

A Questão do Amapá, a Fronteira enquanto narrativa e a sala de aula como componentes para uma agenda de revisão didático-pedagógica

Danilo Sorato Oliveira Moreira^I

Daniel Chaves^{II}

Resumo: O presente texto pretende abordar a noção de narrativa histórica e as alternativas de linguagem para o Ensino de História. Utiliza-se o debate sobre narrativa histórica tradicional para apresentar como a Questão do Amapá é trabalhada pelas instituições oficiais, tais como o Senado Federal, o Itamaraty e as Forças Armadas, em contraposição às possibilidades didático-pedagógicas por ora expostas. Ao final, busca-se apresentar o diálogo entre narrativa histórica e possibilidades aplicadas e práticas de pesquisa, para apontar como se organiza essa percepção em uma escola primária particular do Município de Santana, Amapá, Brasil.

Palavras-chaves: Narrativa, Questão do Amapá, Ensino de História.

The Amapá Controversy, the Boundary as a narrative and the Classroom inbetween a didactic-pedagogical revision counterparts

Abstract: The present article intends to analyze the notion of historical narrative and alternative languages for History teaching. The debate on traditional historical narrative is used to present how the Question of Amapá is worked by the official institutions, such as the Federal Senate, the Itamaraty and the Armed Forces, comparative to pedagogical and didactic possibilities from now then. At the end, we try to present the dialogue between historical narrative and applied possibilities, pointing out how this reality is organized in a private elementary school in the Municipality of Santana, Amapá, Brazil.

Keywords: Historical Narrative, Amapá Controversy, History Teaching.

Artigo recebido em 20/09/2017 e aceito em 28/10/2017

A QUESTÃO DO AMAPÁ, A FRONTEIRA ENQUANTO NARRATIVA E A SALA DE AULA COMO COMPONENTES PARA UMA AGENDA DE REVISÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

DANILO SORATO OLIVEIRA MOREIRA
DANIEL CHAVES

Apresentando a Questão e as narrativas

A narrativa histórica e a linguagem no ensino de história podem ser descritas como parte de um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica. Nesta visão, a narrativa histórica representa a consciência histórica no campo da linguagem histórica. Esse processo de narração da história em sala de aula se constitui com o sentido da experiência no tempo, isto é, quando o aluno e o professor conseguem se conscientizar sobre a sua posição no passado e a sua expectativa de futuro. A narrativa histórica pode fundamentar-se a partir de três predicados: a conexão entre a narrativa e o ambiente de memória; o conceito de continuidade; e a identidade entre autores e ouvintes. A narrativa histórica possui uma tipologia (tradicional, exemplar, crítica e genética) que pretende rechaçar o modelo explicativo mais atento à historiografia e sua relação com a narrativa literária e suas possibilidades. Finalmente, a narrativa histórica tem a sua razão em orientar a vida humana no curso do tempo, apesar de que o autor reconhece que os historiadores negam essa função no seu dia a dia. Para ele, esta razão atribui praticidade ao trabalho do historiador, inclusive imprimir mais racionalidade à vida prática. No fundo, o autor quer dizer que o professor de história precisa dar sentido à vida prática do aluno, isto é, para que ocorra uma aprendizagem histórica efetiva é necessário que a linguagem empregada consiga conferir sentido ao cotidiano daquele que ouve. Esse sentido deve ser carregado de pertencimento ao que está sendo ensinado, para que o aluno tenha a oportunidade de interpretar a realidade que o cerca. Portanto, a teoria da consciência histórica pretende fazer-se válida por diálogo entre o prático e o consciente:

“(…) uma interlocução orgânica entre a ciência da história e a vida prática, e é nesta última que são produzidas e detectadas as carências e interesses que podem ser explicitados pelas ideias, métodos e formas de representação da disciplina História. É também à vida prática que o conhecimento histórico retorna a cumprir sua função de orientação temporal.”^{III}

Para a autora, isso se revela quando procura fazer um estudo de caso com alunos de uma escola secundária pública no Paraná em 2014. Ela busca perceber como os alunos dão sentido ao evento histórico das manifestações de junho de 2013 no Brasil. Diferentemente da autora, o presente artigo pretende mostrar a ligação entre a ciência da história e a vida prática, quando analisar a narrativa histórica tradicional sobre a Questão do Amapá propagada pela memória oficial constituída a mais de cem anos pelas instituições oficiais (Itamaraty, Senado Federal e Forças Armadas). Inclusive, pretende-se demonstrar a realidade que essa temática sofre no ensino de história nas escolas do Amapá, especificamente, na escola primária particular, localizada no Município de Santana.

