fenômenos históricos ressaltados sob um prisma multifacetado e particularizado. Essa ideia advinda de áreas não específicas ressalta que, ao optar pela comparação, o pesquisador necessita compreender as particularidades das narrativas históricas nos seus mais variados suportes.

O método comparativo em história, na visão das autoras Thelm e Bustamante (2007, p. 3), pode ser entendido pelos estudos do historiador Marc Bloch nos anos de 1930. Segundo ele, a comparação em história possibilitava um maior conhecimento das sociedades em seus aspectos diacrônicos e sincrônicos, ou seja, ao pesquisar e entender questões específicas e gerais sobre os fenômenos compreendem-se as suas causas e origens. Com o desenvolvimento do campo de estudos da história comparada, na segunda metade do século XX, Marcel Detienne desenvolve a sua perspectiva sobre o assunto. Na interpretação dos autores Thelm e Bustamante, o método comparativo em Detienne:

[...] uma sociedade é formada por um conjunto complexo e infinito de elementos, pertencentes à dinâmica das relações e das práticas sociais pelas quais os homens se articulam uns aos outros, produzindo, num determinado tempo e espaço, variáveis também infinitas de combinações e ações sociais. Assim, a comparação poderá percorrer tanto as sociedades antigas quanto as atuais, as simples e as complexas, colocando em perspectiva as singularidades, as repetições, o tempo e o espaço. (THELM; BUSTAMANTE, 2007, p. 10-11)

A comparação na visão de Detienne procura ampliar seu foco de análise através dos tempos presente e passado, assim como aumentar a comparação entre sociedades diferentes. Em suas análises sobre a metodologia comparativa, ele se questiona: por que comparar?

[...] Sim, comparemos. Não para encontrar ou impor leis gerais que nos expliquem finalmente a variabilidade das invenções culturais da espécie humana, o como e o porquê das variáveis e das constantes. Comparemos conjuntamente historiadores e antropólogos para construir objetos comparáveis, para analisar microsistemas de pensamento, estes encadeamentos que são consequência de uma opção inicial, de uma opção que temos a liberdade de comparar com outras, de umas opções tomadas por sociedades que, em geral, não se conhecem entre si. (DETIENNE, 2000, p. 59, tradução nossa)⁶

⁶ A tradução foi feita por Danilo Sorato. O trecho original está aqui: [...] Sí, comparemos. No para encontrar o imponer leyes generales que nos expliquen finalmente la variabilidad de las invenciones culturales de la especie humana, el cómo y el por qué de las variables y de las constantes. Comparemos conjuntamente historiadores y antropólogos para construir objetos comparables, para analizar microsistemas de pensamiento, estos encadenamientos que son consecuencia de una opción inicial, de una opción que tenemos la libertad de comparar con otras, de unas opciones tomadas por sociedades que, en general, no se conocen entre sí. (DETIENNE, 2000, p.59)

O autor pretende utilizar-se da Antropologia não para construir grandes generalizações, mas sim construir instrumentos comparáveis entre sociedades que não se conhecem. Portanto, a metodologia comparativa busca fazer o encontro entre sociedades distantes ou relativamente próximas no espaço-tempo com a finalidade de que possam se conhecer entre si.

Em uma direção parecida ao autor apontado no parágrafo anterior, o trabalho de Campos propõe revisar o uso do método comparativo em diversos ramos do conhecimento, tais como o weberiano, marxista, toquevilliano e antropológico, além de enfatizar no seu texto a proposta de Marcel Detienne. Ele diz que “[...] a História Comparada faz parte da História e, assim como ela, possui como atribuição a compreensão dos acontecimentos concretos explicados por causas materiais, fins e acasos. [...]” (CAMPOS, 2011, p. 194), isto é, esse ramo da história possui um método voltado para apresentar as semelhanças e diferenças entre os tempos e sociedades.

O autor Josep Vidal analisa a metodologia comparativa em vários níveis de conhecimento, assim como em muitas perspectivas de ser utilizada em pesquisas comparativas entre organismos multilaterais, países, estados, municípios, dentre outros. Seu objetivo é:

Em primeiro lugar, mostrar como as diferentes metodologias comparativas correspondem a diferentes marcos e construtos teóricos e em que casos concretos se pode aplicá-los. Em segundo lugar, mostrar que os estudos comparativos, quer sejam de “Sociologia comparativa”, “Pedagogia comparativa”, “Educação comparativa”, “Economia ou de Ciência política comparada”, “Gestão pública comparativa”, não constituem um fim em si mesmos, antes podem contribuir para que os governantes e os responsáveis pela tomada de decisões tomem a decisão mais justa e correta em cada momento. O método comparativo pode ajudar para que se aprenda com os erros cometidos e com as consequências de determinadas decisões. Ajuda também a tomar a decisão mais acertada em cada caso. Em terceiro lugar, mostrar as possibilidades e dificuldades pelas quais perpassa cada método, especialmente quando se trata da uniformização de dados secundários obtidos e de construções sociais, posto que, por exemplo, conceitos como o status ou posição social de uma categoria profissional, de um trabalho, a ocupação ou a cultura política, podem ter um significado totalmente diferente de um país para outro. (VIDAL, 2013, p. 7)

A perspectiva do autor envolve o método comparativo em um espectro mais total e global, no qual ele não restringe sua análise ao campo da História ou do Ensino de História, mas sim procura revelar a vitalidade dessa estratégia para diversos espaços da sociedade em suas espacialidades globais, regionais e locais. Entretanto, quando o autor propõe falar dos objetivos do método comparativo, ele atenta para um aspecto importante, que é a ligação entre essa estratégia e o fenômeno histórico. Para o autor, o objetivo do método comparativo:

[...] é a interpretação dos fenômenos históricos significativos, entendendo fenômenos históricos como os processos de mudança social, a análise da ação coletiva, os movimentos sociais ou o papel deste tipo de atores nas transformações estruturais das sociedades, entre outros. (VIDAL, 2013, p. 8)

O autor aponta que os fenômenos históricos são os processos de mudanças sociais envolvidos na perspectiva do coletivo e dos movimentos sociais. Nesse aspecto, o método comparativo inserido no Ensino de História, através de análises de narrativas históricas sobre a Questão do Amapá, não descarta apresentar aspectos sociais do conflito franco-brasileiro na diáde, ainda que não engendre o fenômeno histórico apenas no eixo social, mas deixa espaços para que surjam alterações em vieses econômicos, políticos, geográficos, dentre outras categorias.

Os autores Silva e Torres (2015) trabalham a utilização do método comparativo em História a partir de uma ótica específica, o trabalho de Henri Pirenne. Após exaustiva contextualização da vida e obra de Pirenne, os autores defendem que:

[...] mais importante do que identificar o que desencadeou a formulação do seu discurso, foi o seu impacto para a historiografia desde a primeira metade do século XX: Pirenne, um renomado historiador, ao posicionar-se como defensor da comparação, abriu caminho para que ela se tornasse “uma ferramenta com valor heurístico inigualado” (DUMOULIN 1993, p. 167). (SILVA; TORRES, 2015, p. 304)

Na ótica dos autores, o trabalho comparativo em história de Pirenne é pioneiro no campo na primeira metade do século XX, porque embora houvesse trabalhos acadêmicos, que utilizassem largamente a comparação, no campo da historiografia esse debate ainda era inédito.

O uso da história comparativa dentro dos espaços escolares por meio da área de Ensino de História é algo relativamente novo. Segundo a autora Zalavsky, a abordagem de aspectos da história comparada com a didática em Ensino de História, levanta a possibilidade da utilização de forma estratégica da comparação para que haja uma possibilidade alternativa às aulas de histórias tradicionais que usam o tempo de maneira linear, ao contrário, a autora enfatiza a possibilidade de usar o tempo em escalas comparadas como meio de evitar a simples memorização nos espaços escolares. Para a autora o uso do método comparativo no Ensino de História como estratégia didática “[...] é uma maneira de dar sentido à História ensinada, explorando e explicando, de maneira comparada, acontecimentos do passado e do presente e suas possíveis relações.” (ZALAVSKY, 2010, p. 236). Ela pretende demonstrar que ao comparar passado e presente, torna-se possível ao alunado a interpretação de sentido dos fatos que aconteceram na história. Ela vai além quando aborda os objetivos que a história comparada no ensino de história possui:

a) aproximar o tempo passado, não vivido, do tempo presente, vivido, para conferir sentido à História ensinada na escola; b) favorecer a construção do conceito de tempo histórico, aqui entendido como uma construção do sujeito ao coordenar as noções de sucessão/ordenação, simultaneidade e duração. Compõe-se de múltiplas

temporalidades coexistindo num espaço-tempo cronológico. Trata-se de tempo não linear que não está em constante progresso. Apresenta sucessões e simultaneidades, rupturas e continuidades em diferentes ritmos e durações. c) promover o interesse dos alunos ao aproximar a História estudada com o presente, através de uma visão problematizadora da História; d) levar os alunos a questionarem e buscarem ativamente respostas aos seus questionamentos através da comparação de situações históricas entendidas em seus respectivos contextos, tanto no passado quanto no presente; e) promover reflexões comparativas tanto sobre semelhanças quanto sobre as diferenças, possibilitando tanto a realização de generalizações quanto a identificação de especificidades sobre as situações estudadas; f) possibilitar aos alunos o entendimento da causalidade histórica vinculada ao seu contexto temporal e histórico, através de conexões complexas, tanto em um mesmo tempo e espaços diferentes – nas relações em que povos contemporâneos, vizinhos ou não, possam ter desenvolvido entre si – quanto nas possíveis ligações entre povos que viveram em tempos e espaços diferentes. (ZALAVSKY, 2010, p. 236-237)

A definição da autora sobre os objetivos citados exaustivamente acima são fundamentais a fim de demonstrar que ao optar pelo método comparativo, o professor de História pode perfeitamente valorizar problematizações que gerem interesse no alunado, em especial, quando são cruzados os tempos no passado e no presente. Dessa forma, a opção pela comparação em relação às narrativas históricas sobre a Questão do Amapá traz a possibilidade ao docente de gerar sentido no conhecimento histórico local e viabiliza o resgate dos diversos suportes (didático e acadêmico) para que o alunado consiga visualizar os espaços porosos da fronteira entre Brasil e França, isto é, perceba como se construiu as narrações históricas do passado, e como podem ser atualizadas de tempos em tempos, especialmente quando os tensionamentos da díade se reavivarem. Ademais, as narrativas históricas sobre a díade franco-brasileira podem ser comparadas em um segundo momento com outras díades da história brasileira ou mundial, tornando-se assim uma alternativa flexível em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Portanto, o uso do método comparativo em sala de aula é uma ação que pode reavivar o campo de ensino e aprendizagem de História, principalmente quando são apresentadas aos alunos as diversas narrativas históricas sobre um determinado fato histórico, explicando para os discentes as possíveis conjunções e contradições que essas linguagens históricas possuem. Nesse trabalho dissertativo, elas se mostram pelo contar história nos espaços escolares através de enredos, personagens, rupturas, sucessões, tensões e distensões em que aparecem os Arquétipos, os Estereótipos, os Silêncios e os Esquecimentos. As leituras acadêmicas e didáticas são lidas, atentamente, e comparadas para que seja percebido até que ponto elas se aproximam ou se distanciam. A heterogeneidade dos suportes é tão grande que mesmo dentro de um segmento é possível relativizar as características apontadas, por exemplo, nos espaços didáticos uma parte significativa dos livros estão vistos pelos fenômenos do Silêncio e o Esquecimento. Entretanto, alguns livros paradidáticos apontam outros tipos de caracteres. No

mesmo sentido são as leituras acadêmicas, inicialmente, que se mostram resistentes às quatro características. Mas ainda sim existem leituras analisadas que se mostram receptivas a Arquétipos, Estereótipos, Silêncios e Esquecimentos.

2.2 Teorizando sobre a Questão do Amapá: entre arquétipos, estereótipos, silêncio e esquecimento

A narrativa é um elemento primordial no conhecimento histórico, especialmente quando é feita a transposição didática para o espaço escolar.⁷ Nesse exercício, o professor de história necessita compreender quais as características que determinado evento histórico vem apresentado nos suportes utilizados em sala de aula, para que consiga tornar a aprendizagem em história significativa para o aluno.⁸

Nos anos 2000, o autor Jörn Rüsen empreendeu seus esforços intelectuais em fazer uma relação profícua dos estudos de consciência histórica e narrativa histórica. Segundo o autor (RÜSEN, 2011a, p. 79), a aprendizagem histórica torna-se real para o alunado quando o próprio consegue articular as três dimensões em torno da narrativa histórica, no caso, a experiência, a interpretação e a orientação. A experiência histórica:

[...] é a diferença qualitativa entre o passado e o presente. A aprendizagem histórica está preocupada com o fato de que o passado é um tempo qualitativamente diferente do presente e se tornou o tempo presente. A experiência histórica é, portanto, principalmente a experiência da diferença no tempo. (RÜSEN, 2011a, p. 85)

Dessa forma pode-se afirmar que ela se revela no momento em que o aluno demonstra estar apto para perceber as diferenças entre o tempo passado e presente a partir de seu conhecimento prévio do assunto proposto, por exemplo, a Questão do Amapá.

A interpretação histórica é o momento em que o alunado consegue obter significado em relação às narrativas históricas, isto é, quando os alunos “[...] dão aos fatos “significado

⁷ A transposição didática é o trabalho que transforma o objeto de saber em objeto de aprendizagem, isto é, no caso das narrativas em história, é saber transformar o que é produzido pelo conhecimento histórico em algo realmente efetivo em termos de conhecimento passado ao alunado. Ver: CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica**. 3ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

⁸ Em relação ao ensino-aprendizagem, vale à pena lembrar sobre a proposta de Carl Gustav Jung para a Educação, segundo Peres (2009, p. 3), a visão *jungiana* em relação ao desenvolvimento da personalidade no ensino-aprendizagem aparece quando o professor não apenas ministra uma quantidade grande de conteúdo, mas também em ser um exemplo para o aluno. Para saber mais ver: JUNG, CG. **O Desenvolvimento da Personalidade**. Petrópolis: Vozes, 1983; PERES, S. L. Relação aluno-professor: uma proposta junguiana. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, Ano VII, nº 13, p. 1-7, nov. 2009. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/QxWoicC1VClaiYl_2013-5-13-14-46-54.pdf>.

histórico”. Eles estabelecem significado e fazem possíveis diferenciações de acordo com pontos de vista sobre o que é importante.” (RÜSEN, 2011a, p. 86). Ela se mostra quando o alunado consegue dar significado às narrativas históricas, tal como, quando conseguirem compreender a partir da sua própria visão como a Questão do Amapá se desenvolveu, que atores sociais estiveram presentes, etc.

A orientação histórica acontece a partir do instante em que existe a preocupação com a vida prática do aluno. A orientação histórica:

[...] se preocupa com a função prática da experiência histórica significativa – isto é, com o uso do conhecimento histórico, que é organizado num modelo abrangente de sentido voltado para a organização significativa da vida prática nos processos do tempo, os quais transformam as pessoas e seu mundo. A autocompreensão das pessoas e o significado que dão para o mundo sempre possuem elementos históricos específicos. (RÜSEN, 2011a, p. 88)

O conhecimento, a experiência e o significado histórico que cada aluno possui em torno da sua vida e dos momentos que adquire ao longo do tempo são primordiais para que os próprios consigam perceber como a Questão do Amapá possui as suas características definidas neste trabalho, ou seja, baseado em arquétipo, estereótipo, silêncio e esquecimento, além disso, essa dissertação pretende respeitar o sentido de vida prática do alunado, inclusive agregando suas experiências a própria interpretação das narrativas históricas.

O conceito de narrativa histórica possui diversas facetas a depender dos autores que estão trabalhando. Além da visão de Jörn Rüsen, a partir da historiografia alemã, existem as interpretações produzidas pela historiografia portuguesa sobre o conceito de narrativas históricas. Nessa seara, também nos anos 2000, a autora Regina Parente pretendeu trabalhar a narrativa histórica nas aulas de história. Ao procurar problematizar sobre o que é narrativa histórica diz que:

[...] a narrativa tenta conseguir respostas não só ao *como* mas também ao *porquê* das situações. Esta abordagem acentua o carácter interpretativo do conhecimento histórico e, ao mesmo tempo, afirma a narrativa histórica como auto-explicativa. A narrativa histórica emerge da interpretação do historiador. É o suporte material da compreensão das situações históricas passadas realizada pelo historiador. É uma representação escrita a partir de um ponto de vista, de uma ideia que se constrói sobre o passado. (PARENTE, 2004, p. 9)

A ideia de que a narrativa histórica é explicativa, isto é, nasce a partir de uma interpretação própria do historiador é algo a ser considerado neste trabalho, já que serão analisados vários suportes com as suas conjunções e contradições, mas que essencialmente possuem uma explicação própria sobre a Questão do Amapá. Essa explicação deve ser pensada

no Ensino de História, em como deve estar chegando ou se realmente está chegando ao alunado. No caso da primeira opção, essa narrativa histórica procura levar ao alunado a interpretação do evento histórico através do arquétipo e/ou estereótipo, enquanto que no caso da segunda opção, essa narrativa histórica busca trazer ao alunado a interpretação do evento histórico por meio do silêncio e/ou esquecimento. Nesse aspecto, é importante verificar como as narrativas históricas estão sendo transmitidas pelos professores para os alunos, uma preocupação da autora, quando expressa a necessidade de ter cuidado ao transformar a narrativa histórica em algo seletivo e arquetipado em torno de uma visão maniqueísta entre bem e mal. Ela diz que:

É o professor que escolhe um ponto de partida, o lugar onde começa a narrativa e onde está termina. Assim, este contador de histórias especializado deve ter o cuidado de evitar moldar reacções ou dirigir emoções em direção a um certo relato, devendo criar espaços para os estudantes decidirem crítica e democraticamente sobre as versões ou interpretações apresentadas e, não apenas, considerar os alunos como alvos passivos neste processo. Adianta que, por vezes, a sobre-simplificações que os professores esboçam sobre os personagens, caricaturando-os, ou apresentando-os como arquétipos do bem e do mal, levam-nos a impor uma coerência onde não a há, ou a impor uma estrutura fechada onde não são possíveis outros princípios ou outros fins. (PARENTE, 2004, p. 32)

A autora reflete uma consideração importantíssima sobre a narrativa histórica, o caráter seletivo a que o professor de história possui ao escolher que tipo de suporte vai utilizar para contar a história sobre a Questão do Amapá. Como ela afirma, é preciso conter comportamentos que gerem visões arquetipadas de bem ou de mal, mas nesse trabalho, sugere-se que no cotidiano escolar é fundamental mostrar ao aluno a visão arquetipada do mito sobre a Questão do Amapá. Porém, nesse processo de mostrar, sobretudo, cabe ao professor deixar claro ao aluno que tipo de visão aquela narrativa apresenta, neste caso, com um enredo que se inicia pelo problema de fronteira franco-brasileira, desenvolve-se com a escolha de personagens míticos, que pode ser o advogado desse problema, o Barão do Rio Branco, ou o militar desse problema, Cabralzinho, e se finaliza com a solução desse problema limítrofe pelos heróis nacionais ou locais. Portanto, ao professor cabe esclarecer o que é um Arquétipo, da mesma forma explicar como esse conceito aparece na Questão do Amapá contada pelos suportes.

Nos anos 2000, a historiografia brasileira, através dos estudos de Educação e Ensino de História pela Universidade Federal do Paraná, na busca por compreender a narrativa histórica como elemento de ensino e aprendizagem em História, inicia muitos trabalhos que debatem o conceito de narrativa histórica e consciência histórica. A autora Gevaerd defende que a narrativa histórica é um elemento fundamental para ser utilizado no espaço escolar na disciplina História. Segundo ela:

Narrar histórias em aula de história é uma forma de relatar o passado e, conseqüentemente, interpretar este passado e, por isso, as narrativas são um componente significativo do pensamento histórico e uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem em história, podendo ser considerada como fundamental nessas aulas (GEVAERD, 2009, p. 67)

Assim, a utilização da narrativa histórica no Ensino de História é um instrumento primordial para que o alunado consiga desenvolver as suas competências e habilidades devidamente. Ao apresentar ao aluno, como as narrativas históricas sobre a Questão do Amapá estão sendo utilizadas em determinados suportes, espera-se que esse público consiga desenvolver uma visão mais global e heterogênea sobre a temática local da história do estado do Amapá.

A seguir, faz-se necessário um debate sobre os principais eixos teóricos deste trabalho, com vistas a analisar de que forma essas categorias pretendem esclarecer o fenômeno estudado. É analisado que as narrativas históricas possuem características próprias, que neste capítulo são chamadas de conceitos-chaves, tais como, o Arquétipo, o Estereótipo e o Silêncio/Esquecimento. Quando essas narrações históricas são colocadas em torno de um modelo comparativo, revelam-se os possíveis objetivos a que os suportes acadêmicos ou didáticos possuem ao abordar esse tema pelos núcleos conceituais elencados. O modelo comparativo, como diz Thelme e Bustamante (2007) é utilizado com bastante frequência no conhecimento histórico desde pelo menos o início do século XX. A historiografia mais hodierna possui diversas correntes e tendências específicas sobre essa metodologia. Alguns dos principais autores que trabalharam com o método comparativo, talvez o principal na área de História é March Bloch.

Em March Bloch o método comparativo é debatido no seu espaço territorial de nascença, o continente europeu. O objetivo da sua reflexão acerca do método comparativo é:

[...] precisar aqui perante vós, com a vossa ajuda, a própria natureza e as possibilidades de aplicação desta boa ferramenta, indicar, por meio de alguns exemplos, os principais serviços que temos o direito de esperar dele, enfim, sugerir alguns meios práticos de facilitar o seu emprego. Ao falar aqui perante um público de medievalistas irei buscar os meus exemplos, de preferência, ao período a que, correcta ou incorrectamente, se costuma chamar de Idade Média. Mas é evidente que – mutatis mutandis – as observações que vão seguir-se poderiam também aplicar-se às sociedades europeias da época moderna. Por isso, não conto coibir-me de aludir a estas últimas. (BLOCH, 1998, p. 120)

O historiador francês pretende dar subsídios para que outros pesquisadores consigam utilizar o método comparativo a partir da sua própria experiência na história da Idade Média europeia. Porém, o autor deixa uma observação ao dizer que esse método comparativo não pode

ser usado apenas nesse período histórico, mas também em épocas mais atuais. Em seguida, esse autor aborda a sua problemática no texto ao questionar: “o que é comparar?” Ele diz que é:

[...] Incontestavelmente, é o seguinte: escolher, em um ou vários meios sociais diferentes, dois ou vários fenómenos que parecem, à primeira vista, apresentar certas analogias entre si, descrever as curvas da sua evolução, encontrar as semelhanças e as diferenças e, na medida do possível, explicar umas e outras. São portanto necessárias duas condições para que haja, historicamente falando, comparação: uma certa semelhança entre os factos observados – o que é evidente – e uma certa dissemelhança entre os meios onde tiveram lugar. [...] (BLOCH, 1998, p. 120-121)

A interpretação de Bloch quanto qual o significado do verbo comparar é fundamental, pois ele demarca o território da sua história comparada. Na sua visão, na comparação necessita haver dois processos que são a semelhança e a diferença. No caso da pesquisa de dissertação, comparar é olhar para as narrativas históricas produzidas na academia e na escola sobre a Questão do Amapá, percebendo quais são as suas semelhanças e diferenças em relação às características básicas que podem revelar: Arquétipo, Estereótipo, Silêncio e Esquecimento. Quando é lida uma narrativa histórica, existe a pergunta metodológica: Qual a característica que essa estrutura narrativa possui? Ela poderá revelar uma noção de mito/herói no inconsciente coletivo; poderá mostrar uma percepção de classes sociais suprimidas do evento histórico; enfim, poderá aparecer um apagamento de rastros e das memórias subterrâneas não oficiais. Além disso, existem narrativas históricas que negam todas essas características, porque não se encaixam no modelo teórico-metodológico dessa pesquisa. Finalmente, como última contribuição da visão de Marc Bloch sobre os estudos comparados em história, existe uma nova problemática bastante pertinente sobre essa metodologia: “Como trabalhar?” O pesquisador francês defende a seguinte estratégia de trabalho:

É evidente que a comparação só terá valor se se apoiar em estudos de facto, pormenorizados, críticos e solidamente documentados. Não é menos evidente que a pouca firmeza das forças humanas impede pensar, para as investigações em primeira mão, em quadros geográficos ou cronológicos demasiado vastos. (BLOCH, 1998, p. 143)

O primeiro conselho *blochiano* é desenvolver o método comparativo em estudos dissecados, criteriosos e com documentos. Ele continua com as estratégias a seguir:

Aos autores de monografia há que repetir que têm o dever de ler o que se publicou antes deles sobre assuntos semelhantes aos seus, não apenas, como todos fazem, a propósito da sua própria região, não apenas, ainda como quase todos fazem, a propósito das regiões imediatamente vizinhas, mas também, o que muitas vezes é

esquecido, no caso de sociedades mais distantes, separadas daquelas que estudam pelas condições políticas ou de nacionalidades. (BLOCH, 1998, p. 143-144)

O segundo conselho *blochiano* busca fazer um pedido a todos aqueles que optem pelo método comparativo. Eles possuem a obrigação de fazer um exaustivo trabalho de pesquisa bibliográfica acerca das bases do texto monográfico ou dissertativo. A pesquisa dissertativa nesse sentido se desenvolve como Bloch sugere, isto é com extenso cabedal de textos sobre as narrativas históricas acadêmicas e didáticas da Questão do Amapá. Finalmente, o autor prossegue com novas estratégias de trabalho quando diz:

[...] A história comparada, uma vez que se torne mais fácil de conhecer e de usar, animará com o seu espírito **os estudos locais**, sem os quais não pode fazer nada mas que sem ela a nada conduzem. Numa palavra, deixemos, por favor, de conversar eternamente entre histórias nacionais sem nos compreendermos. Um diálogo de surdos em que cada qual responde de través às perguntas do outro é um velho artifício de comédia, bom para arrancar gargalhadas a um público bem disposto; mas não é um exercício intelectual muito recomendável. (BLOCH, 1998, p. 146, grifo nosso)

O terceiro conselho *blochiano* pretende valorizar os estudos locais através da história comparada. A visão do autor *avant la lettre* demonstra a profundidade da proposta de trabalhar com método comparativo em história. Esse autor indica um caminho que já se trabalha no Brasil desde pelo menos fins dos anos de 1980, com a chegada de novos estudos de história tanto para a área de bacharel quanto para a área de licenciado. A pesquisa dissertativa indo ao encontro da terceira estratégia de Bloch, valoriza os estudos de história local ao resgatar um tema olvidado nos espaços escolares, a Questão do Amapá. Nos espaços acadêmicos, o tema é amplamente debatido com novas perspectivas, inclusive as que negam o escopo teórico desse trabalho, mas nem por isso deixam de ser mais ricas e plurais. O importante é perceber que tal qual a ideia *avant la lettre blochiana*, essa pesquisa pretende revigorar assuntos que falem sobre a História do Amapá, especialmente na sala de aula, mas por que não em conexão com a academia. Afinal, o Ensino de História é uma área de *lugar de fronteira*.⁹

⁹ A ideia que a área de Ensino de História é um *lugar de fronteira* significa que ela conecta diferentes campos de atuação do conhecimento, por exemplo, a pedagogia e a história. Mas também, pode ser vista como uma área de transição entre o saber acadêmico e escolar, afinal existe ensino e história em ambos os espaços. Ver: MONTEIRO, A. M. F. da C; PENNA, F. de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr., 2011. p.191-211.

2.2.1 Descobrimos o arquétipo nas narrativas históricas

A opção pelo uso do conceito-chave Arquétipo, apesar de sua distância da área de História e Ensino de História, pois se encaixa naturalmente em estudos de Psicologia, pode ser transposta didaticamente para as análises das características dos diversos suportes de narrativas históricas sobre a Questão do Amapá.

A transposição didática é um fenômeno corrente nos debates sobre a área de Ensino de História. Uma definição concreta para esse conceito é que:

1.1. *Todo o projeto social de ensino e de aprendizagem se constitui dialeticamente com a identificação e a designação de conteúdos de saberes como conteúdos para ensinar.* 1.2. Os conteúdos de saberes designados como aqueles *para ensinar* (diretamente: nos *programas*; indiretamente: pela tradição, evolutiva, da interpretação dos programas), em general *preexistem* ao movimento que lhes designa como tais. Porém, algumas vezes (e pelo menos com maior frequência do que se poderia imaginar) são verdadeiras *criações didáticas*, suscitadas pelas necessidades de ensinar” (Assim ocorreu, por exemplo, no ensino secundário francês, com o “grande coseno” e o “grande seno”). 1.3. Um conteúdo de saber que foi designado como saber em ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão fazê-lo apto para ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O “trabalho” que transforma de um objeto de saber para ensinar a um objeto de ensino, é chamado a *transposição didática*. (CHEVALLARD, 2005, p. 45, tradução nossa)¹⁰

Como dito na referência acima, a transposição didática é a mudança daquilo que é feito para ser debatido como saber (o conceito arquétipo) para aquilo que é ensinado (a decodificação do conceito para o Ensino de História). Portanto, o conceito-chave Arquétipo, pretende ser transposto através da utilização do intenso debate bibliográfico que deixa noções como herói e mito no inconsciente coletivo das sociedades humanas. As sociedades costumam escrever sobre seus mitos e heróis, e nessa pesquisa, analisam-se diversos textos escritos que procuram revelar como ocorreu a Questão do Amapá a partir dessa percepção sobre alguns personagens históricos que são exaltados, como Rio Branco e Veiga Cabral. O Arquétipo, dessa forma, pretende conectar-se com os textos que apontam escritos históricos, cujos personagens históricos sejam

¹⁰ A tradução foi feita por Danilo Sorato. O trecho original está aqui: 1.1 *Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar.* 1.2. Los contenidos de saberes designados como aquellos a *enseñar* (explícitamente: en los *programas*; implícitamente: por la tradición, evolutiva, de la interpretación de los programas), en general *preexisten* al movimiento que los designa como tales. Sin embargo, algunas veces (y por lo menos más a menudo de lo que se podría creer) son verdaderas *creaciones didácticas*, suscitadas por las “necesidades de la enseñanza”. (Así ocurrió, por ejemplo, en la enseñanza secundaria francesa, con el “gran coseno” y el “gran seno”). 1.3. Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar a en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*. (CHEVALLARD, 2005, p. 45)

tratados como heróis/mitos dentro das narrativas sobre o tema. Normalmente, essas narrativas históricas são apresentadas em trabalhos que associem as instituições oficiais, ou ainda em historiografia clássica acerca do tema, que bebam dessa perspectiva. Porém, em alguns livros didáticos e paradidáticos dessa pesquisa existem estruturas narrativas que se mostram em sentido arquetipado.

Nos anos de 1930, o estudioso Carl Jung lança os seus trabalhos acerca de Arquétipo e inconsciente coletivo. Na busca pela melhor conceituação de Arquétipo, o estudioso faz uma correlação entre o vocábulo e o mito, que segundo ele:

Todos os acontecimentos mitologizados da natureza, tais como o verão e o inverno, as fases da lua, as estações chuvosas, etc, não são de modo algum alegorias destas, experiências objetivas, mas sim, expressões simbólicas do drama interno e inconsciente da alma, que a consciência humana consegue aprender através de projeção – isto é, espelhadas no fenômenos da natureza. (JUNG, 2000, p. 18)

O mito *jungiano*, através de sua ligação com os fenômenos da natureza, tais como o sol e a lua, apresenta-se como um modelo inconsciente que a humanidade primitiva projetou na explicação dos eventos naturais. Nesse escopo, a humanidade contemporânea, ainda que baseada na ideia de razão e de progresso, utiliza-se de arquétipos mitológicos para a construção de projetos estatais, especificamente no momento de rupturas dos regimes de historicidade, como diz Hartog (2014, p. 23), quando se forjam novos tempos, governos, símbolos, heróis e mitos. O Brasil, entre 1885 a 1902, passa por esse processo com a ampliação da crise imperial e o despertar da Primeira República. O novo governo republicano busca forjar heróis que representassem o seu ideal, procurando projetar na consciência coletiva nacional, diversas figuras do passado e do presente brasileiros, respectivamente, tais como Tiradentes e Barão do Rio Branco. Esses personagens são utilizados em narrativas históricas que visam torná-los seres alienígenas ao corpo social brasileiro, isto é, homens dotados de uma capacidade de solucionar os fenômenos sociais considerados sem solução, mas que tão somente as habilidades mitologizadas desses heróis tornam possíveis a conclusão de eventos históricos, como exemplo a Questão do Amapá.¹¹

¹¹ O debate sobre a formação de heróis pela Primeira República se localiza nos trabalhos de José Murilo de Carvalho. Ele defende que Tiradentes é a imagem ideal de herói do novo governo instituído, que deseja justificar perante os cidadãos o novo regime. Em relação ao Barão do Rio Branco, o autor Luís Cláudio Villafañe G. Santos analisa a aura mitológica que cerca o principal personagem da Primeira República. Segundo o autor, esse homem mitológico é capaz de adiar o evento cultural mais importante do país em 1912, o carnaval, pois veio a falecer. Ver: CARVALHO, J. M. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990; SANTOS, L.C.V.G.S. **O dia em que adiaram o carnaval: política externa e a construção do Brasil**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

Nesta busca pelo entendimento de Arquétipo, o estudioso revela que existe uma construção da imagem do mito através do tempo, no seu caso particular em relação à figura divina em diversas sociedades, especialmente na religião católica. Segundo ele:

O dogma substitui o inconsciente coletivo, na medida em que o formula de modo abrangente. O estilo de vida católico neste sentido desconhece completamente tais problemas psicológicos. Quase toda a vida do inconsciente coletivo foi canalizada para as idéias dogmáticas de natureza arquetípica, fluindo como uma torrente controlada no simbolismo do credo e do ritual. (JUNG, 2000, p. 23)

O mito católico se expressa no seu estilo próprio de vida, que leva em consideração preceitos dogmáticos sobre a Santa Trindade. A construção dessa imagem arquetípica católica solidificou-se através dos séculos no inconsciente coletivo dos seus fiéis. Mas essa imagem arquetípica pode ser descaracterizada, como diz Jung (2000, p. 24), à medida que os seres humanos comecem a pensar sobre elas, utilizando-se da razão para revelar seus preconceitos e miopias nas palavras do autor. A noção de que uma imagem arquetípica é construída no tempo, e de modo simultâneo traz a possibilidade de a mesma ser desconstruída, é fundamental para entender que determinadas narrativas históricas sobre a Questão do Amapá foram construídas para que estejam no inconsciente coletivo social brasileiro. Enquanto no caso católico a imagem arquetípica apresenta-se nos dogmas concentrados na divindade da Santa Trindade, no caso da Questão do Amapá a imagem arquetípica se mostra nos enredos caracterizados em torno da figura dos heróis mitologizados, o Barão do Rio Branco e o Cabralzinho.¹²

É importante fazer uma diferença na concepção de mito entre as sociedades complexas e civilizadas. A ideia de mito é vista a partir das sociedades primitivas quando:

As mentalidades primitivas não *inventa* mitos, mas os vivência. Os mitos são revelações originárias da alma pré-consciente, pronunciamentos involuntários acerca do acontecimento anímico inconsciente e nada menos do que alegorias dos processos físicos. Tais alegorias seriam um jogo ocioso de um intelecto não científico. Os mitos, pelo contrário, têm um significado vital. Eles não só representam, mas também são a vida anímica da tribo primitiva, a qual degenera e desaparece imediatamente depois de perder sua herança mítica, tal como um homem que perdesse sua alma. (JUNG, 2000, p. 156)

¹² Em algumas narrativas históricas em torno da Questão do Amapá, a utilização do arquétipo do mito se revela para além da figura de Rio Branco. Os autores José Sarney e Pedro Costa, escrevem no suporte ligado as instituições oficiais, como o Senado Federal, onde defendem a importância de Cabralzinho na definição do evento histórico no mesmo patamar que o Barão do Rio Branco. Outro autor, Paulo Dias, publica no suporte didático, onde defende que a reação brasileira aos franceses no contestado amapaense se iniciou com um grupo de brasileiros liderados por Francisco Xavier da Veiga Cabral, o “Cabralzinho”. Ver: SARNEY, J.; COSTA, P. **Amapá: a terra onde o Brasil começa**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 1999; MORAIS, P. D. **História do Amapá – O passado é o espelho do presente**. Macapá: JM Editora Gráfica, 2009.

Na visão *jungiana*, os mitos são imagens da alma pré-consciente das sociedades primitivas. Por outro lado, para as civilizações contemporâneas, o mito é uma invenção da alma consciente. Porém, apesar dessa diferenciação do autor, considera-se que o mito é uma experiência viva, no sentido de viver, de experimentar, tanto nas civilizações atuais quanto nas primitivas. Nem sempre a sociedade consegue discernir até que ponto cultua um mito de forma consciente, por exemplo, quando são usados os nomes dos heróis da Questão do Amapá (Barão do Rio Branco, Cabralzinho) em estabelecimentos comerciais, praças, ruas, etc., certamente a sociedade macapaense não o faz com uma consciência plena da grandeza construída pelas narrativas em torno daqueles seres. Em alguns momentos, a utilização desses mitos no cotidiano é parte da vivência que aquele corpo social faz correntemente daqueles heróis.¹³

Ao prosseguir com as suas conceituações sobre Arquétipo, Jung aponta que o conceito possui diversas características a depender de vários fatores. Para o autor, o Arquétipo “[...] pode receber um nome e possui um núcleo de significado invariável, o qual determina sua aparência, apenas a princípio, mas nunca concretamente.” (JUNG, 2000, p. 91). Essa flexibilidade na forma mostra também como o arquétipo pode se modificar ao longo do tempo, mas ainda manter as suas bases fundamentais. No caso da Questão do Amapá, essas alterações podem ser dadas em relação ao ser mitológico responsável pela definição desse evento histórico, mesmo que mudando o personagem principal (ora Rio Branco, ora Cabralzinho) ainda mantém o núcleo básico da narrativa, isto é, alguém, com uma capacidade sobre-humana, conseguiu dar o desfecho de uma situação limite que nenhuma outra pessoa do corpo social brasileiro iria conseguir naquele espaço de tempo. Na visão de Carl Jung (2000, p. 92) o seu exemplo de Arquétipo, o materno, é possuidor de atributos que sustentam a sua projeção imagética ao longo do tempo, por exemplo, a sabedoria, a fertilidade, a bondade, etc. Dessa forma, as narrativas sobre a Questão do Amapá são vistas como Arquétipos quando apresentam as características a seguir: 1) a explosão de um problema no corpo social; 2) a escolha de um personagem que vai desenvolver o enredo em busca de uma solução ao problema; e finalmente, 3) a resolução do problema com a elevação do homem à condição de mito.

