



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DIOVANI FURTADO DA SILVA

NAS FRONTEIRAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: a delimitação e formação da fronteira franco-brasileira em sala de aula

São Luís
2025

DIOVANI FURTADO DA SILVA

NAS FRONTEIRAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: a delimitação e formação da fronteira franco-brasileira em sala de aula

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Doutor em História.

Linha de Pesquisa: Memórias e Saberes Históricos.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius de Freitas Reis.

São Luís
2025

Silva, Diovani Furtado da.

Nas fronteiras do ensino de história: a delimitação e formação da fronteira franco-brasileira em sala de aula / Diovani Furtado da Silva. – São Luís, 2025.

--- f. 226.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius de Freitas Reis.

1. Ensino de história. 2. Fronteira. 3. Sujeitos Históricos. 4. Verbetes Históricos. I. Título.

CDU 93/94(44+81):37


DIOVANI FURTADO DA SILVA

NAS FRONTEIRAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: a delimitação e formação da fronteira franco-brasileira em sala de aula


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Doutor em História.

Aprovada em: 20/ 6/ 2025.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARCOS VINICIUS DE FREITAS REIS**
Data: 30/06/2025 07:21:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Marcos Vinicius de Freitas Reis (Orientador)
Doutor em Sociologia
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **CARMENTILLA DAS CHAGAS MARTINS**
Data: 24/06/2025 17:55:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Carmentilla das Chagas Martins (Examinadora Externo)
Doutora em Ciências Sociais
Universidade Federal do Amapá

Documento assinado digitalmente
 **CECILIA MARIA CHAVES BRITO BASTOS**
Data: 23/06/2025 20:29:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cecilia Maria Chaves Brito Bastos (Examinadora Externo)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Amapá

Documento assinado digitalmente
 **ANA LÍVIA BOMFIM VIEIRA**
Data: 26/06/2025 13:06:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Livia Bonfim Vieira (Examinadora Interno)
Doutora em História Social
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **JAKSON DOS SANTOS RIBEIRO**
Data: 26/06/2025 18:06:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro (Examinador Interno)
Doutor em História Social da Amazônia
Universidade Estadual do Maranhão

Primeiramente dedico a Deus este trabalho tanto significativo para a sociedade em geral e de grande relevância em minha vida acadêmica e profissional. Dedico o mesmo a minha linda e eterna esposa Katiane de Andrade Vilhena da Silva, que em nenhum momento deixou de me incentivar, está ao meu lado desde a graduação, que em tempos de litígio nos confins da fronteira da vida sempre segurou em minha mão e abraçou-me forte e seguiu ao meu lado. Não tenho palavras para descrever o tamanho de minha gratidão por você, contudo nesse momento quero lhe dizer o meu muito obrigado e que te amo em todas as fronteiras e por toda minha vida.

Diovani Furtado da Silva

AGRADECIMENTOS

Em princípio, agradeço ao Senhor, que me concedeu o dom da vida; à minha mãe amada, dona Osmarina Silva (*In Memória*); aos meus familiares, Disney Silva, Diziony Silva, Dirley Silva, Dirleny Silva, Dislay Silva, Dionei Silva, Jaqueline Furtado, Daniela Silva, Denner Silva, Davi Silva, Ana Clara Silva, Kelly Furtado, Gilberto Reis, Patrick Reis, Gilberto Jr., Gilzion Reis, Giullyane Reis, Dircey Jr. e Debóra Drielly. Também agradeço do fundo do meu coração à minha esposa Katiane Silva, que me acompanha desde a graduação e, nos momentos de tempestades, jamais me abandonou e sempre me incentivou.

Agradeço do fundo do coração também aos meus sogros, dona Neusa Vilhena e seu Lourival Monte; às minhas cunhadas, Liliane Vilhena e Lidiane Vilhena; bem como à dona Ivete Vilhena, meu muito obrigado pela parceria. Agradeço aos meus amigos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para meu crescimento como pessoal e profissional.

Nesse momento, aproveito para externar o meu agradecimento, mas também a minha gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Vinicius de Freitas Reis, por todo empenho, paciência e parceria, a todos os membros da banca examinadora e de meus professores do PPGHIST – UEMA registro minha gratidão pelos conhecimentos adquiridos.

Que nosso Deus e nosso Senhor Jesus Cristo nos abençoe hoje e sempre!

IN MEMORIAN

Osmarina Furtado da Silva (Mãe)

RESUMO

Este estudo engloba e faz conexões com dois dos campos que mais crescem na atualidade em relação à pesquisa científica, que são: o estudo de fronteira e o Ensino de História. Trata-se de campos de estudos complexos que têm suas similaridades, pois os dois envolvem pesquisas com agentes políticos estatais e com variados sujeitos históricos e sociais. A fronteira entre Brasil (Amapá) e França (Guiana Francesa) – muito conhecida como fronteira franco-brasileira – foi se formando historicamente ao mesmo momento em que ocorriam conflitos para sua delimitação. Desde os tempos das grandes navegações, a região entre os rios Oiapoque e Araguari atraiu variados sujeitos que tinham como objetivos encontrar riquezas e explorá-las para se ter acumulação de capitais e anexar a região aos seus domínios territoriais; Ao chegar em sala de aula esse objeto de conhecimento é limitado ao processo de delimitação, cujo viés é político, não sendo contextualizado com o processo de formação feito pelos sujeitos históricos/sociais que se utilizaram da fronteira de forma estratégica para sua sobrevivência. Assim, o estudo tem como objetivo compreender e descrever as relações sociais de sujeitos históricos como brasileiros, franceses, garimpeiros, soldados, religiosos, indígenas e mocambeiro que contribuíram para a formação e delimitação da fronteira entre o Brasil (Amapá) e a França (Guiana Francesa), bem como produzir e apresentar um Dicionário Didático de História do Amapá que contemple a temática para professores e alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 8º ano). Os procedimentos sistemáticos adotados no estudo tiveram por finalidade a descrição e a explicação por parte de dados particulares em direção a uma generalidade. Dessa forma, o método utilizado na pesquisa foi o indutivo. Nesse sentido, destaca-se a História Local como fundamental e como estratégia pedagógica na construção do pensamento crítico, reflexivo e histórico e a pluralidade de conhecimentos defendidos pela Lei de Diretrizes e Base da Educação e a Base Nacional Comum Curricular. Como metodologia, o estudo foi dividido: 1º) pesquisa bibliográfica; 2º) levantamento e análise documental; 3º) pesquisa de campo, a qual foi dividida em duas partes, a saber: observação de alguns profissionais de História em sala de aula; e aplicação de um questionário com perguntas objetivas e subjetivas; e 4º) aplicação do produto educacional em um curso e aula de formação de professores. O material sugerido foi produzido de forma que ele que possa inserir no conhecimento escolar diversos grupos sociais, sendo um material de apoio sistemático para exposição da História Local durante as aulas de História.

Palavras-chave: Ensino de História; Fronteira; Sujeitos Históricos; Verbetes Históricos.

ABSTRACT

This study encompasses and makes connections with two of the fastest growing fields of scientific research today, which are: border studies and History Teaching. These are complex fields of study that have similarities, as both involve research with state political agents and with various historical and social subjects. The border between Brazil (Amapá) and France (French Guiana) – commonly known as the Franco-Brazilian border – was formed historically at the same time as conflicts occurred over its delimitation. Since the times of the great navigations, the region between the Oiapoque and Araguari rivers attracted various subjects whose objectives were to find wealth and exploit it in order to accumulate capital and annex the region to their territorial domains; when it reaches the classroom, this object of knowledge is limited to the delimitation process, whose bias is political, and is not contextualized with the process of formation carried out by the historical/social subjects who used the border strategically for their survival. Thus, the study aims to understand and describe the social relations of historical subjects such as Brazilians, French, gold miners, soldiers, religious people, indigenous people and mocambeiro who contributed to the formation and delimitation of the border between Brazil (Amapá) and France (French Guiana), as well as to produce and present a Didactic Dictionary of History of Amapá that covers the theme for teachers and students of Elementary School – Final Years (6th to 8th grade). The systematic procedures adopted in the study aimed to describe and explain particular data towards a generality. Thus, the method used in the research was inductive. In this sense, Local History stands out as fundamental and as a pedagogical strategy in the construction of critical, reflective and historical thinking and the plurality of knowledge defended by the Laws of Guidelines and Base of Education and the National Common Curricular Base. As a methodology, the study was divided: 1st) bibliographic research; 2nd) documentary survey and analysis; 3) field research, which was divided into two parts, namely: observation of some History professionals in the classroom; and application of a questionnaire with objective and subjective questions; and 4) application of the educational product in a teacher training course and class. The suggested material was produced in such a way that it could include knowledge about various social groups in schools, being a systematic support material for the presentation of Local History during History classes.

Keywords: Teaching History; Border; Historical Subjects; Historical Entries.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da França Antártica senão o Rio de Janeiro, e viagens que Villegagnon e Jean de Leri fizeram ao Brasil em anos 1557 e 1558.....	33
Figura 2 – Mapa de São Luís no século XVII.....	35
Figura 3 – Mapa Holandês de suas possessões na Guiana no século XVII.....	36
Figura 4 – Limites da Capitania do Cabo Norte criada em 1637.....	38
Figura 5 – Região do Cabo Norte que os Franceses Argumentavam Pertencer a Guiana Francesa.....	42
Figura 6 – Mapa das Cortes/ Mapa dos Confins.....	46
Figura 7 – Tentativas de Fixação de Limites na região do Cabo Norte.....	48
Figura 8 – Mapa do posto provisório francês no Lago do Amapá.....	53
Figura 9 – Área Neutralizada a partir de 1841 entre Brasil e França.....	55
Figura 10 – Mapa da Província Oyapockia do Século XIX.....	58
Figura 11 – Fortificações Holandesas e Inglesas nas Terras do Cabo Norte.....	65
Figura 12 – Casa Forte do Rio Araguari (1687) e a Fortaleza de Santo Antônio de Macapá ou Forte do Cumaú (1688).....	69
Figura 13 – A Vigia do Curiaú e o Forte de Faxina de Macapá.....	70
Figura 14 – Planta da Fortaleza de São José de Macapá.....	71
Figura 15 – Mapa do cerco francês a Vila do Espírito Santo do Amapá no dia 15 de maio de 1895.....	89
Figura 16 – Trajano Bentes e Francisco Xavier da Veiga Cabral, o Cabralzinho.....	91
Figura 17 – Capa e sumário do livro <i>História do Amapá</i>	110
Figura 18 – Capa e sumário do livro <i>Amapá: vivendo a nossa história</i>	112
Figura 19 – Sumário do livro <i>Amapá: vivendo a nossa história</i>	112
Figura 20 – Capas dos livros <i>História do Amapá: o passado é o espelho do presente</i> e <i>Rios de histórias: ensaios de história do Amapá e da Amazônia</i>	115
Figura 21 – Capas dos livros <i>Informações sobre a História do Amapá (1500-1900)</i> e <i>Amapá: a terra onde o Brasil Começa</i>	117
Figura 22 – Coleção Estudos Amazônicos.....	119
Figura 23 – Capa do livro <i>Estudos Amazônicos: Ensino Fundamental 6º ao 9º ano</i>	121
Figura 24 – Capas dos Volumes da Coleção Estudos Amapaenses e Amazônicos.....	123
Figura 25 – Capa do livro <i>Conhecendo o Amapá</i>	125
Figura 26 – Competências Gerais da BNCC.....	133

Figura 27 – Competências Específicas de Ciências Humanas	134
Figura 28 – Competências Específicas de História	135
Figura 29 – Esquema das habilidades: código alfanumérico e estrutura.....	136
Figura 30 – Concepções de Aprendizagem de acordo com o RCA	140
Figura 31 – História do Amapá no RCA.....	141
Figura 32 – Resumo do PE de acordo com os critérios da CAPES	165
Figura 33 – Capa do livro <i>Dicionário Didático de História do Amapá</i>	168
Figura 34 – Capa traseira do Dicionário Didático da História do Amapá.....	186
Figura 35 – Apresentação da disciplina e do curso de formação (aula 2).....	191
Figura 36 – Planejamento e orientação para elaboração do plano de aula utilizando o Dicionário Didático de História do Amapá no curso de formação (aula 10)	193
Figura 37 – Apresentação <i>on-line</i> dos planos de aula de acordo com o Dicionário Didático de História do Amapá (aula 11)	194

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Autorização de uso das respostas	101
Gráfico 2 – Municípios de atuação dos professores entrevistados	102
Gráfico 3 – Gráfico da primeira pergunta do questionário de pesquisa	103
Gráfico 4 – Gráfico da segunda pergunta do questionário de pesquisa.....	103
Gráfico 5 – Gráfico da terceira pergunta do questionário de pesquisa.....	105
Gráfico 6 – Gráfico da quarta pergunta do questionário de pesquisa.....	108
Gráfico 7 – Gráfico da quinta pergunta do questionário de pesquisa.....	113
Gráfico 8 – Gráfico da sexta pergunta do questionário de pesquisa.....	126
Gráfico 9 – Gráfico da sétima pergunta do questionário aplicado	147
Gráfico 10 – Respostas da oitava pergunta do questionário aplicado	152
Gráfico 11 – Respostas à nona pergunta do questionário aplicado	153
Gráfico 12 – Resposta às quatro Primeiras Perguntas do Questionário de Aplicabilidade ...	203
Gráfico 13 – Gráfico da Quinta Pergunta do Questionário de Aplicabilidade	205

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Verbetes, objetos de conhecimento e habilidades	166
Quadro 2 – Plano de ensino da disciplina Historiografia Escolar e História da Amazônia ..	188
Quadro 3 – Plano de aula dos cursistas que aplicaram o verbete “Fases de Povoamento” ..	195
Quadro 4 – Plano de aula dos cursistas que aplicaram o verbete “Indígenas no Contestado”	197
Quadro 5 – Plano de aula dos cursistas que aplicaram o verbete “Nueva Andaluzia”	199
Quadro 6 – Plano de aula dos cursistas que aplicaram o verbete “Capitania do Cabo Norte”	201

LISTA DE SIGLAS

ALCMS	Área de Livre Comércio Macapá e Santana
ALAP	Assembleia Legislativa do Amapá
ANPUH	Associação Nacional de História
BNC	Base Nacional Comum – Formação Continuada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/AP	Conselho de Educação do Estado do Amapá
CF	Constituição Federal
CP	Conselho Pleno
CNE	Conselho Nacional de Educação
DP	Doutorado Profissional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAMA	Faculdade de Macapá
IBPEX	Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão
IES	Instituições de Ensino Superior
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCA	Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá.
PDF	Portable Document Format
PDSA	Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá
PE	Produto Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação do Amapá
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGHIST	Programa de Pós-graduação em História
ProBNCC/AP	Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular do Amapá
RCA	Referencial Curricular Amapaense
RT	Relatório Técnico
SEED	Secretária de Educação do Estado do Amapá
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão

UNCME/AP União dos Conselhos Municipais de Educação do Amapá
UNESCO Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP Universidade Federal do Pará
UVA Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A FRONTEIRA FRANCO-BRASILEIRA E SEUS SUJEITOS.....	24
2.1 A fronteira: conceitos e seus usos	24
2.2 A gênese do conflito: o contestado franco-português.....	32
2.3 O Contestado Franco-Brasileiro	50
2.4 Os sujeitos históricos no contestado.....	62
2.4.1 Fortificações, franceses, portugueses, invasores e indígenas na região	64
2.4.2 Franciscanos, jesuítas e indígenas na fronteira.....	71
2.4.3 Mocambeiros, franceses e brasileiros no lugar.....	80
3 O ENSINO DE HISTÓRIA E O CONTESTADO FRANCO-BRASILEIRO	93
3.1 O Contestado Franco-Brasileiro no Ensino de História	93
3.2 Livros didáticos sobre o Contestado Franco-Brasileiro.....	107
3.3 BNCC, RCA e a formação de professores.....	127
4 PRODUTO EDUCACIONAL: DICIONÁRIO DIDÁTICO	155
4.1 Por que um Dicionário Didático de História do Amapá?	155
4.2 Verbetes para o ensino de História do Amapá.....	165
4.3 O dicionário didático e sua aplicabilidade no ensino	187
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
REFERÊNCIAS.....	213

1 INTRODUÇÃO

Este estudo engloba e faz conexões com dois dos campos que mais crescem na atualidade em relação à pesquisa científica, a saber: o estudo de fronteira e o Ensino de História. Trata-se de campos de estudos complexos e que têm suas similaridades, pois os dois envolvem pesquisas com agentes políticos estatais e com variados sujeitos históricos e sociais. Fronteira é um termo polissêmico e que, neste trabalho, é utilizado com as denotações políticas (delimitação de limite) e social (formação), na procura de se entender o processo de ocupação e defesa da região. O Ensino de História, por sua vez, vem sofrendo com modificações ao longo dos anos através de políticas implementadas pelo Estado brasileiro que afetam a formação dos novos cidadãos, porém de forma muito geral, deixando o local ou o regional com poucos incentivos ou políticas eficazes para um melhoramento do processo de ensino-aprendizagem em relação ao Ensino de História Local.

Nesse processo, a fronteira entre Brasil (Amapá) e França (Guiana Francesa), muito conhecida como fronteira franco-brasileira, foi se formando historicamente ao mesmo momento em que ocorriam conflitos para a sua delimitação. Desde os tempos das grandes navegações, a região entre os rios Oiapoque e Araguari atraiu variados sujeitos que tinham como objetivos encontrar riquezas e explorá-las para se ter acumulação de capitais. Nesse viés, a colonização portuguesa na região entrou em choque com os interesses de outras nações e, principalmente, com os franceses, que passaram a reivindicar a região como sua. As relações diplomáticas, no primeiro momento, entre França e Portugal e, no segundo, entre França e Brasil foram estremecidas por essa disputa territorial da faixa de terra entre os rios Oiapoque e Araguari, que ficou conhecido como Contestado Franco-Brasileiro e, nacionalmente, como Questão do Amapá.

A área supracitada ficou no imaginário de alguns sujeitos históricos, como indígenas, escravos fugitivos (mocambeiros) e soldados desertores, como uma terra de liberdade, pois nem Portugal, nem Brasil e nem França conseguiam ter jurisdição na região. Com a descoberta do ouro por volta do ano de 1893, os conflitos na região aumentaram, levando a situação ao tribunal suíço para decidir e por fim no litígio, o qual ocorreu no dia 1º de dezembro de 1900, sendo esse favorável ao Brasil e, como resultado, as terras definitivamente anexadas ao território brasileiro. Esse episódio é um dos mais emblemáticos da História do Amapá e da Amazônia, pois, após serem incorporadas ao Brasil, as terras que correspondem ao

atual Amapá se transformaram em três municípios do estado do Pará, Macapá, Mazagão e Aricari (área contestada pelos franceses), as quais, depois, foram denominadas de município de Montenegro e, mais tarde, redenominadas de Amapá. Em 1943, as terras passam pelo processo de federalização, assim sendo desmembradas do Pará e criadas como Território Federal do Amapá pelo Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro (Brasil, 1943). Com a federalização, houve uma expansão do ensino pelo território do Amapá, a partir do fim dos anos quarenta e nos anos cinquenta do século XX, fazendo que o episódio do processo fronteiriço chegasse às salas de aula.

Contudo, o ensino implantado no Amapá obedeceu às diretrizes federais que consistiam em um ensino factual e imutável, baseado na história das guerras e de “grandes” personalidades (heróis) criados pelo Império e alargado pela república. O ensino, principalmente o de História, passa a ser usado de acordo com os interesses da elite política, com o discurso de construção da memória nacional, de modo que o Ensino de História do Amapá se tornasse uma mera reprodução de fatos isolados do processo de delimitação e formação da região. Assim, o Estado vai implementando cada vez mais um ensino pautado em ideologias com o objetivo de uma tentativa de alienação da sociedade, transformando as relações entre professores e Estado em uma relação de disputa pelo que deveria ser ensinado em sala de aula.

Com o processo da redemocratização, o Ensino de História volta a sofrer mudanças e a disciplina História volta a ter sua autonomia em meio a esses conflitos. Os professores queriam muito mais que pacotes educacionais que orientassem o ensino: queriam uma participação efetiva na construção do currículo escolar. Essas mudanças chegaram com a introdução da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), a qual fez com que os governos federal e estaduais produzissem currículos com mudanças significativas e inéditas, como, por exemplo, a introdução de temas como História Local, História dos Povos Indígenas e dos Afrodescendentes, que, antes, eram esquecidos pelas propostas curriculares oficiais. No século XXI, obedecendo aos dispositivos legais do artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e dos artigos 9º e 26 da LDB (Brasil, 1996), criou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para se tentar o desenvolvimento social e cultural dos alunos tanto da rede pública como da rede privada, objetivando orientar as redes estaduais e municipais na construção de um currículo mais igualitário e que, ao longo da sua vida escolar, o aluno consiga criar um pensamento científico, crítico e criativo.