Como parte dos trabalhos integrantes da relação de orientação em Mestrado, no âmbito do núcleo da Universidade Federal do Amapá (Unifap) do Programa em rede de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), este texto foi constituído a partir da fundamental preocupação em relacionar em uma transição de olhar diacrônico para um olhar sincrônico^{IV} – e atento aos riscos de uma percepção rígida ou modelagem estrutural – sobre a História do Amapá, em especial no que diz respeito à Questão do Amapá. Neste sentido, cabe ressaltar não apenas o papel basilar, fundacional, que o evento também chamado de Contestado Franco-Brasileiro constitui perante o legado – e a mitologia – da atuação do Ministro de Relações Exteriores da então recém-nascida República no Brasil, José Maria da Silva Paranhos Júnior, ou Barão do Rio Branco, como um campeão da consolidação das fronteiras contemporâneas da Nação^V. Não é possível contornar, sob risco de abandono de um olhar holístico sobre a História das nossas Fronteiras, o papel da fixação destes limites na borda das relações exteriores com os países vizinhos^{VI}, sejam as repúblicas sul-

A QUESTÃO DO AMAPÁ, A FRONTEIRA ENQUANTO NARRATIVA E A SALA DE AULA COMO COMPONENTES PARA UMA AGENDA DE REVISÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

DANILO SORATO OLIVEIRA MOREIRA

DANIEL CHAVES

americanas ou as colônias tardias na região das Guianas. Não obstante reside importante criticismo, como aponta Granger^{VII}, a respeito de como historicamente o Brasil se posicionara na sua racionalidade de Estado – ou fora assim estereotipado – diante dos vizinhos sub-continentais em função de determinado espectro triunfalístico nessa História e suas propensas narrativas oficiais: “Este laudo de 1900, que marca o triunfo das reivindicações brasileiras, com um modo pacífico frente a uma das maiores potências da época, também foi o produto de um pensamento geopolítico particular, que fez do *uti possidetis* a teoria de origem não somente da anexação do Contestado ao Brasil, como da influente escola brasileira de geopolítica que marcou o continente sul-americano durante a Guerra fria, contribuindo também a difundir a imagem de um Brasil expansionista para os Estados vizinhos.”.

Adjuntamente a isto, deve-se considerar também uma perspectiva regionalizante da História que não apenas seja sensível às questões, demandas e reflexões que proponham localidades centrais ou periféricas - denominação por si só relativa - em ponto de vista próprio para o exercício da autonomia em historicidade, mas também capaz de dialogar e tornar-se instrumental em sala de aula, ambiente quintessencial da formação de cidadãos e de construção coletiva do conhecimento histórico^{VIII} nestas condições específicas. Trabalhos emergentes como os de Casemiro e Brunow^{IX} apontam com precisão que, para o rejuvenescimento do grande campo do conhecimento do tempo e do espaço, "se espera que a consciência histórica floresça, levando o aluno a construir uma narrativa da qual ele faça parte e se realize como sujeito ativo e autor de sua historicidade.". O lume desta perspectiva deve lançar luz e contraste às narrativas históricas hegemônicas sobre a Questão do Amapá, em grande medida foi construída pelas instituições oficiais brasileiras. Essa narração costuma apresentar a temática a partir da genialidade do Barão do Rio Branco, tido por sua vez, como apontamos, como o homem responsável pela delimitação das fronteiras brasileiras em fins do século XIX e início do século XX. É a descrita narrativa histórica *rüseniana* que busca apresentar “as tradições como condições necessárias para os seres humanos encontrarem seu caminho (...) lembram as origens constituintes dos sistemas de vida do presente.”^X. Essas tradições buscam contar histórias sobre a origem e a genealogia das regras a fim de legitimar a sua versão, no caso da Questão do Amapá, a narrativa histórica tradicional ligada à memória oficial buscou/busca autenticar os heróis da República nascida em 1889. Como revelou Carvalho^{XI}, a República nascida em 1889, procura criar heróis, como Tiradentes e Rio Branco, com o intuito do reconhecimento do regime político perante a sociedade. O ensino de História no Brasil não ficou distante dessa realidade, já que boa parte da sua fundamentação já havia sido criada pelo Império no século anterior, quando o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio Pedro II mantinham a genealogia da nação, isto é, como diz Abud^{XII}, uma história ensinada para a conformação de tipos europeus capazes de criar grandes eventos históricos. O saber acadêmico e o saber escolar se confundiam, com o primeiro sobrepondo o segundo, até pelo menos no final do século XX. É o Ensino de História, como aponta Bittencourt^{XIII}, marcado pela constituição de uma identidade nacional, que valoriza nacionalismo patriótico, cultos a heróis nacionais e as festas cívicas. Então, questiona-se: como se construiu a narrativa histórica tradicional sobre a Questão do Amapá?

