



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



VERA DO SOCORRO CUNHA DA SILVA

**VILA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ, PROJETO PINSONIA, OS “COSTUMES” E O
ENSINO DE HISTÓRIA**

Macapá
2022

VERA DO SOCORRO CUNHA DA SILVA

**VILA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ, PROJETO PINSONIA, OS “COSTUMES” E O
ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA - da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Andrius Estevam Noronha

Macapá
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Jamile da Conceição da Silva – CRB-2/1010

S586v Silva, Vera do Socorro Cunha da.
Vila de São José de Macapá, projeto Pinsonia, os “costumes” e o ensino de história / Vera do Socorro Cunha da Silva. – 2022.
1 recurso eletrônico. 109 folhas.

Dissertação (Mestrado em História) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em História, Macapá, 2022.
Orientador: Professor Doutor Andrius Estevam Noronha

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

Inclui referências e apêndice.

1. Amapá (Estado) – História – Usos e costumes. 2. História – Estudo e ensino. 3. São José de Macapá – Vila – História. I. Noronha, Andrius Estevam, orientador. II. Título.
Classificação Decimal de Dewey, 22 edição, 981.16

SILVA, Vera do Socorro Cunha da. Vila de São José de Macapá, projeto Pinsonia, os “costumes” e o ensino de história. Orientador: Andrius Estevam Noronha. 2022. 109 f. Dissertação (Mestrado em História) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em História, Macapá, 2022.

VERA DO SOCORRO CUNHA DA SILVA

Esta dissertação foi julgada e aprovada pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Andrius Estevam Noronha (orientador)
Universidade Federal do Amapá
Mestrado Profissional em História

Prof.^a Dr.^a Geórgia Pereira Lima (membra externa)
Universidade Federal do Acre

Prof. Dr. Paulo Cambraia (membro interno)
Universidade Federal do Amapá
Mestrado Profissional em História

Data da Defesa: 09/05/2022 Resultado: Aprovada

AGRADECIMENTOS

*Sobre a Gratidão:
só não se esqueça de levar pra voar
quem te ajudou a criar asas.*

Felipe Arco

O caminhar para a conclusão desse Mestrado Profissional em História foi bem árduo. Mal começamos o curso em 2020 e logo vieram os decretos suspendendo as aulas presenciais devido à pandemia da covid-19. A situação só se agravava e fomos condicionados a nos isolar em casa. A solução inicial para continuarmos o mestrado foram as aulas on-line, que, a princípio, foram vistas com apreensão, pois tivemos que nos reinventar para estudar e desempenhar nossas atividades em plataformas digitais, que até então nos eram desconhecidas.

Sendo assim, agradeço primeiramente a Deus, por nos ter dado força para continuar a caminhada. Gratidão ao professor Giovani José da Silva, com quem tivemos pouco contato presencial, mas que, desde o início, já nos afetou profundamente ao nos mostrar que a educação é o único caminho que pode trazer mudanças significativas para a nossa vida e a de nossos alunos.

Agradeço à querida professora Cecília Maria Bastos, que, mesmo enfrentando problemas de saúde, em muito contribuiu com suas palavras de incentivo, que sempre nos direcionava, quando às vezes perdíamos o foco da pesquisa. Além das indicações de leituras que em muito contribuíram para elucidar dúvidas que surgiam no decorrer da pesquisa. Receba minha admiração, por sua sabedoria e sua paciência em compartilhar seus aprendizados.

Gratidão ao professor Andrius Noronha, meu orientador, que, apesar de não termos tido a oportunidade de realizar orientações presenciais, sempre respondia ao meu chamado on-line (via WhatsApp, ligações ou Google Meet). Suas indicações de leituras e a disponibilidade do documento norteador dessa dissertação foram de grande valia para que eu iniciasse o projeto sem a frustração de não ter fontes, por conta das limitações que a pandemia impôs à pesquisa acadêmica nos arquivos de forma presencial; além das leituras comentadas parte por parte, indicando o que precisava ser melhorado no trabalho. Obrigada, professor, pela paciência e dedicação, desejo-lhe muita luz no seu caminho.

Gratidão aos professores Paulo Marcelo Cambraia e Geórgia Pereira Lima, que participaram da banca de qualificação como arguidores, os quais deixaram contribuições

valiosas para a lapidação do meu objeto de pesquisa, facilitando assim a escrita da dissertação e a proposição do produto educacional para desenvolver em sala de aula da educação básica.

À professora Geórgia Lima, minha gratidão especial, por ter se prontificado e disponibilizado um tempo para fazer recomendações valiosas, no sentido de ajudar numa reconstrução estrutural e organização da temática para a escrita, com momentos de estudo, revisões, e conversas importantes, pessoalmente, sobre questões que precisavam ser amarradas dentro do projeto de pesquisa. Tivemos encontros on-line bem frutíferos, nos quais, a partir da reestruturação dos meus objetivos, conseguimos elaborar um sumário que me direcionou no desenvolvimento do texto dissertativo.

Gratidão aos meus familiares, por sempre me propiciarem momentos de descontrações e risos, o que amenizava a pressão que o contexto atual nos impôs. Aos meus irmãos, Vanda, Vânia, Ronaldo, Ronei e Ivan. Ao meu pai, Furtunato Gaudêncio, por ter me ensinado a ser sempre forte nos momentos de aflição e sempre buscar o melhor para a minha vida. Agradeço à memória de minha mãe, que sempre me ensinou a nunca desistir dos meus sonhos. Se estivesse entre nós, ela estaria muito feliz por ver sua filha obtendo mais uma conquista.

Agradeço aos meus filhos, André Fernando e Ana Júlia, pela compreensão de minha ausência em sua vida escolar de maneira satisfatória, pois, nesses dois anos, pouco tempo encontrava para auxiliá-los em seus deveres escolares. Mas essa ausência me fez perceber o quão maravilhosos eles são, pois conseguiram concluir com êxito o ano letivo.

Gratidão aos meus colegas do Profhistória, pelas palavras de incentivo no decorrer do curso. Gratidão especial às colegas/amigas Francisca Borges e Priscila Nascimento, pela disponibilidade e troca de ideias e materiais para estudo. Sempre as levarei em meu coração!

Por fim, gratidão ao Profhistória/UNIFAP, que me oportunizou ampliar a minha formação acadêmica na área que desempenho minhas atividades docentes. Esse mestrado não me trará apenas mais um diploma, mas sim uma formação que irá impactar diretamente no meu trabalho, uma vez que aprendi que a prática docente precisa constantemente de profissionais dispostos a adentrar o campo da pesquisa para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

RESUMO

SILVA, Vera do Socorro Cunha da. **Vila de São José de Macapá, Projeto Pinsonia, “os costumes” e o Ensino de História**. 2022. Dissertação (Mestrado) – ProfHistória/UNIFAP, Macapá, 2022.

Este estudo, que tem por título “Vila de São José de Macapá, Projeto Pinsonia, os ‘Costumes’ e o Ensino de História”, articulado na linha de pesquisa “Narrativas históricas: produção e difusão” do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), tem por objeto de estudo as questões culturais contidas no Projeto Pinsonia, com a finalidade de compreender os costumes da Vila de São José de Macapá no contexto do Projeto enquanto documento para o Ensino de História em um diálogo com a história local da cidade de Macapá/AP no período de 1853 a 1873. O Projeto Pinsonia é um Projeto de Lei de autoria do deputado Cândido Mendes de Almeida, elaborado em 1853, o qual almejava a conquista da autonomia territorial das terras da parte setentrional da Província do Grão-Pará. Compilados a esse projeto, foi encontrado ainda um conjunto de outros documentos reunidos por Cândido Mendes, em 1873, no intuito de fortalecer o seu discurso de defesa da criação da Província de Pinsonia. Esse constructo de uma memória da história local se estabelece como uma fonte histórica que resultou numa análise dos diversos diálogos possíveis da história local, dos quais destaca-se: 1) os costumes socialmente constituídos no cotidiano de homens e mulheres no contexto da Vila de São José de Macapá; 2) as continuidades e descontinuidade de costumes sociais e 3) os “costumes” culturalmente constituídos para o ensino de História e da história local. Dos costumes identificados na narrativa do Projeto, apresentamos uma propositiva de estudo do “hábito de dormir em rede” como estratégia introdutória para uma possível abordagem da temática indígena no chão da sala de aula, na qual diferentes saberes possam emergir e dialogar a partir de uma perspectiva decolonial e intercultural.

Palavras-chaves: Fonte histórica. Costumes. Cotidiano. Perspectiva decolonial. Ensino de História.

ABSTRACT

This study, entitled “Villa of São José of Macapá, Pinsonia Project, the 'Customs' and the Teaching of History”, articulated in the research line “Historical narratives: production and diffusion” of the Professional Master's Program in Teaching History (ProfHistória) of the Federal University of Amapá (UNIFAP), has as object of study the cultural issues contained in the Pinsonia Project in order to understand the habits of Villa of São José of Macapá in the context of the Project as a document for the Teaching of History in a dialogue with the local history of the city of Macapá/AP in the period from 1853 to 1873. The Pinsonia Project is a Bill of Law authored by the congressperson Cândido Mendes de Almeida, prepared in 1853, which aimed to conquer the territorial autonomy of the lands from the northern part of the Province of Grão-Pará. Compiled to this project, it was also found a set of other documents gathered by Cândido Mendes in 1873 to strengthen his speech in defense of the creation of the Province of Pinsonia. This construct of a memory of local history establishes itself as a historical source that resulted in an analysis of the various possible dialogues of local history, of which the following stand out: 1) the customs socially constituted in the daily life of men and women of Villa of São José of Macapá; 2) the continuities and discontinuities of social customs and 3) the culturally constituted “customs” for teaching History and local history. From the customs identified in the narrative of the Project, a proposal is presented to study the “habit of sleeping in a hammock” as an introductory strategy for a possible approach of indigenous themes on classroom, in which different knowledge can emerge and dialogue from a decolonial and intercultural perspective.

Keywords: Historical source. Customs. Daily life. Decolonial perspective. History Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Vista da Fortaleza e da Vila de Macapá	22
Quadro 1: Ensaio Corográfico sobre o Pará”, de 1839, elaborado pelo Tenente Coronel Antonio Ladislau.....	26
Quadro 2: Quadro 2 - Quadro estatístico da população da Vila de São José de Macapá de 1790 a 1853.....	28
Quadro 3: “Ensaio corográfico sobre o Pará”, de 1839, elaborado pelo Tenente Coronel Antonio Ladislau.....	30
Quadro 4: “Ensaio corográfico sobre o Pará”, de 1839, elaborado pelo Tenente Coronel Antonio Ladislau.....	31
Quadro 5: Descrição do território, seus recursos naturais e indústria agrícola.....	32
Quadro 6: Exportação de Macapá entre 1807 e 1816 e indústria agrícola.....	32
Figura 2: Mapa da Província de Pinsonia.....	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Excertos da obra sobre a “Corographia paraense” do Coronel Ignácio Cerqueira (1828)	24
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O COTIDIANO DA VILA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ (1853-1873)	17
2.1 - A VILA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ	19
2.2 – O PROJETO PINSONIA E OS COSTUMES MACAPAENSES	35
3 O PROJETO PINSONIA: UMA FONTE HISTÓRICA E O ENSINO DE HISTÓRIA	39
3.1 PROJETO PINSONIA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO	42
3.2 PROJETO PINSONIA E A MEMÓRIA DA HISTÓRIA LOCAL	46
4 OS “COSTUMES” E O ENSINO DE HISTÓRIA DO AMAPÁ	59
4.1 ENSINO DE HISTÓRIA E AS MEMÓRIAS MACAPAENSES NO PROJETO PINSONIA	61
4.2 OS COSTUMES AMAPAENSES NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA	67
4.3 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO PROJETO PINSONIA NO ENSINO DE HISTÓRIA	70
4.3.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ABORDAGEM OUTRA DO DOCUMENTO NO FAZER PEDAGÓGICO	74
4.3.1.1 O COSTUME DE “DORMIR EM REDE”: UM FAZER PEDAGÓGICO DECOLONIAL	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	95

1 INTRODUÇÃO

Este estudo, que tem por título “Vila de São José de Macapá, Projeto Pinsonia, os ‘Costumes’ e o Ensino de História”, articulado na linha de pesquisa “Narrativas históricas: produção e difusão” do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), tem por objeto de estudo as questões culturais contidas no Projeto Pinsonia, com a finalidade de compreender os costumes da Vila de São José de Macapá no contexto do Projeto enquanto documento para o Ensino de História em um diálogo com a história local da cidade de Macapá/AP no período de 1853 a 1873.

O Projeto Pinsonia é um Projeto de Lei de autoria do deputado Cândido Mendes de Almeida, elaborado em 1853, o qual almejava a conquista da autonomia territorial das terras da parte setentrional da Província do Grão-Pará, as quais se constituíram com a denominação de Terras do Cabo Norte. Compilados a esse projeto, encontramos um conjunto de outros documentos reunidos por Cândido Mendes, em 1873, no intuito de fortalecer o seu discurso de defesa da criação da Província de Pinsonia.

O Pinsonia, enquanto um compilado de documentos reunidos por Cândido Mendes, no intuito de tornar relevante seus argumentos de defesa do Projeto, pode ser considerado uma memória da história local, no sentido que possibilita, por meio de sua análise, a decodificação dos códigos criados acerca do cotidiano que evidenciam alguns dos costumes da Vila de São José de Macapá. Torna-se, assim, um mecanismo facilitador de aprendizagem, uma vez que o estudante, ao examinar o que está próximo de si, poderá compreender que outras histórias também são possíveis de serem abordadas na produção do conhecimento histórico, inclusive a história do seu meio.

A motivação que contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho vem da experiência da autora como professora da educação básica, percebendo uma lacuna nos manuais educacionais que abordam temáticas da história do Amapá, fator que impacta diretamente no estudo da história local, uma vez que o ensino de História acaba se distanciando da realidade do aluno, fazendo-o perder o interesse em querer aprender determinadas temáticas. Soma-se a essa lacuna um agravante, que diz respeito à retirada da disciplina “Estudos Amapaenses e Amazônicos” do currículo amapaense.

Como relevância social, apresenta-se por meio de novas perspectivas de estudo, contribuições que possibilitam a formação de cidadãos, a fim de que consigam agir de forma mais crítica na sociedade da qual fazem parte, buscando transformações para a vida da

coletividade, no sentido de valorizar e respeitar os costumes locais, pois somente com este estudo e por meio das experiências cotidianas é que se poderá romper com possíveis estigmas construídos acerca desses costumes.

Partindo dessas evidências, considera-se essencial que educadores e pesquisadores adentrem nesse universo de estudo e pesquisa sobre a história local, de modo a buscar novas fontes de ensino que possam ampliar esse campo do saber, que ainda possui muitas lacunas a serem preenchidas com relação à contextualização histórica da Vila de São José de Macapá. Sendo assim, considera-se primordial essa proposta de ensino, visto que o campo de análise está voltado para o estudo das experiências de vida da população local, a partir da identificação e compreensão dos costumes, cuja fonte de ensino parte de uma fonte documental possível de ser historicizada.

Como relevância acadêmica dessa pesquisa, pretende-se contribuir também com novas reflexões acerca da construção do conhecimento histórico, apresentando novas perspectivas de ensino a partir das fontes documentais, trazendo para o campo das discussões historiográficas do tempo presente possibilidades de inovação na utilização dos documentos, no sentido de reforçar a sua importância para o ensino de História.

A revisão bibliográfica apontou a inexistência de estudos que utilizaram o documento “Projeto Pinsonia” como fonte, especificamente acerca da história local. Embora os costumes sejam evidenciados e estejam no contexto do “Projeto Pinsonia”, os autores deixaram de fazer referência ao documento em análise. Contudo vale ressaltar a existência de textos que descrevem questões do “Contestado Franco-Brasileiro” (1841-1900), que apenas contextualizam as temporalidades do Projeto Pinsonia. Aqui se evidencia a necessidade de se elaborar cada vez mais propostas que incluam a utilização de documentos, enquanto fontes históricas de ensino para que, assim, se dinamize o processo educacional.

No campo da produção acadêmica, foram analisadas três teses de doutoramento dos autores: Vitor Marcos Gregório (2012), Maura Leal da Silva (2017), Verônica Xavier Luna (2017) e os artigos de Sidney da Silva Lobato (2014) e Luciana Macedo (2019), os quais, apesar de terem objetivos diferenciados dos aqui propostos, utilizam o Projeto Pinsonia como referências em seus trabalhos para focar contextos históricos específicos, que divergem da temporalidade aqui definida. No entanto, consideramos pertinente citá-los apenas para entender a visão que tinham desse documento como instrumento de análise para a produção acadêmica.

Para tanto, são elencadas as seguintes perguntas norteadoras para a pesquisa: quais os costumes presentes no Projeto Pinsonia refletem o cotidiano da Vila de São José de Macapá?

Por que o Projeto Pinsonia se constitui como documento para o ensino de História? Que costumes da Vila de São José de Macapá presentes no documento do Projeto Pinsonia podem ser estudados em sala de aula no ensino de História?

Dessa forma, este estudo está pautado em três objetivos específicos: 1) Identificar no Projeto Pinsonia os costumes socialmente constituídos no cotidiano de homens e mulheres no contexto da Vila de São José de Macapá. 2) Analisar o documento “Projeto Pinsonia” como uma fonte histórica que expressa o cotidiano da Vila de São José de Macapá a partir dos costumes sociais, contínuos e descontínuos, para o ensino de História. 3) Entender a importância do estudo dos “costumes” no ensino de História que reflete sobre a história local.

Para tanto, parte-se dos pressupostos teóricos-metodológicos de Helder Alexandre de Macedo (2017) e Aryana Costa (2019), que nos ajudam na compreensão da importância do ensino da história local; Holien Gonçalves Bezerra (2015), o qual aborda a definição de conceitos como temporalidades e tempo histórico; Jörn Rüsen (2001/2010), cuja contribuição foi a de ajudar a entender a conceituação de consciência histórica; Norbet Elias (1994), cuja abordagem sobre o processo civilizador, associado a uma mudança dos costumes como mecanismo para se alcançar esse intento, permitiu compreender o porquê de muitos costumes locais serem estigmatizados por grupos que detêm o poder.

Dialoga-se também com E. P. Thompson (1998), cujos estudos acerca de costumes em comum da classe trabalhadora ampliou o olhar para perceber histórias outras apagadas das construções historiográficas, e Michel de Certeau (1998), que, em seu livro "A invenção do cotidiano", aborda questões acerca das práticas diárias e o uso das táticas e estratégias para subverter os códigos que são impostos aos indivíduos no seu convívio social.

Acerca da relevância de análise de fontes documentais voltadas para o ensino de História, o trabalho dialoga com as propositivas feitas por Circe Bittencourt (2018), Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009), Kátia Abud (2013) e Selva Guimarães (2012), as quais corroboram na defesa da problematização e diversidade das fontes de pesquisa, no sentido de romper com a linearidade e engessamento do currículo, oferecendo novas possibilidades de ensino. Além disso, também defendem a necessidade de mudança no trato dado ao documento como fonte de pesquisa. Dos conceitos abordados neste estudo, as principais categorias de análise trabalhadas são: o ensino de História, o documento enquanto memória e os costumes evidenciados por meio das experiências cotidianas.

A partir de tal prerrogativa, a metodologia desta pesquisa foi a da análise de conteúdo, defendida por Bardin (2011), cuja definição refere-se a um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e

continentes) extremamente diversificados, pois elenca um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, contribui na descrição do conteúdo.

No primeiro capítulo desse trabalho, cujo título é “O cotidiano da Vila de São José de Macapá”, são apresentados elementos textuais que caracterizam algumas experiências sociais do local, traçando uma periodização histórica de forma comparativa com períodos anteriores ao deste estudo e correlacionando, assim, as informações obtidas com a narrativa do Projeto Pinsonia, no sentido de identificar nesse documento os costumes socialmente constituídos no cotidiano de homens e mulheres da Vila.

No segundo capítulo, intitulado “O Projeto Pinsonia: fonte histórica e o ensino de História”, é apresentada uma discussão teórica acerca do Projeto Pinsonia como documento viável para ser utilizado no ensino de História como uma fonte histórica para o estudo dos costumes locais em sala de aula, no sentido de trazer contribuições importantes para o estudo da história local. Para tanto, apresenta-se ainda uma discussão acerca de conceitos como fonte histórica, documento, memória, história local e ensino de História.

No terceiro e último capítulo, intitulado “Os ‘costumes’ e o ensino de História do Amapá”, é apresentada uma discussão acerca do documento enquanto memória para se trabalhar os costumes locais em sala de aula e a viabilidade de se estabelecer um diálogo com a temática indígena, no sentido de propor uma perspectiva decolonial para o ensino de História. Parte-se, portanto, do que a professora Vera Candau (2008, p. 11), chama de “diálogo intercultural autêntico”, no qual o termo diferença seja articulado à concepção de identidades plurais, pois a abordagem desse saber histórico em sala de aula é de grande relevância, com o objetivo de enriquecer o fazer pedagógico por meio do reconhecimento e valorização dessas identidades.

Reverberando tal prerrogativa, é apontada como proposta pedagógica a abordagem de um dos costumes exposto no Projeto Pinsonia, que é o costume de **dormir em rede**, como uma temática possível de ser abordada em sala de aula da educação básica, com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, a fim de reforçar a valorização identitária preconizada pelo diálogo intercultural. Sendo assim, é apresentada uma outra abordagem pedagógica para o fazer docente, a partir da análise do Projeto Pinsonia. Tal abordagem visa contribuir com outros educadores acerca de como trabalhar os costumes locais na sala de aula a partir de uma fonte documental.

Sendo assim, ao final desse último capítulo apresento quatro etapas para a análise do Projeto Pinsonia enquanto uma fonte documental para o Ensino de história local, as quais

perpassam pela sensibilização, reconhecimento e análise do documento. Frisando que essa proposta não se encontra engessada e que, o professor que a utilizar pode, de acordo com sua realidade escolar, promover as alterações que considerar necessárias para que alcance os objetivos almejados na sua aplicabilidade.

2 O COTIDIANO DA VILA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ (1853-1873)

A partir das narrativas construídas acerca da Amazônia, considera-se pertinente um estudo que desconstrua, no ensino de História, a visão que se tinha das regiões amazônicas. Assim, essa parte do estudo busca identificar no Projeto Pinsonia os costumes socialmente constituídos no cotidiano de homens e mulheres da Vila de São José de Macapá. Logo, a utilização dessa fonte documental pode possibilitar a problematização de temáticas que contribuam para que o aluno consiga ter autonomia na aprendizagem nesse tipo de análise, adquirindo com isso uma percepção mais reflexiva do meio do qual faz parte. Ressaltando que esta pesquisa não pretende esgotar as possibilidades de análise do Projeto Pinsonia, mas de apenas apresentar uma das tantas frentes que esse documento oferece no que se refere a um estudo que dialogue com as demandas sociais do presente.

Partindo da questão de estudo, percebe-se que as narrativas sobre a Amazônia desde o período colonial têm uma conotação voltada para ideais civilizatórios, o que se intensifica no século XVIII, quando emergem inúmeras discussões urbanísticas e sanitárias. O discurso médico traz à tona reflexões quanto à salubridade por exemplo. Isso, associado a questões econômicas, contribuiu para que a Amazônia fosse vista como um lugar de atraso, no qual o processo civilizatório emergia como uma possível solução para tal incômodo. Dentro dessa conjuntura, a Professora Renata Malcher de Araujo afirma que “São José de Macapá foi sem dúvida o grande empreendimento urbano de Mendonça Furtado – era a experiência-modelo que deveria espelhar o seu projeto administrativo e político” (ARAUJO, 2012, p. 56).

A professora ainda descreve que a criação da Vila de São José de Macapá veio acompanhada de um projeto econômico que incentivou a agricultura, a pecuária e fomentou a indústria, com o estímulo da produção de algodão. Além disso, criou-se um código de posturas municipais no intuito de reforçar o sentido da beleza da cidade, no que se refere a não modificação da fachada das casas. Aqui se observa que esse processo de urbanização da Amazônia veio acompanhado do discurso de civilidade, quando se busca manter a beleza da Vila de São José de Macapá.

Nesse sentido, a necessidade de promover a urbanização da região amazônica, pelo que se pode perceber, está estritamente vinculada ao ideário civilizatório, empreendido com a criação de vilas, como a de São José de Macapá, a partir da elevação dos aldeamentos missionários a essa categoria, pois segundo Araujo (2012, p. 59), “a compreensão de que em escala territorial mais vasta, havia necessidade de urbanizar os sertões para efetivamente os

incorporar”. Desse modo, se cogita a ideia de que era preciso civilizar para poder se incorporar as Terras do Cabo Norte (atual estado do Amapá) ao território nacional.

Em contrapartida, o professor Paulo Cambraia da Costa (2018), frisa também, que pelo fato de a Vila de São José encontrar-se inserida dentro de uma região de disputas fronteiriças, ela acabava por ganhar outras conotações que poderiam coadunar com esse caráter civilizatório, que diz respeito a militarização para a proteção e ao mesmo tempo desenvolvimento dessa região:

Ao longo da segunda metade do século XVIII, a vila de São José de Macapá, fundada em 1758 para contrapor a intenção da França em dominar a região, passou por um intenso processo de militarização [...]. Tendo sido Macapá escolhida a sede do governo militar [...], denotando que tal espacialidade ganhava destaque administrativo e político. Assim, a região de Macapá possuía, em caráter imediato para aquele momento, duas funções para a política colonial portuguesa: contribuía, de maneira decisiva, para a defesa do território e permitia a exploração de gêneros advindos do capital comercial. (COSTA, 2018, p. 15).

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

Estabelecendo uma conexão do que foi descrito por Bettendorf e a narrativa do Pinsonia, se observa que as práticas agrícolas, também são colocadas dentre as atividades cotidianas dos moradores, além da criação de gado e produção de produtos, cuja matéria-prima, eram trazidas direto da floresta para a produção nas fábricas que existiam nesse lugar.

Sendo assim, no primeiro tópico desse capítulo, apresentaremos as peculiaridades da Vila de São José de Macapá descritas no Projeto Pinsonia, assim como a descrição contidas em outras fontes documentais que possam confirmar ou não o que se descreve como sendo característico desse lugar. No tópico seguinte, abordaremos acerca de questões pertinentes aos costumes locais descritos no Projeto Pinsonia, tentando qualificar cada um dos costumes encontrados na narrativa desse documento.

De acordo com Thompson (1998), a fórmula utilizada para estudar a relação entre o ser social e a consciência social é a da experiência. A partir dessa reflexão, compreende-se que as experiências sociais possibilitam aos indivíduos de variados grupos sociais entenderem

como determinados elementos sociais, e pode-se dizer culturais, se constituem no meio que o circunda. Daí a importância de se analisar as experiências cotidianas dos moradores da Vila de São José de Macapá, no sentido de evidenciar a importância do estudo dos costumes, para entender como as identidades individuais e coletivas se desenvolvem.

A ideia de trabalhar as experiências cotidianas por meio dos costumes da Vila de São José de Macapá pode mostrar a riquíssima contribuição de diferentes sujeitos históricos, na constituição dessas identidades, pois, de acordo com Ferreras (2006, p. 14): “Esses atos, miúdos e minúsculos, foram aceitos por ser a reiteração de práticas que se transmitiram de pais para filhos e se sagraram na constatação de serem executadas por outros grupos familiares próximos”.

Desta fala pode-se perceber que os costumes fazem parte dessas experiências sociais, uma vez que compõem o leque cultural das sociedades, pois podem revelar o modo de vida de populações específicas, a partir da análise do seu cotidiano. Logo, essa realidade específica da Vila de São José de Macapá pode permitir que se conjecture a busca por identificar as influências que esse modo de vida sofreu. Dentre essas influências, podemos citar a dos povos originários, que pode emergir com esse tipo de estudo.

Aqui se acentua a concepção defendida por Bezerra (2015, p. 45) de “que a trama da História, não é resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos”. Em outras palavras, todos os sujeitos podem ser concebidos como sujeitos históricos, uma vez que são construtores dos processos históricos.

2.1 - A Vila de São José de Macapá

Ao se fazer um recuo da temporalidade definida nesse trabalho, pude perceber que, desde o seu surgimento, a Vila de São José de Macapá foi vista como um território promissor, que sofria com a ameaça de ser ocupada por nações europeias, que enxergavam suas potencialidades, principalmente econômicas, por se tratar de um território que faz frente ao majestoso rio Amazonas. Visão essa que diverge do discurso do Projeto Pinsonia, no qual se observa uma certa desqualificação dos aspectos territoriais associados aos costumes desse lugar.