¹³ É importante ressaltar que alguns grupos sociais da cidade de Macapá são conscientes em não reconhecer a memória oficial instituída sobre esses mitos/heróis da Questão do Amapá. No ano de 2014, os bustos criados em homenagem ao Barão do Rio Branco e ao Cabralzinho, foram pichados, respectivamente, nas praças Barão do Rio Branco e Veiga Cabral. Para mais informações ver: SANTIAGO, A. Estátuas que dão nome a praças são alvos de vandalismo em Macapá. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2014/11/estatuas-que-dao-nome-pracas-sao-alvo-de-vandalismo-em-macap.html>>. Acesso em: 20/11/2017.

Nos anos de 1950, a estudiosa Jolande Jacobi lança os seus trabalhos sobre complexo, Arquétipo e símbolo a partir do que foi debatido por Carl Jung. Na busca pela interpretação de Arquétipo, a estudiosa defende que:

A noção de arquétipo, expresso em imagens que Jung designava inicialmente como “motivos de modelos” psíquicos, com o correr do tempo se estendeu a todos os tipos de modelos, configurações, decorrências, etc., isto é, também aos processos dinâmicos e não apenas às imagens estáticas. No fim de tudo, foram incluídas todas as manifestações psíquicas da vida, desde que sejam comuns e típicas da natureza humana, tanto no nível biológico e psicobiológico, como no nível de formação de idéias. (JACOBI, 1990, p. 40)

A citação acima é importante para revelar que o conceito de Arquétipo engloba diversas camadas psicológicas, tanto estáticas como exemplo as imagens, quanto dinâmicas como exemplo as ideias. Esse último aspecto consubstancia as ideias arquetípicas criadas em torno das narrativas históricas sobre a Questão do Amapá. Isto quer dizer que as narrativas contadas através de certos suportes formam uma ideia acerca de como o evento histórico sucedeu. Essa ideia possui características bem definidas em torno daquilo que se pretendem difundir, neste caso, uma história que edifique um herói nacional ou local (a depender de quem escreve).

Ao desenvolver melhor as suas ideias sobre o vocábulo, Jolandi Jacobi se aproveita das ideias de Paul Schmitt que nos anos de 1940 procurou compreender o termo a partir da sua origem linguística. Então, sobre Arquétipo ela diz que:

[...] o termo “arquétipo”, pelos seus componentes, permite reconhecer indicações importantes sobre seus traços característicos. “A primeira parte, ‘arque’, significa início, origem, causa e princípio, mas representa também a posição de um líder, de uma soberania e um governo (portanto uma espécie de ‘dominante’); a segunda parte, ‘tipo’, significa batida e o que é produzida por ela, o cunhar das moedas, figura, imagem, retrato, prefiguração, modelo, ordem, norma...transferido ao seu sentido mais moderno é amostra, forma básica, estrutura primária (algo que jaz no ‘fundo’ de uma série de indivíduos parecidos, quer sejam seres humanos, animais ou vegetais). (JACOBI, 1990, p. 52)

Essa passagem é primordial para a compreensão do fenômeno conceitual do Arquétipo, porque dissecar a palavra em dois aspectos, quanto a sua origem e ao seu tipo. Logo, no caso das narrativas sobre a Questão do Amapá, o conceito dissecado permite revelar como a narrativa arquetipada é caracterizada em dois aspectos: 1) a ‘arque’, o início, a origem, a causa, o princípio do evento histórico que desencadeou na designação de um advogado para o litígio em 1895; 2) o ‘tipo’, a figura, a imagem, o retrato que se forjou a partir da solução do evento histórico em 1900, com a utilização de imagens forjadas para criar heróis mitologizados.

Nos anos de 1980, os estudiosos Andrew Samuels, Bani Shorter e Alfred Plauter, analisaram criticamente os principais conceitos da obra *jungiana* em torno de um dicionário. Ao interpretarem o Arquétipo, eles dizem:

Os arquétipos são percebidos em comportamentos externos, especialmente aqueles que se aglomeram em torno de experiências básicas e universais da vida, tais como nascimento, casamento, maternidade, morte e separação. Também se aderem à estrutura da própria psique humana e são observáveis na relação com a vida interior ou psíquica, revelando-se por meio de figuras tais como ANIMA, SOMBRA, PERSONA, e outras mais. Teoricamente, poderia existir qualquer número de arquétipos. (SAMUELS; SHORTER; PLAUTER, 1988, p. 24)

Para os autores, existem dois tipos de percepções arquetípicas, aquelas que se referem aos comportamentos padronizados e universais da vida e aquelas que se revelam nos comportamentos interiores e psíquicos do homem. Nesse aspecto, a ideia de narrativas históricas com características arquetípicas está mais próxima do segundo comportamento, já que a manifestação dos mitos e heróis da Questão do Amapá está mais próxima da psique interior da coletividade humana. Prossegue-se as definições arquetípicas, e os autores caracterizam a ideia de qualidades arquetípicas, que são fundamentais ao destacar os símbolos, mitos, etc., que fazem parte das conjunções e contradições que as narrativas históricas possuem. Eles dizem:

[...] Qualidades arquetípicas são encontradas em símbolos e isso, em parte, responde por sua fascinação, utilidade e recorrência. DEUSES são metáforas de comportamentos arquetípicos e MITOS são ENCENAÇÕES arquetípicas. Os arquétipos não podem ser integrados nem esgotados em forma humana. (SAMUELS; SHORTER; PLAUTER, 1988, p. 25)

A tese que eles defendem na relação entre Arquétipo e mito é que os últimos são encenações ou teatralizações que os seres humanos realizam. Dessa forma, as narrações históricas sobre a Questão do Amapá, que privilegiam as características de natureza arquetípica, costumam apresentar mitos, e eles são cultuados pelos escritores, leitores e propagadores dessas narrações na sociedade, universidades e espaços escolares através das encenações arquetípicas.

Nos anos 2000, a estudiosa Mara Bilk de Athayde, ao defender sua dissertação sobre a relação entre Mito, Arquétipo e Estereótipo no romance Ponciá Vicêncio, contribui com os estudos sobre o herói mitológico. Nesse âmbito, ela define o que é um mito, a partir da assertiva que este possui uma função em nossa sociedade:

A função do mito consiste, portanto, em revelar modelos que fornecem significados ao mundo e à existência humana, ajudando-nos a perceber o que está além do

cotidiano, a interpretar a razão de nossas motivações últimas. Trata-se de material coletivo, cujos temas se repetem de forma quase idêntica, na mitologia e no folclore de diversos povos, como imagens simbólicas que pertencem a qualquer tempo e lugar. (ATHAYDE, 2015, p. 63-64)

A visão da autora corrobora com a discussão amplamente feita neste capítulo sobre Arquétipo, ao dizer que o mito é uma condição necessária para explicar a existência humana. Essa ideia serve para entender o porquê das criações de narrativas históricas arquetipadas sobre a Questão do Amapá, haja vista a sua função, como diz a autora, de explicar/entender a humanidade. Ademais, ela debate a ideia de herói, algo intrinsicamente ligado à figura dos personagens da Questão do Amapá, Barão do Rio Branco e Cabralzinho. Ela diz que o herói “[...] designa o protagonista de uma narrativa mitológica, ou, nos tempos helênicos, da epopeia e da tragédia. A representação do herói varia consoante as épocas, as correntes estético-literárias, os gêneros e subgêneros [...]” (ATHAYDE, 2015, p. 65). A narrativa mitológica, nos suportes analisados, é a temática sobre a resolução de conflitos na fronteira franco-brasileira, no qual alguns protagonistas citados acima, articulam sua ação à altura dos deuses ou de forças sobre-humanas.

Nos anos 2000, o estudioso Paulo Bonfati defende sua tese de doutoramento sobre os principais eixos teóricos da obra de Carl Jung, o Arquétipo, o Inconsciente Coletivo e o Si-mesmo. Na procura pela noção de Arquétipo, o autor se diferencia de outros analistas da obra *jungiana*, porque defende que o termo possui um aspecto enigmático. Esse mistério epistemológico dificulta uma definição mais precisa em termos de conhecimento científico sobre o que é um arquétipo. Após exaustivo debate da obra *jungiana*, assim como dos seus interpretes mais conhecidos, o autor cunha em relação ao Arquétipo que é uma crença epistemológica. O autor defende que:

[...] esta perspectiva de crença epistemológica amalgamada aos aspectos descritos dos arquétipos reforça se logramos êxito em nossa exposição a possibilidade de se inferir que a idéia de arquétipo tem, em seu bojo, significativos aspectos enigmáticos que, em nosso entender, pouco esclarecem sua compreensão conceitual. (BONFATI, 2007, p. 46)

Apesar da contribuição deste trabalho para o fenômeno estudado, não há uma plena aceitação da ideia de crença epistemológica em relação ao Arquétipo. O autor defende que o Arquétipo apresenta pouca clareza conceitual, de certa forma isso diminui a sua importância para a ciência. Entretanto, como percebido na discussão conceitual acima, existem muitas definições claras acerca do conceito. Elas servem para mostrar que, ao longo do tempo, as sociedades humanas levam em seu inconsciente coletivo diversos mitos. Em relação a essa

pesquisa dissertativa, o mito percebido é o fenômeno do arquétipo em determinados suportes que desenvolvem narrativas históricas sobre a Questão do Amapá. Nessas linguagens se percebe a valorização da figura do herói em demasia, o que de alguma forma não permite que apareçam outros grupos sociais. Portanto, o mito do herói em narrativas históricas é excludente, já que escolhe um grupo social ou um personagem para assumir a responsabilidade da solução dos conflitos sociais no tempo e no espaço. Isso acaba por produzir ideias de Estereótipos, Silêncios e Esquecimentos acerca do fenômeno histórico estudado.

2.2.2 Reconhecendo o estereótipo nas narrativas históricas

Esta seção apresenta por finalidade o debate dos conceitos-chave de Estereótipo nas bibliografias sobre o assunto, utilizando-a para desenvolver teórico e metodologicamente o trabalho com as narrativas históricas acerca da Questão do Amapá.

A utilização do conceito de Estereótipo é fundamental devido a sua utilização corriqueira na Educação e no Ensino de História. Os principais documentos norteadores da educação brasileira em sua grande maioria revelam a preocupação que o professor de história consiga trazer para o espaço escolar uma visão mais aberta e flexível do outro, que evite a criação de imagens deturpadas e fechadas sobre ideias, grupos sociais, etc. É o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a Pluralidade Cultural, que ao justificar a inserção da temática na escola, define que o país é carregado de “estereótipos, tanto regionais como em relação a grupos étnicos, sociais e culturais” (BRASIL, 1997, p. 20). A procura pelo respeito mútuo as diversas classes sociais, etnias e grupos sociais que povoam o território brasileiro é um critério necessário para o cumprimento de uma educação plural em seu aspecto cultural. O Ensino de História como parte da educação brasileira, também possui a necessidade de cumprir com os diálogos da pluralidade cultural no espaço escolar, dessa forma, justifica-se a importância da análise a seguir do conceito-chave Estereótipo em narrativas históricas para que o professor e o aluno consigam perceber de que maneira, através da linguagem e dos discursos narrativos, se constroem imagens e representações por determinados grupos sociais a fim de cristalizar outros grupos sociais.¹⁴

¹⁴ Nos anos 2000, foi lançado o documento, **Superando o racismo na escola**, que trouxe à tona a necessidade de uma discussão ampla na educação e no ensino de história para evitar a criação de estereótipos sobre determinados grupos sociais, em especial, da população afro-brasileira. Segundo o documento (BRASIL, 2005, p. 23), ao professor cabe a função de corrigir e reverter os estereótipos criados na linguagem em sala de aula, dando ênfase nos suportes didáticos que são carregados de visões preconcebidas sobre certos grupos sociais. Ver: BRASIL. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>.

No caso da narrativa histórica, há também a apresentação de imagens e de representações do outro que não refletem exatamente a realidade. Alguns grupos sociais, ao interpretar um evento histórico como a Questão do Amapá, acabam por exaltar algumas figuras históricas e esquecem a complexidade de outros atores sociais. Esse exercício de criar uma imagem e representação social de uns em detrimento de outros encaixa-se no conceito de Estereótipo. Esse termo aparece pela primeira vez nos estudos acadêmicos nos anos de 1920, com o norte-americano Walter Lippmann com a obra *Opinião Pública*. As autoras Ruth Amossy e Anne Pierrot, ao interpretar as suas obras, diz que Lippmann definiu o Estereótipo como as

Representações cristalizadas, esquemas culturais preexistentes, através dos quais cada pessoa entende conforme o seu grupo social. Segundo Lippmann, estas imagens são indispensáveis para a vida em sociedade. Sem elas, o indivíduo estaria desaparecido no fluxo e refluxo da sensação pura; seria para ele impossível compreender, categorizar ou atuar sobre o real. (AMOSSY; PIERROT, 2010, p. 32, tradução nossa)¹⁵

Então, os grupos sociais tendem a criar Estereótipos para preencher a lacuna daquilo que não conhecem de perto, não exatamente porque necessitam mentir, mas sim para completar o imaginário social existente. Após a entrada em debate acadêmico desse conceito, a partir dos anos de 1930, as Ciências Sociais e a Psicologia Social, em subcampos como Sociologia e Etnologia, passaram a tentar desenvolver novas acepções para o termo, com a ideia de que o Estereótipo não era algo rígido e que mostrava características negativas sobre determinado grupo social, mas sim um conceito flexível e dinâmico, que apresentava novas visões sobre um grupo social, inclusive pode mostrar aspectos positivos. O que importa analisar sobre o Estereótipo não é mais

[...] realizar comprovações, sempre problemáticas, sobre a exatidão dos esquemas coletivos cristalizados, mas sim ver como o processo de estereotipagem afeta à vida social e à interação entre os grupos. Em outras palavras, já não é questão de analisar os estereótipos como corretos ou incorretos, mas sim como úteis ou nocivos. (AMOSSY; PIERROT, 2010, p. 43, tradução nossa)¹⁶

¹⁵ A tradução foi feita por Danilo Sorato. O trecho original está aqui: [...] representaciones cristalizadas, esquemas culturales preexistentes, a través de los cuales cada uno filtra la realidad del entorno. Segundo Lippmann, estas imágenes son indispensables para la vida en sociedad. Sin ellas, el individuo estaria sumido en el flujo y reflujo de la sensación pura; le sería imposible comprender lo real, categorizarlo o actuar sobre ello. (AMOSSY; PIERROT, 2010, p. 32)

¹⁶ A tradução foi feita por Danilo Sorato. O trecho original está aqui: Realizar comprobaciones, siempre problemáticas, sobre la exactitud de los esquemas colectivos cristalizados, sino de ver cómo el proceso de estereotipación afecta a la vida social y a la interacción entre los grupos. En otras palabras, ya no se trata de considerar a los estereotipos como correctos o incorrectos, sino cómo útiles o nocivos. (AMOSSY; PIERROT, 2010, p. 43).

Portanto o conceito de Estereótipo sofreu modificações importantes de análise desde o momento em que foi lançado nos anos de 1920 até seu desenrolar no século XX.¹⁷

Nos anos de 1990, o debate sobre Estereótipo esteve ligado aos campos da análise do discurso e dos estudos culturais com os trabalhos pioneiros de Frederic Jameson. Ele define de forma clara e objetiva que Estereótipo é “[...] na realidade, o lugar de um excesso ilícito de sentido, naquilo que Barthes chama a “náusea” das mitologias: é a abstração em virtude da qual a minha individualidade se alegoriza e se transforma em uma ilustração bruta de outra coisa, algo não concreto e não individual.” (JAMESON; ZIZEK, 1998, p. 106, tradução nossa).¹⁸ Em outras palavras, o Estereótipo são as definições imagéticas que buscam criar algo sem concretude e não individualizado, porque deve ser criado por um grupo social para ser uma imagem irreal de outro grupo social. Segundo o autor, os grupos sociais não existem, mas sim são construções imaginárias da sociedade e cultura. Esses grupos sociais costumam criar imagem estereotipadas sobre outros grupos sociais, com vistas a criar abstrações positivas e negativas através do discurso. No caso das narrativas históricas, essa linguagem pode assumir formas que evidenciem a construção de certos processos, tais como, a superestima da atuação de que certos grupos sociais, como diplomatas e militares, consigam solucionar questões aparentemente inalcançáveis para outros grupos sociais. Mantendo-se o debate sobre Estereótipo, análise do discurso e estudos culturais, ainda na mesma década de Jameson, aparecem os estudos pioneiros de Homi K. Bhabha acerca do local de cultura. Ele define de forma clara e objetiva que Estereótipo é:

[...] uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido...como se a duplicidade essencial do asiático ou a bestial liberdade sexual do africano, que não precisam de prova, não pudessem na verdade ser provados jamais no discurso. É esse processo que de *ambivalência*, central para o estereótipo, que este capítulo explora quando constrói uma teoria do discurso colonial. Isto porque é a ambivalência que dá ao estereótipo colonial sua validade: ela garante a sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individuação e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente. (BHABHA, 1998, p. 105)

¹⁷ Nos anos 2000, o conceito de Estereótipo é trabalhado por Ruth Amossy dentro do campo das histórias das noções e, ao mesmo tempo, ela faz um percurso bibliográfico pelas disciplinas que abordaram o fenômeno da estereotipia no século XX.

¹⁸ A tradução do livro foi feita por Danilo Sorato. O trecho original está aqui: “[...] en realidad, el lugar de un exceso ilícito de sentido, lo que Barthes llama la “náusea” de las mitologías: es la abstracción en virtud de la cual mi individualidad se alegoriza y se transforma en una ilustración burda de otra cosa, algo no concreto y no individual.” (JAMESON; ZIZEK, 1998, p. 106).

O estereótipo é visto na ligação entre discurso, cultura e pós-colonialismo, mas essencialmente é importante quando o autor fala no aspecto da repetição enquanto estratégia discursiva para que o outro ganhe contornos da forma que melhor satisfazer aquele que emite a mensagem. Na hipótese de Bhabha, o Estereótipo é articulado em torno do processo de ambivalência, isto é, no mecanismo pelo qual o outro está em um lugar e ao mesmo tempo, necessita do elemento repetitivo discursivo sobre as suas características para que se torne efetivamente algo carregado de imagens cristalizadas do outro. Dessa forma, pretende-se perceber se as narrativas históricas repetem discursos sobre a Questão do Amapá com o intuito de estereotipar certos grupos sociais. Os seus argumentos o levam a colocar o Estereótipo a partir do “fetichismo”, que segundo ele é:

O mito da origem histórica – pureza racial, prioridade cultural – produzido em relação com o estereótipo colonial tem a função de “normalizar” as crenças múltiplas e os sujeitos divididos que constituem o discurso colonial como consequência do seu processo de recusa. A cena do fetichismo funciona de forma similar como, ao mesmo tempo, uma reativação do material da fantasia original – a ansiedade da castração da diferença sexual – e como uma normalização daquela diferença e perturbação em termos do objeto fetiche [...] (BHABHA, 1998, p. 115-116)

O discurso do autor passa pelo discurso colonial sobre o povo do novo mundo, especificamente acerca do “fetichismo” a que este povo é transformado pelo discurso do civilizador. Observamos que a tese do “fetichismo”, que envolve sexualidade e racismo, não é o foco das análises sobre a Questão do Amapá, que antes que esses aspectos, apresenta fenômenos de Estereótipo ao hierarquizar as façanhas de certos grupos sociais em torno da sociedade, tais como os diplomatas e militares. Nessas narrativas históricas comparadas, essas duas classes sociais são capazes de solucionar problemas sociais que outros grupos sociais não conseguem, por exemplo, a população local do território fronteiriço franco-brasileiro. Como não conseguem resolver esse problema, fez-se necessário chamar dois representantes desses grupos sociais que vieram de fora do espaço territorial local, o Barão do Rio Branco e Cabralzinho, o primeiro vindo do centro do país, o Rio de Janeiro, e o segundo do estado central do Norte do país, o Pará.¹⁹

Nos anos 2000, a autora Isandréia Santos procura trabalhar os Estereótipos culturais no ensino, abordando tanto a teoria quanto a prática. Nesse primeiro âmbito, ao tentar conceituar

¹⁹ Para um trabalho que analise o fetichismo do estereótipo e racismo em livros didáticos de português, ver: ORLANDO, A.; FERREIRA, A.; COUTO, F.; WATTHIER, L. Os estereótipos do negro presentes em livros didáticos: uma análise a partir dos parâmetros nacionais. In: FERREIRA, A. de J. (org.). **PEAB – Projeto de estudos afro-brasileiros: contexto, pesquisas e relatos de experiência**. Cascavel: Unioeste, 2008. p. 60-73.

as noções de estereótipo, ela define que todo grupo social faz uma percepção rápida e seletiva das coisas e pessoas. Porque segundo a autora:

A percepção rápida de coisas e pessoas de forma selecionada é uma capacidade cognitiva do ser humano que o orienta em função do processo de categorização. Este seleciona todas as informações sobre um grupo que, mesmo sem conhecer diretamente certa categoria, passa a representá-la. As atribuições, na maioria das vezes, são negativas, pois tendemos, como uma espécie de proteção, a considerar nosso grupo melhor do que os outros. As pessoas, antes mesmo de observar o mundo, recebem uma informação pronta, já existente no seio de seu grupo e que se cristaliza através da repetição. Esse grupo compartilha as mesmas ideias e comportamentos e tende sempre a uma autovalorização e desvalorização do outro. Além disso, deve-se aceitar a ideia de multicausalidade, que envolverá a influência conjunta de vários fatores, como os físicos, biológicos, individuais, grupais e contextuais. (SANTOS, I., 2012, p. 12-13)

A ideia da autora de que os grupos sociais possuem uma visão pré-formada sobre coisas ou pessoas é fundamental para perceber que, muitas vezes, essa imagem estereotipada aparece, nas narrativas históricas, construída por determinado grupo social para enaltecer o seu corpus social próprio. Um exemplo dessa constante forma de se autovalorizar são as narrativas históricas sobre a Questão do Amapá que aparecem nos suportes oficiais ligados ao Itamaraty. Nesse âmbito, a maioria dos autores, antes de serem historiadores, são diplomatas de carreira, tais como, os livros de autores como Rubens Ricupero, Synésio Góes Sampaio, Arthur Guimarães de Araújo Jorge, dentre outros. Eles possuem essa autovalorização tão comum a sua imagem criada nessa instituição oficial do Estado brasileiro, logo as narrativas históricas que são divulgadas possuem, também, um caráter estereotipado em torno do excesso de valorização da figura do Barão do Rio Branco na resolução do litígio franco-brasileiro. Na seção em que a autora analisa o conceito de Estereótipo e a sua relação com outros conceitos, como o mito, ela aponta uma diferenciação excelente para manter uma conexão com o primeiro conceito-chave trabalhado, o Arquétipo. Ao colocar o conceito de mito, a autora coloca que:

Figuras como Napoleão Bonaparte, Brigitte Bardot, Abade Pierre, Marilyn Monroe encarnam a configuração do mito que exhibe uma representação ideal, um modelo glorioso e fascinante. O advento do mito é facilitado pela propagação constante, sobretudo pelas mídias, de uma imagem que se encaixa perfeitamente nas aspirações coletivas do momento, causando a sensação de se preencherem lacunas psicossociais, com projeções espetaculares e inquestionáveis, porém que desvia as mazelas as quais afetariam um sistema, ao apresentar um modelo ideal. (SANTOS, I., 2012, p. 16)

No seu conceito sobre mito fica clara a ideia de tipo ideal, no qual são construídas as figuras que pretendem encenar um modelo de representação para um determinado grupo social. No caso das narrativas históricas sobre a Questão do Amapá, as principais figuras idealizadas, como visto no debate sobre arquétipo, foram o Barão do Rio Branco e Cabralzinho. Eles

representaram esse modelo ideal de cidadão da Primeira República (1889-1930), onde a maioria da população deveria cultuar e homenagear tais modelos. O primeiro personagem sendo muito cultuado em âmbito nacional, especialmente em instituições como as Forças Armadas, Senado Federal e Itamaraty, diferentemente o segundo personagem sendo homenageado em um ambiente mais restrito e local, no Estado do Amapá, na cidade de Macapá, com destaque para a memória desse personagem em ambientes públicos e em instituições, por exemplo, a Polícia Militar do Estado. A autora ainda segue com o intuito de diferenciar Estereótipo e mito, quando diz que “[...] o mito não permite ser contestado, ele é a encarnação da verdade e de uma unidade que desvia qualquer impressão de desconfiança ou incerteza.” (SANTOS, I., 2012, p. 17), o que torna as narrativas históricas que valorizam os personagens citados acima como arquétipos de mitos, em discursos incontestáveis, já que representam a verdade, a certeza e a confiança.

Nos anos 2000, em artigo publicado sobre as noções de Estereótipo causados pela imagem do Brasil no exterior, os autores Danilo Brito e Fabiano Bona (2014, p. 18) definem o termo como “[...] um “tipo social”, uma representação comum posta em larga circulação, mas que não necessariamente faz jus à realidade: ela existe somente enquanto representação social de um dado real.”. Os autores articulam o conceito com as representações sociais imaginadas por determinada sociedade, no caso do seu texto se refere aos comunistas nos Estados Unidos da América. Porém, apesar das distâncias temporais entre o fenômeno explicado nos anos de 1960 sobre o comunismo e a Questão do Amapá visto nos anos de 1900, é possível utilizar a ideia de “tipo social” criada pelos discursos como as narrativas históricas. Em especial ao comparar as narrativas históricas de forma bilateral em seus suportes, assim mantém a possibilidade de se verificar “tipos sociais” narrados para que representem socialmente personagens de alguma classe social, tal como exemplo, os diplomatas que se veem defendidos na figura de Rio Branco. Além disso, segundo os autores Brito e Bona, o Estereótipo é uma produção construída em um determinado contexto social, que é pensado com uma finalidade e intenção para quem cria e divulga essas imagéticas discursivas sobre determinados grupos sociais. Logo, se o Estereótipo é produto de um tempo próprio e construído, é importante perceber que as narrativas históricas sobre o Amapá também foram construídas em um tempo muito específico, e com intenções e interesses diversos do produtor e difusor dessa imagem. O Estereótipo é:

[...] um instrumento de distinção entre grupos sociais diferentes. Estereotipar o outro seria um movimento de reafirmação de si e de pertencimento ao seu grupo social. Nesse sentido, o estereótipo assume uma função isenta de maniqueísmos por ser um “movimento natural” no âmbito da psicologia social. É sabido, porém, que esse movimento de diferenciação efetuado quando do contato entre povos desde o século

XIV tem consequências até hoje, facilmente observadas, por exemplo, em manifestação de racismo ou da xenofobia. (BRITO; BONA, 2014, p. 19)

Portanto ficam claras duas questões fundamentais deste trabalho para o artigo acima, em primeiro lugar, que a ideia de estereotipar, enquanto um exercício de afirmar a si próprio e ao seu grupo social, serve como base para entender o porquê de narrativas históricas exaltarem tanto alguns personagens, como o Barão do Rio Branco ou Cabralzinho, já que estes pertencem a uma categoria social própria, o primeiro como representante e patrono dos diplomatas, e o segundo como representante e patrono da polícia militar do Amapá. Além dessa primeira questão fundamental, o outro aspecto é perceber que este trabalho se diferencia dos artigos estudados acima, quando não procura estudar os fenômenos do Estereótipo sobre a luz do racismo e da xenofobia, algo corrente nos trabalhos de Educação e Ensino de História, mas sim pretende revelar o Estereótipo como uma característica possível em narrativas históricas sobre a Questão do Amapá com forte sentido de pertencimento a um grupo social.²⁰

Nos anos 2000, ao fazer um artigo sobre o processo de estereotipagem através de uma percepção fílmica, a autora Fernanda Chaves conseguiu definir o que é Estereótipo, baseando-se nas obras de Patrick Charaudeau e Ruth Amossy. Para Chaves (não publicado, p. 9), ocorre a estereotipagem quando é criada uma imagem sobre o outro a partir da ótica da sua própria visão, crença e valores de mundo. O trabalho desta autora visa analisar a relação do Estereótipo com as mídias modernas, especificamente as representações estereotipadas no cinema, o que em grande medida não é linguagem particular analisada neste trabalho que envolve as narrativas históricas comparadas sobre a Questão do Amapá. Entretanto, à medida que ela constrói seus conceitos sobre Estereótipo, através da análise da perspectiva das representações sobre o outro em termos de crença e valores, de certo modo ela fornece elementos para que as análises sobre a Questão do Amapá estejam atentas aos grupos sociais, especialmente diplomatas e militares, que visem perceber esse fenômeno histórico valorizando o seu *ethos* particular grupal, ainda que isso não signifique a utilização da linguagem explícita em documentos e bibliografias sobre o tema.

²⁰ Um trabalho recente sobre estereótipo, racismo e Ensino de História, aparece nos trabalhos da autora Ana Carolina Mota da Costa Batista, que pretende discutir as relações étnico-raciais pela perspectiva do professor em uma comunidade quilombola de Sobara. Ver: BATISTA, A. C. M. da C. **Relações ético-raciais na voz do professor: os debates curriculares no contexto quilombola**. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173382>>.

Aproveitando-se do mesmo suporte fílmico, mas para a análise de Estereótipo em filmes históricos e para uma metodologia a ser utilizada em sala de aula, o autor Johni Langer diz que os Estereótipos:

Constituem em representações de uma realidade social ou histórica, tomadas como verdadeira mas que constituem quase sempre em fantasias ou produtos de imaginação. Alguns estereótipos são produtos eruditos (como o famoso capacete de Vinkings, criado no século XIX), que foram popularizados pelas artes plásticas (pinturas românticas) perpetuando-se como outros meios artísticos (as óperas oitocentistas) e que tiveram formato definitivo com a literatura, história em quadrinhos e finalmente, tomando forma definitiva com o cinema (LANGER, 2004, p. 2-3)

Esse autor procura identificar aspectos fundamentais acerca do Estereótipo, quando aponta que são as fantasias e imaginações criadas em suportes, neste caso o fílmico, mas que também pode ser encontrado em suportes escritos. Ele deixa, ademais, a possibilidade de uma conexão com os movimentos narrativos históricos sobre a Questão do Amapá quando se fala na visão estereotipada de modelos heroicos e patrióticos. Analisando filmes, ele diz que os modelos heroicos e patrióticos pretendem ter a função:

[...] semelhante aos livros didáticos de História e dos monumentos em geral – a de glorificar sacrifícios e heroísmos individuais pelo bem da coletividade. Alguns filmes tem a função objetiva (mas muitas vezes subjetiva) de fazer com que os espectadores amem seu país, sua pátria, ou de legitimarem as instituições que governam uma sociedade. Algumas obras possuem esse conteúdo ideológico de maneira muito mais óbvia (Independência ou morte!, A batalha de Guararapes, Os inconfidentes, Álamo, O patriota, O resgate do soldado Ryan) que a média das produções, mas mesmo filmes ingênuos como os musicais norte-americanos da década de 1950 (enaltecendo a sociedade dos EUA como promissora, feliz e perfeita no mundo pós-guerra) possuem conteúdo ideológico latente: o desfecho final da produção pode conduzir a uma moral, a uma situação que crie um referencial de comportamento ou de pensamento entre o público em geral. (LANGER, 2004, p. 7)

A partir do modelo heroico e patriótico do suporte fílmico no Ensino de História, pode-se perceber o mesmo sentido e mesma correlação estereotipada também nas narrativas históricas, isto é, a ideia imaginada e representada de um personagem heroico que ama a sua pátria ou seu país, por isso serve como uma referência social para o resto da sociedade brasileira. Essa leitura, normalmente, é percebida em suportes oficiais, com vistas a valorização de forma muito clara das instituições de origem dos heróis da Questão do Amapá. Por um lado, estimula-se a valorização dos diplomatas que estão ligados ao Ministério das Relações Exteriores do país, normalmente uma parte da estrutura do Estado brasileiro que roga pela fidelidade e longevidade como órgão de Estado, de certa medida faz-se um elogio a sua capacidade de seguir atuando desde o período da Independência. Por outro lado, cristaliza-se o autoelogio aos militares que estão ligados as Forças Armadas do país, também uma parte da estrutura do Estado

brasileiro que defende a sua fidelidade e longevidade na defesa da soberania brasileira desde pelo menos 1822. Ambos utilizam-se, respectivamente, dos personagens Barão do Rio Branco e Cabralzinho para construir tradições da Primeira República (1889-1930), cuja criação de modelos heroicos e patrióticos era fundamental para a legitimação do regime instituído. Quando geram essas visões supervalorizadas, acabam fabricando Estereótipos da heroicidade dos seus grupos sociais, com isso esquecem a participação de outros grupos sociais nesse evento histórico, como ex-escravos, desertores, indígenas, quilombolas, dentre outros.

Nos anos 2000, o autor francês Patrick Charaudeau nos seus estudos sobre discurso, linguística e Estereótipo procura fazer um artigo que analise a diferença entre Estereótipo, representação e imaginário social. Em relação a Estereótipo, ele deixa a seguinte afirmação:

É a presença da suspeita que torna difícil a recuperação do conceito de estereótipo em um conceito. Primeiro, porque sinaliza que este conceito é dependente do julgamento de um sujeito, e que o julgamento é negativo obscurece a possibilidade de que o que é dito ainda contém alguma verdade. Esta máscara é ainda mais evidente quando a caracterização envolve indivíduos ou grupos de pessoas: dizer que os intelectuais não gostam do contato do corpo pode ser um estereótipo próprios de atletas, mas isso não significa que ele é completamente falso; são os mesmos julgamentos que os homens se relacionam com mulheres e aquelas mulheres se relacionam com homens, os cidadãos ter sobre a política e vice-versa. Em outras palavras, deve ser dado o estereótipo a oportunidade de dizer algo falso e verdadeiro, ambos. (CHARAUDEAU, 2007, não paginado, tradução nossa)²¹

O autor coloca a difícil acepção para o termo Estereótipo, ao mesmo tempo, afirma que o termo possui uma ambiguidade, pois pode ser positiva ou negativa a construção de uma imagem sobre um grupo social, sujeito, pessoa, etc. Sendo assim, em sua análise existe uma abertura maior do conceito de Estereótipo, já que não olha pela ótica apenas negativa que esse conceito pode criar sobre alguma pessoa ou coisa, mas também deixa aberta a possibilidade de que realmente aquela imagem criada possua um fundo de realidade. Portanto, com a sua análise mais recente, percebe-se a preocupação dos estudos sobre Estereótipo em revelar tanto aspectos positivos quanto negativos que a imagem criada/representada/imaginada possa criar em discursos narrativos. O fenômeno da estereotipia, portanto, é um dos elementos característicos

²¹ A tradução foi feita por Danilo Sorato. O trecho original está aqui: C'est la présence de ce soupçon qui rend difficile la récupération de la notion de stéréotype pour en faire un concept. D'abord parce que cela signale que cette notion est dépendante du jugement d'un sujet, et que ce jugement en étant négatif occulte la possibilité que ce qui est dit renferme malgré tout une part de vérité. Ce masquage est encore plus patent lorsque la caractérisation concerne des individus ou des groupes humains: dire que les intellectuels n'aiment pas le contact des corps est peut-être un stéréotype propre aux sportifs, mais cela ne veut pas dire qu'il soit complètement faux; il en va de même des jugements que les hommes portent sur les femmes et de ceux que les femmes portent sur les hommes, de ceux que les citoyens portent sur les politiques et réciproquement. Autrement dit, il faut accorder au stéréotype la possibilité de dire quelque chose de faux et vrai, à la fois. (CHARAUDEAU, 2007, não paginado).

que se podem visualizar nos livros analisados e comparados com a temática da Questão do Amapá.

2.2.3 Aprendendo sobre o silêncio e esquecimento nas narrativas históricas

Esta seção objetiva discutir os conceitos-chaves de Silêncio e Esquecimento nas bibliografias respectivas, dessa forma utiliza os dois termos como complementares a fim de buscar comparar as narrativas históricas sobre a Questão do Amapá nos seus variados suportes.