Perspectivas em narrativa sobre a Questão do Amapá como Fronteira(s) e papéis

Cabe colocar luz sobre um debate correlato ao problema deste trabalho, quando devemos discutir quais são os limites de tais práticas do estabelecimento de significado sobre a Questão do

A QUESTÃO DO AMAPÁ, A FRONTEIRA ENQUANTO NARRATIVA E A SALA DE AULA COMO COMPONENTES PARA UMA AGENDA DE REVISÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

DANILO SORATO OLIVEIRA MOREIRA

DANIEL CHAVES

Amapá como um problema de fronteira tardia e periférica^{XIV}. Não obstante, é necessária a compreensão sobre a relação entre a construção de fronteiras e a formalização, ou até mesmo decisão, sobre projetos sócio-políticos específicos, em sua quase total generalidade, distintos^{XV}. Nesta dimensão analítica, para compreender relações de convívio étnico e de estabelecimento de padrões societários baseados na etnicidade, que por sua vez definirão dinâmicas e estruturas políticas em forja é preciso debruçar-se sobre a fronteira, ponto focal, limite para estressar o raio de tais representações e práticas, não apenas como uma formalidade ou abstração, mas como ponto de força onde as tensões estudadas se desdobram e friccionam. A fronteira seria, mais além, um espaço da expressão dessa diferenciação, de próprio (e às vezes, particular) momento de reconhecimento e afirmação. Segundo Cardoso de Oliveira, a fronteira proporciona, do ponto em questão, “um grau de diversificação étnica que, somado à nacionalidade natural ou conquistada do conjunto populacional de um e de outro lado da fronteira, cria uma situação sociocultural extremamente complexa”^{XVI}. Nestas práticas sócio-políticas de diverso uso e reconstrução limítrofe do espaço territorial, fronteiras agiriam como tessituras, limites também, a serem respeitados ou atravessados através de estratégias de articulação para tais práticas; “No sentido mais geral do termo, toda tessitura implica a noção de limite. Aqui também se descobre que a noção de limite é um dos componentes gerais de toda prática, não somente espacial.”^{XVII}.

Em corte histórico-analítico, cabe observar diante do problema nacional que articulações retóricas mantêm ou desmontam tais limites - as fronteiras mais diversas, desde um ponto de vista da ecologia dos saberes e dos povos viventes, em diversos fluxos, temporalidades e composições possíveis - para definir tal elemento fronteiriço, em uma acepção ampla, como uma questão política e estratégica para os projetos nacionais em questão. O papel das fronteiras nos sistemas simbólicos de representação social (e suas tensões decorrentes) no Amapá como espaço extremo amazônico, em vasta importância, esteve estruturado em torno de desiguais memórias, acusações e imaginações, da reconstrução da história e sua atualização diária que permitiram a consolidação de ecologias de fronteira como tessituras narrativas, também. Seria, igualmente, fronteiras sociais fundamentais tanto para a exclusão quanto para a identificação coletiva, e pelas quais se manifestam e interpretam as diferenças entre os diversos grupos da sociedade e das comunidades subalternizadas – uma díade importante em uma territorialidade demarcada por compassos pós-coloniais. Tais diferenças, nas marcas do visível durante a experiência histórica de exclusão republicana e antes, foram reforçadas pela impossibilidade de acesso a riqueza derivada dos recursos naturais produzidos no próprio território.

Não é um pormenor afirmar, ainda, como posição fincada, que onde quer que tenham sido delineadas as fronteiras nas Américas sempre foram traçadas sobre terras e territórios indígenas e os ‘índios’, por sua vez, sempre se viram forçados a reconhecer seus contornos, bem como a se posicionar politicamente em seu interior. Este instante revolucionário, de reconstrução da identidade nacional e dos projetos de Estado daí derivados; É importante frisar a dialética entre etnicidade e nacionalidade quando se tratará de contatos como este, repleto de contraversões, ambivalências e até mesmo ambiguidades, e conseqüentemente, caracterizada por assimetrias visíveis^{XVIII}.

A narrativa histórica tradicional se construiu pelos trabalhos que abordam a temática – e compara-la à luz de outras possibilidades não parte para uma direção de antagonismos e semelhanças, tão somente, mas também de continuidades e descontinuidades. A opção pela comparação entrecruzada visa a análise destas narrativas em um *continuum* abrangente, compreendendo as implicações recíprocas entre si e os seus desenvolvimentos em corte histórico. O

A QUESTÃO DO AMAPÁ, A FRONTEIRA ENQUANTO NARRATIVA E A SALA DE AULA COMO COMPONENTES PARA UMA AGENDA DE REVISÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

DANILO SORATO OLIVEIRA MOREIRA

DANIEL CHAVES

que pode daí emanar, com sorte, não só são histórias comparadas em busca de similaridades e diferenças em dois ou mais fenômenos históricos sistematicamente estudados de modo a se alcançar determinados objetivos intelectuais; mas quiçá entrecruzadas, até mesmo nas suas derivações conceituais resultantes. Jurgen Kocka trabalha com a noção de que

“(...) do ponto de vista de uma História Cruzada, a comparação aparenta ser um pouco mecânica demais, um pouco analítica demais no que ela separa a realidade em diferentes pedaços de modo a analisá-las, isto é, para comparar os pedaços como unidades de comparação, enquanto que seria necessário vê-los como um todo, como uma teia de entrelaçamentos (...) Não é necessário escolher entre História Comparada e História Cruzada. O objetivo é combiná-las.”^{XIX}