É relevante pontuar que o interesse pela temática aqui apresentada tem sua gênese ainda no curso de graduação em História, em 2010, cursado na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), quando iniciamos nossas pesquisas sobre a formação e consolidação da fronteira entre Brasil (Amapá) e França (Guiana Francesa) e a criação do mito do herói na região. Apesar de o objeto de estudo ser a construção e consolidação do mito do herói em torno do personagem Francisco Xavier da Veiga Cabral, o Cabralzinho, tivemos contato com referências e documentos que levaram ao interesse em pesquisar a dinâmica em torno da referida fronteira. Ao cursar a Especialização (*lato sensu*) em História do Amapá, em 2012, pelo Centro UNINTER, com o foco ainda em Cabralzinho, e, ao ingressar no mundo dos cursinhos preparatórios para concurso público, tivemos a percepção do pouco conhecimento em relação à História do Amapá e da necessidade de aprofundar o conhecimento por parte dos educandos. Também, observamos a carência de referências didáticas com uma pluralidade maior tanto de fatos e sujeitos históricos que contribuíram para a história da fronteira e do próprio Amapá.

Com o amadurecimento enquanto docente no Ensino Fundamental – Anos Finais, em aulas preparatórias para concurso público e na pesquisa científica, a análise em relação à referida problemática nos fez observar que o que se produzia nas universidades pouco chegava à sala de aula da Educação Básica. É relevante destacar que o Ensino de História Local possibilita aos alunos a conexão entre seu passado e presente, compreendendo os desdobramentos políticos, sociais e culturais do povo que contribuiu para a formação do lugar e ajudou a desenvolver um sentimento de pertencimento e identidade.

Ao ingressar no curso de Especialização (*lato sensu*) História e Historiografia da Amazônia, na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), houve uma aproximação referente à pesquisa com o Ensino de História, exatamente em tentar entender o porquê dessa lacuna em relação à História Local. As dificuldades em fazer pesquisa com órgãos públicos, como a Assembleia Legislativa do Amapá (ALAP) e a Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED), foram enormes, fechando as portas dos arquivos. A ajuda veio de ex-funcionários que tinham cópias em má qualidade, mas que contribuíram muito para o estudo, e do arquivo pessoal de minha esposa, que cursou Pedagogia e tinha documentos referente ao ensino local. Nesse processo, a compreensão das tramas que cercam o Ensino de História no Amapá foi muito além da sala de aula, dado o fato de elas envolverem dificuldades de se desenvolver políticas e currículos pouco eficazes, bem como formações de professores e material didático

de baixas qualidades.

Em outro nível da pós-graduação, ao realizar o Mestrado Profissional (*stricto sensu*) em Estudos de Fronteira, no ano de 2020, na UNIFAP, a ideia inicial era exatamente unir os dois campos de estudo que vínhamos pesquisando, todavia, por motivos de ementa do curso (na época), não foi possível a realização da pesquisa. Mas, a fronteira continuou sendo objeto de pesquisa, agora voltada para o processo de garimpagem de ouro ilegal e o modo pelo qual os governos brasileiro e francês tentam inibir tal processo que assola historicamente tanto a sociedade amapaense como o meio ambiente. Ao tempo que cursava o mestrado, aconteciam as discussões em relação à implementação da BNCC e da produção do Referencial Curricular Amapaense (RCA) (Amapá, 2019a), tendo os alunos e professores uma baixa em relação ao Ensino de História Local, expressa pela retirada da disciplina Estudos Amapaense e Amazônico, a qual tentava se consolidar na Educação Básica e oferecia um importante contato com a História do Amapá aos alunos.

Com a retirada do componente curricular em questão, temas relacionados com a História do Amapá foram incorporados de modo muito simplista (e confuso) ao currículo de História, fazendo com que os objetos de conhecimento referentes à História Local entrassem em uma espécie de “limbo”. Tal processo, por sua natureza, abre a possibilidade de profissionais de História que não são do estado do Amapá e não têm afinidade com a História Local deixem de trabalhar em sala de aula os objetos de conhecimento referentes ao Amapá. Isso, sem dúvida, é um ponto negativo na construção do RCA; daí o porquê de o presente estudo contribuir com professores e alunos no que se refere à História do Amapá. Assim, o estudo tem como objetivo compreender e descrever as relações sociais de sujeitos históricos, como brasileiros, franceses, garimpeiros, soldados, religiosos, indígenas e mocambeiro, que contribuíram para a formação e delimitação da fronteira entre o Brasil (Amapá) e a França (Guiana Francesa), bem como apresentar um Dicionário Didático de História do Amapá que contemple a temática para professores e alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 8º ano).

O referido produto educacional foi produzido com narrativas históricas, a fim de contemplar o processo de delimitação e formação da fronteira entre Brasil e França e os sujeitos históricos que contribuíram para esse processo, aliando a pesquisa com o ensino para que o professor e o aluno possam ter materiais que os auxiliem na aquisição de conceitos básicos para uma consciência histórica e para o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, o material

apresentado foi produzido de forma a inserir no conhecimento escolar diversos grupos sociais e não somente as instituições com seus heróis e anti-heróis, sendo um material de apoio sistemático para a exposição da História Local durante as aulas de História. Vale ressaltar que o conhecimento histórico chega aos bancos escolares e ao público em geral não somente pelas leis e currículo, mas, sobretudo, pelos manuais/livros didáticos que sintetizam o conhecimento histórico de forma planejada e articulada.

Os procedimentos sistemáticos adotados no estudo tiveram por finalidade a descrição e a explicação por parte de dados particulares em direção a uma generalidade. Dessa forma, o método utilizado na pesquisa foi o indutivo. O estudo foi dividido em três momentos: 1º) pesquisa bibliográfica; 2º) levantamento e análise documental; e 3º) pesquisa de campo, a qual foi dividida em duas partes, a saber: observação de alguns profissionais de História em sala de aula; e aplicação de um questionário com perguntas objetivas e subjetivas com professores que trabalham com o componente curricular História em vários municípios do Amapá.

Para uma melhor compreensão dos caminhos percorridos e das discussões referentes ao produto educacional, o texto de fundamentação teórica foi dividido em três capítulos. O primeiro é dividido em quatro seções: inicialmente, traz os conceitos de fronteira que serão abordados tanto no texto teórico como no produto educacional, a partir das ideias de autores como Faulhaber (2001), Raffestin (1993), Foucher (2009), Machado (1998), Pesavento (2001), Mezzadra (2015) e Martins (2019). Em seguida, realiza-se uma abordagem sobre o início do conflito pelas terras que compreendem hoje o Amapá e da demarcação de um possível limite entre as terras francesas e portuguesas no período colonial, mormente a partir da contribuição de Hollanda (2004a, 2004b), Lacroix (2004), Silva (2010), Barão do Rio Branco (2008), Santos (2013), Coudreau (1885), Reis (1949, 1968, 2004) e de documentos da Bibliothèque Nationale da France, da Socxété de La France Équinoxiale (Gallica) e Confins. Na terceira seção, faz-se a discussão do conflito entre França e Brasil (com a Independência, o Brasil herdou de Portugal o litígio), do Contestado Franco-Brasileiro, valendo-se de pesquisas de autores como Alves (2016, 2021), Paz (2017, 2021), Barão do Rio Branco (2008), Romani (2003, 2010), Viana e Silva (2012), Sarney e Costa (1999) e de relatórios do ministério ministeriais do império (século XIX). Para a discussão do papel na formação da fronteira dos variados sujeitos históricos, foram mobilizadas as contribuições de Barros (2004), Cardoso e Vainfas (1997), Vieira (2020), Chambouleyron, Melo e Bombardi (2009), Amorim (2005),

Gomes (1997, 1999a, 1999b, 2002) e documentos da APEP (Vergolino-Henry; Figueiredo, 1999) e da Biblioteca nacional digital.

O segundo capítulo é dividido em três seções e traz análises pertinentes em relação ao litígio pelas terras que hoje são o Amapá no Ensino de História. Em sua primeira seção, destacamos análises sobre o Ensino de História e da História Local referentes ao Contestado Franco-Brasileiro, apoiando-se nas argumentações de Bittencourt (2009a, 2009b), Fonseca (2011), Nadai (2012), Arroyo (2013a, 2013b) e análises da LDB (Brasil, 1996), da Constituição do Estado (Amapá, 1991) e de propostas curriculares que foram construídas para dinamizar o Ensino no Amapá. Na segunda seção, foi realizado um estudo sobre os livros (didáticos e não didáticos) que aparecem frequentemente em salas de aulas para auxiliar no estudo referente ao Contestado Franco-Brasileiro, com base em Rüsen (2011), Gejão e Molina (2004) e Choppin (2004), além do Guia do PNLD (Brasil, 2012). Na terceira seção, o processo de delimitação e formação da fronteira é descrito nos documentos curriculares, momento em que nos baseamos na análise da BNCC, da RCA (Amapá, 2019a), das leis e resoluções que podem inserir o objeto de conhecimento em sala de aula, além das contribuições de Martins (2017), Monteiro e Penna (2011), Abud (2017), Caimi (2009), Gabriel (2019), Tardif (2021), Azanha (2004) e Coelho (2013).

O terceiro capítulo, por sua vez, traz a fundamentação teórica da importância de um produto educacional, bem como um protótipo do Dicionário Didático de História do Amapá, sugerido pela pesquisa e sua aplicabilidade¹. O referido capítulo se divide em três seções. Na primeira tem-se a análise de portarias, resoluções e leis do Ministério da Educação (MEC)/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/ Conselho Nacional de Educação (CNE) referente à estrutura e o que vem a ser um Produto Educacional (PE) com o aporte de Chevallard (1991), Rizzatti *et al.* (2020), Monteiro (2001), Silva (2019) e Almeida (2007). Na segunda seção são apresentados os possíveis verbetes que farão parte do Produto Educacional sugerido pelo estudo e seu protótipo. Na última, destaca-se um relatório de aplicabilidade do Dicionário Didático de História do Amapá que foi realizado na UNIFAP, em conjunto com a disciplina “Historiografia Escolar e História da Amazônia”.

Tendo em vista os aspectos observados na pesquisa, acredita-se necessário e de muita relevância o material didático proposto neste estudo, dada a sua finalidade de auxiliar o professor e contribuir para a formação de alunos no Ensino Fundamental – Anos finais. Nesse

¹ Os resultados da aplicabilidade serão apresentados na defesa final.

sentido, destaca-se a História Local como fundamental e como estratégia pedagógica na construção do pensamento crítico, reflexivo e histórico, assim como a pluralidade de conhecimentos defendidos pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, considera-se o curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) um importante espaço para produção de materiais didáticos que possibilitem a dinamização da Educação Básica em nosso país.

2 A FRONTEIRA FRANCO-BRASILEIRA E SEUS SUJEITOS

Neste capítulo, objetiva-se descrever o conceito de fronteira que será utilizado no desenvolvimento do estudo, considerando a variedade e a complexidade de significados a ele inerentes. Em seguida, analisa-se o processo litigioso entre Brasil e França pela delimitação da fronteira com bases nas políticas dos estados nacionais em traçar uma linha para definição a quem pertenceria a região do Cabo Norte (Amapá), a partir de documentos, tratados e referências que focam o referido assunto. Diante do exposto, serão identificados alguns sujeitos históricos que contribuíram para a formação da fronteira franco-brasileira como zona de atravessamentos de fluxos que movimentou a localidade enquanto os estados nacionais tentavam resolver o impasse nos tribunais.

2.1 A fronteira: conceitos e seus usos

A região que compreende hoje o atual estado do Amapá, que possui uma extensão territorial entre os rios Oiapoque (ao norte) e Jari (ao sul), foi palco de inúmeras invasões coloniais no século XVII e de uma disputa territorial entre os Estados nacionais de França e Portugal. Após a emancipação política do Brasil, o Estado brasileiro herdou o problema fronteiro de Portugal, centrando-o na região entre os rios Oiapoque (ou Vicente Pinzón) e Araguari, configurando-se o que a historiografia denomina de Contestado Franco-Brasileiro, principalmente depois do acordo de neutralização de 1841, como afirma Alves (2021):

[...] após vários incidentes e desentendimentos sobre a demarcação fronteiriça, França e Brasil acordaram, em 1841, neutralizar o território, denominando-o de Contestado Franco-Brasileiro. Segundo esse acordo, ambos os países não tinham o direito de exercer a soberania no território até a demarcação definitiva das fronteiras (Alves, 2021, p. 122).

Durante o século XIX, a disputa entre França e Brasil pela parte setentrional da Amazônia se caracterizou pela demarcação de um limite fronteiro e pela formação de uma área de atravessamento de fluxos pelos sujeitos que aportaram na região durante o processo litigioso. Essa região era conhecida pelos dois Estados nacionais como refúgios de sujeitos que viviam à margem das sociedades francesa e brasileira, como escravos fugitivos, desertores, indígenas e garimpeiros (aventureiros) (Cardoso, 2008; Paz, 2021). Dessa forma, fica o entendimento que a região fronteira entre França e Brasil se tornou um sistema social com

características duplas, ao qual os Estados nacionais tinham como objetivo limitar, ou seja, demarcar suas possessões e os sujeitos que aportaram na região ou não formaram a fronteira dinâmica com seus processos sociais, econômicos e políticos.

É importante ressaltar que problematizar a fronteira não é uma tarefa fácil, apesar de que o campo de pesquisa referente a ela vem aumentando consideravelmente durante o passar dos anos, pois várias ciências têm tentado entender os fenômenos complexos gerados pela sua dimensão territorial e seus aspectos sociais. Nesse sentido, Martins (2019, p. 11) explica que a fronteira é diversificada, figurando como “[...] fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. E, sobretudo, *fronteira do humano* [...]”.

Geralmente, quando se fala em fronteiras, logo se explica esse elemento como um traçado, uma linha ou limite que separa dois estados nacionais, mas os processos que englobam a fronteira vão além do processo político, pois perpassam por um movimento de resistência de sujeitos históricos/sociais, como afirmam Cardin, Albuquerque e Paiva (2019):

[...] no tocante às fronteiras internacionais, podemos entendê-las como realidades que nos ajudam a compreender as dinâmicas de uma nação porque ali a realidade nacional é contrastada, naturalizada ou questionada por sujeitos que se constituem em contato com o(s) outro(s). Olhar para a fronteira é, também, observar tudo aquilo que afirma uma realidade local, regional, transfronteiriça por meio de práticas, relações e narrações que têm a função de consolidar maneiras de ser naquele lugar (Cardin; Albuquerque; Paiva, 2019, p. 18).

A fronteira é um espaço estratégico tanto na perspectiva dos estados nacionais quanto na de quem a usa, gerando uma multiplicidade de relações e subjetividades emergentes, como as práticas de trocas que fazem os sujeitos históricos/sociais sobreviverem e o enquadramento desses a um estado nacional. Em relação aos variados sentidos do termo fronteira, Faulhaber (2001) explica:

[...] os muitos sentidos do termo fronteira levam a apontar a distinção entre diferentes concepções. Quanto se fala em “frente” — seja “de expansão”, seja “pioneira” — não se está tratando necessariamente de “linha de fronteira” ou “limites” entre países, dentro de “faixas de fronteira”. Acrescente-se a essas duas primeiras concepções o que se entende por “áreas de fronteira”, que abrange regiões, zonas ou terras nas “margens” ou “bordas” de Estados nacionais. Esta última concepção é utilizada tanto no sentido físico de separação e integração entre países confinantes, quanto no sentido simbólico de lugares sociais identificados como passíveis de incorporação pelos centros de decisão. Os níveis internos e externos imbricam-se e interpenetram-se (Faulhaber, 2001, p. 105).

Diante dessa pluralidade que a fronteira nos fornece, é relevante entender o conceito de fronteira que será utilizado no desenvolvimento do texto, pois Koselleck (2006, p. 97) alerta para a importância da “[...] relação entre as palavras e as coisas, entre espírito e vida, entre consciência e existência, linguagem e mundo [...]”. Desse modo, há duas relações existentes nesse processo litigioso entre Brasil e França: uma no que diz respeito aos dois Estados nacionais e se enquadra na demarcação de limites, enquanto a outra concerne aos sujeitos históricos/sociais que formaram a fronteira franco-brasileira no século XIX. Considerando o conceito de fronteira polissêmico, o enfoque será nessa dicotomia citada, pois esses conceitos irão ajudar na organização das ideias a respeito da fronteira franco-brasileira.

Nesse processo conceitual, é importante ressaltar o pensamento de Barros (2016, p. 27), sobretudo quando afirma que “[...] os conceitos são pontos de apoio sistemáticos para um tipo de conhecimento a ser produzido, no interior de um campo específico de reflexões”. Portanto, as reflexões, o entendimento e o conhecimento produzidos a respeito da fronteira entre Brasil e França têm em sua base a dicotomia estados nacionais-sujeitos históricos/sociais que transformam a relação fronteiriça em um sistema social; sistema esse em que o controle e as trocas movimentaram (e ainda movimentam) a região com interesses diversos e nem sempre convergentes. Koselleck (2006, p. 98) acrescenta que “[...] os conceitos fundamentam-se em sistemas político-sociais [...]”. Neste caso a análise dos conceitos colabora com a história social fornecendo-lhe subsídios”.

A fronteira como conceito tem suas estruturas emergindo de uma demarcação de limite entre estados com a finalidade de separação e proteção do território. Ou seja, quando se fala em fronteira, logo se pensa em apropriação de um espaço e de um povo. Esse processo da fronteira como demarcação de limite nos leva ao entendimento de controle e vigilância, transformando-a em um espaço fortemente marcado pelas relações de poder (Raffestin, 1993). Dessa forma, primeiramente será realizada uma análise da fronteira como demarcação de limite (uma linha separando estados) para, em seguida, tentarmos entender a dinâmica e os jogos de força fronteiriça que foram se instalando na área que, hoje, compreende a região do atual Amapá com a Guiana Francesa, que é uma Coletividade Territorial Francesa.

Martin (1998) enfatiza que as fronteiras são construções humanas e, com o passar dos tempos, vêm sofrendo evolução. Sobre esse conceito, o autor aponta: “[...] registra-se que a palavra ‘fronteira’ é derivada do antigo latim ‘fronteirus’ ou ‘frontaria’, que indicava a parte

do território situada ‘in fronte’, isto é, nas margens [...]” (Martin, 1998, p. 21). Não muito diferente, o diplomata e escritor Michel Foucher (2009, p. 21) esclarecer que “a palavra *frontière* [fronteira] é, em francês, o adjetivo feminino vindo do substantivo *front*: *front*, *frontier*, *fronteire*. Ir até a fronteira significava chegar onde o inimigo deveria estar [...]”. Dessa forma, a fronteira está ligada à apropriação de território e ganha uma conotação de um espaço estratégico, sendo, sua linha de frente, uma representação de defesa, segurança nacional e separação de povos. Machado (1998) argumenta que:

[...] a palavra fronteira implica, historicamente, aquilo que sua etimologia sugere -- o que está na frente. A origem histórica da palavra mostra que seu uso não estava associado a nenhum conceito legal e que não era um conceito essencialmente político ou intelectual. Nasceu como um fenômeno da vida social espontânea, indicando a margem do mundo habitado. Na medida que os padrões de civilização foram se desenvolvendo acima do nível de subsistência, as fronteiras entre ecúmenos tornaram-se lugares de comunicação e, por conseguinte, adquiriram um caráter político. Mesmo assim, não tinha a conotação de uma área ou zona que marcasse o limite definido ou fim de uma unidade política (Machado, 1998, p. 41).

É evidente que a fronteira vai se estabelecendo em torno de uma consciência em torno da qual está a necessidade dos Estados nacionais em demarcar seus territórios através de um limite, para que sejam reconhecidos internamente e por outros estados (Lévy; Lussault, 2003). Nesse caso, para Brasil e França, no século XIX, a fronteira era (ou é ainda) uma zona divisória de separação dos Estados litigantes. É importante ressaltar que a fronteira é uma construção que, ao longo do tempo, traz consigo associações ligadas diretamente ao processo político de estado em relação à territorialidade que cria um sistema que suscita questões administrativas ligadas à região fronteira. A preocupação em demarcações de fronteiras existe desde as chamadas sociedades “primitivas”, passando pelos grandes impérios da antiguidade, como o chinês, o romano e o inca (Martin, 1998).

Essa preocupação, ligada diretamente ao processo de expansão territorial desses povos citados anteriormente e que tinham objetivos diferentes, como no caso das sociedades “primitivas”, tinha um caráter de se demarcar um espaço para a reprodução tanto biológica como cultural (Martin, 1998). Em referência aos romanos, incas e até mesmos aos gregos, com suas cidades-estados, havia uma base dúbia que partia da defesa e controle do processo comercial. Essas barreiras eram intransponíveis e se transformaram em grandiosas e, ao mesmo tempo, onerosas no processo de vigilância e separação de povos, demonstrando tanto controle sobre pessoas como sobre o próprio território (Lévy; Szary; Fourny, 2014).