O termo Silêncio é classicamente trabalhado na historiografia com o autor Michael Pollak. Em suas análises acerca do que seria o Silêncio, o pesquisador ressalta a interligação com os campos da Memória e Esquecimento. O autor (POLLAK, 1989, p. 4) enfatiza que nessa tríade composta pelo Silêncio, Esquecimento e Memória, existem os momentos em que há um florescimento desses conceitos na sociedade, especificamente em momentos de tensões sociais, quando se revelam as lutas, os conflitos e as disputas pela Memória. Em torno dessas peleias sociais é que o Silêncio aparece como fruto de oposição aos discursos oficiais. Existem aquilo que os estados interestatais desejam revelar e o que desejam esquecer/silenciar, na definição do autor as memórias coletivas oficiais e subterrâneas. Elas são:

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. (POLLAK, 1989, p. 8)

No meio das disputas, entre essas duas memórias, aparece o silêncio. O ato de esquecer-se de forma proposital, fatos e acontecimentos históricos, na visão de Pollak, reflete uma deliberação consciente e intencional. Vale ressaltar que o autor fala em memória coletiva a partir de uma outra noção, no caso o enquadramento. Apesar dessa colocação, faz-se necessário perceber como esse pesquisador define as funcionalidades da Memória, dizendo que:

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis. Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, em que se inclui o território (no caso de Estados), eis as duas funções essenciais da memória comum. (POLLAK, 1989, p. 9)

A significação da utilidade da memória é vital para se construir uma conexão com as narrativas históricas sobre a Questão do Amapá. A narrativa histórica, enquanto espaço dialético e escrito que cria Memória, sobretudo para aqueles que possuem a capacidade de leitura e escrita, também serve como um espaço que divulga referências sociais para que sejam fixadas ao ligamento social entre os diversos grupos. Essas referências, criadas em torno de imagens de grandes feitos e atos, acabam se transformando em arquétipos. Alguns dispositivos acadêmicos divulgam uma narrativa histórica sobre a Questão do Amapá no qual existe uma predominância de divulgar memórias de grandes personagens de fins do século XIX, em especial do diplomata Barão do Rio Branco e do militar Veiga Cabral. Esses personagens históricos, para esses escritos, servem como referências sociais para a memória coletiva que se busca preservar. Como dito mais acima, Pollak defende que em termos de Estados nacionais, há uma procura para efetivar no corpo social aquilo que é considerado pertinente, ao passo que se pretende esquecer/silenciar aquilo que possui fissuras e conflitos sociais. Portanto, nessa temática local evidenciar Rio Branco e Veiga Cabral é dar sentido histórico ao mito fundador dos heróis nacionais do Estado brasileiro.

Em outro trabalho, Michael Pollak aborda a relação entre Memória e Identidade Social. Embora seu objetivo seja revelar os diversos aspectos da memória e sua utilização no método da história oral no início dos anos de 1990, o autor realiza análises importantes que ajudam a elucidar o fenômeno da Memória, Silêncio e Esquecimento. Nesse sentido, ele analisa o “trabalho de enquadramento de memória”, para explicar como existe um processo de seleção da memória no corpo social. Essa seleção não está distante das disputas pela Memória que deve vigorar oficialmente, na qual grupos políticos lutam pela escolha adequada da “verdadeira memória” nacional. Ele diz sobre a Memória que:

A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Isso é verdade também em relação à memória coletiva, ainda que esta seja bem mais organizada. Todos sabem que até as datas oficiais são fortemente estruturadas do ponto de vista político. Quando se procura enquadrar a memória nacional por meio de datas oficialmente selecionadas para as festas nacionais, há muitas vezes problemas de luta política. A memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são, comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo. (POLLAK, 1992, p. 204)

A memória coletiva que o autor cita, é importante para mostrar a sua formação de caráter nacional, quando procura selecionar os principais eventos, datas e acontecimentos históricos vitais para a nação. Essa é a memória coletiva, em caráter oficial, que normalmente é divulgada

nas narrativas históricas sobre a Questão do Amapá. Em contrário, os materiais didáticos costumam silenciar/esquecer os acontecimentos da história local do Amapá. Essa escolha por apagar rastros de um acontecimento é marcada pelas disputas políticas que se configuram a história narrada nacional, cujos eventos escolhidos como elementares da formação da nacionalidade brasileira excluem eventos periféricos de caráter mais regional e local. Dessa forma, nessa pesquisa dissertativa, nos próximos capítulos, serão analisados especificamente os suportes acadêmicos e didáticos com vistas a perceber até que ponto eles esquecem/silenciam a temática local.

Na área de Ensino de História existem alguns trabalhos que dialogam com o conceito-chave Silêncio proposto nessa pesquisa. Um breve debate bibliográfico se faz necessário para dar fundamentos concretos para uma transposição efetiva desse apontamento teórico para a pesquisa.

O primeiro trabalho, produzido pela pesquisadora Maria Fanaia no ano de 2012, versa sobre o Silêncio acerca da Rusga nos livros didáticos. O objetivo da autora em sua pesquisa é:

[...] o objetivo do artigo é destacar o ensino de história, a produção de livros didáticos, evidenciando o referido conflito social enquanto conteúdo da História de Mato Grosso ausente nos livros didáticos. É relevante ressaltar que são muito limitadas as pesquisas sobre o tema. Desse modo, a História do Brasil, não é articulada com a História de Mato Grosso, ou seja, a História regional fica díspar da História nacional, longe de abranger os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS). (FANAIA, 2012, p. 60)

A pretensão da autora é destacar um evento histórico local diante do Silêncio que aparece nos livros didáticos analisados por ela. Essa ideia é semelhante ao texto dissertativo em relação ao Silêncio, pois a Questão do Amapá não é narrada nos livros didáticos analisados, descumprindo assim a legislação pertinente que exige a valorização da história local. Porém, como ressalta a pesquisadora não existe o conhecimento da Rusga no Estado do Mato Grosso durante as revoltas provinciais entre 1835 a 1845, ou ainda esse conhecimento é reduzido a uma escala micro nos espaços escolares. Ela diz que ao se comparar o movimento de rebelião regencial do Mato Grosso com outros do mesmo período há uma valorização dos últimos, tal como a Farroupilha. Ela diz sobre isso que:

Vale lembrar que enquanto a Rusga fica como um fato inexistente na historiografia brasileira, o conteúdo sobre a Farroupilha, além de estar nas páginas dos livros didáticos é um episódio que ganhou visibilidades na mídia há alguns anos atrás por meio de uma minissérie, é também um fato comemorado na região Sul do Brasil, uma forma de manter a identidade e a memória. Observa-se que o problema não reduz apenas a ausência do tema enquanto conteúdo do ensino de história do Brasil, porém a invisibilidade da história de Mato Grosso, de modo geral, na produção de materiais

didáticos para o ensino médio e fundamental, ou seja, faltam materiais didáticos ou paradidáticos. Na região de Mato Grosso são poucos os autores que focalizam o tema e mesmo sobre as produções de materiais didáticos. Elizabeth Siqueira Madureira e Else Cavalcante, além de produzirem outros estudos historiográficos nas décadas de 1970 e 1980, produziram livros que reúnem diversos aspectos da historicidade de Mato Grosso em diversos tempos históricos. As autoras abarcam fatos históricos do século XVIII ao século XX servindo de suporte para profissionais, que atuam nos Ensinos Médio e Fundamental. No entanto, muitos profissionais desconhecem suas publicações. Ressalte-se que uma das produções acadêmicas específicas e mais recente sobre o tema é de autoria de Ernesto Cerveira de Sena, que trata dos aspectos políticos antes, durante e após a Rusga. Para esse autor, o tema Rusga permite mostrar a dinâmica política na fronteira oeste do Brasil, com destaque para os partidos políticos e as facções, bem como a atuação dos personagens políticos. (FANAIA, 2012, p. 63)

Portanto, no trabalho mostrado pela autora, o silêncio se mostra quando o número de estudos, livros, artigos e produções sobre a Rusga é reduzido ou inexistente no estado do Mato Grosso e no Brasil. Da mesma forma que apontado pela autora, o fenômeno acontece com a Questão do Amapá em livros didáticos usados na rede estadual de educação e especificamente, em uma escola privada do município de Santana. O evento local do Amapá é inexistente ou ignorado, o que o torna um instrumento a menos para que o alunado tenha acesso às histórias mais próximas dos seus cotidianos. No capítulo em que se analisa os livros didáticos, é visto que há certa negligência do assunto, em verdade existe um Silêncio em torno dos acontecimentos históricos na região do Oiapoque. Os livros didáticos omitem essa história local, pois privilegiam narrar a história nacional.

O segundo trabalho, feito pela autora Rubia-Mar Pinto no ano de 2013, apresenta o Silêncio e o Esquecimento em relação às fontes e metodologia na história da educação em Goiás. A autora levanta o debate sobre as dualidades expressas no Brasil entre civilizado/atrasado, litoral/sertão, dentre outros. Para ela, esse binarismo é reiterado pela historiografia nacional quando focaliza apenas alguns acontecimentos históricos, porque torna a memória coletiva sobre a história de Goiás algo silenciado e esquecido. Ela diz em relação a essa letargia da historiografia nacional que:

Chamada a legitimar essa configuração dualística, a historiografia nacional o fez por meio de operações de exclusão e silenciamento das histórias regionais. Certos acontecimentos (e sujeitos, grupos sociais, espaços e temporalidades) de determinadas regiões – desconsiderando a historicidade de outras – foram tomados como nacionais e acabaram por monopolizar as simbologias em torno da nação tornando invisíveis as suas periferias (MATOS, 2004; SANDES, 2011). Nessa tradição historiográfica a região não participa da história nacional, tampouco produziu algo considerado digno de adentrar o panteão dos heróis, mitos e símbolos da nação, ficando confinada na chamada história regional. Daí a “[...] hierarquia de importâncias históricas” (REVEL, 1998), que, ao instituir os lugares do nacional e do regional na história brasileira, consolidou o imaginário da unidade nacional relegando a região a um plano secundário. Obscureceu-se, assim, a compreensão da região como invenção histórica

no interior do projeto de construção do Brasil, inclusive no que diz respeito à expansão e institucionalização da escolarização que, como sabemos, foi dimensão importante no projeto de construção da nação e no seu processo de unidade e integração. (PINTO, 2013, p. 130)

O fenômeno de esquecer e silenciar procura criar certas hierarquias de saber dentre os eventos históricos considerados importantes para a nacionalidade. Nessa perspectiva, a pesquisa dialoga com a Questão do Amapá, haja vista que esse tema é ignorado, silenciado e esquecido pela historiografia nacional, mas acima de tudo pelos materiais didáticos trabalhados nos espaços escolares. A ideia é que o tema não é fundamental para a nacionalidade brasileira, além de que se usando dos binarismos, o Amapá é considerado área de fronteira, por isso é também atrasada.

Adiante, a pesquisadora faz uma análise com pretensões de criar uma oposição entre a memória oficial e a memória silenciada/esquecida. Ela diz que a história de Goiás é ensinada nas escolas dentro de uma estrutura narrativa bem corriqueira, na qual é trabalhada a potencialidade do estado a partir do século XVII quanto ao ouro, e em seguida é enfatizada a decadência da atividade mineradora até meados do século XX. A partir da década de 1930, a história de Goiás se revigora quando é proposta a mudança de capital para Goiânia. Essa estrutura de narrativa histórica ensinada nas escolas do Estado de Goiás é percebida pela autora como sendo a memória oficial, enquanto aquela memória silenciada/esquecida é a história regional do Estado. Ela diz assim em relação a essa oposição memória oficial e memória silenciada/esquecida:

As dificuldades relacionadas às fontes são acentuadas por uma história regional que pode ser sintetizada em poucas palavras: origem no século XVIII, exploração das minas de ouro, escravidão, domesticação e extermínio da população indígena, esgotamento do minério, decadência econômica e cultural por todo o 900 e parte do século XX, ruralização da população, superação da decadência e inserção no capitalismo nos anos 1930 por meio do surgimento de Goiânia. Em que pese uma revisão historiográfica ainda incipiente, esta sucinta descrição atende à história goiana. É a história ensinada nas escolas e que domina os imaginários. É, afinal, a história oficial do Estado, a qual se sustenta em processos de resignificação que acabam por promover silenciamento e apagamento do passado regional. (PINTO, 2013, p. 135)

O “apagamento do passado regional” silenciado/apagado pela estrutura narrativa histórica da memória oficial do Estado brasileiro torna-se muito similar ao fenômeno estudado no estado do Amapá. A Questão do Amapá em suportes didáticos, configura-se silenciada/esquecida por uma memória oficial do Estado brasileiro. Nesse caso, os livros didáticos analisados revelam uma predominância de temáticas em âmbito nacional, isto é, que

se mostram focados em narrativas históricas que silenciam/esquecem a história do Amapá, em especial não há menção ao passado regional, portanto existe um “apagamento do passado regional”. Isso configura uma narrativa histórica excludente e seletiva que torna ainda mais periférico o estado do Amapá, haja vista que a sua história não é avaliada nos espaços escolares.

Em recente trabalho feito pelos discentes do Mestrado Profissional em História, o autor Barbosa (2016), pretendeu trabalhar em seu produto dissertativo, as memórias da Guerrilha do Araguaia, questionando-se como elas estão inseridas nas sala de aulas das regiões em que ocorreu esse fato histórico. O autor dialoga com os campos de Ensino de História, Memória e Esquecimento com a finalidade de apresentar as diversas narrativas históricas que são consolidadas em espaços acadêmicos, jornalísticos e escolares. Ele fala em relação ao seu objetivo que:

Esta investigação tem como objeto de estudo as memórias do “movimento guerrilheiro do Araguaia” ou “Guerrilha do Araguaia”, problematizando em que medida essas são trabalhadas em sala de aula na região onde ocorreu o conflito: os municípios de Araguatins e Xambioá, no Estado do Tocantins, e São Geraldo do Araguaia, no Estado do Pará. (BARBOSA, 2016, p. 13)

Ele dialoga teoricamente com a visão de Pollak de memória coletiva e subterrânea, especificamente quando procura revelar aquilo que foi esquecido de maneira intencional pelos grupos guerrilheiros e militares em disputas de memórias sobre o acontecimento histórico. Essa opção teórica está em consonância com a perspectiva da pesquisa dissertativa desenvolvida aqui.

O termo Esquecimento é cunhado pelo estudioso Paul Ricoeur (2007, p. 424), para dizer que a memória é uma espécie de acidente mental, em que a partir dos diversos fragmentos factuais impossíveis de ser armazenado no cérebro humano existe uma luta, um conflito entre a Memória e o Esquecimento. Nesse processo, existem os rastros que estão conectados ao Esquecimento, segundo o autor:

Nas ciências neuronais, costuma-se enfrentar diretamente o problema dos rastros mnésicos, visando a localizá-los ou a subordinar as questões de topografia às de conexidade, de hierarquia de arquiteturas sinápticas; daí, passa-se às relações entre organização e função e, com base nessa correlação, identifica-se o correspondente mental (ou psíquico) do cortical em termos de representações e de imagens, entre as quais as imagens mnésicas. O esquecimento é então evocado nas proximidades das disfunções das operações mnésicas, na fronteira incerta entre o norma e o patológico. (RICOEUR, 2007, p. 428)

O apagamento dos rastros a que o autor se refere na citação acima, na sua opinião está diretamente ligado a Memória e o Esquecimento. Essa operação mental é feita de forma intencional ou não intencional e revela o ponto central em que os historiadores, a sociedade e as narrativas históricas estão passíveis de acontecer diante do jogo de tentar reconstruir os fatos históricos. Existem verdadeiros buracos mentais que impossibilitam a criação de uma arquitetura plena sobre o passado, isso evidencia que as narrativas históricas dentro de qualquer suporte, não conseguem evitar fenômenos biológicos/neuronais, tais como a perda de rastros. Assim, limita-se em grande medida a pretensão dos historiadores de contar a história sob o que realmente aconteceu. O esquecimento na visão de Ricoeur acontece quando:

[...] Tratando-se do esquecimento definitivo, atribuível a um apagamento de rastros, ele é vivido como uma ameaça: é contra esse tipo de esquecimento que fazemos trabalhar a memória, a fim de retardar o seu curso, e até mesmo imobilizá-lo. As extraordinárias façanhas da *ars memoriae* destinavam-se a conjurar a infelicidade do esquecimento por uma espécie de supervalorização da memorização que vinha acudir a rememoração. Mas a memória artificial é o grande perdedora desta batalha desigual. Em resumo, o esquecimento é deplorado da mesma forma que o envelhecimento ou a morte: é uma das faces do inelutável, do irremediável. [...] (RICOEUR, 2007, p. 435)

O Esquecimento está ligado intimamente a memória para o autor, porque ambos lutam entre si dentro da psique humana. O primeiro pretende perder os rastros de passagens históricas nos espaços sociais, enquanto que o segundo vai em sentido inverso, procurando manter vivo os fatos históricos. Em outra parte da obra, Ricoeur (2007, p. 451) problematiza sobre o Esquecimento: “[...] que modalidades de esquecimento são reveladas pela prática conjunta da memória e esquecimento?”. A tipologia do Esquecimento marcada pelo autor são três: a memória impedida, memória manipulada e memória obrigada. A primeira característica é dita como aquela que “Uma das razões para acreditar que o esquecimento por apagamento dos rastros corticais não esgota o problema do esquecimento é que muitos esquecimentos se devem ao impedimento de ter acesso aos tesouros enterrados da memória.” (RICOEUR, 2007, p. 452); A segunda característica é cruzada com a narrativa histórica, quando o autor revela que:

De fato, antes do abuso, há o uso a saber, o caráter inelutavelmente seletivo da narrativa. Assim como é impossível lembrar-se de tudo, é impossível narrar tudo. A idéia de narração exaustiva é uma idéia performativamente impossível. A narrativa comporta necessariamente uma dimensão seletiva. Alcançamos, aqui, a relação estreita entre memória declarativa, narratividade, testemunho, representação figurada do passado histórico. Como notamos então, a ideologização da memória é possibilitada pelos recursos de variação que o trabalho de configuração narrativa oferece. As estratégias do esquecimento enxertam-se diretamente nesse trabalho de configuração: pode-se sempre narrar de outro modo, suprimindo, deslocando as ênfases, reconfigurando diferentemente os protagonistas da ação assim como os contornos dela. Para quem atravessou todas as camadas de configuração e

reconfiguração narrativa desde a constituição da identidade pessoal até a das identidades comunitárias que estruturam nossos vínculos de pertencimento, o perigo maior, no fim do percurso, está no manejo da história autorizada, imposta, celebrada, comemorada – da história oficial. (RICOEUR, 2007, p. 455)

A passagem acima é o ponto capital da obra de Paul Ricoeur e a pesquisa sobre as narrativas históricas comparadas em relação a Questão do Amapá. A percepção de que toda a narrativa histórica possui uma seleção de informações, fatos, personagens, clímax e conclusão, demonstra que os suportes escolhidos (didáticos e acadêmicos) nesta pesquisa, ainda que possuam certa exatidão e quantidade de fontes sobre o fenômeno histórico, não conseguem dar conta de toda a trama que envolve o acontecimento histórico analisado, porque como diz o autor é impossível a ideia de narração exaustiva, isto é, não se pode falar de tudo e nem se guardar todas as memórias sobre o evento. Além disso, outro aspecto importante da passagem é quando focaliza na Memória manipulada apenas pelas narrativas oficiais, no ponto específico do autor, está apontando a relação do Estado francês e a construção das narrativas no pós-guerra de 1945. Entende-se que as instituições oficiais possuem uma capilaridade ao entorno da construção da memória coletiva muito mais abrangente que outros espaços, como a academia e o espaço escolar. Porém, negar que estes dois últimos espaços consigam manipular a Memória é um exercício extremamente perigoso. Ao longo da história brasileira, já tivemos momentos em que os intelectuais se articularam com as instituições oficiais em busca de uma memória coletiva manipulada, por exemplo, no período imperial é celebre a situação entre os intelectuais ancorados pelo capital e vontade do imperador, D. Pedro II, em criar uma memória que fundasse o Estado brasileiro a partir da segunda metade do século XIX, como diz Schwarcz (1998). Uma observação fundamental é dizer que nesse caso, os intelectuais não agiam de modo organizado em espaços acadêmicos ou escolares, mas de forma individualizada, produziam para públicos com perfil dessa natureza, por exemplo, um dos pais fundadores da historiografia, Adolfo Varnhagem, além de atuar na maior instituição que produzia conhecimento histórico no Brasil, o Instituto Histórico e Geográfico brasileiro (IHGB) também ministrava aulas em espaços escolares, como o Colégio D. Pedro II.²²

Finalmente, para encerrar o debate sobre os conceitos propostos por Paul Ricoeur, chega-se a última característica. A terceira característica é:

²² Para ampliar a discussão sobre a genealogia da nação, a criação de instituições oficiais no Brasil Imperial, ver os trabalhos: CEZAR, T. Lição sobre a escrita da História. *Historiografia e nação no Brasil do século XIX. Diálogos*, DHI/UEM, v. 8, n. 1, p. 11-29, 2004; ABUD, K. M. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. IN: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (orgs.) *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007. p. 107-118.

A fronteira entre esquecimento e perdão é insidiosamente ultrapassada na medida em que essas duas disposições lidam com processos judiciais e com a imposição da pena; ora, a questão do perdão se coloca onde há acusação, condenação e castigo; por outro lado, as leis que tratam da anistia a designam como um tipo de perdão. (RICOEUR, 2007, p. 459)

O autor debate a memória obrigada, como ele configura na sua explicação, dizendo que a mesma se institui através do instrumento jurídico da anistia, no qual ele foca parte da sua análise sobre os tipos de Esquecimento. Essa característica do Esquecimento não se revela nesta pesquisa, já que o instrumento do seu trabalho não faz análises das narrativas históricas de períodos ditatoriais no Brasil, por exemplo, o governo de Getúlio Vargas entre 1937-1945, e os governos militares entre 1964-1985.²³

2.3 Conhecendo historicamente a Questão do Amapá

As origens da Questão do Amapá estão ligadas as Grandes Navegações, quando os países europeus iniciaram uma disputa acirrada pelas terras do Novo Mundo. Pelas condições geográficas, políticas e econômicas, Portugal e Espanha começaram a ocupação das terras americanas no século XV. Essa assertiva é corroborada com a assinatura do Tratado de Tordesilhas, que:

Dividiu o futuro Novo Mundo em 1494, sem saber, na altura da foz do Amazonas (Doc.1). No Oeste, a região das Guianas entre Orinoco e Amazonas encontrava-se na parte atribuída aos espanhóis, só que esses, mais interessados pelas riquezas do México e do Peru, desprezaram essa terra cujo litoral era inóspito demais. Os portugueses, conformando-se a esta bula papal, não ultrapassaram o Amazonas quando descobriram e começaram a explorar o Brasil a partir de 1500. (GRANGER, 2012, p. 22)

Não concordando com essa divisão, a França iniciou uma série de invasões na colônia portuguesa e espanhola na América entre os séculos XV, XVI e XVII, a fim de conquistar tanto a região das Guianas quanto o a região do Nordeste brasileiro. Os franceses tentaram se estabelecer no Rio de Janeiro (França Antártica), em seguida tentaram se fixar no Maranhão (França Equinocial), e finalmente, procuraram se estabelecer nas Guianas. Após insucesso nas duas primeiras invasões, os franceses conseguiram manter contato direto com a região do Oiapoque. Segundo defende os historiadores Viana e Silva (2012, p. 43), a partir do ano de 1679 se iniciam as tensões entre portugueses e franceses pela posse desse território. Essa visão

²³ Em relação a este debate, o trabalho de Paul Ricoeur pode ser cruzado com as recentes Comissões da Verdade em âmbito nacional, lançada em 2014, e em âmbito estadual, lançada em 2017. Para mais informações, analisar o documento da Comissão da Verdade Nacional. Ele está disponível em: <www.cvn.gov.br>.

é corroborada pela autora Cardoso (2008. p. 14), que aponta para as incursões dos franceses no século anterior na região entre Orénoque e a boca do Amazonas, o que efetivou a colonização da Guiana Francesa. A partir da presença dos franceses, segundo a autora, os portugueses iniciaram uma política de ocupação efetiva da região do Cabo Norte, apesar de que inicialmente o foco esteve na cidade de Belém, com a construção do forte de Santa Maria de Belém do Grão-Pará. No século XVIII, ocorreu a ocupação portuguesa por meio de vilas e fortificações, e destaca-se a criação das vilas de Macapá e Mazagão. O objetivo dessa iniciativa para Cardoso (2008. p. 44) foi manter as fronteiras com a instalação de colonos-militares na região do Delta do Amazonas, que aproveitariam para explorar economicamente o território através da agricultura do arroz. Assim para aproveitar-se da possibilidade de reduzir a escalada de tensões na região contestada, as coroas de Portugal e França iniciaram a pacificação do litígio com a firma de uma série de tratados de limites no século XVIII. O primeiro dos Tratados foi:

O primeiro tratado assinado entre Portugal e França fora o Tratado Provisional, em 1700, que neutralizava a área pretendida pelos dois países europeus, ou seja, nem Portugal nem a França poderiam tomar posse das terras do Cabo Norte [...] O Tratado Provisional, apesar de não estabelecer limites entre as duas colônias, não foi muito favorável à Coroa portuguesa, pois ela abdicava de alguns de seus direitos sobre as terras do extremo norte, mesmo assim Portugal o aceitou, para evitar confrontos diretos com a França. (VIANA; SILVA, 2012, p. 44-45)

Os lusitanos preferiram tratar de forma amigável a questão litigiosa no despertar do século XVIII, devido à força que a França conquistava no continente europeu, enquanto que Portugal transformava-se em uma potência de segunda linha na Europa. A perda de poder do Império português se confirma com a crescente dependência para com a Inglaterra, ao haver acordado no ano de 1703 o Tratado de Methuen. Dessa maneira, estrategicamente para os lusitanos foi importante aceitar as condições debatidas no Tratado Provisional, já que assim mantinha-se certo apaziguamento de conflitos no além-mar português.

O segundo tratado foi assinado no ano de 1713, denominado Utrecht, que tinha por finalidade acertar o “rio Japoc ou Vicente Pinção” como limite natural entre os países, pois impunha uma linha demarcatória fronteiriça mais específica entre os dois países europeus. Existe uma série de interpretações historiográfica sobre a potencialidade desse tratado para a consecução de fins das tensões entre as Coroas portuguesa e francesa. Para os pesquisadores locais Viana e Silva (2012, p. 45), a França renunciou às suas pretensões na região, optando pelo estabelecimento de limites anterior ao status quo imposto no primeiro tratado de 1700, isto quer dizer que nessa visão, os portugueses recuperaram as linhas demarcatórias no rio Japoc ou Vicente Pinzón, como bem lhe interessavam. Por outro lado, para o pesquisador internacional

Granger (2012, p. 23), o acordo não definiu com total certeza a linha fronteira entre os países europeus, o que ampliou as diferenças entre as duas potências colonizadoras. Os portugueses advogavam pela demarcação de limites no Rio Oiapoque, ao mesmo tempo em que os franceses defendiam a marcação da fronteira em outros rios, principalmente que estivessem mais próximos do rio Amazonas, por exemplo, os rios Cassiporé, Calçoene e Araguari.²⁴

Com a aproximação do final do século XVIII, o plano externo alterou novamente o status quo da região. Com a força da França napoleônica, foram assinados mais três tratados para estabelecer a fronteira na região em litígio. O primeiro tratado chamado Paris, e assinado no ano de 1797, no qual os franceses alcançaram a fronteira no rio Calçoene. O segundo tratado denominado Badajós, e firmado no ano de 1801, quando os gauleses alargaram os limites para o rio Araguari; e finalmente, o terceiro tratado dito Amiens, e marcado no ano de 1802, em que os franceses confirmaram a demarcação no rio Araguari. Esses três acordos confirmaram a força da França no cenário europeu e internacional, especificamente pelas campanhas napoleônicas que ampliavam a força do país perante seus concorrentes imediatos nos espaços coloniais, como Portugal. A imigração da corte portuguesa para o Brasil em 1807, articulada pelos ingleses com a anuência de D. João VI, modifica as conquistas francesas na região das Guianas. A interiorização da metrópole na sua colônia mais vigorosa, o Brasil, altera a lógica colonial estabelecida no continente europeu, na qual dificilmente os metropolitanos visitavam os colonizados, sequer é impossível imaginar a realeza europeia visitando seus espaços extraterritoriais. Assim, devido à transformação da relação entre a metrópole e a colônia, em 1809 as tropas portuguesas invadem a Guiana Francesa com a finalidade de recuperar o terreno perdido nas negociações do início do século. Após a queda de Napoleão Bonaparte e a reunião do Congresso de Viena para instituir uma nova ordem internacional, Portugal e França assinaram um novo tratado chamado Paris em 1817, no qual a Guiana Francesa foi devolvida para a posse francesa, porém delimita-se a fronteira no Rio Oiapoque como desejavam os portugueses. Portanto, o breve momento de negociações pacíficas estabelecidas no início do século XVIII é interrompido pelo aumento dos conflitos bélicos no espaço-tempo de 1809 a 1817, quando outra vez os dois países retomam a estratégia de utilizar a solução pacífica de controvérsias.

²⁴ Em relação ao Tratado de Utrecht, o historiador local, Adalberto Paz diz que esse documento foi importante porque oficializou o contestado franco-brasileiro entre portugueses e franceses. Porém, como visto nesta seção, existem historiadores que iniciam suas análises anterior a 1713, buscando uma origem mais longa para o conflito da diáde franco-brasileira. Ver: PAZ, A. Além do Equador, entre “horda de selvagens”: frentes de ocupação, trabalho e redes de contatos no extremo norte amazônico oitocentista. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 16, n. 24, p. 9-29, 1º sem. 2015.

O território entre os rios Oiapoque e Araguari, nas palavras de Queiroz (2001, p. 124), começou a ser alterado em sua dinâmica a partir do século XIX, quando diversos grupos sociais foram povoar aquele espaço, no caso, garimpeiros, aventureiros, desertores e escravos fugidos. Nessa região, segundo Queiroz, houve um estímulo ao aumento populacional após a assinatura de acordo entre os Estados nacionais de Brasil e França para a neutralização do espaço disputado no ano de 1841. Segundo o autor, o acordo:

[...] permitia a instalação dessas pessoas na área, uma vez que a consideravam um território neutro, não estando, portanto, sujeito à jurisdição de nenhum dos dois países. Como o acordo regulava a ação da justiça das duas nações sobre os que cometessem atos passíveis de punição, qualquer intervenção da justiça brasileira ou francesa só dificilmente poderia efetuar-se. Dessa forma, não apenas as leis que vigoravam nos povoados, mas a sua administração e as pessoas que exerciam eram definidas pelos próprios moradores. (QUEIROZ, 2001, p. 124)

O acordo de neutralização do território em litígio entre franceses e brasileiros, em termos práticos, estimulou o fluxo de pessoas para a região, especialmente quando a corrida aurífera voltasse a ocorrer alguns anos mais tarde.²⁵

A menção as colônias militares articuladas na região do conflito, principalmente a partir dos anos de 1830 a 1840, tanto pela iniciativa francesa quanto brasileira, revela o ressurgimento do conflito com maior intensidade que outrora. Os franceses, como diz Alves (2016) com temor da chegada da Cabanagem ao solo francês e das invasões dos negros Bonis ao seu território, iniciam a fundação de uma colônia militar no ano de 1836. Enquanto isso, em resposta a essa ação, o governo brasileiro decidiu fundar a colônia D. Pedro II no ano de 1840. A pesquisadora Alves (2017a, p. 26) diz que a ação brasileira tinha por finalidade vigiar os passos da ocupação francesa desde 1836, conseguir a povoação do território e impossibilitar a chegada de desertores, ex-escravos e outros grupos sociais marginalizados no período do Brasil Imperial. Essas ações dos Estados franceses e brasileiros representam o recrudescimento dos conflitos na região contestada. O século XIX atualiza as tensões e disputas pelo território entre a Guiana Francesa e o Brasil, segundo Cardoso (2008, p. 61) o motivo para o aumento dos conflitos pela posse do território foi a descoberta do ouro na Guiana Francesa a partir de 1855. Essa ação é

²⁵ Os autores Viana e Silva (2012, p. 47) define que com o acordo de neutralização do território, a região ganhou o nome oficial de “Contestado franco-brasileiro”. Uma observação importante sobre os trabalhos acadêmicos, é que aqueles trabalhos que utilizam o termo acima, pretendem analisar à guisa de uma visão historiográfica menos oficialista, ou ainda com menos viés na delimitação limítrofe e geopolítica que utiliza o vocábulo “Questão do Amapá”, e sim analisar sob um viés mais econômico e social. Essa pesquisa não pretende ser um espaço de conflitos acadêmicos e historiográficos entre essas visões, mas sim constituir uma possibilidade de diálogo entre ambas, apesar da escolha do termo “Questão do Amapá” no título do trabalho, a escolha se deu menos consciente historiograficamente que se pode imaginar.

complementada no ano de 1893, com a descoberta de ouro em Calçoene, o que potencializou ainda mais as disputas geopolíticas entre os Estados Nacionais pelos recursos naturais, sobretudo minerais daquela região. Neste mesmo ano, o Estado Nacional francês articulou uma ação estratégica de conquista e de ocupação da região contestada, ao patrocinar os projetos do expedicionário Henri Coudreau.²⁶ Além do caráter científico da expedição no território debatido, o cientista francês fez incursões na vila do Cunani, onde foi criada uma República independente dos territórios franceses e brasileiros em 1885, sob a presidência de Jules Gros. Na ótica dos pesquisadores locais Viana e Silva (2012, p. 49) foi uma forma de autonomia administrativa das pessoas da região perante os governos oficiais de Brasil e França, entretanto cabe observar que o governo brasileiro não levou em consideração efetivamente essa ação, tratando-a muito mais como algo satírico. Em relação, à figura de Coudreau, a autora Francinete Cardoso, ao falar sobre o cientista, diz que:

A história de Henri Coudreau com o Contestado e, mais particularmente com a vila do Cunani, remonta aos meados do século XIX, quando financiado pelo governo francês, passou a fazer inúmeras expedições de reconhecimento deste território. Inicialmente com o objetivo de fazer pesquisas de caráter científico, topografia e reconhecimento dos rios da região, foi, aos poucos, sendo visto como um representante político do estado francês no Contestado. (CARDOSO, 2008, p. 62-63)

O expedicionário francês agiu na região com fins políticos de conquistar e avançar o interesse francês no litígio com o Brasil. Essa opinião é confirmada pelo próprio Coudreau (1885, p. 4, tradução nossa): “[...] No entanto, eu tenho bastante patriotismo para apresentar a vocês outra coisa que uma exposição puramente científica e desinteressada dos fatos, que são bastante interessantes em si mesmos, e suficientemente graves para merecer toda a sua atenção.”²⁷. Dessa forma, mostra-se como a partir da segunda metade do século XIX, o território em disputa enfrenta um aumento de conflitos significativos em relação aos séculos anteriores, especialmente pela descoberta de recursos naturais, mas também pelas iniciativas de povoamento dos Estados Nacionais, como no caso francês com as expedições científicas de Henri Coudreau.

O ano de 1895 é considerado pelas narrativas históricas sobre a Questão do Amapá, como um dos mais movimentados e críticos da relação entre Brasil e França. Em primeiro lugar,

²⁶ Em novembro de 1885, o professor do Liceu de Caiena, Henri Coudreau fez uma conferência de Geografia na cidade de Lille, na França. O seu objetivo foi apresentar para a sociedade local e francesa os seus estudos na região disputada entre França e Brasil. Ele lançou o livro, *Le Territoire Contesté entre la France et le Brésil*, no qual ele aborda aspectos históricos, geográficos e geopolíticos sobre a região em controvérsia entre Brasil e França.

²⁷ A tradução foi feita por Danilo Sorato. O trecho original está aqui: “[...] Cependant j'ai trop du patriotisme pour vous faire autre chose qu'un exposé purement scientifique et désintéressé des faits /d'ailleurs assez intéressants eu eux-mêmes, et assez graves pour mériter toute votre attention. [...]” (COUDREAU, 1885, p. 4).

com os conflitos e lutas entre os exércitos brasileiros, liderados por Veiga Cabral, e franceses, chefiados por capitão Trajano Benitez, no mês de maio. Segundo Queiroz (2001, p. 139), a motivação para os conflitos entre franceses e brasileiros estava originariamente no ano anterior, em 1894, quando foi formado um governo conjunto na região em litígio entre Veiga Cabral, Desidério Antônio Coelho e Cônego Domingo Maltez, denominado Triunvirato. Para o autor, os franceses atacaram as tropas de Veiga Cabral em maio de 1895, como um reflexo das medidas praticadas pelo Triunvirato, na visão francesa amplamente favorável aos interesses brasileiros, tais como:

A proibição da exploração das minas de ouro por estrangeiros; a criação de um exército amapaense; a liberdade do comércio retalhista somente para brasileiros; a imposição ao fiscal do Amapá da obrigação de zelar pela vida urbana, tabelando os impostos de exportação e indústria e profissão; a abolição de penalidades violentas como a prisão no tronco; a criação de um Cartório de Registro Civil; a liberação das mercadorias vindas do Brasil e a criação de um imposto de 10% sobre as mercadorias importadas de Caiena. (QUEIROZ, 2001, p. 139-140)

Em segundo lugar, pelas ações criadas pelo Estado brasileiro entre outubro e novembro, com vistas a efetivar a sua presença no território. Ele se fez presente em dois acontecimentos importantes, como diz Cardoso (2008, p. 117), em primeiro lugar a expedição científica de reconhecimento de Emílio Goeldi, e em segundo lugar, a chegada ao poder de um aliado de Veiga Cabral na vila de São José do Cassiporé. Na primeira iniciativa havia o objetivo de comprovar que os habitantes do Cunani eram brasileiros “[...] e, mais do que isto, que estes querem pertencer como cidadãos à nação brasileira.” (CARDOSO, 2008, p. 118), conquistando assim um argumento legítimo perante os franceses na disputa pelo território, além de combater as expedições francesas lideradas por Henri Coudreau. Na segunda iniciativa o fim era fazer com que os aliados de Veiga Cabral chegassem ao norte do território em conflito, isto é, a fronteira com o rio Oiapoque, para aumentar a presença brasileira na região perante os franceses.

Após a tentativa de exploração do território em disputa pelas expedições científicas, ocorreram novas transformações e acontecimentos no litígio franco-brasileiro. Segundo Cardoso, houve duas ações e transformações importantes:

No dia 10 de abril de 1897, foi concluída a **convenção** entre os representantes do estado francês e brasileiro. Nesta ficavam definidas **as bases do Tratado de Arbitragem** que fixaria definitivamente a fronteira entre Brasil e Guiana Francesa. Como árbitro da questão foi nomeada a Confederação Helvética (TOUCHET, 1993). Entretanto, além desta decisão, foi também prevista a **criação de uma Comissão Mista de Administração do Contestado Franco-Brasileiro**. (CARDOSO, 2008, p. 166, grifo nosso)

A articulação entre os representantes brasileiros e franceses, em torno de um Tratado de arbitragem como lido acima, pretendeu chegar a uma conclusão sobre o país que tivesse a posse do território em litígio. A decisão em arbitragem internacional estava sob as mãos do presidente da Confederação Helvética. Ademais, a criação de uma Comissão Mista de Administração do Contestado Franco-Brasileiro, como diz Cardoso (2008, p. 169) tencionou em primeiro lugar, controlar a entrada e saída de estrangeiros em busca de ouro, e objetivou em segundo lugar, fazer o reconhecimento do território.