O Projeto Pinsonia, por ser um documento, cujo contexto de sua narrativa se encontra inserido dentro de uma política de disputas fronteiriças, nos permite perceber que desde o

período colonial essa parte setentrional das Terras do Cabo Norte nem sempre foi relegada a um segundo plano, no que se refere a proteção desse território, como o descrito no discurso construído pelos apoiadores desse Projeto, segundo a versão de Cândido Mendes. Nesse sentido, o professor e historiador Paulo Marcelo Cambraia da Costa (2018), afirma que uma política de defesa dessa região foi empreendida mesmo antes do Brasil se tornar independente de Portugal e que, a praça de São José de Macapá é apontada como sendo um dos pontos estratégicos para essa proteção:

Por ser uma região fronteira que despertava o interesse de outros estados europeus, a praça de São José de Macapá possuía um governador militar, e, portanto, era considerada o principal povoado da Guiana Portuguesa. Junto daquele povoado, duas outras vilas compunham as principais freguesias da região: Vistosa de Madre de Deus e Nova Mazagão. Essas vilas juntas deveriam formar uma linha de proteção militar da foz do Amazonas, assim como defender os caminhos que levassem para o interior do Cabo Norte em direção ao rio Araguari. (COSTA, 2018, p. 9).

Nessas palavras, pode-se perceber que, desde o período colonial, as terras do Cabo do Norte já eram alvo de cobiça por parte de outras nações europeias e, que Macapá, já vinha sendo vista como uma área possível de ser militarizada, por sua posição estratégica para defender a região amazônica, uma vez que a manutenção das fronteiras do estado do Grão-Pará e Maranhão com a Guiana francesa era primordial. Para tanto, de acordo com Costa (2018), se fazia necessário, por parte da Coroa Portuguesa, o desenvolvimento de projetos de construção de fortificações e de criação de vilas, além da institucionalização e organização das tropas militares.

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

Ainda de acordo com Araujo (2012), dentro desse contexto de disputas e ameaças de perdas territoriais, em 1751, como uma de suas primeiras providências, Mendonça Furtado enviou uma expedição com colonos açorianos, que partiu de Belém para fundar a povoação e a Fortaleza de Macapá. E assim se fez, além de reafirmar seu compromisso com o Reino de

Portugal de continuar enviando casais e soldados para essa região. Já em 1752, Mendonça Furtado apresentava Macapá como uma povoação, cuja primeira denominação seria a de Vila de São José de Macapá.

Foi dentro desse cenário de disputas fronteiriças e pacificação da Amazônia, que, no Segundo Reinado, o então senador Cândido Mendes encaixou sua justificativa de criação da Província de Pinsonia, no extremo Norte do Brasil, alegando que a região era promissora e que, além de benefícios econômicos, traria também uma certa seguridade e tranquilidade no que se refere à manutenção dos limites territoriais do país.

Segundo Jadson Porto (2007), as ameaças de invasão e perdas territoriais ocorreriam pela abertura da navegação do rio Amazonas e a reduzida ocupação demográfica desse território pelos brasileiros. Fato esse que serviu de justificativa para a elaboração do Projeto Pinsonia, em 1853, projeto de lei, elaborado por Cândido Mendes, cujo propósito seria a criação da província, que, a princípio, se denominaria Oyapóckia e sua capital seria Macapá.

Tal iniciativa de criação de uma nova província nas terras do Cabo Norte teria como finalidade garantir a atuação brasileira na parte setentrional do rio Amazonas. No entanto, a referida proposta não logrou êxito, pois não obteve a aprovação do governo imperial, o que, de acordo com Porto (2007), se deu em decorrência de ter sido amplamente questionada pelas forças de oposição, rendendo uma significativa redução de apoio político.

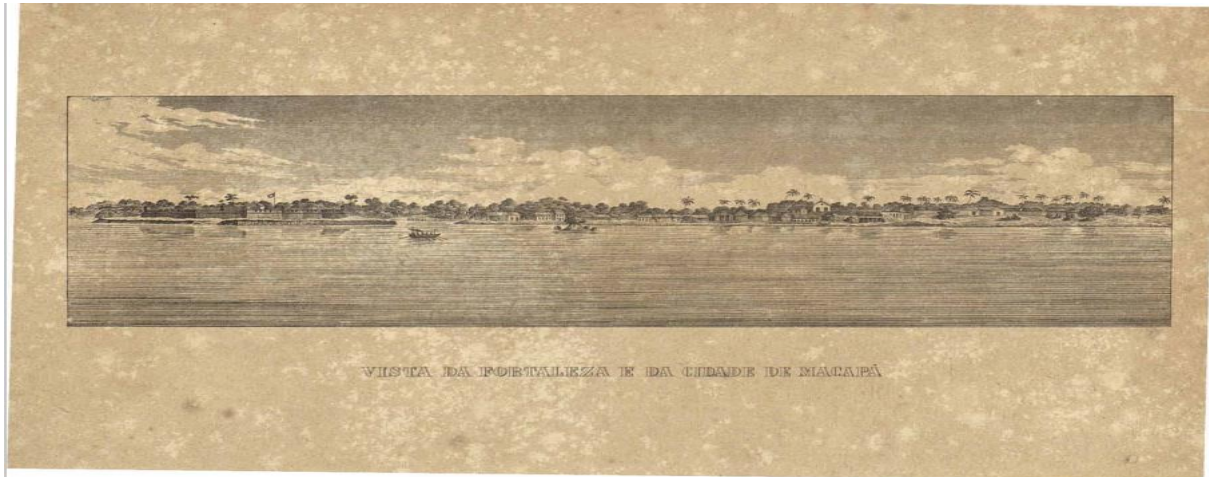
Em 1855, aquele Senador retomava sua proposta, porém mudando seu nome para Pinsônia, em homenagem ao navegador Vicente Yañes Pinzón. Justificava-a por necessitar a região de consideráveis atenções, em função da mesma continuar praticamente abandonada em relação às demais regiões brasileiras. [...] No entanto, este projeto contrariou interesses da classe dominante que residia em Belém tendo sido novamente desaprovado pelo Senado. (PORTO, 2007, p. 107).

Como se pode notar, a tentativa de conquistar a autonomia territorial para as terras do Cabo Norte sempre encontrou uma ferrenha oposição, cujas razões não são sabidas. No entanto, pode-se conjecturar que os grupos que estavam no poder não viam com bons olhos essa autonomia, pois podia prejudicar seus interesses econômicos e políticos.

Segundo Porto (2007), Macapá era uma localidade de fundamental importância na ocupação da Amazônia, pois garantia, ao lado de Belém, a defesa desse território, inclusive das duas entradas do rio Amazonas. No entanto, desde o período colonial, a colonização dessa região era vista com muitos empecilhos a serem superados, dentre os quais apontava-se: as

condições ambientais, as reduzidas descobertas das potencialidades naturais e a falta de atividades econômicas que fossem capazes de suprir as necessidades da população.

Figura 1 – Vista da Fortaleza e da Vila de Macapá



Fonte: Projeto Pinsonia (ALMEIDA, 1873, p. 4)

A visão estática e um tanto distorcida de Macapá (Figura 1) fez com que esse território apresentasse, por muito tempo, uma reduzida ocupação demográfica, a qual foi associada também, de acordo com PORTO (2007), à ameaça de invasão decorrente da expansão da pecuária francesa, à exploração do ouro em Calçoene e o interesse pela abertura da navegação do Amazonas. Foi dentro dessa conjuntura de negatividade acerca das Terras do Cabo Norte, que conflitavam com outras formas de se olhar para a Amazônia que o senador Cândido Mendes propôs o Projeto de “Criação da Província de Oiapóquia, cuja capital seria Macapá, a fim de garantir a atuação brasileira na parte setentrional do rio Amazonas” (PORTO, 2007, p. 106-107).

Além de garantir posse, Cândido Mendes alegava também que haveria um significativo crescimento econômico dessa região, sendo que potencial tinha para que isso ocorresse, bastaria que os investimentos fossem feitos. Observa-se, a partir desse discurso, que existia dois grupos políticos se confrontando. De um lado, os que apoiavam o Projeto e buscavam evidenciar o potencial econômico que a nova província teria, de outro, os que viam na aprovação do projeto de Cândido Mendes, uma ameaça aos seus interesses econômicos. Logo, buscou-se divulgar as desvantagens que se teria ao conceder a autonomia territorial dessa região. Coadunando com o que foi dito, as razões para a não aprovação dessa proposta são apontadas por Porto (2007), como sendo em decorrência do seu amplo questionamento e pela falta de força política que as Províncias do Norte do país não tinham.

Segundo a abordagem feita pela professora Verônica Xavier Luna (2020), acerca da não aprovação do Projeto Pinsonia:

Outro fator negativo, do ponto de vista paraense, foi a solicitação dos habitantes das duas cidades existentes na área de fronteira, Macapá e Mazagão, ter sido apresentada e defendida por um senador de outra província e, no caso de uma ação favorável, seria um ganho político eleitoral para o Maranhão. (LUNA, 2020, p. 38-39).

Percebe-se a apreensão do governo paraense, que se encontrava envolto em interesses e disputas políticas de domínio territorial. Daí, talvez tenha surgido a oposição a aprovação do Projeto Pinsonia, o qual, politicamente, representava uma ameaça às pretensões do governo paraense nessa parte setentrional das terras do Cabo Norte. O fato de Cândido Mendes ser um legislador pelo Maranhão também contribuiu para que o seu Projeto não lograsse êxito.

Diante desse cenário de disputas políticas e econômicas, a construção social de Macapá acabou sendo mediada por políticas paliativas, no intuito de, como diz Luna (2020, p. 40), “ajudar outros Estados a higienizarem seu caos social, assim como a ação de aventureiros de todos os lugares, em busca de melhores condições de vida”. Sendo assim, a autora rejeita a ideia de que a região setentrional era “terra de ninguém”, como muitos costumavam conceituar – sua constatação, essa pautada nos eventos políticos e econômico que ocorreram nesse território. Divergindo do conceito “terra de ninguém”, Luna, propõe que:

O conceito mais pertinente para esse construto social de área de fronteira é: “terra de pluralidades sociais”. Defendo que é uma categoria mais completa, tendo em vista a presença de uma população composta por indivíduos de origens diversas que iam traduzindo segundo as circunstâncias estabelecidas. (LUNA, 2020, p. 40-41).

Apesar da professora Luna (2020) ter sua pesquisa voltada para uma outra contextualização e periodização que diverge dessa proposta, ela utiliza o Projeto Pinsonia como referência em seu trabalho, assim como faz uma contextualização histórica do período desse referido documento, inferindo algumas considerações acerca dele. Sendo assim, a descrição feita por essa autora, no que se refere à composição da população local coaduna com o que encontramos na narrativa do Projeto Pinsonia, que nos apresenta como sujeitos sociais desse período, além da elite local, os indígenas, negros escravizados, pequenos agricultores, lavradores e outros. Em contrapartida, o que se observa é que em nenhum

momento, esses sujeitos foram colocados em uma posição de protagonistas desse processo de discussão de autonomia territorial.

No quadro abaixo, apresento algumas informações retiradas de um dos documentos anexados ao Projeto Pinsonia. Nele, podemos observar o quantitativo populacional da Vila de São José de Macapá, grupo étnico, assim como a principal atividade que era praticada no início do século XIX. Por praticarem a agricultura, podemos inferir nessa descrição uma possível influência das populações indígenas, nesse processo, apesar de não haver referência aos indígenas no documento em questão. Veja a seguir a (tabela 1) sobre os aspectos da Vila de Macapá:

Tabela 1: Excertos da obra sobre a “Corographia paraense”, do Coronel Ignácio Cerqueira (1828)

Total de habitantes	4.100
Descrição étnica	Branco e descendentes de Açoritas
Atividade praticada	Agricultura

Fonte: Elaborada pela autora com base no Projeto Pinsonia (ALMEIDA, 1873, p. 44)

Quando se adentra ao campo das etnias que ocuparam os territórios da Amazônia, nos deparamos com uma variedade de grupos étnicos. Sendo assim, se faz necessário um olhar atento à categorização presente nos excertos da obra sobre a “Corographia paraense”, do coronel Ignácio Cerqueira, de 1828, que aponta como grupos étnicos somente os “brancos” e os “descendentes de açoritas”, como fazendo parte da população de Macapá. Em dissonância com essa afirmação, trago para o diálogo a afirmação da professora Verônica Xavier Luna (2020) quando diz que:

Desde os primórdios do processo de colonização das terras setentrionais do Brasil, a região Norte, no que se refere à Amazônia enquanto terra de florestas e de concentração ameríndia, foi concebida como espaço econômico possível apenas por meio da ocupação, ou seja, pela via de migração do homem branco, considerado, todavia, como “civilizado”. (LUNA, 2020, p. 19).

Nessa fala, identificamos a presença indígena, assim como a maneira como se concebia a viabilidade de desenvolvimento dessa região por meio da ocupação desse território. Além do que se observa que a presença do homem branco, trazido pelo processo de

migração, estava atrelada ao ideal de civilização proposto para fazer frente aos povos originários estigmatizados com a denominação de “bárbaros” como bem afirma Luna, quando diz que:

A necessidade de ocupação da área setentrional foi perpassada pela ideologia de que os grupos sociais nativos eram ignorantes e não sabiam usar racionalmente os espaços da floresta, percepção econômica que teve como consequência a compreensão do espaço geográfico da Amazônia como vazio demográfico, formado pela inexistência de pessoas com uma cultura similar à europeia, de homens considerados brancos, civilizados e que dominavam o uso do dinheiro. (LUNA, 2020, p. 20).

Na descrição acima, se torna latente o estigma imposto aos indígenas, colocados como responsáveis pelo atraso econômico da região, por não se enquadrarem nos ideais capitalistas, que pregava que a cultura europeia se sobressaía entre as demais, por se encontrar em um nível de civilidade já consolidado, logo, deveria servir de exemplo para as demais organizações sociais do mundo. Como consequência, tem-se os grupos sociais indígenas invisibilizados dentro dessa conjuntura desenvolvimentista.

De acordo com a professora Maria da Graça de Melo Simões (2010), em sua dissertação de doutoramento, a definição do conceito de etnia, segundo consta no dicionário de língua portuguesa contemporânea, é empregado para se referir a povo ou, do ponto de vista sociológico, a grupo humano de dimensão variável com unidade linguística e cultural. Em contrapartida, Simões ratifica que, na maioria das vezes, o conceito Etnia e o de Minoria étnica, são conceitos que o senso comum associa ao de exclusão social. Daí pode-se conjecturar o porquê da não-inclusão de outros grupos étnicos, como o dos indígenas, por exemplo, em alguns dos quantitativos populacionais anexados ao Pinsonia.

Quanto às definições de branco e descendentes de açoritas mencionado pelo Coronel Ignácio Cerqueira, acredita-se que a primeira denominação esteja fazendo referência aos descendentes dos europeus que vieram para as terras do Cabo Norte no período de ocupação desse território. Todavia essa denominação se torna ambígua, quando nos referimos aos descendentes de açoritas, pois, de acordo com o professor Bruno Nascimento (2020), em seu texto “O povoado de São José de Macapá”, os açorianos também eram brancos. Logo, subintende-se que os seus descendentes também o seriam.

Já no “Ensaio corográfico sobre o Pará”, de 1839, elaborado pelo Tenente Coronel Antonio Ladislau, também anexado ao Projeto Pinsonia, temos a descrição da população de Macapá mais bem detalhada e, nessa descrição, os indígenas aparecem como parte da

população local. Constatação essa vista, a partir do quantitativo populacional, com a referida composição étnica. No entanto, aparecem com a denominação “indianos”, como mostrado no quadro 1:

Quadro 1: “Ensaio Corográfico sobre o Pará”, de 1839, elaborado pelo Tenente Coronel Antonio Ladislau

Descrição étnica	Nº de pessoas
Branços	1.238
Indianos	242
Pardos	341
Pretos escravos e livres	737
Total de habitantes	2.558

Fonte: Elaborada pela autora com base no Projeto Pinsonia (ALMEIDA, 1873, p. 48)

Aqui novamente se faz presente a definição de branco, no quantitativo populacional. No entanto, não se especifica a qual grupo étnico está se referindo. Um dado que chama a atenção, ao comparar esse quantitativo com a descrição feita pelo Coronel Ignácio Cerqueira, feita em 1828, é que, no intervalo de 11 anos, a população de Macapá saltou de 4.100 para 2.558 habitantes. Fator esse que pode ter sido decorrente de um processo de migração para essa região. O que não condiz com o discurso do Projeto Pinsonia, que alegava que essa região sofria com a falta de mão de obra para povoar e ocupar esse território.

Dentro dessa descrição étnica feita pelo Tenente Coronel Antonio Ladislau, presente nos anexos do Projeto Pinsonia, tem-se o termo “indianos”, que, a princípio, causa estranheza, talvez por estarmos convencidos a nos referirmos aos grupos nativos dessa região pelo termo “indígenas”. Contudo é possível que essa denominação faça referência aos habitantes da Índia, pois é sabido que Colombo, quando chegou nas terras da América, acreditou ter encontrado uma nova rota para as Índias orientais. Daí a utilização do termo “indianos”, para se referir aos indígenas que ocupavam as terras amapaenses, na primeira metade do século XIX.

Por outro lado, percebe-se que esse termo “indianos” é muito genérico, pelo fato de não distinguir as etnias indígenas que habitavam o território amapaense. O que denota uma certa exclusão desses grupos, que não têm sua contribuição valorizada, nem evidenciada no processo de construção desse lugar, no que se refere aos aspectos econômicos, sociais e culturais.

A população de Macapá também teve, em diferentes épocas de sua história, processos de migração que podem ter contribuído com o aumento do quantitativo populacional. No

entanto esses processos estão incluídos na composição histórica da Amazônia, como bem descrevem Mendes, Souza e Neto (2018) em um estudo sobre as memórias de migração na Amazônia:

A dinâmica migratória na Amazônia é marcada por diferentes ciclos e ações político-econômicas que constantemente (re) definiram a organização social nessa região. Com atividade extrativista das drogas do sertão e, posteriormente, com a economia da borracha, a lógica do convencimento pela fé e das disputas militares é substituída pelo poder econômico e pelo domínio político dos coronéis. (MENDES; SOUZA; NETO, 2018, p.73).

De acordo com a professora Verônica Xavier Luna (2020), o projeto de construção das edificações urbanas da Vila de São José de Macapá se fez por meio do trabalho de africanos e nativos (indígenas), os quais perpassaram pelas forças de trabalho cativo e compulsório. Essas duas categorias passaram a ocupar o posto dos trabalhos braçais. O que novamente acabou contribuindo para a visão estigmatizada dos indígenas por parte dos portugueses, de que eram preguiçosos e de saúde fragilizada, logo, sujeitos que, gradativamente foram sendo substituídos pela mão de obra do africano escravizado. Contudo Luna afirma que:

Mesmo assim, os prédios, roças, produtos para exportação (algodão e arroz) foram atividades feitas pelas mãos desses homens considerados incultos e selvagens, porém especializados para o trabalho braçal. As mãos desses homens arquitetaram um projeto urbano que foi aspiração de uma ordem de interesse econômico e político exógeno, a vila São José de Macapá com seus casarões [...] (LUNA, 2020, p. 22).

Aqui, pode-se mensurar uma possível problematização acerca do apagamento de determinados grupos étnicos na elaboração do conhecimento da história de Macapá. A partir da narrativa do Projeto Pinsonia, essas informações, evidenciam a presença de sujeitos como os indígenas nesse cenário de disputas fronteiriças, pois seus costumes também são colocados no documento em análise, no entanto não são valorizados.

Quadro 2: Quadro estatístico da população da Vila de São José de Macapá, de 1790 a 1853

Ano	Nº de habitantes da Vila e Freguesia	Nº de casas habitadas
1790	1.873	*
1822	2.549	*
1832	2.558	*
1848	3.867	259
1853	2.867	322

Fonte: Atlas do Império do Brazil, 1868, p. 36

No quadro acima, extraído do Atlas do Império do Brazil, observa-se que o quantitativo de habitantes entre os anos de 1848 e 1853 sofreu uma considerável redução. No entanto essa redução é questionada por Cândido Mendes, visto que a diminuição populacional que houve de um período a outro não é compatível com a situação em que se encontrava a província nesse período, pois, segundo Mendes, não haveria razão para tal diminuição, já que o Pará se encontrava em uma situação favorável no que diz respeito a sua economia. Outra constatação que sustentaria essa argumentação seria o aumento no número de moradias que ocorreu nesse período.

Para reforçar a argumentação de crescimento populacional, Luna (2020, p.30) reforça que: “o deslocamento humano para esta região de fronteira continua, ainda na primeira metade do século XIX. Uma mobilidade humana de caráter intrarregional ocorreu nesse período[...] Foi a migração de cabanos dissidentes desse movimento social [...]”. No entanto, não se tem um quantitativo especificado nessa afirmação para se comparar ao quantitativo do quadro acima, que está sendo contestado pelo autor do Projeto Pinsonia.

Outra fala de Luna que reforça esse processo de migração, ainda na primeira metade do século XIX, diz que:

Essa área ocupada por brasileiros nativos, quilombolas, mestiços – na maioria - fugitivos remanescentes dos padrões econômicos e militares impostos pelo Império ou pela Província paraense (desertores militares, fugitivos da cabanagem, da escravidão e criminosos. Personagens sociais que a administração imperial não tinha como cidadãos brasileiros [...]. (LUNA, 2020, p. 41).

Mais uma vez, não se especifica nessa abordagem o quantitativo populacional, mas se evidencia a pluralidade social da região setentrional, que vem se somar a diversidade étnica

das populações indígenas e compor a identidade cultural da população de Macapá, que surge desse processo de entrelaçamento de diferentes sujeitos sociais, que para as terras amapaenses migram, no decorrer de sua formação histórica e social. E esse trânsito livre de pessoas por essa região de fronteira só se tornou possível devido às disputas territoriais entre o Brasil e algumas nações europeias.

No Projeto Pinsonia, há a descrição do abaixo-assinado dos 387 moradores da Vila de Macapá e Mazagão favoráveis a elevação à categoria de província do território setentrional da Província do Grão Pará, com a denominação de “Província de Pinsonia”. A tabulação desse abaixo assinado foi realizada, especificando o nome, a família e o ofício de cada assinante. A intenção aqui não é de gravar nomes, mas sim identificarmos os sujeitos sociais que compunham a sociedade macapaense nesse período (ver apêndice B).

Nesse abaixo assinado, identifica-se que grupos como o dos indígenas e negros, escravizados e livres, não tiveram representatividade no referido documento, o que conota a sua exclusão no processo de consolidação desse território. Isso coaduna com o que já foi colocado anteriormente acerca de uma possível problematização sobre o apagamento desses grupos étnicos, no que se refere a sua importância na formação social da população macapaense.

Dentre os ofícios mencionados no abaixo-assinado, temos o de lavrador (127 moradores), agricultor (06 moradores) e carapina (04 moradores), contudo não se menciona sua origem étnica. Em contrapartida, por meio dessa descrição, já podemos mensurar que esses cidadãos faziam parte da população menos favorecida da vila, com raras exceções, já que alguns dos lavradores também aparecem como proprietários de terras e ocupantes de cargos legislativos. Para exemplificar, citamos os casos dos senhores Boaventura Pereira Nobrega e Manoel de Abreu, que além de lavradores, aparecem como vereadores e proprietários.

Ainda nos ensaios do Tenente Ladislau, temos a descrição das construções existentes em Macapá, como a Igreja de São José, a casa da Câmara e a do Vigário, todas construídas com dinheiro da Fazenda Real. No que se refere aos estabelecimentos de fabricação e comercialização de produtos, temos (Quadro 3):

Quadro 3: “Ensaio corográfico sobre o Pará”, de 1839, elaborado pelo Tenente Coronel Antonio Ladislau

Estabelecimentos	Quantidade	Produtos fabricados ou comercializados
Olarias	1	Telhas, Ladrilho, Louças e Potes
Lojas de mercador de retalho	13	Retalhos
Tavernas	18	*

Fonte: Elaborada pela autora com base no Projeto Pinsonia (ALMEIDA, 1873, p. 48).

Ressaltando que a fabricação de telhas se dava em decorrência de não se querer mais que as casas fossem cobertas de folhagens, como era de costume, o que facilitava a propagação das doenças em determinadas épocas do ano, decorrente da umidade dessas casas. Nessas palavras, se observa que nesse período já havia uma preocupação, com relação a questão de se combater a salubridade da região, a fim de melhorar a qualidade de vida da população local.

A fim de evitar que nesta Villa[sic] se perpetuasse o uso de telhar as cazas[sic] com folhagem, houve antigamente uma olaria em que se fabricava telha, ladrilho, louça de cosinha[sic], potes para água e potes chamados de manteiga, para favorecer os habitantes, os quaes[sic] se vião[sic] obrigados a comprar estes efeitos na Cidade por excessivo preço, fazendo assim uma despeza[sic] sem lucro. (BAENA, 1839 citado por ALMEIDA, 1873, p. 26).

No trecho acima, verifica-se uma preocupação em mudar o estilo da cobertura das casas de alguns moradores de Macapá, a fim de evitar a proliferação de doenças. No entanto, segundo Baena (1839), o preço que esses moradores teriam que pagar era considerado desproporcional, logo, consideravam uma despesa que em nada contribuiria com a sua rentabilidade financeira. Por isso, a persistência em se manter o costume de cobrir as casas com folhagem, pois o custo era menor.

Dentre os produtos agrônimos, retirados direto da natureza e os manufaturados, Macapá exportava (Quadro 4):

Quadro 4: “Ensaio corográfico sobre o Pará”, de 1839, elaborado pelo Tenente Coronel Antonio Ladislau

PRODUTOS EXPORTADOS POR MACAPÁ	
Agrícolas	Manufaturados
Cacau, cravo, algodão, arroz, galinhas, patos, tartarugas, toras de Macacaúba, gado vacum e cabrum, castanha doce e milho.	Sabão, pano grosso, toalhas Sóla [sic], guardanapos, couro de boi de veado e de cutia, sabão, pano grosso e fino de algodão, manteiga de tartaruga e aguardente de cana.

Fonte: Elaborada pela autora com base no Projeto Pinsonia (ALMEIDA, 1873, p. 48)

Acima se evidencia o potencial que Macapá possuía, no que se refere à produção e exportação de produtos agrícolas e mercadorias fabricadas nesse território. O que vem se contrapor à visão que se tinha por parte daqueles que, por não conhecerem as peculiaridades da região, tendiam a propagar visões deturpadas acerca desse lugar, como sendo um lugar impróprio para se morar. Isso só reforça o imaginário negativo que se formou ao longo da história, de que essa parte da Amazônia seria um lugar de atraso, cujas possibilidades de prosperidade não existiam.

Reforçando tal imaginário, Luna (2020), ao inferir ponderações acerca do Projeto Pinsonia, enfatiza que:

O que se observa sobre a região setentrional, desde a segunda metade do século XIX, são interesses políticos interdependentes em jogo. Destaca-se o poder centralista do Império coeso ao zelo dos políticos paraenses de não perder suas terras e, principalmente, em não querer favorecer a existência de um mercado (Macapá) concorrente de portas abertas para o Caribe e para a Europa, uma das razões pela qual fecharam os olhos e nada fizeram pela interdependência territorial da região setentrional. (LUNA, 2020, p. 38).

Observa-se na argumentação acima que o Projeto Pinsonia teve oposição por parte do governo paraense e falta de atenção por parte do governo imperial por razões políticas e econômicas, uma vez que nenhum desses poderes viram com bons olhos a iniciativa de Cândido Mendes ao propor a autonomia territorial de uma região que não representava politicamente. Por isso, devem ter buscado a alternativa de reforçar o imaginário negativo acerca da região setentrional das Terras do Cabo Norte.