Com o advento da idade média, a fronteira passa a configurar fora dos processos político-administrativos, tendo, então, um sentido religioso, principalmente após as chamadas invasões bárbaras, com a consolidação e o avanço do cristianismo (Martin, 1998). De acordo com Raffestin (1993, p. 166), “[...] tornou-se um sinal quando o Estado moderno atingiu um controle territorial ‘absoluto’ e tornou unívoca a mensagem fronteira = limite sagrado [...]”. A fronteira só retomará seu cunho político com a formação dos estados nacionais absolutistas, destacando-se a formalização das fronteiras a partir dos tratados, ou seja, um acordo entre os estados; momento em que se percebe o aumento de fortificações em áreas identificadas como fronteiras. Durante a invasão colonial na Amazônia, nos séculos XVII e XVIII, essas barreiras montadas pelo Estado metropolitano, no caso, Portugal, também se transformaram em marcos de fronteira, como destaca Machado (2000):

[...] o papel das fortificações na configuração dos limites do Brasil foi fundamental, não pela função militar, muito pequena, e sim pelas funções simbólicas e estratégicas, ao marcar a presença do Estado colonial português e garantir o controle dos passos de comunicação na fronteira oeste (Machado, 2000, p. 5).

No que se refere às funções simbólicas, Pesavento (2001) pondera que as fronteiras “[...] são, sobretudo, simbólicas. São produto desta capacidade imaginária de refigurar a realidade a partir de um mundo paralelo de sinais, através do qual os homens percebem e qualificam a si próprios, ao corpo social, ao espaço e ao próprio tempo [...]” (Pesavento, 2001, p. 7). Assim, a noção de fronteira a partir de uma demarcação territorial, a qual expõe a jurisdição de um determinado Estado nacional, afeta diretamente quem utiliza a fronteira como meio de sobrevivência, pois esse pensamento de demarcação é, sem dúvida, a separação do “eu” dos “outros”, ou seja, é a separação não só de estados nacionais como também a diferenciação da população. Em sua reflexão a respeito do conceito de fronteira, Martins (2000, p. 7) ressalta que “a demarcação é a evidência matinal da fronteira [...]”, criando-se um sistema de separação entre estados e, ao mesmo tempo, uma associação de povos em um determinado perímetro.

Nesse processo, em sua análise sobre as quadriculas do poder, Raffestin (1993, p. 165) contextualiza a fronteira como limite, enfatizando que “[...] o limite é um sinal, ou, mais exatamente, um sistema sêmico utilizado pelas coletividades para marcar o território: o da ação imediata ou da ação diferenciada [...]”. O significado de fronteira, por maior que seja a evolução que venha sofrendo em seu processo semântico ou em suas teorizações, ainda é relacionado ao

sistema de organização e defesa de um estado nacional. Machado (2002, p. 1) explica que “[...] caracterizar as noções de fronteira e limite no contexto da teoria do estado moderno é muito difícil quando sabemos que passaram por muitas evoluções e que são usados numa variedade de sentidos [...]”. Com isso, a fronteira é ainda um marco divisório entre nações, utilizando-se de acidentes geográficos ou não, que designa uma ideologia de estado e vigilância constante em um processo estratégico.

Defarges (2002), em seu *Dictionnaire de Géopolitique*, explica que a ideia de fronteira é uma produção europeia que leva à noção de territorialidade. De acordo com o referido autor, “[...] Frontière. En droit international, une frontière est une ligne déterminant ou commencent et ou finissent les territoires relevant respectivement de deux États voisins. Les frontières d'un État delimitent son espace de souveraineté, son aire de compétence [...]”² (Defarges, 2002, p. 88). Tal noção de fronteira nos mostra que ela acaba por se constituir enquanto um território de coação, tensões e liberdade, seguindo assimetrias e criando identidades (forçadas ou não). A ideia não é analisar *a priori* a criação de identidades na fronteira franco-brasileira, mas entender o conceito e o modelo de fronteira que os Estados nacionais estavam tentando implementar na porção em disputa, durante o século XIX.

Foucher (2009, p. 22) explica que “as fronteiras são descontinuidades territoriais, com a função de marcação política. Nesse sentido, trata-se de instituições estabelecidas por decisões políticas, projetadas ou impostas, e administradas por textos jurídicos [...]”. Portanto, o conceito de fronteira parte de uma teorização que tem uma relevância política no que tange a traçar uma soberania, estabelecendo associações entre controle, vigilância e poder em determinado espaço territorial. Dessa forma, com a demarcação das fronteiras, os estados nacionais produzem seu território e seu corpo social, dando um sentido comum a seus associados, mas, ao mesmo tempo, esquecendo que esses associados fazem com que a região de fronteira produza uma dinâmica não só política, como também social e econômica.

A respeito desse processo de esquecimento, Martins (2019, 11) comenta que “[...] a fronteira tem um caráter litúrgico e sacrificial, porque nela o outro é degradado para, desse modo, viabilizar a existência de quem domina, subjuga e explora [...]”. Assim, os estados nacionais podem sustentar e clarificar sua demarcação fronteira, de modo a indicar seu raio de atuação, que é o seu território e exclusão. Faz-se necessário ter em mente que a fronteira não

² Tradução livre: “Fronteira. No direito internacional, uma fronteira é uma linha que determina onde os territórios de dois Estados vizinhos começam e onde terminam. As fronteiras de um Estado delimitam seu espaço de soberania, sua área de competência”.

se resume somente ao processo de demarcação de um limite territorial, mas também a práticas sociais que a fazem se transformar em uma zona de atravessamento de variados fluxos. Nesse sentido, Mezzadra (2015) alude que:

[...] poder-se-ia dizer que a fronteira não é uma “coisa” (por exemplo, um muro, uma cerca ou uma ponte), mas sim “uma relação social medida pelas coisas”. Isso significa considerar as fronteiras como instituições sociais complexas, marcadas por tensões que se desenvolvem entre práticas de “fortalecimento” e práticas de “atravessamento” (Mezzadra, 2015, p. 20).

Sem dúvidas, os conflitos e tensões em regiões de fronteiras não ficam apenas entre os estados nacionais. Isso porque, os nacionais também produzem uma organização com multiplicidades de forças que transformam a fronteira em um espaço estratégico; e isso não apenas em perspectiva política, mas de sobrevivência. A partir do controle (ou tentativa) das fronteiras pelos estados nacionais, os sujeitos criam o processo de “externalização” delas por meio de mobilidade, a fim de possibilitar aos indivíduos uma vida social pautada nas condições que a fronteira lhes oferece (Mezzadra, 2015). Com isso, devemos ter a percepção que a fronteira não é estática, fixada em um acidente geográfico ou em um traçado, pois, ela, com os grupos sociais e suas relações de trocas, fazem com que sua realidade se transforme em uma zona de circulação e mostre sua dimensão tanto política como social.

Por certo, o conceito de fronteira tem em seu processo o social, pois a fronteira é produzida por um conjunto de fatores que a transformam em uma região ou zona dinâmica com o seguinte dualismo: o político e o social. Com seus fluxos de atravessamento, os sujeitos históricos/sociais transmutam a fronteira em seu meio de sobrevivência através do trabalho, comércio, trocas, tensões e conflitos. Em relação à fronteira atrair variados sujeitos, Martins (2019) sustenta que ela é:

[...] lugar de elaboração de uma residual concepção de esperança, atravessada pelo milenarismo da espera no advento do tempo novo, um tempo de redenção, justiça, alegria e fartura [...]. É na fronteira que se pode observar melhor como as sociedades se formam, se desorganizam ou se reproduzem. É lá que melhor se veem quais são as concepções que asseguram esses processos e lhes dão sentido. Na fronteira, o homem não se encontra – se desencontra (Martins, 2019, p. 10).

Inegavelmente, a fronteira não se baseia apenas na demarcação de um limite, posto que carrega consigo uma construção social e histórica mediante a qual se forma uma sociedade lapidada em valores e relações sociais que demonstra uma realidade que, na maioria das vezes,

é deixada às margens dos estados nacionais. É na fronteira que o homem se encontra com outro em busca de uma liberdade não somente de pessoa, mas também de bens e comércio, em uma tentativa de vencer os conflitos e o sofrimento social que lhe acompanha durante sua jornada de vida. Nesse sentido, Pesavento (2001) ressalta que:

[...] as fronteiras não são apenas marcos divisórios construídos, que representam limites e que estabelecem divisões. Elas também induzem a pensar na passagem, na comunicação, no diálogo e no intercâmbio. Figurando um trânsito não apenas de lugar, mas também de situação ou época, esta dimensão da fronteira aponta para a instigante reflexão de que, pelo contato e permeabilidade, a fronteira possibilita o surgimento de algo novo, híbrido, diferente, mestiço, de um terceiro que insinua nesta situação de passagem (Pesavento, 2001, p. 8).

As fronteiras como separação e proteção de estados nacionais não deixaram de existir, muito pelo contrário ainda se fortificam, mas os fluxos e práticas tanto comerciais, culturais, como sociais, transformam-se em partes centrais para um melhor entendimento do dinamismo que se encontra na região de fronteiras (Nunes, 1996). A permeabilidade, as tensões e os conflitos que a fronteira proporciona aos sujeitos têm lhe caracterizado além do modo operador político, fazendo que o foco seja também a formação e a organização a partir de definições de formas sociais que levem a uma sociabilidade das pessoas que utilizam a fronteira. Nesse processo conceitual de fronteira dualista e ambivalente, desponta como efeito e tendência uma possibilidade de se entender ela como uma região cada vez mais heterogênea, criando-se uma espécie de marco que caracteriza o encerramento (político) e abertura (social), trazendo consigo o sentimento de pertencimento ao lugar (Mezzadra, 2015; Pesavento, 2001).

Mesmo se utilizando do caráter social com base nas relações de trocas, valores, interações sociais e sobrevivência, a fronteira mantém em suas características a separação, a delimitação de realidades entre sujeitos históricos/sociais (Almeida, 2012). Martins (2019) focaliza esse caráter social da fronteira, definindo-a como lugar de alteridade:

[...] a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade. É isso o que faz dela uma realidade singular. À primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si [...], a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro. Não só o desencontro e o conflito decorrentes das diferentes concepções de vida e visões de mundo de cada um [...]. O desencontro na fronteira é o desencontro de temporalidades históricas (Martins, 2019, p. 133).

Além da demarcação política gerada pela fronteira, os sujeitos se tornam marcados socialmente nesse processo de alteridade, mesmo com uma interação fronteiriça que mantém

uma interdependência, mas que nos leva a um entendimento de mundo a partir da diferenciação. Nesse processo, as diferentes visões e concepções de mundo fazem com que a fronteira seja um espaço territorial, ao mesmo tempo que é afetado por aspectos sociais que partem da realidade dos indivíduos que a utilizam como estratégia de sobrevivência.

Em síntese, considerando a polissemia do conceito de fronteira, o trabalho é focando em duas dimensões: 1) a dimensão político-territorial, ligada ao processo de delimitação territorial que originou a contestação das terras, primeiramente entre Portugal e França e, depois, entre Brasil e França; e 2) a dimensão social, que possui ligação com o processo dinâmico produzido pelos sujeitos históricos através de suas relações sociais que gerou o processamento de fluxos econômicos, sociais e culturais.

2.2 A gênese do conflito: o contestado franco-português

A análise da dimensão político-territorial da fronteira franco-brasileira será dividida em dois momentos: 1º) o contestado franco-português, que se dá com o início do litígio pelas terras situadas entre os rios Oiapoque e Amazonas no período colonial; e 2º) o próprio Contestado Franco-Brasileiro, que tem o litígio definido entre os rios Oiapoque e Araguari já durante o Brasil independente. O objetivo desta seção é analisar o início da contestação das terras que hoje são o Amapá por parte dos franceses que se denominavam donos da região. Esse embate tem como marco temporal os séculos XVII, XVIII e início do século XIX, tomando como base as assinaturas de tratados para demarcação de um limite entre Portugal e França.

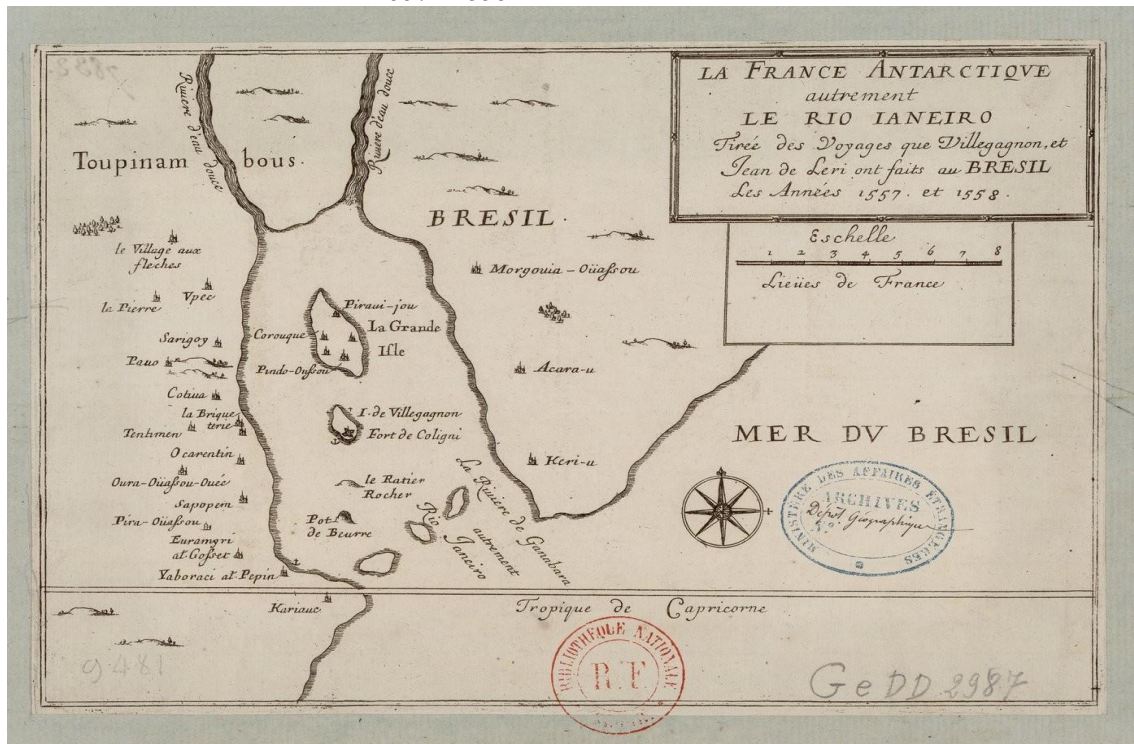
A contestação das terras por parte da França tem em sua gênese o Tratado de Tordesilhas, em 1494, que repartiu o “novo mundo” entre os reinos de Portugal e Espanha. O rei francês Francisco I chegou a se pronunciar a respeito dessa partilha, dizendo que o sol brilhava para todos e que atravessar as terras não faz ninguém dono delas (Mousnier, 1958). Fausto (2009) acrescenta que:

[...] a maior ameaça à posse do Brasil por Portugal não veio dos espanhóis e sim dos franceses. A França não reconhecia os tratados de partilha do mundo, sustentando o princípio do *utis possidetis*, segundo o qual era possuidor de uma área quem efetivamente ocupasse. Os franceses entraram no comércio do pau-brasil e praticaram a pirataria, ao longo de uma costa demasiado extensa para que pudesse ser guardada pelas patrulhas portuguesas (Fausto, 2009, p. 18).

Não fazendo parte da divisa de terras no “novo mundo”, os franceses começaram a

prática da invasão e concessão de terras para tentar fazer sua expansão territorial e comercial no Atlântico. Em relação às terras que hoje são o Brasil, os franceses começaram invadir a região que atualmente compreende o estado do Rio de Janeiro, implementando a França Antártica (1555-1560) no século XVI. Conforme Holanda (2004a, p. 148), “não é qui, é num ilhéu da Guanabara, que a 10 de novembro de 1555 desembarcará Nicolas Durand de Villegaignon com seus companheiros para criar uma colônia, pomposamente chamada França Antártica [...]”. Abaixo, destaca-se um mapa produzido pelos franceses e que caracteriza a empresa colonial montada no Rio de Janeiro, por Nicolas Durand de Villegaignon. Na Figura 1, portanto, nota-se, ao centro, a Ilha de Villegaignon, protegida pelo Forte Coligni (ou Coligny).

Figura 1 – Representação da França Antártica senão o Rio de Janeiro, e viagens que Villegaignon e Jean de Leri fizeram ao Brasil em anos 1557 e 1558



Fonte: Santos (2009).

A colônia francesa em território de Portugal (de acordo com o Tratado de Tordesilhas, de 1494) ficava na Baía de Guanabara e não era isolada da coroa francesa, pois Villegaignon tinha o aporte tanto do rei como de adeptos da religião protestante denominada de Calvinismo, apesar de que no empreendimento colonial havia católicos. Depois de Villegaignon ter contato com João Calvino e ele enviar missionários para o empreendimento francês, a convivência entre Católicos e Calvinistas começa a ruir a colônia francesa, pois, pressionados

pelos jesuítas, os portugueses, liderados por Mem de Sá, conseguem expulsar os franceses da região. Hollanda (2004a) relata que:

[...] a armada em que Mem de Sá partiu para o Rio de Janeiro em janeiro de 1560 constava de duas naus e oito embarcações menores. A entrada da Guanabara, essa frota ainda esperou pela chegada de um bergantim e muitas canoas procedentes de São Vicente [...]. A 15 de março começaram os atacantes a desembarcar na ilha [...]. Num golpe de audácia, alguns portugueses conseguiram enfim penetrar no castelo, apoderando-se da pólvora de que dispunham os defensores [...]. A luta nesta última fase foi dura, quase sem interrupção, dois dias e duas noites, rematando-a a vitória de Mem de Sá e de seus portugueses (Hollanda, 2004a, p. 159).

Esse embate bélico entre portugueses e franceses no Rio de Janeiro ensejou duas consequências muito claras nesse processo de invasão colonial: 1^a) a relação entre franceses e portugueses no “novo mundo” passou a não ser muito amistosa; e 2^a) os franceses demonstraram cada vez mais seu objetivo de conquistar novas terras na América. Isso fica claro quando o rei francês Henrique IV concedeu terras situadas entre Amazônia e a Ilha de Trindade a Daniel De La Touche, sieur de La Ravardiére, em 1605 (Reis, 1968).

Essa concessão de terras foi um dos primeiros passos para uma nova investida na colônia portuguesa, mas, na sequência, a apropriação de território se deu ao norte, na região do Maranhão, onde os franceses instalaram a chamada França Equinocial (1612-1615). Desde a sua expulsão do Rio de Janeiro no século XVI, os franceses já praticavam a pirataria na região que hoje compreende o Maranhão, pois essa prática foi facilitada pela ausência portuguesa na localidade (Lacroix, 2004).

Apesar de Daniel de La Touche receber a concessão de Henrique IV, foi apenas após sua morte e no reinado da regente Maria de Medici que o sieur de La Ravardiére começou a montar o empreendimento colonial no Maranhão, abaixo da linha equinocial e não na Guiana, onde era a localização das terras que receberá. Lacroix (2004) relata que:

“[...] chegando no golfo maranhense a 26 de julho de 1612. Fundaram numa ilha menor e enviaram Des Vaux até Upaon-Açu para conferenciar com os indígenas. Confirmada a receptividade nativa, trataram de passar para a Ilha Grande [...], logo iniciaram a feitura de palhoças para a acomodação de parte dos integrantes da esquadra [...]. Começaram também os trabalhos necessários para a realização da cerimônia religiosa, costumeira à chegada em terra desabitada. Escolheram um lugar estratégico, com visão para os dois braços dos rios que circundam a Ilha, a ponta de um rochedo inacessível e mais elevado que todos os outros, e adaptaram, “*onde acharam jeito de montar*”, as vinte peças de artilharia trazidas com a esquadra, e deram o nome de Forte de Saint-Louis, em homenagem a Luís XIII (Lacroix, 2004, p. 28-29).

Mas o projeto francês não durou por muito tempo, uma vez que, no ano de 1613, os portugueses começaram a rondar a região, ateando fogo em estabelecimentos franceses e colocando marco português com cruz, deixando claro a quem pertencia a região. Vale destacar que durante a invasão francesa no Maranhão, Portugal estava sob o domínio da Espanha, o que se denomina de União Ibérica (1580-1640). Jerônimo de Albuquerque foi o escolhido pelo governador geral Gaspar de Sousa para expulsar os franceses e fazer a reintegração da região, que tem como marco o dia 2 de novembro de 1615, ocupando o forte de Saint-Louis e expulsando os invasores (Lacroix, 2004; Hollanda, 2004a) (Figura 2).