A arbitragem internacional ocorreu entre 1899 e 1900, com a defesa das arguições brasileiras e francesas ao juiz da Confederação Helvética. No lado brasileiro, o advogado e diplomata José Maria da Silva Paranhos Junior, o Barão do Rio Branco, assumiu a tarefa de conduzir os trabalhos de provar o argumento brasileiro em torno da fronteira natural no rio Oiapoque. No lado francês, o cientista e geógrafo Paul Vidal de la Blache conduziu a missão de defender a tese francesa em demarcar os limites naturais no rio Araguari. A tese brasileira, segundo Granger (2012, p. 30), saiu vitoriosa com a confirmação pelos suíços da fronteira demarcada no rio Oiapoque, com isso se confirmou os argumentos de *uti possidetis* proferidos por Barão do Rio Branco em seus nove volumes e 150 mapas apresentados em Berna. Após quatro séculos de negociações e conflitos pelo território da Guiana, dava-se por terminado oficialmente o conflito de fronteiras.

3 CAPÍTULO II - AS NARRATIVAS HISTÓRICAS ACADÊMICAS SOBRE A QUESTÃO DO AMAPÁ

Este capítulo pretende analisar as narrativas históricas acadêmicas que se referem à Questão do Amapá. Nessa proposta, fez-se a opção pelo recenseamento bibliográfico a partir dos anos 2000, com a finalidade de mostrar como se comporta a linguagem histórica presente nesses dispositivos. Essa opção ocorre pelo momento de mudança a que o contexto brasileiro proporciona, quando é aprovada a lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que dispõe sobre “[...] as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.” (BRASIL, 2003). O ensino da história e cultura afro-brasileira permite valorizar aqueles personagens históricos marginalizados pela história e memória oficial no país. Nesse sentido, os suportes acadêmicos do período citado se comportam nessa direção, especificamente no caso da Questão do Amapá em colocar à luz da história os atores sociais como negros, ex-escravos, desertores, indígenas, dentre outros. Portanto, a escolha dos livros acadêmicos estão amparados pelo tempo histórico favorável no país. Na maioria das leituras apresentadas aqui, há um comportamento generalizado para negar as características analisadas no capítulo anterior, isto é, não são eivadas de Arquétipo, Estereótipo, Silêncio e Esquecimento. Porém, algumas narrativas históricas se comportam de forma diferenciada, ao beberem de algumas dessas conjunções e contradições. Dessa forma, essas linguagens históricas se tornam menos cristalizadas e homogêneas e mais plurais e heterodoxas.

Nos anos 2000, após a identificação da necessidade de estudos historiográficos sobre a Questão do Amapá que trouxessem à tona o estudo dos personagens históricos marginalizados, começam a surgir as narrativas históricas acadêmicas em âmbitos internacionais, nacionais e locais.

O pesquisador Jonas Marçal Queiroz disserta acerca do povoamento na Amazônia pelos quilombolas e republicanos entre os séculos XVIII e XIX. Em sua narrativa histórica acadêmica, o autor pretende problematizar sobre a Questão do Amapá quando diz:

Mas afinal, quais seriam as relações entre tais episódios e a formação de quilombos nas fronteiras entre o Brasil e Guiana Francesa? Em que medida os conflitos de natureza político-ideológica, envolvendo lideranças do Estado do Pará e da Capital Federal, podem ter contribuído para a criação e difusão do mito Cabralzinho? Até que ponto as fronteiras do país foram envolvidas no processo de mobilização simbólica em torno da constituição do imaginário da República? (QUEIROZ, 2001: p. 126)

A preocupação desse pesquisador, portanto, é fazer uma conexão entre os acontecimentos de finais do século XIX na região entre o Oiapoque e Araguari, levar em consideração a figura do herói local Veiga Cabral (Cabralzinho), e ao mesmo tempo, compreender de que maneira os quilombos de negros se formavam na região de fronteiras. Na sua justificativa em empreender o olhar sobre os grupos sociais relegados ao Esquecimento, no caso dos quilombolas, o autor evidencia que não pretende utilizar a visão da historiografia que mostrava o quilombo como um elemento contra cultural, e distante da sociedade que o cercava. Mas sim, o pesquisador Queiroz (2001, p. 127) apresenta a República dos quilombolas na região do litígio franco-brasileiro a partir da ótica em que eles estabeleciam relações comerciais com a sociedade do Oiapoque e Araguari, com vistas a sua própria sobrevivência em termos de gêneros alimentícios. A sua opção pela narrativa histórica acadêmica que apresenta grupos sociais marginalizados revela a característica em que o autor tenta evitar a divulgação de uma imagem estereotipada sobre a Questão do Amapá, também pretende, ao invés de exaltar as classes sociais ligadas às instituições oficiais republicanas, como diplomatas e militares, revelar a importância daquelas pessoas que viviam o cotidiano do território em litígio.²⁸ Além dessa preocupação, o autor busca demonstrar o papel de Veiga Cabral na Questão do Amapá, entre o seu papel mitológico e real. O autor se afasta de elevar a figura de Cabral de forma heroica quando diz:

As tentativas de transformar Veiga Cabral em herói nacional não foram bem sucedidas, como de resto frustrou-se o empenho dos republicanos em recriar o imaginário popular, moldando-o de acordo com os princípios e valores republicanos. Um ex-monarquista, que pegara em armas para impedir a posse de uma das principais lideranças regionais da jovem República, foi recebido pelo presidente Prudente de Moraes, homenageado por figuras ilustres como José do Patrocínio e Olavo Bilac, e esquecido assim que o litígio com a França foi resolvido. A República brasileira nunca foi capaz de conviver com as massas, pois jamais conseguiu transcender o âmbito restrito das elites que a criaram e atingir a mente e o coração dos cidadãos. (QUEIROZ, 2001, p. 155)

A definição do autor sobre o papel de Veiga Cabral na Questão do Amapá apresenta uma faceta pouco revelada desse personagem histórico em instituições oficiais na cidade de Macapá, onde se exalta a sua participação no litígio franco-brasileiro através das homenagens com bustos, nome de ruas, estabelecimentos e praças. A sua narrativa histórica acadêmica não apresenta a característica de Arquétipo, no qual a imagem do mito e do herói se confunde em

²⁸ No capítulo 1, este texto dissertativo debate com maior detalhe o significado do estereótipo, na seção terciária 2.2.2: Reconhecendo o estereótipo nas narrativas históricas sobre a Questão do Amapá.

prol da construção de personagens históricos que forjassem a Primeira República (1889-1930).²⁹

A pesquisadora Francinete Cardoso escreveu acerca da história dos conflitos e tensões sociais sobre o Contestado Franco-Brasileiro. Segundo a autora, o objetivo da sua narrativa histórica acadêmica consistiu em tentar explicar como se torna diversa a:

[...] representação social do Contestado Franco-Brasileiro (ver figura 1), através da análise dos conflitos, negociações e representações sociais que transformaram este território, faixa de terra situada entre o rio Oiapoque e rio Araguari, numa possessão brasileira a última década do século XIX, impondo limites e fronteiras, que pouca relação tinham com a realidade vivida pelos primeiros sujeitos históricos da região – diversas etnias indígenas, mocambeiros, brancos pobres, garimpeiros, ex-presidiários, crioulos da Guiana Francesa, Inglesa, Holandesa e das Antilhas – que sempre foram colocados à margem das decisões legais relativas ao território neutralizado. (CARDOSO, 2008, p. 13)

A preocupação da autora, Francinete Cardoso, como uma representante da historiografia local e acadêmica sobre o tema, é em primeiro lugar apontar para as relações sociais entre diversos grupos sociais que são relegados ao esquecimento a partir de uma visão oficial sobre a Questão do Amapá. Pode-se dizer que a pesquisadora aproveita-se para revelar problemas pouco trabalhados pelos estudiosos consagrados das instituições oficiais, tais como, Senado Federal, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Itamaraty e Forças Armadas. Essas problemáticas são reveladas quando ela mostra que houve dois momentos de representações sociais no Contestado Franco-Brasileiro: o primeiro momento marcado pelos conflitos e negociações dos grupos sociais que estavam entrando e saindo na fluidez da fronteira, no caso, garimpeiros, pequenos comerciantes, indígenas, soldados desertores, dentre outros; o segundo momento apresentado pelos conflitos e negociações entre a nação francesa e a brasileira, mostrado nos periódicos paraenses. Essa dualidade de representações sociais é ambivalente porque na visão da autora, a causa nacional pretendeu suplantar as causas de identidades locais. Dessa forma, pode-se fazer um paralelo entre a visão da autora sobre o tema e o instrumento comparativo dessa pesquisa, em outras palavras, perceber em qual das características levantadas pelo autor existe um encaixe, se através do Arquétipo, do Estereótipo, do Silêncio e Esquecimento. Levando em consideração que a narrativa histórica divulgada pela autora não centraliza as suas ações em torno de personagens históricos (Barão do Rio Branco e/ou Cabralzinho), descarta-se a utilização das características arquetípicas e estereotipadas. A própria autora revela pistas das características de sua narrativa histórica ao dizer que

²⁹ No capítulo 1, este texto dissertativo debate com maior detalhe o significado do Arquétipo, na seção terciária 2.2.1: Descobrindo o arquétipo nas narrativas históricas sobre a Questão do Amapá.

Quando nos propomos a reconstruir as relações políticas e sociais dos sujeitos históricos do Contestado, na última década do século XIX, objetivamos analisar as contradições de interesses e de falas que envolveram diversos atores históricos que estavam situados neste campo de ação, mas, que por um motivo ou outro ganharam, mais ou menos, voz naquele momento. É importante frisar que **o silêncio** de alguns atores históricos não deve ser visto simplesmente como ausência, mas sim um resultado das lutas de forças que apresentam muitos aspectos antagônicos. Por isso, **o silêncio** pode denotar uma exclusão proposital, uma forma de calar os interesses de uma parte dos envolvidos no processo histórico. (CARDOSO, 2008, p. 23, grifo nosso)

Os grifos destacados direcionam a discussão da narrativa histórica da autora para a tentativa de resgatar o Silêncio dos grupos sociais esquecidos pela narrativa histórica oficial do Estado brasileiro sobre o tema. Portanto, a pesquisadora local defende a necessidade da escrita da história das pessoas comuns que habitaram a região fronteira franco-brasileira em fins do século dezenove. Ao dar voz a essas pessoas, ela pretende evitar o silenciamento desses grupos sociais perante o que é aceito como narrativa histórica sobre a Questão do Amapá em instituições oficiais.

Em 2009, o pesquisador Carlos Romani, publicou um *paper* no XXV Simpósio Nacional de História, o qual ele teve por finalidade:

Esse paper teve como objetivo principal fazer uma reflexão sobre como a chegada de uma nova fase da expansão capitalista mundial, os imperialismos dos países europeus, provocou a desestabilização de uma área de fronteira entre o Brasil e a França, que ainda permanecia fora da regulação jurídica institucional dos estados nacionais. A área em questão, no atual Amapá, era chamada de Território Contestado franco-brasileiro, uma vasta porção de terras sem soberania definida. (ROMANI, 2009a, p. 1)

A sua preocupação é revelar como o imperialismo no continente europeu foi a força motriz da desestabilização da região do contestado franco-brasileiro. Nesse território, que o autor alcunha como “espaço privilegiado”, a sua narrativa acadêmica pretender narrar as interações entre “[...] entre pesquisadores-exploradores, industriais e comerciantes empreendedores e a população habitante do território.” (ROMANI, 2009a, p. 1). A característica da estrutura narrativa do seu *paper* é dialogar com os diversos atores do evento histórico, dessa forma o autor diz que procura evitar análises arquetipadas da narrativa oficial sobre a Questão do Amapá. Em relação à negação do caráter de mito e herói para os personagens do evento histórico citado, ele diz assim:

As fontes consultadas foram trabalhadas como sendo discursos que, ao mesmo tempo em que representam um imaginário constituído sobre a região, sua ocupação humana e territorial pelos seus agentes produtores, também se tornaram instituintes de uma afirmação de verdade histórica, um discurso imaginário sobre a região, que criou

heróis e vilões, povos civilizados e não civilizados, mas que, no limite da análise, serviram somente para legitimar a ocupação empreendida. Portanto, o trabalho procurou desconstruir essas representações criadas que visaram instituir uma versão histórica oficial sobre o Amapá e a conquista da fronteira. Seguiu-se assim, um caminho já anteriormente trilhado por Jonas Marçal Queiroz (2000 e 2004) e Francinete Cardoso (2005), embora, utilizando-me de instrumental metodológico diferente. (ROMANI, 2009a, p. 2)

Portanto, para esse autor não é possível utilizar visões mitológicas do inconsciente coletivo social, por exemplo, o excesso de análise nas atuações de Rio Branco e Veiga Cabral na Questão do Amapá. Em sentido inverso, o autor pretende justamente ampliar a discussão ao mostrar os diversos papéis históricos praticados nessa região.

Em 2009, o pesquisador Carlos Romani³⁰ publicou um artigo acerca da Questão do Amapá, que apresentava por fim:

Este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre como a chegada de uma nova fase da expansão capitalista mundial, o imperialismo dos países europeus, provocou a desestabilização de uma área de fronteira entre o Brasil e a França, que ainda permanecia fora da regulação jurídica institucional sob controle de um estado nacional por mais de duzentos anos. O desejo de acumulação – a expansão pela expansão – como a definiu Cecil Rhodes, levaram, a partir do ano de 1884, à constituição de várias expedições, aparentemente de caráter científico, mas que, de fato, eram empresas, algumas financiadas com recursos de Estado e outras com recursos privados, criadas para a prospecção e exploração de recursos naturais na atual região do Amapá. (ROMANI, 2009b, p. 271)

O nexos central de argumentação do autor parte da noção que a alteração na dinâmica capitalista em fins do século XIX, passando para a fase financeira-imperialista fez com que houvesse uma convulsão fronteiriça entre o Araguari e Oiapoque. Nessa lógica econômica, as expedições científicas feitas por Henri Coudreau e Emílio Goeldi possuíam fins menos nobres que a descoberta e povoamento da área do contestado franco-brasileiro, na verdade havia gana de explorar os recursos naturais da região.

Em termos de estrutura narrativa, os escritos históricos de Romani dão margem e abertura para que se aceite a presença de diversos grupos sociais no contestado franco-brasileiro, além dos agentes estatais brasileiros e franceses. Apesar de não ser um ponto específico e aprofundado da sua narrativa histórica acadêmica, o autor diz que para as classes sociais na região “[...] essa disputa lhe era um tanto quanto indiferente. Portugueses, franceses, brasileiros, não eram nacionalidades compartilhadas ou adquiridas pelos negros, *créoles*, caboclos e índios habitantes do território.” (ROMANI, 2009b, p. 275). Portanto, quando o autor

³⁰ Nesse artigo, o autor diz que o trabalho apresentado é um projeto de pesquisa financiado pela Capes, intitulado: Cobiça e morte em terras de ninguém. Aventuras imperialistas na Guiana Brasileira (1884-1900).

fala sobre os grupos sociais locais (“negros, *creóles*, caboclos e índios”), é o momento em que há o reconhecimento da existência daqueles que são marginalizados pelo protagonismo de outros personagens históricos. Entretanto, em termos comparativos, a sua narrativa histórica acadêmica é menos específica que a da autora Alves (2017a), quando ela foca suas atenções em personagens históricos marginalizados como Antonio Remil. Por outro lado, existe um ganho de análise ao serem percebidos ao lado de narrativas históricas didáticas analisadas no capítulo posterior, principalmente os livros didáticos nacionais que silenciam sobre o contestado franco-brasileiro.

O terceiro trabalho de Carlos Romani foi publicado no ano de 2013, versando sobre as missões científicas, o imperialismo e a política externa na região fronteiriça das Guianas.³¹ A finalidade desse trabalho é:

Neste texto buscamos apresentar de forma comparativa algumas das questões relativas às demarcações de limites nacionais nas disputas fronteiriças ocorridas na área das Guianas, entre o Brasil, a França e o Reino Unido, durante a época imperialista iniciada na segunda metade do século XIX. Trataremos dos diferentes sentidos dados às missões de exploração científica que percorreram essa região amazônica, tanto para o entendimento das questões diplomáticas nas áreas de fronteiras, quanto para compreender os aspectos econômicos e sociais envolvidos diretamente nelas. Diversas missões reclamando para si um caráter eminentemente científico dirigiram-se para as áreas interiores das Guianas, principalmente a partir da década de 1830, até a conclusão de ambos os litígios internacionais (1900: demarcação de limites com a Guiana Francesa; 1904: de limites com a Guiana Britânica). Esse recorte espacial e temporal é o resultado de uma investigação em curso cujo objetivo é compreender melhor as relações que se estabeleceram entre as estratégias de política externa de alguns Estados nacionais com a Ciência, neste caso a Geografia, desempenhando um papel de saber legitimador na reconfiguração do mundo contemporâneo ao final dos Oitocentos. (ROMANI, 2013, p. 1)

O objetivo do autor é apresentar a relação entre as pesquisas científicas e os interesses econômicos na região das Guianas. Há uma ampliação da perspectiva em relação aos outros dois trabalhos analisados nos parágrafos anteriores, quando o pesquisador se restringiu a Guiana Francesa.

A primeira característica do seu texto narrativo é a demonstração da história não oficial, que ele chama “contra-história”. Ela é caracterizada pela ampliação dos personagens históricos esquecidos, silenciados e marginalizados no espaço das Guianas, especialmente por evitar os

³¹ Nesse artigo publicado, o autor corrobora a nota de rodapé anterior, e acrescenta informações sobre o financiamento da sua pesquisa. Além do financiamento da CAPES, o trabalho sobre o contestado franco-brasileiro conta com a colaboração da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Université de Provence, Aix-en-Provence. A primeira ajudando com estagiários de iniciação científica, e a segunda com o financiamento.

fenômenos da arquetipia e estereotipia tão correntes na memória oficial. Ele diz sobre a estrutura da sua narrativa histórica acadêmica que:

Por esse breve sobrevôo sobre as Guianas de índios canibais, cidades e riquezas imaginárias, escravos fugitivos e guerreiros, cabanos revoltosos, exploradores engajados, febre de ouro e prisioneiros forçados, percebe-se a riqueza de eventos ocorridos e personagens protagonistas de uma história global, pode-se dizer, quase que uma contra-história construída à margem da história oficial. (ROMANI, 2013, p. 6)

O pesquisador procura criar uma “história global” sobre o contestado franco-brasileiro ao agregar os personagens históricos na citação acima, “[...] escravos fugitivos e guerreiros, cabanos revoltosos, exploradores engajados [...]”. Ele não pretende apenas demonstrar os personagens históricos ligados aos Estados brasileiros e franceses como consagrados na história oficial. Nesse sentido, a sua narrativa acadêmica assim como as demais apresentadas nessa seção procura negar as características debatidas analiticamente nesse texto dissertativo, tal como o Arquétipo, Estereótipo, Silêncio e Esquecimento.

O pesquisador Stéphane Granger debateu a temática da Questão do Amapá a partir de duas lógicas. A primeira lógica foi mostrar as origens do litígio franco-brasileiro, e a segunda, foi apresentar como estão as relações entre o Brasil e a França atualmente. A sua problemática pretendeu responder:

[...] mitos, obsessões e realidades, e cruzando com as fontes historiográficas francesas como brasileiras, por que este conflito durou tanto tempo apesar das boas relações que sempre mantiveram a França e o Brasil, quais foram os alvos, desafios e objetivos para esses dois estados, e as consequências na Guiana Francesa, única parte da França fronteira do Brasil, e que sempre pareceu afastada do resto do mundo sul-americano. (GRANGER, 2012, p. 22)

O pesquisador diferentemente dos outros autores busca focalizar suas análises em torno das consequências que o litígio franco-brasileiro trouxe para a França, e principalmente a Guiana Francesa. Na sua visão, o longo tempo de duração da Questão do Amapá esteve ligado, no lado francês, ao pouco retorno econômico que a região em litígio oferecia para a metrópole, mais preocupada em enviar prisioneiros e degredados para o local; no lado brasileiro o aspecto político de afirmação nacional da Primeira República (1889-1930) era fundamental. Quando fosse decidida a vitória brasileira no laudo de 1900, o autor defende que se criou no imaginário do povo da Guiana Francesa, o temor de uma anexação da região ao Brasil durante o século XX. A preocupação de Granger não é a de escrever sua narrativa histórica acadêmica de forma arquetipada, isto é, buscar a valorização de mitos e personagens históricos na Questão do

Amapá; tão pouco de forma estereotipada, ou seja, elevar certos grupos sociais em detrimento de outros grupos sociais marginalizadas. Porém, Granger (2012, p. 36) busca mostrar as representações da Guiana Francesa, após a decisão final da Questão do Amapá em 1900, que condicionam a visão de que o Brasil é um país antagônico aos interesses da região, pois a sua vontade expansionista não terminou mesmo depois do laudo arbitral.

Em continuidade com o ano de 2012, os pesquisadores locais, Jonathan Viana e Diovani Silva, possuem como objetivo em seu livro:

Tivemos como objetivo refletir sobre o processo histórico de transformação de Francisco Xavier da Veiga Cabral, o “Cabralzinho”, em herói, organizando e sistematizando as ideias a respeito do ocorrido e seu “feito” na Vila do Espírito Santo do Amapá, em que se analisou a construção do imaginário popular dentro da área do ex-Contestado franco-brasileiro, compreendeu-se como e para que se constrói um herói na sociedade e discutiu-se a sua resistência a tantas críticas e ao tempo. (VIANA; SILVA, 2012, p. 38)

A análise do autor se insere na tentativa de compreender a construção da figura de Veiga Cabral como herói na sociedade amapaense. Essa opção narrativa se conecta de maneira crítica com o rechaço a características arquetipadas, como demonstradas ao longo do seu texto, que estiveram presentes em boa parte de estudiosos sobre o tema. O objetivo do livro se agrega com a problemática que diz “O Povo amapaense considera ainda Cabralzinho Herói do Amapá?” (VIANA; SILVA, 2012, p. 38), no qual procura analisar as diversas opções de respostas, positiva ou negativa, sobre a possível heroicização de Cabralzinho na sociedade local. Essa sua versão narrativa se confirma quando diz que

Veiga Cabral é reconhecido pelo Governo brasileiro como herói nacional, concedendo-lhe o Presidente da República o título ‘General honorário’ do Exército Brasileiro”. Assim, Francisco Xavier da Veiga Cabral conseguiu conquistar a admiração de muitos homens e mulheres do Brasil. (...) Estava definido que Cabralzinho fora o homem responsável por defender o povo brasileiro das pretensões francesas do dia 15 de maio de 1895 na Vila do Espírito Santo do Amapá, e que, devido aos seus atos de coragem e bravura, fora reconhecido pelo Governo brasileiro como herói nacional e defensor da pátria. (VIANA; SILVA, 2012, p. 69)

A passagem do autor revela a sua preocupação em mostrar como Veiga Cabral passou a ser imaginado socialmente após o confronto com as tropas francesas no ano de 1895. Após as definições favoráveis à causa brasileira em Berna, na Suíça, a República Brasileira tentou construir uma imagem de herói para Veiga Cabral. Como reafirma o autor na passagem:

A ideia de imaginário social que se construiu ao longo do tempo no Amapá, desde a reação da população da Vila do Espírito Santo do Amapá à elevação de Cabralzinho

a herói, fora uma forma de criar na sociedade amapaense o sentimento de nacionalismo, que a partir da assinatura do Laudo de Berna, em 1900, os sujeitos históricos da antiga área contestada pela França e por Brasil passaram a ser considerados brasileiros de direito e de fato, assim, fortalecendo a construção de uma nova sociedade amapaense feita pela sua própria história. (VIANA; SILVA, 2012, p. 76)

Dessa forma, o pesquisador pretende estabelecer de forma clara que Veiga Cabral não foi um herói espontâneo criado no seio do corpo social, mas sim um fragmento de memória construída e estimulada pelo governo brasileiro desde o Rio de Janeiro. Embora não haja impedimento para que Viana e Silva (2012, p. 89) reconheça que Veiga Cabral foi sim um personagem histórico relevante para a história brasileira, pois conseguiu agir com todas características que se esperam de um herói, ou seja, com liderança, carisma, perseverança, etc.

Um outro ponto interessante da pesquisa de Viana e Silva (2012, p. 114) é a relação do centro gravitacional de seu trabalho, Cabralzinho, com o Ensino de História. Na sua visão, nos espaços escolares há a produção de Esquecimento diante da figura de Veiga Cabral com a valorização de outros heróis nacionais. Ele diz:

Nesse contexto, observa-se que o assunto sobre “o Contestado franco-brasileiro” ou “a importância de Cabralzinho para a história” fica **esquecido nos pensamentos de muitos professores**, que preferem identificar na figura de outros sujeitos históricos as relevantes participações dentro da História do Brasil. (VIANA; SILVA, 2012: p. 119, grifo nosso)

A ideia de esquecimento grifada na citação acima aparece por um lado na figura dos professores com suas escolhas sobre quais mitos/heróis valorizar no Ensino de História, por exemplo, existe uma tradição em elevar as figuras de D. Pedro I e Getúlio Vargas. Por outro lado, os livros didáticos de Ensino de História colaboram com a manutenção desse Esquecimento em primeiro lugar do evento histórico a Questão do Amapá, e em segundo lugar do personagem histórico, Veiga Cabral. O autor defende que não existe um trabalho específico sobre Veiga Cabral e a Questão do Amapá. Ele diz acerca desse Esquecimento que:

Outro ponto importante está nas páginas do livro didático (ou melhor, não está), pois se nota que Veiga Cabral não é trabalhado pela historiografia nacional, ficando ao ofício da desconstrução de historiadores locais ou plágio reprográfico de pessoas que não têm a capacidade interpretativa e histórica de produzir seus próprios conhecimentos. Assim, Bittencourt (2008, p. 139) afirma que “estabelecer relações entre produção historiográfica e o ensino de história é fundamental [...]”. Dessa forma, percebe-se que Cabralzinho não é citado nos livros pelo fato de não atender mais aos interesses ou ideologias das elites. Por isso as comemorações do dia 15 de maio (que relembram o feito heroico de Cabral no combate contra soldados invasores de Caiena) ficam abafadas e são cada vez menos lembradas pelos professores de História. (VIANA; SILVA, 2012, p. 76)

A noção defendida na citação em que os livros didáticos esquecem a importância do personagem histórico local, Veiga Cabral, ou silenciam o próprio evento histórico cunhado pelo autor de “Contestado franco-brasileiro” revela a opção dos autores desses livros pela supervalorização de um Ensino de História Nacional, relegando ao Esquecimento as narrativas históricas didáticas locais. Vale lembrar que, a ideia não é transformar a História Nacional e a História Local em algo sem possibilidade de comunicação, mas sim dizer que ambas devem ser valorizadas no ensino e aprendizagem de História. Finalmente, Viana e Silva (2012, p. 120), defende uma visão de livro didático baseado em Bittencourt e Miceli, a primeira ressalta o caráter mercadológico do livro e o segundo aponta a alienação que o mesmo produz nas pessoas. Nesse aspecto, é importante evitar a diminuição dos livros didáticos, porque são instrumentos recorrentes dentro do Ensino de História, além de haver a autoria deles. O livro didático, em verdade, não pode ser o único instrumento no Ensino de História, tal como os produtos do Mestrado Profissional em História (PROFHISTÓRIA) vêm demonstrando, porém negar a sua vitalidade nos espaços escolares, ou justificar a sua não utilização em troca de sua “diabolização” é um grave equívoco por parte do professorado.³²

Em 2013, um pesquisador local, Adalberto Paz, trabalhou acerca dos “Fugitivos, desertores, forasteiros e suas repúblicas: política, trabalho e cidadania no extremo norte amazônico” em fins da década de 1870 até a primeira metade da década de 1890. A sua finalidade nesse trabalho é:

Assim, neste trabalho pretendemos analisar em que medida tais circunstâncias conformaram as relações entre tão variados grupos sociais e destes com as posições das classes dominantes, especialmente aquelas ligadas à administração dos aparelhos burocráticos, tendo em vista diferentes condições de trabalho, organização política e *status* legal, principalmente a partir das experiências de indivíduos que reconheciam e se utilizavam de instituições legalmente estabelecidas no Brasil e na Guiana Francesa, mas também viviam muito habilmente à margem delas – algumas vezes até criando as suas próprias –, no intuito de resguardar seus interesses em um cenário de importantes tensões imperialistas, no final do século XIX. (PAZ, 2013, p. 2)

O objetivo do pesquisador local em sua narrativa histórica acadêmica é mostrar como ocorreu a participação de personagens históricos marginalizados pela historiografia. Além disso, ele tece uma teia de relações entre essas classes marginalizadas junto com os agentes oficiais dos Estados brasileiros e franceses. Essa opção já indica uma primeira característica de sua estrutura narrativa, isto é, evitar o processo de estereotipia no resgate da história daqueles comumente mal vistos, por serem “fugitivos, desertores e forasteiros”. Ademais, pode-se dizer

³² Na seção secundária 4.1, sobre os livros didáticos, demonstra-se esse Esquecimento em livros didáticos de história utilizados na cidade de Santana, de rede privada, e no Estado do Amapá, em rede pública.

que a sua narração sobre o tema não pretende silenciar e esquecer a memória coletiva não oficial, porque não pretende apagar os rastros da participação desses personagens menos nobres para a população da época e para os agentes estatais. Ele mostra em sua pesquisa as diferenças historiográficas sobre o evento histórico, pois se refere tanto aqueles que valorizam uma história oficial, quanto aos recentes estudos de História Social que resgatam a história marginalizada. Por um lado, indica os trabalhos de Arthur Cezar Ferreira Reis nos anos de 1940, nos quais foi construído um processo de Arquétipo em torno da figura de grandes personagens como Rio Branco e Veiga Cabral. Por outro lado, aponta trabalhos de Queiroz nos anos de 2000, nos quais foi revelada a vida dos supostos heróis em sua totalidade, demonstrando seus interesses e ligações políticas, no caso de Veiga Cabral. Ao comparar ambos, o pesquisador local diz assim:

Este último episódio revela bem o quanto os argumentos historiográficos podem variar, de acordo com as intenções e questionamentos de quem os utiliza, pois, enquanto Arthur Cezar Ferreira Reis considerou Francisco Xavier da Veiga Cabral, o Cabralzinho, “a alma do movimento de resistência à agressão francesa de 15 de maio de 1895” e “defensor da integridade territorial da pátria”, Jonas Queiroz, através dos mesmos tipos de documentos consultados por Reis, verificou a obscuridade quanto às origens e intenções daquele personagem, tido como um dos fundadores do Partido Republicano Democrata em Belém, o qual fazia oposição ao Partido Republicano Federal à frente do governo paraense naqueles anos (QUEIROZ; COELHO, 2001), (FARIAS; SILVA, 2011). (PAZ, 2013, p. 14)

Portanto, a discussão proposta pelo autor local objetiva demonstrar as diferentes narrativas históricas acadêmicas sobre o contestado franco-brasileiro. A sua narrativa está mais próxima da visão de Queiroz, pois não pretende criar personagens mitológicos e heroicos em relação ao evento histórico. Ao contrário, pretende justamente dar voz aqueles que são corriqueiramente marginalizados e silenciados pelas narrativas históricas como de Reis.

No ano de 2015, Adalberto Paz publicou um segundo trabalho sobre a região do contestado franco-brasileiro para ampliar a discussão da sua narrativa histórica acadêmica. Ele pesquisou sobre a região do contestado franco-brasileiro, com o enfoque nos aspectos de fluxos de pessoas, de capital, assim como os conflitos em fins do século XIX. Seu objetivo era demarcar o campo historiográfico a que pretendia problematizar para revelar um enfoque na história dos subalternos, isto é, aqueles que eram considerados marginalizados, tais como escravos, índios, fugitivos, etc. Dessa forma, o autor busca diferenciar-se da dita “historiografia clássica”, marcada pelas seguintes temas:

No âmbito da chamada “historiografia clássica”, existe uma incontável quantidade de trabalhos dedicados à análise dos interesses das classes dirigentes na Amazônia, e seus constantes arranjos visando impor-se à ampla diversidade étnica e social da região. Nessa perspectiva, ganharam destaque temas como a demarcação das fronteiras, o

aproveitamento econômico dos recursos naturais e a catequese, articulados em torno da afirmação portuguesa sobre o território amazônico e, depois da Independência, sobre o problema da construção e manutenção da unidade nacional. Índios, negros e “mestiços” participavam dessas narrativas, enredados em formas de trabalho compulsório – dentre eles a escravidão propriamente dita – e recrutamento militar. (PAZ, 2015, p. 10)

O autor tem por objetivo em seu texto apontar novos aspectos sobre a região do contestado franco-brasileiro em fins do século XIX, sob a ótica da historiografia hodierna. Ele diz que pretende:

[...] analisar alguns aspectos sui generis relacionados à ocupação de uma importante área de fronteira no extremo norte brasileiro, desde longa data associada ao influxo, circulação e permanência de múltiplos indivíduos considerados marginais, criminosos e desqualificados em geral, segundo jornais e documentos oficiais, como os que serão aqui analisados. Trata-se da região conhecida até o final do século XIX como “contestado franco-brasileiro”, situada entre os rios Araguari e Oiapoque, no atual estado do Amapá. (PAZ, 2015, p. 10-11)

Da sua pretensão até os seus argumentos, o autor perpassa uma série de condicionantes que levou ao conflito franco-brasileiro, pelo menos desde o Tratado de Utrecht. Na sua hipótese, ele visa analisar que

[...] a condição de litígio internacional do contestado franco-brasileiro o tornou um “centro de gravidade”, cuja importância vai além das rotas de fuga e circulação de pessoas e grupos, e através do qual se constituíram importantes redes de comércio que cobriam longas distâncias, desde vilas próximas a Belém até a Guiana Francesa. Da mesma forma, o contestado tornou possível a constituição e manutenção de uma área na qual escravos fugidos, desertores e criminosos tinham estrutura política e administrativa própria, e se valiam disso para articular alianças e administrar seus próprios interesses. (PAZ, 2015, p. 14-15)

O autor pretende demonstrar a importância da rede comercial feita na região contestada desde os primórdios de ocupação, mas também procura apontar a relativa autonomia política e administrativa que os grupos marginalizados desfrutavam naquele espaço territorial, aproveitando-se especificamente do centro nevrálgico nas disputas interestatais de fins do século XIX. Para mostrar a rede comercial da região do contestado franco-brasileiro, o pesquisador analisa a figura de Trajano, um ex-escravo, que vivia na cidade do Cunani. O seu ponto de vista sobre esse personagem histórico pretende evitar a visão divulgada pelo jornais paraenses do período, centrados em diabolizar a imagem do representante francês. Assim, diz Adalberto Paz sobre essa visão:

De todo modo, nosso personagem é definido por um jogo de oposições maniqueístas. Não por acaso, todas cuidadosamente construídas em contraponto a imagem daquele

que é celebrado como o grande herói do Amapá. Nesses termos, o Triunvirato, do qual Cabralzinho fazia parte, teria sido eleito por respeitáveis famílias da vila do Amapá, e entre as suas responsabilidades estava a de ser uma espécie de último bastião da nacionalidade brasileira, nas terras além do equador. E como exato antagonista àquele “governo legitimamente estabelecido”, nada menos que “hordas de selvagens”, estrangeiras e caóticas, acotovelando-se para explorar as jazidas de ouro descobertas em Calçoene, em 1893. À frente destas, estaria Trajano, um ex-escravo a quem os franceses tornaram seu “delegado”, e nomearam capitão, para defender os seus interesses no contestado. Enfim, honra e pátria de um lado, ganância e imperialismo de outro. O bem versus o mal. (PAZ, 2015, p. 22)

O autor busca se diferenciar da visão apresentada acima, segundo o próprio, de cunho maniqueísta. Ele defende que as relações interpessoais entre Veiga Cabral e Trajano aconteceram mais pela insistência do primeiro, já que havia a necessidade em demonstrar força perante uma força estabelecida a algumas décadas na região do Cunani, no caso a força do segundo perante a sociedade local. Dessa maneira, ao estabelecer pontos de contatos entre a narrativa acadêmica analisada e o debate teórico da pesquisa, o pesquisador local não se insere nas características elencadas, tais como, o Arquétipo, Estereótipo, Silêncio e Esquecimento. Ele faz questão de afirmar que não procura estabelecer uma narrativa arquetipada, ou seja, baseada em grandes heróis e mitos, como Rio Branco e Cabralzinho, quando diz:

A chamada “questão do Amapá” – como ficou internacionalmente conhecida a disputa fronteiriça entre o Brasil e a França, no final do século XIX – atingiu o seu ápice com um sangrento conflito, em uma pequena vila no extremo norte brasileiro. Os desdobramentos desse episódio resultaram na definição da fronteira com a Guiana Francesa, na construção do heroico personagem Cabralzinho, e na consolidação da carreira do diplomata Barão do Rio Branco. Não por acaso, todos são elementos ainda hoje celebrados pelo discurso de uma gênese identitária, imprescindível à ideia de território nacional. (PAZ, 2015, p. 24)

Ele procura, como diz, analisar uma narrativa histórica que valorize os sujeitos marginalizados da história, tal como Trajano. Porém, em linhas gerais, ao analisar a proposta deste autor, percebe-se uma preocupação em revelar aspectos da vida de um personagem específico, não de um coletivo. Quiçá, o autor tenha razão quando fala que o ex-escravo não possui estátuas em sua homenagem ao estilo de Rio Branco e Cabralzinho. Dessa maneira, não poderia ser caracterizada a construção do mito/herói na memória coletiva. Mas fica um problema: até que momento a opção por Trajano representa os sujeitos marginalizados da história efetivamente em suas histórias totais como indivíduos?