No entanto, encontramos outros documentos anexados ao Projeto Pinsonia que possuem narrativas que vão na contramão do discurso que enfatiza as peculiaridades

negativas da região setentrional e reforçam a ideia de que Macapá teria potencial econômico, desde que investimentos fossem feitos nesse território. Observe os quadros 5 e 6 :

Quadro 5: Descrição do território, seus recursos naturais e indústria agrícola

Localidade	Recursos naturais e atividade agrícola	Indústria agrícola
DISTRITO DA VILA	Lavoura, criação de gado, pesca e caça.	Manteiga de tartaruga, cachaça, panos de algodão grosso e fino, toalhas, guardanapos, redes...
VILA NOVA	Pesca do Pirarucu	*
APUREMA	Gurijuba	*
ILHAS ADJACENTES	Lavoura e extrativismo	*
PRODUTOS CULTIVADOS		
Cumaru, copaíba, breu, castanha doce, salsa, estopa, algodão, mandioca, arroz, feijão, milho, cacau e outros.		

Fonte: Atlas do Império do Brasil, 1868, p. 36.

Quadro 6: Exportação de Macapá entre 1807 e 1816 e indústria agrícola

PRODUTO	QUANTIDADE
Seringa	6.000 arrobas
Castanha	4.000 alqueires
Couro de Gado	1.000 arrobas
Azeite de Andiroba	150 potes
Bois em pé	250 cabeças
Rolos de Pano	200 rolos
Cacau	100 arrobas
Tábuas de Cedro	50 dúzias

Fonte: Atlas do Império do Brasil, 1868, p. 36.

As informações apresentadas nos quadros 5 e 6 apresentam uma Macapá com potencial econômico. Além da diversidade da produção agrícola, pode-se observar também uma variedade nos produtos produzidos pela indústria local. Esses produtos eram tanto de origem animal quanto vegetal. O que denota que Macapá tinha um fluxo de produção e exportação que poderia lhe trazer rentabilidade, desde que houvesse um aumento nessa produção.

No entanto, mesmo diante de toda uma riqueza natural, frisa-se no Projeto Pinsonia o descaso do governo pela Praça do Forte de São José, a qual estava sendo ameaçada de ruína

decorrente da força das águas do Amazonas. Tal descaso se atribuía à extinção da provedoria, uma espécie de órgão administrativo, que havia sido regulado pela junta da Fazenda à vista da Carta Régia de 6 de julho de 1771 e aprovado pela provisão do Erário de 9 de julho de 1773. Esse órgão era responsável pela manutenção de pequenas obras na Praça e no Hospital da Vila de Macapá, cujos recursos provinham de rendas públicas, arrecadadas com as exportações.

Macapá é descrita no Projeto Pinsonia como uma cidade em ruínas, na qual os prédios públicos careciam urgentemente de reformas, o que destoava com os dados apresentados acerca do potencial econômico dessa região, apresentados nos quadros 5 e 6, cujas informações foram retiradas do Atlas do Império do Brasil. Vale aqui frisar que esse Atlas também é de autoria de Cândido Mendes, o que nos induz a pensar no destino que era dado aos recursos obtidos com essas comercializações.

Apresento a problematização acima pelo fato de ter encontrado tanto no Pinsonia, quanto em outras narrativas a fortaleza de São José, que outrora foi construída para a proteção desse território, sendo descrita como um monumento que corria um sério risco de ter parte de sua estrutura tragada pelo grandioso rio Amazonas, caso providências não fossem tomadas para reverter a situação. Descaso esse que diverge da finalidade para a qual o reduto havia sido construído, como afirma Luna, acerca do período colonial:

A fortificação militar, capital cultural simbólico da dominação civilizatória portuguesa no período colonial, foi bem cuidada. Nesse ínterim, a Cidade foi assistida politicamente e seus moradores apoiados em seus investimentos, já que o lugar representava o poder militar frente aos interesses políticos de extensão territorial da Guiana Francesa, vizinha fronteira da cidade de Macapá. (LUNA, 2020, p. 43).

Verifica-se, com isso, que na narrativa do Projeto Pinsonia, ao mesmo tempo que se construía elementos que favoreciam a autonomia territorial dessa região, existiam elementos que de alguma forma, tentavam reforçar uma visão de Macapá como um lugar que se encontrava estagnado e atrasado no tempo. Logo, não possuía os requisitos necessários para que fosse elevado à condição de província. Sendo assim, na segunda metade do século XIX, como destaca Luna:

A Fortaleza de São José perdeu sua força enquanto signo urbano do lugar. Como monumento arquitetônico, acabou sendo desprezado desde a segunda metade do século XIX e só não sucumbiu porque árvores e matos cresceram sobre essa edificação, como as ervas daninhas, que terminaram por sufocá-la. A cobertura ecológica ajudou a proteger a fortificação, bem como permitiu a conservação de suas muralhas de mais de dez metros de altura do

impacto das chuvas e do sol escaldante da linha do Equador. Foi o efeito benéfico da natureza que ocultou a onipotência desse referencial urbano. (LUNA, 2020, p. 59).

A descrição acima, nos aponta indícios acerca do esquecimento ao qual Macapá foi relegada por parte das autoridades regionais e nacionais, no que tange aos investimentos necessários para o desenvolvimento dessa região. No mais, isso justificaria o ressentimento dos moradores locais em relação ao descaso do governo paraense em não promover uma mudança nessa situação.

Além disso, tem-se a descrição de que a maior parte dos moradores tem suas roças, fazendas de criação de gado e engenhos, no entanto não há investimento para que haja ampliação dessas atividades por parte dos moradores. Assim, apesar de terem áreas promissoras para expansão, isso não ocorre, representando um empecilho para o crescimento da Vila, que poderia se tornar uma cidade.

Aqui, pode-se dizer que o Projeto Pinsonia não abrangia os interesses da população de Macapá como um todo, pois as disputas políticas para o domínio dessa região se restringiam a um pequeno grupo de elite, que pode ter induzido a população local para alcançar seu intento. Isso pode ser mencionado porque, no corpo do Projeto Pinsonia, se encontra o abaixo-assinado, com mais de 300 assinaturas favoráveis à criação da província. Dentre essas assinaturas, temos: lavradores, agricultores e outros membros da população menos favorecida. Todavia não foi identificado no discurso de Cândido Mendes nenhum tipo de benefício direcionado a esses sujeitos.

Na análise feita na narrativa do texto de representação dos moradores de Macapá e Mazagão (1870), observou-se um discurso carregado desse ressentimento, decorrente do descaso da Assembleia Legislativa Provincial do Pará em relação às necessidades da cidade, visto que a manutenção dos prédios públicos (casa de alfândega, cadeia, casa da Câmara e matriz) diziam ser feita exclusivamente pelos moradores constantes no abaixo-assinado e, dentre essas construções, temos a Fortaleza de São José, que, como já foi dito, corria um sério risco de desabar, caso providências não fossem tomadas.

Esse ressentimento dos moradores se dava, segundo Cândido Mendes (1873), pelo fato de terem conhecimento da grande soma de dinheiro investida em lugares que não tinham as necessidades como as de Macapá naquele momento. Dentre esses lugares, são citadas na representação Santarém e Cametá, que possuíam portos seguros e bem-estruturados, o que não ocorria em Macapá.

Os abaixo assignados [sic], estão convencidos que criada a Província na Fóz do Amazonas, e estabelecido um governo em Macapá para de prompto [sic] curar das necessidades públicas, desaparecerão todo sofrimentos, comunicando e este lugar uma nova vida, para onde convergiria não só a população dispersa pelas ilhas, como ainda de outras muitas partes, e Macapá com os elementos de grandeza que em si tem em todo o seu município prosperará em pouco tempo; a nova Província se ostentará fulgurante como a mais bela estrella [sic] na extremidade septentrional deste vasto Império do Brasil. (ALMEIDA, 1873, p. 15).

Nessa descrição, projeta-se que, com a conquista de autonomia territorial, todas as questões sanitárias poderiam ser sanadas, na medida em que, com um governo provincial, as mazelas da população seriam colocadas como pauta principal aos olhos da população local. Se a questão do saneamento básico era considerada a causa principal das doenças que acometiam os moradores, resolvida essa situação, Macapá poderia prosperar e, por meio das atividades econômicas, atrair novos moradores para a região, alavancando assim a economia local.

Decorrente das tentativas fracassadas para a aprovação do projeto de Cândido Mendes para a criação da Província de Pinsonia, o governo imperial, para continuar tendo o controle político sobre essa região, elevou Macapá “à categoria de cidade, pela Lei Provincial 281, de 06 de setembro de 1856” (PORTO, 2007, p. 108). No entanto, esse território continuou sob a administração da Província do Grão-Pará. Essa talvez tenha sido uma medida paliativa para conter provisoriamente a elite macapaense para não exigir por um certo período a autonomia territorial dessa região.

2.2 O Projeto Pinsonia e os costumes macapaenses

O Projeto Pinsonia se enquadra dentro de uma política de definições de fronteiras. No entanto, apresenta em sua narrativa um leque de informações que evidenciam alguns dos costumes da Vila de São José de Macapá dentro da conjuntura social presente no referido projeto. O que pode possibilitar uma problematização voltada para a compreensão dos costumes de sujeitos invisibilizados nesse processo.

Ressaltando que, apesar do foco principal do Pinsonia ser a defesa de Macapá como centro administrativo, pela localização estratégica da Província de Pinsonia, essa nova província também englobaria territórios como o de Óbidos, Alenquer, Faro, Outeiro e Almeirim, que ainda hoje fazem parte do estado do Pará e se encontram descritos no projeto, com destaque para a estrutura social, econômica e política dessas localidades.

Dentre os costumes da Vila de São José de Macapá, tem-se descrito no Projeto Pinsonia, na parte que discorre acerca de detalhes históricos sobre os povoados do território da futura província, o hábito de cobrir as casas com folhagens (como já foi mencionado no Quadro 3), que parece não ser valorizado, devido à disseminação de doenças e também em decorrência de um incentivo que houve (também como já foi mencionado anteriormente) para a instalação de uma olaria na região para fabricar telha, ladrilho, louça de cozinha e outros utensílios, que trouxesse benefícios para os habitantes da Vila de São José de Macapá. Portanto, nessa parte, são apontados indícios para se promover uma mudança nos costumes dos moradores.

Para reforçar a hipótese traçada acima, no Ensaio Corographico sobre o Pará do Tenente Coronel Antonio Ladislau Monteiro Baena (1839), presente nas memórias do Projeto Pinsonia, há a seguinte descrição: “Foi sempre mui dominante o gosto de telhar as cazas com folhagem; ainda hoje tendo a Villa 348 cazas que formão dez ruas pequenas e duas praças de mediana grandura [...] contão-se 24 cazas telhadas e 324 colmadas de Bussú” (ALMEIDA, 1873, p. 48). O que reforça a existência de um costume local, assim como a persistência em mantê-lo nas práticas cotidianas, uma vez que mesmo com um possível incentivo para que as casas fossem cobertas com telhas, os moradores, em sua maioria continuavam preservando uma antiga maneira de cobrir suas moradias.

Nesses mesmos “Detalhes históricos sobre os povoados do território da Província em Projeto”, reunidos por Cândido Mendes e, anexados ao documento de defesa de criação da Província de Pinsonia, as terras amapaenses são caracterizadas como um território inóspito, onde ninguém conseguiria sobreviver por muito tempo em virtude da insalubridade existente nesse lugar. Insalubridade esta decorrente de vários fatores naturais, que iam desde águas envenenadas pela seiva de “assacuseiros” (árvores que diziam ser abundantes nesse lugar) a doenças (chamadas de “sezões”) decorrentes das águas represadas dos lagos, pois, segundo essa visão controversa, nem o gado tinha sua carne saudável, caso fosse abatido de um dia para o outro.

Na descrição acima, consegue-se identificar dois costumes locais, que talvez tenham sido mal compreendidos por aqueles que não conhecem a realidade macapaense. Primeiro era o hábito de beber água retirada diretamente dos igarapés ou rios da região, que, por falta de tratamento, acabavam por serem associadas às possíveis causas de doenças que acometiam a população. Hábito esse que ainda se observa dentre os povos originários que ocupam regiões ribeirinhas desse território.

Um outro costume que também é mencionado no Projeto Pinsonia está relacionado ao abatimento do gado no mesmo dia de sua comercialização, que, segundo relatório dos moradores de 1870, cujo nomes aparecem no abaixo-assinado que referendam o Projeto Pinsonia, não passava de um hábito dos fazendeiros, pois se especulava que a carne abatida no mesmo dia, poderia ter uma rentabilidade maior, já que seu peso seria maior.

Em Macapá são os próprios fazendeiros que matão [sic] o gado para o açougue, torna-se-lhes mais commodo [sic] matarem logo de manhã, e venderem ao povo, do que o fazerem de véspera; não só porque não ha nisso o menor inconveniente, como mesmo porque há uma especulação de lucros que todos almejam, pois sabe-se que a carne morta, e vendida logo, peza[sic] muito mais do que sendo de véspera, e estão tão avesados [sic] a esse costume que he [sic] uma tortura obrigar-os [sic] a fazer o contrario.” (ALMEIDA, 1873, p. 13).

Reforçando o discurso de defesa de Cândido Mendes, nessa mesma representação anexada ao Projeto Pinsonia, os macapaenses frisam que em Macapá não existia pântanos como estavam afirmando. O que se tinha era dois igarapés que cortavam a cidade (um que passava ao sul, ao lado da Fortaleza de São José, e outro ao norte, chamado “Das mulheres”). Logo, essas áreas ditas pantanosas nada mais eram do que as várzeas dos referidos igarapés.

Enfatizavam também que nas várzeas não havia “assacuseiros” e, em seus argumentos de defesa, segundo Lobato (2014), apontavam como causas da epidemia de febre palustre a falta de higiene das casas (a maioria feita de taipa) e a inexistência de um serviço regular de coleta do lixo urbano. Com isso, acusaram os “homens da capital da Província” (Belém) de fazerem uma campanha contra a criação de Oyapóckia, pois tanto demonstravam desprezo quanto difundiam inverdades acerca da falta de qualidade de vida em Macapá, o que, na versão dos moradores, não se efetivava, visto que não havia águas mais cristalinas e puras que as de Macapá.

...a grande humidade[sic] das casas, as quaes [sic] sendo cuasi [sic] todas de taipa, destituídas de condições higienicas [sic] colocadas em terreno que muito se humedece[sic] pelo inverno, motivando evaporações húmidas não podem deixar de influir de modo muito pernicioso na saúde de seus habitantes, principalmente sabendo-se, como he [sic] certo, que em Macapá todos dormem em redes, nelas adoecem e nelas morrem. (ALMEIDA, 1873, p. 14).

Na descrição acima outro costume local, está sendo evidenciado e apontado como causa das “sezões”, que no caso era o hábito de dormir em redes, o que agravava os

problemas de saúde decorrente da umidade das casas, que não possuíam condições de higiene adequadas e eram construídas de “taipa”. Fatores esses que favoreceriam o acometimento das doenças nessas moradias, que careciam de um saneamento básico adequado.

Desse modo, é possível observar aqui que o costume de dormir em rede, apesar de ser um hábito que se perpetua na sociedade brasileira, desde o período colonial, quando os usos da rede de dormir foi inserido no cotidiano de brasileiros, dos mais diferentes status sociais, está sendo colocado como algo negativo para os moradores da Vila de São José de Macapá, visto que esse hábito cotidiano é associado a uma das causas geradoras das doenças sazonais. Em contrapartida, podemos perceber que esse costume sobreviveu ao tempo e se faz presente até os dias atuais na realidade macapaense. Essa estigmatização pode ter ocorrido como uma tentativa de promover o seu desaparecimento, visto que, por ser uma herança cultural indígena, não era um hábito tido como “civilizado” aos olhos dos dominantes.

3 O PROJETO PINSONIA: UMA FONTE HISTÓRICA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo, será feita uma análise do Projeto Pinsonia como uma fonte histórica, que expressa o cotidiano da Vila de São José de Macapá, a partir dos costumes sociais, contínuos e descontínuos, para o ensino de História. Para tanto, discorreremos acerca de conceitos como fonte histórica, documento histórico e memória, buscando sempre relacioná-los à perspectiva de estudo da história local no ensino de História.

A partir da relação entre a fonte histórica e o ensino de História a professora e historiadora Verena Alberti (2019, p. 107) defende que “o trabalho com fontes históricas é tão importante para as aulas de história quanto são as experiências em laboratório para as aulas de química, física ou biologia”. Tal afirmação reforça a importância das fontes para o ensino de história, visto que, ainda segundo Alberti, permite ampliar o conhecimento sobre o passado, assim como possibilita que os alunos percebam, na prática, como se constitui o conhecimento histórico.

Em contrapartida, como bem esclarece Ferreira e Franco (2013) é preciso se atentar ao fato de que todo documento usado como fonte na construção do conhecimento histórico é resultado de uma série de fatores, jogos de poder e influência. Com isso, a crítica às fontes são primordiais para não se incorrer no erro de classificá-lo como o faziam os positivistas, que consideravam o documento escrito como fonte de uma verdade única e absoluta. E é necessário que isso seja esclarecido em sala de aula para que o estudante não reforce essa visão distorcida. Sendo assim, as autoras ainda reforçam que:

A crítica da fonte não termina ao averiguar a sua autenticidade, mas segue num processo contínuo de interpretação [...]. Não há documento neutro, nem fonte que traga a verdade embutida. Por isso, as fontes, sejam elas escritas (documentos oficiais, cartas, diários, leis), orais, iconográficas (pinturas, retratos, esculturas), devem estar submetidas à análise crítica. (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 79).

Reverberando essa crítica que precisa ser feita às fontes, não deixando de reconhecer a importância das fontes históricas para o ensino de história, Alberti (2019) frisa que o conhecimento do passado é condicionado, pois, para as fontes se tornarem evidência de algo, é preciso que sejam interrogadas, ou seja, as perguntas é que permitem que as fontes documentem algo. Sendo assim, toda produção humana pode ser, segundo a autora, indagada como fonte. No entanto, ela chama a atenção para o fato de que cada tipo de fonte requer uma forma específica de abordagem.

Todo documento precisa ser identificado. Isso significa, em primeiro lugar, saber quem o produziu [...], quando e onde foi produzido e onde se encontra [...]. Outro conjunto de questões diz respeito a intencionalidade: por que o documento foi produzido? Para quem? Como? Ou seja, quais as condições de sua produção? E por que, onde e como foi preservado? (ALBERTI, 2019, p. 108).

Contudo, nessa identificação do documento, deve-se atentar para o que diz Bloch (2002, p. 8), que “mesmo o mais claro e complacente dos documentos não fala senão quando se sabe interrogá-lo”. Essa constatação nos remete ao fato de que toda investigação histórica não se pauta na mera reprodução do que foi registrado nos documentos, mas sim no que foi ocultado por detrás do discurso construído, pois, segundo Ginzburg (2007, p. 40): “nosso conhecimento do passado é inevitavelmente incerto, descontínuo, lacunar: baseado numa massa de fragmentos e de ruínas.” Logo, será por meio desses fragmentos que devemos reconstruir esse passado, por meio das representações que fazemos dele. Para tanto, se pressupõe a reconstrução de um objeto histórico diferente, levando-se sempre em conta o rigor e o método que toda pesquisa histórica requer.

Sendo assim, para que a reconstrução desse passado ocorra, as pesquisas históricas devem ser sempre pautadas em uma variada gama de registros, que podem ser caracterizados por um ou mais tipos. Dentre essa amplitude de fontes, temos o documento escrito, que por muito tempo era o único aceito perante a produção historiográfica, pois era considerado a única fonte que poderia falar por si só, logo o que tendia a prevalecer era o que estava escrito.

Fagundes e Andrade (2017) ratificam essa concepção quando afirmam que:

Houve um momento em que predominava o entendimento de que os fatos históricos estavam dados nos documentos, competindo ao historiador usar de seus conhecimentos para fazer uma triagem, uma escolha criteriosa, imparcial..., e buscar a “verdade”. Essa concepção de História e principalmente de fato histórico visava dar uma credibilidade, não deixar margens para dúvidas. (FAGUNDES; ANDRADE, 2017, p. 43).

Como se pode ver, a ideia de que o documento falava por si só estava imbricada na visão que se tinha do documento e da sua finalidade para a produção historiográfica. Outra situação é abordada por Samara e Tupy (2010) quando ressaltam que, por muito tempo, se acreditou que o único documento seguro e confiável para a pesquisa histórica era o documento oficial e legitimado, guardado em acervos do estado, o que representava uma segurança para o campo da pesquisa.

Essa concepção de que somente os documentos escritos e oficiais são válidos para a pesquisa e agora para o ensino é um tanto controversa e já foi posta abaixo, pois faz parte do pensamento positivista, que tendia a defender o documento escrito e oficial como os únicos dignos de credibilidade, pois registravam os grandes feitos dos grandes homens e heróis da história. Essa construção ocorria a partir de um olhar eurocêntrico, utilizado como único peso e medida. Discordando dessa concepção as autoras afirmam:

Essa visão não corresponde, porém, a uma verdade absoluta, pois os documentos que fundamentam os estudos históricos assumem, hoje, as formas mais diversas, abordam diferentes conteúdos e podem ser encontrados em lugares dos mais variados. Uma infinidade de registros apresenta-se disponível atualmente para o trabalho do historiador. (SAMARA; TUPY, 2010, p. 67).

Essa mudança na forma de se qualificar o documento também promoveu transformações no modo de análise dos documentos escritos, em que o discurso construído passa a ser descortinado na tentativa de se identificar os interesses que existiam por trás da sua construção, no contexto em que está inserido. Assim, além da ampliação do conceito e da variedade de documentos, passou-se a se desconstruir o documento por si só como detentor de uma verdade única e absoluta.

A partir dessa desconstrução da visão que se tem de documento, pode-se passar a concebê-lo como sendo uma fonte de preservação de memórias, pois, como defende Carli (2013), é a partir dos documentos, tornados históricos, a partir dos argumentos ou da pergunta que é feita pelo historiador/pesquisador, atribuindo-lhes significado e interpretação, que se pode desvendar parte do passado, visto que na sua essência é possível verificar as impressões que o período do qual faz parte produziu.

Reforçando tal concepção, Le Goff afirma que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento [...] permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1990, p. 545).

Para tanto, o Projeto Pinsonia será apresentado enquanto fonte e documento de preservação da memória de uma história local, procurando-se observar as rupturas e as continuidades dos costumes locais estudados pelo viés das experiências cotidianas. Em seguida, o mesmo Projeto Pinsonia será explorado enquanto memória de uma história local,

como uma possível fonte para o ensino de História, a partir de uma análise das experiências cotidianas elencadas no discurso de construção do referido projeto de lei.

3.1 Projeto Pinsonia como documento histórico

Correlacionado à perspectiva de caracterização do documento, o qual passou por uma amplitude de concepção, será traçado aqui um paralelo entre o campo da pesquisa, que desconstruiu a visão de que o documento era fonte de uma “verdade absoluta”, e o campo do Ensino de História na educação básica, o qual também precisou inovar na sua concepção de documento, a fim de tirá-lo do seu estado de inércia, cujo caráter até então atribuído às produções didáticas era apenas de ser utilizado como imagens ilustrativas para reforçar determinadas temáticas abordadas em sala de aula.

Na defesa dessa desconstrução, com relação ao sentido atribuído ao uso do documento em sala de aula, Bittencourt (2018), afirma que os documentos podem ser também considerados materiais mais atrativos e estimulantes para os alunos por estarem associados aos métodos ativos ou ao construtivismo, afirmação essa que se baseia nas justificativas de algumas propostas curriculares.

Convergindo com a linha de pensamento de Bittencourt, Guimarães (2012, p. 325) reforça a importância do documento no ensino de História, quando afirma que “a utilização do documento em uma perspectiva dialógica propicia o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que tem como pressupostos a pesquisa, o debate, a formação do espírito crítico e inventivo”. Em outras palavras, podemos dizer que o documento tem suas potencialidades para o ensino, desde que seja utilizado com uma metodologia que aguace a curiosidade do estudante para explorar o seu conteúdo, uma vez que, assim, se busca estabelecer entre professores e alunos uma outra relação com essa fonte do saber histórico.

Em contrapartida, Bittencourt (2018) também chama a atenção para não se incorrer no erro de muitos educadores, que ainda pensam em tornar o aluno um “pequeno historiador”, pois a intenção da disciplina de história é apenas desenvolver a autonomia intelectual desse aluno, no sentido de o tornar capaz de fazer por si só análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal.

Todavia deve-se atentar para o fato de que “o documento não pode ser entendido como a realidade histórica em si”, mas sim como o portador de uma porção dessa realidade, pois as fontes históricas devem ser sempre lidas com os filtros do presente. Para tanto, leva-se em

conta os valores, as preocupações, os medos, os projetos e os gostos de cada observador (SAMARA; TUPY, 2010, p. 124).

Nesse sentido, o documento, ao ser utilizado na sala de aula, ganha conotações didáticas que podem auxiliar o professor na difícil tarefa de estimular o imaginário do estudante para a sua aprendizagem histórica, pois, ao manusear determinado documento como fonte de estudo, o estudante terá a possibilidade de compreender como ocorre o processo de construção da narrativa histórica a partir dos vestígios deixados pelos homens. Isso, está preconizado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), quando propõe compreender as diferentes formas de registro produzidas pelas sociedades em diferentes épocas.

Sendo assim, ao se interrogar um documento, além das perguntas que darão início a toda a pesquisa e a todas as reflexões, Samara e Tupy (2010, p. 124) propõem que se faça questionamentos sobre “os silêncios, as ausências e os vazios que sempre fazem parte do conjunto e que, por não serem tão facilmente detectáveis nas fontes são, por vezes, ignorados”. Essas reflexões nos fazem olhar para o Projeto Pinsonia, buscando os sujeitos invisibilizados dentro de sua conjuntura social, visto que não se evidenciou suas contribuições na consolidação da sociedade macapaense.

Segundo Schmidt e Cainelli (2009), foi em decorrência da renovação historiográfica do século XX, com o surgimento dos novos métodos da Pedagogia da Escola Nova, que o documento passou a ser instrumento didático para o professor, visto que ajudaria a tirar o aluno de sua passividade, reduzindo a distância de sua experiência com outras experiências descritas no discurso didático, pois a concepção que se tinha antes que o documento era considerado vestígios deixados pelos homens passou a ser encarado como produto deixado pela sociedade que o fabricou, de acordo com determinadas relações de poder.

Corroborando com a ideia de modificação do tratamento dado ao documento como fonte de pesquisa, J. Pinsky e C. Pinsky (2015) ressaltam a importância de se dedicar um tempo maior à leitura cuidadosa de um determinado documento histórico, no sentido de observar seu significado intrínseco, assim como os benefícios que se terá ao ler uma fonte primária, como a obtenção do que chamam de “traquejo” para lidar com outros textos e documentos, dado que o pensamento crítico não tem sustentação sem a prática da leitura.

Dentro desse campo de análise, acerca da mudança atribuída ao trato e utilização de documentos históricos, Schmidt e Cainelli (2009) ainda enfatizam que o uso desses documentos em sala de aula apenas surtirá efeito caso se reveja o seu tratamento. Do contrário, ele só terá a finalidade ilustrativa de uma narrativa histórica já consolidada e uma mera exposição do seu discurso.

Como se pode observar, a forma como se utilizava o documento histórico em sala de aula passou por modificações que trouxeram inovações no modo de utilizá-lo, a fim de garantir uma aprendizagem mais significativa, visto que o documento, enquanto instrumento didático, contribuiria com o professor no sentido de dar mais dinamismo às aulas. Para tanto, cabe ao professor de História a orientação acerca da manipulação e análise documental, definindo os procedimentos metodológicos necessários à realização desse estudo.

Nesse sentido, o ensino escolar só terá a ganhar, como reforça Ferreira e Franco (2013, p. 128), “na medida em que pode se utilizar da diversidade de interpretações como forma de expor a multiplicidade de enfoques, própria do conhecimento”. Aqui, se ratifica a análise criteriosa que precisa ser feita ao se utilizar o documento como fonte para o ensino, assim como, aponta para a variedade de informações que poderá se obter na construção do conhecimento histórico visto por vários ângulos.

Com isso, o uso do Projeto Pinsonia como uma fonte histórica para o estudo em sala de aula, ao ser analisado criteriosamente, pode auxiliar educadores no estudo dos costumes locais, a partir da maneira como as experiências cotidianas vem sendo evidenciadas nesse documento. Ao analisar os eventos históricos do contexto em questão de forma mais crítica, os estudantes poderão perceber e compreender como se constrói o conhecimento histórico a partir de documentos como o Projeto Pinsonia.