Nesta direção, procuram fazer uma análise descritiva dos eventos, utilizando-se da documentação de forma secundária. Na narrativa histórica constituída pelo Senado Federal, o ex-presidente da República, José Sarney, escreveu um livro lançado em 1999, no qual havia o objetivo de mostrar a história do Amapá. Nessa empreitada, o ex-senador da República, procura autenticar a mitologia de constituição do Estado do Amapá. Assim, utilizando-se do herói nacional, o Barão do Rio Branco, e do herói local, o Cabralzinho, o escritor almeja apresentar uma narrativa histórica tradicional, em que os grandes eventos e fatos estejam em consonância com os grandes heróis. O papel-chave de Rio Branco na Questão do Amapá foi fazer, nesta perspectiva, um “trabalho gigantesco, à construção de uma vitória: o reconhecimento de o Amapá é território brasileiro, através do laudo de arbitramento da Confederação Helvética (...)”^{XX}. Da mesma forma que Cabralzinho, o homem responsável pela luta contra a República do Cunani, na visão dos autores, foi uma ação marcada pelo sentimento brasileiro. Este segundo herói da Questão do Amapá, “era uma mistura de herói e fanático. Sua coragem não tinha limites e foi ele que, dominado pelo sentimento brasileiro, fez com que os franceses recuassem da aventura de possuir, sem resistência, esses territórios.”^{XXI}. Portanto, essa narrativa histórica tradicional pretende selecionar um tipo específico de memória para o Ensino de História, aquela denominada oficial. Essa memória oficial seleciona “(...) discursos organizados em torno de acontecimentos e de grandes personagens, os rastros desse trabalho de enquadramento são os objetos materiais: monumentos, museus, bibliotecas etc.”^{XXII}.

Nesse mesmo limiar, a narrativa histórica tradicional apresentada pelos intelectuais do Itamaraty procura elevar o Barão do Rio Branco à categoria de mito, e diferentemente da produção feita por Sarney e Costa, redimensiona criticamente o papel de Cabralzinho na Questão do Amapá. Na narrativa histórica constituída pelo Itamaraty, o professor universitário da UnB, Amado Cervo, e o professor universitário da Unesp, Clodoaldo Bueno, escreveram um livro lançado em 1992, no qual havia o objetivo de mostrar a história da política exterior do Brasil. Os dois estudiosos, com ampla aceitação perante o Itamaraty, buscam apresentar a narrativa histórica tradicional da instituição, na qual o personagem é visto como o fundador da política externa brasileira. Na visão dos autores, ele criou as diretrizes da política externa brasileira, que apresentam as seguintes características: “ (...) a busca de uma supremacia compartilhada na área sul-americana, restauração do prestígio internacional do país, intangibilidade de sua soberania, defesa da agroexportação e, sobretudo, a solução de problemas lindeiros.”^{XXIII}. Essas diretrizes, segundo a tradição narrada pelo Itamaraty, permanecem presentes na atuação brasileira, ou seja, todo e qualquer diplomata precisa aprender o *modus operandis* do Barão do Rio Branco para exercer a sua profissão. Essa capacidade heroica é celebrada pela “natureza rara do tempo histórico e espiritual em que atuou e suas invulgares qualidades pessoais que se conjugaram para permitir-lhe realizar obra difícil de ser

A QUESTÃO DO AMAPÁ, A FRONTEIRA ENQUANTO NARRATIVA E A SALA DE AULA COMO COMPONENTES PARA UMA AGENDA DE REVISÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

DANILO SORATO OLIVEIRA MOREIRA

DANIEL CHAVES

igualada pelos sucessores.”^{XXIV}. Qual é a sua obra para essa narrativa histórica tradicional? A sua obra foi ter conseguido a solução de litígios do país sem recorrer às guerras, isso inclui obviamente a Questão do Amapá com a França.

Na narrativa histórica tradicional constituída pelas Forças Armadas, especificamente pelos intelectuais do Clube Militar, o Embaixador, Marcos Henrique Camillo Cortes, publicou em 2012, um artigo na revista do Clube Militar, intitulado, Rio Branco e a Diplomacia, no qual tinha o objetivo de mostrar a grandeza do Barão do Rio Branco após 100 anos da sua morte em 1902. O autor procura autenticar a visão de que o personagem conseguiu sua obra maestra que foi “a conclusão do trabalho secular de fixação jurídica de nossas fronteiras, que acrescentou 900.000 km² ao território pátrio (...)”^{XXV}. O Amapá se revela um impulso de genialidade, no qual o que se propõe é substanciar um tipo de narrativa tradicional em que a genealogia da nação se propague na figura dos grandes homens.

O silenciar sobre a Questão do Amapá em uma narrativa histórica de sala de aula regional

Após a breve apresentação, pretendemos argumentar à respeito das questões de visibilidade/invisibilidade que incorrem sobre essa temática no ensino de história nas escolas do Amapá, especificamente, na escola primária particular, localizada no Município de Santana. No ano de 2016, a escola primária particular, resolveu apresentar a sua proposta pedagógica no Ensino de História marcada pelas diretrizes instituídas pelo sistema Uno, ligado ao grupo Santillana que forma parte de um grupo mexicano chamado, Promotora de Informaciones Sociedad Anónima (PRISA)^{XXVI}. De forma complementar, a plataforma educacional também é formada pela parceria entre grandes empresas multinacionais do ramo de alta tecnologia, tais como a Apple, Epson, Discovery, dentre outros. A ideia central é aliar a capacidade tecnológica dessas empresas a teorias construtivistas que enfatizem um novo olhar sobre a aprendizagem, cujo objetivo seja a utilização de ipad na sala de aula para ensinar os alunos. Em relação ao Ensino de História, os documentos oficiais do sistema Uno dizem que a sua proposta é considerar:

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

Apesar de possuir uma visão lucrativa sobre a Educação, os documentos oficiais procuram revelar a consonância do Ensino de História com a legislação brasileira (LDB, DCN)^{XXVIII}, e também com os estudos mais recentes sobre o Ensino de História (conceitos, procedimentos e atitudes). Até que ponto esses documentos refletem a realidade? A

A QUESTÃO DO AMAPÁ, A FRONTEIRA ENQUANTO NARRATIVA E A SALA DE AULA COMO COMPONENTES PARA UMA AGENDA DE REVISÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

DANILO SORATO OLIVEIRA MOREIRA

DANIEL CHAVES

documentação segue abordando aspectos fundamentais para a área, tais como a educação em valores e temas transversais, que no subitem sobre Temas Locais preconiza:

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

Mais uma vez a legislação que o sistema Uno utiliza está em consonância com os estudos sobre o Ensino de História. Porém, na escola primária particular, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, existe a preocupação com a história local? Por exemplo, o livro didático Uno aborda a narrativa histórica sobre a Questão do Amapá? A resposta é negativa, apesar de a documentação falar o contrário. O livro didático Uno para o 9º ano, produzido pelo grupo Santillana^{XXX} no ano de 2015, se organiza através de 8 unidades, nas quais vão sendo articulados os assuntos ao longo dos capítulos. Para essa série as unidades são as seguintes: unidade 1 – A república chega ao Brasil, unidade 2 – A era do imperialismo, unidade 3- O mundo em ebulição: o início do século XX, unidade 4 – A crise do capitalismo e a Segunda Guerra Mundial, unidade 5 – Pós-1945: o mundo dividido, unidade 6 – A era Vargas, unidade 7- Golpes, ditaduras e democracia e unidade 8 – O fim da guerra fria e as novas realidades mundiais. A unidade 1, pela organização temporal tinha que ser responsável pelo tópico relativo ao estudo da Primeira República (1889-1930)^{XXXI}. Ela está ordenada nos seguintes capítulos: Capítulo 1 – O declínio do Império, Capítulo 2 – A Proclamação da República no Brasil e o Capítulo 3- Imigração, as fábricas e o crescimento das cidades. O capítulo 1 aborda os tópicos sobre o longo governo de D. Pedro II, a proibição do tráfico negreiro com o subtópico as leis abolicionistas, a campanha abolicionista e as consequências da abolição. O capítulo 2 aborda os tópicos sobre o movimento republicano, a questão religiosa, a questão militar, o golpe de 15 de novembro, A República da Espada (1889-1894) com os subtópicos a primeira constituição republicana e a consolidação do novo regime, e A República Oligárquica (1894-1930) com os subtópicos a política dos governadores, a política do café com leite e a guerra de Canudos (1896-1897). O encerramento da unidade 1 ocorre com o Capítulo 3 que aborda os tópicos sobre os imigrantes nas fazendas e nas cidades, a reforma urbana no Rio de Janeiro com o subtópico a Revolta da Vacina, os cortiços e as vilas operárias, a vida nas fábricas e a reação dos operários.

Após a exaustiva exposição da unidade 1, do livro didático Uno para o 9º ano, fica constatado que existe um silêncio sobre a narrativa histórica da Questão do Amapá. Esse posicionamento do material didático produzido pelo grupo Santillana, contrasta com as suas diretrizes sobre o Ensino de História para o Ensino Fundamental 2, especificamente acerca da educação em valores e dos temas transversais. Nesse espaço se diz que o Ensino de História praticado pelo sistema Uno deve valorizar a História Local. Entretanto, ao pesquisar o livro didático utilizado para o 9º ano, na escola primária particular, no município de Santana, fica observado que não existe a valorização da História Local ao ocultar a Questão do Amapá. Essa organização de tópicos apresenta uma sobreposição de Histórias, na qual a História Nacional é valorizada em detrimento da História Local. A pergunta que fica é por quê? Quais objetivos? Não é mais interessante para a aprendizagem histórica que os alunos possam visualizar um assunto mais próximo da sua experiência, como por exemplo, a definição de limites da fronteira franco-brasileira no Oiapoque? Ou é mais pertinente que o professor siga as estruturações dos conteúdos do grupo Santillana, e aborde para o aluno a guerra do Contestado no Nordeste?