No mesmo ano de 2015, a pesquisadora Santana em seu texto em formato de monografia estudou sobre:

[...] a cooperação entre Brasil e França com foco na fronteira entre Amapá e Guiana Francesa no que concerne aos seus avanços e entraves. Inicia-se com algumas considerações do delineamento do limite da fronteira entre os dois países, e da

geopolítica que configurou a única fronteira que conecta um país da América do Sul com um europeu. (SANTANA, 2015, p. 6)

O foco da autora é estudar a cooperação entre o Brasil e França na fronteira compartilhada no tempo presente, sobretudo devido ao seu debate se concentrar na área das Relações Internacionais. Entretanto, como revela a citação acima, a autora faz um panorama sobre a díade franco-brasileira em perspectiva histórica, revelando a possibilidade de ser analisada como aconteceram as definições fronteiriças no ano de 1900. Na seção de sua monografia sobre a formação histórica da fronteira franco-brasileira, a autora defende que:

A disputa entre Brasil e França pelo território que hoje corresponde ao estado do Amapá, só termina após quase duzentos anos, em 1900, através do Laudo Suíço, intermediado pelo presidente suíço Walter Hauser, no qual, proclamou como verdadeiros os argumentos jurídicos do tratado de Utrecht, determinando que a fronteira entre a colônia francesa e ex-colônia portuguesa era o rio Oiapoque ou Vicente Pinzon, afirmando que os dois nomes eram dados ao mesmo curso fluvial, aceitando, com isso, as justificativas brasileiras que confirma os direitos brasileiros sobre a área. **Barão do Rio Branco desenvolveu um papel fundamental facilitando as negociações que deram origem ao compromisso arbitral em 1897.** Na história, essa disputa ficou conhecida como “questão do Amapá” ou disputa pelo contestado franco-brasileiro. (SANTANA, 2015, p. 25, grifo nosso)

A seleção do grifo na citação aponta um relevante debate na pesquisa da autora em relação à Questão do Amapá. Ela enfatiza o papel exercido pelo diplomata Barão do Rio Branco nos eventos que geraram a delimitação fronteiriça em 1900. Como largamente debatido na pesquisa, esse tipo de suporte normalmente possui uma tendência em apresentar o fenômeno de características arquetípicas, isto é, com uma valorização excessiva das atividades exercidas por certos personagens históricos, tal como o diplomata citado. Além dessa característica heroicizada, o breve texto da autora dialoga com os suportes oficiais, quando apresenta o conjunto de bibliografia que compõe a sua versão sobre a formação histórica da fronteira franco-brasileira. Ela usa autores, como Sarney e Jorge, colocados nesta dissertação como narrativas oficiais sobre a Questão do Amapá. Por exemplo, quando a autora pretende revelar a origem dos problemas fronteiriços, ela remete a uma explicação de Sarney e Costa, quando diz assim:

Historicamente, a disputa pela delimitação da fronteira foi no início do século XVII. De acordo com Tratado de Tordesilhas, esse território pertencia a Espanha, mas como essa região estava sendo alvo dos ingleses, holandeses e até mesmo dos franceses, devido à proximidade com a Guiana Francesa, foi doada aos portugueses pelos espanhóis com o nome de Capitania do Cabo Norte. (SANTANA, 2015, p. 24)

A busca pela explicação originária dos conflitos é baseada no trabalho de Sarney e Costa. Em seguida, quando vai debater os diversos tratados assinados no século XVIII entre

França e Brasil, ela se baseia na obra de Jorge. Ambas são narrativas históricas, e com características arquetipadas, que aumentam o papel de forma exacerbada dos personagens históricos, principalmente o patrono da diplomacia brasileira, Barão do Rio Branco.

No mesmo sentido dos últimos autores, no ano de 2015 mais uma pesquisa acadêmica sobre a Questão do Amapá estava sendo desenvolvida. A autora Débora Alves, docente da Universidade alemã de Colônia, publicou uma coletânea de artigos sobre a temática, com financiamento da Fundação Gerda Henkel.³³

O primeiro trabalho em formato de artigo, publicado no XXVIII Simpósio Nacional de História trata de uma possível “releitura dos acontecimentos na fronteira Grão-Pará-Guiana Francesa entre 1835 a 1841”. O objetivo do artigo é traçar linhas sobre o evento:

No ano de 1835/1836, o governo de Caiena, com o pretexto de proteger sua colônia dos revoltosos cabanos, resolveu estabelecer uma força militar francesa no lago do Amapá, território que, conforme o Tratado de Utrecht (1713), pertencia ao Brasil. Após cinco anos de tentativa de entendimento diplomático entre os dois impérios, os franceses aceitaram, em 1840, retirar-se do lago do Amapá mas mantiveram uma guarnição, ainda em território considerado brasileiro, à margem direita do Oiapoque, onde haviam construído, em 1838, o Posto Inferior, denominado Forte Malouet a partir de 1840. Em 1841, os dois governos acordaram em neutralizar o território entre os rios Oiapoque e Araguay – passando a ser chamado, a partir de então, de Contestado franco-brasileiro. (ALVES, 2015, p. 1)

Portanto, o foco desse primeiro artigo não está totalmente no espaço-tempo dessa pesquisa que é entre 1885 a 1902. Mas, ao perceber que o foco da autora não fica apenas nesse evento, a narrativa histórica acadêmica que se pretende fazer é tão importante quanto as demais analisadas. Da mesma forma que as outras, ainda assim é possível visualizar como se compõem as características do seu texto histórico. Dessa forma, ela deixa uma pista sobre como percebe os acontecimentos na díade franco-brasileira, procurando revelar como

[...] alguns outros fatores que, a meu ver, tornam os acontecimentos mais complexos e podem servir para compreendermos melhor as interrelações e articulações entre as diferentes **esferas de poder: o regional - o governo de Caiena – e o nacional** - os governos de Paris e do Rio de Janeiro, além das articulações entre os **grupos sociais locais e estes com as autoridades regionais**. (ALVES, 2015, p. 1-2, grifo nosso)

³³ A Fundação, com sede na cidade de Düsseldorf foi criada em junho de 1976 por Lisa Maskell em homenagem a sua mãe, Gerda Henkel. A instituição financia bolsas de pesquisa pelo mundo, com o intuito de promover a ciência em Universidades e institutos de pesquisas, especificamente com ênfase em pesquisas de pós-graduados. A área de concentração da instituição é História, arqueologia, História da Arte, dentre outras. No caso da pesquisadora Debora Alves, ela faz questão de ressaltar em todos os seus artigos escritos que a sua pesquisa é patrocinada por essa fundação, entre março de 2015 e fevereiro de 2017. A pesquisa visa estudar o Contestado franco-brasileiro no espaço-tempo de 1850 a 1900. Para mais informações sobre a Fundação Gerda Henkel, ver: <<https://www.gerda-henkel-stiftung.de/>>.

Os grifos revelam o foco de análise da autora, que pretende responder como aconteceram as conexões de poder entre as esferas macro e micro, além da correlação com os interesses dos grupos sociais locais e autoridades da díade franco-brasileira. Esse parágrafo já mostra a disposição da autora em focalizar os diversos personagens históricos que estiveram em atuação no período, assim não opta exclusivamente por visões arquetipada, estereotipadas e silenciadas. Ele finaliza com a seguinte análise nas suas pretensões:

Pretendo neste artigo rever a multiplicidade de fatores que levaram aos conflitos diplomáticos entre o Brasil e a França para poder integrar e relacionar as diferentes dimensões dessa experiência fronteiriça que influenciou, a partir daí, o longo processo de demarcação da fronteira nordeste da Amazônia e, conseqüentemente, a movimentação da população local que, a seu modo, soube usar por longo tempo e em proveito próprio essa vasta área em litígio. (ALVES, 2015, p. 2)

A sua análise, portanto, configura-se em dois sentidos. Em primeiro lugar, revelar as diversas motivações que formaram os problemas dos governos de França e Brasil, utilizando-se de correspondências oficiais no espaço-tempo entre 1836 a 1841. Aqui, há uma ênfase aos objetivos dos poderes nacionais e regionais quanto aos eventos do tempo citado, isto é, a criação de uma colônia francesa na fronteira, que não era uma decisão unificada, mas sim uma disputa de interesses, e a reação brasileira para essa atitude. Em segundo lugar, revelar o processo longo de demarcação que não se restringe ao ano de 1900, conhecido correntemente nas narrativas históricas anteriores ao seu texto. Além disso, importa para a pesquisadora revelar, também, em que medida ou qual o grau de atuação da população local nessa configuração conflituosa. Neste último aspecto, a autora apresenta os negros Bonis, ex-escravos da região do Suriname que pretendiam se instalar próximo a colônia francesa criada em 1836. Como havia um medo das elites regionais diante da possibilidade da cooperação entre esses negros e os negros franceses, o poder local se utilizou do instrumento de força e repressão para expulsar os negros Bonis. Ela diz assim sobre essa ação francesa do poder local:

Com a determinação dos Bonis de permanecerem na região, os franceses resolveram tomar medidas mais drásticas. Em julho de 1841, foi organizada uma expedição militar que atacou o grupo que se achava localizado um pouco acima do forte de Cafésoca. O chefe dos Bonis foi morto, dois outros foram feridos, uma mulher foi capturada e os demais conseguiram fugir. Depois disso, os Bonis desistiram de se instalar no Oiapoque (HURAULT, 1960:123-127). (ALVES, 2015, p. 12)

A expulsão dos Bonis da região da colônia francesa ratifica a ideia da autora em trabalhar a população local do espaço, revela também, os seus interesses e atuações no espaço-temporal pesquisado. Essa ação da pesquisadora mostra a sua disposição em criar uma narrativa histórica acadêmica que assegure espaço para os diversos grupos sociais, por exemplo, e mostre

a tradicional participação dos agentes políticos nacionais e locais, também enfatize a participação de grupos sociais marginais como os Bonis. Ela evita a continuidade de escritos estereotipados como tradicionalmente se convencionou fazer na história, e, ao mesmo tempo, pretende dar visibilidade aos vários grupos sociais que atuaram no espaço franco-brasileiro.

O segundo trabalho em formato de artigo, publicado no ano posterior ao primeiro, em 2016, no periódico *Guarulhos*, aborda a “reação francesa às ameaças de cabanos e Bonis no território litigioso entre o Brasil e a Guiana Francesa (1836-1841)”. O objetivo do artigo é:

[...] ampliar neste artigo a análise de um episódio histórico ocorrido entre 1836 e 1841: a ocupação francesa do território litigioso situado entre o Brasil e a Guiana Francesa. Pretendo considerar dois fatores regionais que, a meu ver, influenciaram a decisão tanto do governo de Caiena como do governo metropolitano de construir fortes militares na região. Tais fatores são a Cabanagem e as tentativas dos negros Bonis de se instalarem no Baixo Oiapoque. (ALVES, 2016, p. 160, grifo nosso)

A citação revela claramente qual a finalidade da autora, que busca nesse segundo artigo aumentar a profundidade das suas análises sobre os acontecimentos entre 1836 a 1841. Nessa ação, o primeiro aspecto da autora é iniciar um debate historiográfico a fim de criticar as visões unilaterais sobre as motivações da França nos eventos analisados. Segundo a autora, em autores como Duarte da Ponte Ribeiro e Arthur Cezar Ferreira Reis, no século XIX, foi construída a visão que pretende colocar a França com vontade imperialista sobre a Amazônia entre as décadas de 1830 a 1840. A autora diz que “[...] Como as análises desses autores me pareceram muito simplistas e unilaterais, resolvi consultar as fontes primárias, sobretudo as francesas, e os mapas geográficos.” (ALVES, 2016, p. 162), portanto, em sentido diferente da visão historiográfica mais corrente, ela vai apontar caminhos a partir da releitura de documentos primários. A visão da autora é que:

Relendo a documentação oficial da época, nota-se que, além da Cabanagem, houve outros fatores fronteiriços que certamente contribuíram para a decisão francesa de estabelecer postos militares no território considerado brasileiro, isto é, entre os rios Oiapoque e Amazonas. Considero as várias tentativas frustradas de negociação dos negros Bonis da Guiana Holandesa com o governo de Caiena, entre 1836 e 1841, com o fim de se instalarem no rio Camopi, afluente do Oiapoque, como uma das causas que levou os governadores de Caiena a tomarem providências para, como dizia o governador Laurens de Choisy, proteger os moradores da Guiana e impedir a proliferação de ideias de liberdade e revolta entre os escravos franceses. Em 1836, Choisy, estabeleceu um posto militar na maior ilha do lago do Amapá para impedir, como dizia, a entrada na Guiana dos revoltosos do Pará; em 1837, instalou uma guarnição na ilha de Cafésoca – do lado francês do rio - e, em 1838, o Posto Inferior, denominado, a partir de 1840, de Forte Malouet, às margens direita do baixo rio Oiapoque, ambos para proteger os moradores das incursões dos negros Bonis. Além disso, por parte dos governadores da Guiana havia a ideia de que era necessário colonizar a região ao sul do Oiapoque, uma vez que a consideravam rica e apropriada para o desenvolvimento da colônia. Para eles, portanto, além de ter a função de

proteger os colonos franceses dos rebeldes paraenses, o posto militar do Amapá deveria servir de base para o início de uma colonização francesa na área. (ALVES, 2016, p. 163)

A longa citação pretende demonstrar exatamente qual a diferença de visão entre a historiografia criticada pela autora e a sua visão sobre os acontecimentos entre 1836-1841. Como dito em artigo anterior, é uma visão que inter-relaciona os interesses nem sempre coincidentes dos poderes políticos nacionais e locais, e também, os atores locais. Nesse segundo artigo, a autora vai utilizar uma grande documentação: relatórios oficiais ministeriais do Brasil e do governo da província do Grão-Pará, relatórios oficiais das autoridades francesas e o jornais franceses (Le Havre) entre o período de 1836 a 1840.

O terceiro trabalho em formato de *paper* publicado em 2017, no periódico KLA Working Paper Series, analisa o papel histórico de Remígio Antonio, capitão principal dos índios no espaço-tempo de início da década de 1850 a início da segunda metade de 1860. O objetivo do artigo é:

O objetivo deste trabalho é **recuperar um sujeito histórico completamente esquecido pela historiografia** sobre o território litigioso entre o Brasil e a França, embora seu nome esteja presente na documentação oficial tanto francesa quanto brasileira: Remígio Antonio. A meu ver, a história deste protagonista nos possibilita entender as redes sociais, políticas e econômicas construídas no Amapá entre 1850 e 1866 em torno de sua pessoa, assim como as relações de comunidade, da qual era o Principal, com o governo imperial brasileiro e colonial francês através de sua intermediação. Suponho que seu papel na região como capitão Principal ou chefe escolhido pelos moradores, na sua maioria outlaws, tenha sido primordial para manter a comunidade, até o início da década de 1880, relativamente independente dos jogos de interesse regional e nacional nessa área amazônica. Não pretende escrever o que poderia ser considerado uma biografia de Remígio Antonio, já que os dados disponíveis são muito fragmentados, mas espero dar vida a este personagem e a muitos outros considerados fora da lei pelas sociedades estabelecidas no Pará e na Guiana Francesa. (ALVES, 2017a, p. 1, grifo nosso)

A pesquisadora pretende revelar um personagem histórico relegado ao Esquecimento pelos estudos históricos sobre o contestado franco-brasileiro. Como estudado, o fenômeno do Esquecimento é utilizado para mostrar os conflitos de memórias que dada sociedade esteja fomentado acerca de um evento histórico. No caso da pesquisa discutida aqui, a autora pretende combater esse fenômeno praticado pela historiografia que estuda o contestado franco-brasileiro. Portanto, já inicialmente a autora revela uma característica da estrutura de sua narrativa histórica acadêmica, isto é, não deixar que o Esquecimento provoque amnésia histórica dos personagens históricos que viveram na região do conflito franco-brasileiro.

Outro aspecto fundamental apontado pela autora sobre o personagem histórico Antonio Remígio são as “redes sociais, políticas e econômicas” que ele construiu com a população local

e os governos brasileiros e franceses. O Principal dos Índios é o cargo de Antonio Remígio, que consegue articular alianças com os governos nacionais e regionais, por isso exercia um papel crucial perante as populações indígenas da região. A autora destaca a importância desse personagem, quando escreve a seguinte passagem:

[...] O ministro de Estado Brasil solicitava ao presidente da província convencer o chefe dos índios a colaborar com os brasileiros ou, pelo menos, a não denunciar a sua presença na área. A troca de presentes ou outras formas de satisfazer o chefe dos índios do Amapá, prática antiga entre europeus e indígenas, parecia ainda válida e questionava a cumplicidade ou aliança dos indígenas com os franceses, como o próprio Remígio deixou claro em sua carta. [...] (ALVES, 2017a, p. 35)

Havia uma preocupação tanto dos governos do Brasil quanto da França em garantir naquele momento uma aliança com o principal dos índios. A aliança representava o domínio sobre as diversas populações indígenas que estava sob jurisdição de Antonio Remígio entre os anos de 1850 a 1860. Essa passagem citada acima retrata o papel dos grupos sociais esquecidas/silenciadas no contestado franco-brasileiro, antes de atores secundários dentro desse evento histórico, na narrativa histórica acadêmica se destacam os papéis primários desses atores históricos abandonados pela historiografia oficial.

Para demonstrar que a sua pesquisa resgata o papel de grupos marginalizados na área do contestado franco-brasileiro, a pesquisadora faz um breve apanhado pelas diversas tribos indígenas que viviam no território. Ela diz que a composição étnica dos grupos indígenas era resumida assim:” [...] podemos talvez afirmar que entre 1840 a 1870 viviam nos arredores dos lagos do Amapá os Karipuna, acrescidos dos refugiados da Cabanagem, além de outros pequenos grupos, talvez alguns Palikur e, como Coudreau observou, muitos tapuias.” (ALVES, 2017a, p. 16). Esse destaque da pesquisadora aponta para os indígenas na região, e apresenta como finalidade resgatar personagens históricos marginalizados, e por que não estereotipados pela historiografia. Nesse sentido, chega-se a mais uma característica da sua narrativa histórica acadêmica que é negar o processo de estereotipagem de grupos sociais na região do contestado franco-brasileiro.

Finalmente, quando mostra a sua contraposição aos trabalhos historiográficos sobre o contestado franco-brasileiro, e ao mesmo tempo o rechaço as narrativas históricas oficiais, ela diz:

Na historiografia, os malfeitores do Amapá raramente possuem nome. No entanto, o nome civil é um elemento designativo de um indivíduo, lhe dá identidade social, o individualiza e, a grosso modo, indica a sua procedência. No momento em que damos nomes a esses sujeitos históricos eles saem do anonimato, deixam de ser apenas

desertores, escravos fugidos ou malfeitores – termos genéricos –, para se tornarem indivíduos com desejos, objetivos e ação. Eles podem ter sido considerados criminosos pelas sociedades dominantes vizinhas, mas desenvolveram papel importante na nova comunidade de refúgio e a moldaram. Desse modo, considero importante a volta dos pesquisadores às fontes primárias, para que, através de uma nova leitura, possam dar vida a outros personagens dessa região, descrita pela historiografia como terra de quilombolas, de soldados desertores e de pessoas fora da lei, ampliando assim a galeria dos heróis e anti-heróis do Contestado Franco-Brasileiro. O primeiro personagem conhecido da região é Benito Trajano, Capitão do Cunani, por ter participado da proclamação da república do Cunani e do Massacre do Amapá. Mas a história da comunidade do Amapá é bem mais rica e anterior aos acontecimentos escolhidos para entrar na história oficial da construção territorial da Nação brasileira e, mais tarde, do Estado do Amapá. (ALVES, 2017a, p. 57)

A pesquisadora, como dito em parágrafos anteriores, reafirma o compromisso de sua narrativa acadêmica em evitar as características arquetípicas, estereotipadas e silenciadas/esquecidas. Primeiro, porque na citação ao dar voz aos anônimos, como Antonio Remígio, a escrita não pretende criar heróis ou seres mitológicos, tal qual aparece em suportes oficiais. Segundo, ao falar dos “desertores, escravos fugidos ou malfeitores” não por um viés negativo correntemente feito pelas narrativas oficiais, mas sim por um viés positivo, com apresentação de relevantes cargos e papéis exercidos por esses atores na sociedade local, evita-se o efeito do Estereótipo sobre esses grupos sociais historicamente excluídos. Terceiro, ao resgatar a história de Remígio, a autora retira esse personagem de um Silêncio e Esquecimento profundo, embora citado em diversos documentos históricos, nunca havia sido elucidado o seu papel no Contestado franco-brasileiro. Portanto, a narrativa acadêmica da autora nega as três características trabalhadas no texto dissertativo e perfila a sua em uma nova narrativa com maior espaço aos grupos sociais perdidos no espaço-tempo.

O quarto trabalho em formato de artigo publicado no periódico *Nuevo Mundo* em 2017, aborda “O paradeiro dos soldados desertores da Colônia Militar Pedro II”. A finalidade do artigo é:

[...] o período compreendido entre os anos de 1855 e 1865, isto é, entre a revolta na Colônia Militar Pedro II e o fim, nos documentos oficiais, das negociações para a captura e extradição de seus desertores militares. Esse trabalho tem como objetivo chamar a atenção, através da correspondência oficial francesa e brasileira, para as dificuldades enfrentadas pelo Brasil para reaver os seus desertores, refugiados no enorme território contestado ou mesmo na Guiana Francesa. Como essa documentação nos fornece a identidade e o paradeiro de alguns desses homens, gostaria de resgatar as estratégias usadas por alguns deles para se manterem livres, assim como a complexa rede social e política nas quais estiveram envolvidos. (ALVES, 2017b, p. 6)

O foco de análise da autora, complementando os outros artigos, amplia-se ao analisar em espaço-temporal, a interseção das décadas de 1850 a 1860, na região do conflito entre

França e Brasil. Também, pretende analisar a participação de diversos grupos sociais no evento histórico, tanto as ações dos poderes nacionais do Império e locais da província do Grão-Pará, quanto dos desertores da colônia D. Pedro II. Nessa perspectiva, a pesquisadora analisa a crise estabelecida na dita colônia, onde o militar Joaquim Bezerra d'Albuquerque foi assassinado no ano de 1855. Em busca dos desertores e suspeitos:

No início do ano seguinte, o jornal noticiava o paradeiro de um dos suspeitos de ter assassinado o comandante da colônia. Segundo a notícia, o desertor do 3º Batalhão de Artilharia a pé, Caetano Antonio, fora remetido pelo cônsul-geral do Brasil em Caiena para o Maranhão e de lá seria enviado a Belém. O comandante das Armas do Pará deveria dar o “conveniente destino” ao suspeito, logo que este chegasse à cidade. (ALVES, 2017b, p. 13)

O desertor, Caetano Antonio, como posto na citação era acusado pelas autoridades da colônia militar D. Pedro II de haver matado o comandante Joaquim d'Albuquerque. A revelação desse acontecimento é um exemplo de como a narrativa histórica acadêmica é marcada pela valorização de grupos sociais marginalizados, como desertores e suspeitos. Nesse sentido, a escrita histórica academicista não é evitada de Estereótipo, pois esse fenômeno pretende ampliar a força de determinados grupos sociais, tais como diplomatas e estadistas. Ao contrário, seu objetivo é revelar aqueles sujeitos históricos marginalizados, como os desertores, que eram pessoas com interesses próprios e nem sempre coincidentes com as autoridades nacionais e locais. Segundo a autora, os desertores sabiam utilizar a sua força como sujeito histórico na região, usando-se estratégias de aliança com a população local. A autora diz sobre eles em relação a sua atuação na Colônia D. Pedro II que:

Os desertores, cientes do status jurídico do Contestado, souberam tirar proveito da situação de tensão diplomática entre os dois governos, conseguindo, assim, como os demais moradores da área, manter-se livres, organizar-se social e economicamente e formar alianças com diversos grupos. (ALVES, 2017b, p. 25)

Portanto, na região do Contestado franco-brasileiro não houve apenas a atuação dos grupos oficiais que representavam os governos nacionais e locais, mas sim houve uma atuação intensa de grupos marginalizados, tais como os desertores, que souberam articular a sua sobrevivência na região, pois muitas vezes fugiram das pressões dos agentes dos Estados nacionais franceses e brasileiros.

O quinto trabalho em formato de artigo publicado nos anais do XXIX Simpósio Nacional de História em 2017, analisa a fundação da Vila de Cunani em fins da década de 1860.³⁴ A pesquisadora possui nesse trabalho o fim de:

[...] retomar e assim questionar a afirmação de alguns autores de que Prosper Chaton, antigo vice-cônsul da França em Belém, foi o fundador da vila de Cunani. Não obstante, é do conhecimento geral que o povoado de Cunani fora formado a partir da instalação de um forte e de uma missão religiosa, pelo governo colonial francês de Malouet, em 1778, às margens do rio de mesmo nome. (ALVES, 2017c, p. 1)

A sua tese no artigo é repensar a narrativa histórica divulgada pelo científico francês Henri Coudreau, que afirma o protagonismo do representante francês, Prosper Chaton, como o responsável pela criação da Vila de Cunani. Essa narrativa, em sentido arquetípico, é desconstruída pela pesquisadora quando a própria pretende ressaltar o papel atuante dos moradores do local na tomada de decisão de construir uma nova vila em Cunani. Esses moradores, no ano de 1869, reuniram-se em assembleia para a criação de uma Igreja e uma legislação com estabelecimento de normas sociais. A pesquisadora diz sobre esse regulamento criado pelos moradores locais que:

Neste último, consta apenas o que a população considerava sujeito à punição, o que entendia como transgressão prejudicial à comunidade. Eram problemas como roubo, embriaguês, poluição dos rios, falta de respeito para com as mulheres etc. Porém, esse conjunto de normas sociais definia o pertencimento assim como a exclusão de pessoas do vilarejo. No entanto, ao estabelecerem normas sociais para a comunidade, os moradores definiram o seu espaço social que, por sua vez, como espaço jurídico, passou a reproduzi-las. O Regulamento não parece ter sido pensado por um antigo vice-cônsul francês, acostumado a lidar com leis mais complexas. Mas, mesmo que tivesse sido escrito por Chaton, isso não diminui ou exclui na análise a participação dos moradores, atores de sua história. (ALVES, 2017c, p. 13)

Portanto, na visão da autora, o regulamento criado pelos grupos locais em Cunani demonstram uma prova da sua participação na criação da Vila do Cunani. O representante francês participou do acontecimento, então também fez parte desse jogo. Mas, diferentemente do que as narrativas francesas quiseram dizer, ele não fundou sozinho a vila. Essa análise reafirma a narrativa histórica acadêmica com características que negam Estereótipos e Arquétipos, isto é, não há o desejo de criar mitos/heróis ou excluir grupos sociais, ao contrário, há justamente um sinal de valorizar os grupos sociais marginalizados e ao mesmo tempo humanizar as suas ações. Mostra-se que tanto agentes estatais reconhecidos em narrativas

³⁴ Esse artigo, de momento, encerra a produção da pesquisadora entre nos anos de 2015 a 2017, sobre o contestado franco-brasileiro entre 1850-1900. Porém, nesse artigo, termina-se com a análise sobre a criação da vila de Cunani e a chegada do negro Trajano por volta dos anos de 1860 na região.

históricas oficiais quanto os grupos sociais marginalizadas são personagens históricos carregados de interesses próprios, de maneira que não é compreensível a hipervalorização de personagens históricos.

4 CAPÍTULO III - AS NARRATIVAS HISTÓRICAS DIDÁTICAS SOBRE A QUESTÃO DO AMAPÁ

Esta seção pretende analisar as narrativas históricas comparadas sobre a Questão do Amapá em suportes didáticos, que são livros didáticos e paradidáticos produzidos sobre o tema. Em relação à escolha do primeiro suporte, ela ocorre pela atuação profissional do produtor do texto dissertativo no município de Santana. Ao passo que a opção do segundo suporte, ocorre pela utilização das leituras nos espaços escolares, inclusive pelo próprio criador dessa dissertação.

4.1 Os livros didáticos

Em relação aos livros didáticos serão analisadas três produções usadas em espaços escolares entre as redes privadas e públicas que se configuram da seguinte forma: o livro didático da Rede Pitágoras do ano de 2017 e o livro didático do Sistema UNO de 2016, utilizados em uma escola particular na cidade de Santana e os livros didáticos da Editora Ática de 2013 e Moderna de 2016, na rede estadual em algumas escolas na cidade de Santana.

O livro didático, História, 5º ano: Ensino Fundamental, livro 1, da Editora Educacional³⁵, usado para o seguimento do Ensino Fundamental I, especificamente o 5º ano, é produzido pela Editora Educacional. Sediada em Belo Horizonte com atuação na criação de materiais didáticos específicos de aprendizagem para cada segmento educacional. Ela é quem produz os livros didáticos da Rede Pitágoras, atuante no mercado educacional por volta de cinquenta anos. Os livros são produzidos anualmente, e possuem firma autoral. O livro trabalhado referenciado acima é assinado por Moraes e Oliva (2017), e possui a orientação em como os professores devem proceder com o material didático no Ensino de História no espaço escolar.³⁶ Na seção “Apresentação do componente curricular para o segmento” diz sobre o Ensino de História que:

Nas últimas décadas, o ensino de História vem passando por uma substancial transformação devido às renovações no campo acadêmico (valorização da história social, cultural e do cotidiano), na área pedagógica (ênfase na produção e apropriação

³⁵ Para maiores informações sobre a Editora educacional, ver: < <http://www.adicionemais.com.br/institucional> >. Acesso: 28/11/2017.

³⁶ Segundo o livro didático citado, os autores do livro do 5º ano são Carla Moraes e Rejane Oliva, elas possuem as seguintes atuações profissionais: Carla Miller Brant Moraes possui MBA em gestão de Instituições Educacionais, Especialista em Educação e é Licenciada em História; Rejane Vieira Oliva possui MBA em Gestão de Instituições Educacionais, Especialista em Psicopedagogia e é Licenciada em Pedagogia.

dos saberes, pautada no desenvolvimento de competências cognitivas) e nas políticas governamentais em relação à educação (orientações estabelecidas na LDB) (MORAES; OLIVA, 2017, p. 3)

Os autores do livro citado ressaltam a renovação da área de Ensino de História na academia, pedagogia e políticas públicas. Porém, de maneira contraditória, ao procurar no conteúdo do livro a valorização da história local, através de uma análise específica sobre a Questão do Amapá, existe apenas uma citação breve.

A organização do livro de Moraes e Oliva (2017) está constituído por duas unidades e quatro capítulos em seu livro 1, no qual aparecem o ciclo metodológico e as seções do capítulo. No ciclo metodológico existe a “Abertura de unidade”, “Abertura de capítulo”, “Ponto de referência – “Tempo” de conhecer” e Síntese – “Tempo” de concluir”. Esse ciclo metodológico é criado pela Rede Pitágoras para que os professores o utilizem como forma de buscar o ensino e aprendizagem mais efetivos dos alunos. Normalmente, antes do início do ano letivo, consultores da Rede Pitágoras em livros didáticos são encaminhados para as escolas privadas com a finalidade de fazer a equipe de professores reconhecer e entender a dinâmica do livro, sobretudo a sequência metodológica. Eles pedem aos professores que sigam esses passos de forma progressiva sem queimar etapas, pois o nexo da aprendizagem para eles é a contextualização, ampliação de conteúdo e resumo do conteúdo. A primeira parte do ciclo metodológico definem os autores:

Em página dupla, com uma apresentação moderna e atrativa, toda abertura de unidade traz imagens que fazem uma conexão direta com os temas e assuntos a serem abordados. Além disso, são apresentados boxes com recortes de imagens significativas e específicas de cada capítulo, antecipando a informação sobre os conteúdos fundamentais a serem trabalhados. (MORAES; OLIVA, 2017, p. 4)

Como fala a própria citação, aos professores já cabem um primeiro olhar sobre os temas que serão abordados na seção “Abertura de Unidade”. Esse contato é fundamental, pois é quando se percebe quais os conhecimentos prévios do alunado. A segunda parte do ciclo metodológico chama-se “Abertura de capítulo” e apresenta o intuito de mostrar

[...] imagens específicas de cada capítulo são, agora, apresentadas de forma ampliada e acompanhadas de um texto de apresentação, identificação ou aplicação de conteúdos a serem abordados para que você, aluno, perceba e reconheça aspectos interessantes e instigantes sobre o tema que estudará. (MORAES; OLIVA, 2017, p. 4)

Essa seção normalmente utiliza gravuras, imagens ou quadros de arte para trazer o alunado ao tema abordado pelo capítulo. O texto de apresentação é primordial porque faz

menção ao tema estudado no capítulo. A terceira parte do ciclo metodológico é o “Ponto de Referência – “Tempo” de conhecer que nas palavras dos autores é” Nesta seção, você terá a oportunidade de conhecer elementos, características e/ou acontecimentos de sua realidade histórica e de outras realidades, no presente ou no passado, e compará-los, identificando diferenças e/ou semelhanças.” (MORAES; OLIVA, 2017, p. 5). Portanto, essa seção objetiva levar subsídios ao aluno para que o mesmo agregue conhecimento histórico, especialmente com a descoberta de novos assuntos. Por fim, a última parte do ciclo metodológico é a “Síntese – “Tempo” de concluir” na qual é encontrado,” Nesta seção, você encontrará atividades de síntese do que foi estudado e terá a oportunidade de mostrar tudo o que aprendeu ao longo do capítulo.” (MORAES; OLIVA, 2017, p. 5). A finalidade dessa seção é rever aspectos trabalhados ao longo do capítulo, que servirão como momento de revisão, síntese e resumo para descobrir até que ponto os alunos avançaram na aprendizagem.

As seções do capítulo estão compostas pelas seguintes partes “” Tempo” de questionar”, “Investigando”, “Marcando o ”tempo””, “Explorando”, “”Tempo” de conferir”, “”Tempo” de ir além” e uma seção sem título. A primeira parte, “” Tempo” de questionar”, é o momento em que os autores pretendem apresentar o capítulo para os alunos. Nesta seção, será apresentado o tema do capítulo. Você encontrará muitos desafios e poderá mostrar aos seus colegas e ao seu professor o que já sabe e o que gostaria de saber sobre o tema que será estudado. É o momento inicial do alunado com o tema novo, de forma que é o espaço de contextualização. A segunda parte, “Investigando”, apresenta por finalidade “[...] investigar vários tipos de fontes históricas: pinturas, fotografias, cartazes, textos de outras épocas e atuais e muitos outros registros deixados pelos seres humanos.” (MORAES; OLIVA, 2017, p. 4). Essa seção pretende trabalhar com as competências e habilidades estabelecidas no manual do professor 1 dentro do próprio livro, no tópico “Competências e habilidades do componente curricular para o ano”, no caso a competência número três e suas respectivas habilidades. Essa competência exige o seguinte de professores: “Competência 3: Entender que os registros materiais das sociedades humanas (escrita, desenhos, utensílios, etc.) são fontes históricas e que precisam ser interpretadas e analisadas historicamente.” (MORAES; OLIVA, 2017, p. 15). Portanto, cabe ao professor trabalhar como indicam as orientações curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), e ao mesmo tempo o livro, no seu escopo, relembra quais as obrigações dos professores de história com seus alunos em termos de competências a serem desenvolvidas. Quanto as habilidades da competência citada, são as seguintes:

- Reconhecer que os registros materiais das sociedades humanas (textos, imagens, adornos, instrumentos, utensílios, músicas, etc.) revelam aspectos dos modos de viver e visões de mundo de um povo em uma determinada época.
- Reconhecer que o trabalho do historiador se baseia em fontes históricas, ou seja, em registros materiais (escritos, iconográficos, sonoros, etc.) deixados por indivíduos e sociedades de diferentes tempos e espaços.
- Reconhecer que as fontes históricas podem ser lidas de forma diferente. Possibilitando diferentes interpretações da história.
- Explorar fontes e registros históricos de natureza variada (escritas, pictóricas, materiais, etc.), distinguindo informações centrais, contextos, pontos de vista, intencionalidades. (MORAES; OLIVA, 2017, p. 15)

As habilidades citadas acima são outra função dos professores de História quinto ano Ensino Fundamental I. Além da obrigatoriedade normativa, o livro reforça quais funções os professores devem exercer em termos de competência e habilidades. Essa especificidade do livro da Editora Educacional é um grande avanço em relação aos demais livros que serão analisados como o livro da Santillana (2015), da Editora Ática (2013) e da Editora Moderna (2016).

A terceira parte, “Marcando o “tempo””, são os espaços de atividades dissertativas, objetivas e lúdicas para que o alunado consiga perceber as noções de tempo. A quarta parte, “Explorando”, dizem os autores “Você encontrará jogos de trilha, de cartas e desafios, para que possa relacionar o que já sabia ao que aprendeu, ampliando os conhecimentos.” (MORAES; OLIVA, 2017, p. 4). Essa seção é própria para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I haja vista que o desenvolvimento dos alunos deve estar de acordo com a sua faixa etária. Isto quer dizer que o livro faz a opção por usar conhecimento e desafios, algo corriqueiro nessa idade de descoberta, especialmente com jogos de tabuleiros, quadrinhos, recortes, dentre outros. A quinta parte, “Tempo” de conferir”, é o local onde estão “[...] questões abertas e de múltipla escolha sobre o conteúdo do capítulo e terá a oportunidade de conferir o que aprendeu.” (MORAES; OLIVA, 2017, p. 5), isto quer dizer que o livro didático já começa a preparar os alunos para o modelo de múltipla escolha largamente usado no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Porém, com adequações a faixa etária dos alunos e com pouquíssimas questões. A sexta parte, “Tempo” de ir além, é o momento de ampliação de conteúdo com o espaço de indicações de sites, livros e filmes tanto para o professor usar em sala de aula, quanto para o aluno pesquisar em casa. A última parte, sem título, é o espaço no qual os autores deixaram para a utilização da interdisciplinaridade e/ou multidisciplinaridade, em outras palavras, onde é trabalhado a relação da História com as demais disciplinas curriculares dos alunos.