A renovação historiográfica ocorrida no século XX trouxe a renovação da concepção de documento histórico e da relação do historiador com ele. Os historiadores contestaram a ideia de documento histórico como matéria inerte, com a qual se reconstrói o que os homens fizeram, como fizeram-no. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 115).

Nesse sentido, é preciso atenção para não se deixar levar pela narrativa construída no documento, mas sim tentar analisá-la pelo prisma do que não foi dito para que, assim, possa-se extrair elementos que tragam visibilidade para sujeitos que, até então, não tiveram sua história contemplada nas produções historiográficas. Em outras palavras, o ensino de História tem de permitir que outras histórias sejam problematizadas na sala de aula sem o prisma do olhar eurocêntrico.

Para tanto, Guimarães (2012) apresenta algumas questões presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História (1998), que podem subsidiar a orientação do trabalho com documentos em sala de aula. Em primeiro ponto, o documento não fala por si só, logo precisará ser interrogado a partir da problemática levantada e construída na relação presente/passado. Segundo, para interrogar o documento, é preciso fazer a escolha de um

método para orientar na observação, na identificação de ideias, temas e contextos. Contudo os métodos mais adequados são aqueles que possibilitam extrair dos documentos informações de suas formas e conteúdo no sentido que permitam compreendê-los no contexto de sua produção.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC instituída em 2018, reforça o trabalho com documentos como fonte no ensino de História, como se observa no seu caráter normativo, cujo objetivo é definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p. 7). A partir dessa prerrogativa, a BNCC apresenta de que forma dever ser realizada a discussão com documentos na sala de aula. Tal constatação pode ser observada na organização preconizada pela BNCC para o livro didático. Sendo que já consta nos que se adequaram, no primeiro capítulo dos livros de 6º ano do Ensino Fundamental os objetos de conhecimento que tratam da conceituação da História e das Fontes Históricas, cujo objetivo é o de compreender diferentes “formas de registro da história e da produção de conhecimento histórico” (BRASIL, 2018, p. 420). Como enfatiza a BNCC, quando diz que para se pensar o ensino de História, se faz necessário:

Considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que o geraram. (BRASIL, 2018, p. 398).

Dessa forma, propõe-se a utilização do Projeto Pinsonia e do Mapa anexado ao mesmo, com as definições fronteiriças da Província de Pinsonia, como fontes de estudo na educação básica, visto que essa proposição ajuda na compreensão do que se estuda no 6º Ano do Ensino Fundamental acerca da unidade temática, que aborda sobre tempo, espaço e cultura. O estudo dos costumes se inclui nessa unidade, quando se questiona: para que serve estudar História? Dentre as possíveis respostas, temos a de “interpretar culturas”, o que nos possibilitar uma problematização, para se estudar os costumes locais, a partir do Projeto.

Assim, os documentos são considerados por muitos educadores materiais atrativos e estimulantes para os estudantes. Reforçando essa ideia, Kátia Abud (2013) defende que a manipulação de documentos por parte dos alunos também é fundamental. No entanto, para se promover a sua leitura, se faz necessário que haja um projeto que vise contemplar a inserção do aluno nessa nova linguagem, proporcionando o amadurecimento de habilidades, dentre as

quais podemos citar: a extração de informações, a descrição, a interpretação e a sistematização de ideias.

Partindo das constatações já feitas, com relação ao uso do documento como fonte de pesquisa e como fonte para o ensino de História, pode-se inferir algumas possibilidades e potencialidades que a pesquisa documental pode trazer para ambos esses campos do saber, uma vez que, por meio da pesquisa histórica, os horizontes para o ensino de História também podem se alargar no sentido de que a produção do conhecimento historiográfico traz grandes contribuições não só para o conhecimento acadêmico, mas também para o conhecimento escolar.

Com isso, constata-se que, quando se fala em documento como fonte para a construção do conhecimento histórico, não se deve vislumbrar somente a construção de um conhecimento acadêmico. Para tanto, precisa-se mostrar que as narrativas contidas nos mais diversos tipos de documentos, assim como a do livro didático, também podem dialogar com outras fontes, desde que sejam problematizadas, podendo gerar reflexões que possibilitem a desconstrução de narrativas já solidificadas e arraigadas ao colonialismo, oferecendo assim, novos caminhos a serem trilhados na construção do conhecimento histórico.

3.2 Projeto Pinsonia e a memória da história local

O Pinsonia, enquanto um compilado de documentos reunidos por Cândido Mendes, no intuito de tornar relevante seus argumentos de defesa do Projeto Pinsonia, pode ser considerado uma memória da história local, no sentido que possibilita, por meio de sua análise a decodificação dos códigos criados, acerca do cotidiano, que evidenciam alguns dos costumes da Vila de São José de Macapá, se tornando assim, um mecanismo facilitador de aprendizagem, uma vez que o estudante, ao examinar o que está próximo de si, poderá compreender que outras histórias também são possíveis de serem abordadas na produção do conhecimento histórico, inclusive a história do seu meio.

Em contrapartida, temos de levar em conta o que preconiza a professora e historiadora Aryana Costa (2019), quando afirma que “a história local só tem seu valor plenamente explorado se trabalhada com escalas que sejam intercambiadas e sobrepostas para que os alunos possam perceber justamente onde o local e o geral se distanciam e se aproximam”. Isso possivelmente aguçar a percepção de mundo, a partir do seu olhar sobre o micro e o macro dentro dos contextos históricos.

O projeto de lei elaborado por Cândido Mendes para a elevação da parte setentrional da Província do Pará à categoria também de Província, apesar de ser um documento político e oficial, permite que se identifique alguns dos costumes dos moradores da Vila de São José de Macapá, por meio das experiências de vida intrínsecas nos discursos construídos no documento. Com isso, pode-se afirmar que esse documento se constitui como um elemento que traz nas suas entrelinhas uma memória da história local, pois, ao se desconstruir o discurso que só evidencia os grupos de elite, podemos evidenciar histórias outras, que sempre foram invisibilizados nas produções historiográficas.

Corroborando com essa concepção, Merlo e Konrad (2015, p.27-31) reforçam a ideia de que “os documentos são a essência de uma organização, a memória de uma sociedade”, sendo que, “[...] a ligação que a sociedade possui com as formas de registro de seu passado gera uma identidade, pois, por meio dos registros acessíveis, os indivíduos podem rememorar sua história”. A esse respeito, podemos dizer que o documento, independentemente de sua natureza redacional, possui grande importância para a preservação das memórias de um povo.

Segundo Gil (2019),

No campo da história e da educação, é relevante pensar lembrança e esquecimento como processos correlatos, considerando que parte da memória histórica corresponde ao que foi excluído por não compor os “grandes acontecimentos” selecionados para serem lembrados. (GIL, 2019, p. 155).

Diante dessa afirmação, reafirma-se a importância de se compreender os costumes da Vila de São José de Macapá no contexto já mencionado, no sentido de perceber que na narrativa do Projeto Pinsonia pode-se ir além do que foi registrado e evidenciar as memórias que foram silenciadas no discurso construído, talvez por não atender aos interesses dos grupos de elite, que acabaram por excluir desse processo os demais membros da população dessa Vila.

Sendo assim, ao se estudar a memória da história local a partir do Projeto Pinsonia, enquanto documento histórico, temos que atentar para a História enquanto ciência, a qual sua especificidade está estritamente relacionada à concepção de tempo, visto que um acontecimento não ocorre, como afirmam Merlo e Konrad (2015), isolado, portanto precisa ser situado, tanto no tempo quanto num lugar.

Os acontecimentos ocorrem em meio a um conjunto de indivíduos e, devido à sua relevância, importância e/ou repercussão, se tornam memoráveis no contexto de determinado grupo [...] Ou seja, a seleção de fatos representa

fragmentos de algo que seja considerado como simbólico por indivíduos que são parte daquele contexto. (MERLO; KONRAD, 2015, p. 33).

A fala acima nos remete à concepção de que o tempo histórico está relacionado ao estudo das ações do homem no tempo e no espaço. Para tanto, cabe ao pesquisador selecionar e produzir conhecimento acerca dessas ações, por meio das pesquisas nas mais variadas fontes deixadas como vestígio delas. E será por meio do estudo desses vestígios deixados ao longo da história que se constituirão como memória formadora de identidades.

Segundo Ferreira e Franco (2013), o tempo histórico está associado à ação social e à política, a homens concretos que agem e sofrem consequências de ações, que possuem um ritmo temporal próprio. Diante dessas percepções, é possível entender que a história, por ser constituída de eventos singulares e irrepetíveis, não pode ser desvinculada das suas temporalidades específicas. Sendo que, cada fato histórico precisa ser compreendido a partir do tempo em que ocorreu, caso contrário se estará incorrendo no que se chama de anacronismo.

Coadunando com a definição do tempo histórico, Bezerra (2015) nos apresenta a noção de temporalidade como sendo uma dimensão central do conhecimento histórico. Com isso, enfatiza que o conceito de tempo pressupõe que se estabeleça as relações entre continuidade e ruptura, o que ajuda a compreender a complexidade das relações sociais, assim como possibilita problematizar o lugar que o indivíduo ocupa na trama da história, trazendo, assim, a percepção de como ocorre a construção da identidade na dimensão temporal – processo que perpassa a formação da consciência histórica.

É justamente a compreensão dos fenômenos sociais na duração temporal que permitiu o exercício explicativo das periodizações, que são frutos de concepções de mundo, de metodologias e até mesmo de ideologias diferenciadas. (BEZERRA, 2015, p. 45).

O contexto histórico de elaboração do Projeto Pinsonia corresponde ao período em que o mundo estava vivendo a efervescência política, econômica e social promovida pelo sistema capitalista, que alcançaria o que Hobsbawm (1988) denomina de esplendor, ou seja, esse sistema se consolidou e conquistou o mundo, pois a Revolução Industrial havia modificado a estrutura social das cidades e a ascensão da burguesia impunha conflitos na partilha do poder.

É nesse período que os grandes impérios irão se consolidar (caso da Inglaterra) e que novos impérios irão aflorar (caso da Alemanha). A amplitude da Revolução Industrial, avançando para uma onda de globalização, contribuiu para que ocorresse um grande

desenvolvimento dos meios de transporte, de comunicação e das indústrias, o que permitiu um fluxo ainda maior de mercadorias. Isso favoreceu para que nações atingissem graus de desenvolvimento nunca antes alcançados, porém também se veria o aumento da desigualdade econômica entre pessoas de um mesmo país.

A partir dessa observação global, podemos problematizar os costumes da Vila de São José de Macapá, no sentido de se buscar entender como esses costumes eram descritos pelo olhar dos grupos elitizantes, trazendo para a discussão da sala de aula o processo civilizador que se constituía no Brasil, com relação à formação da nação. Com essas reflexões, pretende-se, por meio da compreensão dos costumes locais, verificar os possíveis apagamentos de identidades locais em prol de um ideário civilizatório.

Portanto, pode-se dizer que o ensino de História Local associado ao uso de documento em sala de aula só tende a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se oportunizará ao estudante se reconhecer como sujeito histórico, pois terá uma orientação temporal para isso, que aqui, no caso, é o estudo do seu lugar.

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

Essa crítica à história quadripartite refere-se ao paradigma eurocêntrico, que subalterniza grupos, fazendo com que fiquem invisibilizados, diminuídos e até mesmo soterrados. Um quadro presente nos currículos escolares, que ainda se encontram colonizados, renegando outras histórias que poderiam evidenciar a diversidade da sociedade humana.

Sendo assim, Macedo (2017) nos ajuda a entender como se constrói uma história local, visto que seu pensamento se pauta na construção do conhecimento histórico a partir do rompimento com o paradigma eurocentrista, que vem se sobressaindo na produção historiográfica. Dessa forma, perceber como os processos históricos se desenvolvem em nível local, em conexão com as realidades regionais, nacionais e globais seria um bom caminho para a “desmontagem” dessa versão predominante da história.

Compreende-se aqui o local como sendo o primeiro espaço de atuação do homem no decorrer da sua história. Por isso, pode-se conjecturar que o ensino de História Local poderá proporcionar uma reflexão permanente acerca das ações do lugar e dos que ali vivem, que se perceberão como cidadãos e sujeitos históricos. Dessa forma, o ensino de História Local

configura-se como um espaço em que o local e o presente são referências para o processo de construção de identidade.

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

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

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

As novas demandas de história atribuem a ela no dizer da professora Simoniely Kovalczuk (2016, p. 583) “um papel de orientar os sujeitos a pensarem historicamente, gerando uma consciência histórica, dando um sentido prático a essa disciplina, compreendendo as situações reais da vida cotidiana e do seu tempo”. Isso viria associado a uma valorização de novos sujeitos, espaços e novos sujeitos, que seriam evidenciados nos processos históricos.

Corroborando com essa perspectiva, Rüsen (2001, p. 57) caracteriza a consciência histórica como sendo “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar [...] sua vida prática no tempo”. Esse conceito pode reforçar a noção de tempo e sujeito histórico, dado que, ao se formar uma consciência histórica, o indivíduo poderá refletir e, assim, passar a se perceber como parte integrante do processo histórico.

Rüsen (2010) salienta também que a narrativa histórica é a face material da consciência histórica, pois por meio de uma narrativa ganha-se acesso ao modo como o seu

autor concebe o passado, assim como ao modo como utiliza suas fontes e os tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história. Isso possibilita ao estudante exprimir as suas compreensões do passado histórico, relacionando-as com o seu presente, a fim de obter uma orientação temporal de forma historicamente fundamentada. Daí, a relevância de se trabalhar a história local em sala de aula, pois como defende o autor,

A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano. (RÜSEN, 2010, p. 16).

Essa perspectiva acerca da obtenção da consciência histórica preconiza que se olhe a História como uma disciplina escolar, voltada para a cidadania, no sentido de permitir ao estudante desenvolver de forma objetiva e fundamentada as suas interpretações do mundo humano e social, o que lhe permitirá se situar no seu tempo. Logo, a narrativa do Projeto Pinsonia pode se enquadrar nessa perspectiva de estudo, uma vez que, em sua análise, se preconiza o desenvolvimento de uma criticidade por parte do estudante.

No intuito de que se promova um amadurecimento acerca do uso da história local, de modo a garantir que novas demandas sejam sanadas é preciso que haja ainda a compreensão de que:

O ensino de história local se dá no cotidiano, no espaço próximo e traz à tona lembranças e particularidades de sujeitos históricos que passavam despercebidos no panorama da macro-história. Assim, optar por esse viés não é diminuir a história, restringir as fontes, ao contrário, é um espaço promissor [...]. O ensino de história local é importantíssimo para a geração e construção dos primeiros conceitos de consciência histórica. (KOVALCZUK, 2016, p. 583-584).

Sendo assim, pode-se dizer que, por meio do ensino da história local, os estudantes poderão se sentir pertencentes aos processos históricos, desconstruindo a ideia de que deveriam ser meros espectadores do processo de aprendizagem. Eles poderão se reconhecer como objeto e sujeito que constrói os fatos e acontecimentos, que não são lineares, mas complexos e permeados de discontinuidades e permanências.

Portanto, desenvolver propostas educacionais voltadas para o estudo da história local, requer, no dizer de Sônia Nikitiuk, fazer o estudante se perceber um “ser histórico”, pois assim estará se evitando a compartimentalização gerada pelo processo de globalização, “um dos mais eficazes para fazê-lo é por meio do estudo do cotidiano” (NIKITIUK apud

KOVALCZUK, 2016, p. 585). Aqui, se ratifica a importância que o estudo dos costumes locais trará para o processo de formação dos estudantes, pois:

As atividades desenvolvidas na escola, quando reconstruem as histórias vividas no cotidiano dos alunos, recuperam identidades que formam o seu cotidiano significativo, levando a se ver como parte de um processo global. [...]. Nesse contexto, cabe aos professores que lecionam história local, explorar o espaço, as representações e as vivências como uma forma de ir contra a hegemonia da história tradicional baseada nos modelos eurocêntricos. O rompimento favorece a consciência de identidades plurais bem como favorece a concretização de conceitos como tempo e espaço. (KOVALCZUK, 2016, p. 585).

Nesse sentido, Barros C. (2013, p. 17) enfatiza que: “Enquanto estratégia de aprendizagem, a História Local pode garantir o domínio do conhecimento histórico. Seu trabalho no ensino possibilita a construção de uma História mais plural, que não silencie a multiplicidade das realidades”. Isso só reverbera a importância do ensino de história local para a valorização do saber acerca da própria realidade do estudante, como expõe o autor:

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

No que se refere a identificação das histórias silenciadas, temos no Projeto Pinsonia, ao se problematizar o estudo dos costumes locais, a possibilidade de um olhar crítico acerca dos estigmas, criados sobre o modo de vida da população local, pois, partindo do que diz Kovalczuk, pautada no pensamento de Marc Bloch e Le Goff, “todo documento escrito é manipulado, representa uma versão” (KOVALCZUK, 2016, p. 586). Logo, subentendem-se o que enfatiza Sérgio Buarque de Holanda, quando diz que:

Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da História e são muitas vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a História. (HOLANDA apud KOVALCZUK, 2016, p. 586).

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

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

A narrativa do Projeto Pinsonia pode ser considerada como parte da memória macapaense, no sentido de que, apesar de não ter sido construído para essa finalidade, guarda em si elementos que, além de possibilitarem um estudo de história local, permite que se reescreva parte das experiências cotidianas dessa população por meio do estudo dos costumes. Desconstruindo, com isso, os estigmas que foram atribuídos a esses costumes, reforçando assim a identidade dos sujeitos desse lugar, pois,

Entender como pessoas e grupos experimentaram o passado torna possível questionar interpretações generalizantes de determinados acontecimentos e conjunturas. [...] A memória é essencial a um grupo porque está atrelada à construção de sua identidade. (KOVALCZUK, 2016, p. 587).

O Projeto Pinsonia, somado à documentação que alicerça o discurso construído por Cândido Mendes (que inclui a descrição de defesa, um discurso construído por sujeitos que tinham interesse na conquista dessa autonomia territorial -moradores de Macapá), a descrição dos aspectos naturais, estruturais, sociais e econômicos e um mapa da Província de Pinsonia (o qual foi anexado em 1868, com a delimitação que deveria ter a referida província), é composto por 116 páginas.

No decorrer da pesquisa, considerou-se pertinente a elaboração de um sumário para que houvesse uma melhor compreensão acerca das partes que compunham esse documento, no sentido também de facilitar o seu acesso por parte dos que se interessarem em analisar esse documento, tanto como fonte para o ensino de História quanto para a produção do conhecimento histórico (ver apêndice A).

O Projeto Pinsonia, talvez para ganhar maior publicidade, foi descrito no “Atlas do Império do Brasil”, no qual também consta uma vasta cartografia feita sobre as delimitações territoriais da nova província, que compreende as últimas divisões administrativas, eclesiásticas, eleitorais e judiciárias dedicadas à sua majestade o imperador Dom Pedro II. O atlas, cujo organizador foi Cândido Mendes de Almeida, que o elaborou em 1868, tem sua versão original digitalizada na Biblioteca do Senado Federal. Sua criação se deu em decorrência da necessidade que se tinha em ter um material que pudesse subsidiar a instrução pública do Império no Colégio Pedro II. Tais afirmações se encontram na introdução do atlas, na qual Cândido Mendes justifica as razões para sua criação, sua necessidade e seu plano de ação, ou seja, com qual finalidade foi criado.

Apesar de não ser a fonte principal deste trabalho, é importante mencionar o Atlas, por ter sido o primeiro atlas do Brasil e, portanto, um marco da cartografia brasileira¹, servindo de base para a elaboração de trabalhos posteriores. Além dos mapas das províncias, o atlas retrata as questões de fronteiras, os quadros dos donatários das capitanias hereditárias e ainda a distribuição dos territórios descobertos por eles. À margem das informações geográficas, contempla estatísticas da população brasileira e diversos dados administrativos, eleitorais e eclesiásticos de cunho histórico, acerca das províncias da época e de suas comarcas, que são até hoje relevantes para a compreensão e estudo do Brasil Império.

No Projeto Pinsonia, encontra-se uma narrativa cuja estrutura se pauta em um discurso de defesa no qual se apresentam argumentos que justificam as razões para que ocorresse a elevação do território septentrional da Província do Grão-Pará à categoria de província, visto que a autonomia político-administrativa, segundo a defesa, traria muitos benefícios para o governo imperial, pois essa divisão na região amazônica proveria a segurança das fronteiras, que, além de serem extensas, ainda se encontravam abandonadas ou indefinidas. Fato esse que gerava conflitos entre as províncias existentes até então, no que se refere à delimitação territorial.

Como estratégia para reforçar o potencial de Macapá, Cândido Mendes incluiu no seu projeto vários relatórios elaborados sobre a localidade, nos quais encontramos descritos vários aspectos que engrandecem o local, mas que também expõem os aspectos não favoráveis, e Cândido Mendes, em suas palavras de defesa, explica as razões. Essas informações que, em

¹A elaboração do atlas teve por base mapas do território brasileiro produzidos desde séculos anteriores. Possui 69 páginas, em que, além das informações acerca da relevância do documento, tem o mapa-múndi, o mapa do Império e mapas detalhados das províncias brasileiras criadas e das quais se almejava criar, como a Província de Pinsonia, mostrando capitais, cidades, vilas, bases militares, freguesias rios e montanhas.

1873, quando da terceira representação – cuja tentativa seria a de sensibilização para a retomada das discussões e possível aprovação do Projeto Pinsonia por parte da Câmara dos Deputados –, só vieram reforçar a defesa do projeto, que, como já foi mencionado, possuía anexado a si um abaixo-assinado de 387 moradores, que apoiaram o projeto, os quais também apresentaram seus argumentos favoráveis à criação da nova província. Além disso, havia também o mapa de 1868, no qual foram definidas as delimitações territoriais da nova província, caso fosse criada.

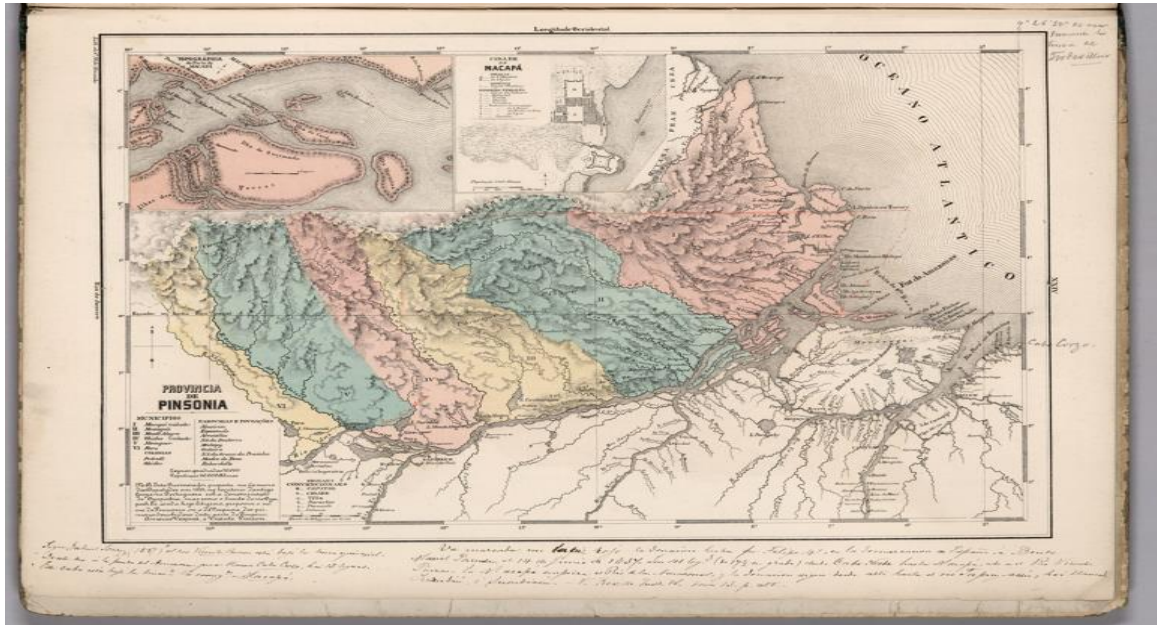
É importante ressaltar que, quando Cândido Mendes retoma o Projeto em 1869, faz uma pequena alteração com relação ao nome da nova Província, que, no projeto inicial, seria Oyapóckia, mas que, nessa segunda análise, a sugestão era “Pinsonia”. Essa mudança de nome se justifica, segundo consta no projeto, por razões referentes às pretensões da França em dominar por completo o rio Oiapoque. Logo, poderia causar uma certa indefinição no que diz respeito aos seus limites. Diante desse impasse, resolveu-se, em honra à memória do navegador espanhol Vicente Pizón, por ter sido o descobridor dessa região, conforme especificado no Atlas do Império do Brasil, do qual foi retirado esse projeto, designar o território em questão de Pinsonia. O nome logo encontrou ressonância entre a população de Mazagão e Macapá, que concordaram com a mudança.

O Projeto Pinsonia é de autoria de um legislador atuante dentro do cenário político nacional, pois, segundo os estudos e o discurso construído dentro do Atlas (também de sua autoria), ele se dizia preocupado com as definições dos limites fronteiriços do Brasil, tanto internos quanto externos. Ao apresentar esse projeto à Assembleia Geral Legislativa do Brasil, em 1853, no Rio de Janeiro, acerca da criação de uma nova província nas terras do Cabo Norte, Cândido Mendes argumentava não estar preocupado em se promover politicamente, mas sim em defender os interesses do Império como um cidadão que amava sua pátria, em um contexto de consolidação de uma identidade nacional que unificasse o povo em prol de um único ideário – que era o de formação de um Estado nacional unificado e consolidado, onde as desavenças entre as províncias deixassem de existir.

Encontra-se, dentre os mapas anexados no “Atlas do Império”, o mapa com as delimitações do que deveria ser a Província de Pinsonia. Nesse mapa, podemos identificar, além dessa limitação territorial, o período de sua elaboração, os municípios, colônias, paróquias e povoações que comporiam a nova Província. Além do que temos também informações sobre Macapá, especificamente, no que tange à suas principais praças, edifícios públicos e quantitativo populacional. Dos edifícios públicos expostos no mapa, temos a

Fortaleza de São José, sendo descrita com os seus Baluartes (da Conceição, de São Pedro, da Madre de Deus e de São José).

Figura 2 – Mapa da Província de Pinsonia



Fonte: Atlas do Império do Brazil, 1868, p. 66.

Esse mapa, ajudará na análise e estudo do documento escrito do Projeto, no sentido de ilustrar e ao mesmo tempo, referendar de maneira visual, alguns elementos descritos no Projeto Pinsonia. Nesse ponto, a professora Maria Cristina Pastore diz que, “o mapa instiga pesquisa, altera percepções e o imaginário. Provocante e captador de atenção, o mapa possui a impressionante relação de construção de conhecimento revelado através de símbolos, legendas e cores” (PASTORE, 2016, p. 479).

Considerando o mapa da Província de Pinsonia como um suporte de investigação, dentro da proposta de ensino dos costumes locais para o ensino de História, pode-se presumir que tal suporte só tende a enriquecer a proposta, no sentido de que, ao oferecer um elemento visual ao lado do documento escrito, faz com que o estudante, tenha mais interesse em querer estudar determinada temática, que ao mesmo tempo está relacionada as suas experiências cotidianas.

Ainda segundo Pastore (2016):

Em uma interpretação mais contemporânea o mapa é a narrativa poética da história, uma história de símbolos e identidade, cultura e tradições, vivenciadas por desenhistas, estrategistas de guerra, ou apenas por sujeitos

históricos preocupados em demarcar um território (PASTORE, 2016, p. 481).

A renovação na concepção de documento histórico possibilitou que houvesse uma amplitude nas fontes de pesquisa. Associado a essa ideia, passou-se a estimular em sala de aula o uso de mapas históricos, gravuras, filmes e outros documentos, os quais contribuíram para que se refizesse as imagens do passado, assim como se instigasse a imaginação sobre esse passado (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Sendo assim, percebe-se que tanto o documento escrito do Projeto Pinsonia quanto o Mapa da nova Província, que representa um registro escrito e visual, podem ser considerados elementos constitutivos de uma memória social, que possibilita a recuperação de informações acerca de alguns costumes da população da Vila de São José de Macapá, a partir das experiências cotidianas presentes nessas fontes, caracterizadas como sendo primárias.