Figura 2 – Mapa de São Luís no século XVII



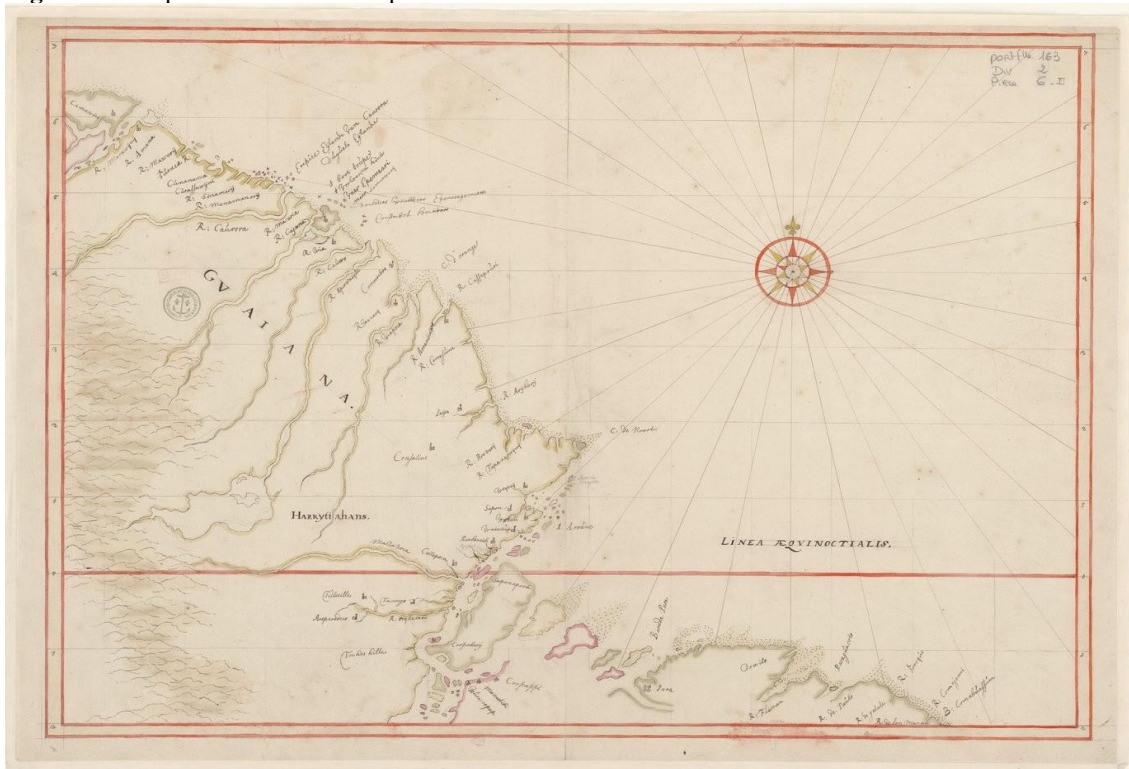
Fonte: D'Évreux (2014).

Mas as pretensões francesas de se apoderarem de uma região na América não tinha cessado. Após a expulsão do Maranhão, eles começam a se fixar na Guiana, tanto que, em 1624, houve uma nova doação ao sieur de La Ravardière, porém, não foram feitas ações para a ocupação das ditas terras, de modo que outra concessão foi realizada no ano de 1638, criando-se a Companhia do Cabo Norte. De acordo com a Socxété de La France Équinoxiale (1897, p. 19), “En 1638, par lettre patente, Richelieu créait la Compagnie de la « France équatoriale », à

laquelle il accordait privilèges pour « tout le pays compris entre l'Amazone et l'Orénoque³ [...]”.

Aponta-se, no entanto, que essa companhia criada pelos franceses entre os rios Orinoco e Amazonas não obteve sucesso, pois a própria Guiana Francesa estava sob o poder dos holandeses. Em relação aos holandeses na região amazônica, estes chegaram a traçar um mapa da Guiana, demonstrando a região entre os rios Oiapoque e Amazonas pertencente a eles, de acordo com os limites traçados na criação da Companhia do Cabo Norte, em 1638, como mostra a Figura 3.

Figura 3 – Mapa Holandês de suas possessões na Guiana no século XVII



Fonte: Carte [...] (s.d.).

Vale ressaltar que a região do vale amazônico, pelo Tratado de Tordesilhas, pertencia à Espanha, que logo autorizou algumas expedições para reconhecimento das terras. Em 1499, Américo Vespúcio, a serviço dos reis espanhóis, chegou à foz do Rio Marañon que, hoje, compreende o Amazonas (Miceli, 2010; Camilo, 2011). Por volta de março de 1500 foi a vez de Vicente Y. Pinzón navegar pela boca do Marañon e batizar o litoral da região de Costa Anegallas, que significa Terras Afogadas. No mesmo ano, já em dezembro, Diego de Lepe

³ Tradução livre: “Em 1638, por carta-patente, Richelieu criou a Companhia da “França Equatorial”, à qual concedeu privilégios para “toda a região entre o Amazonas e o Orinoco”.

chegou à região (Camilo, 2011).

Mas a primeira concessão da área foi ao navegador espanhol Francisco Orellana, como descreve Ugarte (2003, p. 14): “a aventura comandada por Orellana resultou em sua nomeação em fevereiro de 1544, como *Adelantado* do território ‘descoberto’, que foi batizado como *Nueva Andaluzia* [...]”. Orellana recebeu as terras graças à sua epopeia ao navegar por toda a extensão do Rio Marañon, que, juntamente com seu cronista, o frei Gaspar de Carvajal, em seus relatos ao rei Carlos V, relatou terem enfrentado as guerreiras “amazonas”, uma tribo indígena composta somente por mulheres, deixando claro que na conquista do vale amazônico não tinha distinção de realidade e fantasia (Ugarte, 2003).

Orellana ainda retornou à região para tomar posse, mas acabou fracassando ao falecer na região, em 1546. Alguns anos mais tarde, dois navegadores fizeram uma expedição nos anos de 1560/1561 para encontrar os tesouros de Orellana, mas também acabaram por fracassar. Pedro de Ursua e Lope de Aguirre entraram em divergências, o que culminou com a morte do comandante Pedro de Ursua. Os envolvidos na insurreição foram chamados de maranõnes (Ugarte, 2003; Camilo, 2011) e a região ficou delegada às invasões e tentativas de incorporação dela por parte da França.

Seguindo os planos da França de incorporar aos seus domínios essa porção da Amazônia, os franceses, ao retomarem à Guiana, criaram duas Companhias do Cabo Norte, uma em 1640 e a outra em 1651, todas com o intuito de ocupar a região supracitada acima. Porém, em 1664, o rei francês Luís XIV, conhecido como “rei Sol”, unificou-as e lhes deu o nome de Companhia das Índias Ocidentais (Silva, 2010). É inegável que a coroa francesa, a todo custo, estava tentando assegurar uma possessão de terras ao norte da região que, hoje, compreende a América do Sul, desrespeitando o Tratado de Tordesilhas e impondo a Portugal e Espanha uma dificuldade em traçar seus limites na região.

Além dos franceses, os ibéricos também tiveram dificuldades com invasões e tentativas de ocupação da região que compreende o Amapá, com ingleses e holandeses que construíam feitorias e mantinham comércio por meio do escambo com indígenas da região, mesmo o rei Felipe IV da Espanha, III de Portugal, criando, em 14 de junho de 1637, a Capitania do Cabo Norte entre os rios Oiapoque (ou Vicente Pinzón) e Paru e doá-la ao capitão-mor do Maranhão, na época Bento Maciel Parente (Reis, 1968; Silva, 2010). Em relação à Capitania do Cabo Norte, foi a primeira concessão da região que tinha definido suas fronteiras, como consta na carta real de Filipe IV de Espanha, III de Portugal, reconhecendo a doação a Bento

Maciel Parente:

[...] tomadas as informações necessarias sendo ouvido o procurador dela se lhe nomeou ao dito BENTO MACIEL a capitania do cabo do norte que tem pella costa do mar trinta e quarenta legoas de distrito que se contão do dito cabo ate o Rio de Vicente pinçon onde entra o repartição das indias do Reino de Castella e pella terra dentro Rio das amasonas ariba da parte do canal que vai sair ao mar oitenta pera cem legoas ate o Rio dos tapujusus (Filipe IV de Espanha, 1637 *apud* Memórias [...], 1889, p. 33-34).

Dessa forma, a Capitania do Cabo Norte, que hoje compreende as terras do estado do Amapá, tinha uma extensão que ia do Rio Oiapoque ou Vicente Pinzón até o Rio Paru (região que hoje faz parte do estado do Pará). Abaixo, tem-se uma ilustração (Figura 4), de acordo com Santos (2013), das fronteiras da Capitania do Norte, utilizando-se dos conhecimentos geográficos atuais e os dados contido na carta de doação do rei espanhol Filipe IV.

Figura 4 – Limites da Capitania do Cabo Norte criada em 1637



Fonte: Santos (2013, p. 89).

Apesar dessas concessões de terras tanto de França como de Portugal, apenas a partir de 1678 que os referidos Estados nacionais começaram, de fato, a explorar a região, fazendo com que acontecesse vários embates entre esses nacionais na região do Cabo Norte,

como descreve Silva (2010, p. 47): “nesse mesmo ano de 1678, o Oiapoque é atravessado. Os franceses de Caiena penetram por terra até a margem esquerda do Amazonas. Os portugueses os detêm [...]”. Os franceses detinham um comércio com os indígenas da região e os portugueses davam esse comércio como clandestino, já que declaravam o Rio Oiapoque (ou Vicente Pinzón) como limite entre as terras francesas e portuguesas no extremo norte. Vale ressaltar que o Rio Oiapoque – em documentos, aparece com as grafias Japoc e Yapoc – foi chamado de Vicente Pinzón por espanhóis e portugueses durante suas incursões para expulsar outros nacionais da região, de modo que o referido rio era o limite ao norte da Capitania do Cabo Norte, criada por Felipe IV da Espanha e doada a um português (Silva, 2010).

Por algum tempo, houve uma confusão de quem teria batizado o Rio Oiapoque de Vicente Pinzón, mas, como esse navegador foi um dos primeiros a batizar vários acidentes geográficos da região no ano de 1500 (Sarney; Costa, 1999), alguns estudiosos passaram a falar que foi ele quem batizou o rio com seu próprio nome. No entanto, Barão do Rio Branco (2008, p. 51) enfatiza que “não batizou com seu nome nenhum rio, nenhuma região, o que, aliás, não era hábito entre os navegadores da época”.

No contexto desse processo de batismo do Rio Oiapoque com o nome do navegador espanhol, criou-se outra confusão por parte dos franceses, especialmente sobre qual seria o rio de Vicente Pinzón: o Oiapoque, como afirmavam os portugueses, ou o Araguari, como afirmavam os franceses? Esse tipo de confusão era comum por parte dos franceses, os quais almejavam aumentar terras até chegar ao Rio das Amazonas. Silva (2010) pondera que:

[...] como o nome indígena do rio do Cabo Orange dizia-se indiferentemente Oyapoc ou Yapoc, FERROLLES, que, em 1694, tivera a ousadia de atribuir à ilha de Marajó a primeira destas duas formas, tivera ainda a coragem de atribuir-lhe a segunda em 1699, esperando assim dissipar completamente a pretensão de Portugal. Quanto mais era um ponto que só poderia ser esclarecido *in loco* (Silva, 2010, p. 54).

Enquanto as duas coroas não entravam em um acordo sobre qual seria, de fato, o acidente geográfico, o limite entre suas possessões, as tensões na região só aumentavam, principalmente após o Marquês De Ferroles assumir como governador de Caiena e autorizar a mobilidade comercial dos franceses pela região, até a boca do Amazonas, de modo que, algumas vezes, esses franceses chegavam até o Marajó, do lado direito do citado rio (Reis, 1968). Mas os acontecimentos políticos no final do século XVII levaram o litígio fronteiro para outro rumo, pois Filipe de Bourbon, o duque de Anjou e neto do rei Luís XIV da França, foi declarado pelo rei da Espanha Carlos II como seu herdeiro direto ao trono espanhol e isso

não foi bem recebido pelas principais potências europeias da época, como Inglaterra e Holanda, que viam uma possibilidade de união entre França e Espanha e um eventual desequilíbrio de poder na Europa.

Assim, o rei Sol começou a preparar tanto o cenário como seu neto para assumir o trono espanhol, antes mesmo da morte de Carlos II (Gomes, 2014), o que fez as relações entre Portugal e França em relação às Terras do Cabo Norte mudarem drasticamente, como comenta Reis (1968):

[...] em fins do século XVII, todavia, numa mudança surpreendente e sem explicação satisfatória, Portugal abandonava a política que vinha adotando. Depois de longo debate entre os técnicos portugueses como Mendo de Foios Soares, Gomes Frei, Francisco Xavier de Meneses, Conde de Ericeira, Roque Monteiro Paim e o diplomata francês Pierre Rouillé, esqueciam-se o passado histórico assinando-se um tratado provisório, a 4 de março de 1700 (Reis, 1968, p. 45).

O tratado em questão, que é conhecido também por Tratado Provisional, foi assinado em Lisboa enquanto uma primeira tratativa oficial por parte dos dois Estados nacionais de tentarem resolver o problema fronteiro, como foi relatado na Conferência proferida na Sociedade de Geografia de Lille na França, por Henri Coudreau (1885), que, na oportunidade, disse:

La première convention diplomatique essayant de régler le différend est du 4 mars 1700, Des négociations eurent lieu à la suite de l'affaire de Macapá⁴ et ces négociations furent suivies d'un traité provisionnel, Le roi de France s'engageait à s'abstenir provisoirement de faire aucun établissement sur la rive nord, mais le roi de Portugal ferait détruire Macapá/et ne prendrait aucune position sur la rive litigieuse, provisoirement neutre. Conformément au traité, le Portugal détruisit Macapá (Coudreau, 1885, p. 6)⁵.

O Tratado Provisório ou Provisional de 1700 tinha alguns pontos peculiares que precisam ser ressaltados, já que é o primeiro tratado entre as duas coroas referente à delimitação das fronteiras na América do Sul, como lembrou Coudreau (1885). Ele foi muito mais benéfico

⁴ Esse episódio foi a tomada da Fortaleza de Santo Antônio ou Forte do Cumaú, que os franceses expulsaram os portugueses estabelecidos na região de Macapá. Mas, comandados por Francisco de Souza Fundão e João Bittencourt Muniz, com ajuda de 150 indígenas guerreiros e uma tropa de 160 soldados, os portugueses conseguiram recuperar a fortaleza e derrotar os franceses (Reis, 1968). Os que sobreviveram foram levados presos a Belém (Reis, 1968; Santos, 2013).

⁵ Tradução livre: “A primeira convenção diplomática que tentou resolver a disputa foi em 4 de março de 1700. As negociações ocorreram após o caso Macapá e essas negociações foram seguidas por um tratado provisório, o Rei de França comprometeu-se a abster-se provisoriamente de fazer qualquer estabelecimento na margem norte, mas o rei de Portugal mandaria destruir Macapá e não tomaria posição na margem disputada, temporariamente neutra. De acordo com o tratado, Portugal destruiu Macapá”.

à coroa francesa do que a Portugal, mesmo não tendo definido a quem pertencia a região e o limite fronteiro entre as porções de terras francesas e portuguesas. O referido tratado, em seu 1º Artigo, diz:

[...] que se mandarão desamparar e demolir por El-Rey de Portugal os fortes de Araguay e de Comaü ou Massapá e retirar a gente e tudo o mais que nelles houver e as aldeias de Indios que os acompanham e formaram para o serviço e uso dos ditos fortes, no termo de seis mezes depois de se permutarem as ratificações d'este tratado (Barão do Rio Branco, 2008, p. 132).

O tratado mandava demolir todas as fortificações e desocupar os povoados portugueses na região do Cabo Norte, porém, em nenhum momento cita a destruição de fortificações e a expulsão dos franceses, deixando claro que a ideia dos franceses era desocupar para facilitar uma possível ocupação ou uso da terra por eles e definir a fronteira pelo Rio Amazonas. No artigo 2º, é vedada a construção de forte na extensão entre os rios Oiapoque e Amazonas, onde ficava a Fortaleza de Santo Antônio ou Forte do Cumaú e o povoado do Macapá, que era de origem portuguesa e deixava a região neutralizada, ou seja, nem franceses e nem portugueses poderiam tomar posse da região até que o problema fosse resolvido. Mas a redação do artigo 4º dizia:

[...] *que os Francezes poderão entrar pelas ditas terras que nos artigos I e II d'este Tratado ficam em suspensão da posse de ambas as Corôas, até à margem do rio das Amazonas que corre do sitio dos ditos fortes de Araguari de Comau ou Massapá para o cabo do Norte e costa do mar; e os Portuguezes poderão entrar nas mesmas terras até à margem do rio Ojapoc ou Vicente Pinson, que corre para a foz do mesmo rio e costa do mar, sendo a entrada dos Francezes pelas ditas terras que ficam para a parte de Cayenna e não por outra; e a dos Portuguezes pela parte que fica para as terras do rio das Amazonas e não por outra* [...] (Barão do Rio Branco, 2008, p. 133).

O artigo citado dá mobilidade na região neutralizada para ambos os nacionais, sendo que os portugueses tinham essa mobilidade desde o período da União Ibérica (1580-1640), além de terem recebido a missão de proteger a região de invasões e, após a restauração da coroa, continuaram a política expansão territorial, ocupação e defesa do vale amazônico. Reis (1968, p. 50) diz que “a base territorial foi criada. Partindo de Belém, sertanistas, soldados, autoridades civis e religiosas, avançaram em direção norte, em direção oeste e em direção sul. Atingiram, pelo mar o Oiapoc. Fizeram ali a fronteira com os franceses de Caiena”.

Os portugueses já tinham definido o Rio Oiapoque como sua frente de defesa, isto é, seu limite fronteiro com as terras francesas ao norte, porém, os franceses não aceitavam e

passaram a utilizar o Tratado Provisório (Provisional) como documento de oficialização de uma fronteira pautada no Rio Amazonas, como relata a Socxété de La France Équinoxiale (1897, p. 20): “En 1700, au traité de Lisbonne, les Portugais, faisant valoir les intérêts de leurs commerçants établis le long de l'Amazone, obtenaient que ce fleuve devînt la limite de nos possessions: à eux la rive droite; à nous la rive gauche”⁶.

Os franceses se queixaram de o princípio do direito romano de “*utis possidetis*” não ter sido levado em consideração nas negociações para o Tratado Provisório de 1700, argumentando que eles já estavam há muito tempo na região administrando toda costa da Guiana até o Rio Amazonas, quando, de repente, o português aparece reivindicando a localidade (Réponse [...], 1899). No final do século XVII, os franceses já tinham mapeado toda costa do Cabo Norte, bem como produzido mapas de seus estudos da flora e fauna nas terras que agora estavam neutralizadas pelo Tratado de 1700. A Figura 5 representa o mapa dos arquivos da marinha francesa de 1763 referente à porção de terra que os franceses acreditavam pertencer a eles, que incluía toda a Guiana Francesa até o Rio Amazonas, em Macapá.

Figura 5 – Região do Cabo Norte que os Franceses Argumentavam Pertencer a Guiana Francesa



Fonte: Guiana [...] ([1763]).

⁶ Tradução livre: “Em 1700, pelo Tratado de Lisboa, os portugueses, fazendo fazer valer os interesses de seus comerciantes estabelecidos ao longo do Amazonas, conseguiu que este rio se tornasse o limite de nossas posses: deles a margem direita; a costa é nossa deixei”.

Diante desse dilema fronteiriço, mesmo o rei de Portugal D. Pedro II tendo assinado o Tratado de 1700, em 18 de junho, ele foi ratificado como perpétuo e não o foi obedecido. Já que não havia nenhuma vantagem à coroa portuguesa, o rei autorizou um policiamento da costa litorânea da região e a ordem religiosa dos franciscanos a catequizarem os indígenas da região. Os portugueses estavam convictos que a região pertencia a eles, pois a Espanha doou a um português. No entanto, como ele e seus herdeiros não conseguiram fazer nenhuma benfeitoria por volta do ano de 1686, as ditas Terras do Cabo Norte foram anexadas por Portugal, compreendendo o Estado do Maranhão (Silva, 2010; Santos, 2013), momento em que, também, a coroa portuguesa acabou rompendo com a França os acordos políticos, como descreve Reis (1949):

[...] os sucessos que se seguiram, no teatro europeu, conduziram Portugal a uma reconsideração de atitudes. Regressando à sua velha aliança com a Inglaterra, Portugal rompeu com Luiz XIV. Considerou sem nenhum valor os acordos anteriores, com os franceses. E atirando-se à luta contra Luiz XIV, preparou-se para defender seus direitos no tratado que restaurasse a paz (Reis, 1949, p. 40).

Tal situação revela a Guerra de Sucessão Espanhola tomando outros rumos, pois, por volta de 1703, Portugal entra na chamada Grande Aliança ao lado da Inglaterra e Holanda, consolidando a aliança através do Tratado Triplo de 16 de maio de 1703, em Lisboa. De acordo com Silva (2010), havia um artigo no tratado entre as potências que fazia referência às Terras do Cabo Norte, conforme o autor descreve:

[...] segue o artigo deste tratado referente à questão do Oiapoque: “Não se poderá também assinar paz com o rei Mui Cristão, se o mesmo não ceder todo o direito que pretende ter nas terras chamadas corriqueiramente do Cabo Norte, que pertencem ao estado do Maranhão e situadas entre os rios Amazonas e Vicente Pinzón, a despeito de qualquer tratado provisional ou decisivo, sobre a posse e o direito das tais terras, assinado entre Sua Majestade Portuguesa e o referido Rei Mui Cristão (Silva, 2010, p. 61).

A partir desse momento, Portugal e Inglaterra estavam lado a lado contra Luís XIV e seu neto Felipe V; aliança essa que partia de duas vertentes: a primeira, militar, para tentar evitar uma unificação entre França e Espanha; e a segunda, comercial, a qual os lusos assinam o Tratado de Commercio entre El-Rei. D. Pedro II de Portugal e Anna Rainha de Gram Bretanha, em 27 de dezembro de 1703 (Conhecido também por Tratado de Methuen ou Tratado dos Panos e Vinhos), deram início às relações comerciais entre as duas potências (Batista, 2016).