Em relação aos capítulos, o livro didático da Editora Educacional (2017) possui no livro 1 em total quatro capítulos com os seguintes títulos: capítulo um – rompendo os laços com

Portugal: a independência do Brasil, capítulo dois – a formação do território brasileiro, capítulos três – mudanças políticas: da monarquia à república e capítulo quatro – transformações socioeconômicas no Brasil Império. O capítulo escolhido para a análise que é o “Capítulo 2 – A formação do território brasileiro”, onde se encontra o espaço-tempo da Questão do Amapá. No sumário o capítulo dois se organiza assim:

Será que o Brasil sempre foi desse tamanho?	33
Nossa primeira fronteira: o Tratado de Tordesilhas	35
A ocupação da área colonial portuguesa na América	36
A expansão territorial na América portuguesa	41
Definindo limites e fronteiras	42
A ocupação do território brasileiro	44.

(MORAES; OLIVA, 2017, p. 6)

Os tópicos do capítulo referenciados acima estudam as definições de limites ao longo da história brasileira, nos quais é falado o Estado do Amapá e a ocupação do território brasileiro. Em termos comparativos, o livro da Editora Educacional (2017) possui um ganho de conteúdo em relação à Questão do Amapá, pois diferente dos livros da Editora Santillana (2015), da Editora Educacional (2015), e da Editora Moderna (2016) que não fazem qualquer menção ao evento histórico, por isso ratificam a hipótese que são carregados de Silêncio e Esquecimento, o livro da Editora Educacional (2017) assim como o livro da Editora Ática (2013) relativizam a totalidade das características de Silêncio e Esquecimento. Esses dois livros ainda que não consigam mostrar as especificidades do evento histórico em sua totalidade tal como as narrativas didáticas em paradidáticos e as narrativas históricas acadêmicas, mesmo assim se comparado com os livros analisados nos próximos parágrafos possuem ao menos a menção ao evento histórico.

Os tópicos temáticos do capítulo citados acima procuraram abordar de que maneira ocorreu a constituição das fronteiras do país desde a época colonial até o período republicano. Na seção de abertura do capítulo dois chamado A Formação do território brasileiro, os autores apontam quais suas finalidades para o capítulo. A seção começa com um mapa intitulado Mapa político da América do Sul, retirado do livro Atlas Geográfico Escolar da Companhia Editora Nacional. É normal, em livros do segmento do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, que em seguida seja feito um texto introdutório, para conectar a imagem de abertura, e uma breve contextualização do assunto do capítulo. Porém para o segmento do Ensino Fundamental I no livro da Editora Educacional (2017) não existe tal metodologia. Os escritores do livro optam apenas pela imagem; já seguem para o próximo tópico “Será que o Brasil sempre foi desse

tamanho?” A seção “Tempo de questionar” de forma mais específica pretende trabalhar a contextualização para com o alunado. O texto inicial da seção diz o seguinte:

A imagem inicial do capítulo é uma representação cartográfica atual da América do Sul. Ela apresenta sua divisão político-territorial, ou seja, os países que a compõem e seus limites territoriais. Esse tipo de representação cartográfica é chamada de mapa político. Observe o mapa político da América do Sul e responda o que se pede. (MORAES; OLIVA, 2017, p. 33)

Esse breve texto inicial é muito importante porque elucida o que é um mapa político como colocado no título da imagem. Aqui é importante ressaltar que talvez fosse pertinente incluir um glossário para explicar palavras pouco usuais como cartografia, dessa maneira a metodologia serviria para alfabetizar os alunos, tanto historicamente quanto geograficamente com terminologias complexas para a sua idade. No decorrer da seção os autores estimulam os alunos a responderem vários questionamentos, por exemplo:

Para entendermos as mudanças ocorridas no território brasileiro, é preciso conhecer melhor o processo de formação de nosso território. Quais eram nossas fronteiras iniciais? Que fatores políticos, econômicos e sociais motivaram a expansão do nosso território? De que forma o Brasil foi sendo ocupado e explorado ao longo do tempo? (MORAES; OLIVA, 2017, p. 34)

O desenvolvimento textual da seção e a sua relação com as perguntas de contextualização são fundamentais para que o aluno emergja no assunto estudado no capítulo. É o momento de o professor de história utilizar do seu poder narrativo para envolver o alunado, especialmente o público do segmento Ensino Fundamental I ávido por atividades lúdicas e práticas.

Com fins de análise das narrativas históricas didáticas sobre a Questão do Amapá, avança-se os tópicos do capítulo para chegar na seção “Você sabia?”. Ela é o local onde existe uma breve menção as definições fronteiriças no Extremo Norte brasileiro. A seção diz assim sobre os limites do Amapá e da Guiana Francesa: “O atual estado do Amapá, que faz divisa com a Guiana Francesa, foi alvo de disputa entre o Brasil e a França, e o Presidente da Suíça, mediador da disputa, foi quem deu ganho de causa ao Brasil, em 1900. [...]” (MORAES; OLIVA, 2017, p. 44). Essa pequena referência à Questão do Amapá aparece com um mapa intitulado Áreas incorporadas ao território brasileiro, o qual aponta a região dos conflitos de limites no Amapá, Acre e Santa Catarina.

Nesse mapa retirado do livro Atlas Histórico Básico do autor José Arruda (1994) há legendas com dois tipos de análises: a primeira legenda se chama “Aquisições territoriais

através de acordos bilaterais” com a coloração vermelha e a segunda legenda se intitula “Disputas territoriais entre Brasil e seus vizinhos decididas por arbitramento internacional” com a coloração verde. Na primeira aparecem as fronteiras do Brasil com a Colômbia resolvida em 1907 e a fronteira do Brasil com a Bolívia solucionada em 1903, enquanto que na segunda aparecem as fronteiras do Brasil com Argentina solucionada em 1896, do Brasil com a Guiana Francesa finalizada em 1900 e do Brasil com a Venezuela acertada em 1906. Essa breve referência em uma seção minúscula do capítulo mostra o certo desleixo dos autores para com a história local do Amapá porque não há maior atenção a esse assunto.

Um maior desenvolvimento sobre a Questão do Amapá seria primordial para que o referido livro didático conseguisse uma plena inserção na cultura local, haja vista que esse material didático está sendo distribuído em pleno estado do Amapá e na cidade de Santana. Ademais, não há uma contextualização eficiente sobre o evento histórico, o que causa a impressão que ele tenha ocorrido tão somente no ano de 1900, e dessa maneira evita que os alunos percebam que desde o século XVI durante a colonização da Amazônia já ocorriam disputas e conflitos fronteiriços entre portugueses e franceses no Amapá. Dessa forma, os autores devem repensar as informações inclusas sobre a Questão do Amapá haja vista que não se consegue informar com profundidade as especificidades desse evento histórico.

Ademais em relação às características da narrativa histórica desse material didático, percebe-se que diferentemente de outros suportes didáticos analisados nessa pesquisa dissertativa, o livro do segmento de Ensino Fundamental I avança quando consegue fazer referência simplista a Questão do Amapá. De certa forma não há pleno Esquecimento e Silêncio como a hipótese desse texto dissertativo inicialmente pretendia mostrar. Essa relativização da hipótese aponta que o apagamento dos rastros de Ricoeur (2007) e a supremacia da Memória Oficial sobre a Memória Subterrânea de Pollak (1989) de alguma forma conseguem ser evitadas, mesmo que ainda de maneira pouco profunda. Por outro lado, quando os autores, em sua estrutura narrativa histórica, não contextualizam o evento histórico, e tão pouco o analisam, não demonstram a participação dos personagens históricos como Barão do Rio Branco, Cabral, Trajano, Remígio Antonio, os desertores, ex-escravos, garimpeiros, dentre outros grupos sociais; torna-se paupérrima a descoberta do evento histórico pelos alunos locais de sua própria história. A consequência da opção por essa estrutura do livro é que o texto torna-se uma espécie de resumo sobre o evento histórico, sem apontar personagens históricos, antecedentes, desenvolvimento, clímax e conclusão. Portanto, essa ignorância sobre a Questão do Amapá permite indiretamente que o fenômeno do esquecimento continue a ocorrer, haja vista que os rastros (antecedentes, desenvolvimento, personagens históricos, clímax e conclusão) ao não

serem abordados de forma mais específica são apagados com o desenrolar do tempo na psique humana.

O segundo livro didático, História, 9º ano: Ensino Fundamental 2, livro 1, da Editora Educacional³⁷, usado por uma escola privada em 2017, na cidade de Santana para o seguimento do Ensino Fundamental II, especificamente o 9º ano, produzido anualmente e firmado com a autoria de Magalhães e Hermeto (2015) possui a orientação de como os professores devem proceder com o material didático no Ensino de História no espaço escolar.³⁸ Na seção “Apresentação do componente curricular para o segmento” diz sobre o Ensino de História que:

O tema de identidade não é exatamente novo no que se refere à função social do ensino de História. Até a década de 1980, à disciplina escolar História era atribuída a função social de **formação da identidade nacional**. Neste contexto, o ensino de História cabia um papel ordenador e civilizador, de formação do cidadão-súdito, capaz de servir aos ideais da nação de maneira competente. Entretanto, isso não é suficiente no mundo contemporâneo, no qual o conceito de nação se transformou, as fronteiras se diluíram e **as relações entre o local e o global são cada vez mais tensas e intensas**. Hoje, a noção de identidade nacional é apenas uma das dimensões do conceito de identidade que se pretende formar com o ensino de História. (MAGALHÃES; HERMETO, 2015, p. 3, grifo nosso)

O autor do livro didático citado acima pretende revelar qual a função do Ensino de História, que nessa concepção não se deve orientar os alunos para que reconheçam apenas a sua condição nacional, mas também, reconhecer como apontado nas palavras grifadas, a sua identidade local. Em relação aos alunos da cidade de Santana, do Estado Amapá, é perceber os aspectos de sua história local, com conceitos, atitudes e procedimentos que valorizem essa parte de sua identidade fundamental. Entretanto, de forma contraditória, os autores dizem qual é o foco dos conteúdos do livro:

Dessa forma, fica perceptível que neste livro, os conteúdos são tratados de forma sequencial e integrada, procurando articular os contextos mundial e brasileiro e enfatizar aspectos relativos à realidade nacional, em conexão com os acontecimentos relativos à história do mundo ocidental. Sabemos que a história do Brasil, mesmo no século XX, não segue *pari passu* as histórias europeia e norte-americana. Por isso, procuramos dar um tratamento específico à nossa história sem a necessidade, às vezes de buscar explicação externa para os acontecimentos ocorridos no nosso país durante a trajetória focada por este estudo. (MAGALHÃES; HERMETO, 2015, p. 5)

³⁷ Olhar a nota de rodapé trinte e quatro com informações adicionais sobre a Editora Educacional.

³⁸ Segundo o livro didático citado, os autores do livro do 9º ano são Gustavo Celso de Magalhães e Miriam Hermeto, elas possuem as seguintes atuações profissionais: Gustavo Celso de Magalhães é especialista em temas Filosóficos, especialista em História do Brasil e Licenciado em História e Filosofia; Miriam Hermeto é Doutora em História, Mestra em Educação e Licenciada e bacharela em História.

Na citação acima, o autor aponta claramente para que a história nacional seja enfatizada perante a história mundial. Não há uma preocupação na utilização da história local, como pedem os documentos oficiais sobre o Ensino de História. Logo, se não existe essa preocupação, a identidade local dos alunos se torna prejudicada em termos de conteúdo, cabendo ao professor romper com essa lógica nas suas atuações em sala de aula.³⁹

A organização do livro de Hermeto e Magalhães (2015) está constituído por duas unidades e cinco capítulos em seu livro 1, no qual aparecem as partes de “Conheça seu livro” e “seções” do capítulo. Na parte “Conheça seu livro”, existe a “Abertura de unidade”, “Abertura de capítulo”, Síntese e Ponto de referência. Esse sequenciamento metodológico é organizado pela Rede Pitágoras para que os professores consigam um melhor ensino e aprendizagem dos alunos. Como já explicado no livro do 5º ano da Editora Educacional, ao iniciar os preparativos para o planejamento e encontro pedagógico da escola com os professores são trazidos consultores da Rede Pitágoras com o objetivo de apresentar a equipe de professores como se deve utilizar os livros didáticos. Na ótica da Rede Pitágoras os professores devem seguir a sequência acima, para que assim os alunos iniciem progressivamente a aprendizagem sobre os conteúdos ministrados. A primeira parte da sequência metodológica chamada Abertura de Unidade definem os autores:

Em página dupla, com uma apresentação moderna e atrativa, toda abertura de unidade traz imagens que fazem uma conexão direta com os temas e assuntos a serem abordados. Além disso, são apresentados boxes com recortes de imagens significativas e específicas de cada capítulo, antecipando a informação sobre os conteúdos fundamentais a serem trabalhados. (MAGALHÃES; HERMETO, 2015, p. 4)

Como dito acima na referência, os autores do livro pretendem, com a sequência metodológica analisada, construir uma relação entre os temas e assuntos ministrados nos capítulos. Na segunda sequência metodológica, Abertura de Capítulo, de forma diferente da sequência metodológica anterior, o livro didático possui a seguinte preocupação:

As imagens específicas de cada capítulo são apresentadas de forma ampliada e acompanhadas de um texto de apresentação, identificação ou aplicação dos conteúdos a serem abordados, para que você, aluno, perceba e reconheça aspectos interessantes e instigantes sobre o tema que estudará. (MAGALHÃES; HERMETO, 2015, p. 4)

³⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, publicado em 1998 analisa seção própria para que os professores de história valorizem a história local em seus espaços de sala de aula. Ver: BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

A finalidade dos autores com essa seção é ampliar o conteúdo para o alunado do 9º ano do Ensino Fundamental. Isto quer dizer que existe uma melhora significativa em relação a primeira seção, pois esta apresenta maior profundidade e especificidade para com os capítulos trabalhados. Também, faz-se a contextualização para o alunado do que será trabalhado, através de um texto instigante direcionado aos professores e ao público alvo sobre os questionamentos de cada capítulo. A terceira sequência metodológica, Ponto de Referência, busca dar subsídios ao alunado sobre o tema do capítulo. Os autores definem a sequência metodológica da seguinte forma:

Para cada subtítulo do capítulo, há uma narrativa histórica devidamente reconstruída em linguagem adequada para você, contando com o apoio de textos escritos, imagens, mapas, infográficos (que chamaremos de história-gráficos), acompanhados, na medida do possível, de reflexões, informações adicionais e atividades que favoreçam a compreensão da narrativa apresentada. (MAGALHÃES; HERMETO, 2015, p. 5)

Essa sequência metodológica é fundamental porque se torna o desenvolvimento do capítulo. Como dizem os autores na citação acima, é a narrativa histórica adequada à linguagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Essa narrativa histórica que é analisada na pesquisa dissertativa, na qual se convencionou chamar narrativa histórica didática. A última sequência metodológica, Síntese, é o ponto de conclusão dos capítulos. É quando os autores dizem:

Depois de um certo período de estudo, sempre é muito importante fazer uma retomada dos fatos e conceitos com os quais você teve contato, de maneira a refletir sobre eles e fazer uma síntese do tema trabalhado no capítulo. Para isso, em cada capítulo, haverá uma atividade bem direcionada que, uma vez realizada, permitirá a você ter aquela sensação de que sabe muita coisa e de que tirou bom proveito do que estudou. Seu professor vai lhe dar a orientação devida. (MAGALHÃES; HERMETO, 2015, p. 5)

Essa parte do capítulo é vital para a aprendizagem dos alunos, porque é nesse ponto que será repensado até que ponto eles conseguiram aprender após o desenvolvimento dos capítulos. Aqui, é o momento de calcular se a estratégia de aprendizagem e o material didático conseguem efetivamente serem significativos no aprendizado do aluno sobre história.

A parte de seções do capítulo estão compostas pelos seguintes tópicos “Pontos de interrogação”, “Questão de cidadania”, “Desafio Histórico”, “Outras mídias” e “História em questão”. O primeiro tópico, “Pontos de interrogação”, é o local onde os autores pretendem fazer a contextualização do assunto para o alunado. Esse momento é para conferir qual o tipo de conhecimento prévio que eles possuem. Os autores definem assim:

No início de cada capítulo, além da imagem de abertura, há sempre uma seção, com questionamentos sobre o tema a ser trabalhado, dando oportunidade para que você comece a se inteirar do assunto, a ter suas primeiras impressões e dúvidas, e também para que se sinta estimulado a estudar o capítulo e a buscar respostas para suas inquietações. (MAGALHÃES; HERMETO, 2015, p. 4)

Em diálogo com o ciclo metodológico, Abertura de Capítulo, essa seção inclusa na citação destacada acima objetiva introduzir os conteúdos para o alunado. E o professor possui um papel fundamental nesse processo, porque é ele quem estimula possíveis problemáticas acerca da temática a ser estudada. O segundo tópico, Questão de cidadania, pretende dialogar com o alunado acerca de questões relacionadas aos direitos e deveres da sociedade em que vive. É um espaço de axiomas baseado na ideia de que o aluno deve ser formado para conhecer os preceitos da cidadania como prega boa parte dos materiais didáticos do Ensino de História após a promulgação da Constituição de 1988. Eles falam sobre essa parte que:

Esta seção, aparecerá, em alguns capítulos, contendo reflexões sobre questões contemporâneas relacionadas à conquista e/ou ao desrespeito aos direitos humanos e ambientais. Em alguns casos, ela estará associada a atividades, especialmente nas apresentadas na seção Desafio Histórico. (MAGALHÃES; HERMETO, 2015, p. 4)

Essa parte está associada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental, como prega os documentos de referência publicados pelo estado brasileiro nos últimos anos.

O terceiro tópico, Desafio Histórico, localizado ao final de cada subtítulo do capítulo, segundo os autores apresenta por finalidade:

[...] serão apresentadas atividades que exigirão a retomada de conhecimentos adquiridos no estudo do subtítulo para aplica-los em outra situação. Essas atividades são de análise de textos históricos, de imagens significativas, gráficos, tabelas, esquemas ou mapas e de reelaboração do conteúdo estudado, colocando-o em outro gênero ou em linguagem diferente, como parágrafo-padrão, carta, relatório, diálogo, cartilha, panfleto, colagem, cronologias, painel, cartaz, etc. (MAGALHÃES; HERMETO, 2015, p. 5)

Essa seção possui o objetivo de possibilitar que o alunado consiga avaliar a sua aprendizagem após cada subtópico de conteúdo dos capítulos. Da mesma forma, o professor de História possui a possibilidade antecipada de verificar até que nível houve realmente desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos após a parte inicial de contextualização.

O quarto tópico, Outras mídias, colocado ao final dos capítulos pretende fazer a conexão entre os conteúdos trabalhados e a referência de pesquisas bibliográficas para o alunado do 9º

ano do segmento Ensino Fundamental II. Os autores definem a seção da seguinte maneira: “Ao final de cada capítulo, esta seção apresenta indicações de livros, sites, vídeos e documentos em outras linguagens, que podem ser utilizados para aprofundar os conhecimentos adquiridos.” (MAGALHÃES; HERMETO, 2015, p. 5). Isto quer dizer que quando os autores usam o verbo aprofundar, a ideia é que o alunado, ao utilizar das diversas referências bibliográficas, consiga fazer um aprofundamento nos conteúdos analisados no espaço escolar. O professor atua por meio da proposta de atividades em sala, e o aluno age através de pesquisa individual sobre o tema. Assim a aprendizagem histórica dos conteúdos ocorre de maneira mais efetiva, e menos decorativa.

O quinto tópico, História em questão, é o local em que os autores pretendem verificar como os alunos estão trabalhando as questões de múltipla escolha dos conteúdos analisados no capítulo. Os autores dizem sobre a seção que “Ao final de cada capítulo, são apresentadas questões de múltipla escolha que possibilitam a retomada e a verificação da aprendizagem dos principais tópicos da temática estudada no capítulo.” (MAGALHÃES; HERMETO, 2015, p. 5). Portanto, nessa seção a ideia do livro didático é fazer com que o alunado consiga reconhecer os modelos de questões objetivas pedidas em concursos públicos, sobretudo nos vestibulares como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em relação aos capítulos, o livro didático da Editora Educacional (2015) possui no livro 1 em total cinco capítulos com os seguintes títulos: capítulo um – A Europa na Primeira Guerra Mundial, capítulo dois – A Revolução Russa de 1917, capítulos três – Brasil República: o domínio dos coronéis, capítulo quatro – O mundo no contexto de uma nova guerra e capítulo cinco – Trabalhismo e populismo no Brasil de Vargas. O capítulo escolhido para a reflexão é o “Capítulo 3 – Brasil República: o domínio dos coronéis”, onde se encontra o espaço-tempo da Questão do Amapá. O capítulo três está organizado assim:

Em nome do progresso	69	De Império a República:
mudar para permanecer	70	As primeiras realizações da
República	75	A força e o poder dos coronéis e das
oligarquias	79	O café e a modernização na Primeira
República	83	Os excluídos da República
.....	89.	(MAGALHÃES; HERMETO, 2015, p. 6)

Os tópicos do capítulo destacados acima pretendem falar sobre a história da Primeira República no país desde 1889 até 1930. Na seção de abertura do capítulo três, Brasil República: o domínio dos coronéis os autores dizem o que pretendem:

A República proclamada em 1889 por Deodoro era apoiada por políticos que acreditavam ser possível implantar no Brasil uma nova cidadania e aproximar o país da modernidade europeia. Concretizar tudo isso em um país tão gigantesco e diverso era um grande desafio. Seria possível? Neste capítulo, você terá a oportunidade de conhecer e analisar:

- A situação da monarquia brasileira às vésperas da proclamação da República;
 - As condições de cidadania definidas pela Constituição de 1891;
 - o coronelismo e a força política dos fazendeiros;
 - as tentativas de modernização e industrialização do país;
 - o predomínio do café e a dependência externa da nossa economia;
 - as condições de vida das camadas populares e urbanas;
 - as resistências e os movimentos sociais no campo e nas cidades.
- (MAGALHÃES; HERMETO, 2015, p. 68)

Os autores demonstram os conteúdos trabalhados na citação acima. Para melhor entendimento e compreensão dos alunos eles utilizam duas imagens, o que aumenta a possibilidade de aprendizagem. A primeira imagem é o plano de fundo da seção abertura do capítulo, com o quadro de Benedito Calixto, chamado Proclamação da República, feito em 1893 em óleo sobre tela, 123, 5 x 200 cm. Após a identificação adequada das informações bibliográficas da pintura, os autores fazem um subtítulo com os seguintes dizeres: “O pintor retrata como teria sido a proclamação da República feita por militares do Exército, sob a liderança de Deodoro da Fonseca, em 15 de novembro de 1889, no Campo de Santana, no Rio de Janeiro.”. (MAGALHÃES; HERMETO, 2015, p. 68). Esse subtítulo é bastante pertinente para a abertura do capítulo, porque possibilita ao professor de história mostrar que a pintura é uma representação sobre a instauração da República. Essa assertiva em conexão com os problemas do capítulo já podem desmistificar para o alunado como ocorreu o evento histórico citado. A segunda imagem é uma fotografia feita por Augusto Malta, intitulada Avenida Central, Rio de Janeiro, produzida no ano de 1906. Os autores do suporte didático falam sobre a fotografia o seguinte: “Atual Avenida Barão do Rio Branco. Uma rua moderna e agradável ao estilo das avenidas europeias, dezessete anos após a proclamação da República.” (MAGALHÃES; HERMETO, 2015, p. 68). Essa fotografia serve como subsídio para que o docente de história mostre a relação da imagem com o tópico sobre a modernização e industrialização no Brasil da Primeira República.

No decorrer do capítulo analisado, não aparece a preocupação com as definições fronteiriças largamente produzidas pelo estado brasileiro na Primeira República. Além disso, são esquecidas e silenciadas as temáticas locais, tais como a Questão do Amapá. Em termos comparativos com outros livros didáticos analisados, o livro da Editora Educacional (2015) não possui um ganho de conteúdo em relação à Questão do Amapá, pois diferente dos livros da Editora Ática (2013) e da própria Editora Educacional (2017) existe o apagamento dos rastros

de memória e, digamos que, a vitória da memória oficial sobre a memória dos grupos sociais subterrâneos. Porém em direção similar a outros materiais didáticos, o livro do nono ano do Ensino Fundamental II age em sua narrativa histórica de forma similar aos livros da Editora Santillana (2015), da Editora Educacional (2015) e da Editora Moderna (2016) que não fazem qualquer menção à Questão do Amapá.

O fato analisado acima ratifica a hipótese da pesquisa dissertativa que alguns suportes didáticos são carregados de Silêncio e Esquecimento. A preocupação pequena em relação aos estudos locais em história são corroborados quando se analisa os capítulos do livro didático mencionado, na busca por uma narrativa histórica didática sobre a Questão do Amapá. No capítulo 3, denominado Brasil República: o domínio dos coronéis, que abrange o espaço-tempo da Questão do Amapá, aproximadamente entre 1885 até 1902, não há menção a esse evento histórico local. O eixo do capítulo, além da contextualização de como se criou as condições para a queda da Monarquia no Brasil, demonstra as medidas econômicas de Rui Barbosa, a urbanização e os movimentos de contestação sociais ao governo. O Silêncio e o Esquecimento que esse material didático faz sobre a história local, produz no alunado a percepção de que não possui identidade local, mas sim identidade nacional como queriam evitar os autores quando apresentaram a sua proposta de Ensino de História. Como diz Paul Ricoeur (2007), a opção dos autores é pela memória esquecida conscientemente, afinal são eles quem escreveram e escolheram quais abordagens utilizariam na produção desse livro didático. É importante frisar que os autores possuem a consciência disso, pois enfatizaram o uso da realidade nacional sobre a mundial, esquecendo-se da realidade local. Portanto, a narrativa histórica didática sobre a Questão do Amapá, nesse sentido produz Silêncio e Esquecimento, isso ratifica e, também contribui para que os alunos do município de Santana, em um espaço específico de uma escola privada, não adquiram a consciência histórica necessária sobre os eventos históricos de seus espaços mais íntimos e próximos.

O livro didático, História 9 ano, unidade 1 - A República chega ao Brasil, do Grupo Santillana⁴⁰, usado por uma escola privada em 2016, na cidade de Santana para o seguimento do Ensino Fundamental II, especificamente o 9º ano, produzido anualmente e sem autoria de especialista. O grupo Santillana é uma empresa criada em 1960 na Espanha, atualmente com atuação em mais de 22 países, e no Brasil desenvolve ações desde 2001, através da Editora Moderna, Richmond, UNO internacional, Avalia Educacional, Salamandra, Smartlab, Fundação Santillana e Santillana español. Ela faz parte do grupo Promotora de Informaciones

⁴⁰ Para maiores informações acerca do Grupo econômico Santillana, ver: <<http://www.prisa.com/pt/info/um-grupo-global>> e <<https://www.gruposantillana.com.br/santillana>>. Acesso em: 28/11/2017.

Sociedad Autónoma (PRISA), atuando como suporte editorial dessa empresa privada que atua nas áreas de comunicação, entretenimento e educação. O espaço de atuação global do grupo PRISA se revela em suas marcas como El País, LOS40, Santillana, W Radio e As. Ademais seu espaço de atuação regional do grupo PRISA se mostra na América Latina, sobretudo no México e Brasil. Na plataforma eletrônica do Sistema UNO aparece a orientação de como os professores devem proceder com o material didático no Ensino de História e no espaço escolar. A diferença dos materiais didáticos da Editora Educacional (2015 e 2017), Editora Ática (2013) e Editora Moderna (2016), é que essas orientações não estão acopladas no livro em si, mas foram feitas em um documento à parte chamado “O Ensino de História no Ensino Fundamental 2” publicado pela Editora Santillana. Esse documento serve como bússola para o docente, porque apresenta o modelo a ser seguido nos espaços escolares que utilizam a plataforma educacional UNO. Ele diz sobre a proposta do UNO para o Ensino Fundamental II:

Nossa proposta considera os princípios estabelecidos pela LDB e pelas DCN, visando visando à formação de cidadãos plenos que, ao mesmo tempo que se apropriam de conhecimentos e competências indispensáveis para a inserção na sociedade contemporânea, desenvolvem valores humanos. Além de conteúdos conceituais, ela abrange conteúdos procedimentais, como o de resolução de problemas e de compreensão de textos, e conteúdos atitudinais, como a empatia, a asserção e a cooperação. Para desenvolver os diferentes conteúdos, propõe atividades que mobilizam o raciocínio e atitudes investigativas e contempla as diversas linguagens, inclusive as artísticas, a diversidade de materiais, os variados gêneros textuais e seus diferentes suportes. (O ENSINO..., 2015, p. 9)

O sistema UNO, portanto, como visto na citação acima, pretende fazer uma proposição baseada em documentos oficiais, com a finalidade de formação dos cidadãos, das suas competências e habilidades. O Sistema UNO é uma empresa privada com distribuição de serviços educacionais centralizado em plataforma eletrônica, livro didático eletrônico e uso da tecnologia *ipad* da empresa Apple em sala de aula. Ela pertence ao grupo Santillana, com atuação em todo o mercado da América Latina, especialmente no Brasil e México. No Brasil, atualmente mais de trezentas escolas privadas obtêm os serviços educacionais do sistema UNO, especificamente concentrado no Sudeste brasileiro. Em Macapá, apenas uma escola utilizava os serviços educacionais da empresa, ao passo que em 2016, a Escola Centro de Ensino Madre Tereza comprou esse produto educacional. Na seção, Proposta didática da coleção, o documento aborda qual a proposição do sistema UNO para os livros didáticos:

Nossa proposta para o Ensino Fundamental atende às recomendações expressas nos PCN. Assim, os conteúdos selecionados para as diferentes áreas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo. São conteúdos de relevância

social e potencialmente significativos para o desenvolvimento de capacidades afetivas, cognitivas, motoras, éticas, estéticas e de interação e inserção social, sem perder de vista os objetivos do ensino das diferentes disciplinas. (O ENSINO..., 2015, p. 14)

Na citação escolhida acima, percebe-se a necessidade do documento justificar a sua atuação baseada em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Além disso, existe a observação em trabalhar conteúdo a partir da perspectiva do ensino/conhecimento significativo, para que o alunado consiga fazer conhecimento importante para a sua vida escolar. Em seguida, o documento de orientação dos professores fala sobre a seção, Educação em valores transversais, na qual é pedido ao docente em história que trabalhe com temas locais em sala de aula. A orientação diz assim sobre o tema local:

Apesar de esse tema ser mais trabalhando nas séries finais do Ensino Fundamental, o professor poderá iniciar algumas reflexões que contemplem temas específicos no âmbito local, seja ele a escola, o bairro, a cidade ou o Estado. O objetivo é criar condições para que os alunos percebam que fazem parte da realidade estudada ou debatida. (O ENSINO..., 2015, p. 20)

Essa citação é fundamental para demonstrar que o sistema UNO procura orientar o professor no sentido de trabalhar a história local em sala de aula. Segundo essa perspectiva, o alunado consegue perceber o espaço cotidiano em que está inserido, o que torna o conhecimento significativo. Como diz Germinari e Buczenko (2012, p. 128), a história local é uma nova forma de alcançar a aprendizagem do aluno, pois se utiliza daquele elemento indenitário mais próximo que são os municípios, a comunidade, a vizinhança; em direção contrária, a história nacional como um discurso imaginado e simbólico, divulgado pelos agentes estatais e memória oficial, pretende enfatizar os signos de identidade gerais como a nacionalidade. Uma observação é importante, faz-se necessário dizer que a história local e nacional não são opostas e contraditórias, mas sim elementos que devem ser estudados conjuntamente para refletir uma maior capacidade de estudos de narrativas históricas para o alunado. De forma contraditória, ao analisar o livro didático de História do 9º ano acima, a temática local não é encontrada com frequência, tão pouco com assuntos que abordem a História do Amapá, por exemplo, a Questão do Amapá.

O organização do livro didático do sistema UNO (2015) é constituído por unidades e capítulos. No livro analisado existe apenas uma unidade, com o nome de A república, que se refere ao Brasil, e nele é constituído por três capítulos. No documento sobre o Ensino de história aparece a organização geral do livro de História. Esse documento diz que o livro está composto

“[...] por oito unidades, cada uma apresentada separadamente. As unidades são divididas em capítulos, atividades e seções especiais. Estima-se que em cada bimestre sejam trabalhadas duas unidades.” (O ENSINO..., 2015, p. 28). No módulo 1, referente ao 1º bimestre, em sua unidade 1 denominada “A República chega ao Brasil”, é debatido pelo professor o conteúdo referente ao espaço-tempo de fins do século XIX e início do século XX. No capítulo 1, “O declínio do Império, analisa-se os aspectos pertinentes aos motivos que levaram a crise da monarquia brasileira, sem haver a preocupação de fazer ligações com a história local, baseando a sua visão na história nacional”. No capítulo 2, “A proclamação da República”, foca-se em como ocorreu o golpe republicano de 1889, em sucessão linear há um avanço para os governos da República da Espada (1889-1894) e República Oligárquica (1894-1930), evitando-se mais uma vez nesse longo período a menção aos temas locais, especialmente a questões fronteiriças do país, no caso do Amapá, o processo que desencadeou no arbitramento suíço em 1900. Finalmente, no capítulo 3, “A imigração, as fábricas e o crescimento das cidades”, analisa-se o trabalho livre europeu, o crescimento do trabalho fabril e do movimento operário, e o processo de urbanização na região Sudeste. Em termos de comparação com outros materiais didáticos analisados e com vias de análise, tal como os suportes da Editora Educacional (2015 e 2017), Editora Ática (2013) e Editora Moderna (2016), o material do Sistema UNO não possui explicações sobre as seções do material didático e ao mesmo tempo não possui sumário. Essa escolha metodológica é uma perda significativa em relação aos outros materiais didáticos, pois essas explicações são fundamentais tanto para o professor de História quanto para que o alunado compreenda como deve utilizar determinado material. Entretanto há um aspecto positivo do livro UNO, que pode ser dito inovador. Ele diferentemente dos outros materiais refletidos nessa pesquisa dissertativa possui uma seção ao longo das unidades de abertura. No caso da unidade analisada nessa seção da dissertação, o nome é Em busca da modernidade, cujo material didático define o que pretende para a unidade:

Em 1889, a República foi instaurada no Brasil. As elites agrárias e o Exército queriam implantar um regime político que pusesse o país nos trilhos da modernidade industrial. Buscando uma paridade com as grandes potências do Velho Mundo, o projeto republicano incentivou a europeização das cidades brasileiras e a imigração, em uma tentativa de abolir o trabalho escravo. Contudo, as discrepâncias sociais continuaram a existir, e a população pobre foi expulsa das regiões centrais, passando a ocupar periferias e favelas. (HISTORIA..., 2015, p. 4)

Esse microtexto inicial na seção de abertura pretende fazer a devida contextualização acerca do que será trabalhado na unidade 1. Nessa mesma seção se encontram em seguida, de forma destacada, os “Objetivos de aprendizagem”. Esse box que não aparece nos outros

suportes didáticos, como Editora Educacional (2015 e 2017), Ática (2013) e Moderna (2015), objetiva revelar para o professor quais são as habilidades e competências trabalhadas ao longo dessa unidade. O material didático do grupo Santillana (2015) diz assim nessa subseção:

Ter os objetivos de aprendizagem em mente vai orientá-lo em seus estudos e ajudá-lo a verificar seu aproveitamento ao final da unidade. Os trabalhos em grupo são fundamentais para trocar saberes, para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. Lembre-se de que mapas, gráficos, imagens, tabelas e charges são formas de linguagem que conduzem a conceitos e apresentam dados e informações diversos. Saber ler e interpretar todas as formas de linguagem ajuda a compreender melhor a realidade e o mundo que nos cerca. (HISTORIA..., 2015, p. 4)

Esse box com orientação de aprendizagem para o professor se torna primordial para que ele consiga visualizar quais são os aspectos que deve trabalhar em sua sala de aula. O box continua com os objetivos de aprendizagem que são os seguintes:

- identificar os processos econômicos, políticos e sociais que culminaram na Proclamação da República;
- relacionar a política do café com leite, a política dos governadores e o coronelismo à manutenção, por mais de trinta anos, do poder das elites ligadas, principalmente, à produção cafeeira;
- compreender como se deu a abolição da escravidão e refletir sobre suas consequências sobre a população negra;
- explicar os motivos que levaram o governo a impulsionar a imigração europeia para o Brasil;
- analisar o processo de urbanização no Brasil e suas consequências;
- reconhecer as condições de vida dos trabalhadores pobres nas cidades brasileiras no final do século XIX e no início do século XX. (HISTORIA..., 2015, p. 4)

Nesse box, o material didático do grupo Santillana (2015) já começa a colocar apontamentos sobre quais conteúdos serão analisados. O tema sobre as definições fronteiriças na Primeira República não é analisado, o que deixa pistas sobre a possibilidade da narrativa histórica didática ser carregada de silêncio e esquecimento.

Após, longa apresentação do módulo 1 referente ao espaço-tempo da Questão do Amapá, torna-se fundamental perceber que o material didático trabalhado no ano de 2016 em uma escola particular do município de Santana não aborda o tema dessa pesquisa. Apesar das recomendações para que haja um trabalho com os temas locais, a narrativa histórica didática opta pelo Silêncio e Esquecimento em torno dos assuntos amapaenses. Essa característica revela que existe uma desconexão entre os materiais didáticos produzidos em espaços exógenos ao estado do Amapá, no caso do sistema UNO é produzido no estado de São Paulo. Nota-se que há um privilégio da história nacional contada em espaços da região sudeste, isso torna a

experiência do alunado com a história pouco elucidativa para a sua realidade e experiência de tempo local. Nesse contexto o professor de história precisa atuar de forma autônoma quando ocorrem essas distorções, a fim de procurar trazer para o espaço escolar os debates locais que façam sentido, para dessa forma possibilitar a construção de uma consciência histórica mais íntima e próxima ao meio social próximo do aluno.