Associado a essa perspectiva, tem-se a relevância da história local, uma vez que esta pode ser ligada à história do cotidiano, a qual se liga à história da cultura, como bem afirmam Schmidt e Cainelli:

A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 147).

Com isso, percebe-se que o papel do ensino de História Local é de extrema importância, pois contribui na constituição identitária dos indivíduos, a qual tem a memória como base dessa formação. Todavia memória não pode ser confundida com história, visto que se trata apenas de um aspecto relevante para se configurar uma história local no campo do ensino. “A história consiste na escolha e construção de um objeto, operação que pode dar-se a partir da evocação de lembranças, e, exige na análise das memórias, um rigor metodológico na crítica e na confrontação com outros registros e testemunhos” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 148).

No mais, considerar o Projeto Pinsonia como uma fonte possível de fazer emergir os costumes locais, por meio da análise das experiências cotidianas de sujeitos invisibilizados nos processos históricos, significa atribuir a essa fonte a representação de uma memória social, que pode ser recuperada por um olhar atento do professor-pesquisador. Trata-se de um instrumento que poderá aguçar a curiosidade do estudante em querer conhecer a sua realidade local, a partir de atitudes de investigação, que terão como norte o seu cotidiano, fazendo com

que ele produza reflexões acerca do sentido da realidade social (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Reforçando a viabilidade do Projeto Pinsonia como fonte para o estudo de uma história local, enquanto representação de uma memória social, a professora Circe Bittencourt quando afirma que: “A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência [...] e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente (BITTENCOURT, 2018, p. 146).

Seria então, a partir desse entorno, que o estudante constituiria os elementos necessários para a compreensão das temáticas abordadas no ensino de História, pois teria como referência aspectos relacionados ao seu cotidiano. sem deixar de mencionar, que, a partir de então o ensino de História, passaria a ter sentido para ser estudado e problematizado na sala de aula.

4 OS “COSTUMES” E O ENSINO DE HISTÓRIA DO AMAPÁ

Os costumes, segundo Thompson (1998, p.13), tendiam a ser vistos como resíduos do passado, uma vez que haviam sido suprimidos pela marcha do progresso no meio urbano. No entanto, o que se observa é que houve uma decodificação deles, atribuindo-lhes novos significados, pois, “o povo estava sujeito a pressões para “reformatar” sua cultura segundo normas vindas de cima, a alfabetização suplantava a transmissão oral, e o esclarecimento escorria dos estratos superiores aos inferiores – pelo menos era o que se supunha”.

Portanto, o que se percebe é que os costumes, no decorrer da história, sempre sofreram pressões externas aos ambientes de sua criação, para que mudassem ou deixassem de existir. Em contrapartida, os sujeitos menos favorecidos, sempre buscaram meios para codificá-los, a fim de os manter em seu convívio social. Como bem enfatiza Thompson:

[...] Se de um lado, o “costume” incorporava muitos dos sentidos que atribuímos hoje à “cultura”, de outro, apresentava muitas afinidades com o direito consuetudinário. Esse derivava dos costumes, dos usos habituais do país: usos que podiam ser reduzidos a regras e precedentes, que em certas circunstâncias eram codificados e podiam ter força de lei. (THOMPSON, 1998, p. 15).

Por essa afirmação se percebe que os costumes fazem parte da cultura de um povo, uma vez que corresponde aos atos habituais que permeiam a vida, tanto urbana quanto rural, que, com o passar do tempo, acabam por se tornar práticas comuns que se enraízam na cultural social.

Em uma outra vertente de análise, acerca dos costumes, temos o sociólogo alemão Norbet Elias, analisando os hábitos e comportamentos da população europeia desde a Idade Média, no qual associa a definição de costumes ao termo civilização, no sentido de identificar as mudanças de comportamento que ocorreram ao longo da história para que as sociedades europeias na modernidade se tornassem civilizadas. Para tanto, aponta que costumes podia “se referir ao tipo de habitações ou maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos [...]” (ELIAS, 1994, p. 23).

Elias (1994), ao analisar esses tipos de comportamentos, típicos do homem civilizado ocidental, o faz a partir dos estudos dos costumes do homem europeu, no qual constata que o processo civilizador pode ser considerado uma operação de transmissão de uma cultura, que faz com que as regras e normas sociais de origem externa se inscrevam no indivíduo em um

determinado momento, passando a operar como uma forma de autocontrole. Essa análise feita por Elias se baseou em livros de boas maneiras, de pinturas, literaturas e documentos históricos, o que nos ajuda a compreender os costumes locais da Vila de São José de Macapá em suas especificidades.

Divergindo das ideias de Elias, Thompson (1998) aborda os costumes locais no mundo europeu, apontando para as ações dos sujeitos motivadas, primeiramente, pelos seus costumes de ordem moral, consuetudinário e de resistência, que tendem a se chocar com as inovações impostas pela “cultura de cima”. Tal comportamento é manifestado com base nos costumes herdados e que perpassam as gerações. Na análise feita por Thompson, por meio das ações judiciais, pode-se perceber que existia uma narração do cotidiano dos trabalhadores nas entrelinhas dessas ações.

A reflexão que surge das análises feitas tanto por Elias quanto por Thompson, apesar do foco de análise de ambos não convergir, ajudam a projetar um estudo dos costumes da Vila de São José de Macapá, no sentido de somar a História do Amapá, mais uma categoria de análise, dentro da história local. Costumes estes que poderão ser evidenciados a partir das experiências cotidianas identificadas no Projeto Pinsonia, porque ambos os autores permitem que se estabeleça diferentes interpretações que possibilitam identificar os sujeitos invisibilizados no processo histórico. Fato esse que rompe com o mito da inércia populacional, pois fundamenta a participação popular em busca não só da sobrevivência, mas também da manutenção dos seus costumes.

Nessas análises, pode-se perceber os processos de mudanças e permanências temporais, assim como as imposições feitas sobre alguns desses costumes, no sentido de invisibilizá-los, principalmente quando não condiziam com o padrão criado por grupos de elite em prol de um ideário de civilização. Diante de tais prerrogativas, propõe-se um estudo das experiências cotidianas da população da Vila de São José de Macapá no início da segunda metade do século XIX, no sentido de evidenciar os costumes, contidos na narrativa do Projeto Pinsonia.

No que diz respeito ao ensino de História do Amapá, acredita-se que, o estudo dos costumes sociais, podem possibilitar a identificação de costumes de outro grupos étnicos como o dos indígenas, por exemplo. Essa identificação permite que se estimule no estudante da educação básica o interesse por querer conhecer mais a fundo a história de grupos que contribuíram para a formação da sociedade macapaense. Essa mudança de perspectiva possibilita que se rompa com o currículo posto para o Ensino de História.

Bergamaschi e Gomes (2012), reforçam esse rompimento, quando dizem que os povos indígenas, por exemplo, empreendem esforços para concretizar o diálogo intercultural, no qual as propostas educacionais possam permitir a convivência e a efetuação de trocas com as sociedades indígenas. Em contrapartida, a escola tem que fazer um esforço para que haja o conhecimento sobre esses povos, no sentido de afirmar sua presença, não só no passado, mas também no presente, no qual se observa um forte movimento político de afirmação étnica.

Nesse sentido, o estudo dos costumes da Vila de São José de Macapá, pode trazer à tona elementos que possibilitem a identificação da contribuição indígena, no surgimento e na manutenção desses costumes. Outra contribuição que o estudo dos costumes locais pode trazer para a história do Amapá é a valorização do saber que se encontra mais próximo da realidade do estudante, possibilitando que ele se perceba mais como sujeito histórico.

Partindo desse pressuposto, o professor e historiador Estevão Rezende Martins (2019, p. 55), afirma que “a consciência histórica é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência”. Com isso, o ensino de História pode ser enriquecido ainda mais com a propositiva de estudo aqui colocada, a qual, além de buscar identificar os costumes sociais, busca também entender a importância desse estudo, no ensino da história local.

4.1 Ensino de história e as memórias macapaenses no Projeto Pinsonia

As memórias que se constroem a partir dos fragmentos de informações que são constituídos a partir da trajetória de vida ajudam a compreender quem somos e, ao mesmo tempo, a perceber o outro em suas peculiaridades. Isso é primordial para a nossa formação identitária, uma vez que as memórias são construídas no presente, a partir das percepções do passado e nos projetando para o futuro. Nesse sentido, quando se menciona memórias macapaenses no Projeto Pinsonia, se refere à narrativa que foi construída nesse documento, a fim de definir o modo de vida da população desse território.

Daí, é proposta a problematização dessa narrativa para identificar os costumes por meio das experiências cotidianas, a fim de perceber a partir de que prisma essas experiências foram constituídas, assim como a visão que se tinha acerca dos elementos culturais e sociais desse lugar. Quando menciono lugar, estou me referindo especificamente ao recorte espacial, que é a Vila de São José de Macapá. Tal percepção se deu no sentido de desconstrução de um

discurso criado, que acabou por gerar estigmas acerca dos costumes identificados na narrativa do Projeto Pinsonia.

O Projeto Pinsonia, enquanto elemento constitutivo de memória, referencia o que defende Michel Polak (1992) quando diz que nossa memória é seletiva, pelo fato de só guardar o que considera importante. Acrescenta ainda que a memória carrega consigo elementos internos e externos (memórias herdadas) dos sujeitos que as constituem, ou seja, na formação das memórias, as influências externas são irrefutáveis, no que se refere às interferências feitas na sua construção. Sendo assim, o estudo do Projeto Pinsonia evidenciou um tipo específico de memória construída acerca das experiências vividas pela população da Vila de São José de Macapá.

Polak (1992), ainda frisa que quase todas as memórias também podem ter marcos invariáveis e imutáveis, devido ao trabalho de solidificação da memória ter sido tão importante, que acabou impossibilitando a ocorrência de mudanças, pois, parte-se do princípio de que um determinado número de elementos podem torna-se realidade, passando a fazer parte da própria essência da pessoa, ao contrário de outros fatos, que acabam se modificando em função dos interlocutores. Logo, a memória é um fenômeno construído, a partir de uma memória seletiva, como bem se pode observar no Projeto Pinsonia.

Enquanto um documento de preservação de uma memória que se institucionalizou sobre a Vila de São José de Macapá em um contexto específico, é possível levar em consideração que o Projeto Pinsonia por si só não dá conta de responder a todas as questões que poderão ser levantadas acerca dos costumes locais. No entanto, pode servir de norteador para esse estudo, uma vez que traz um discurso de desqualificação desse modo de vida específico, o que aponta para uma problematização que vise enxergar os interesses por detrás dessa visão estigmatizada que se construiu sobre os costumes desse território.

As reflexões de Polak trazidas para o campo do ensino de História podem ajudar na busca de elementos das memórias macapaenses contidas ou não no Projeto Pinsonia, no sentido de se levar para o campo do ensino na educação básica um documento que pode servir de fonte, devido à gama de informações que podem ser problematizadas por meio da desconstrução do discurso desse documento, que já carrega também a memória de uma população menos favorecida, que teve seus costumes estigmatizados por parte de sujeitos que tinham total desconhecimento da realidade local, pois não conheciam as experiências sociais que se inter cruzavam nessa parte da Amazônia.

O professor Fidel Tubino (2016), especialista em estudo da hermenêutica intercultural, caracteriza o estigma como uma marca socialmente menosprezada, que desumaniza quem a

encarna. É um atributo que coloca e projeta de maneira “inconsciente” em uma pessoa por seu pertencimento a um grupo social, categorizado como socialmente menosprezado. Defende também que existe os “estigmas tribais” que abordam acerca dos estigmas culturais e etnorraciais. Esses estigmas se fazem presentes nas descrições do Projeto Pinsonia, nas quais se observa uma certa propagação de informações que não coincidem com a realidade macapaense.

Nesse trabalho, procura-se caminhar na contramão dessa visão distorcida construída acerca dessa parte da Amazônia. Para tanto, no que tange a essa relação do ensino de História e o Projeto Pinsonia como um documento que traz em si memórias construídas sobre a Vila de São José de Macapá, aponta-se como contribuição para o campo educacional a desconstrução dessas memórias, no sentido de se promover a valorização das experiências de vida de sujeitos até então alijados das grandes produções historiográficas, por não se adequarem ao padrão civilizado de comportamento, alinhado aos ideais do capitalismo, que tendia a classificar os indivíduos em grupos de dominantes e dominados.

Reverberando tal propositiva, é necessário compreender o que Ferreira e Franco afirmam:

A memória, por sua vez, não deve ser vista apenas como um repositório de dados sobre o passado. Ao contrário, ela é uma força ativa, dinâmica seletiva, que define o que se deve esquecer e o que se deve lembrar do passado, e é também um instrumento e um objeto de poder. A memória não é neutra e é recuperada sempre em função das demandas do presente. (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 108-109).

Em outras palavras, a memória sempre foi construída ao longo da história de acordo com os interesses de grupos dominantes, que acabaram por subjugar grupos étnicos e sociais considerados por eles como inferiores e não dignos de terem suas histórias registradas e muito menos valorizadas dentro dos processos históricos. Fato esse que acabou condicionando muitas histórias e sujeitos a um apagamento proposital de suas memórias nos registros considerados oficiais, mas que, no entanto, se manteve viva no modo de vida desses povos, relegados ao esquecimento pela história registrada, que só evidenciava os grandes feitos.

Percebe-se também a construção de memórias a partir de interesses de determinados grupos que estão no poder, quando se busca conhecer a biografia do autor do Projeto Pinsonia. Cândido Mendes de Almeida foi um renomado promotor público e professor de

Geografia e História do Liceu maranhense, em São Luís². Era um homem com relevante atuação política no sentido *lato* e *strictu*, pois, em sua trajetória política, chegou a ganhar o título nobiliárquico de Visconde de Vieira da Silva e outras honrarias, tais como as que obteve ao se tornar Oficial da Ordem da Rosa³ e Comendador da Ordem de São Gregório⁴ Magno de Roma.

Por essa vasta referência de Cândido Mendes, à primeira vista, pode-se concordar com o brilhante papel que exerceu para o Império brasileiro. No entanto, na pesquisa histórica, esse tipo de engrandecimento de sujeitos específicos e de status social elevado se aproxima dos ideais positivistas que preconizavam somente a história dos grandes heróis, assim como os grandes feitos da história. Na eminência de romper com essa visão, a biografia de Cândido Mendes serve ao ensino de História, pois evidencia que, por se tratar de um político que se dizia preocupado com o futuro do seu país, nos fornece indícios de que algum interesse havia por detrás dessa construção.

Daí, se observar o destaque dado as memórias construídas sobre a Vila de São José de Macapá. Memórias essas que colocam em oposição grupos políticos que divergiam no que tange à conquista da autonomia territorial da parte setentrional da Amazônia, pois, de um lado, temos os apoiadores colocando as vantagens de se habitar esse território, de outro, temos grupos difundindo a versão de que essas terras não eram propícias para serem habitadas e muito menos possuíam aspectos que favorecessem o seu desenvolvimento.

² Nasceu em uma localidade chamada Brejo, no Maranhão, em 1818. Era filho do capitão de milícia Fernando Mendes de Almeida e D. Esméria Alves de Almeida. Em sua trajetória de vida, chegou também a ser secretário durante o governo de Eduardo Olímpio Machado, diretor de seção da Secretaria da Justiça e chefe de seção da Secretaria dos Negócios do Império. Representou o Maranhão na Câmara Temporária e foi escolhido senador pelo mesmo estado, na vaga do conselheiro João Pedro Dias Vieira. Cândido Mendes era detentor de vasta erudição, e os seus comentários ao Código Filipino ainda hoje são citados como trabalho de profunda e sábia interpretação e análise da antiga legislação portuguesa no tempo de Filipe II. Foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Ocupou a cadeira número 4 da Academia Maranhense de Letras e é patrono da Cadeira nº 19 do Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão. Era membro do Partido Conservador, foi eleito deputado em 1843, voltando novamente entre 1850 e 1860, e de 1869 a 1872. Nesta última data, foi eleito e nomeado senador, posição que ocupou até 1881. Neste ano, o senador faleceu no Rio de Janeiro, em primeiro de março. Era chamado por seus colegas do senado e da magistratura, segundo Coaracy Barbosa (1998, p.99) de “o fazedor de leis”. Por essa vasta biografia se projeta o que afirma Ítalo Domingos Santirocchi (2014, p. 64), quando diz que: “Cândido Mendes provinha de uma família de importância política e econômica no Maranhão”.

³ A Imperial Ordem da Rosa é uma ordem honorífica brasileira. Foi criada em 27 de fevereiro de 1829 pelo imperador D. Pedro I (1822 - 1831) para perpetuar a memória de seu matrimônio, em segundas núpcias, com Dona Amélia de Leuchtenberg e Eischstädt. (GUERRA, Amanda Estela; SANTOS, Márcia Maria Duarte (org.). O “Atlas do Império do Brasil”: uma proposta de definição dos limites do Brasil no século XIX. In: IV Simpósio Luso Brasileiro de Cartografia Histórica., Universidade do Porto, 2011, Porto. Disponível em: <http://eventos.lettras.up.pt/ivslbch/comunicacoes/28.pdf>. Acesso em: 31.maio 2020.)

⁴ A Pontifícia Ordem de São Gregório Magno foi criada em 1 de setembro de 1831 pelo Papa Gregório XVI, sete meses após sua eleição. A ordem tem quatro classes a saber: Cavaleiro / Dama-grã-cruz de primeira classe; Cavaleiro / Dama-grã-cruz de segunda classe; Cavaleiro / Dama Comendador(a); e Cavaleiro / Dama. É uma das cinco ordens pontifícias da Igreja Católica, segue a Ordem Pia e tem precedência sobre a Ordem de São Silvestre Magno. (Ibid. p. 4).

Diante dessas discordâncias, o ensino da história local mostra-se fundamental para que se faça uma reflexão crítica, não só da realidade social, mas, sobretudo, da construção das identidades destes sujeitos, nesse cenário em que interesses políticos se confrontavam. Segundo Barros C. (2013, p. 3): “O ensino de História Local ganha significado e importância no ensino fundamental, exatamente pela possibilidade de introduzir a formação de um raciocínio de história que contemple não só indivíduo, mas a coletividade, apresentando as relações sociais que ali se estabelecem na realidade mais próxima”.

Nesse sentido, o Projeto Pinsonia pode ser incluído dentro de uma perspectiva de estudo da história local, pois nos apresenta a possibilidade de problematizar experiências sociais, a partir da história dos costumes do lugar, logo possibilita a compreensão acerca do entorno do estudante, o qual poderá com mais facilidades identificar o conceito de tempo, a partir da contraposição do passado e presente. Além do que, como bem enfatiza Barros C. (2013):

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

Logo, o ensino de História, interligado com a possibilidade de se estudar as memórias macapaenses contidas no Projeto Pinsonia, em que as experiências sociais constituídas por meio dos costumes são de grande relevância, promove processos que potencializam o reconhecimento das diferenças culturais, assim como suas contribuições nos modos de vida da população dessas “diversas Amazônias” que nos circundam. Estudo este, que pode contribuir positivamente para a formação de um mundo em que o respeito às diferenças prevaleçam. Candau (2016) reforça essa ideia quando diz que devemos procurar oferecer caminhos para a construção de “práticas educativas interculturais” para o enfrentamento de preconceitos e discriminações que se fazem presentes nos âmbitos educativos.

Para tanto, se faz necessário repensar a prática docente, buscando voltar o olhar para a promoção de uma prática cujas abordagens históricas comecem a caminhar em direção a essa perspectiva intercultural, no sentido de romper com as visões estigmatizadas que se

constituíram acerca do modo de vida das populações dos territórios da Amazônia brasileira. Nesse sentido, Candau reforça a necessidade de se incluir no campo da formação educacional os conceitos de interculturalizar, descolonizar e democratizar para que, assim, possa realmente ocorrer uma mudança no processo de ensino-aprendizagem.

Outra autora que converge com as ideias de Candau é Catherine Walsh, quando afirma que:

O conceito de interculturalidade é central à (re) construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo-, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH apud CANDAU, 2016, p. 14).

No trecho acima, a interculturalidade é colocada como conceito central para que ocorra uma educação outra, que valorize outros saberes e práticas decorrentes da diversidade cultural que existe no Brasil. No ensino de História, é preciso dar destaque a narrativas que possam evidenciar a história dos povos que por muito tempo foram subalternizados e alijados dos processos educacionais, como os povos indígenas. Isso pode contribuir em muito para a sedimentação dessa educação pautada no fim de práticas discriminatórias e excludentes, que só tendem a reforçar estigmas e preconceitos que em nada contribuem para a formação identitária dos indivíduos.

Defende-se a perspectiva da interculturalidade, visto que possibilita trabalhar identidades plurais, rompendo assim com o ensino pautado nos padrões eurocêntricos arraigados à modernidade, apresentando uma história totalizante, que em nenhum momento levou em consideração as especificidades dos saberes constituídos pelos diferentes grupos culturais que contribuíram para construção das identidades individuais e coletivas.

Com essa propositiva de estudo, pode-se afirmar que o ensino de História contribui para que se estabeleça diversas discussões no chão da sala de aula, no sentido de desvencilhar esse ensino da concepção de que o mesmo só serviria para a formação cidadã e para civilizar e valorizar a pátria, pois como Ferreira e Franco (2013) enfatizam:

A cidadania, por exemplo, é um elemento importante, mas por si só não determina a presença e a importância da História na escola. Nesse sentido, a disciplina tem um papel de ensinar a refletir e a ler o mundo a partir de uma orientação histórica. Contribui na medida em que ajuda os alunos a

entenderem noções como o tempo, as permanências, as mudanças, o contexto e, a partir disso, serem capazes de selecionar e criticar as informações do seu dia a dia. A história, isoladamente, ou qualquer outra disciplina, não forma cidadãos, por outro lado, é impossível construir cidadania sem as noções de historicidade, de construção do saber sobre o vivido e sobre o tempo que só o conhecimento histórico pode dar. (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 130).

Como se pode perceber, o ensino de História tem múltiplas finalidades que perpassam a formação para a cidadania. Dessa forma, a fim de ampliar essa percepção, a História serve também para a preservação de memórias que ao longo das gerações podem ser analisadas pela ótica das influências que sofrem, como é o caso dos costumes locais, que, por meio do estudo das experiências sociais, possibilita a identificação das permanências e mudanças em diferentes temporalidades históricas.

4.2 Os costumes amapaenses na sala de aula de História

Atualmente, há muitas dificuldades para o ensino da história local, no qual professores acabam retornando a perguntas que sempre se fazem presentes na prática docente, como: será que o que estou ensinando está fazendo sentido para os alunos? Ou de que maneira o que estou ensinando impactará na formação do aluno? Essas indagações surgem principalmente pela observação do atual currículo escolar, que prima por uma formação que se ousa chamar de “adestramento” para lidar com códigos e informações para, no futuro, se realizar exames tanto para adentrar nas universidades quanto para ocupar um lugar no mercado de trabalho.

Dentro dessas perspectivas, com o passar do tempo, o ensino de História tenderá a se tornar algo vazio e sem sentido. Então, a necessidade de se desenvolver práticas educacionais que contribuam com a atribuição de sentido ao ensino de História se faz urgente, pois, diante da atual conjuntura, o que se observa é que grupos negacionistas que ocupam o poder novamente querem reescrever nossa história, não para evidenciar saberes dos grupos que ao longo do tempo foram subalternizados nas produções historiográficas, mas sim para distorcer fatos, que tanto sofrimento trouxeram para o povo brasileiro.

Diante desse cenário, é preciso que os educadores resistam mais do que nunca, não permitindo que esse saber distorcido adentre os muros da escola. E se adentrarem, é fundamental que estejam munidos de instrumentos que possam combater essas novas versões da história que podem vir a ser criadas e introjetadas nos livros didáticos. Portanto, convidar os estudantes para se reconhecerem como sujeitos capazes de mudar essa realidade, por meio

de seus pensamentos críticos e a partir da formação de uma consciência histórica, é primordial.

Assim, pode-se considerar o estudo dos costumes da Vila de São José de Macapá apenas como uma pequena porta de entrada para que os estudantes desenvolvam sua criticidade acerca não só da sua realidade local, mas também da realidade nacional e global, pois o estudo da história local aproxima o estudante do ensino de História, uma vez que contribui para que ele se perceba como parte das conjunturas históricas.

A partir da prática docente, é perceptível que ainda existem professores que apresentam certa resistência em sair de sua zona de conforto, logo o apego apenas ao livro didático se torna mais cômodo. Com isso, se limitam apenas ao programa educacional estabelecido, apresentando para os alunos somente conteúdos já predefinidos, não abrindo espaços para que ocorra questionamentos ou discussões acerca da possível utilidade e até mesmo da relevância do que está sendo ensinado. Fora a política educacional de algumas escolas em impor que se siga à risca apenas o livro didático, não permitindo aos professores a busca de outras fontes para o ensino. Isso pode representar um retrocesso a tudo que se almejou até então no sistema educacional, que seria a autonomia de ação por parte de educadores e alunos.

Diante da real possibilidade de se relegar o ensino da história do Amapá a um plano secundário dentro do ensino de História, é que é apresentada aqui uma proposta de ensino para se manter dentro do plano educacional da sala de aula o ensino de costumes sociais a partir da análise de experiências cotidianas que contribuam com a valorização do ensino da história local a partir da pluralidade de saberes que poderão aflorar, tendo o Projeto Pinsonia como uma fonte de análise.

As questões elencadas acima são bem complicadas, na medida em que se passa a pensar um componente curricular específico, como é o caso de História, pois os debates envolvem tanto conotações de natureza pedagógica, ou seja, teriam que começar pelas observações das realidades educacionais, levando-se em conta suas especificidades, quanto também por indagações políticas, no que se refere ao compromisso político do professor acerca dos objetivos dessa disciplina. Para tanto, se faz necessário saber de qual aluno está se falando e em qual contexto social, político, cultural e econômico da comunidade escolar esse ensino de História está ocorrendo.

Logo, é preciso entender que, se nada é sabido das experiências cotidianas dos alunos e muito menos do que buscam para o seu futuro, os professores terão poucos elementos para responder aos seus próprios questionamentos. Na verdade, os fatores são tão diversos, que as

vezes parece impossível ter segurança de que as estratégias pedagógicas que são utilizadas podem favorecer a aprendizagem significativa que tanto se almeja.

Partindo das reflexões acima, pode-se presumir que estudar as experiências de vida da população da Vila de São José de Macapá, por meio dos costumes, se torna primordial, uma vez que poderá aproximar o ensino de História da realidade do aluno, visto que, ao compreender esses costumes, ele poderá traçar uma trajetória deles, no sentido de perceber as continuidades e descontinuidades que as heranças culturais dos povos originários da Amazônia tiveram no nosso modo de vida. Isso possibilita que a história desses povos seja tirada da invisibilidade a qual foi imposta, assim como da visão deturpada que foi ao longo da história construída sobre eles.

Como bem destaca Thompson (1998), os costumes são locais e repousam sobre dois pilares: o uso em comum e o tempo imemorial. Assim, os costumes possuem as suas especificidades e estarão de acordo com o local que se desenvolvem e fincam suas raízes, passando a compor o leque cultural de diferentes povos, e ainda podem permanecer nesses meios por longo tempo – como ocorreu na Inglaterra do século XVIII, na qual os costumes da classe trabalhadora faziam parte do direito consuetudinário, pois tinha a força de lei.

Diante dessas constatações, podemos mensurar que o estudo dos costumes amapaenses na sala de aula de História poderá trazer grandes contribuições para o processo educacional, uma vez que, ao se correlacionar a narrativa do Projeto Pinsonia com os marcos temporais que fazem com que esses costumes sejam contínuos ou não ao longo da história desse lugar, possibilita a percepção e valorização da história local como mecanismo de evidenciar de que “histórias outras” são viáveis de serem problematizadas no chão da escola.

Dentre as possíveis histórias a serem problematizadas por meio dos costumes, é importante frisar a dos povos indígenas, pois são os principais sujeitos influenciadores da constituição de alguns desses costumes locais, uma vez que foram e são parte da nossa História, no entanto ainda precisam resistir e lutar diariamente pela garantia de direitos humanos fundamentais. Vale ressaltar ainda que, apesar de existir uma lei (11.645/08) que garante a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, não se observa a sua aplicabilidade.