É perceptível, nesse contexto, que a diplomacia ganha força nos séculos XVII e XVIII, tanto que, após a Guerra de Sucessão Espanhola, os países envolvidos entram em conferência na cidade de Utrecht entre os anos de 1712 e 1715 para tratar da paz e possíveis devoluções de territórios e demarcações de limites fronteiriços (Silva, 2010). Entre Portugal e França, por sua vez, fora celebrado o Tratado de Paz de Utrecht, em 11 de abril de 1713 (Traite [...], 1713), com 19 artigos e, especificamente, as Terras do Cabo Norte aparecem em seis artigos (do VIII ao XIII), tentando resolver os problemas de posse, de limite, de ocupação e da catequização dos indígenas da localidade.

No artigo VIII, o referido tratado tem a seguinte redação:

[...] a fim de prevenir toda a ocasião de discórdia, que poderia haver entre os vassallos da Coroa de França e os da Coroa de Portugal, Sua Majestade Cristianíssima desistirá para sempre, como presentemente desiste por este Tratado pelos termos mais fortes e mais autênticos, e com todas as cláusulas que se requerem, como se elas aqui fossem declaradas, assim em seu nome, como de seus Descendentes, Sucessores e Herdeiros, de todo, e qualquer direito, e pertença que pode, ou poderá ter sobre a propriedade das Terras chamadas do *Cabo do Norte*, e situadas entre o Rio das *Amazonas*, e o do *Japoc* ou de *Vicente Pinzón*, sem reservar, ou reter porção alguma das ditas Terras, para que elas sejam possuídas daqui em diante por Sua Majestade Portuguesa, seus Descendentes, Sucessores e Herdeiros, com todos os direitos de Soberania, Poder absoluto, e inteiro Domínio, como parte de seus Estados, e lhe fiquem perpetuamente, sem que Sua Majestade Portuguesa, seus Descendentes, Sucessores e Herdeiros possam jamais ser perturbados na dita posse por Sua Majestade Cristianíssima, seus Descendentes, Sucessores & Herdeiros” (Barão do Rio Branco, 2008, p. 25).

Dessa forma, a França abdicava da região e o artigo, ainda determina que o Rio Oiapoque (Japoc) ou Vicente Pinzón seria o limite das Terras do Cabo Norte, ou seja, o rio citado é a demarcação do limite entre as possessões francesas e portuguesas na América. Já o artigo IX tem em sua redação duas determinações: uma, que definia que os fortes que foram derrubados em determinações do Tratado Provisional de 1700 fossem reconstruídos e anulava esse tratado (Traite [...], 1713). Salienta-se que esse artigo era uma tentativa de reparar as perdas que Portugal obteve com a assinatura do Tratado de 1700, pois no artigo X a França reconhecia as duas margens (meridional e setentrional) do Rio Amazonas como pertencentes à coroa portuguesa e, no artigo XI, a coroa francesa desiste da navegação do rio citado no artigo X (Traite [...], 1713). No artigo XII, proibia-se os franceses de comercializarem na região, enquanto o artigo XIII determinavam que apenas os missionários portugueses poderiam catequizar os indígenas da localidade, proibindo os missionários franceses de fazerem tal serviço (Traite [...], 1713).

O Tratado de Paz de Utrecht é considerado como o primeiro documento oficial em que França e Portugal reconhecem o Rio Oiapoque como limite na parte setentrional da Amazônia e que confirma que a região pertence aos portugueses, como a própria *Socxété de La France Équinoxiale* (1897, p. 20) afirma: “en 1713, par le traité d'Utrecht, ils héritaient enfin des deux rives, et la rive septentrionale était étendue jusqu'au Rio Vincent-Pinçon, qui devenait ainsi le point de départ de notre limite sud”⁷. Após assinatura do tratado citado, Portugal continua tendo problemas na fronteira norte da Amazônia. Além de se preocupar com as invasões francesas que não cessaram após assinatura do tratado de 1713, a Espanha resolve reivindicar suas terras de acordo com o Tratado de Tordesilhas de 1494.

A razão da Espanha reivindicar as terras está ligada diretamente ao Tratado de Paz de Utrecht, assinado no dia 6 de fevereiro de 1713, que, de acordo com esse tratado, Portugal recebia a colônia de Sacramento ao sul da América e o direito da navegação no Rio da Prata. Isso, aos poucos, foi incomodando a coroa espanhola, pois os portugueses navegando pelo referido rio era sinônimo de ingleses e do aumento da pirataria na região (Reis, 2004). Destarte, os espanhóis passarão a denominar os portugueses de usurpadores por terem ocupado terras além das linhas de Tordesilhas, ocasionando um mal-estar entre as duas coroas.

Dessa maneira, o diplomata Alexandre Gusmão, representante de Portugal, sugeriu que fosse confeccionado um mapa com as regiões ocupadas tanto por portugueses e espanhóis e que as coroas adotassem o princípio do direito romano de *utis possidetis* (Rio Branco, 2010; Confins, 2019). A Figura 6 traz o mapa das cortes ou mapas dos confins, que destaca em amarelo os territórios ocupados pelos portugueses e, na cor rosa, os ocupados pelos espanhóis. É relevante destacar que, no mapa, a região correspondente ao território das Terras do Cabo Norte (entre os rios Oiapoque e Amazonas) está em cor amarelo, mostrando a expansão territorial para a parte setentrional da colônia e nas duas margens do Rio Amazonas.

⁷ Tradução livre: “Em 1713, pelo Tratado de Utrecht, eles finalmente herdaram ambas as margens, e a margem norte foi estendida ao Rio Vincent-Pinçon, que assim se tornou o ponto de partida da nossa fronteira sul”.

Figura 6 – Mapa das Cortes/ Mapa dos Confins



Fonte: Confins (2019).

O Tratado de Madri foi assinado no dia 13 de janeiro de 1750, ratificado em 26 de janeiro de 1750 por Portugal e, em 8 de fevereiro do mesmo ano, publicado pela Espanha. Ele possui 26 artigos que definem detalhadamente os limites fronteiriços na América entre as coroas de Espanha e de Portugal e, em seu artigo I, já impõe que o devido tratado é o único fundamento para as demarcações de limites dos países ibéricos, tanto na América como na Ásia. Em relação ao norte da colônia no continente americano, o artigo III faz referência à região do Cabo Norte:

[...] na mesma forma pertencerá à corôa de Portugal tudo o que tem ocupado pelo rio das Amazonas, ou Marañon acima e o terreno de ambas as margens deste rio até as paragens, que abaixo se dirão; como também tudo o que tem ocupado no districto de Mato-Grosso, e delle para parte do Oriente, e Brazil, sem embargo de qualquer pretensão, que possa alegar-se por parte da Corôa de espanha (Convenção de Madri, 1750 *apud* Soares, 1939, p. 147).

O Tratado de Madri de 1750 não foi somente a consolidação da expansão territorial portuguesa para as terras a oeste do traçado de Tordesilhas, mas também a consolidação do

direito ao uso exclusivo do Rio Amazonas e da fronteira com as possessões francesas no Norte. Nesse momento, os lusos tinham três documentos oficiais que comprovavam sua ocupação e legitimidade na Região Norte e que contêm suas demarcações fronteiriças: a carta de doação da Capitania do Cabo Norte, o Tratado de Utrecht de 1713 (Traite [...], 1713) e o Tratado de Madri de 1750 (Soares, 1939).

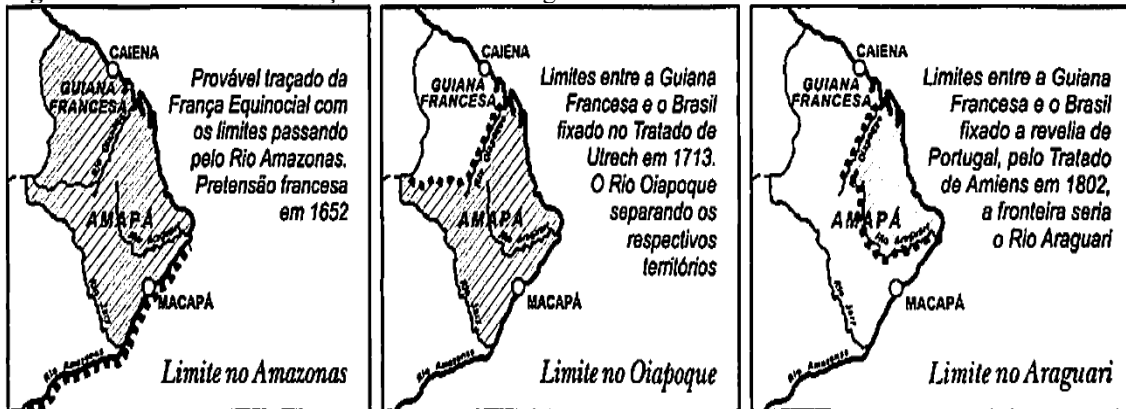
O Tratado de Madri gerou muitas controvérsias e discórdias entre espanhóis e portugueses, tanto que em 12 de fevereiro de 1761 é assinado o Tratado de El Pardo entre as duas coroas ibéricas, anulando o Tratado de Madri de 1750. Mas em 1º de outubro de 1777, após assumir o trono, a rainha D. Maria Bárbara assina com os espanhóis o Tratado de Santo Ildefonso, que tinha em sua base as demarcações do tratado de 1750, com algumas alterações que não afetaram a região do Cabo Norte (Reis, 2004). A diplomacia foi essencial durante o período colonial, tanto para as demarcações das fronteiras como para evitar conflitos bélicos nas colônias; situação essa que não significa que os nacionais respeitaram os limites impostos pelos tratados e não guerrearam entre si na América.

Tanto que, mesmo assinando o Tratado de Utrecht de 1713 (Traite [...], 1713), os franceses não obedeceram a ele, continuando as invasões, comércios com indígenas, com mocambeiros, bem como as tentativas de anexação da região à Guiana Francesa. A argumentação francesa a partir desse momento se baseou em qual é o rio de Vicente Pinzón, em uma tentativa de fixar um limite que não fosse o Rio Oiapoque. No final do século XVIII e início do XIX, na chamada Época Napoleônica, houve vários tratados sempre com a intenção de se aproximar do Rio Amazonas (Barão do Rio Branco, 2008). Temos durante esse período os Tratados de Paz de Paris de 1797, em 10 de agosto, o Tratado de Badajoz de 1801, em 06 de junho, o Tratado de Madri de 1801 (no caso, o segundo relacionado às Terras do Cabo Norte), em 29 de setembro, e o Tratado de Amiens de 1802, em 27 de março.

Em relação aos limites de cada tratado citado, as memórias do Barão do Rio Branco (2008) determinavam: Tratado de Paris – 1797, em seu artigo 7, “os limites entre as duas Guianas francesa e portuguesa serão determinados pelo *rio chamado pelos portugueses Calçoene e pelos Franceses de Vicente Pinzón [...]*” (Barão do Rio Branco, 2008, p. 172). No Tratado de Badajoz – 1801, no artigo 4, “os limites entre as duas Guianas serão determinados no futuro pelo rio Arawari, que deságua no oceano abaixo do cabo Norte [...]” (Barão do Rio Branco, 2008, p. 173).

No Tratado de Madri – 1801, no artigo 4, “os limites entre as duas Guianas portuguesa e francesa serão determinados doravante pelo rio Carapanatuba, que deságua no Amazonas a cerca de um terço de grau do Equador, latitude setentrional, acima do Forte de Macapá [...]” (Barão do Rio Branco, 2008, p. 173). Já no Tratado de Amiens – 1802, no artigo 7, “[...] os limites das Guianas francesa e portuguesa são fixados no rio Arawari, que deságua no oceano acima do cabo Norte [...]” (Barão do Rio Branco, 2008, p. 174). Em relação a esse tratado, a coroa portuguesa nem foi chamada para discutir os tramites pertinentes às demarcações de limite geradas por ele. Na Figura 7, tem-se a ilustração de tentativas de demarcação dos limites entre Portugal e França. A confusão estava centrada na descoberta de qual seria o rio Vicente Pinzón, o Amazonas? O Oiapoque? Ou o Araguari (Arawari)?

Figura 7 – Tentativas de Fixação de Limites na região do Cabo Norte



Fonte: Rosty (2009, p. 66).

Esses tratados citados são o espelho do imperialismo e força bélica de Napoleão Bonaparte na Europa, refletido nas colônias no continente americano. Contudo, esses tratados foram considerados nulos e sem efeito por Portugal através do manifesto de declaração de guerra à França pelo príncipe regente D. João VI, dos dias 2 de maio e 10 de junho de 1808 (Rosty, 2009). Assim, a diplomacia ficou longe de resolver o impasse sobre as fronteiras na região do Cabo Norte, principalmente depois da retaliação por parte de D. João VI em relação à invasão francesa a Portugal. O príncipe regente que se encontrava no Brasil com sua corte, ordenou a tropas paraenses que invadissem e tomassem a Guiana Francesa, anexando-a ao império português antes que Napoleão Bonaparte pudesse vir em socorro da colônia francesa (Reis, 2003).

O Rio Oiapoque ou Vicente Pinzón sempre foi o marco fronteiro que a coroa portuguesa argumentou ser o real limite entre os dois Estados nacionais, e foi exatamente nesse

ponto que as tropas luso-paraenses e inglesas se colocaram de prontidão, primeiramente com o objetivo de fixar os limites nesse rio. Segundo Silva (2010):

[...] antes de receber o manifesto do Príncipe Regente, o general Magalhães governador do Pará, já tinha publicado uma proclamação em 1º de outubro de 1808 declarando que, uma vez que a França rasgara o tratado de Amiens, ele restabeleceria a fronteira no lugar fixado pelo Tratado de Utrecht – *no rio Oiapoque ou rio Vicente Pinzón* (Silva, 2010, p. 126).

No final de 1808, as tropas luso-paraenses começam a se movimentar partindo de Belém, passando pela Ilha Caviana, Cabo do Norte, até chegar ao Rio Oiapoque. Lá as tropas lideradas pelo tenente-coronel Manuel Marques D’Elvas Portugal e pelo inglês capitão James Lucas Yeo recebem a informação segundo a qual “[...] a expedição já não se destinava unicamente a confirmar a fronteira efetiva naquele rio, mas sim, que deveria tomar Caiena [...]” (Cardoso, 2010, p. 14). Isso se deu em uma campanha que começou no dia 1º de dezembro e terminou em 14 de janeiro de 1809, com a rendição do comissário Victor Hugues, que administrava a Guiana Francesa; território esse que passa, então, a ser administrado não por Portugal em si, mas pelos paraenses, já que a administração da Guiana Francesa não custava nada aos cofres da coroa (Cardoso, 2010).

Mesmo sucumbindo aos luso-paraenses, a legislação que deveria ser seguida era o Código Napoleônico, de acordo com o documento de capitulação de Victor Hugues e assinado pelo tenente-coronel Manuel Marques, que assumiria a administração da localidade em seu artigo 11º (Reis, 2003). Com a queda de Napoleão Bonaparte, terminam as chamadas guerras napoleônicas e as potências vencedoras se reúnem para traçar novos limites e devolver algumas possessões. Isso terá consequências na região do Cabo Norte, pois Portugal se reuniu com a Áustria, Prússia, Rússia, Inglaterra e Espanha, para tomar as primeiras providências sobre a nova ordem internacional. Sobre essa assembleia, Reis (2003, p. 337) diz que se estipulou “[...] a 30 de maio de 1814, num tratado firmado por todos, a propósito do domínio em Caiena e da fronteira entre a Guiana e o Brasil, que Portugal devolveria a ‘Conquista’ à França, assegurando-se-lhe, porém, o direito de sustentar como fronteira o Oiapoc [...]”.

No entanto, a Guiana Francesa só é devolvida aos franceses em 8 de novembro de 1817, tendo a coroa portuguesa o pensamento de que tinha resolvido o problema fronteiro com a França nas Terras do Cabo Norte. Porém, assim como no Tratado de Utrecht, de 1713 (Traite [...], 1713), os franceses não respeitam o que foi acordado no Congresso de Viena e as invasões na região norte continuaram acontecendo, assim como as tensões e conflitos na região

entre os rios Oiapoque e Araguari foram aumentando com o passar dos anos. O Brasil quebra os laços com Portugal em 1822, sem que esse litígio com os franceses fosse resolvido definitivamente. No século XIX, esse problema ganha mais um capítulo e, doravante, os brasileiros herdeiros da região levaram a um tribunal internacional neutro a questão, até ser resolvida em definitivo.

2.3 O Contestado Franco-Brasileiro

A partir de 1822, o Brasil se torna independente de Portugal, mas com as mesmas estruturas coloniais, como uma economia agrária, pautada em latifúndios e escravista. Esse contexto não agrada todos no novo império, começando agitações políticas em boa parte do território brasileiro, alguns querendo a implementação de uma república, outros querendo o retorno dos laços coloniais com Portugal. Como afirma Fausto (2009, p. 78), “[...] sob a forma de união em torno do Rio de Janeiro, resultou de uma luta e não de um consenso. Nessa luta foram vencidos, nas províncias, os movimentos autonomistas e os que sustentavam a permanência da união com Portugal, como aconteceu no Pará”.

Essas agitações políticas no Norte durante o período monárquico tiveram momentos de muita tensão e conflitos; tensão pela forma pela qual a Província do Pará aderiu ao processo de independência do Brasil, no caso uma adesão forçada, no dia 15 de agosto de 1823; e a forma com que uma manifestação com ideias liberais, que pedia a renúncia do presidente da província, foi reprimida por mercenários ingleses que prenderam os manifestantes no porão de um navio chamado “Brigue Palhaço” e jogaram cal sobre eles, matando cerca de 252 pessoas asfixiadas (Figueiredo, 2009; Harris, 2017).

Esses processos políticos tiveram como consequência a Revolta da Cabanagem (1835-1840), que se espalhou pelo Norte com assassinatos de políticos e, com tom de revolução separatista, foi ganhando projeção com a possibilidade de se chegar aos países vizinhos, como as Guianas e o Caribe (Ricci, 2003). A Revolta da Cabanagem⁸ é tida como um movimento social que agregou a elite paraense e as classes pobres (índios, tapuias⁹, escravos, ex-escravos,

⁸ Segundo Ricci (2012, p. 17), “o termo ‘cabano’ designava os moradores de cabanas. O mesmo nome, contudo, também significava um chapéu de palha de abas largas e caídas. A palha do chapéu ou a que cobria a cabana era sinônimo de pobreza. Essa alcunha relacionava os cabanos aos trabalhadores pobres livres e escravos, que formavam a base da população do Grão-Pará [...]”.

⁹ De acordo com Navarro (2013, p. 464), “1) Tapuia, indígena de grupo tribal não tupi; índio não falante do tupi da costa”; Já Lima (2008, p. 295) diz que “[...] a noção de tapuio englobava os índios que habitavam tais núcleos a uma ou mais gerações. Os tapuios há mais de uma geração, em maioria, eram falantes de Nhéngatú (ou,

vaqueiros e caboclos), com o intuito de conferir melhores condições de vida e liberdade, ao passo em que a elite paraense queria os mesmos privilégios que os portugueses da Província tinham (Harris, 2017; Hurley, 1936).

Salienta-se que a Cabanagem eclodiu no dia 7 de janeiro de 1835, com os assassinatos do tenente-coronel Joaquim José da Silva Santiago – que era o comandante de armas da Província do Grão-Pará –, por Felipe Mãe-da-Chuva, e do presidente da província Bernardo Lobo de Souza, por um tapuia conhecido como Domingos Onça (Ricci, 2006). Havia algumas preocupações em relação ao movimento da Cabanagem chegar à região das Terras do Cabo Norte, como, por exemplo, de as ideais de revolução chegarem até a Guiana Francesa por meio da fronteira contestada e os cabanos se apropriarem da região pretendida pela França.

Precisa-se lembrar que as fronteiras são áreas de intensas trocas, não só de produtos, mas de ideias também, que fazem com que elas se transformem em zonas complexas. Assim, os franceses invadiram a região entre os rios Oiapoque e Araguari e fizeram guarnições militares na margem direita do Rio Oiapoque e duas na região do lago do Amapá (Alves, 2016). Reis (1949) sustenta que:

[...] os franceses, nem por isso desiludiram-se de aumentar o território de Caiena. E com êsse objetivo imperial, aguardaram a oportunidade que lhes permitisse a execução de seus anseios de expansão. Sua oportunidade chegou-lhes no decorrer das agitações da Cabanagem [...]. A fronteira como que abandonada, os franceses trataram de passar o Oiapoque [...]. Alegavam os franceses que a guerra civil lhes punha em perigo a própria segurança, donde a necessidade daquêle pòsto militar que valia como uma posição avançada para conter o desenfreio dos rebeldes (Reis, 1949, p. 92).