O Silêncio e o Esquecimento desse livro didático, se não for percebido pela ótica em que há uma seleção da Memória a ser trabalhada em espaços escolares, pode trazer um processo de naturalização da história nacional nesses espaços, onde o docente em história focará a sua atuação apenas nesse material didático. Embora isso seja uma realidade nas escolas, espera-se que o professor de história seja proativo em evitar o processo de Silêncio e Esquecimento da história do Amapá, em especial no tema a Questão do Amapá. Para evitar a perda da memória do evento histórico citado, basta que o professor de história consiga perceber como trazer o tema para debate, quando for utilizar o material didático acima analisado. Além disso, ele pode propor diversas atividades que dialoguem com a temática, por exemplo, pedir uma pesquisa de nome de ruas da cidade de Santana ou Macapá que façam alusão aos principais personagens históricos do acontecimento, com fins de que percebam, no seu espaço cotidiano, como alguns atores históricos são mais importantes que outros na produção e difusão da memória oficial. Outra possibilidade de evitar o processo de Silêncio e Esquecimento do material didático analisado é levar os alunos para pesquisa de campo na cidade de Macapá, com a passagem nas praças Barão do Rio Branco e Veiga Cabral e a escola estadual Barão do Rio Branco, onde o alunado poderá perceber a construção de bustos com referência aos personagens históricos mais conhecidos na Questão do Amapá. Nesse exercício, é fundamental o professor de história fazer arguições didáticas que mostrem a predominância da memória oficial, ou das narrativas arquetipadas que constroem heróis/mitos. E quando se opta por essa narrativa, há a produção por outro lado de um Esquecimento e silenciamento de outros personagens históricos do evento, tais como, os negros, ex-escravos, desertores, militares e garimpeiros da região.

O livro didático, *História em Movimento*⁴¹ usado pela Escola Estadual Augusto Antunes entre os anos de 2015 a 2017, na cidade de Santana para o seguimento do Ensino Médio, especificamente na 3ª série, firmado com a autoria de Azevedo e Seriacopi (2013)⁴² e

⁴¹ Esse livro faz parte do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação (MEC) para o triênio 2015, 2016 e 2017. Segundo o site oficial do MEC, o PNLD “(...)tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio.” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>.

⁴² Para maiores informações sobre a Editora Ática, visitar: <<http://www.aticascipione.com.br/nossomos>>.

distribuído pela Editora Ática⁴³. Essa empresa é referência na venda de livros didáticos e paradidáticos. Possui mais de 2.000 títulos de obras em áreas como Literatura, Romance, Gramática, Caligrafia, dentre outros. Recentemente, ocorreu uma associação entre a Editoras Ática e Scipione no de 2016, quando ambas passaram a fazer parte do portfólio de editoras da Somos Educação, antiga Abril Educação. Recentemente, Editora Ática realizou um balance do seus lucros com o Plano Nacional do Livro Didático 2016, aproximadamente em R\$ 326 milhões. Não é um acaso que ambas as Editoras Ática e Scipione priorizem o mercado de livro didático em suas vendas.

No livro didático citado acima, e analisado no trabalho dissertativo, existe uma orientação de como os professores devem proceder sobre no Ensino de História. Ao se usar o método comparativo para analisar as semelhanças e diferenças entre os livros didáticos que já foram analisados (Pitágoras e UNO), percebe-se a pouca preocupação dos autores em esmiuçar como os professores de História devem utilizar o livro no Ensino cotidiano. Na seção inicial chamada Apresentação, eles definem o que é história e como o livro está organizado. Em relação a significância da disciplina para os autores dizem:

Estudar história não é apenas conhecer e entender os caminhos trilhados pelos seres humanos no passado. Graças a esses estudo, podemos fazer uma leitura crítica de nosso presente e compreender como e por que nossa sociedade encontra-se hoje constituída da maneira que a conhecemos e não de outra forma. Com base nessa visão, procuramos elaborar um livro que, ao tratar de assuntos do passado, tivesse como ponto de partida o presente. Ao adotar essa proposta, você verá como a História está intimamente relacionada com aspectos centrais do mundo contemporâneo e de nossa vida, constituindo um assunto extremamente interessante e instigantes. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 3)

A definição dos autores sobre história evidencia que eles não são especialistas na área de Ensino de História. Porém, mesmo com essa limitação que impossibilitou orientações gerais ou a concepção dos autores sobre a área, ainda é possível analisar como os capítulos do livro estão organizados com vistas a perceber quais são as características da narrativa didática sobre a Questão do Amapá.

A organização do livro de Azevedo e Seriacopi (2013) está feita por quatro unidades, com a principal para essa pesquisa sendo a “Unidade 1 – Ciência e Tecnologia”. Nas unidades são postos capítulos em uma média de cinco para cada unidade. A unidade um possui 5 capítulos abordando os seguintes temas como colocado no sumário abaixo:

Capítulo 1 – O mundo em transformações 1. A *Belle Époque* 2. A democratização da Europa. Capítulo 2 – A Primeira Guerra Mundial 1. A paz armada 2. Brutalidade sem precedentes. Capítulo 3 – A Revolução Russa 1. A Rússia no início do século XX 2.

A revolução de 1905 3. A Revolução de Fevereiro de 1917 4. A Revolução de Outubro de 1917 5. Comunismo na Rússia. **Capítulo 4 – O Brasil chega ao século XX** 1. Ascensão e queda da borracha 2. A expansão industrial no início do século XX 3. Os imigrantes e a formação do povo brasileiro 4. A discriminação étnica 5. A urbanização excludente das cidades. **Capítulo 5 - Primeiros tempos republicanos** 1. Nas mãos da elite 2. As oligarquias no poder 3. 3. Movimentos messiânicos 4. A delimitação de fronteiras. **Fechando a unidade.** (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 4, grifo nosso)

Os capítulos grifados, o quarto e quinto da unidade 1, são aqueles responsáveis temporalmente sobre a Questão do Amapá. Em outras palavras, são nesses espaços narrativos que se observa quais características o evento histórico local possui. Ademais, destaca-se a seção “Fechando Unidade”, na qual são propostas atividades discursivas sobre o tema geral da unidade 1, no caso Ciência e Tecnologia. Nesse espaço, antes das perguntas, são colocados documentos para que o aluno utilize sua habilidade e competência de leitura de fontes documentais históricas. Os documentos apresentam relação tanto com o título da unidade quanto com os capítulos trabalhados na mesma. Os autores dizem assim sobre essa seção:

Os documentos a seguir abordam os caminhos da ciência e tecnologia. O primeiro é a letra de uma canção de 1976 do compositor Gilberto Gil, regravada em 2001 pela cantora Cássia Eller. O segundo é um trecho do romance Admirável mundo novo, do escritor britânico Aldous Huxley, publicado em 1931. Em sua história, Huxley descreve uma imaginária sociedade do futuro, na qual a reprodução humana é obtida por meio de métodos artificiais conhecidos como Processo Bokanovsky. O terceiro documento faz parte de uma entrevista conhecida pelo filósofo sueco Nick Bostrom, professor da Universidade de Oxford, na Inglaterra. Após a leitura, responda o que se pede. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 67)

Portanto, na citação acima fica perceptível a preocupação do autor em realizar a conexão da Unidade 1 com os capítulos trabalhados através de três documentos: a música, o texto de história e a entrevista oral.

Em relação ao Capítulo 4 entre as páginas 38 e 51, chamado O Brasil chega ao século XX, existe uma atenção com os seguintes temas: no primeiro tópico aparece o desenvolvimento do ciclo econômico da borracha em seu auge e decadência, no segundo tópico está o desenrolar da indústria no começo do século XX, no terceiro tópico se encontra a análise da imigração e a sua relação com a formação do povo brasileiro, no quarto tópico está o debate sobre discriminação de etnias no país, no espaço-tempo da primeira metade do século XX e no quinto tópico aparece o processo de urbanização seletivo no Brasil. Em todos os assuntos desses tópicos não existe menção ao Estado do Amapá, no máximo ao eixo nevrálgico amazônico, Belém do Pará. Assim, a Questão do Amapá não é tratada nesse capítulo, o que aponta características de Silêncio e Esquecimento. Pode-se afirmar que há uma seletividade de temas sobre a história do Brasil no século XX, com clara centralização na história do eixo sul-sudeste

do país. Isto quer dizer que os autores buscaram em sua narrativa histórica didática o apagamento de Memórias, como diz Ricoeur (2007), para que aquelas história que não fossem importantes para a Memória Oficial do estado brasileiro fossem esquecidas.

Em relação ao Capítulo 5 entre as páginas 52 e 66, intitulado Primeiros tempos republicanos, existe o trabalho com atenção aos seguintes assuntos: no primeiro tópico encontra-se a articulação das elites brasileiras para a sua manutenção como protagonistas na República, no segundo tópico foca-se na política dos governadores conhecida como a República oligárquica, no terceiro tópico analisa-se os movimentos de caráter messiânicos durante a Primeira República (1889-1930) e no quarto tópico aborda-se as questões de limites brasileiras do início do século XX. Diferentemente do capítulo quatro, o tópico quatro sobre o processo fronteiriço no país teoricamente deveria ser o responsável por falar nos diversos acordos e tratados diplomáticos feitos pelo Brasil no período.⁴⁴ Entretanto, o foco está na Questão mais famosa para os livros didáticos e historiografia, o Acre. Os autores dizem assim no início do quarto tópico:

Com a Proclamação da República, uma das preocupações do novo regime foi regularizar as fronteiras do Brasil, algumas das quais eram matérias de disputas com nações vizinhas desde os tempos do Império. Algumas dessas disputas foram resolvidas diplomaticamente. Outras, contudo, exigiram também a utilização da força armada. Foi o que aconteceu com a anexação do Acre em 1904, após uma guerra travada entre tropas brasileiras e bolivianas [...] (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 63)

A citação destacada acima demonstra que os autores centralizaram as suas ações em relação à temática de fronteiras no Acre. Essa opção de narrativa histórica didática acaba por produzir os fenômenos do Silêncio e Esquecimento. De certa forma, os autores fazem o que Pollak (1989) disse, pois produzem Memória Oficial do estado brasileiro em detrimento da Memória Subterrânea da sociedade. Ao invés de revelar os diversos acordos fronteiriços, tais como a Questão do Amapá, eles potencializam os conflitos da sociedade entre aqueles que escolhem o que é lembrado; e aqueles que calam, por estarem escondidos em seus pensamentos e memórias pessoais. O Acre é na Memória Oficial do estado brasileiro o evento histórico fetiche e padrão quando o assunto é delimitação fronteiriça, já que não se limitou ao desfecho

⁴⁴ Um bom livro sobre a definição de fronteiras brasileiras durante a Primeira República, apesar de que focado em uma narrativa histórica com forte ligação ao Itamaraty, é o livro de Synésio Sampaio Goes Filho. Ele aborda os seguintes acordos fronteiriços durante a Primeira República: a Questão de Palmas (1895), a Questão do Amapá (1900), o Acre (1903), a Questão do Pirara (1904), o tratado com o Equador (1904), o tratado com a Colômbia (1907), o tratado com o Peru (1909) e o tratado com o Uruguai (1909). Ver: GOES FILHO, S. S. **Navegantes, bandeirantes, diplomatas: um ensaio sobre a formação das fronteiras do Brasil.** – Ed. rev. e atual. – Brasília: FUNAG, 2015.

diplomático, mas sim aliou o aparato militar. Ora, num país que implantou a sua República através de um Golpe Militar perpetrado por Marechal Deodoro da Fonseca, o uso do instrumento militar valoriza a instituição oficial das Forças Armadas. A narrativa histórica oficial é que graças ao Exército, protetor das instituições e soberania brasileira, o país pode manter intacta uma região estratégica no contexto internacional da época. É o que Carvalho (1990) propôs na construção das almas brasileiras com a instauração da República, a criação de uma nova forma de governo necessita a criação de heróis, mitos e discursos oficiais que autenticem o regime. Esses três elementos, por sua vez, acabam se transformando com o desenrolar do tempo Memória Oficial do Estado brasileiro, que retorna sempre que é necessário manter as tradições fabricadas a partir de 1889.

O livro didático, História – das cavernas ao terceiro milênio, usado pela Escola Estadual Augusto Antunes entre os anos de 2018 a 2020, na cidade de Santana para o seguimento do Ensino Médio, especificamente na 3ª série, produzido anualmente e firmado com a autoria de Braick e Mota (2016)⁴⁵ e distribuído pela Editora Moderna.⁴⁶ Ela atua há mais de 40 anos no mercado de livros didáticos e paradidáticos no Brasil. Faz parte do Grupo Santillana, com a sua fundação na Espanha em 1960. O Grupo Santillana é o braço editorial do grupo PRISA, que é líder em meios de comunicação, entretenimento e educação nas línguas espanhola e portuguesa. Presente em 22 países, a Santillana iniciou suas atividades no Brasil em 2001, ao adquirir as editoras Moderna e Salamandra. Também é responsável pelo Sistema UNO na América Latina e Brasil.

O livro didático referenciado acima não possui a orientação em como os professores devem proceder com o material didático no Ensino de História no espaço escolar. Ao se usar o método comparativo para perceber as semelhanças e diferenças entre os livros didáticos que já foram analisados (Editoras Pitágoras, UNO e Ática), nota-se a pouca preocupação dos autores em esmiuçar como os professores de História devem utilizar o livro no Ensino cotidiano da História em sala de aula. Na seção inicial chamada Apresentação, eles definem a proposta do material didático e o caráter da História para o público-alvo. Em relação ao objetivo do livro didático e a finalidade do Ensino de História para os autores dizem:

⁴⁵ Segundo o livro didático citado, os autores possuem as seguintes atuações profissionais: Patrícia Ramos Braick é Mestre em História (área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), atuando como professora no Ensino Médio em Belo Horizonte (MG); Myriam Bacho Mota é licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira (MG). Ela é Mestre em Relações Internacionais pela The Ohio University, Estados Unidos. Atua como professora no Ensino Médio e Ensino Superior em Itabira (MG).

⁴⁶ Para maiores informações ver: <<http://www.moderna.com.br/institucional/editora-moderna/>>.

[...] Por tudo isso, mantemos o propósito de construir uma obra que contribua com os alunos e professores para que o processo de ensino-aprendizagem seja uma experiência significativa e prazerosa. Para tanto, partimos de referenciais contemporâneos capazes de provocar o interesse do aluno em compreender, estabelecer relações e problematizar o conhecimento histórico e procuramos fornecer subsídio ao professor para desenvolver uma estratégia de aula que lhe seja adequada. Com esta obra, esperamos colaborar significativamente para o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para o ensino médio e contribuir para a formação de indivíduos críticos, participativos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo, tolerante e sustentável. (BRAICK; MOTA, 2016, p. 3)

A proposta do autor é defendida em termos de valorizar o ensino-aprendizagem sob o viés do conhecimento significativo. Porém, existe um pequeno equívoco dos autores quando falam em “fornecer subsídio ao professor para desenvolver uma estratégia de aula que lhe seja adequada.” Por um lado na assertiva, há prioridade em conceder liberdade aos professores para que moldem o material didático as suas próprias aulas. Por outro lado, nota-se a ausência de orientações gerais de possíveis estratégias para os professores recém-iniciados em sala de aula, que por vezes se sentem perdidos com os ritmos da cultura escolar. Outro aspecto importante da citação destacada acima é a finalidade do material didático para com o público-alvo do Ensino Médio. Segundo os autores, a ideia é formar tanto alunos que desenvolvam suas habilidades e competências, quanto pessoas críticas, participativas e comprometidas com um mundo mais tolerante, sustentável e justo. Apesar das finalidades serem importantes porque visam que o alunado consiga atuar no espaço escolar e no mundo, os autores não atingem suas metas, pois faltou esmiuçar como pretendem desenrolar essas duas finalidades ao longo do material didático. Eles poderiam apresentar de forma mais específica quais métodos, estratégias e ações o livro didático procura utilizar.

A organização do livro de Braick e Mota (2016) é feita por doze capítulos, nos quais aparecem diversas seções. No início de cada capítulo, existe a “Abertura de capítulo” e o “Conversando sobre”. A primeira seção inicial dizem os autores Braick e Mota (2016, p. 4): “É composta de imagem, texto citado e questões que relacionam o presente ao tema estudado no capítulo”. Na mesma página, eles dizem sobre a segunda seção inicial “Traz questões que relacionam texto e imagem e propõe uma primeira conversa a respeito do tema do capítulo”. O objetivo dessas duas seções iniciais é o exercício de contextualização e problematização com o alunado, remetendo-os a perceber qual a relação entre aqueles assuntos do passado e o presente.

Após o início dos capítulos, no desenvolvimento aparecem diversas seções, por exemplo, “Você vai gostar de ler/ assistir/ navegar”, “Glossário”, “Boxes complementares”, “Trabalhando com fontes”, “Texto Complementar” e “Aprendendo mais”. Os autores Braick e Mota (2016, p. 4), dizem sobre a primeira seção do desenvolvimento que ela é composta por

“boxes com indicação de livros, filmes ou sites da internet relacionados ao tema do capítulos”, isto é, são as indicações de obras literárias, fílmicas e sítios de internet que ampliam o conteúdo estudado pelos alunos. A segunda seção do desenvolvimento, Braick e Mota (2016, p. 4) continuam as definições ao dizer sobre o “Glossário” que é o lugar onde se “Esclarece o significado de termos importantes para a compreensão do texto”, ou seja, o local pelo qual o aluno aprende termos e palavras correntes no Ensino de História, mas não exatamente no cotidiano do alunado. A terceira seção do desenvolvimento, Braick e Mota (2016, p. 4) dizem que os “Boxes Complementares” são “Textos que complementam ou ampliam o conhecimento do tema estudado”, isto quer dizer que são ferramentas que dão maior profundidade aos conhecimentos aprendidos no corpo principal do texto. A quarta seção do desenvolvimento, Braick e Mota (2016, p. 4) falam que o “Trabalhando com fontes” é a seção que “propõe a análise de um documento histórico relacionado ao assunto estudado no capítulo. Ao longo do livro, são apresentados diferentes tipos de documentos.”. Esta seção é onde os alunos utilizam a sua habilidade e competência para ler e interpretar as fontes históricas. A quinta seção do desenvolvimento, Braick e Mota (2016, p. 4) afirmam que o “Texto complementar” é “Organizados em três grandes eixos. “trabalho, tecnologia e cultura”, “cidadania e poder” e “identidade e diversidade”, os textos complementares, ao final do capítulo, ampliam ou aprofundam o estudo do tema trabalhado”. Outro espaço onde os autores pretenderam aumentar os subsídios de informações do alunado, com textos que possibilitam um novo enfoque sobre os temas trabalhados nos capítulos. Finalmente, Braick e Mota (2016, p. 5) dizem sobre a sexta seção do desenvolvimento, o “Aprenda mais” são “Os infográficos desta seção ampliam o estudo de assuntos relevantes para o capítulo, ao mesmo tempo que exercitam a leitura de outra forma de linguagem”. Aqui, os autores buscam utilizar um pouco de imagens lúdicas que saiam da leitura clássica dos textos apenas com imagens.

Em seguida nas seções finais dos capítulos aparecem as “Atividades”, “Decifrando o Enem” e “Questões do Enem e de vestibulares”. A primeira seção de finalização do capítulo, as “Atividades” estão “No final de cada capítulo, as questões estão organizadas em níveis progressivos de dificuldade com o objetivo de avaliar o aprendizado e desenvolver diferentes habilidades” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 5), isto quer dizer que se busca ao fim e ao cabo fazer a verificação do que o alunado aprendeu de forma significativa e efetiva dos assuntos, além de treiná-los para o modelo de prova do processo seletivo nacional de ingresso ao Ensino Superior, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A segunda seção de finalização do capítulo, o “Decifrando o Enem” está “Presente em todos os capítulos, a seção apresenta a resolução detalhada de uma questão do Enem relacionado ao tema tratado, auxiliando o aluno a

desenvolver as habilidades avaliadas nas provas desse exame” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 5). Nesta seção, de maneira mais específica que a anterior, busca-se treinar o alunado do Ensino Médio para o Enem, para isso se utiliza de técnicas de decifração de comandos, alternativas e respostas. Por fim, a terceira seção de finalização do capítulo, as “Questões do Enem e de vestibulares”, são “Questões selecionadas do Enem e dos principais vestibulares do país relacionadas aos temas trabalhados nos capítulos” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 5), ou seja, procura-se emergir ainda mais no trabalho de treinar o alunado para o Enem, dessa vez na procura de atividades de prova, com foco naquelas que abordam o conteúdo dos capítulos. Portanto, as três seções que fecham cada capítulo estão interconectadas, porque apresentam por finalidade a preparação dos alunos para que estejam aptos a prestar o Enem.

Em relação aos capítulos, o livro didático possui em total doze. O capítulo que é analisado chama-se “Capítulo 2 - Brasil na Primeira República”, no qual se encontra o espaço-tempo da Questão do Amapá. No sumário o capítulo dois se organiza assim:

Primeiros tempos da república.....	19 – Crise econômica, 20/ Primeira Constituição republicana, 21/ Governo constitucional de Deodoro, 21/ Governo de Floriano Peixoto, 22. República das Oligarquias	23 – Coronelismo, 23. Trabalhando com fontes: O chefe político e seu eleitor	24 – Primazia do setor primário, 25/ Desenvolvimento industrial, 26/ Modernização nas cidades, 27. Movimentos sociais na Primeira República	28 – Movimentos rurais, 28/ Movimentos urbanos, 31/ Movimento operário, 33. Tenentismo	34. Semana de Arte Moderna	35. Atividades	36. Decifrando o Enem	37. Questões do Enem e de vestibulares	38. (BRAICK; MOTA, 2016, p. 6, grifo nosso)
------------------------------------	--	--	---	--	----------------------------------	-----------------------------	------------------------------------	---	---

Os tópicos grifados pelos autores revelam a importância de diferenciar o que é conteúdo e o que são as seções específicas. Além disso, em termos de análise das narrativas históricas didáticas sobre a Questão do Amapá, percebe-se pelo sumário que não existe uma menção específica a delimitação de fronteiras como no livro da Ática para o Ensino Médio, 3º ano (2013) e da Educacional para o Ensino Fundamental I, 5º Ano (2017). Nesse sentido, o livro da Moderna para o Ensino Médio, 3ª série (2016) se parece mais aos livros UNO para o Ensino Fundamental II, 9º ano (2015) e Educacional para o Ensino Fundamental II, 9º ano (2016). Por opção metodológica, faz-se a análise pormenorizada daqueles tópicos que coincidam com o espaço-tempo a partir da proclamação da república (1889) até aproximadamente as definições fronteiriças na arbitragem internacional (1900). Do sumário citado acima são os seguintes tópicos: 1) Primeiros tempos da República, 2) Crise Econômica, 3) Primeira constituição republicana, 4) Governo Constitucional de Deodoro, 5) Governo de Floriano Peixoto, 6)

República das Oligarquias, 7) Coronelismo e 8) Trabalhando com fontes: O chefe político e seu eleitor.

Ao entrar de forma efetiva no capítulo mencionado acima, percebe-se que o fenômeno do Silêncio e Esquecimento se faz presente, igualmente aos livros anteriores analisados. No tópico, Primeiros tempos da República, faz-se uma contextualização da instauração do Golpe Republicano até o início da República da Espada. Existe a conexão do texto com uma charge de K. Lito chamada, “Monarquia – Não é por falar mal, mas com franqueza...”, publicada no ano de 1909. Os autores optam por conectar essa imagem com duas questões discursivas que dizem: “Que personagem representa a monarquia? E a república? O que a charge revela sobre a república brasileira?” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 19). Nesse tópico já se percebe o apagamento dos rastros de memória de Ricoeur (2007), porque não há nenhuma menção à Questão do Amapá, que já se desenvolvia fortemente no território franco-brasileiro como visto na contextualização dessa pesquisa dissertativa.

No tópico seguinte, Crise econômica, analisa-se os problemas econômicos que a recente república deve solucionar. Os autores aproveitam para utilizar a seção de glossário sobre a palavra especulação que significa: “operação financeira oportunista por meio da qual se aproveitam as flutuações do mercado para obter lucros elevados” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 20). Ademais, fala-se na política chamada Encilhamento, na qual os autores aproveitam para utilizar mais uma charge, dessa vez denominada “E a febre continua desesperadamente”, de Pereira Neto com publicação na Revista Ilustrada (1890). Assim como o primeiro tópico este não faz alusão a qualquer aspecto no espaço entre o Amapá e a Guiana Francesa, mesmo em termos econômicos, já que aquela área estava recebendo um fluxo acelerado de pessoas desde a descoberta do ouro em Calçoene por volta dos anos de 1880. Outra vez existe a opção pelo esquecimento, mas também pelo silêncio como disse Pollak (1989), o que interessa a Memória Oficial na parte econômica é ressaltar o Encilhamento, uma política praticada por um agente estatal republicano, o advogado e ministro da Fazenda em 1890, Rui Barbosa. Valoriza-se o herói republicano de caráter nacional, silenciam-se as classes marginalizadas pelos apodos “desertores, ex-escravos, contrabandistas, etc.” da sociedade do período.

No tópico, Primeira Constituição Brasileira, apresentam-se as principais características da primeira constituição republicana (1891). Os autores aproveitam para conectar o texto com um quadro de Gustavo Henry, denominado “Ato de assinatura do Projeto da Primeira Constituição de 1891 (1891)”. Eles escrevem na legenda da pintura: “Na imagem, o marechal Deodoro recebe do menino Mário Hermes da Fonseca a pena de ouro oferecida pelos ministros para a assinatura do projeto da primeira Constituição republicana do país.” (BRAICK; MOTA,

2016, p. 21). Nessa legenda, percebe-se a preocupação em apresentar alguns elementos do quadro para fazer referência a primeira carta magna republicana brasileira. Não existe a preocupação no tópico em conectar com a consequência desse documento para a região do contestado franco-brasileiro, mesmo porque ela é caracterizada por estabelecer maior autonomia aos estados, como o Pará. Novamente existe o Silêncio e o Esquecimento sobre o território em litígio com a França.

O tópico seguinte, Governo constitucional de Deodoro, com apenas dois parágrafos apresenta por finalidade mostrar o final do governo de Deodoro da Fonseca. Pelo tamanho, os autores não usam de recursos anteriores como imagens ou glossário. É um espaço textual pequeno que esquece e silencia a Questão do Amapá. O próximo tópico, Governo de Floriano Peixoto, se subdivide em mais dois subtópicos, Revolução Federalista e Revolta da Armada, com a pretensão de mostrar as dificuldades da governabilidade após a renúncia de Fonseca (1891). O primeiro subtópico, Revolução Federalista, fala sobre os conflitos locais entre partidos políticos no Rio Grande do Sul. Os autores optam por utilizar dois recursos para ilustrar esse assunto: um boxe e uma fotografia. O boxe com texto intitulado, Maragatos e pica-paus, que objetiva dar luz às diferenças entre federalistas e republicanos no Rio Grande do Sul. A fotografia sem autor, intitulada Trincheira na Rua Sete de Setembro, Bagé (RS), feita no ano de 1893, demonstra como a guerra entre maragatos e pica-paus se caracteriza por técnicas militares modernas, como o uso das trincheiras que na Primeira Guerra Mundial é largamente utilizada, mais de duas décadas depois do conflito local no Sul do Brasil. A primeira crítica para essa narrativa histórica didática é que os autores valorizam a história local do Rio grande do Sul em detrimento de outras localidades no país. O evento histórico ocorre entre 1893 a 1895, momento de tensões altíssimas na região entre os Rios Araguari e Oiapoque. O Triunvirato é instaurado e ocorre luta entre as tropas brasileiras, lideradas por Veiga Cabral, e as tropas francesas chefiadas por Trajano Bentes. Portanto, os autores escolhem a memória mais conhecida das tensões locais na Primeira República, a Revolução Federalista. Pode-se dizer que pelo excesso de aparecimento dessa narrativa histórica na historiografia nacional e em livros didáticos, ela já se torna um cânone do período a ser lembrado nos espaços escolares. Enquanto isso, a Questão do Amapá é silenciada apesar dos fortes indícios de tensões na região.

O segundo subtópico Revolta da Armada mostra:

Em agosto de 1893, os oficiais da Marinha que estavam insatisfeitos com o domínio do Exército na política do país iniciaram, no Rio de Janeiro, um movimento rebelde que ficou conhecido como Revolta da Armada. Participaram do movimento basicamente elementos dos setores médios e dos grupos oligárquicos. (BRAICK; MOTA, 2016, p. 22)

Assim como o primeiro subtópico, esse evento histórico é trabalhado correntemente nas narrativas históricas didáticas no Ensino de História. Pode-se dizer igualmente que esse acontecimento histórico já se torna tema obrigatório nos espaços escolares quando se fala no governo de Floriano. Porém, como já foi observado, outras regiões do Brasil passavam por problemas e conflitos locais, como a fronteira do Amapá e Guiana Francesa. O Silêncio e o Esquecimento em oficializar uma memória oficial e ao mesmo tempo sofrer amnésia memorial apontam o caráter dessa narrativa histórica didática. Ela se aproxima dos livros anteriores analisados como o Ática (2013, UNO (2015) e Pitágoras (2015 e 2017), porque possuem o mesmo tipo de fenômeno acerca dos eventos históricos no Amapá.

O próximo tópico, República das Oligarquias, apresenta a mudança de foco no governo federal com a entrada do setor cafeeiro em substituição ao setor militar, no evento conhecido como República Oligárquica. Nesse ponto se fala na política dos governadores e na política do café com leite. É um tópico sem boxes, imagens extras ou glossário para adicionar informações a mais. Mais uma vez como nos tópicos anteriores, esquece-se e silencia-se sobre a Questão do Amapá, ainda que no ano de 1900 tenha ocorrido o acordo de Berna na Suíça que concede uma decisão favorável ao Brasil perante a França. Esse laudo ocorre no governo Campo Sales (1898-1902) citado no tópico, mas não é falado nos acordos fronteiriços entre Brasil e França.

No seguinte tópico, Coronelismo, os autores pretenderam caracterizar o fenômeno corrente durante a República. Eles dizem sobre o coronelismo que:

Criado no período regencial, o título de coronel era normalmente concedido aos grandes fazendeiros que patrocinavam a Guarda Nacional. Com a proclamação da república e o fim da Guarda Nacional, os coronéis mantiveram o prestígio e o respeito que haviam conquistado. Procuravam preservar a prática da troca de favores e, dessa forma, mantinham sob sua “proteção” uma série de afilhados, em troca de obediência. (BRAICK; MOTA, 2016, p. 23)

Nesse momento, após a preocupação com a caracterização do coronelismo, os autores adicionam uma charge produzida em 2010, de J. César, acerca da venda de votos no Brasil. Aproveitando-se para fazer a ligação entre o texto e a charge, Braick e Mota fazem a seguinte questão discursiva: “Que relação pode ser estabelecida entre essa charge e as práticas eleitorais na Primeira República?”. Essa estratégia é importante para que o aluno consiga perceber a compra de votos tanto no presente quanto no passado brasileiro. Entretanto, em relação ao fundamental da pesquisa, este tópico repete os anteriores com o fenômeno do Silêncio e Esquecimento sobre a Questão do Amapá.

O último tópico analisado, *Trabalhando com fontes: O chefe político e seus eleitor*, no qual os autores pretendem fazer um trabalho interdisciplinar ao conectar com a língua portuguesa e a sociologia o texto de Lima Barreto publicado na revista semanal *Malho*, no Rio de Janeiro, em 1º de abril de 1919. Também, esse boxe pretende fazer com que o alunado desenvolva a sua capacidade para a leitura e interpretação de fontes, tais como são pedidos nos documentos oficiais do Ministério da Educação. Ao final da seção após o texto, encontra-se a seção de questões. Pede-se que o alunado escreva as respostas no caderno, sobre as perguntas formuladas de cunho dissertativo. A conexão do fenômeno do coronelismo no passado e presente com o texto aparece na seguinte pergunta: “5. A prática política ironizada na crônica é conhecida como “clientelismo”. Esse tipo de prática continua a ocorrer na vida política brasileira? Qual a sua posição a respeito do assunto?” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 24). Ademais, há o trabalho com a habilidade de ler e interpretar fontes documentais na seguinte questão: “1. Identifique o tipo de documento, seu autor, o lugar e a época em que foi produzido.” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 24).

A fim de concluir a análise do livro didático citado acima, Braick e Mota fazem uma narrativa histórica didática com aspectos muito semelhantes a outros livros analisados (*Ática*, *UNO* e *Pitágoras*), nos quais não existe uma preocupação verdadeira em dar luz à Questão do Amapá. A história local trabalhada é com foco no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais como demonstrado com os eventos históricos da Revolta da Armada e Revolução Federalista. Por um lado, o Silêncio que busca, como visto em Pollak (1989), potencializar a Memória Oficial em detrimento da Memória Subterrânea é claramente construído nesses suportes didáticos que priorizam a narrativa canônica, porque são trabalhados e escritos largamente nos espaços escolares. Por outro lado, o Esquecimento que pretende apagar os rastros de Memória como analisado em Ricoeur (2007) de grupos sociais marginalizados diante de grupos sociais oficiais é percebido nessas narrativas com a prioridade de olhar para os agentes políticos estatais e oficiais, como Deodoro, Floriano, Rui Barbosa, etc. Os mocambos, desertores, negros Bonis, ex-escravos, garimpeiros que viveram no Amapá são postos na amnésia histórica com vistas a sua insignificância perante o corpo social do estado. Eles eram pessoas mal vistas no século XIX por esses agentes estatais, e como punição histórica são esquecidos pelas suas narrativas históricas didáticas.

4.2 Os livros paradidáticos

No ano de 2001, o autor Fernando dos Santos publicou um livro sobre a História do Amapá, com clara alusão ao público-alvo, no caso alunos do Ensino Fundamental da Educação Básica. No prefácio do livro, intitulada “Seção aos Estudantes”, ele aponta o objetivo da obra:

Com esta obra é nosso propósito proporcionar-lhe informações sucintas sobre a *História do Amapá* desde o período colonial até os dias atuais. Todos os acontecimentos relevantes foram destacados, e como você comprovará, os analisamos com seus similares nacionais. Também é meta nossa o conhecimento substancial da nossa história, em suas diversas fases, contribua de forma positiva na formação de seu crítico, levando-o a conclusões coerentes e acertadas sobre nossa realidade política, econômica e social. (SANTOS, F., 2001, p. 2)

Além do público-alvo, o autor elege como finalidade em primeiro lugar o conhecimento sintetizado da história do Amapá, e em segundo lugar a “formação do senso crítico” no aluno.

Em relação ao momento em que analisa o evento histórico da Questão do Amapá, a sua narrativa didática possui características próprias em relação a outros suportes. A primeira característica é a sua negação ao fenômeno do Silêncio e Esquecimento em relação aos livros didáticos (Pitágoras, UNO e Ática), quando pretende dar luz aos acontecimentos da Questão do Amapá. Porém, faz-se necessário observar que a estrutura narrativa do seu texto possui linguagem concisa, e mais importante procura narrar os fatos e acontecimentos ao modelo clássico ou oficial, na qual se sobressai uma série de datas e acontecimentos da História do Amapá. A segunda característica é a escolha do período estudado sobre a Questão do Amapá fixada na seção “Agravamento da Questão Fronteiriça”, nesta o autor inicia pelo espaço-tempo do século XVIII. Aqui, aos moldes de narrativas históricas oficiais foca suas ações em discorrer sobre os Tratados de Limites assinados entre as Coroas portuguesas e francesas no século citado. Ele diz assim:

A França, em **10 de agosto de 1797**, voltou a reclamar a posse de parte das terras situadas entre os rios Araguari e Oiapoque. O imperador **Napoleão Bonaparte**, sustentado pelo poderio militar francês, determinou **o limite** entre o Brasil e a Guiana, pelo rio Calçoene. A ambição imperialista francesa não parou por aí. Anulou os **Tratados anteriores** e impôs outros, estabelecendo em **1801**, o rio Araguari como o **limite** entre as duas nações. (SANTOS, F., 2001, p. 26, grifo nosso)

A constante citação de datas, nome de personagens históricos oficiais e tratados grifados acima, mostra que o eixo das suas narrações apresenta certas contradições em relação ao fenômeno inicial de negar o Silêncio e o Esquecimento. Esse fenômeno marcado pela Memória aponta que existem conflitos e disputas memoriais no seio da sociedade, de forma grosseira,

entre a Memória coletiva oficial e a Memória esquecida. Ora, quando o autor elenca datas, nome de personagens históricos oficiais e limites, impossibilita apresentar outras narrações e outros personagens históricos, logo de alguma forma a sua narração produz esquecimento de grupos sociais marginalizados, como desertores, mocambeiros, escravos fugidos, indígenas, regatões, mineradores, etc. A terceira característica é a sua opção pela narrativa com elogio velado a posição brasileira contra os franceses, quando inicia no capítulo V, “Ameaça à integridade nacional”, na seção “Ação Aventureira”, diz que a experiência da República do Cunani foi uma estratégia “ilegal” e “imoral”. Além de alcunhas depreciativas da posição francesa como o termo “republiqueta”. Para demonstrar como a sua narrativa pretende escolher um lado na questão, ele escreve assim sobre a República do Cunani:

A República do Cunani, como ficou conhecida a **ilegal e imoral aventura**, tinha sua sede em Paris. Durante sua existência, criou-se bandeira, cunharam-se moedas e concederam-se títulos honoríficos, denominados **Ordem de Cavaleiro Estrela de Cunani**, mediante pagamento, proporcionando elevados lucros ao idealizador da **republiqueta**, que se tornou seu presidente vitalício. (SANTOS, F., 2001, p. 37, grifo nosso)

Salvo o grifo “Ordem de Cavaleiro Estrela de Cunani” feito pelo autor, os demais vocábulos são adjetivos pejorativos analisados pela pesquisa. A sua narrativa histórica didática é profundamente eivada de posicionamento favorável a causa brasileira em Oiapoque em fins do século XIX.