A QUESTÃO DO AMAPÁ, A FRONTEIRA ENQUANTO NARRATIVA E A SALA DE AULA COMO COMPONENTES PARA UMA AGENDA DE REVISÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

DANILO SORATO OLIVEIRA MOREIRA

DANIEL CHAVES

Para uma apropriação possível, perspectivas

A questão fundamental é pensar a aprendizagem histórica, como Rüsen apresenta, a partir de três categorias que é a experiência, a interpretação e a orientação^{XXXII}. O aluno precisa se reconhecer dentro do conhecimento histórico para que consiga se articular no espaço-tempo pela sua própria visão, em outras palavras, levar esse conhecimento histórico para a sua vida prática. Sendo assim, é mais pertinente que o professor na Escola pesquisada revele o silêncio do material didático e proponha para as suas aulas o resgate da narrativa histórica sobre a Questão do Amapá. Por enquanto, o professor pode resgatar a narrativa histórica tradicional apresentada na primeira seção deste artigo, já que nesse trabalho o objetivo ainda não é propor uma releitura da Questão do Amapá. Esse resgate, ainda que não totalmente eficaz para a aprendizagem histórica, já possibilita ao aluno ser, minimamente, consciente da história local que o cerca.

A conclusão, afirma Medeiros, é um ato em que o pesquisador precisa apresentar as características como a brevidade, a espontaneidade, a reafirmação das ideias principais e a restrição ao corpo da exposição^{XXXIII}. A partir disso, o presente artigo analisou o conceito de narrativa histórica e linguagem, apontando como ela se organiza em torno da Questão do Amapá. Essa narrativa é considerada tradicional, especialmente pelos estudiosos ligados as instituições oficiais (Itamaraty, Senado Federal e Forças Armadas) porque procura manter a genealogia da República, com a valorização dos seus grandes heróis e mitos, tanto o Barão do Rio Branco quanto o Cabralzinho. No Ensino de História Contemporânea na escola primária particular foi verificado que existe um silêncio sobre a Questão do Amapá no livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental. Esse esquecimento resulta em dois problemas: o primeiro problema é a contradição entre o que o sistema uno preconiza para o Ensino de História e o que realmente acontece, no caso, fala-se em valorização da História Local, mas o próprio material didático esquece a diretriz ao não abordar o assunto sobre o litígio franco-brasileiro; o segundo problema é o prejuízo para a aprendizagem histórica dos alunos ao evitar temáticas que explorem a sua experiência no espaço-tempo do Amapá, especialmente na região do Oiapoque.

^I Danilo Moreira é Graduado em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduando em Relações Internacionais pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Mestrando em Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professor de História dos Anos Finais no Centro de Ensino Madre Tereza (CEMT). Email: danilosorato@hotmail.com.

^{II} Daniel Chaves é Professor adjunto de História Contemporânea na Universidade Federal do Amapá (Unifap). Doutor em História Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC/UFRJ), docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Desenvolvimento Regional (PPGMDR/Unifap), do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Fronteira (PPGEF/Unifap). Pesquisador sênior do Observatório de Fronteiras do Platô das Guianas (OBFRON) e do Círculo de Pesquisas do Tempo Presente (CPTP), ambos da Unifap. Email: daniel.s.chaves@gmail.com

^{III} SCHIMDT, Maria Auxiliadora. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. **Revista História Hoje**, v.5, n.9. jun. 2016, p.36.

^{IV} RIBEIRO, José Eustáquio. Da Sincronia à Diacronia: os 'três tempos' da 'história total' de Braudel a partir de um diálogo com Levi-Strauss. **OPIS**, Catalão, v. 9, n. 12, jan-jun 2009, p. 100.

^V MUÑOZ, Luciano. A política externa de Rio Branco. **Cadernos de Relações Internacionais**, v.2, n.2, 2009, p. 20.

^{VI} FRANCO, Álvaro. **Tratados de Fixação de Limites Territoriais**. Atlas Histórico do Brasil, FGV/CPDOC. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/TRATADOS%20DE%20FIXA%C3%87%C3%83O%20DE%20LIMITES.pdf>>. Acesso em 20 Ago 2017.

^{VII} GRANGER, Stéphane. O contestado franco-brasileiro: desafios e consequências de um conflito esquecido entre França e o Brasil na Amazônia. **Cantareira**, 17, Jul-Dez 2012. P.28-29.

A QUESTÃO DO AMAPÁ, A FRONTEIRA ENQUANTO NARRATIVA E A SALA DE AULA COMO COMPONENTES PARA UMA AGENDA DE REVISÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