Os macapaenses e mazaganeses estavam na luta para expulsar os cabanos da região. Desde 1833, Macapá e Mazagão, que foi rebaixada a povoado com o nome de Regeneração, faziam parte da Comarca do Baixo Amazonas, com sede em Santarém, que tinha ainda Faro, Obidos, Vila-França, Monte Alegre, Porto de Moz e Gurupá como participantes dessa comarca (Reis, 1949). Destarte, a fronteira setentrional ficou desguarnecida por esse período, já que a preocupação era a defesa da praça de Macapá e as regiões circunvizinhas. Com o pensamento expansionista ou não, os franceses tinham outra preocupação na fronteira contestada, além dos cabanos, ou seja, os negros Bonis, pois as negociações entre eles e o governo de Caiena foram frustradas. Assim, os franceses tinham receio de que eles se instalassem no Rio Camopi, que é afluente do Rio Oiapoque (Alves, 2016).

Língua Geral Amazônica), e eram, geralmente, submetidos a trabalhos forçados de diversas ordens [...]”.

Em relatório¹⁰ apresentado na Assembleia Legislativa, o ministro das Relações Exteriores José Ignacio Borges pediu explicações sobre as guarnições militares e, de acordo com o ministro:

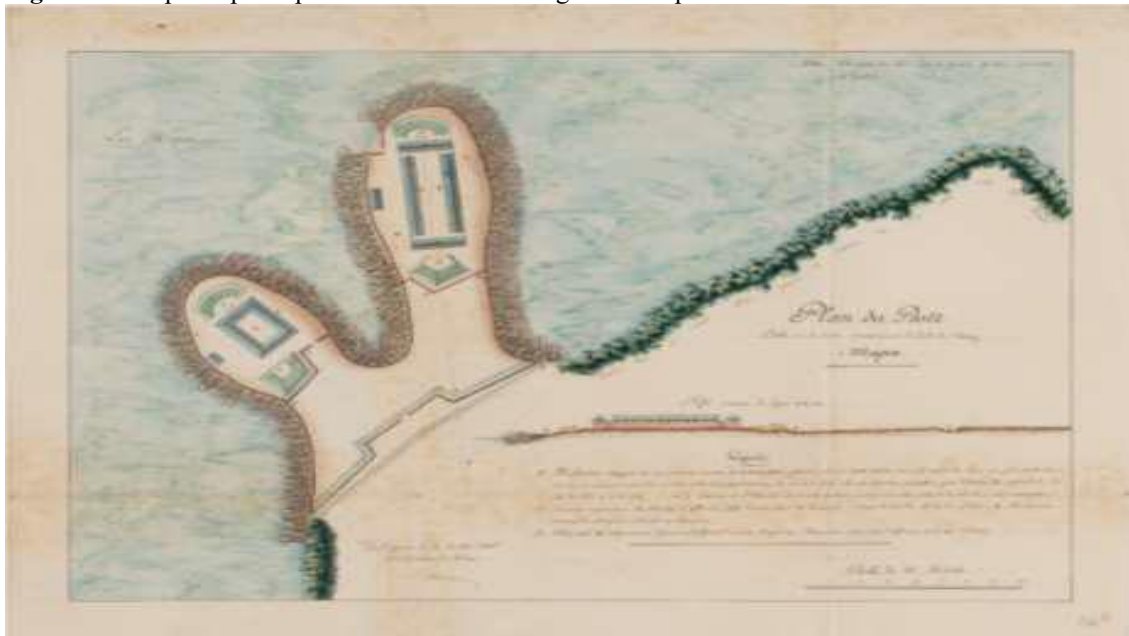
O mesmo Enviado se dirigio também ao Ministério Francez, pedindo explicações sobre a expedição que o Ministro da Marinha enviou para Guyana, ordenando o estabelecimento provisório de hum posto militar na margem direita do Oyapock, o Ministro dos Negocios Estrangeiros o Duque de Broglie, determinou ao Enviado de sua Nação nesta Corte, que houvesse de dar os devidos esclarecimentos ao Governo Imperial, que se contentou com eles por agora, visto o estado de rebelião, em que se acha actualmente a Província do Pará, e a cujo Presidente se fizeram as precisas participações a tal respeito, e derão convenientes insinuações (Brasil, 1836, p. 11).

Aos poucos, o projeto expansionista de fixar os limites próximo ao Rio Amazonas começou a ficar claro, pois, conforme relato de Reis (1949, p. 93), “[...] o governador de Caiena, Laurens de Choisy, a 29 de agosto de 1836 comunicava ao general Soares de Andréa que assumira o Govêrno do Pará, haver-se empossado da fronteira marcada pelo tratado de Amiens [...]”. Preocupados com a expansão do movimento cabano nesse momento, dado que já estavam acontecendo invasões na região do Cabo Norte, o Império brasileiro, através do Ministério de Relações Exteriores e o próprio presidente da província do Pará, o Brigadeiro Francisco José de Souza Soares de Andrea, de forma oficial apenas cobram que os postos militares fossem desativados, pois eles contrariavam o que foi firmado no Congresso de Viena e no Tratado de Lisboa de 1817 (Brasil, 1838).

Mas, em dezembro do mesmo ano, o governador de Caiena autorizou a distribuição de alimentos aos revoltosos, principalmente índios que estivessem procurando abrigo na região, com o intuito de transformá-los em colonos para a devida ocupação por parte dos franceses (Paz, 2017). É importante lembrar que após o dia 13 de maio de 1836, com a chamada tomada de Belém pelas forças legalistas, Soares de Andrea fez uma caçada a possíveis participantes ou adeptos ao movimento social da Cabanagem e muitos se refugiaram na região contestada entre os rios Oiapoque e Araguari. A Figura 8 ilustra o posto provisório francês implantado no Lago do Amapá.

¹⁰ Relatório do ano de 1835, mas publicado no ano de 1836.

Figura 8 – Mapa do posto provisório francês no Lago do Amapá



Fonte: Alves (2016, p. 177).

No relatório de 1837¹¹, o ministro Antonio Peregrino Maciel Monteiro enfatizou que o Brasil “[...] aguardava com impaciência o fato da pacificação da Província em questão. Verificada esta pacificação pelo notório estabelecimento da ordem na maior parte daquele território [...] removidos assim os motivos oficialmente apresentados para tal ocupação” (Brasil, 1838). Mesmo com a notícia de pacificação na região, ou seja, com o fim do movimento da Cabanagem na maior parte da região amazônica, os franceses ainda permaneceram com o posto militar. É interessante destacar que, no século XIX, os franceses queriam fixar os limites fronteiriços de acordo com o Tratado de Amiens de 1802; tratado esse sobre o qual Portugal nem foi chamado para deliberar. Os brasileiros, por sua vez, queriam a fronteira fixada no Oiapoque, conforme o Tratado de Utrecht de 1713 e o que foi firmado no Congresso de Viena, de 1815, e o Tratado de Lisboa, de 1817.

Finalmente, em 1840, os franceses decidem se retirar da localidade do Amapá e desocupar as instalações militares na área, de acordo com o relatório¹² do ministro Aurelino de Souza e Oliveira Coutinho (Brasil, 1841, p. 8), que argumentou, “o Governo de S. M. o rei dos Franceses, reconhecendo a justiça de nossas reclamações, e desejo de estreitar os laços de amizade, que unem o Brasil e a França, ordenou finalmente a inteira desocupação do nosso território [...]”. Mesmo demonstrando má vontade de se retirar da região, os franceses enfim

¹¹ Relatório do ano de 1837, mas publicado no ano de 1838.

¹² Relatório do ano de 1840, mas publicado no ano de 1841.

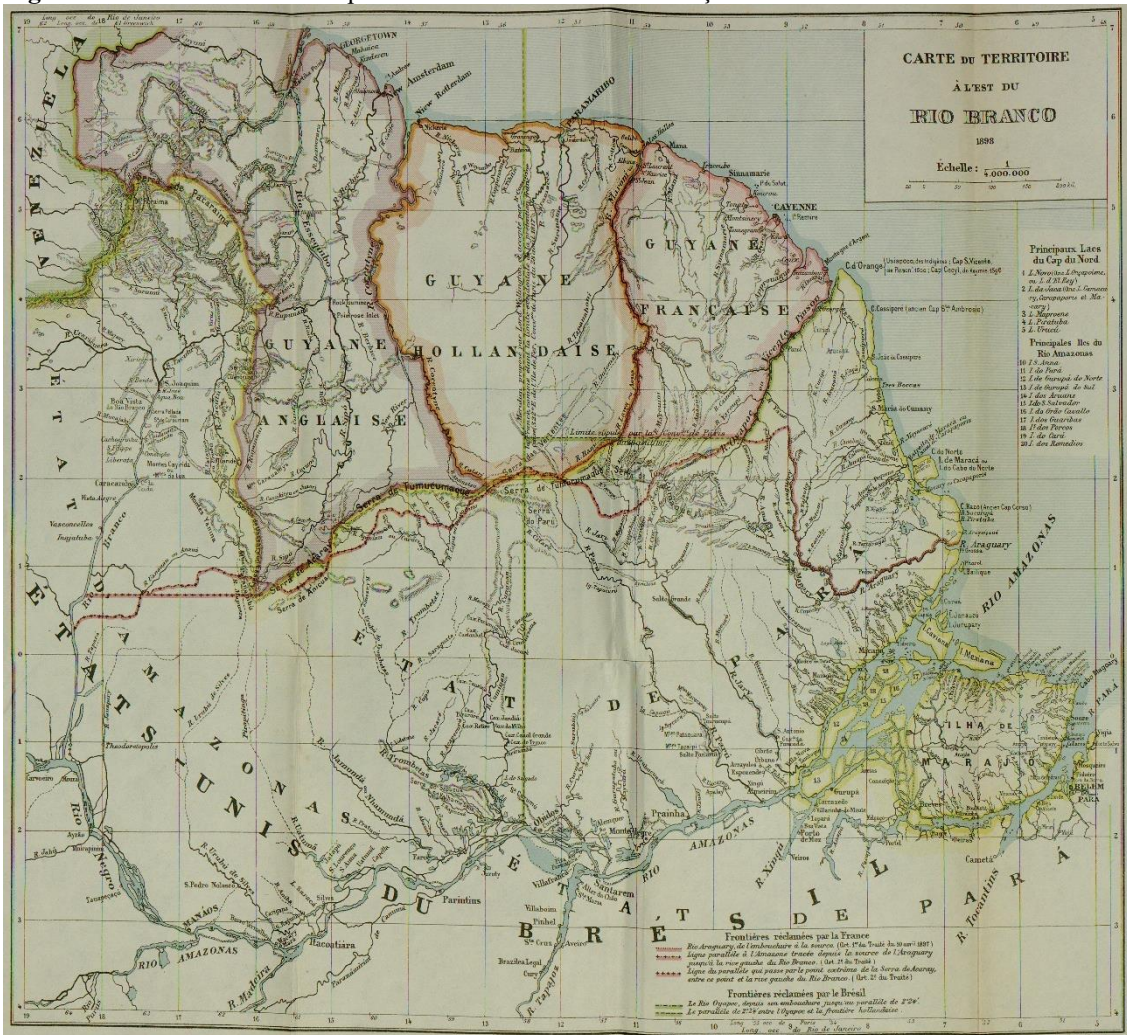
começam em 1840 a desativar as instalações no Lago do Amapá, mas continuam no Rio Oiapoque e com uma fortificação ativada.

Isso logo levantou mais suspeita por parte do governo imperial brasileiro que ainda estava na época da regência. Desse modo, o regente Pedro de Araújo Lima mandou erguer a Colônia Militar Dom Pedro II na margem direita do Rio Araguari com dois objetivos bem claros: 1º) tentar impedir um avanço dos franceses na região e 2º) ocupar, de fato, a localidade, garantindo, assim, sua posse, de acordo com os tratados firmados com a França (Alves, 2016).

A região do Rio Araguari, escolhida para a construção da Colônia Militar Dom Pedro II, era uma localidade estratégica, pois a região, desde os tempos coloniais, como temos visto, era um local escolhido para pessoas à margem das sociedades francesa e portuguesa, bem como brasileira, também. A região era um caminho de fuga, de contrabando, comércio e ficava na borda das terras contestadas com a França, de modo que a guarnição militar auxiliaria não só na defesa, como na intimidação de crimes. Com a promessa de distribuição de lotes de terras para ocupação e cultivo, brindes, ferramentas e vestuário para os soldados e seus familiares, o que aconteceu foi o abandono e o descaso, deixando os soldados e colonos em péssimas condições de vida (Alves, 2016).

Tentando ocupar a região, o governo brasileiro estava tentando resolver ao mesmo tempo o problema fronteiro com a França. Contudo, sem chegar a uma decisão satisfatória para os dois Estados nacionais, houve um acordo em 1841 de neutralizar a região até que se defina qual seria a delimitação real da fronteira entre os dois países (Barão do Rio Branco, 2008; Reis, 1949; Silva, 2010). A Figura 9 retrata o mapa utilizado pelo Barão do Rio Branco em suas memórias em defesa do Brasil, na Suíça, no final do século XIX.

Figura 9 – Área Neutralizada a partir de 1841 entre Brasil e França



Fonte: Região [...] (s.d.).

O traçado vermelho demonstra a área pretendida pelo estado francês e que o Brasil se dizia dono por ter herdado as ditas terras da coroa portuguesa. Ao sul, tem-se o Rio Araguari que os franceses acreditavam ser o verdadeiro Vicente Pinzón e, ao norte, o Rio Oiapoque, o qual os brasileiros defendiam ser esse o rio de Vicente Pinzón. A confusão se deu por, supostamente em 1500, o navegador espanhol Vicente Y. Pinzón ter percorrido pelo litoral que, hoje, corresponde ao Amapá e batizado vários acidentes geográficos (Sarney; Costa, 1999), inclusive um rio, mas o Barão do Rio Branco (2008, p. 51) argumenta que o navegador, “não batizou com seu nome nenhum rio, nenhuma região, o que aliás, não era hábito entre os navegadores da época”¹³.

¹³O Visconde do Uruguai, na oitava sessão das negociações para demarcação do limite entre França e Brasil, no dia 17 de novembro de 1855, declarou que: “[...] fora até mesmo mostrado que Pinzón não descobrira nem dera seu nome a nenhum outro rio na costa da Guiana [...]” (Silva, 2010, p. 211).

Os nomes que os acidentes geográficos iam recebendo dos navegadores, geralmente, eram nomes de santos católicos, de monarcas ou um nome que contemplasse os dois. No caso de Vicente Y. Pinzón, ao navegar o Rio Marañón (hoje o Amazonas) batizou de Santa Maria de La Mar Dulce, fazendo uma comparação entre o volume de água doce com a doçura de nossa senhora (Sarney; Costa, 1999; Ugarte, 2003). Não há, até então, nenhum registro de que ele tenha batizado outro rio da região, principalmente com seu nome.

Após esse acordo de neutralização, Brasil e França entram em discussão sobre o real limite, mas não conseguiram entrar em consenso, já que o representante brasileiro afirmava que o Rio Oiapoque ou Vicente Pinzón, do Tratado de 1713, era o limite a ser aceito; tese rebatida pelos franceses, que diziam que o rio de Vicente Pinzón era o Carapaporis, que fica ao noroeste do Cabo do Norte (Barão do Rio Branco, 2008; Silva, 2010). Segundo Silva (2010), o representante francês, o sr. Barão de Rouen, declarou:

[...] que estava convencido que o Tratado de Utrecht não era suficientemente claro e que seria uma perda inútil de tempo pretender busca qual era o verdadeiro rio que o Tratado chamava de *Yapoc* ou *Vicente Pinzón*; e o que deveria ser feito, nesta incerteza, era simplesmente levar em consideração o *espírito* do tratado e resolver o conflito com uma divisão que prejudicasse o menos possível as pretensões das duas partes; o *espírito* do Tratado de Utrecht era evidentemente deixar para a coroa portuguesa a navegação exclusiva do Amazonas e que para tanto, não era necessário estender a fronteira brasileira ao Norte do *Araguari*; e que aos seus olhos, era o rio que deveria servir de limite conforme a intenção do Tratado de Utrecht (Silva, 2010, p. 164).

Ao longo da história, os franceses tiveram dificuldades em apontar qual seria o rio de Vicente Pinzón. Nos tratados aqui citados, observamos que, por muitas vezes, o Rio Araguari fora declarado como limite e, em uma tentativa desesperada para aumentar seus domínios e chegar (ou se aproximar) até a foz do Amazonas, indicou variados rios como sendo o Vicente Pinzón, inclusive o Calçoene e o Carapanatuba. Ademais os franceses não se demonstravam muito interessados em resolver a questão de fronteira, já que em algumas reuniões os representantes do estado francês não apareceram (Silva, 2010).

Desse modo, a região entre os rios Oiapoque e Araguari manteve seu *status quo*, ou seja, sem uma soberania e com a impossibilidade de França e Brasil tomarem posse da localidade, deixando a região como uma área de liberdade no imaginário de muitas pessoas que viviam ou eram colocadas à margem da sociedade tanto brasileira como francesa. Ao passo em que as primeiras negociações deram errado, elas foram ficando por um tempo paralisadas.

Em 1853, dois episódios vão acontecer em relação ao processo de definição das fronteiras pelo lado do Brasil. Primeiro, o Estado brasileiro escolhe Paulino José Soares de Souza, o Visconde do Uruguai, para defender a tese brasileira na retomada das negociações. O segundo, durante o processo de preparação da defesa brasileira por Visconde de Uruguai, deputados liderados por Candido Mendes de Almeida apresentaram no dia 1º de julho do referido ano um projeto na Assembleia Geral Legislativa do Brasil, quanto à criação de uma província autônoma com o nome de Província de Oyapockia, com capital na cidade de Macapá (Brasil, 1873).

Na ocasião, foi realizado um estudo para saber quais localidades iriam pertencer a essa nova província que, aprovada, seria desmembrada do estado do Grão-Pará. Sobre seus limites, de acordo com o artigo 1º do projeto: “fica elevada à categoria de Província, com denominação de *Oiapockia*, o território compreendido entre os Rios Nhamundá, Amazonas, Oceano Atlantico, e os limites septentrionaes do Império [...]” (Projeto, 1873, sem paginação).

Diante desse limite sugerido pelo projeto de Candido Mendes, a Província Oiapockia teria, além de Macapá e Mazagão, as cidades de Almeirim, Alenquer, Óbidos, Monte Alegre e Faro, as mesmas que faziam parte da Comarca do Baixo Amazonas e que fizeram uma frente de reação contra os cabanos. Outro detalhe interessante é referente aos limites setentrionais do Império, ou seja, a região entre os rios Oiapoque e Araguari, que estava em litígio com a França, mas estava dentro da nova Província. Porém, o projeto não passou e ele foi engavetado, sendo a razão pela não criação da Província:

[...] a única objecção que se apresenta revestida de cores bem carregadas contra a criação da nova Província, consiste na falta da salubridade de Macapá, cujo sitio, dizem todos he horrivelmente *doentio*, hum verdadeiro *matadouro*; e accrescentão ainda, aqui vivem todos envenenados não so dos miasmas dos muitos pântanos, como ainda das aguas contaminadas da seiva venenosa dos *assacuseiros* que vegetão nesses pântanos, e até nos quintaes das cazas (Brasil, 1873, p. XI).

O Projeto foi engavetado no intuito de se criar realmente autonomia na região. Candido Mendes, no ano de 1873, novamente leva à Assembleia Geral Legislativa do Brasil o projeto com uma representação que contém um abaixo-assinado com 387 assinaturas de personalidades da época de Macapá, com o objetivo de desmentir o parecer dado para a não criação da Província. Os habitantes de Macapá que assinaram o abaixo-assinado acusam os “homens da capital da Província” (deputados da cidade de Belém) de desprezo e de espalhar mentiras sobre Macapá e que a Assembleia Legislativa da Província jamais teria destinado

alguma verba para a realização de alguma obra na citada cidade, além de que os que assinaram o documento é que patrocinavam as devidas obras na localidade (Brasil, 1873).

Mesmo apresentando um relatório detalhado e afirmando que não existiam pântanos em Macapá e, sim, áreas de várzea, que eram o “celeiro do povo”, isto é, locais onde se cultivava arroz, milho, feijão, algodão, melancias, melões e outras culturas com grande qualidade; e que jamais se viu uma única assacuseira na cidade e, sim, árvores de bambu, o projeto de autonomia da região foi novamente engavetado, não saindo do papel (Brasil, 1873). A Figura 10 demonstra os limites propostos para a nova província no norte do império do Brasil.

Figura 10 – Mapa da Província Oyapockia do Século XIX



Fonte: Carta [...] (1853).

Enquanto o projeto de autonomia da região não saía do papel, o Visconde do Uruguai estava em negociações na cidade de Paris para a definição do marco da fronteira setentrional. Pelo lado francês, o Plenipotenciário foi o Barão His de Butenval, que tinha em seus argumentos o Rio Vicente Pinzón, que nada mais era que o Rio Araguari. Nesse sentido, a França não demarcaria suas fronteiras com o Brasil se não fosse no citado rio. Já o Visconde do Uruguai, apoiado nos Tratados Provisional (1700) e de Utrecht (1713), tinha a plena convicção que o rio de Vicente Pinzón era o Rio Oyapoque, que aparece com variadas formas de escritas como: Wayapoco, Wiapoco, Iapoco, Oyapoc (Silva, 2010). As negociações foram longas para traçar o limite, ocasião em que foram realizadas quinze conferências entre 30 de

agosto de 1855 e 1º de julho de 1856, porém, sem chegar a uma conclusão de qual rio era o de Vicente Pinzón, o Araguari (tese francesa) ou o Oiapoque (tese brasileira).