Bergamaschi e Gomes (2012) frisam que a imagem perpetuada na educação escolar ainda ajuda a manter o indígena apenas no passado, pois os saberes selecionados oficialmente nas escolas desconsideram a pluralidade de povos indígenas, além de sua atuação no contexto atual. Isso nos mostra a visão homogênea que se constituiu desses sujeitos que foram relegados a uma invisibilidade histórica.

Essa visão deformada dos indígenas se perpetua justamente pelo fato da nossa história ser contada até hoje a partir da visão do colonizador, sem dar oportunidade para que os diferentes povos apresentem a sua visão em relação a si mesmo e à História do nosso país. (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 58).

Sendo assim, considera-se que o estudo dos costumes da Vila de São José de Macapá no início da segunda metade do século XIX representa uma grande contribuição para que a História e os saberes desses povos originários sejam abordados na sala de aula, no sentido de reconhecimento da importância que esses sujeitos tiveram no contexto cultural e social da formação da sociedade brasileira. Além disso, por meio desse conhecimento, estará se fortalecendo o sentimento de pertencimento a esse lugar, visto que a percepção de sujeito histórico se tornará mais evidente.

4.3 A dimensão pedagógica do Projeto Pinsonia no ensino de História

Para propor a utilização do Projeto Pinsonia como fonte no ensino de história, foi preciso, antes de tudo, identificar as suas potencialidades pedagógicas. Depois da análise criteriosa do documento, percebeu-se a possibilidade de realizar um estudo dos costumes sociais, a partir das experiências cotidianas dos sujeitos que ocupavam a parte setentrional da Amazônia, a qual é objeto de discussão no referido Projeto.

Sabemos das múltiplas finalidades desse documento como fonte, tanto para a pesquisa acadêmica quanto para o ensino escolar. No entanto, esses saberes se constituem a partir de perspectivas diferenciadas, uma vez que suas propostas curriculares são específicas. Mas é importante se atentar para a grande contribuição que um pode trazer para o outro quando passam a dialogar entre si, a fim de estabelecer uma conexão entre o que se aprende no meio acadêmico e o que se ensina no meio escolar, pois como bem frisa o professor Fernando Seffner:

Os saberes escolar e acadêmico são diferentes, e por muitas vezes o que é aprendido na academia acaba se distanciando das escolas, mas o ideal é mantê-los próximos. É de extrema importância utilizar a metodologia e teoria aprendidas durante a graduação nas atividades desenvolvidas na sala de aula escolar e somente com uma boa base teórica o professor conseguirá organizar e administrar com perspicácia seus conteúdos. (SEFFNER apud HOFFMANN, 2016, p. 522).

No trecho acima, se enfatiza a necessidade que há desse diálogo mais profícuo entre o conhecimento que é produzido na academia e o conhecimento escolar, a fim de que a prática do ensino de História possa ser teorizada e, assim, o professor da educação básica possa ampliar seu leque de observação no campo da pesquisa escolar à luz de teorias que subsidiem o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula.

Nota-se, então, que as dimensões do ensino-pesquisa se inter cruzam ao longo do processo de formação acadêmica, assim como tende a potencializar a prática docente, pois como bem destaca a professora Geórgia Lima:

Ao articular ensino e pesquisa para a prática pedagógica na educação básica, o planejamento da pesquisa-temática se constituiu numa ferramenta de socialização de saberes [...], uma vez que teoria e método nos conteúdos propostos, em seu conjunto, evidenciam as aprendizagens significativas de aprender: a conhecer, a fazer, a viver junto (socializar) e a ser. (LIMA, 2017, p. 69).

Além do suporte teórico para subsidiar o trabalho do professor, se considera pertinente também a utilização de uma metodologia que torne o ensino de história atraente para os discentes. Acredita-se que ao se interessar pelo estudo de determinada temática, o estudante, poderá começar a levantar por si só problemas possíveis de discussão, desenvolvendo assim seu senso crítico ao questionar e debater questões que tenham sentido para a sua vida. Tais atitudes possibilitam a saída da inércia de enxergar apenas o que está escrito de maneira óbvia no documento.

Sendo assim, como afirma Hoffmann (2016, p. 525): “o passado deve ser interrogado a partir de questões existentes no presente [...] caso contrário o tema pode ficar sem sentido para o aluno”. Com isso, se pressupõe que, para o ensino de história, se tornar interessante para o estudante é preciso que as questões a serem levantadas partam da realidade local, do tempo presente desse estudante, a fim de que esse ensino tenha relevância para a sua vida cotidiana, de acordo com o que está estudando em sala de aula.

Neste sentido, o projeto Pinsonia possui relevância pedagógica no ensino de História, pois possibilita que questões do cotidiano macapaense sejam problematizadas, levando em conta não só elementos de sua escrita, como também a maneira como essa narrativa foi construída, mostrando claramente que divergências de interesses existiam no contexto histórico de elaboração desse documento e que, apesar de apresentar um discurso político, abre caminho para a análise de experiências cotidianas, apontando a versão criada acerca dos costumes da Vila de São José de Macapá.

O trabalho com documentos em sala de aula, segundo os professores Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner, pode ser pensado, a partir da “ótica de criar e recriar o que somos, dando um sentido original para o ensino de História, em conexão com a formação da identidade dos alunos, situados em um determinado contexto histórico, que necessita ser entendido” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 116). Ao analisar o Projeto Pinsonia, o estudante, além de identificar os costumes sociais, poderá perceber a versão criada acerca deles para evidenciá-los ou estigmatizá-los em seu uso cotidiano. Essa percepção poderá contribuir para a construção de outras memórias acerca desses costumes.

A utilização do documento escrito como fonte de ensino possibilita o entendimento de como se constrói o conhecimento histórico, assim como permite aprender que a história não se constitui de verdades absolutas ou de mentiras, mas sim de representações que são criadas para atender interesses específicos de cada contexto histórico. Sendo assim, como nos aponta Pereira e Seffner:

A produtividade do uso das fontes está na possibilidade de mostrar às novas gerações a natureza e a especificidade do conhecimento histórico. Nosso objetivo ao ensinar história às novas gerações utilizando fontes, não consiste em ensinar a ler documentos, separá-los por séries, descrever suas regularidades, não se trata de tornar ou querer tornar o estudante um micro-historiador, como se ele tivesse condições intelectuais de fazer o mesmo que os historiadores fazem. Ensinamos os alunos a ler o relato histórico e ensinamos a ler as representações sobre o passado que circulam na sociedade. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 126).

Na fala acima, pode-se perceber que o trabalho com fontes em sala de aula é profícuo, na medida em que oferece aos estudantes alternativas outras para a formação de sua consciência histórica, sendo que, a partir do momento que consegue desenvolver um olhar crítico acerca do que está sendo problematizado em sala, entendendo que o que se busca não são verdades absolutas, mas sim interpretações para as várias representações que as sociedades construíram ao longo da história, ele estará constituindo a sua identidade, percebendo-se como sujeito nos processos históricos.

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para os seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização. (CERTEAU, 1998, p. 40).

No que tange à percepção das representações criadas no cotidiano, Michel de Certeau aponta para a complexidade de sua compreensão, pois nem sempre são perceptíveis pelo olhar externo de quem as codifica. Quem as cria nem sempre deixa sinais de que algo está sendo utilizado de uma maneira outra, dentro de determinado contexto social. Assim, seriam múltiplas as possibilidades de compreensão que podem surgir a partir, por exemplo, da problematização do costume de dormir em rede, o qual pode direcionar para a exploração das representações criadas tanto pelos povos originários quanto pela sociedade que adotou esse costume.

Dentro desse processo das representações, Certeau ainda frisa que:

[...] o inumerável das coisas familiares, polidas, deformadas ou embelezadas pelo uso, multiplicava também as marcas das mãos ativas e dos corpos laboriosos ou pacientes de que essas coisas compunham as redes diárias: presença obsessiva de ausências traçadas em toda a parte... de modo mais lato, indicam portanto uma historicidade social na qual os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais só como quadros normativos mas como instrumentos manipuláveis por usuários. (CERTEAU, 1998, p. 82).

Certeau mostra como as representações criadas acerca de um determinado objeto do cotidiano são manipuláveis por quem as utiliza, no sentido de torna-la imperceptível aos olhos de quem as impôs. A isso dá-se o nome de “bricolagem” social, na qual os indivíduos ressignificam determinados objetos, ampliando e adequando o seu uso, de acordo com o seu contexto social. O que pode ser explorado no exemplo quando se busca as diversas finalidades que a rede de dormir teve ao longo da história. Sendo que, o hábito de dormir em rede passou por uma ampliação de representações acerca da utilização do objeto, no qual esse hábito foi gerado.

As ressurgências das práticas “populares” na modernidade industrial e científica mostram os caminhos que poderiam ser assumidos por uma transformação do nosso objeto de estudo e do lugar de onde o estudamos. (CERTEAU, 1998, p. 87).

Portanto, identificar os costumes que o Projeto Pinsonia expõe acerca da Vila de São José de Macapá permite estabelecer uma conexão com a realidade social dos estudantes, visto que se trata de uma abordagem histórica que está próxima dos alunos do estado. Com a problematização desses costumes em sala de aula, podemos também perceber sujeitos outros

que não são contemplados nas produções didáticas que chegam à escola, assim como compreender as dimensões que o hábito de dormir em rede alcançou.

Para tanto, se faz necessário sair da nossa zona de conforto e buscar adentrar cada vez mais o campo das pesquisas para, assim, se conhecer outras realidades educacionais e, com isso, buscarmos alternativas mais viáveis para a inserção dos sujeitos invisibilizados dentro das produções historiográficas. Os saberes constituídos na academia podem ser diferentes dos saberes produzidos na educação básica, no entanto se ambos caminharem juntos, com certeza só terão a enriquecer os processos educacionais, na medida em que passamos a teorizar a nossa prática de ensino.

Portanto, essa proposta é destinada para educadores que buscam inovar sua prática docente, rompendo com a visão estigmatizada que se construiu ao longo da história, acerca de sujeitos que foram alijados e subalternizados nas produções historiográfica, produzidas pelo prisma do dominante. Como já foi mencionado, essa proposta não se encontra engessada, cabendo ao professor que irá colocá-la em prática, fazer as adequações necessárias, levando sempre em conta a sua realidade escolar e sempre respeitando a pluralidade de sujeitos que se encontram na mesma. Ressaltando que essa proposta não é um manual de ensino, mas sim uma possibilidade de ensino que foge do ensino tradicional.

4.3.1 Proposta de intervenção pedagógica para o ensino de História: uma abordagem outra do documento no fazer pedagógico

A proposta de análise aqui sugerida visa servir de orientação para educadores interessados em fazer a diferença no campo educacional e no ensino de História. Este estudo está pautado na perspectiva da pedagogia decolonial, que utiliza como estratégia de ensino a interculturalidade crítica e preconiza o diálogo entre diferentes formas do saber, além de trazê-las para a centralidade das discussões. Dessa forma, o objetivo é que haja uma desconstrução, por meio de questionamentos acerca da compreensão desses saberes para que, assim, possam emergir outras possibilidades de se ensinar História.

Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação [...], promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 166).

O Projeto Pinsonia pode ser analisado na perspectiva decolonial, na medida em que faz emergir em sua análise outros saberes que destoam do conhecimento histórico construído sobre o prisma do olhar do dominante. Quando menciono outros saberes, estou me referindo aos costumes da população menos favorecida da Vila de São José de Macapá, que não foi colocada no centro do discurso, mas teve seu modo de vida colocado como algo que desumanizava esses sujeitos, por não terem um modo de vida que se adequa aos padrões civilizatórios tão preconizados no século XIX.

Observou-se esse modo de vida estigmatizado da Vila de São José de Macapá sendo mencionado, tanto no discurso proferido na narrativa do Projeto Pinsonia quanto na descrição presente em alguns nos relatórios presidenciais provinciais do Grão-Pará, consultados. Dentre esses relatórios, destaca-se a fala do presidente dessa Província, Sebastião do Rego Barros, proferido no dia 15 de agosto de 1854 na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, quando afirma que a Vila de São José era acometida por doenças em decorrências dos pântanos que lá existiam.

Existia como sabeis na Villa [sic] de Macapá uma Commissão [sic] creada [sic] por um dos meos [sic] antecessores, encarregada de fazer tratar os enfermos pobres em uma enfermaria ali estabelecida [...]. Mas atendendo porém, que os pântanos existentes nas vizinhanças d'aquella [sic] Villa [sic] são a causa principal da sua insalubridade [...]. (BARROS, S., ASSEMBLEA PROVINCIAL, 1854, p. 19).

Além de enfatizar a existência dos pântanos, o presidente Sebastião Barros se mostra preocupado com a situação dos enfermos. No entanto, observamos que essa preocupação só se encontrava no campo dos discursos, pois nenhuma medida se tomou para a resolução desse problema que acometia a Vila, pois a enfermaria mencionada na fala acima chegou até a ser extinta por não estar sendo utilizada. Algo de se estranhar, pois muitos doentes precisavam de tratamento na Vila de São José de Macapá.

Diante dessa estigmatização, costumes como o de construir as casas, cobrindo-as com palha, desapareceu do centro urbano de Macapá (mesmo, ainda fazendo presente nas comunidades indígenas e ribeirinhas da Amazônia). Então, ao fazermos essa proposta de intervenção, levamos em conta a permanência de alguns dos costumes descritos no Projeto Pinsonia, que podem servir para a promoção de debates em sala de aula e conduzir o estudante a pensar criticamente acerca da sua formação social e identitária.

Como sugestão de um costume local para ser problematizado em sala de aula, propõe-se o **de dormir em rede**, o qual se encontra descrito na narrativa do Projeto Pinsonia. No entanto, percebeu-se que esse costume, apesar de fazer parte do cotidiano da população de Macapá, era estigmatizado no discurso que foi construído acerca das peculiaridades desse território. O indício que aponta essa estigmatização foi o fato de esse costume estar sendo associado a uma das causas do acometimento das doenças sazonais que ocorriam na região.

A proposição do estudo desse costume de dormir em rede dialoga com a temática indígena e tem o intuito de visibilizar a história desses povos que, por muito tempo na história do Brasil, foram abordados nas produções historiográficas como sujeitos do passado, cujo modo de vida sempre foi desvalorizado, quando não apagados e invisibilizados no processo educacional.

Sendo assim, percebe-se que o estudo da vida cotidiana pode render muitos frutos, pois possibilita a compreensão do modo de vida dos indivíduos, a partir da reflexão sobre seus hábitos. Com isso, é possível reconstituir os acontecimentos históricos para além dos fatores políticos ou econômicos que encontramos presentes nas narrativas dos livros didáticos, que acabam limitando a visão acerca de outras histórias possíveis de serem abordadas em sala de aula.

4.3.1.1 O costume de “dormir em rede”: um fazer pedagógico decolonial

Propor um fazer pedagógico decolonial para o ensino de História implica em uma desconstrução da prática docente, a qual, como defende Mignolo (2008), tem que se desprender da história do mundo escrita por europeus, pois esta não condiz com a sensibilidade e experiência de outros povos. Como consequência, muitos saberes e valores culturais não foram e nem são valorizados pela chamada cultura homogeneizante, que tende a considerar somente o olhar do dominante, nos processos históricos constituídos. Nesse contexto, será necessário que os professores de História se libertem da visão que subalterniza uns em prol de outros.

Quijano (2005) ajuda a pensar nessa nova perspectiva, pois faz refletir acerca das implicações geradas pelo que denomina de colonialidade do poder, a qual está visível principalmente no que concerne à história da América Latina. Em sua análise, Quijano parte de dois processos históricos. O primeiro trata da codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados a partir da ideia de raça, e o segundo trata da articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em

torno do capital e do mercado mundial. Ambos os processos convergiram e se associaram na produção do espaço/tempo, contribuindo para a constituição da identidade na modernidade.

A partir dessa percepção Quijano (2005) propõe um rompimento dessa “colonialidade do poder”, no sentido de não mais reproduzir termos do período colonial, mas sim descolonizar a prática de ensino, oferecendo a possibilidade de abordar e construir outras histórias possíveis a partir do enfoque de outras temporalidades que atribuam protagonismo a grupos que, até então, foram subalternizados e alijados das produções didáticas.

Corroborando com esse rompimento da colonialidade do poder, temos Mignolo (2008), que aponta o pensamento decolonial como alternativa para que essa mudança ocorra dentro das práticas educacionais, no sentido de realmente representar alterações em uma prática que vem se perpetuando no ensino de história desde o século XIX no Brasil, quando se insiste em engrandecer as ações dos dominantes, apagando as ações dos povos que foram subalternizados.

[...] el pensamiento de-colonial es, entonces, el pensamiento que se desprende y se abre[...] a posibilidades em-cubiertas (colonizadas y despretigiadas como tradicionales, bárbaras, primitivas, místicas, etc.) por la racionalidade moderna montada y encerrada em las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales europeas modernas (italiano, castellano, portugués, inglés, francés y alemán). (MIGNOLO, 2008, p. 250).

Na fala acima, entende-se que o pensamento decolonial busca desprender-se da visão propagada pelo processo de colonização arraigada ao processo de dominação, que só priorizava os valores da cultura europeia, fechando os olhos para as conjunturas de saberes constituídos pelos povos subjugados a esse processo. Com isso, houve um apagamento da verdadeira importância dos povos subjugados na formação da nação brasileira e seus saberes tradicionais foram estigmatizados como bárbaros, ou, fora dos padrões da civilidade europeia.

Pode-se direcionar essa estigmatização ao que Quijano (2005) conceitua como sendo a ideia de raça defendida pelos conquistadores, a qual só serviu para legitimar os processos de dominação nesse período, assim como justificar a suposta superioridade branca europeia sobre os demais povos do mundo. Fato esse que contribuiu para que a Europa se consolidasse como o centro do mundo capitalista, que, por meio da classificação racial, associou o trabalho assalariado como privilégio dos brancos e o não assalariado como sendo destinado às populações não brancas, como os negros e indígenas.

Diante desse desafio e do conhecimento que se tem de que a nação brasileira é resultado do processo de miscigenação de povos desde o período colonial – no qual europeus,

africanos e indígenas se fazem presentes como sujeitos que, com seus mais variados elementos culturais, influenciaram nessa formação nacional – é que precisamos combater a política de apagamento dos elementos culturais dos povos dominados pelos europeus em prol do que denominaram de processo “civilizatório”.

Dentro desse processo civilizatório, no artigo de Carlos Eduardo Sousa da Silva (2021) sobre reforma de Costumes, por meio da educação e da catequese, encontra-se pontuado que, no Brasil Império em 1845, houve a publicação do regulamento referente às Missões de Catequese e Civilização dos Índios. Neste documento, foi estabelecido as bases do sistema indigenista do império, o qual prevaleceu até 1889. Ainda segundo o autor, o império, com essa regulamentação, visava organizar a vida nas missões, atribuindo, com isso, uma nova organização social entre os indígenas. Diante disso, passou a se incentivar a catequização, instrução, formação para o trabalho, a convivência e os casamentos com “não índios”. Fatores que foram primordiais no processo civilizatório.

No exposto acima, já se enxerga um processo de imposição e dominação que foi regulado com a justificativa de se tirar o indígena do seu estado de barbárie. Contudo sabe-se que essa argumentação não condizia com a realidade, pois o que se queria realmente era impor um modo de vida defendido como superior ao dos ameríndios. Como resultado, houve o apagamento dessas memórias constituídas ao longo da história para que a memória dos dominantes prevalecesse.

Pautando-se na prerrogativa de que outras memórias podem ser reveladas ou construídas a partir da valorização de saberes locais, foram alicerçadas as orientações pedagógicas aqui propostas, norteadas ainda pelo Projeto Pinsonia, com múltiplas vertentes de análise, que podem suscitar nos estudantes o interesse pela história do seu lugar.

Dessa forma, o Projeto Pinsonia constitui-se como uma fonte que permite um diálogo com a temática indígena por meio da identificação de costumes sociais que sofreram a influência desses povos. A análise do documento possibilita maior percepção crítica e consciente de como realmente ocorreu o processo de dominação desses povos, assim como os diferentes hábitos que acabaram por influenciar outros modos de vida, mas que, no entanto, foram apagados da memória nacional. Essa mudança de percepção poderá gerar uma atitude historiadora tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, a qual está preconizada na BNCC:

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a

produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental. Os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento. (BRASIL, 2018, p. 398).

Como se pode constatar, a abordagem de temáticas que venham valorizar e evidenciar saberes locais, como os costumes, pode contribuir com o processo de formação do senso crítico dos estudantes, na medida em que esses costumes são problematizados a partir de narrativas construídas ao longo da história somente pela ótica do dominante, ou seja, pelo olhar dos grupos elitizantes que ocupavam o poder nos diferentes contextos da história do Brasil.

Antes de especificar a metodologia para o desenvolvimento do trabalho com fontes em sala de aula, será estabelecida uma breve abordagem acerca do costume de se “dormir em rede”, no sentido de se entender as raízes históricas desse costume, assim como os primeiros povos que utilizaram a rede para essa finalidade específica, pois, se formos adentrar mais a fundo no universo da pesquisa para buscar as diversas finalidades desse objeto, com toda certeza encontraremos diversas representações ou ressignificações atribuídas ao mesmo.

Na busca por apresentar a trajetória desse objeto, que gerou o costume identificado no Projeto Pinsonia, foi encontrada a dissertação de mestrado da professora Clarisse Borges Nonato (2015), que caracteriza o objeto rede de dormir como um elemento da cultura material brasileira, por representar uma herança dos povos indígenas. Por essa fala, já se pode conjecturar que o hábito adquirido pela população de Macapá pode ter sido uma herança desses povos também. No entanto, a maneira como está descrito no Projeto Pinsonia dá a entender que esse costume trazia consequências negativas para as pessoas, o que se contrapõe ao que defende Nonato:

As redes de dormir são artefatos de grande relevância para a cultura material brasileira. Herança dos indígenas da América do Sul, a rede acompanhou a evolução da sociedade e faz parte do cotidiano nacional desde os primeiros anos do descobrimento. Chamada de ini, pelos índios brasileiros, o primeiro registro de seu uso foi feito por Pero Vaz de Caminha em 27 de abril de 1500. (NONATO, 2015, p. 44).

Portanto, pode-se mencionar a possibilidade de uma abordagem da temática indígena, pois o hábito de dormir em rede direciona para o estudo do próprio objeto rede de dormir, que vem de muitos séculos e faz parte do modo de vida dos povos originários. A problematização

desse costume em sala de aula, fazendo a contextualização histórica desse hábito e correlacionando-o ao hábito que se enraizou entre a população da Vila de São José de Macapá no período em estudo, permite a abordagem de diferentes temporalidades.

Reforçando a prerrogativa de que esse costume surgiu entre os indígenas, Cascudo (2012, p. 22) evidencia o uso da rede pelos indígenas como sendo “[...] o primeiro registro em língua portuguesa: uma rede atada pelos cabos, alta, em que dormiam. Batizou-a pela semelhança das malhas com a rede de pescar. Rede de dormir nunca Pero Vaz de Caminha deparara em dias de sua vida.”

O historiador Wilton Guerra (2017), em seu artigo “A rede e seus usos”, assim como Cascudo, descreve as diferentes denominações atribuídas a esse objeto entre as populações indígenas que deram origem ao costume de dormir em rede:

a rede de dormir ou simplesmente rede ou até “rede carijó”, termos adotados pelos portugueses a partir do seu primeiro contato com os indígenas em 1500, era denominada entre os Tupis, povo indígena que habitava a costa brasileira, como **INI**. na América espanhola, onde surgiu entre os Aruaques, grupo indígena que povoou diversas regiões da América do Sul, era conhecida como **hamaca**. (GUERRA, 2017, p. 3).

Autores que também enfatizam o uso da rede de dormir como sendo um hábito, cuja origem é indígena são Fernanda Maria de Oliveira Pacobahyba e Fernando Macedo Carneiro, quando dizem que “as “hamacas” sul-americanas, enquanto itens genuinamente brasileiros, originadas nas tribos indígenas, tornaram-se itens obrigatórios a serem utilizados pelos primeiros desbravadores, dada a conveniência e utilidade indiscutíveis” (PACOBAYHA; CARNEIRO, 2013, p.54). Aqui se observa a expansão que esse costume alcançou para além das comunidades indígenas pela sua comodidade e praticidade para ser transportada para diversos lugares. Sendo assim,

Apesar de serem normalmente identificadas aos indígenas, que nasceram e morreram nelas, as redes de dormir tornaram-se um hábito nacional, não apenas circunscrito às regiões Norte e Nordeste brasileiras mas também sendo motivo de orgulho para sulistas e paulistas, que proclamavam o orgulho em usá-la, e tornaram-se febre no Rio de Janeiro, a partir de 1870. (PACOBAYHA; CARNEIRO, 2013, p. 55).

Segundo Bezerra, Câmara Cascudo ao estudar a filologia do termo *hamaca* em uma vasta bibliografia, percebeu que havia uma discordância com relação à origem do mesmo, que poderia ser de origem Caraíba ou Aruaque. Como conclusão definiu que tanto o termo como o

objeto (rede) seria de origem Aruaque e, que havia sido “transmitido aos Caraíbas... e, posteriormente, aos Tupis- Guaranis. [...] As navegações alastraram os costumes da rede para o resto do mundo” (BEZERRA, 2018, p. 54). Nesse trecho se reafirma a origem do costume de dormir em rede entre os ameríndios da América e a assimilação desse costume pelos europeus que dominaram esse território, pois, como bem reitera Bezerra:

Nos primeiros séculos da América portuguesa, as redes de dormir não se limitavam apenas a equipamento de uso doméstico, inseridas nos interiores das casas de fazendas ou vilas. Serviam na mesma medida aos que se deslocavam, integrando os aparatos de descanso erigidos temporariamente pelos caminhos. (BEZERRA, 2018, p. 26).

No trecho acima, a rede de dormir é colocada como parte de um aparato de descanso, o que coaduna com o que se vem afirmando quanto a uma das finalidades desse objeto, cujo costume é proveniente das populações indígenas, assimilado pelos mais variados segmentos sociais que compunham a sociedade brasileira desde o período colonial. Isso reforça a importância de se trabalhar esse costume em sala de aula, por fazer parte da vida cotidiana de uma parcela significativa da população que ainda utiliza a rede de dormir para o descanso.

Partindo do que foi descrito neste trabalho, é que se propõe um plano de intervenção que poderá ser realizado por meio de uma proposta educacional pautada no pensamento decolonial, na qual **o costume de dormir em rede** será problematizado, no intuito de se encontrar possíveis evidências da herança cultural indígena nesse costume, que transpassou o tempo e se faz presente nos dias atuais nas moradias macapaenses.

Tal proposta se encontra dentro de uma perspectiva decolonial para o ensino de história, pelo fato de buscar levar para a educação básica o estudo de povos subalternizados, não somente para apenas visibilizá-los, mas também para colocar seus saberes em diálogo com os saberes já constituídos nas narrativas oficializadas, pois assim pode-se evidenciar a contribuição desses povos para a formação da nossa identidade nacional, apesar de não terem tido seus saberes valorizados dentro das práticas de ensino. Nesse sentido, um fazer pedagógico decolonial poderá contribuir muito para dar visibilidade a histórias outras, que farão com que o estudante se perceba inserido dentro dos processos históricos.

É importante ressaltar que esta proposta pedagógica não almeja substituir o currículo oficial, mas sim apresentar uma proposta de ensino que permita que o estudante, ao estudar a história do seu lugar, perceba de forma crítica a diversidade cultural que o circunda. Essa proposta educacional será composta por etapas, nas quais os estudantes serão a todo momento instigados a usar sua criticidade para concluir cada etapa.

4.3.1.2 – Etapas de Análise

Foram elencadas a seguir quatro etapas para a Análise do Projeto Pinsonia, o qual foi utilizado como documento norteador dessa pesquisa e por ter sido nele que foi encontrada a narrativa do costume mencionado, o qual foi caracterizado como sendo algo que não condizia com o ideário de civilização almejado. Sendo assim, ao se propor uma desconstrução dessa visão estigmatizada, poderá se contribuir para que haja maior valorização do modo de vida dos indígenas, assim como das contribuições que tiveram na formação da sociedade brasileira.