DANILO SORATO OLIVEIRA MOREIRA

DANIEL CHAVES

- ^{VIII} SILVA, Luis Carlos Borges da. **A Importância do Estudo da História Regional e Local no Ensino Fundamental**. Anais do III Encontro da ANPUH - Bahia. Disponível em: <http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_III/luis_carlos.pdf>. Acesso em 12 ago 2017. P. 3.
- ^{IX} CASEMIRO, Thiago e BRUNOW, Vanessa. **História Regional em Sala de Aula**. Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH / RJ. Disponível em: <www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338434591_ARQUIVO_HistoriaRegionalemSaladeAula.pdf> Acesso em 14 ago 2017. P. 11.
- ^X RÜSEN, Jorn. Narrativa histórica: Fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011b. p. 99.
- ^{XI} CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. P. 95.
- ^{XII} ABUD, Kátia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. IN: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (orgs.) **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.p.107-118.
- ^{XIII} BITTENCOURT, Circe. Identidade Nacional e o Ensino de História. IN: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5.ed.São Paulo: Contexto, 2007. P. 185.
- ^{XIV} PORTO, J. L. R.. Condição Fronteiriça Amapaense: da defesa nacional à integração (inter)nacional. In: NASCIMENTO, Durbens Martins. (Org.). **Amazônia e Defesa: dos fortes às novas conflitualidades**. 1ed.Belém: NAEA;UFPA, 2010, v. , p. 225-248.
- ^{XV} ASSIS, Eneida. Territórios, Indígenas e Fronteiras na Amazônia Ameríndia. In: NASCIMENTO, Durbens, (org), **Relações Internacionais e Defesa na Amazônia**: Belém do Pará: OBED/UFPA, 2008. P. 108.
- ^{XVI} CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto; BAINES, Stephen G. (Org.). **Nacionalidade e etnicidade em fronteiras**. Brasília: Editora UnB, 2005. P. 18.
- ^{XVII} RAFFESTIN, Claude. **Pour une géographie du pouvoir**. Paris: Librairies techniques, 1980. P. 187.
- ^{XVIII} Ibidem CARDOSO DE OLIVEIRA & BAINES, p. 273.
- ^{XIX} KOCKA, Jürgen. Comparison and beyond. **History and Theory**. Trad. de Maria Elisa da Cunha Bustamante. P. 39-44, fev. 2003. P. 4.
- ^{XX} SARNEY, José & COSTA, Pedro. **Amapá: a terra onde o Brasil começa**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 1999. P. 35.
- ^{XXI} Idem, p. 20.
- ^{XXII} POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**. Vol. 2, nº 3, Rio de Janeiro, 1989, p. 10-11.
- ^{XXIII} CERVO, Amado Luiz & BUENO, Clodoaldo. **História da política exterior do Brasil**. 5 edição revista e ampliada. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. P. 191.
- ^{XXIV} RICUPERO, Rubens. José Maria da Silva Paranhos Júnior (Barão do Rio Branco): a fundação da política exterior da República. In: PIMENTEL, José Sá (org.). **Pensamento diplomático brasileiro: formuladores e agentes da política externa (1750-1950)**. Brasília: FUNAG, 2013. p.405.
- ^{XXV} CAMILLO CORTES, Marcos Henrique. Rio Branco e a diplomacia – José Maria da Silva Paranhos, Barão do Rio Branco. **Revista do clube militar**, ano LXXXV, nº 445, mai./jun./jul. 2012, p. 20-28. Disponível em: <http://clubemilitar.com.br/revista/445index-html/>. Acesso em 14 set 2017. P. 21.
- ^{XXVI} Segundo M.A.V.I. Juan Carlos Saldaña Hernández y M.C.D. Cynthia Patricia Villagómez Oviedo (2014), o grupo PRISA está ligado à rede Televisa de telecomunicações no México. O sistema Uno atua em toda a América Latina, e no Brasil, está atuando em torno de 350 escolas.
- ^{XXVII} UNO. **O Ensino de história no fundamental 2**. São Paulo: Santillana, 2015, p. 09.
- ^{XXVIII} A primeira sigla representa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996. A segunda sigla significa as Diretrizes Curriculares Nacionais.
- ^{XXIX} UNO. **O Ensino de história no fundamental 2**. São Paulo: Santillana, 2015, p. 20.
- ^{XXX} Fundada na Espanha em 1960, a Santillana é o braço editorial do grupo PRISA, que é líder em meios de comunicação, entretenimento e educação nas línguas espanhola e portuguesa. Presente em 22 países, a Santillana iniciou suas atividades no Brasil em 2001, ao adquirir as editoras Moderna e Salamandra. O grupo opera nos segmentos de livros didáticos (Editora Moderna), de literatura infanto-juvenil (Moderna e Salamandra), materiais para ensino de idiomas (Richmond e Santillana Español), além de avaliação educacional (AVALIA) e sistema de ensino (UNO). Para maiores informações: <http://www.gruposantillana.com.br/web/gruposantillana/santillana>.
- ^{XXXI} O autor desse artigo não utiliza o termo República Velha porque foi uma criação dos intelectuais do Estado Novo para diferenciar os regimes políticos, este mais fundamental e moderno que aquele. Foi um projeto político de poder que ficou na memória coletiva do meio social, inclusive dos historiadores, seja consciente ou inconsciente. Ver:

**A QUESTÃO DO AMAPÁ, A FRONTEIRA ENQUANTO NARRATIVA E A SALA DE AULA
COMO COMPONENTES PARA UMA AGENDA DE REVISÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

**DANILO SORATO OLIVEIRA MOREIRA
DANIEL CHAVES**

GOMES, Angela Castro & ABREU, Marta. **A nova “Velha” República: um pouco de história e historiografia.** Tempo, vol. 13, n. 26, jan/2006, p.1-14.

^{XXXII} RÜSEN, Jörn. **Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica.** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Editora da UFPR, 2011. P 80.