Como os dois Plenipotenciários não se entendiam, Visconde do Uruguai então propôs, na décima segunda conferência realizada no dia 22 de janeiro de 1856, o Rio Cassiporé como limite, mas a proposta foi recusada pelos franceses. Na décima quarta conferência, realizada no dia 27 de maio de 1856, o Plenipotenciário brasileiro fez duas propostas: a primeira, de que o limite fosse fixado na embocadura do Rio Cunani, mas uma vez negada pelos franceses; e a segunda, que o limite então fosse o Rio Calçoene, o mesmo do Tratado de Paris de 1797. Porém, os franceses estavam convictos em suas argumentações e queriam o Rio Araguari, não aceitando a nova proposta brasileira (Silva, 2010). Diante das negativas por parte dos franceses, Granger (2012, p. 24) enfatiza que “[...] os franceses não queriam alargar a Guiana Francesa com um pantanal insalubre, só importava o acesso ao Amazonas permitido pelo Araguari, o que obviamente queriam evitar os brasileiros”.

A ideia dos franceses era fazer núcleos de povoamento para uma exploração econômica, bem como uma navegação que, além de segura, pudesse dar acesso a um eixo de navegação rentável, por isso a insistência da delimitação da fronteira no Rio Araguari. Por certo, os governos de Brasil e França não conseguiram entrar em um acordo para a demarcação da fronteira, o que acarretou um agravamento no litígio, gerando conflitos na região contestada. Romani (2010, p. 85), relata que “[...] desde o ano de 1884, várias missões científicas de origem francesa com apoio nacional e financiamento do capital privado incentivaram a prospecção e a exploração dos recursos naturais nessa região [...]”. Isso foi gerando uma divisão na área contestada e, ainda de acordo com Romani (2010), ao norte da do contestado até o Rio Calçoene era alvo de ocupação francesa e, a partir desse Rio até o Rio Araguari, os brasileiros mantinham a ocupação.

A partir do ano de 1885, os franceses decidiram dar autonomia a localidade, instalando uma república independente com sede na Vila de Cunani, declarada pelo seu capitão e representante francês na área do contestado Trajano Bentes e que anunciou Jules Gos como o presidente do mais novo estado (Alves, 2021; Sarney; Costa, 1999; Romani, 2003). A intenção, por hora, não é analisar os sujeitos históricos/sociais que declaram a independência da região, pois isso será feito na seção seguinte.

Importa compreender que a demora na resolução da questão fronteiriça por parte dos Estados nacionais em comento fez com que a população criasse seus governos locais

independentes, com a escolha de seus líderes pela população local (Barão do Rio Branco, 2008; Paz, 2021). Esse processo aumentou com a descoberta do ouro em 1893 na região do Calçoene. A mesma região insalubre e pantanosa que o governo francês não quis como marco da fronteira em 1856 nas negociações em Paris, agora atraía um afluxo de pessoas e tinha o processo aurífero como economia.

Com a garimpagem do ouro na região e a República do Cunani que terminou de forma oficial em 1887 pelo governo francês, os brasileiros se organizaram e montaram seu governo local, denominado de Triunvirato, no ano de 1894, com sede na Vila do Espírito Santo do Amapá.¹⁴ Os integrantes do Triunvirato eram o cônego Domingos Maltez, Desidério Coelho e Francisco Xavier da Veiga Cabral, conhecido como Cabralzinho, por sua estatura (Sarney; Costa, 1999; Paz, 2021). Nesse contexto, logo os governos locais de franceses e de brasileiros entraram em conflitos e geraram um embate armado no dia 15 de maio de 1895 na sede da Vila do Espírito Santo do Amapá. Cabralzinho, como presidente do Triunvirato, mandou prender o representante francês, o capitão Trajano Bentes, sob acusação de ele estaria impedindo brasileiros de garimparem na região, além de ter rasgado uma bandeira do Brasil. Como reação a esse episódio, os franceses montaram uma expedição comandada pelo capitão Lunier para prender Cabralzinho e soltar da prisão Trajano (Viana; Silva, 2012).

Pode-se enumerar três consequências diretas acerca da invasão francesa do dia 15 de maio de 1895 ao Amapá: 1º) uma carnificina, na qual morreram franceses e cerca de 40 brasileiros na reação; 2º) a decisão de Brasil e França em definir a situação fronteiriça; e 3º) a condecoração de Cabralzinho como general honorário do Exército brasileiro e herói nacional (Romani, 2010; Sarney; Costa, 1999; Viana; Silva, 2012).

Por hora, o foco será a questão diplomática na delimitação da fronteira. Vimos que nos meados do século XIX as negociações não progrediram, deixando a região por muito tempo neutralizada até chegar ao ponto do embate armado entre os nacionais franceses e brasileiros. Assim, em 1897 o Brasil propôs à França uma arbitragem internacional comandada por um país neutro; proposição aceita pelos franceses. Dessa forma, no dia 10 de abril de 1897, no Rio de Janeiro, os dois governos assinam o Tratado de Arbitramento, que, em nove artigos, definem as regras para, enfim, saber qual rio é o limite fronteiriço entre Brasil e França na América. O referido Tratado, em seu preâmbulo, diz:

¹⁴ Atualmente, compreende o município de Amapá, ao norte do Estado.

[...] o governo da Republica dos Estados Unidos do Brazil e o Governo da Republica Franceza, desejando fixar definitivamente as fronteiras do Brazil e da Guyana Franceza, conveem em recorrer para isso á decisão arbitral do Governo da Confederação Siíssa. O arbitro será convidado a decidir qual é o rio Japoc ou Vicente Pinsão e a fixar o limite interior do território (Brasil, 1897 *apud* Viana. Silva, 2012, p. 120).

Para não ocorrer a quantidade de desentendimentos que houve nas conferências de Paris nos de 1855 e 1856, os estados nacionais recorrem a um país neutro para a definição desse processo a partir das apresentações e defesas das memorias de cada país, na cidade de Berna (Suíça). No artigo 1º do Tratado é descrito que o Brasil argumenta que o Rio Vicente Pinzón é o Oiapoque, que deságua no Oceano Atlântico, enquanto os franceses acreditam que o verdadeiro rio limite é o Araguari, que deságua no Atlântico, ao sul do Cabo Orange (Brasil, 1897 *apud* Viana; Silva, 2012).

No mesmo artigo, fica definido: “o arbitro resolverá definitivamente sobre as pretenções das duas partes, adoptando em sua sentença, que será obrigatória e sem appellação, um dos dous rios pretendidos ou, si assim entender, algum dos rios compreendidos entre eles” (Brasil, 1897 *apud* Viana; Silva, 2012, p. 121). Portanto, a decisão do arbitramento suíço era soberana, não podendo os estados nacionais recorrerem, somente aceitar a decisão. Ainda de acordo com o tratado, os países tinham oito meses para apresentar suas defesas a partir da ratificação dele e o árbitro tinha um ano para apresentar sua sentença após apresentação das argumentações dos referidos Estados nacionais.

O responsável pela defesa do Brasil foi José Maria da Silva Paranhos, Barão do Rio Branco, que, em abril de 1899, apresentou sua argumentação com uma memória cheia de documentos e mapas, além de uma edição do livro *O Oiapoque e o Amazonas*, de Joaquim Caetano da Silva. Em dezembro, os franceses apresentaram sua réplica em Berna (Sarney, 2008). Assim, no dia 1º de dezembro de 1900, o presidente da Confederação Suíça, o senhor Walter Hauser, divulgou a sentença por meio do Laudo Arbitral:

I.

Conformément au sens précis de l'article 8 du traité d'Utrecht, la rivière Japoc ou Vincent Pinçon est l'Oyapoc qui se jette dans l'Océan immédiatement à l'ouest du Cap d'Orange et qui par son thalweg forme la ligne frontière.

II.

A partir de la source principale de cette rivière Oyapoc jusqu'à la frontière hollandaise, la ligne de partage des eaux du bassin des Amazonas qui, dans cette région, est constituée dans sa presque totalité par la ligne de faite des monts Tumuc-Humac, forme la limite intérieure (Suisse, 1900, p. 845-846)¹⁵.

¹⁵O documento foi reproduzido em três cópias, duas em francês e uma em Alemão. Tradução oficial do documento:

Dessa forma, termina um litígio secular pelas terras do Amapá ou parte delas¹⁶, sendo a fronteira fixada pelo Arbitramento Suíço em 1º de dezembro de 1900, na cidade de Berna, na Suíça, o rio Oiapoque ou Vicente Pinzón. Assim, a França desiste de fixar a região aos seus domínios, e os governos do Brasil e do Pará anexam a localidade ao estado do Pará, transformando-a em três municípios paraenses denominados de Macapá e Mazagão, que já existiam, além do município de Aricari, que, mais tarde, é denominado de Montenegro e, depois, tem seu nome modificado para Amapá. A anexação da região se deu no dia 21 de janeiro de 1901, pelo governador do Pará José Paes de Carvalho, e, no dia 25 de fevereiro de 1901, pelo presidente da república Campos Sales (Sarney; Costa, 1999).

2.4 Os sujeitos históricos no contestado

Nesta seção, busca-se entender a dimensão social da fronteira através da dinamização da região fronteira a partir dos variados sujeitos históricos que aportaram na região, entre os rios Oiapoque e Araguari, formando-a como uma zona de atravessamento e de fluxos sociais e econômicos. Assim, a história de grupos sociais, como religiosos, indígenas, mocambeiros e soldados desertores, juntamente com suas relações humanas, permitirá a compreensão de como a fronteira foi se organizando a partir dos sujeitos, bem como a forma de sociabilidade construída na localidade. Barros (2004) enfatiza que:

[...] quando o historiador volta-se para o exame deste grupos humanos específicos no interior de uma sociedade, ou então para as relações conflituosas e interativas entre alguns destes grupos, seu interesse poderá se voltar tanto para elaboração de um retrato sintetizado destes grupos sociais e de suas relações, como para a incidência de questões transversais nestes grupos (Barros, 2004, p. 112).

É perceptível que, durante o litígio entre Brasil e França, os fatos políticos que levaram à demarcação da fronteira não ficaram isolados do processo social que se foi

“I. Conforme o sentido preciso do art. 8 do Tratado de Utrecht, o Rio Japoc ou Vicente Pinsão é o Oyapoc, que se lança no oceano imediatamente ao oeste do Cabo de Orange e que por seu thalweg forma a linha fronteira. II. A partir da nascente principal deste Rio Oyapoc até a fronteira holandesa, a linha de divisão das águas da Bacia do Amazonas que, nessa região, é constituída, na sua quasi totalidade, pela linha da cumiada da Serra Tumucumaque, forma o limite interior” (Suíça, 1900).

¹⁶É importante lembrar que a primeira neutralização se deu entre os rios Oiapoque e Amazonas pelo Tratado Provisório de 1700 e, depois, o marco da neutralização foi transferido para o Rio Araguari, oficializado pelo Acordo de Neutralização, de 1841.

constituindo na região conflituosa, no extremo norte. Em relação a uma História Social como processo de alargamento do interesse histórico, Castro (1997, p. 78) explica que “[...] a história social passa a ser encarada como perspectiva de síntese, como reafirmação do princípio de que, em história, todos os níveis de abordagem estão inscritos no social e se interligam [...]”. Nesse sentido, a fronteira franco-brasileira como campo de pesquisa apresenta objetos que ligam o processo político através dos estados nacionais aos sujeitos históricos que nem sempre demonstravam os mesmos interesses de Brasil e França, mas se completam para um melhor entendimento sobre o processo histórico de demarcação e formação dessa fronteira litigiosa.

Ademais, faz-se necessário recorrer ao conceito de sujeitos históricos, pois é preciso entender que, independentemente de classe ou cor, todos produzem história a partir de seu cotidiano social. Além do mais, é preciso buscar informações sobre a experiência vivida para tentarmos entender o processo de formação da fronteira a partir das atividades produzidas por quem utilizou o Contestado Franco-Brasileiro para a sobrevivência. Cardoso (2002, p. 349) acrescenta que ter o homem e sua atividade como objeto de pesquisa é criar “[...] uma história do homem e de seu grupo social, em suma: uma ‘história da sociedade em movimento’”. É exatamente o movimento de vários sujeitos que formou a fronteira social ao Norte do Brasil, demonstrando que ela não é somente um limite, uma divisória, mas um espaço de produção humana através de variados fluxos como o social.

Em uma perspectiva da História Social, todos os seres humanos produzem história de acordo com suas relações com os demais. Plekhánov (1987, 295) sustenta que “os homens, portanto, fazem a sua história procurando satisfazer as suas necessidades [...]”. Logo, os grupos que fizeram parte da formação da fronteira são considerados sujeitos históricos, não somente os “grandes personagens e heróis”, como na história tradicional. Nesse processo, Vieira (2020, p. 4) destaca que “[...] para a história nova todas as pessoas são sujeitos históricos, inclusive as pessoas comuns, também os sujeitos coletivos são sujeitos históricos, e há outros tipos também como um discurso ou uma ideia, por exemplo”. Assim, sujeito histórico é todo aquele indivíduo que é agente de uma ação que se torna relevante para o estudo da história e organização social.

Por certo, ao estudarmos os sujeitos históricos que aportaram no contestado, faremos uma leitura do passado para além de representações ligadas a um conflito diplomático, ou seja, uma leitura que reconheça no processo histórico sujeitos que contribuíram através de suas ações (Cardoso; Brignoli, 2002). A princípio, os grupos que em suas ações contribuíram para as rupturas e permanências no contexto da fronteira franco-brasileira, a serem analisados,

são os religiosos, indígenas, mocambeiros (escravos fugitivos) e soldados desertores que ocuparam a localidade com finalidades diversas, mas que ajudaram a compreender a formação da fronteira. Isso porque, os conflitos e estratégia desses grupos sociais ajudaram em uma visão sintética e dinâmica da sociedade que foi surgindo durante os anos de litígio entre Brasil e França na fronteira setentrional (Prost, 2008).

2.4.1 Fortificações, franceses, portugueses, invasores e indígenas na região

A pretensão francesa pelas terras que hoje compreendem o Amapá se originou no início do século XVII, como já mencionamos. Tal pretensão fez os governos das coroas ibéricas (Espanha e Portugal) ficarem atentos e se prepararem para possíveis invasões que, inclusive, acabaram ocorrendo. Porém, essas invasões na região entre os rios Oiapoque e Amazonas não foram exclusividade dos franceses, pois holandeses e ingleses também fizeram excursões pela localidade, tentando montar seus projetos coloniais (Reis, 1968; Sarney; Costa, 1999).

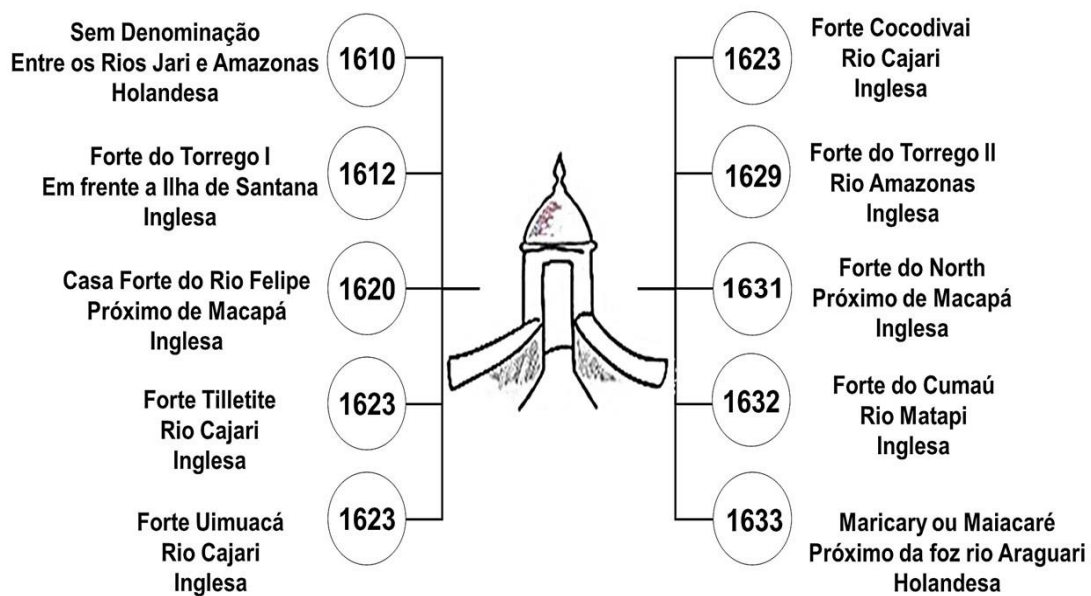
Com a União Ibérica (1580-1640), os portugueses foram incumbidos da defesa da região e, nesse processo, criou-se a base da ocupação territorial feita por eles, que, de acordo com Reis (1968, p. 50), “[...] partindo de Belém, sertanistas, soldados, autoridades civis e religiosas, avançaram em direção norte [...]. Atingiram pelo mar o Oiapoc. Fizeram ali a fronteira com os franceses [...]”. Assim, chegam à região militares e religiosos para a montagem de empreendimentos que pudessem defender a terra, ter controle de atividades econômicas e catequizar os indígenas.

Com isso, são erguidas as primeiras fortificações e aldeamentos religiosos na região que antes foi chamada, por Vicente Pinzón de Costas Anegallas (Sarney; Costa, 1999), Nueva Andaluzia, pelo rei Carlos V (Ugarte, 2003), Capitania do Cabo Norte, por Felipe IV da Espanha (Reis, 1949), e Ilha dos Tucujus, por vários soldados, colonos e religiosos (Amorim, 2005). No Cabo Norte foi surgindo uma rede de fortificações (Fortes, 2000) que tinham variados objetivos além da defesa. Ferreira (2005, p. 47) diz que elas serviam de “hospedarias para colonos (os hospícios), padres, militares, pontos de fiscalização, presídios, para muitas espécies de indivíduos, sede provisória de ordens regulares, lugar de passa e distribuição de índios advindos de descimentos ou ‘guerras justas’”.

Dessa forma, podemos perceber que esses empreendimentos militares que surgiram nas Terras do Cabo Norte tinham utilizações diversas, porém, para os nacionais invasores as

fortificações representaram a oportunidade de obter terras na América e ganho econômico com os produtos da localidade. Já para os portugueses, além da defesa, as fortificações representaram a expansão portuguesa e o marco da fronteira no Norte. Mas, os primeiros a fazerem fortificações nas terras do Cabo Norte não foram os lusos e, sim, os holandeses e ingleses, que, em algumas, tiveram ajuda de irlandeses. Esses nacionais tinham esses empreendimentos militares como feitoria¹⁷, armazenavam os produtos obtidos na região por meio do escambo com os indígenas e depois escoavam para a Europa (Carvalho Júnior, 2015) (Figura 11).

Figura 11 – Fortificações Holandesas e Inglesas nas Terras do Cabo Norte



Fonte: adaptado a partir de Barão do Rio Branco (2008), Castro (1999), Santos (2013), Secomandi (2021) e Viana (1905).

Em relação às fortificações de holandeses e ingleses, elas não eram isoladas de suas coroas. Houve patrocínios para manter esses empreendimentos no Cabo Norte, como, por exemplo, os holandeses, que tinham ajuda da West-Indische Compagnie (Companhia das Índias Ocidentais). Já os ingleses foram financiados pelo Duque de Buckingham, no Forte do Cumaú¹⁸, construído pelos ingleses no final do ano de 1631 e destruído pelos portugueses no início do ano de 1632 (Santos, 2013).

¹⁷“Entrepósito fortificado. Local a princípio reservado para armazenamento de especiarias, artigos de luxo e escravos [...]” (Botelho; Reis, 2008, p. 85).

¹⁸ Forte inglês que foi construído no Rio Matapi e destruído pelos comandantes Feliciano Coelho, Pedro Baião de Abreu e Ayres Chichorro.

Há dois processos referentes a esses empreendimentos nas Terras do Cabo Norte: a primeira é que as fortificações holandesas e inglesas tinham contatos entre si, inclusive abrigando fugitivos após a destruição de seus fortes, como foi o caso de holandeses terem se abrigado nos fortes de ingleses, no Rio Cajari, como os Tilletite, Uimuacá e Cocodivai, que eram administrados por irlandeses, os irmãos Phillip Purcell e James Purcell. O segundo concerne ao fato de esses nacionais procurarem mant’er alianças com os indígenas e manter relações comerciais com eles mesmo antes dos portugueses (Reis, 1968; Santos, 2013; Viana, 1905).