A quarta característica da sua narrativa histórica didática é a visão arquetipada do evento histórico. No capítulo VIII, “Retomada das disputas pela região do Contestado”, na seção “Área de Riquezas Minerais”, o autor apresenta o seu primeiro personagem heroicizado, o negro Trajano Bentes. Em verdade, em direção contrário as narrativas acadêmicas que destacam o papel desse personagem, o pesquisador o considera um representante francês que “[...] cometia arbitrariedades, espalhando o pânico e colocando em fuga muitos garimpeiros nacionais.” (SANTOS, F., 2001, p. 49). Portanto, antes que um herói, na visão do autor carregada de sentimento favorável a posição brasileira, Trajano Bentes é um anti-herói. Também, procura mostrar outros personagens históricos, esses sim com aura mitológica, especialmente Veiga Cabral e Barão do Rio Branco. No primeiro a alcunha herói é dada na seção, “Reação Brasileira”, quando é colocada uma imagem de Cabralzinho com o subtítulo: Cabralzinho, o herói do Amapá. O elogio feito a essa figura pretende demonstrar o seu papel crucial contra a atuação de Trajano Bentes, representante da Guiana Francesa no conflito. Esse elogio é reiterado mais à frente na seção, “Massacre e Heroísmo”, quando descreve os acontecimentos

de 15 de maio de 1885, com uma narrativa que coloca o herói, Veiga Cabral, como defensor da terra amapaense e brasileira frente ao anti-herói, Trajano Bentes, defensor da terra guineense e francesa. O evento consagra definitivamente o herói no inconsciente coletivo social, tanto no estado do Amapá, na cidade do Oiapoque, Macapá, Santana, quanto no Estado brasileiro, com a construção do mito em vida e após a morte.

Em relação ao segundo, destaca-se a sua participação como advogado no laudo suíço na seção, “O Fim do Litígio”. Ele diz sobre Rio Branco que:

O diplomata José da Silva Paranhos Junior, o Barão do Rio Branco, em 22 de novembro de 1898 foi nomeado para defender os direitos do Brasil nessa disputa. Elaborou sua defesa, preparando-se para sua mediação e a arbitragem, embora tivesse preferência pela última, porque havia a possibilidade de interpretação rigorosa do Tratado de Utrecht, assinado em 1713, no qual fundamentava seus argumentos. (SANTOS, F., 2001, p. 53)

Na visão do autor, o Barão do Rio Branco com sua atuação foi primordial para encerrar os problemas de limites no contestado franco-brasileiro. Por sinal, essa relação de citar grandes personagens da Memória Oficial brasileira e amapaense, como Paranhos e Cabral, mostra que a narrativa histórica didática do autor penetra o inconsciente coletivo social construído desde o início da Primeira República (1889-1930). Por fim, nas seções após os capítulos, o autor costuma apresentar questões discursivas ou pesquisa para o público-alvo do Ensino Fundamental. No espaço decorrente do capítulo citado acima, nas seções “Procure Responder:” e “Pesquise”, ele insere perguntas que demonstram uma preocupação para que o alunado conheça os personagens históricos arquetipados, no caso de Cabral a pergunta é o seguinte: “07. Quem foi Cabralzinho?”; enquanto que no caso de Paranhos a pesquisa é a seguinte: “A importância da atuação diplomática do Rio-Branco para o nosso País, na questão fronteira entre Brasil e França.” (SANTOS, F., 2001, p. 57). Essas atividades complementares corroboram para a necessidade da narrativa histórica didática em perfilar o papel central dos dois atores no processo que encerrou os conflitos fronteiriços franco-brasileiro em fins do século XIX.

A narrativa histórica didática do autor Paulo Dias Moraes sobre a História do Amapá é utilizada de forma corrente nos espaços escolares da Educação Básica, assim como em cursos preparatórios para o vestibular e concursos públicos. Em relação à sua narrativa sobre a Questão do Amapá, o autor se utiliza bastante das datas para apontar os eventos históricos, é corriqueiro que seus parágrafos se iniciem com anos, o que revela a preocupação em narrar de maneira tradicional e seguir aos moldes da história política. A primeira menção ao contestado franco-

brasileiro ocorre na seção acerca dos primeiros tratados de limites entre Portugal e França, onde diante dessa estrutura citada cima, ele inicia a sua argumentação:

Em 4 de março de 1700, foi assinado o “Tratado Provisional” entre portugueses e franceses. Pelo tratado ficava neutra a área do Contestado amapaense e foram obrigados os colonos, tanto portugueses como franceses a deixarem a área compreendida do Rio Araguari ao rio Oiapoque, até que a questão fosse resolvida, isto é ficava suspensa a posse de ambos. (MORAIS, 2009, p. 29)

A opção pela introdução do Contestado franco-brasileiro em fins do século XVI, mostra uma certa escolha pela longa duração em analisar o conflito. Porém, esse pesquisador escreve de forma tradicional sobre o evento histórico, usa, de forma recorrente, as datas para revelar grandes eventos, no caso, a assinatura de tratados entre interestatais. Depois dessa primeira referência, o escritor avança para o século XIX, especialmente quando fala na República do Cunani, segundo ele, a fundação desse governo no território neutralizado de Brasil e França ocorreu:

A partir da metade do século XIX, devido ao isolamento, (isto é, de pouca comunicação e atuação dos governantes) e das riquezas naturais da área, atraiu muitos **aventureiros estrangeiros** e brasileiros que se instalaram pela área garimpando e fundando vários povoados. (MORAIS, 2009, p. 45, grifo nosso)

O grifo revela o vocábulo “estrangeiros”, carregado de um adjetivo “aventureiros”, que comparado em seguida com a palavra “brasileiro”, deixa a mensagem da escrita do pesquisador, que ele opta por interpretar o contestado franco-brasileiro, sob certa simpatia pelos argumentos brasileiros do século XIX. Portanto, de alguma forma o autor carrega certo Estereotipo em sua narrativa histórica didática, porque prefere não utilizar o mesmo adjetivo para os brasileiros, o que deixa espaço para uma generalização na figura dos nacionais que não possuíam intenções materialistas ao chegarem à região de conflitos entre os Estados francês e brasileiro.

Para finalizar a sua narrativa histórica didática sobre a Questão do Amapá, o autor centra suas análises em personagens históricos, como Veiga Cabral e Trajano, com vistas a difundir uma escrita carregada de noções arquetipadas, especialmente em torno da criação de figuras heroicizadas (o primeiro personagem citado) ou vilanizadas (o segundo personagem citado). Em relação ao Veiga Cabral diz que:

No dia 10 de dezembro de 1894, na Vila do Espírito Santo do Amapá, um grupo de brasileiros liderados pelo comerciante Francisco Xavier da Veiga Cabral, conhecido por “Cabralzinho”, o engenheiro e geógrafo Antônio Gonçalves Tocantins e Desidério Antonio Coelho, representantes brasileiros no “Contestado amapaense”, tornaram sem efeito as Resoluções do representante francês Eugéne Voissien e o cargo de

Governador das minas, que era exercido por Trajano Benitez que foram expulsos da região. (MORAIS, 2009, p. 61)

Para o autor Veiga Cabral e a tropa brasileira são responsáveis pela manutenção da ordem e da garantia do território brasileiro ameaçado pelos franceses, na figura do vilão Trajano Benitez. O adjetivo vilão é corroborado pelo autor quando diz sobre esse personagem histórico:

Para piorar a situação os franceses nomearam um representante com autoridade jurídica sobre a região dos garimpos, o ex-escravo do Pará chamado de Trajano Benitez, que se estabeleceu em Cunani e ao agir de acordo com as ordens e interesses dos dirigentes franceses, cometeu violência, espalhou pânico e expulsou muitos garimpeiros brasileiros, mas o abuso dos franceses não parou por aí. (MORAIS, 2009, p. 60-61)

A citação é clara e carregada de uma imagem arquetipada de Trajano, no caso em sentido negativo, já que ele abusou da violência, terror e expulsão de brasileiros, segundo a narrativa do autor.

Em 2013, os autores Paulo Cambraia e Sidney Lobato publicaram um livro paradidático com narrativas acerca da História do Amapá. No prefácio do livro, os autores apresentam as duas questões fundamentais: a escrita do paradidático e o objetivo do livro. Em relação a primeira questão, eles dizem que

Nossos textos trazem duas características significativas: rigor acadêmico e informação célere. Isto porque foram produzidos para ocupar uma página no jornal que permitia a utilização de no máximo 3.500 caracteres (com espaços). Ou seja, tínhamos a árdua tarefa de escrever sobre um tema de história da Amazônia e do Amapá em uma lauda. (CAMBRAIA; LOBATO, 2013, p. 16)

O livro paradidático que foi produzido sobre a História do Amapá, portanto, possui uma linguagem adequada ao público inicial que lia o periódico popular *Tribuna Amapaense*. Sobre a segunda questão, eles falam que “Nosso principal objetivo permanece aqui o mesmo de antes, quando escrevemos os artigos para o jornal: aproximar o grande público leitor dos debates historiográficos mais atualizados. [...]” (CAMBRAIA; LOBATO, 2013, p. 16), ou seja, os autores pretendiam fazer uma ligação fundamental entre a produção acadêmica e o grande público leitor. Na série de ensaios sobre a Questão do Amapá, em total quatro, os autores começam a trabalhar a primeira parte. Eles se preocupam em contextualizar o evento histórico que chamam de Contestado, apontando que:

Desde o século XVIII a região entre os rios Oiapoque e Araguari se configurou num Território de refúgio para escravos e soldados desertores das vilas e fortificações erguidas no foz do Amazonas. Os escravos fugiam e buscavam uma nova vida na

referida região, distante de seus senhores e do Estado. Os desertores eram atraídos pela possibilidade de começarem uma nova vida com uma identidade completamente nova. (CAMBRAIA; LOBATO, 2013, p. 74)

Os autores, além de estipularem que o evento histórico começa a se explicar desde o século XVIII, apontam uma visão corrente nas narrativas acadêmicas pela história local, na qual existe uma demanda em valorizar os atores sociais estereotipados, ou como corrente no campo historiográfico, naqueles que vieram de baixo, é o caso da citação aos escravos e desertores.⁴⁷

A segunda parte, os autores focalizam-se em revelar o papel dos indígenas na região de conflito franco-brasileira. Nesse movimento, os autores trazem documentos históricos para o grande público, adaptando-os. Segundo o documento que os autores apresentaram:

O fragmento acima nos revela a existência de etnias indígenas na região em foco. Elas eram consideradas nações amigas ou nações bárbaras, de acordo com a aproximação com o Estado português ou francês. Francinete Cardoso destaca quatro etnias que tiveram participação importante na conquista e defesa das fronteiras e que foram representadas como amigas dos franceses ou parceiras dos portugueses/brasileiros. Foram elas: Galibis, Waimpins, Palicurs e Aroans. Para o Estado lusitano, todos aqueles que travavam qualquer tipo de contato com os franceses deveriam ser conquistados ou exterminados. (CAMBRAIA; LOBATO, 2013, p. 77)

Ademais do papel central dos indígenas no Contestado, o que mais uma vez revela a necessidade dos autores de construírem uma narrativa histórica que não pretende estereotipar grupos sociais nesse evento histórico, vale a pena prestar atenção na argumentação que defende como o Estado português reagia às tribos indígenas, ora aliados, ora “conquistados ou exterminados”.

A terceira parte é marcada pelo debate em torno de dois personagens históricos do Contestado franco-brasileiro, Veiga Cabral e Trajano. Os autores dizem a esse respeito que:

Nesse texto discutiremos dois personagens mais destacados por uma escrita mais tradicional da história: Cabralzinho e Trajano. Não na condição de herói ou vilão (que aquela produção perpetuou), mas tentando dimensionar as condições históricas dos sujeitos que viviam em uma área que, no final do século XIX, foi palco de disputas de seus veios auríferos. (CAMBRAIA; LOBATO, 2013, p. 78)

Ao deixarem claro que não pretendem transformar os personagens históricos em heróis ou vilões, os autores negam em sua narrativa histórica didática a possibilidade de produzir Arquétipos, especialmente, evitando os fenômenos da criação de mitos/heróis na Memória coletiva social. A ideia dos autores é mostrar ao grande público um olhar menos arquetípico

⁴⁷ Esse diálogo com academia, foi visto na seção primária 3, sobre as narrativas históricas acadêmicas, mostrado no trabalho de Cardoso (2008), que trabalham com essa perspectiva no evento Contestado. Os autores Cambraia e Lobato dialogam de forma breve com essa autora no primeiro ensaio.

dos personagens históricos, que de maneira corrente é feita quando retratado socialmente uma menção ao Contestado franco-brasileiro. Finalmente, os autores apontam para o motivo que levou ao aumento de tensões na região, a descoberta do ouro.

A parte quatro, os autores continuam na sua busca por explicar a importância dos personagens históricos, Veiga Cabral e Trajano. Em diálogo com a historiadora Francinete Cardoso, os autores defendem que os personagens históricos não eram mitos/heróis ou vilões, mas sim pessoas “[...] que buscavam a sobrevivência e a liberdade, independentemente dos Estados que lutavam pelo domínio daquela área.” (CAMBRAIA; LOBATO, 2013, p. 81). Portanto, mais uma vez, a narrativa histórica didática apresentada pelos pesquisadores aponta para a negação de características estereotipadas ou arquetipadas, ao passo que procura revelar grupos sociais marginalizados ao longo da história. Então, em certo grau, essa narrativa não pretende criar Silêncio e Esquecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O presente trabalho apresentou as narrativas históricas comparadas sobre a Questão do Amapá. Esse trabalho dissertativo pretendeu fazer um diálogo entre a área de Ensino de História e a Epistemologia, no qual são apresentadas as seguintes conclusões.

O primeiro capítulo trouxe para o público leitor a possibilidade de três movimentos fundamentais: a metodologia, a teoria e a contextualização históricas. O primeiro movimento é a escolha do método comparativo em História. Essa escolha ocorreu pela sua funcionalidade enquanto cumprimento de normativas expedidas pelos órgãos burocráticos do Estado na área da Educação Básica. A Base Nacional Curricular, como foi visto na introdução, é explícita em exigir que o professor de História valorize a capacidade do aluno de ter habilidades específicas de comparação em história. Além dessa primeira função, no capítulo, chega-se à conclusão que o método comparativo possui a capacidade de apontar semelhanças e diferenças, regularidades e irregularidades entre períodos históricos distintos ou/e próximos apontados na exaustiva bibliografia especializada no assunto. Essa possibilidade e flexibilidade tornam o “escavamento” metodológico, entre as áreas da epistemologia e Ensino de História, um terreno arenoso e profícuo para que as narrativas históricas em suas linguagens acadêmicas e didáticas fossem analisadas a partir de suas conjunções e contradições. Essa riqueza metodológica possibilita que os suportes se tornem heterodoxos no ensino e aprendizagem histórica para o Ensino de História. Dessa forma, o primeiro movimento, consegue trazer de forma clara e objetiva qual a metodologia do texto dissertativo. Essa prioriza o exercício de comparação entre narrativas históricas distintas, tais como as acadêmicas e didáticas. A leitura delas permitiu descobrir quais são as suas conjunções e contradições, sobretudo se existe uma linguagem próxima ou distante, a partir dos fenômenos teóricos da arquetipagem, da estereotipagem, do silenciamento e do esquecimento.

O segundo movimento é o debate teórico dos conceitos-chaves da pesquisa, em um diálogo aberto entre os campos da Psicologia, Antropologia e História, a partir dos conceitos-chaves de Arquétipo, Estereótipo, Silêncio e Esquecimento. Esse debate teórico, rico e plural, subsidia algumas considerações fundamentais. Em primeiro lugar, aponta-se que o conceito-chave Arquétipo apresenta o significado mental para os seres humanos em seu inconsciente coletivo de mostrar os mitos e heróis. Esse seres mitológicos constituem por um tempo oportuno na área Ensino de História, especialmente entre o século XIX e XX, a valorização de personagens históricos em medida superior ao resto da sociedade. No caso da temática acerca da Questão do Amapá, percebe-se que nomes como Barão do Rio Branco e Cabralzinho

refletem tal noção arquetípica. Em segundo lugar, é mostrar que o conceito-chave Estereótipo possui a ideia de valorização de classes sociais em detrimentos de outros grupos sociais marginalizados. Esses grupos estereotipados sempre foram alvo de pouca utilização na área de Ensino de História, sobretudo até pelo menos o século XX, quando novos apontamentos historiográficos começam a valorizar a história daqueles vindos de baixo e marginalizados do processo histórico. Em termos específicos para o tema em debate na dissertação, os grupos marginalizados são escravos, ex-escravos, desertores, indígenas na díade franco-brasileira. Em terceiro lugar, é dizer que os conceitos-chaves de Silêncio e Esquecimento, observados de maneira conjunta e complementares entre si, possuem o efeito de produzir exclusão histórica na Memória Social coletiva, quando por um lado não falam em temáticas fundamentais para o Ensino de História e a sociedade de forma geral, e por outro lado estimulam o desprendimento de memórias traumáticas para o corpo social. Portanto, o segundo movimento, consegue demonstrar qual o caminho teórico percorrido pela pesquisa dissertativa. Ele é pautado em conceitos-chaves que podem ou não explicar as linguagens históricas acadêmicas ou didáticas, apesar de que inicialmente a hipótese da pesquisa apontou de forma generalizante que as narrativas históricas possuíam alguma dessas características teóricas.

O terceiro movimento é a contextualização da temática escolhida, a Questão do Amapá, em diálogo com a bibliografia acadêmica. Aqui, conclui-se que os acontecimentos históricos na região entre os rios Oiapoque e Araguari se iniciaram a partir do século XV, quando as potências europeias representadas pelos países de Portugal e França procuraram colonizar o espaço da região amazônica. Depois, a disputa fronteiriça recebe novos contornos com a entrada de contextos distintos e díspares, especialmente no século XVIII e XIX, quando os dois países buscam apaziguar tensões com a assinatura de uma série de tratados de limites (Provisional, Utrecht, Paris, Badajós, Amiens e Viena). Em seguida, as alterações estruturais na ordem internacional após Viena, modifica o cenário no continente americano, pois começam os processos de independência pelo continente. Com a confirmação da autonomia do Brasil, novamente existem modificações no conflito fronteiriço, agora, entre o Brasil e a França. A descoberta de ouro na região e as colonizações reposicionam os problemas e disputas, com aprofundamento a partir da segunda metade do século XIX. Após conflitos entre brasileiros e franceses em 1895, os países retomam as negociações para chegar a um acordo definitivo de limites. O Brasil, através de uma boa arguição de Rio Branco e das expedições científicas de Emílio Goeldi, conquista laudo internacional favorável ao seu posicionamento em Berna na Suíça. A fim de concluir, o exercício contextual faz uma ponte entre os capítulos primeiro, segundo e terceiro. É uma forma generalizada de ir acostumando o leitor ao tema, para que não

fique com dificuldades de entender pontos analisados de forma pouco cronológica e linear sobre as narrativas históricas acadêmicas e didáticas.

No segundo capítulo, debateu-se as narrativas históricas acadêmicas sobre a Questão do Amapá. Pela quantidade elevada de leituras sobre o tema, fez-se a escolha de análise com leituras mais hodiernas, a partir dos anos 2000. Esse capítulo se mostra importante para o texto dissertativo, porque fez ser repensada a hipótese geral do trabalho. Inicialmente, acreditava-se que toda a narrativa histórica sobre o tema, de alguma maneira deveria apresentar uma das quatro características analisadas no capítulo anterior, isto é, possuir os fenômenos de Arquétipo, Estereótipo, Silêncio e Esquecimento. À medida que foram feitas as leituras, como estratégia prévia para o uso da comparação, chegou-se às seguintes conclusões. As leituras históricas mais recentes possuem uma característica de negar o modelo teórico e explicativo desse trabalho. Não foram encontrados sintomas de valorização de heróis e mitos, muito menos de exclusão de grupos sociais. Ao contrário, a maioria das narrações acadêmicas pautam pela valorização de personagens históricos excluídos pela historiografia do século XIX, especialmente os grupos sociais de escravos, indígenas, ex-escravos, desertores militares, garimpeiros, etc. O menor foco em mitos e heróis, como Rio Branco e Veiga Cabral, permitiu o surgimento de personagens históricos esquecidos e silenciados em outras narrativas históricas acadêmicas como, Remígio Antonio, capitão principal dos índios na região do Oiapoque na segunda metade do século XIX. Essas narrativas históricas acadêmicas mais recentes, portanto, são repensadas e reconsideradas nas análises, o que sugere novas conclusões. Em primeiro lugar, as narrativas históricas acadêmicas são plurais, pois dependem necessariamente da opção narrativa dos autores. São os autores que escolhem os personagens a focalizar, o enredo, o espaço-tempo da pesquisa e as suas conclusões. No século XX, era comum achar autores que optavam por linguagens arquetipadas, estereotipadas, silenciadas e esquecidas. Já no século atual, essas características não dão conta de explicar o fenômeno histórico ocorrido na região entre os rios Oiapoque e Araguari. Em segundo lugar, as narrativas históricas acadêmicas são heterodoxas, porquanto possuem a capacidade de alteração constante. Elas não são estanques e cristalizadas em características teóricas pré-selecionadas, mas sim possuem uma certa dose de porosidade teórica. Isso quer dizer que as suas linguagens históricas são instáveis com o desenrolar do tempo. Elas se modificam com e no tempo, com isso atribuem novos olhares para a Questão do Amapá. O pesquisador acadêmico reorienta a sua linguagem à proporção que reconhece novas fontes ou ainda, reinterpreta antigas fontes. Ele dá voz a personagens, enredos, hipóteses históricas não focalizadas em outros momentos. Sendo assim, pode-se concluir que as narrativas históricas acadêmicas são marcadas pela constante alteração em seus pontos cruciais de

linguagem. Em outras palavras, percebeu-se que elas se comportam em sua maioria de forma a negar o modelo teórico da pesquisa acadêmica, isto é, elas não pretendem apresentar linguagens arquetipadas, estereotipadas, silenciadas e esquecidas.

No terceiro capítulo, apresentou-se as narrativas históricas didáticas sobre a Questão do Amapá. Nesse capítulo, optou-se pela análise de dois tipos de livros utilizados no espaço escolar, os livros didáticos e paradidáticos. No primeiro caso, especificou-se ainda mais a análise ao utilizar leituras utilizadas nas escolas privada e públicas do Município de Santana. Essa opção ocorreu por dois motivos: em primeiro lugar, pela atuação profissional do autor desse texto dissertativo em escola particular; e em segundo lugar, pela possibilidade de fazer um cruzamento com linguagens históricas usadas nas escolas públicas por outros profissionais dessa cidade. No total foram analisados cinco livros, pelo lado da escola particular com as Editoras Santillana e Educacional, e pelo outro lado da escola pública as Editoras Ática e Moderna. O público-alvo da pesquisa se conformou de forma heterodoxa nos segmentos de Ensino Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio, a fim de buscar leituras com a temática local.

A conclusão a que esse autor chegou foi que todos os livros, salvo o livro didático para o 5º ano do Ensino Fundamental I da Editora Educacional de forma pontual, possuem um tipo muito claro de característica. Eles esquecem e silenciam o assunto sobre a Questão do Amapá, alguns de forma consciente e outros de maneira inconsciente. A ideia é estudar o final do século XIX e o início do século XX, a partir de uma perspectiva nacional, com temáticas pertinentes, sobretudo em relação à decadência da Monarquia e à ascensão da Primeira República. Isso quer dizer que essas linguagens históricas confirmam a hipótese geral do texto dissertativo, isto é, as narrativas históricas de livros didáticos são carregadas dos conceitos-chaves de Silêncio e Esquecimento. Portanto, pode-se dizer que a ideia geral é selecionar um tipo de Memória coletiva social do período, distante em grande medida dos acontecimentos no Extremo Norte do país, mesmo que algum desses suportes fale em definições fronteiriças, a escolha normalmente se processa em lembrar o sucesso da empreitada no Acre. O Silêncio e o Esquecimento falam, melhor dizendo, pretendem evitar o protagonismo histórico no espaço escolar da Questão do Amapá. Esse processo ainda produz o problema, que é a contribuição em fazer com que os discentes da Educação Básica tenham estranhamento a temática, afinal a possibilidade de ser abordado nos espaços privados e públicos é reduzida, exceto se o docente em História tenha a livre iniciativa em abordar em suas aulas. Esse problema de Memória, História e Ensino de História corrobora para que as novas gerações não saibam os significados

nos espaços de memória sobre tema que fazem alusão aos personagens históricos através de ruas, estabelecimentos públicos, instituições privadas, praças, etc.

No segundo caso, escolheu-se três suportes paradidáticos produzidos por autores locais. Essas leituras histórica possuem uma boa dose de aceitabilidade em espaços escolares da Educação Básica e cursinho preparatórios de concurso público e vestibulares. Assim, chegou-se a possíveis conclusões sobre tais suportes. Em primeiro lugar, em algumas leituras históricas, perceberam-se as corriqueiras características de Arquétipo e Estereótipo. Essas narrativas históricas paradidáticas citam com frequência os heróis e mitos do evento histórico, como Rio Branco e Cabralzinho. Além disso, dão vozes aos grupos sociais dos diplomatas e militares, o que evita assim falar na diversidade social existente na região entre os rios Araguari e Oiapoque. Portanto essas duas leituras confirmam a hipótese geral do texto dissertativo ao se caracterizarem com alguma das quatro características analisadas ao longo dessa dissertação, no caso específico, essas leituras produzem a fenomenologia de dois conceitos-chaves, que são chamados de Arquétipo e Estereótipo.

De maneira diferente do parágrafo anterior, em outras narrativas históricas, nega-se a hipótese desse texto dissertativo, ao se distanciar dos quatro conceitos-chaves analisados, que são o Arquétipo, Estereótipo, Silêncio e Esquecimento. Os autores dialogam de forma intensa com a visão das narrativas históricas acadêmicas apresentadas no segundo capítulo. Assim, essa leitura específica se distancia das duas primeiras analisadas acima, aproxima-se assim dos livros historiográficos que repensam a Questão do Amapá. Eles querem, portanto, apresentar ao público leitor uma linguagem histórica, por um lado sem heróis e marginalização de grupos sociais, por outro lado sem Silêncio e Esquecimento. Há uma valorização não da história factual, mas da história daqueles vindos de baixo, como escravos, ex-escravos, desertores, garimpeiros, etc. Assumimos que pelo tamanho do livro paradidático, a ideia não deve ser a de recriar a historiografia sobre o tema, mas sim proporcionar uma visão mais simples e acessível das análises mais recentes acadêmicas para a sociedade e espaços escolares. Portanto, essa leitura paradidática de forma bem específica, nega o modelo explicativo dessa dissertação ao não possuir sintomas teóricos dos fenômenos de arquetipagem, estereotipagem, silenciamento e esquecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, D. B. Releitura dos acontecimentos na fronteira Grão-Pará-Guiana Francesa entre 1835 e 1841. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPUH, 2015. p. 1-16. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1433185806_ARQUIVO_ReleituradosacontecimentosANPUH2015corrigido3eformatado.pdf>. Acesso em: 29/10/2017.

_____. Reação francesa às ameaças de Cabanos e Bonis no território litigioso entre o Brasil e a Guiana Francesa (1836-1841). **Almanack**, Guarulhos, n. 14, p. 160-193, dez./ 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alm/n14/2236-4633-alm-14-00126.pdf>>. Acesso em: 31/10/2017.

_____. Remígio Antonio, Capitão Principal dos Índios do Amapá. Contestado Franco-Brasileiro, 1850-1866. **KLA Working Paper Series**, Kompetenznetz Lateinamerika-Ethnicity, Citizenship, Belonging, n. 19, p. 1-63, 2017a. Disponível em: <http://www.kompetenzla.uni-koeln.de/fileadmin/WP_BendocchiAlves.pdf>. Acesso em: 05/11/2017.

_____. O paradeiro dos soldados desertores da Colônia Militar Pedro II. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En ligne]**, p. 1-26, 06 jun. 2017b. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/nuevomundo/70478>>. Acesso em: 01/11/2017.

_____. De mocambo à vila: fundação da paróquia de Cunani (1869). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPUH, 2017c, p. 1-16. Disponível em: <[http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1501619194_ARQUIVO_DemocamboavilafundacaodaparoquiadeCunani\[781\].pdf](http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1501619194_ARQUIVO_DemocamboavilafundacaodaparoquiadeCunani[781].pdf)>. Acesso em: 03/11/2017.

AMOSSY, R; PIERROT, A. H. **Estereotipos y clichés**. 1ª ed. 4ª reimp. Buenos Aires: Eudeba, 2010.

ATHAYDE, M. B. de. **Mito, arquétipo e estereótipos em Ponciá Vicêncio de Conceição de Evaristo**. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Centro Universitário Campos de Andrade. Curitiba, p. 149. 2015.

AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. **História em movimento 3 – do século XIX aos dias de hoje**. São Paulo: Ática, 2013.

BARBOSA, J. **A guerrilha do Araguaia: memória, esquecimento e ensino de história na região do conflito**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins. Tocantins/Araguaina, p. 158. 2016.

BARROSO, V. L. et al. **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

BENTO, C. M. A intrusão francesa no Amapá em 1895 – o massacre da vila Amapá. In: _____. **Amazônia brasileira. Conquista, Consolidação, Manutenção – História Militar Terrestre da Amazônia (1611-2003)**. Porto Alegre: Metrópole/ AHIMTB/ Gênese, 2003. p. 215-219.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BONFATI, P. F. **Uma psicologia sine tempore: uma análise das concepções de arquétipo, inconsciente coletivo e si-mesmo na teoria de Carl Gustav Jung**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 119. 2007.

BLOCH, M. Para uma história comparada das sociedades europeias. In: _____. **História e Historiadores**. Lisboa: Teorema, 1998. p. 119-150.

BRAICK, P. R.; MOTA, M. B. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4. Ed. São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 17/04/2017.

_____. Lei Nº 10. 639, de 09 de janeiro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 de jan. de 2003. Seção 1, p. 1.

_____. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 16/04/2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular – terceira versão**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>>. Acesso em: 17/04/2017.

BRITO, D. L.; BONA, F. D. Sobre a noção de estereótipo e as imagens do Brasil no exterior. **Revista Graphos**, Paraíba, v. 16, n. 2, p. 15-28, 2014.

CAMBRAIA, P.; LOBATO, S. **Rios de histórias: ensaios de história do Amazônia e do Amapá**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2013.

CAMPOS, C. E. da C. A história comparada e suas vertentes: uma revisão historiográfica. **Historiæ**, Rio Grande, v. 2, n. 3, p. 187-195, 2011.

CARDOSO, F. do S. S. **Entre conflitos, negociações e representações: o Contestado Franco-Brasileiro na última década do século XIX**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, 2008.

CARVALHO, J. M. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARAUDEAU, P. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. In: BOYER, H. (dir.). **Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène**, L'Harmattan, Paris, não paginado, 2007. Disponível em: < <http://www.patrick-charauudeau.com/Les-stereotypes-c-est-bien-Les.html> >. Acesso em: 17/04/2017.

CHAVES, Fernanda. **O processo de estereotipagem como elemento do discurso documental moderno**. Não publicado. p. 1-13.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. 3ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

COUDREAU, H. **Le territoire contesté entre la France et le Brésil: conférence faite à la Société de géographie de Lille, le 22 novembre 1885**. Lille: L. Danel, 1885.

DETIENNE, M. **Comparar lo incomparable**. Barcelona: Ediciones Penínsulas, 2000. Disponível em: <https://www.academia.edu/6821817/Marcel_Detienne_-_Compara_lo_incomparable>. Acesso: 22/05/2018.

FANAIA, M. de L. O silêncio sobre a rusga nos livros didáticos de história. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 5, n. 2, p. 60-69, jul.-dez./ 2012.

GERMINARI, G; BUCZENKO, G. História local e identidade: Um estudo de caso na perspectiva da educação histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12593>>. Acesso: 22/05/2018.

GEVAERD, R. T. F. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 300. 2009.

GRANGER, S. O contestado franco-brasileiro: desafios e consequências de um conflito esquecido entre a França e o Brasil na Amazônia. **Revista Canteira**, edição: 17, p. 21-39, jul.-dez., 2012.

HARTOG, F. **Regimes de Historicidade – presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HISTÓRIA - 9º ano – módulo 1 - unidade 1 – A República chega ao Brasil. São Paulo: Santillana, 2015.

JACOBI, J. **Complexo, arquétipo, símbolo na psicologia de C. G. Jung**. São Paulo: Cultrix, [1957] 1990.

JAMESON, F. Sobre los estudios culturales. In: _____; ZIZEK, S. **Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1998. p. 69-136.

JUNG, CG. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

LANGER, J. Metodologia para a análise de estereótipos em filmes históricos. **Revista História Hoje**, São Paulo, n. 5, p. 1-13, 2004.

O ENSINO de história no fundamental 2. São Paulo: Santillana, 2015.

MAGALHÃES, G. C.; HERMETO, M. **História, 9º ano: ensino fundamental 2**. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2015.

MONTEIRO, A. M. F. da C; PENNA, F. de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191–211, jan./abr. 2011.

MORAES, C. M. B.; OLIVA, R. V. **História, 5º ano: Ensino Fundamental, livro 1**. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2017.

MORAIS, P. D. **História do Amapá – O passado é o espelho do presente**. Macapá: JM Editora Gráfica, 2009.

PARENTE, R. da C. A. **A narrativa na aula de história – Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga, p. 252. 2004.

PAZ, A. Fugitivos, desertores e forasteiros: política, trabalho e cidadania no extremo norte amazônico (1876-1895). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais...** Natal: ANPUH, 2013. p. 1-16. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364662102_ARQUIVO_ArtigoAdalberto-ANPUH.pdf>. Acesso em: 17/11/2017.

_____. Além do Equador, entre “horda de selvagens”: frentes de ocupação, trabalho e redes de contatos no extremo norte amazônico oitocentista. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 16, n. 24, p. 9-29, 1º sem. 2015.

PERES, S. L. Relação aluno-professor: uma proposta junguiana. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, Ano VII, nº 13, p. 1-7, nov. 2009. Disponível em:<http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/QxWoicC1VClaIYl_2013-5-13-14-46-54.pdf>. Acesso em: 18/04/2017.

PINTO, R.-M. N. Entre o silêncio e o esquecimento: a questão das fontes e dos métodos na história da educação em Goiás. **Roteiro**, Joaçaba, Ed. Especial, p. 127-152, 2013.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

_____. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

QUEIROZ, J. M. Anotações às margens da história – Quilombolas e republicanos nas origens do Amapá. In: _____; COELHO, M. C. **Amazônia: modernização e conflito (séculos XVIII e XIX)**. Belém: UFPA/NAEA, 2001, p. 119-155.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007 [1913].

RICUPERO, R. José Maria da Silva Paranhos Júnior (Barão do Rio Branco): a fundação da política exterior da República. In: PIMENTEL, J. S. (org.). **Pensamento diplomático brasileiro: formuladores e agentes da política externa (1750-1950)**. Brasília: FUNAG, 2013. p. 405-441.

ROMANI, C. R. **Imperialismos em disputa. O conflito do Amapá**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ANPUH, 2009a. p. 1-

11. Disponível em: < <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0156.pdf> >. Acesso em: 22/11/2017.

_____. Um eldorado fora de época: a exploração dos recursos naturais no Amapá. **Revista Trajetos**, Fortaleza, v. 7, n. 13, p. 81-111. 2009b. Disponível em: < <http://www.revistatrajetos.ufc.br/index.php/Trajetos/article/view/6> >. Acesso em: 22/11/2017.

_____. Missões científicas, imperialismo e política externa nas fronteiras com as guianas. In: BRITO, A. J. I.; _____; BASTOS, C. A. (Org.). **Limites Fluents: Fronteiras e Identidades na América Latina**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

RÜSEN, J. Experiência, interpretação, orientação: As três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011a. p. 79-91.

_____. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011b. p. 93-108.

SAMUELS, A.; SHORTER, B.; PLAUT, F. **Dicionário crítico de análise junguiana**. Rio de Janeiro: Imago, [1986] 1988.

SANTANA, N. S. P. **Cooperação Brasil – França através da fronteira Amapá – Guiana Francesa: avanços e entraves**. Monografia (Graduação em Relações Internacionais) Faculdade de Ciências Jurídicas e Ciências Sociais do centro universitário de Brasília, UniCEUB. Brasília, p. 58. 2015.

SANTOS, F. **História do Amapá**. 6ª ed. Macapá: Editora Valcán, 2001.

SANTOS, I. **Os estereótipos culturais no ensino do FLE. Teoria e prática**. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 151. 2012.

SARNEY, J.; COSTA, P. **Amapá: a terra onde o Brasil começa**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 1999.

SCHNEIDER, S.; SCHMITT, C. J. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SCHWARCZ, L. M. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, A. C. da L.; TORRES, A. R. F. Do método comparativo em história, de Henri Pirenne. **hist. historiogr.**, ouro preto, n. 17, p. 297-307, abr./2015.

THEML, N.; BUSTAMANTE, R. M. da C. História comparada: olhares plurais. **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, p. 1-23, jun./2007.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VIANA, J.; SILVA, D. da. **Cabralzinho: a construção do mito de um herói inventado na sociedade amapaense**. -1 ed.- Salto, SP: Schoba, 2012.

VIDAL, J. P. Metodologia comparativa e estudo de caso. **Paper do NAEA**, Belém, n. 308, p. 1-33. ago./ de 2013.

ZASLAVSKY, Susana. História comparada em aula de história: qual, porque e como trabalhar?. In: BARROSO, Vera et al. **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST:EXCLAMAÇÃO:ANPUH/RS, 2010. p. 231.246.