^{XXXIII} MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: A prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 11. ed. São Paulo: Atlas, 2011. P. 249.

Bibliografia

ABUD, Kátia Maria. **A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula.** IN: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (orgs.) Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.p.107-118.

ASSIS, Eneida. **Territórios, Indígenas e Fronteiras na Amazônia Ameríndia.** In: NASCIMENTO, Durbens, (org), Relações Internacionais e Defesa na Amazônia: Belém do Pará: OBED/UFPA, 2008.

BITTENCOURT, Circe. **Identidade Nacional e o Ensino de História.** IN: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 5.ed.São Paulo: Contexto, 2007.

CAMILLO CORTES, Marcos Henrique. Rio Branco e a diplomacia – José Maria da Silva Paranhos, Barão do Rio Branco. **Revista do clube militar**, ano LXXXV, nº 445, mai./jun./jul. 2012, p. 20-28. Disponível em: <http://clubemilitar.com.br/revista/445index-html/>. Acesso em 14 set 2017.

CASEMIRO, Thiago e BRUNOW, Vanessa. **História Regional em Sala de Aula.** Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH / RJ. Disponível em: <www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338434591_ARQUIVO_HistoriaRegionale_mSaladeAula.pdf> Acesso em 14 ago 2017.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto; BAINES, Stephen G. (Org.). **Nacionalidade e etnicidade em fronteiras.** Brasília: Editora UnB, 2005

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

CERVO, Amado Luiz & BUENO, Clodoaldo. **História da política exterior do Brasil.** 5 edição revista e ampliada. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

FRANCO, Álvaro. Tratados de Fixação de Limites Territoriais. **Atlas Histórico do Brasil, FGV/CPDOC.** Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/TRATADOS%20DE%20FIXA%C3%87%C3%83O%20DE%20LIMITES.pdf>>. Acesso em 20 Ago 2017.

GOMES, Angela Castro & ABREU, Marta. A nova “Velha” República: um pouco de história e historiografia. **Tempo**, vol. 13, n. 26, jan/2006, p.1-14.

**A QUESTÃO DO AMAPÁ, A FRONTEIRA ENQUANTO NARRATIVA E A SALA DE AULA
COMO COMPONENTES PARA UMA AGENDA DE REVISÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

**DANILO SORATO OLIVEIRA MOREIRA
DANIEL CHAVES**

GRANGER, Stéphane. O contestado franco-brasileiro: desafios e consequências de um conflito esquecido entre França e o Brasil na Amazônia. **Cantareira**, 17, Jul-Dez 2012.

HERNÁNDEZ, J. C. S. & OVIEDO, C. P. V. Saber pensar, saber hacer y tecnologías educativas. **Revista Interiorgráfico de la división de arquitectura, arte y diseño de la Universidad de Guanajuato**, No.14, Oct/ 2014.

KOCKA, Jürgen. **Comparison and beyond**. In: History and Theory. Trad. de Maria Elisa da Cunha Bustamante. P. 39-44, fev. 2003.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: A prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MUÑOZ, Luciano. A política externa de Rio Branco. **Cadernos de Relações Internacionais**, v.2, n.2, 2009.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**. Vol. 2, nº 3, Rio de Janeiro, 1989, p. 3-15.

PORTO, J. L. R.. Condição Fronteiriça Amapaense: da defesa nacional à integração (inter)nacional. In: NASCIMENTO, Durbens Martins (Org.). **Amazônia e Defesa: dos fortes às novas conflitualidades**. 1ed. Belém: NAEA; UFPa, 2010, v. , p. 225-248.

RAFFESTIN, Claude. **Pour une géographie du pouvoir**. Paris: Librairies techniques, 1980.

RIBEIRO, José Eustáquio. Da Sincronia à Diacronia: os 'três tempos' da 'história total' de Braudel a partir de um diálogo com Levi-Strauss. **OPIS**, Catalão, v. 9, n. 12, jan-jun 2009

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

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011a. p. 79-92.

_____. Narrativa histórica: Fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011b. p. 93-108.

SARNEY, José & COSTA, Pedro. **Amapá: a terra onde o Brasil começa**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 1999.

SCHIMDT, Maria Auxiliadora. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. **Revista História Hoje**, v.5, n.9. jun. 2016, p.31-48.

**A QUESTÃO DO AMAPÁ, A FRONTEIRA ENQUANTO NARRATIVA E A SALA DE AULA
COMO COMPONENTES PARA UMA AGENDA DE REVISÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

**DANILO SORATO OLIVEIRA MOREIRA
DANIEL CHAVES**

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SILVA, Luis Carlos Borges da. **A Importância do Estudo da História Regional e Local no Ensino Fundamental**. Anais do III Encontro da ANPUH - Bahia. Disponível em: <http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_III/luis_carlos.pdf>. Acesso em 12 ago 2017.

UNO. **O Ensino de história no fundamental 2**. São Paulo: Santillana, 2015.

_____. **História/9º ano/ unidade 1 – A República chega ao Brasil**. São Paulo: Santillana, 2015.

WHITE, Hayden. **Metahistory: the historical imagination in nineteenth century europe**. 1973.