Dentre as competências gerais preconizadas na BNCC (2018) e na RCA (2019), destaco duas que fazem referência a se praticar a empatia, o diálogo, agir individualmente e coletivamente com autonomia e responsabilidade, a fim de se promover o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos, de grupos sociais, de seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem que haja preconceitos de qualquer natureza. Essas competências estão em conformidade com o que se preconiza nessa proposta de análise, sugerindo a importância de se valorizar e respeitar o modo de vida de diferentes sujeitos históricos.

1ª Etapa – Sensibilização e reconhecimento

Nessa etapa, como sugestão, é proposto um trabalho de sensibilização e posterior reconhecimento do Projeto Pinsonia, para que os estudantes possam conhecer a estrutura desse documento. Para a sensibilização sugere-se que os estudantes busquem em sua casa um documento que contenha informações sobre eles de maneira individualizada. Dentre esses documentos que podem ser encontrados, estão: a certidão de nascimento, um diário escrito por seus pais, um álbum de fotografia e outros objetos que permitam que, em sala de aula, eles escrevam um pequeno texto relatando as memórias contidas nesse documento, assim como a importância que determinado documento tem para a sua história de vida.

Essa sensibilização objetiva fazer com que os estudantes tenham a percepção do que pode se constituir como um documento histórico e, também perceber a variedade de fontes que podem ser utilizadas para a construção do conhecimento histórico. Com isso, eles passarão a observar com mais criticidade o que antes não tinha tanta relevância em sua vida, mas que, a partir do momento que passa a analisar determinado documento, ele próprio pode formar seu conhecimento como sujeito que faz parte dos processos históricos.

Após a sensibilização que se faz necessária para o estudante entender o que é um documento e como pode ser utilizado como fonte de estudo, se avançará para o reconhecimento do Projeto Pinsonia. Foi elaborado no decorrer da pesquisa um sumário das partes que compunham o Projeto Pinsonia para facilitar a sua identificação. Esse sumário pode ser utilizado pelos estudantes, antes de folhearem o documento em si. Após a identificação, pode-se sugerir aos estudantes que façam uma pesquisa para conhecer o autor desse projeto. Ao conhecer a biografia do autor, o estudante estará se situando acerca de que sujeito está se falando, assim como da sua possível intencionalidade na elaboração desse documento. Em seguida, poderão ser oferecidos para os estudantes trechos considerados relevantes para que o contexto histórico do documento seja percebido, assim como o teor contido em sua narrativa. Ao final desse processo de exploração inicial, sugerimos as seguintes perguntas norteadoras:

- Quem foi o autor do Projeto Pinsonia?
- Em que contexto histórico esse projeto está inserido?
- Qual a intenção visível para a elaboração desse projeto?

Os questionamentos acima podem ajudar os estudantes a perceberem detalhes que não estão na narrativa do Projeto, mas que ajudam na compreensão de que o discurso das narrativas são construído pelos sujeitos que o elaboram. Para tanto, o professor, como mediador desse processo, poderá sugerir um momento preliminar para responderem de forma escrita os questionamentos propostos, para em seguida, os estudantes compartilharem suas percepções.

2ª Etapa – Socialização

Nessa segunda etapa, o aluno poderá socializar com a turma o resultado dos seus questionamentos, comparando com os colegas seus apontamentos. Essa socialização de informações permite que se perceba as diferentes percepções acerca de um mesmo assunto, o que contribui para o aguçamento do pensamento crítico do estudante, na medida em que se dá conta das diferentes interpretações que podem surgir a partir de uma única problemática. Na socialização, o aluno contribuirá para a construção de um saber histórico escolar, que diverge do ensino tradicional, que colocava o professor na centralidade do ensino. Está se possibilitando com as discussões que poderão surgir da socialização, o protagonismo do estudante, que passa a ocupar a centralidade do processo educacional, tendo seus saberes valorizados, dentro da prática de ensino.

3ª Etapa – Análise do Projeto Pinsonia e estudo dos Costumes

Nessa etapa, poderá se apresentar para os estudantes trechos do Projeto Pinsonia que fazem referência à temática dessa pesquisa, que versa sobre o estudo dos costumes locais, a partir das experiências cotidianas da população da Vila de São José de Macapá. Experiências que podem ou não se fazerem presentes na narrativa do Projeto Pinsonia.

Após terem contato com a fonte documental, pesquisarem sobre o autor e a intencionalidade do projeto e já socializarem essas informações preliminares, o estudante terá as ferramentas necessárias para iniciar o estudo de categorias de análise de conteúdo que o professor poderá introduzir em sala de aula para que haja uma melhor compreensão acerca das pretensões dessa proposta para o ensino de História em uma perspectiva decolonial.

Logo, ao se apresentar trechos para a identificação dos costumes locais, assim como a visão que se encontra presente no documento em relação a eles, se faz necessário conhecer conceitos como o de: documento, fonte histórica, tempo e história local. O estudante, ao analisar os trechos do Projeto Pinsonia que referendam as experiências cotidianas da Vila de São José de Macapá, identificará vários costumes, como: abatimento do gado, modo de cobrir as casas, beber água dos igarapés, dormir em rede e outros.

Desses costumes, utilizo o de **dormir em rede** como sugestão para uma possível problematização, associado à temática indígena. Ao analisar esse costume específico, é possível que os estudantes o associem a sua realidade local do tempo presente. Isso possibilita uma percepção da importância de se promover a valorização de histórias outras, que só tendem a somar na formação de sua consciência histórica, pois, ao identificar as diferentes temporalidades, por exemplo, poderá perceber as continuidades e as rupturas que ocorreram nesse processo.

4ª Etapa – Apresentação de resultados

Nessa última etapa, o estudante apresentará os resultados de sua análise acerca do costume correlacionado com a temática indígena: o “**costume de dormir em rede**”. Entende-se que o Projeto Pinsonia tem potencial para se problematizar um estudo acerca do costume aqui proposto, no entanto, ele sozinho não dará conta de responder possíveis questionamentos levantados pelos estudantes. Sendo assim, se faz necessário, que o professor ofereça aos estudantes outras fontes ou ferramentas de pesquisa para o aluno se aprofundar na abordagem histórica desse costume.

Nota-se aqui, que ao se problematizar o costume de dormir em rede em sala de aula, observando as experiências cotidianas presentes na Vila de São José de Macapá, se está possibilitando a percepção de que outras histórias são importantes e precisam ser tiradas da invisibilidade a que foram postas e colocadas em diálogo com os saberes constituídos no presente. Nesse sentido, precisa-se empreender um caminhar em direção a querer conhecer essas histórias outras para que, assim, se possa problematizar a temática indígena em sala de aula no ensino de História.

Como sugestão para se iniciar esse estudo do costume de dormir em rede, pode-se começar por primeiramente identificar e tentar perceber como esse costume é descrito dentro da narrativa do Projeto Pinsonia. Após se ter essa percepção, o diálogo em sala poderá render frutos no sentido de ouvir os estudantes acerca de como esse costume se faz presente na contemporaneidade. Considera-se pertinente que se inicie o estudo sobre esse costume partindo de uma análise comparativa de como esse costume está descrito no Projeto com a realidade do estudante, a fim de que perceba as mudanças e permanências acerca desse costume. Após essa análise comparativa, pode-se solicitar que os alunos façam uma pesquisa para conhecer as diferentes temporalidades nas quais esse costume se fez presente, assim como as diferentes finalidades da rede de dormir, pois, ao conhecer o objeto que gerou esse costume local, é possível identificar as raízes de sua origem, o que possibilita a problematização desse costume, como sendo uma discussão introdutória para se adentrar no universo de estudo da temática indígena.

Essa proposta de análise é uma intervenção pedagógica dentro do ensino de História Local, em uma perspectiva decolonial, que busca evidenciar outros saberes subjugados pela história oficial presente nos currículos escolares. Sendo assim, será baseada nos seguintes procedimentos metodológicos:

- Utilização do método de análise de conteúdo para a exploração do documento e do mapa cartográfico do Projeto Pinsonia.
- Aula dialogada para verificação da compreensão do que está sendo proposto.
- Pesquisa sobre a sua realidade local, no sentido de contrapor o que se buscou com o que está sendo proposto para estudo.

A temática de estudo acerca do costume de dormir em rede aqui é entendida como um ponto de convergência entre estudantes de origens diversas, que tendem a não se ver representados no livro didático. Além disso, é uma lacuna que existe na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental II, que não faz referência a esses saberes locais.

Essa metodologia visa colaborar para o desenvolvimento da autonomia dos educandos, que, por meio da investigação de um tema, poderão formular seus próprios questionamentos, buscar dados em diferentes tipos de fontes, contextualizar conceitos e descobrir outros, além da reflexão acerca da existência de histórias outras que precisam ser incluídas no currículo escolar, fortalecendo, assim, suas identidades, na medida em que passam a se enxergar como produtores do conhecimento histórico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a partir da exploração e análise do Projeto Pinsonia, o qual foi problematizado pelo viés do estudo das experiências cotidianas da população da Vila de São José de Macapá, na segunda metade do século XIX, pode se perceber a existência de diferentes temporalidades históricas, que evidenciam a história de sujeitos invisibilizados pelas narrativas historiográficas colonizadas pelo olhar eurocêntrico. Sendo assim, este trabalho priorizou apresentar uma perspectiva de estudo da temática indígena por meio da valorização dos costumes locais, cuja herança cultural, pelo que se pesquisou, é de origem indígena, como o hábito de dormir em rede.

Acredita-se na viabilidade do Projeto Pinsonia como um documento que pode ser utilizado como uma fonte de estudo no chão da sala de aula da educação básica. Em um diálogo com os saberes locais presentes na narrativa do documento, é possível perceber o discurso destoante que foi construído em sua narrativa, pois divergia da realidade local. Talvez houvesse essa discordância pelo fato de essa narrativa ter sido construída pelo olhar do dominante, que tendeu a estigmatizar elementos da realidade da Vila de São José de Macapá.

Espera-se que, com este estudo, novos olhares sejam lançados sobre a história local da Vila de São José de Macapá, cujas lacunas existentes sejam aos poucos preenchidas por novas produções acadêmicas que rompam com esse currículo instrumental⁵ imposto, no qual o estudo do lugar perde espaço para uma história que preconiza a mundialização da economia, da cultura e até mesmo do conhecimento, cuja perspectiva ainda se pauta em uma forma eurocêntrica de se pensar a história.

Outra expectativa que se tem é que este estudo chegue a outros educadores interessados em inovar sua prática de ensino no trabalho com fontes históricas diversas, no qual o aluno seja o protagonista na construção do seu conhecimento. Dessa forma, busca-se contribuir para a construção de uma aprendizagem significativa, partindo da metodologia de análise de conteúdo, a qual pretende explorar alternativas de problematizações a partir da ideia concebida no documento, mas que precisa ser desconstruída para que outras histórias possam emergir e, assim, reconstruir e dar visibilidade a outras formas de se ver o mundo, que

⁵ Nesse currículo instrumental, no qual se prioriza as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, segundo Circe Bittencourt (2021), não se consegue desenvolver um pensamento pautado na realidade, pois o aluno não é instigado a pensar de forma crítica. (BITTENCOURT, Circe. *In*: Diásporas africanas e Quilombos nas Amazôniaas latinas. 1 vídeo – 1:22:26. Publicado no canal Marlene Flor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VHLyITcQL80>. Acesso em: 11 ago. 2021.

não seja aquela imposta pelo colonizador, que em sua essência é preconceituosa, racista, homofóbica e excludente.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- ALBERTI, Verena. Fontes. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (org.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 107-112.
- ALMEIDA, Cândido Mendes de. **Pinsonia, ou elevação do território septentrional da província do Grão-Para a cathegoria de província com essa denominação**: projecto, defeza, e esclarecimentos. Rio de Janeiro: Nova Typ. de João Paulo Hildebrandt. 1873. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/221695>. Acesso em: 25 maio 2020.
- ALMEIDA, Cândido Mendes de. **Atlas do Império do Brazil**. Rio de Janeiro : Lithographia do Instituto Philomathico. 1868. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/browse?type=subject&value=Atlas,%20Brasil,%20Imp%C3%A9rio%20\(1822-1889\)](https://www2.senado.leg.br/bdsf/browse?type=subject&value=Atlas,%20Brasil,%20Imp%C3%A9rio%20(1822-1889)). Acesso: 21 dez. 2020.
- AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense**. Macapá: SEED, 2019.
- ARAÚJO, Renata Malcher. A urbanização da Amazônia e do Mato Grosso no século XVIII: povoações civis, decorosas e úteis para o bem comum da coroa e dos povos. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, n. sér. v. 20, n. 1, p. 41-76, jan.-jun. 2012.
- BARBOSA, Coaracy Sobreira. **Personagens ilustres do Amapá**. Vol. II. Amapá: Departamento de Imprensa Oficial, 1998.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Carlos Henrique Farias de. **Ensino de História, Memória e História Local**. 2013. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/junho2013/historia_artigos/barros.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.
- BARROS, Sebastião do Rego. **Relatório Presidenciais Provinciais**: Pará. Assembleia Legislativa Provincial, 1854, p. 18-19. Disponível em: http://ddsnext.crl.edu/titles/172?terms=1854&item_id=3892#?h=1854&c=4&m=31&s=0&cv=216&r=0&xywh=169%2C2387%2C632%2C446. Acesso em: 21 fev. 2022.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012.
- BEZERRA, Francine Soares. **A rede de dormir e os viajantes**: cultura material e contribuições do olhar estrangeiro através das imagens. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2018.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. *In:* KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. *In:* **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. p.51-68.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** . Rio de janeiro: 7Letras, 2016. p. 6-14.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalizar e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, , p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARLI, Deneide Terezinha de. O documento histórico como fonte de preservação de memória. **Revista Ágora**, Florianópolis, v. 23, n. 47, p. 183-197, 2013.

CARVALHO, João Rênor F. O avanço para a tomada da Amazônia no século XVIII. *In:* CARVALHO, João Rênor F. **Momentos de história da Amazônia**. Imperatriz: Ética, 1998. p.163-170.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Rede de dormir: uma pesquisa etnográfica**. 1. ed. Digital. São Paulo: Global, 2012.

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

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

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

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Trad. Ruy Jungman; revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FAGUNDES, José Evangelista Fagundes; ANDRADE, José Carlos de Souza. Pensando a história: noções introdutórias. *In:* ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da (org.). **Reflexões sobre História Local e produção de Material didático**. Natal: EDUFRN, 2017, p. 24-56.

FERREIRA, Marieta; FRANCO, Renato. **Aprendendo história: reflexão e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2013.

FERRERAS, Norberto Osvaldo. **O cotidiano dos trabalhadores de Buenos Aires (1880-1920)**. Niterói: EdFF, 2006.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Memória. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (org.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 155-161.

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

GREGÓRIO, Vitor Marcos. **Dividindo as Províncias do Império: a emancipação do Amazonas e do Paraná e o sistema representativo na construção do Estado nacional brasileiro (1826-1854)**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2012.

GUERRA, Wilton. A rede e seus usos. *In*: **Museu da Casa Brasileira**. Acervo revelado. São Paulo: Núcleo de preservação, Pesquisa e documentação. Março/2017. Disponível em: <https://mcb.org.br/pt/acervo/artigo-a-rede-e-seus-usos-por-wilton-guerra/>. Acesso: 03 jan. 2022.

GUIMARÃES, Selva. Diferentes fontes e linguagens no processo de ensino e aprendizagem. *In*: GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Papiros, 2012, p. 257-400.

HOBSBAWM, Eric J. **A era do Capital**. 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOFFMANN, Rafael Moura. Práticas docentes e a formação da consciência crítica. *In*: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton (org.). **Por um outro amanhã: apontamentos sobre aprendizagem histórica**. Edição LAPHIS. Rio de Janeiro: Sobre Ontens. 2016, p. 478-484.

KOVALCZUK, Simoniely. Reflexões sobre a importância do ensino de História Local. *In*: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton (org.). **Por um outro amanhã: apontamentos sobre aprendizagem histórica**. Edição LAPHIS. Rio de Janeiro: Sobre Ontens. 2016, p. 583-589.

LE GOFF, Jack. **História e memória**. Trad. de Suzana Ferreira Borges, Bernardo Leitão e Irene Ferreira. Campinas: Unicamp, 1990.

LIMA, Geórgia Pereira. Pibid História: as dimensões do ensino-pesquisa na formação docente. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (org.). **Reflexões sobre a formação de professores: o Pibid como espaço de interlocução**. Rio Branco: Nepan Editora, 2017, p. 68-71.

LOBATO, Sidney da Silva. Federalização da Fronteira: a criação e o primeiro governo do Amapá (1930-1956). **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 7, n. 1, p. 275-276, jan./jun. 2014.

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

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

MACEDO, Luciana. Janarismo em foco: a representação fotográfica da cidade de Macapá durante a formação do território do Amapá (1944-1956). **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v. 12, n. 3, p. 91-109, dez. 2019.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (org.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 55-58.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: práticas de fichamentos, resumos e resenhas. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MENDES, Francisvaldo José da Conceição; SOUZA, César Martins de; NETO, José Queiroz de Miranda. Memórias de migração na Amazônia: um estudo a partir das narrativas orais dos sujeitos no território da Transxingu. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 31, n. 49, p. 72-82, dez. 2018.

MERLO, Franciele; KONRAD, Glaucia Vieira Ramos. Documento, História e Memória: a importância da preservação do patrimônio documental para o acesso à informação. **Informação & Informação**, Londrina. v. 20, n. 1. p. 26-42, jan./abr. 2015.

MIGNOLO, Walter D. La opción de-colonial: deprendimiento y apertura. Um manifesto y um caso. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 8. p. 243-281, enero/junio 2008.

MORAIS, Paulo Dias. **História do Amapá**: o passado é o espelho do presente. JM Editora Gráfica, Macapá – Amapá. 2010.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. **Malucos pela História**: O povoado de São José de Macapá (1751 – 1758): açorianos, indígenas e a vila. Fev/2020. Disponível em: https://www2.unifap.br/historia/files/2020/02/Malucos-pela-Hist%3%b3ria_-O-povoado-de-S%3%a3o-Jos%3%a9-de-Macap%3%a1-1751-1758_-a%3%a7orianos-ind%3%adgenas-e-a-vila.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.

NONATO, Clarissa Borges. **A rede nossa de cada dia**: um estudo de caso sobre a rede de dormir artesanal na Associação Xique-Xique em Pedro II-Piauí. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

PACOBAYHA, Fernanda Maria de Oliveira Macedo Carneiro; CARNEIRO, Fernando Macedo. O papel do IPHAN na defesa do patrimônio cultural: as redes de dormir no contexto brasileiro. **Conex. Ci. e tecnol.** Fortaleza, v. 7, n. 3, p. 53-60, nov. 2013.

PASTORE, Maria Cristina. Construir o olhar cartográfico em sala de aula: novas concepções ao mapa no Ensino de História. *In*: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton (org.). **Por um outro amanhã**: apontamentos sobre aprendizagem histórica. Edição LAPHIS. Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2016, p. 478-484.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez/ 2008.

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

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rec/article/view/2278>. Acesso em: 29 jul. 2020.

PORTO, Jadson Luís Rebelo. Transformações do espaço amapaense e seus reflexos no federalismo brasileiro. *In*: PORTO, Jadson Luís Rebelo. **Amapá**: principais transformações econômicas e institucionais – 1943-2000. 2. ed. Macapá, Edição do autor 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 04 ago. 2021.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 47-49.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira T. A leitura crítica do documento. *In*: SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira T. **História & documento e metodologia de pesquisa**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010, p. 67-116.

SANTIROCCHI, Ítalo Domingos. A coragem de ser só: Cândido Mendes de Almeida, o arauto do ultramontanismo no Brasil. **Almanack**, Guarulhos, n. 07, p. 59-80, 2014.

SANTOS, Fernando Rodrigues dos. **História da conquista do Amapá**. Fortaleza: Prêmios, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Carlos Eduardo Sousa da. Reforma de costumes: educação e catequese para índios. **Semana Acadêmica**, Fortaleza, Edição 205, v. 9, 2021.

SILVA, Maura Leal da. “O Território imaginado”: Amapá, de território a autonomia política (1943-1988). 2017. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SIMÕES, Maria da Graça de Melo. Etnia e Grupos étnicos. *In*: SIMÕES, Maria da Graça de Melo. **A representação de etnia e a sua evolução na classificação decimal universal**. 2010. Tese (Doutoramento) – Universidade de Salamanca, Salamanca, 2010, p. 327-332.

THOMPSON, E. P.. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016, p. 22-37.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Sumário do Projeto Pinsonia

Sumário do Projeto Pinsonia	
1 – Descrição do nome do documento-----	03
2 – Imagem da frente da cidade de Macapá -----	04
3 – Esclarecimentos de Cândido Mendes: duas palavras sobre a questão-----	05
4 – Criação da Província de Oyapóckia -----	09
5 – Parecer da Comissão de estatística -----	10
6 – 3ª Representação dos habitantes da Comarca de Macapá-----	11
7 – Projeto Pinsônia (Extraído do Atlas do Império do Brazil) -----	25
8 – Detalhes históricos sobre os povoados do território da Província em projeto -----	40
8.1 – Excerptos da obra – Corographia Brazilica (Padre Manoel A. de Casal-1816)-----	41
8.2 - Excerptos da obra – Corographia Paraense (Coronel Ignácio Accioli de Cerqueira e Silva-1828) -----	43
8.3 - Excerptos da obra – Ensaio Corographico sobre o Pará (Tenente Coronel Antonio Ladislau Monteiro Baena - 1839)-----	46
9 – Relatório do Ten. Coronel Antonio Ladislau, apresentado ao desembargador Rodrigo de Souza da Silva Pontes (Pres. Da Prov. Do Grão Pará) -----	53
9.1 – Idéa do que he a Villa de S. José de Macapá -----	53
9.2 – Informação sobre as valas da Villa de S. José de Macapá -----	58
9.3 – Breve descrição sobre a Villa de Mazagão -----	60
9.4 – Informações sobre a Villa de santo Antonio de Gurupá -----	64
10 - Excerptos do Relatório da presidência do Grão-Pará (1860) -----	68
11 - Excerptos do Relatório da presidência da Província Grão-Pará (1862) -----	71
12 - Excerptos do Relatório do Ministério da Guerra de 1870 -----	75
13 - Excerptos da obra “Região ocidental da Província do Pará”, por D. S. Ferreira Penna-----	78
13.1 – De Óbidos a Faro -----	78
13.2 – De Faro a Maracá – Uassu -----	85
13.3 – De Alemquer a Santarem -----	89
13.4 – Monte -Alegre -----	92
13.5 – Rio trombetas -----	97
13.6 – Rio Jamundá -----	99
13.7 – O Forte de Óbidos -----	101
14 – Diferentes notas adicionais acerca do território da nova província -----	107
14.1 – Quadro do eleitorado da nova Província -----	108
14.2 – Quadro de exportação: território da nova Província(1862)-----	109
14.3 – Quadro de instrução primária em 1862 -----	109
14.4 – Quadro de renda da nova Província (1828 até 1869) -----	110
14.5 – População da nova Província -----	111

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Pinsonia (ALMEIDA, 1873)

APÊNDICE B - Lista de moradores da Provincia "Pinsonia": Abaixo-assinado

	FAMÍLIA	NOME	OFÍCIO EXERCIDO NA PROVÍNCIA
01	RÔLLA	PROCOPIO ANTONIO	PRESIDENTE DA CÂMARA, FAZENDEIRO E PROPRIETÁRIO
02	RÔLLA	PAULINO ANTONIO	VEREADOR DA CÂMARA E PROPRIETÁRIO
03	ALVES CORREIA	JOÃO	VEREADOR DA CÂMARA, NEGOCIANTE E FAZENDEIRO
04	ALVES RODRIGUES DA COSTA	JOAQUIM	VEREADOR E FAZENDEIRO
05	SEIXAS	ANTONIO JOSÉ	VEREADOR E FAZENDEIRO
06	MIRANDA	SOTÉRO JOSÉ	VEREADOR E FAZENDEIRO
07	COIMBRA	JOSÉ FRANCISCO	VEREADOR DA CÂMARA, ARTISTA
08	OLIVEIRA	JOÃO GREGÓRIO	VEREADOR DA CÂMARA E FAZENDEIRO
09	MENDES DE OLIVEIRA	AMANDIO	VEREADOR DA CÂMARA E FAZENDEIRO
10	ALVARES DA COSTA	HILARIO	SECRETÁRIO DA CÂMARA MUNICIPAL
11	FERREIRA DO NASCIMENTO	ADRIÃO	FISCAL PROCURADOR DA CÂMARA
12	BENTES	JOSÉ LAURIANO	COMANDANTE INTERINO DA PRAÇA DE S. JOSÉ DE MACAPÁ
13	DA SILVA PORTO	JOÃO PAULO	AJUDANTE DA PRAÇA DE MACAPÁ
14	TAVARES	JOSÉ JÚLIO	COMANDANTE SUPERIOR, NEGOCIANTE, PROPRIETÁRIO E FAZENDEIRO
15	MARTINS	ELIZEU ANTONIO	LAVRADOR
16	DA SILVA BORGES	ANTERO	SUBDELEGADO DO 2º DISTRITO E NEGOCIANTE
17	VITAL DOS ANJOS	MANOEL	SUBDELEGADO DO 3º DISTRITO E NEGOCIANTE
18	DA SILVA	JANUÁRIO AMÉRICO	LAVRADOR
19		DOMINGOS JOSÉ PEDRO	AGRICULTOR
20	MACIEL	JOAQUIM	FAZENDEIRO
21	BRANDÃO	LUIZ ANTONIO	FAZENDEIRO
22	DA SILVA VASCONCELLOS	VICTOR ANTONIO	LAVRADOR
23	TEIXEIRA	FELISBERTO	LAVRADOR
24	DA SILVEIRA	ZEFERINO JOSÉ	XXXXXXX
25	DOS PASSOS	ANTONIO JOSÉ	CARAPINA
26	PICANÇO	FRANCISCO JOSÉ	OURIVES
27	NUNES DA CUNHA	MANOEL	XXXXXXX
28	MARTINS DUARTE	JOSÉ	XXXXXXX

29	PEREIRA TIBURCIO	EMILIANO	XXXXXXXX
30	ORTA	EUGENIO MANOEL	XXXXXXXX
31	DE MIRANDA	JOSÉ LIBANIO	FAZENDEIRO
32	PEREIRA DA ROCHA	JORIL	LAVRADOR
33	BANHA	LAURINDO	SAPATEIRO
34	PEDRO	JUSTINO JOSÉ	FAZENDEIRO
35	TETIS	JOÃO MARIA	LAVRADOR
36	DO NASCIMENTO	JOSÉ MANOEL	AGRICULTOR
37	DA CRUZ	GABRIEL ANTONIO	FAZENDEIRO
38	PEREIRA	CASIMIRO CONSTANTINO	LAVRADOR
39	DE AVELA GAFANHOTO	DOMINGOS ANTONIO	XXXXXXXX
40	DO NASCIMENTO PINTO	FRANCISCO DE PAULA	FAZENDEIRO
41	BISPO DA EUROPA	JOÃO NARCIZO	FAZENDEIRO
42	NUNES DA CUNHA	THEODORO JOSÉ	LAVRADOR
43	GUEDES	ANTONIO JOÃO	COMERCIANTE
44	BOSQUE	MANOEL JOÃO	COMERCIANTE
45	RODRIGUES GUEDES	RICARDINO	COMERCIANTE
46	MARTINS DE BRAGA	IZIDRO	LAVRADOR
47	DA ROCHA LIMA	JOÃO	LAVRADOR
48	FERREIRA DE MORAES	AVELINO JOSÉ	LAVRADOR
49	BATISTA FERREIRA LONGRA	BERNARDO	LAVRADOR
50	DE ANDRADE	MIGUEL ARCHANGELO	LAVRADOR
51	ALVES	JESUINO JOSÉ	LAVRADOR
52	RODRIGUES DA FONSECA	MANOEL	LAVRADOR
53	VALENTE	EZEQUIEL ANTONIO	LAVRADOR
54	RODRIGUES VALENTE	THEODORO JOSÉ	LAVRADOR
55	GUEDES DE CAMPOS	MANOEL	COMERCIANTE
56	DA CRUZ DIAS	JACINTO	COMERCIANTE
57	DA ROCHA AREIAS	LUIZ ANTONIO	COMERCIANTE

58	DE VILLAS BÔAS	JOÃO	COMERCIANTE
59	FERREIRA BENTES	GUARDIANO	COMERCIANTE
60	DE SOUZA BRANDÃO	JULIO	LAVRADOR
61	FERNANDES	MANOEL FRANCISCO	LAVRADOR
62	DE MORAES LEITE	ZEFERINO JOSÉ	LAVRADOR
63	VIEIRA DE FREITAS	MANOEL	LAVRADOR
64	DE LEMOS	JOSÉ	COMERCIANTE
65	DOS SANTOS	GRACIANO MANOEL	COMERCIANTE
66	MONTEIRO	RAYMUNDO MANOEL	LAVRADOR
67	DO CARMO MADUREIRA	GERALDO	LAVRADOR
68	FRANCISCO	JOSÉ JOÃO	LAVRADOR
69	DA FONSECA	JOSÉ MARIA	NEGOCIANTE
70	DOS REYS	JOSÉ JOAQUIM	NEGOCIANTE
71	BENJAMIM	JOSÉ JOAQUIM	NEGOCIANTE
72	FIGUEIROS MENEZES	JOÃO MARINHO	NEGOCIANTE
73	CAMPELLO	JOAQUIM JOSÉ	COMERCIANTE
74	FARIAS DE SOUZA	AURELIANO	LAVRADOR
75	SOTÉRO DE MIRANDA	ANTÔNIO	FAZENDEIRO
76	DOS SANTOS	MANOEL JOAQUIM	COMERCIANTE
77	DE MACEDO	JOSÉ ANTONIO	LAVRADOR
78	DE SOUZA BRANDÃO	FÉLIX JOSÉ	FAZENDEIRO
79	CALANDRINO	FELISBERTO	FAZENDEIRO
80	DE ALMEIDA	SISENANDO RICARDO	XXXXXXX
81	BARBOSA DE FREITAS	JOÃO	XXXXXXX
82	GEDO	RAIMUNDO NONATO	XXXXXXX
83	ORDACIO	JOÃO PEDRO	LAVRADOR
84	RATIS	JOÃO PEDRO	COMERCIANTE
85	PEREIRA DA CUNHA	ANTONIO	FAZENDEIRO
86	VAZ	MANOEL AMÉRICO	LAVRADOR
87	LEAL	PROCOPIO DE MARCOS	LAVRADOR
88	FERREIRA	PROCOPIO DE SANT'ANNA	LAVRADOR

89	DINIZ	FRANCISCO MANOEL	LAVRADOR
90	DA SILVA	VICENTE PLACIDO	LAVRADOR
91	PEREIRA	PEDRO JOSÉ	CARAPINA
92	FLORINDO	RAIMUNDO JOSÉ	XXXXXXX
93	DA SILVA	SILVÉRIO ANTONIO	XXXXXXX
94	CORRÊA	ANTONIO PEDRO	SAPATEIRO
95	DE SOUZA E SILVA	ANTONIO	ALFAIATE
96	PEREIRA DE BRITES	ALEXANDRE	LAVRADOR
97	PEREIRA DE ALMEIDA	IZIDORO	OFICIAL DE JUSTIÇA
98	GONÇALVES DE ALMEIDA	MATHEUS	PROPRIETÁRIO
99	DE CARVALHO	VENANCIO ANTONIO	PROPRIETÁRIO
100	BOTELHO	JOSÉ FRANCISCO	PROPRIETÁRIO
101	DE AZEVEDO COUTINHO	JOÃO	PROPRIETÁRIO
102	BALIEIRO	FIRMINO ANTONIO	ESCRIVÃO INTERINO DE ÓRFÃOS E PROPRIETÁRIO
103	GONÇALVES DA SILVA	MANOEL	PROPRIETÁRIO
104	DA SILVA SERILLA	ANTONIO	FAZENDEIRO
105	PEREIRA	NABOR ANTONIO	PROPRIETÁRIO
106	RAMOS DE FARIAS	AURELIANO	OURIVES
107	COIMBRA	MANOEL FRANCISCO	ARTISTA
108	BANHA DE ALMEIDA	ANTONIO	FAZENDEIRO
109	PICANÇO	LEONARDO JOSÉ	PROPRIETÁRIO
110		JOÃO BAPTISTA	PROPRIETÁRIO
111	MORAES TAVARES DO REGO	JOSÉ	PROPRIETÁRIO
112	DE MATTOS	DOMINGOS JOSÉ	COMERCIANTE
113	VALENTE	PEDRO ANTONIO	LAVRADOR
114	RÔLLA	ALEXANDRE ANTONIO	FAZENDEIRO
115	SATURNINO CARDOSO	RAYMUNDO	2º TABELIÃO DE NOTAS E ESCRIVÃO PRIVATIVO DO JÚRI
116	BOENTE DE RIBAS	MANOEL	CAIXEIRO
117	TEIXEIRA GAMA	ALEXANDRE	LAVRADOR
118	DA CUNHA DE LOUREIRO	ANTONIO MARIA	PROPRIETÁRIO

119	PEREIRA CARDOSO	SIMÃO	LAVRADOR
120	BAPTISTA DE OLIVEIRA	JOÃO	LAVRADOR
121	DE BASTO BARCA	LINDOLPHO	FAZENDEIRO
122	DO ROSARIO	FLORENTINO	FAZENDEIRO
123	BARBOSA DE FREITAS	MANOEL	XXXXXXX
124	MARQUES VALENTE DE MIRANDA	MANOEL	PROPRIETÁRIO
125	BANHA	PEDRO ANTONIO	XXXXXXX
126	XAVIER	JACINTHO ANTONIO	XXXXXXX
127	DE FREITAS FEIO	RAYMUNDO	LAVRADOR
128	DOS SANTOS	RUFINO ANTONIO	LAVRADOR
129	DE CARVALHO	SEBASTIÃO ANTONIO	FAZENDEIRO
130	DE BARROS	PEDRO JOSÉ	FAZENDEIRO
131	PRUDENTE	SILVANO ANTONIO	FAZENDEIRO
132	LOBATO	FERMILIANO ANTONIO	LAVRADOR
133	FERREIRA RÔLLA	OLYMPIO	XXXXXXX
134	DE AVES	JOÃO FELIPPE	XXXXXXX
135	ROBRIGUES BOTELHO	FABRICIO	XXXXXXX
136	CORRÊA DO COUTO	JOÃO	XXXXXXX
137	DA SILVA	MANOEL JOSÉ	XXXXXXX
138	LAGA RENA	CECÍLIO	FAZENDEIRO
139	DA SILVA MELLENDOE	BALBINO ANTONIO	AGRICULTOR
140	DE CASTRO	ALVARO FRANCISCO	FAZENDEIRO
141	DE NAZARETH	AVELINO ANTONIO	XXXXXXX
142	DE SOUZA COELHO	MANOEL ANTONIO	XXXXXXX
143		LEOPOLDINO ANTONIO	LAVRADOR
144	PEREIRA DA ROSA	LUCIO	LAVRADOR
145	PANTOJA	LOURENÇO	LAVRADOR
146	GONÇALVES BAIÃO	ALEXANDRE	COADJUTOR ENCARREGADO DA PAROCHIA
147	ALVES DA COSTA	FERNANDO	JUIZ DE FLORENTINO BANHA DE ALMEIDA, JUIZ DE PAZ MAIS VOTADO, PROPRIETÁRIO E FAZENDEIRO

148	BANHA DE ALMEIDA	FLORENTINO	JUIZ DE PAZ, PROPRIETÁRIO E FAZENDEIRO
149	ESTEVÃO PICANÇO	JOSÉ	FAZENDEIRO
150	RODRIGUES	JOÃO JOSÉ	PROPRIETÁRIO
151	DE OLIVEIRA	ANTONIO JOÃO	XXXXXXXX
152	DE LOUREIRO	FRANCISCO ANTONIO	XXXXXXXX
153	BARBOSA DE FREITAS	MANOEL	XXXXXXXX
154	TAVARES DE MENEZES	MANOEL	FAZENDEIRO
155	PINHEIRO DOS SANTOS	GERINALDO	XXXXXXXX
156	MOREIRA DA SILVA	JOSÉ	XXXXXXXX
157	DO CARMO MADUREIRA	ANTONIO	FAZENDEIRO
158	PEREIRA	LUIZ ANTONIO	FAZENDEIRO
159	PICANÇO	ESTEVÃO JOSÉ	FAZENDEIRO
160	DA TRINDADE MACIEL	FRANCISCO	LAVRADOR
161	MACIEL	JOÃO MANOEL	LAVRADOR
162	FRANCISCO	GREGORIO	FAZENDEIRO
163	DINIZ	FRANCISCO MANOEL	XXXXXXXX
164	DA SILVA SESSILHO	ANTONIO	FAZENDEIRO
165	FERREIRA DE JESUS	VICENTE	PROPRIETÁRIO E ESCRIVÃO DAS COLECTORIAS
166	DA CONCEIÇÃO	JOÃO MARIA	LAVRADOR
167	PANTOJA	HONORATO	LAVRADOR E FAZENDEIRO
168	DA COSTA	ANTONIO GIL	XXXXXXXX
169	DOS SANTOS BORGES	HERMENEGILDO	LAVRADOR
170	DA CRUZ	PASCHOAL	LAVRADOR
171	CORRÊA	VALENTE ANTONIO	LAVRADOR
172	NUNES DE NOGUEIRA	SEBASTIÃO	AGRICULTOR
173	PERDIGÃO	ANTONIO ROMUALDO	FAZENDEIRO
174	PESSOA	HORTENCIO FRANCISCO	LAVRADOR
175	DA CUNHA	FRANCISCO LUIZ	XXXXXXXX
176	RODRIGUES	GILBERTO JOSÉ	XXXXXXXX
177	DOS SANTOS	BALTHAZAR BAPTISTA	XXXXXXXX
178	DO ESPIRITO SANTO	FLORENCIO ANTONIO	XXXXXXXX

179	FRANCISCO	CYRIACO	XXXXXXXX
180	DA CRUZ TAVARES	JOÃO	FERREIRO
181	PEREIRA MONTEIRO	THEODORO	XXXXXXXX
182	PICANÇO	THEOPHILO	LAVRADOR
183	RAMOS DE FARIAS	PEDRO	LAVRADOR
184	PEREIRA DA SILVA	ROMUALDO	ESCRIVÃO
185	DA SILVA BORGES	ANTONIO	NEGOCIANTE
186	MARTINS CORRÊA	MANOEL	LAVRADOR
187	DIAS DA CUNHA	ALBINO JOSÉ	COMERCIANTE
188	DOS SANTOS BOTTA	MANOEL	COMERCIANTE
189	GOMES	MARCOLINO PEDRO	CARAPINA
190	FERREIRA	CANDIDO JOSÉ	LAVRADOR
191	DE LEMOS	MANOEL	LAVRADOR
192	CARNEIRO DA COSTA	JOSÉ	CAIXEIRO
193	PEREIRA SOUZA	LEOCÁDIO	SAPATEIRO
194	DE MAGALHÃES	MANOEL JOSÉ	CAIXEIRO
195	VAZ DE FREITAS	JOÃO	LAVRADOR
196	FERREIRA DO COUTO	VICENTE	FERREIRO
197	DE MORAES	MANOEL CALISTO	LAVRADOR
198	DA SILVA	JOSÉ ANTONIO	LAVRADOR
199	PEREIRA DOS SANTOS	JOÃO	LAVRADOR
200	FORTE	ANGELO NICOLÁO	LAVRADOR
201	DE FREITAS	SEBASTIÃO CARLOS	LAVRADOR
202	PEREIRA DOS SANTOS	JOAQUIM	LAVRADOR
203	DA COSTA RODRIGUES	JOÃO	LAVRADOR
204	DA COSTA	MANOEL RAYMUNDO	LAVRADOR
205	DOS SANTOS	ANTONIO MIGUEL	LAVRADOR
206	PEREIRA	JOÃO PAULINO	LAVRADOR
207	PORTILHO	PEDRO	LAVRADOR
208	PEREIRA DOS	ANDRÉ LEONCIO	LAVRADOR

	SANTOS		
209	VALENTE	RAYMUNDO ANTONIO	LAVRADOR
210	DOS SANTOS	MANOEL ANTONIO	LAVRADOR
211	PALHÊTA	SEBASTIÃO ANTONIO	LAVRADOR
212	DA SILVA BARREIRO	MANOEL IZIDORO	LAVRADOR
213	PINHEIRO GUEDES DE BARROS	JOÃO	LAVRADOR
214	BRANDÃO	CAETANO JOSÉ	INSPECTOR DE QUARTEIRÃO
215	DE SOUZA BRANDÃO	MANOEL	LAVRADOR
216		JOSÉ	LAVRADOR
217	DA SILVA	TORQUATO ANTONIO	LAVRADOR
218	PEREIRA DA SILVA	FRANCISCO	LAVRADOR
219	ANTONIO	CANDIDO JOSÉ	LAVRADOR
220	GOMES	MARIANO JOSÉ	LAVRADOR
221	DA SILVA	VICTORINO ANTONIO	LAVRADOR
222	CARDOSO	PRUDENCIO JOSÉ	LAVRADOR
223		PAULINO JOSÉ	LAVRADOR
224	DE AZEVEDO MEIRELLES	RAYMUNDO	LAVRADOR
225	RAMOS	JOSÉ SABINO	LAVRADOR
226	DA CRUZ	FRANCISCO RAYMUNDO	LAVRADOR
227	OVIDIO DA CRUZ	PAULO	LAVRADOR
228	DE OLIVEIRA	JESUINO MANOEL	COMERCIANTE
229	PANTOJA DE BARROS	MANOEL	LAVRADOR
230	GONÇALVES	MANOEL ANTONIO	LAVRADOR
231	MARTINS DE BARROS	LUIZ	LAVRADOR
232	CASTELLO	RAYMUNDO	LAVRADOR
233	GOMES DE SOUZA	JOSÉ	LAVRADOR
234	OLIVEIRA FRANÇA	AUGUSTO	LAVRADOR
235	DA SILVA	BELISARIO ANTONIO	LAVRADOR
236	DOS SANTOS	MANOEL JACOB	LAVRADOR
237	DE MORAES	JOÃO IGNACIO	LAVRADOR
238	DE SOUZA	JOSÉ MIGUEL	XXXXXXX

239	DA COSTA	MANOEL	XXXXXXX
240	DE FREITAS	JOÃO ALBERTO	XXXXXXX
241	SALES	FRANCISCO ANTONIO	LAVRADOR
242	DE NAZARETH	CELSO ANTONIO	LAVRADOR
243	GONÇALVES VAZ	FRANCISCO	PROPRIETÁRIO
244		GAUDENCIO	XXXXXXX
245	DOS SANTOS PEREIRA	BARTHOLOMEU	NEGOCIANTE
246	DOS REYS DE JESUS	HORACIO	PROPRIETÁRIO
247	XAVIER PEREIRA DE MORAES	ARISTIDES	PROPRIETÁRIO
248	DA COSTA	MANOEL LINDOLPHO	PROPRIETÁRIO
249	MARINHO JUNIOR	ANTONIO MARIANO	PROPRIETÁRIO E COLECTOR DAS RENDAS PROVINCIAIS
250	VALENTE FLEXA	MANOEL	SUBDELEGADO DE POLÍCIA, PROPRIETÁRIO, JUIZ DE PAZ FAZENDEIRO E COMERCIANTE
251		MATHEUS	VEREADOR DA CAMARA MUNICIPAL, NEGOCIANTE E PROPRIETÁRIO
252	DA SILVA BARRETO	PEDRO	JUIZ DE PAZ E SUPLENTE DO SUBDELEGADO DE POLÍCIA
253	VALENTE BARRETO	LUIZ	PROPRIETÁRIO, PRESIDENTE DA CAMARA E AGENTE DA COMPANHIA
254	PEDROSO	FRANCISCO FERNANDES	VEREADOR DA CAMARA MUNICIPAL, PROPRIETÁRIO E LAVRADOR
255	PINTO PEREIRA VALENTE	MANOEL	NEGOCIANTE E PROPRIETÁRIO
256	PEREIRA DIAS	JOSÉ FRANCISCO	SUBDELEGADO DA INSTRUÇÃO E ESCRIVÃO DAS COLLECTORIAS DA RENDA GERAL E PROVINCIAL
257	FERREIRA NETO	FRANCISCO	PROPRIETÁRIO
258	DA FONSÊCA E SILVA	JOSÉ ANTONIO	PROPRIETÁRIO
259	DUARTE DA SILVA	CUSTODIO	NEGOCIANTE E PROPRIETÁRIO
260	PACHECO	MANOEL JOSÉ	NEGOCIANTE E PROPRIETÁRIO
261	DE SIQUEIRA	JOÃO ANTONIO	PROPRIETÁRIO E LAVRADOR
262	LOBATO	ANTONIO GIL	PROPRIETÁRIO E LAVRADOR
263	DA CRUZ FERREIRA PORTUGUEZ	MANOEL	PROPRIETÁRIO E OFICIAL DE OFÍCIO
264	VALENTE CORDEIRO	MANOEL	PROPRIETÁRIO E LAVRADOR
265	PORTUGUEZ	ANTONIO JOSE AFFONSO	NEGOCIANTE E PROPRIETÁRIO
266	PEREIRA	JOÃO	VEREADOR DA CAMARA, SUPLENTE DO

	CALDAS ZUZARTE		SUBDELEGADO, PROPRIETÁRIO E FAZENDEIRO
267	PEIXOTO COSTA	JOSÉ	PROPRIETÁRIO E NEGOCIANTE
268	DE ANDRADE	JOÃO LUIZ	INSPECTOR DE QUARTEIRÃO
269	RODRIGUES FLEXA	SALVADOR	PROPRIETÁRIO E LAVRADOR
270	LOPES DA CUNHA	JOÃO	VEREADOR DA CAMARA E NEGOCIANTE
271	DE LOUREIRO BARRETO	ANTONIO	COLETOR DE RENDAS PROVINCIAIS E FAZENDEIRO
272	RODRIGUES DE CARVALHO	JOÃO	VIGÁRIO
273	DA SILVA LOUGO	JERONYMO	PROPRIETÁRIO, SUPLENTE DO SUBDELEGADO DE POLICIA, JUIZ DE PAZ E COMERCIANTE
274	DE AZEVEDO AFFONSO	MIGUEL	SECRETÁRIO DA CAMARA E PROPRIETÁRIO
275	DA SILVEIRA BARRETO	LAZARO	PROPRIETÁRIO E LAVRADOR
276	LOUREIRO FLEXA	ANTONIO	FAZENDEIRO E PROPRIETÁRIO
277	DO NASCIMENTO AFFONSO	ANDRE	NEGOCIANTE E PROPRIETÁRIO
278	DA PUREZA BELLO	JOSUÉ	PROPRIETÁRIO E LAVRADOR
279	MARTINS DE PINHO FERREIRA	JOSE	ESCRIVÃO DO SUBDELEGADO DE POLÍCIA
280	DA MAIA BARRETO	PEDRO	ESCRIVÃO INTERINO
281	DA CRUZ	BELCHIOR MEDINA	FISCAL E PROCURADOR DA CAMARA, SUPLENTE DO SUBDELEGADO DE POLICIA E PROPRIETÁRIO
282	DA SILVEIRA BELLO	VICENTE	INSPECTOR DE QUARTEIRÃO, PROPRIETÁRIO LAVRADOR
283	GOMES FERREIRA	MANOEL	LAVRADOR
284	BARBOZA	MANOEL	LAVRADOR
285	COELHO	AMARO JOSÉ	LAVRADOR
286	CARNEIRO DA SILVA	JOSE	NEGOCIANTE E PROPRIETÁRIO
287	DA FONSECA E SILVA	MANOEL ANTONIO	NEGOCIANTE
288	VALENTE CORDEIRO FLEXA	LUIZ	LAVRADOR E PROPRIETÁRIO
289	BENTES	MANOEL	COMERCIANTE
290	ALVES LEITE	JOSÉ	NEGOCIANTE
291	DE SEQUEIRA	JOSE NTONIO	DROGUISTA
292	DA SILVA LOPES	JOAQUIM	NEGOCIANTE E PROPRIETÁRIO
293	RODRIGUES DA SIVA	AVELINO	NEGOCIANTE E PROPRIETÁRIO

294	DA COSTA	JOSÉ ANTONIO	NEGOCIANTE
295	DA GAMA LOBO DE ALMADA	ANTONIO	NEGOCIANTE
296	DE SEQUEIRA PINTO	FRANCISCO ANTONIO	NEGOCIANTE E PROPRIETÁRIO
297	TAVARES DE OLIVEIRA	FRANCISCO	LAVRADOR
298	PICANÇO	ANTONIO JOSÉ	LAVRADOR E PROPRIETÁRIO
299	MACHADO DA SILVA DE LOUREIRO	MANOEL	COMERCIANTE
300	DA SILVA	JOSÉ MARIA	LAVRADOR
301	BAPTISTA DA SIVA JUNIOR	JOÃO	LAVRADOR
302	DE PINHO	MANOEL JOSÉ	PROFESSOR
303	TEIXEIRA LEITE	ALBINO	NEGOCIANTE
304	BALSE	ANTONIO CONSTANTINO	COMERCIANTE
305	DE SEQUEIRA	FRANCISCO ANTONIO	XXXXXXX
306	DINIZ	FRANCISCO MANOEL	1º TABELÃO INTERINO
307	ALVES LEITE	MANOEL JOSÉ	AGRICULTOR
308		ANTONIO	AGRICULTOR
309	RODRIGUES	CARLOS JOSÉ	CAIXEIRO
310	PICANÇO	ESTACIO JOSÉ	PROPRIETÁRIO
311	DA SILVA	PACÍFICO MARCIANO	LAVRADOR
312	CORRÊA DE	JOÃO	LAVRADOR
313	ATAYDE		
314	DE CARVALHO	JOÃO RAYMUNDO	ALFAIATE
315	DE AZEVEDO TAVARES	ANTONIO	COMERCIANTE
316	VAZ	JOAQUIM ANTONIO	LAVRADOR
317		JOSÉ ANTONIO	LAVRADOR
318	DE JESUS	LAURINDO ANTONIO	CARPINTEIRO
319	DO NASCIMENTO	SABINO LUIZ	PROPRIETÁRIO
320	PEREIRA DE MENEZES	VICENTE	LAVRADOR
321	ALVES PORTUGUEZ	LOURENÇO	LAVRADOR
322	RODRIGUES DO CONTO	FRANCISCO	CARAPINA
323	DA SILVA	CUSTODIO CLAUDIO	LAVRADOR
324	GOMES	EDUARDO	XXXXXXX

		ANTONIO	
325	FLORENTINO PICANÇO	BARTHOLOMEU	ARTISTA
326	PEREIRA DE ABREU	HELEODORO	MARCENEIRO
327	PEREIRA PONTES	BIBIANO	LAVRADOR E PROPRIETÁRIO
328	DE LIMA	JOÃO PAULO	OFICIAL DO EXÉRCITO, COLETOR DAS RENDAS GERAIS E NEGOCIANTE
329	DE SOUZA GIL VAZ	FELICIANO	PROPRIETÁRIO E FAZENDEIRO
330	AZANCOTT	JACOB	NEGOCIANTE
331	BARBOZA	AUGUSTO PAULO	NEGOCIANTE
332	DE CASTRO JUNIOR	JOSÉ AUGUSTO	NEGOCIANTE
333	DA SILVA MENDES	JOÃO	COMERCIANTE E PROPRIETÁRIO
334	DIAS	CAZIMIRO JOSÉ	COMERCIANTE
335	DUARTE MONTEIRO	MANOEL	PROPRIETÁRIO
336	N.S.DA GAIA	EUFRASIO	PROPRIETÁRIO E COBRADOR
337	DA SILVA COELHO	CLARIMUNDO	XXXXXXX
338	DAS NEVES	RAYMUNDO CLARINDO	PROPRIETÁRIO
339	CORREA DE OLIVEIRA PINTO	JOSÉ	AGÊNCIA
340	VAZ	FRANCISCO GIL	XXXXXXX
341	DE SOUZA	ANTONIO FELIX	ARTISTA
342	DA SILVA	JERONYMO JOSÉ	NEGOCIANTE , PROPRIETÁRIO E LAVRADOR
343	DO NASCIMENTO	FRANCISCO PAULO	XXXXXXX
344	BARBOZA DE OLIVEIRA	EUGENIO JOSÉ	XXXXXXX
345	VAZ MOURA DE CARVALHO	ANTONIO	PROPRIETÁRIO
346	RODRIGUES	JOAQUIM JOSÉ	XXXXXXX
347	PRIMO DOS SANTOS	ANTONIO	XXXXXXX
348	RODRIGUES	LAURIANO JOSÉ	PROPRIETÁRIO
349	TAVARES REGO SOBRINHO	ANTONIO	FAZENDEIRO
350	MARINHO	FLORENTINO ANTONIO	FAZENDEIRO
351	RODRIGUES DE CARVALHO	JOAQUIM	FAZENDEIRO
352	DE SIQUEIRA MONTOROSO	FRANCISCO	ARTISTA
353	DA SILVA NETTO	THOMAZ	ARTISTA E CARCEREIRO

354	ALVES	ANTONIO FELIPPE	OURIVES
355	MARINHO	AGAPITO ANTONIO	FAZENDEIRO
356	ALVES PORTUGUEZ DA COSTA	JOSÉ	PROPRIETÁRIO
357	FERREIRA DA GAMA	ALEXANDRE	PROPRIETÁRIO
358	PINHEIRO DE ALMEIDA	MANOEL	XXXXXXXX
359	CARROL DE SANT'ANNA	MANOEL	FAZENDEIRO
360	VASQUES DE MELLO	JOSÉ	PROPRIETÁRIO E DELEGADO DE POLICIA
261	VICENTE DE SEQUEIRA	PEDRO	XXXXXXXX
362	DE AZEVEDO COUTINHO	MANOEL	LAVRADOR
363	LOURENÇO PEREIRA DA SERRA	MANOEL	FAZENDEIRO
364	PEREIRA DA SERRA	LUDGERO PAULINO	FAZENDEIRO
365	RAMOS	JOÃO JOSÉ	LAVRADOR
366	DO CARMO	LEONARDO ANTONIO	FAZENDEIRO
367	DE SEQUEIRA	PEDRO	NEGOCIANTE
368	FLORENCIO DE ALMEIDA	CLARINDO JOÃO	PRORIETÁRIO E FAZENDEIRO
369	CORRÊA DA FONSECA GAMA	FRANCISCO	PROPRIETÁRIO E FAZENDEIRO
370	XAVIER DE MORAES PEREIRA	FRANCISCO	CIRUGIÃO E PROPRIETÁRIO
371	COIMBRA JUNIOR	JOSÉ FRANCISCO	ARTISTA
372	PEREIRA CARDOZO	FAUSTINO	PROPRIETÁRIO
373	LOURENÇO DE SOUZA	MANOEL	PROPRIETÁRIO
374	GONÇALVES PIKANÇO	LUDGERO	FAZENDEIRO
375	VALENTE BARRETO	FERNANDO	FAZENDEIRO
376	BARBOZA	CASSIANO JOSÉ	PROPRIETÁRIO
377		ANTONIO JOSÉ	PROPRIETÁRIO
378	DA SILVA MENDES	MANOEL	COMERCIANTE
379	BARBOZA DE MORAES LACERDA	JOÃO	XXXXXXXX

380	LOPES	MARTINIANO JOSÉ	NEGOCIANTE
381	DOS SANTOS	GERALDO ANTONIO	XXXXXXX
382	PEREIRA PICANÇO	ELIEZER	XXXXXXX
383	ALVES DA COSTA	MANOEL	XXXXXXX
384	ARRELIA	ZEFIRINO JOAQUIM	INSPECTOR DO 1º QUARTEIRÃO E PROPRIETÁRIO
385	PEREIRA	ANTONIO AUGUSTO	NEGOCIANTE
386	PEREIRA NOBREGA	BOAVENTURA	VEREADOR DA CAMARA, PROPRIETÁRIO E LAVRADOR
387	DE ABREU	MANOEL	VEREADOR DA CAMARA, PROPRIETÁRIO E LAVRADOR
388	ROMERO DA FONSECA	JOÃO PORTUGUEZ	VEREADOR E PROPRIETÁRIO
389	LINS DOS GUIMARÃES PEIXOTO	FRANCISCO DE PAULA	JUIZ DE DIREITO DA COMARCA DE MACAPÁ

Fonte: Elaborada pela autora com base no Projeto Pinsonia (ALMEIDA, 1873, p. XV-XXIV)