A relação entre indígenas e europeus é descrita por Nascimento (2021, p. 31), ao destacar que “os ameríndios negociavam diversos produtos como, por exemplo, o urucum, algodão, tabaco e madeiras com os holandeses que vendiam os produtos na Europa [...]”. Diante desse cenário, os chamados invasores também estavam aprendendo os dialetos indígenas para facilitar as negociações e o convívio na localidade. Assim, criou-se interações que demonstram uma sociabilidade desses grupos humanos em suas estratégias de sobrevivência. Isso vem colaborar com o pensamento de Machado (2000, p. 5), quando afirma que “[...] não é possível pensar o território como algo sobre qual se atua, e sim como algo com o qual se interage [...]”. Indígenas e europeus foram experimentando situações sociais as quais colaboram para se ter uma condição econômica e de sociabilidade na fronteira setentrional.

Os indígenas se tornaram o elemento principal para a ocupação e demarcação da fronteira, pois eram eles que conheciam a região, isto é, onde pescar, caçar, pegar madeira, produtos da região, como as chamadas “drogas do sertão”¹⁹, que tinham grande valor econômico na Europa. Carvalho (1998, p. 169) acrescenta que “toda a história da Amazônia foi, uma triste aventura política e mercantil, ao lado de linhas espirituais admiráveis, em que o índio teve o papel importante e fundamental”. Não se sabe ao certo quantas nações indígenas ocupavam a região contestada no século XVII, pois, mesmo sendo considerados importantes no processo de ocupação, nas narrativas históricas deixadas pelos colonizadores, os indígenas aparecem como sujeitos históricos à disposição dos interesses dos europeus. Na região entre os rios Oiapoque e Jari, segundo Santos (2013):

[...] viviam os *palikurs* tendo como vizinhos os *mauyé* e os *itutam*, com as três nações soerguendo suas habitações próximas do litoral: às margens dos rios,

¹⁹“Nome genérico que designava os produtos extraídos da floresta amazônica: castanha-do-pará, cacau, cravo, urucum, salsaparrilha, guaraná, canela, gengibre, baunilha, coco, pimenta, plantas aromáticas [...]” (Botelho; Reis, 2008, p. 70).

lagos e igarapés. Na zona interiorana habitavam os *maraoon* espalhados pelas terras a começar da margem direita do rio Araguari até as nascentes do rio Calçoene. Essas e as anteriormente citadas coexistiam em paz uma com a outra, tendo os *galibi* como inimigo comum que, igualmente, originários da região das Guianas, queriam conquistar território no litoral para intensificar o contato com os *aruã* e *neengaibo* do Arquipélago do Marajó com os quais escambavam desde tempos imemoriais (Santos, 2013, p. 17).

Há também indícios de nações com os nomes cumauzes e tucujus que chegaram a ajudar os ingleses na construção do Forte do Cumaú, no final do ano de 1631, na Costa do Macapá, mais precisamente na margem esquerda do Rio Matapi (Castro, 1999; Santos, 2013). Sabe-se que os indígenas que habitavam as Terras do Cabo Norte eram horticultores, caçavam, pescavam, se alimentavam de açaí e bacaba e praticavam a coivara, técnica essa que, segundo Fausto (2009, p. 15), “[...] iria ser incorporada pelos colonizadores [...]”.

A economia era destinada para o consumo próprio. Eles plantavam milho, feijão, mandioca e produziam a farinha que se tornou um alimento básico da região (Fausto, 2009). Assim, era necessário por parte da coroa portuguesa criar estratégias para um estabelecimento de alianças com as nações indígenas, pois tê-los como inimigos acarretava aproximá-los dos franceses (Chambouleyron; Melo; Bombardi, 2009).

A reação portuguesa a essas invasões foi com muita violência. Na maioria das narrativas históricas e documentos, as expedições encarregadas de expulsar holandeses, ingleses e irlandeses, as tropas lusas sempre aparecem com contingente grande de índios flecheiros²⁰, e eram os índios os encarregados de executarem os prisioneiros com seus facões e tacapes²¹; só eram deixados vivos os que possuíam patentes altas (Reis, 1968; Santos, 2013).

A violência no processo de defesa da fronteira norte também estava vinculada à religião e muitos dos invasores eram chamados de “hereges” (Reis, 1949). Se os derrotados não fossem católicos, eram executados sem a maior preocupação e as coroas ibéricas pouco faziam para mudar o quadro de atrocidades feitas pelos soldados portugueses. Os indígenas levados para as campanhas de expulsão dos invasores, em sua maioria, eram do Nordeste, já que os portugueses tinham dificuldade em obter ajuda das nações que viviam no Cabo Norte ou na Ilha dos Tucujus exatamente pela violência que cometiam.

²⁰ Na destruição do forte do Cumaú, tem-se narrativa que Feliciano Coelho tinha um contingente de 5.000 índios e 240 soldados entre lusos e mestiços (Santos, 2013). Na destruição das fortificações holandesas na região do Jari, Pedro Teixeira tinha a sua disposição cerca de 1.000 índios (Reis, 1968).

²¹ Arma feita de madeira com uma das extremidades mais grossa, para combate mais próximos.

Assim, a coroa portuguesa resolveu implantar seus polos militares na fronteira desguarnecida, que tinha como pontos estratégicos do Rio Araguari até o Rio Amazonas e seus afluentes. No século XVII, no Rio Araguari, foram construídas duas fortificações; a primeira, no ano de 1660, para proteger os franciscanos que evangelizavam e faziam os descimentos²² pela região, mas o encarregado Pedro da Costa Favella escolheu um lugar onde a fortificação sofreu com inundações. Com a pororoca, no ano de 1687 construíram a margem esquerda do Araguari, porém sofreu com o descaso do governo e com a natureza. O Rio Araguari era o ponto principal de entrada dos franceses que viraram o foco central, já que ingleses e holandeses não estavam mais invadindo as Terras do Cabo Norte.

Os franceses, por sua vez, mapeavam a localidade quando adentravam para comercializar com os indígenas e entenderam que navegar pelo canal norte era perigoso, por duas razões: a primeira, por motivo da natureza, as águas do Amazonas não eram propícias a embarcações pequenas; e a segunda, por motivo militar, já que os portugueses faziam as chamadas expedições guarda-costas na tentativa de evitar eles na localidade (Santos, 2013).

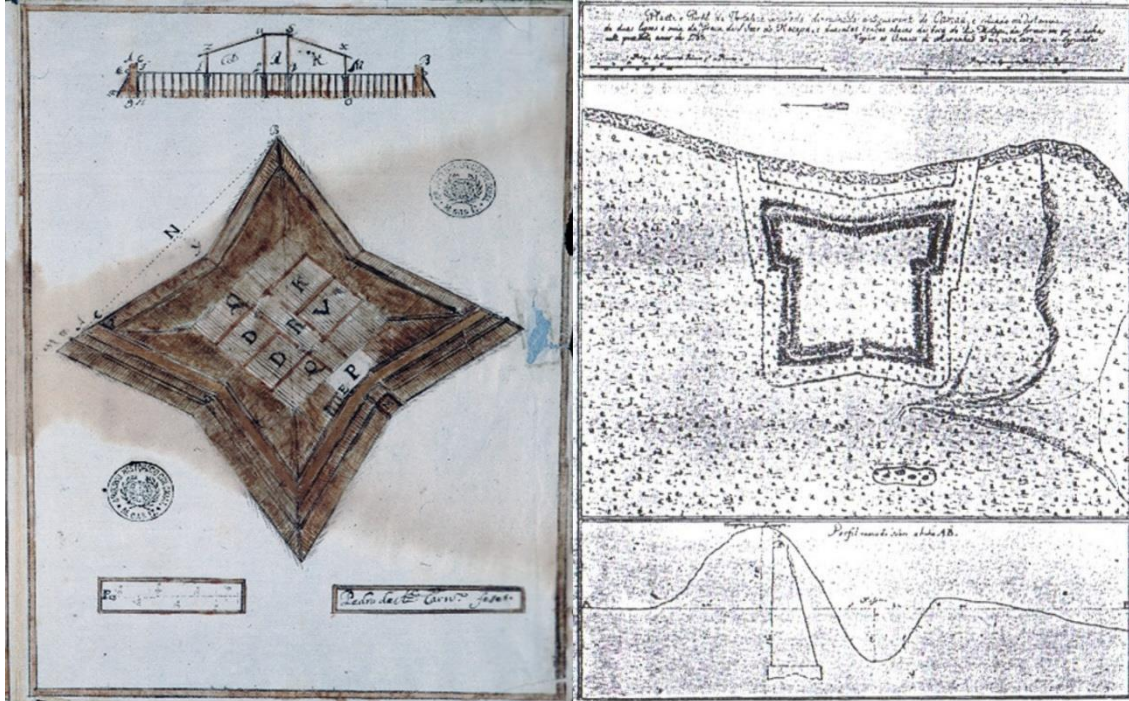
No ano de 1686, o rei D. Pedro II de Portugal ordenou ao governador Gomes Freire de Andrade construir uma nova fortificação para tentar impedir a entrada de franceses no Cabo Norte. O lugar escolhido foi o Rio Matapi, mesmo local do Forte do Cumaú, construídos pelos ingleses em 1631. A nova fortificação foi erguida no ano de 1688, com a denominação de Fortaleza de Santo Antônio de Macapá, porém, em registros históricos, a referida fortificação aparece com a denominação de Forte do Cumaú, devido ao local que ela foi erguida (Sarney; Costa, 1999; Viana, 1905). Sabendo que as fortificações marcam a presença portuguesa na região, o marquês De Ferrolles, governador de Caiena na época, representando os franceses, intimou os soldados portugueses a se retirarem da localidade e tomou a Fortaleza de Santo Antônio de Macapá ou Forte do Cumaú no ano de 1697.

O comandante Francisco de Souza Fundão, com reforço do comandante João Muniz de Mendonça, retomou a fortificação, matando alguns franceses, deportando outros e castigando e assassinando os indígenas Tucujus que estavam ajudando os invasores. Pelo Tratado Provisional de 1700, a Fortaleza deveria ser demolida, mas os lusos não obedeceram ao tratado e ela foi sendo consumida pelo tempo e, aos poucos, abandonada. A população e os religiosos acabaram migrando para Macapá (atual frente da cidade), onde se desenvolveu o

²² “Denominação dada à busca e transferência de indígenas do sertão para locais, normalmente no litoral do Brasil, onde eram erguidas aldeias de repartição, para distribuição dos índios descidos [...]” Botelho e Reis (2008, p. 64).

povoado e, no século XVIII, foi elevada a condição de vila (Reis, 1968; Sarney; Costa, 1999; Viana, 1905) (Figura 12).

Figura 12 – Casa Forte do Rio Araguari (1687) e a Fortaleza de Santo Antônio de Macapá ou Forte do Cumau (1688)



Fonte: Planta [...] (2021) e Viana (1905).

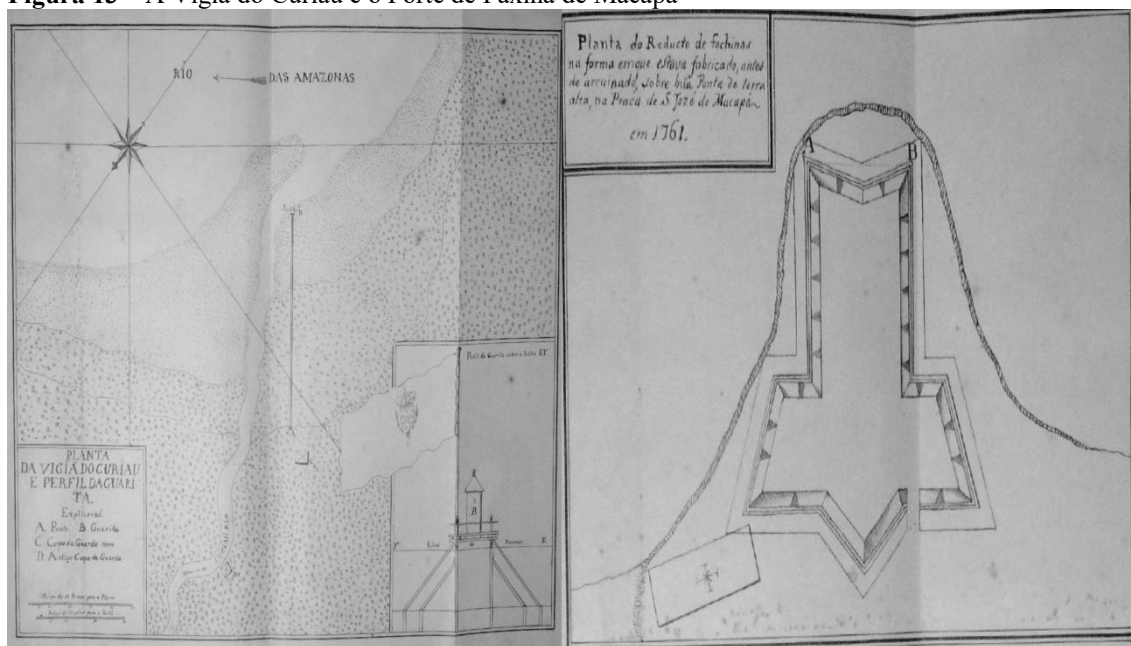
Na região do Macapá, a coroa portuguesa só foi construir fortificações no século XVIII, após a tomada da Fortaleza de Santo Antônio de Macapá e a insistência de religiosos e soldados diante do governo, pois, em suas expedições, sempre se deparavam com franceses fazendo amizade e escambo com os indígenas, principalmente os Aruãs e Tucujus. Assim, foram construídas no ano de 1761 o Reduto da Faxina, para a proteção da vila e da boca do Amazonas, e a Vigia do Curiaú, que foi erguida na margem direita do Rio Curiaú, local estratégico que possibilitava avistar embarcações francesas (Viana, 1905).

É importante ressaltar que a Amazônia estava recebendo colonos das ilhas portuguesas para ajudar na efetiva defesa e ocupação e, no ano de 1752, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, governador do Grão-Pará e Maranhão, enviou para a região açorianos que fundaram o povoado de Macapá, mas sem nenhuma defesa sólida.

Agora com as duas novas fortificações, além de defender a região dos franceses, também serviram como pontos de comunicações entre os colonos, religiosos que começaram a se espalhar pela fronteira. Machado (2000, p. 5) pondera que “[...] situadas nos principais

lugares de comunicação, as fortificações constituíram assim verdadeiros marcos de fronteira, tendo ainda a função adicional de potencializar focos de povoamentos”. As fortificações coloniais eram o simbolismo da expansão portuguesa na região amazônica, pois era a partir desses núcleos que se tinham a confirmação da ocupação de um determinado território longínquo que, no imaginário europeu, estava desocupado, gerando conflitos pela posse da terra, como afirma Viana (1905, p. 227 – 228): “[...] a expansão geographica levaria os conquistadores as fronteiras das possessões limítrofes, instaurando latente e porfiada desharmonia de uns com os outros”. A Figura 13 retrata, a título de ilustração, as fortalezas Vigia do Curiaú e o Forte da Faxina de Macapá.

Figura 13 – A Vigia do Curiaú e o Forte de Faxina de Macapá

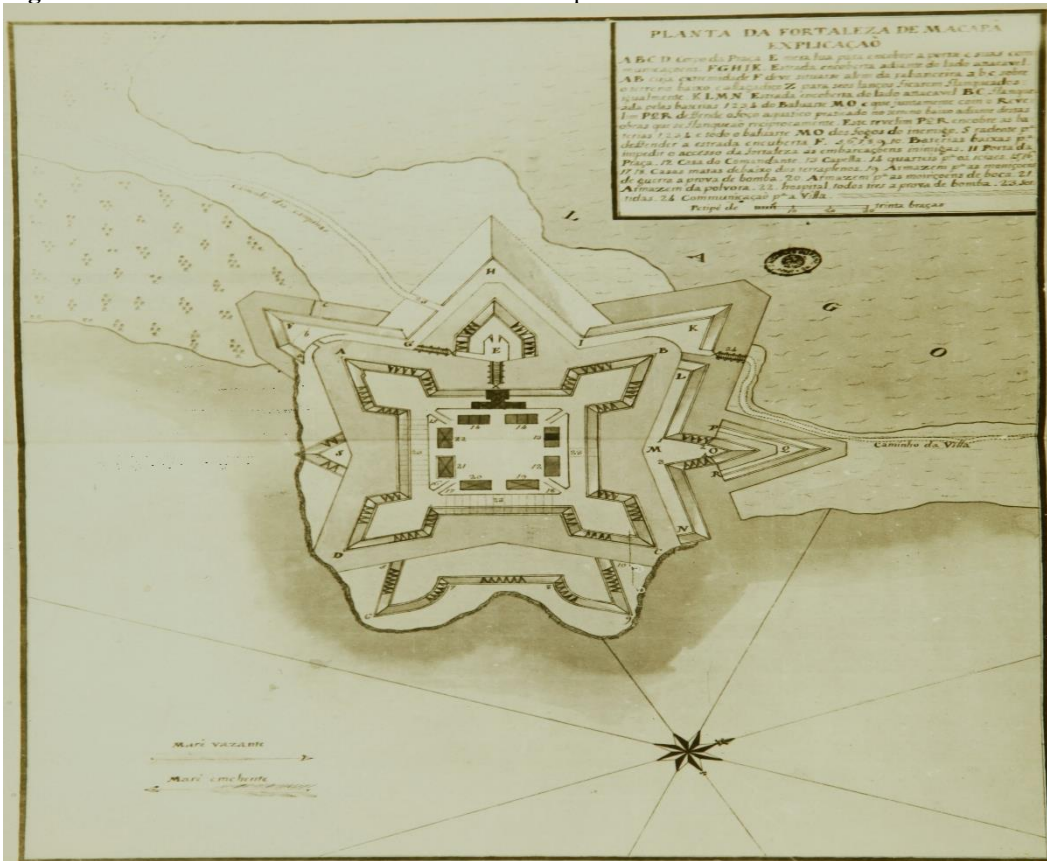


Fonte: Viana (1905, p. 275 e 283).

Nesse contexto, Gomes (1999, p. 12-13) explica que, “paulatinamente, a ocupação foi ganhando forma. Interesses econômicos assinalados. Prioridades definidas. A área de fronteira de problema passou a solução. Uma característica foi a paulatina militarização da região, destacadamente no século XVII”. Dessa forma, Macapá se tornava o epicentro da defesa e ocupação no Cabo Norte, e isso se confirmou com a construção da Fortaleza de São José de Macapá, a maior fortaleza da Amazônia da época colonial. A magnitude da referida Fortaleza fez com que os franceses diminuíssem suas investidas no Amazonas, adentrando até o Rio Araguari.

As obras da Fortaleza de São José de Macapá (Figura 14) começaram no ano de 1764, no governo de D. José I, que tinha como primeiro-ministro Sebastião José de Carvalho e Melo – o marquês de Pombal, e foi inaugurada no dia 19 de março de 1782, na administração da rainha Maria I. A obra contou com mão de obra indígena local e de africanos escravizados transladados do Grão-Pará e do Nordeste do país para Macapá.

Figura 14 – Planta da Fortaleza de São José de Macapá



Fonte: Fortaleza [...] (2008).

2.4.2 Franciscanos, jesuítas e indígenas na fronteira

Mas, como usar a mão de obra indígena local? Se eles “morriam de amores pelos franceses” (Reis, 1949) e se “[...] os portugueses queriam dominar os indígenas e reduzi-los à escravidão [...]” (Salles, 1971, p. 4)? A estratégia utilizada para se tentar atrair esses indígenas para o lado português, não apenas para uma conquista territorial, mas também econômica, foi utilizada, de acordo Reis (1956, p. 46), mediante a “a conquista espiritual”, através das ordens religiosas que se espalharam pelo vale Amazônico.

Reis (1949, p. 32) também pondera que “os homens que vieram iniciar a conquista da Amazônia, de logo compreenderam que não lhes era possível realizar a tarefa sem recorrer à cooperação dos religiosos [...]”. Dessa forma, foi solicitado à coroa ibérica (de Espanha e Portugal) a vinda de missionários para ajudar na conquista, mas foi solicitado que religiosos da ordem franciscana da Província de Santo Antônio²³ fizessem a catequização e pacificação dos indígenas. Assim, os franciscanos foram a primeira ordem religiosa a catequizar os indígenas do Cabo Norte, vindos com o capitão-mor Francisco Caldeira de Castelo Branco ainda para a fundação do Forte do Presépio e da Feliz Lusitânia (hoje Belém) (Amorim, 2005).

Com isso, vindos de Belém, os religiosos de Santo Antônio começaram a montar seus empreendimentos para a evangelização dos indígenas. Os primeiros foram os Aruãs e os Tucujus que, de acordo com Reis (1949), constituíam ameaças aos interesses ibéricos em relação à ocupação e ao processo econômico. Segundo a *Memória do Maranhão e da Ação dos Religiosos Capuchos de Santo António*, o frei “[...] Manuel do Espírito Santo, e outro Frei Augusto de S. Francisco, os quais foram os primeiros que com os belicosos Aruãs, fizeram pazes arriscando suas vidas pela salvação daquelas almas [...]” (Amorim, 2005, p. 281). Os Aruãs foram uma das três nações indígenas mais perigosas que tinham na região do Cabo Norte²⁴, pois eles não gostavam dos portugueses pelo seu modo de agir com violência, o que gerou uma relação conflituosa entre eles.

Após as expulsões de holandeses e ingleses das Terras do Cabo Norte, os indígenas que se espalhavam pelo litoral ainda mantinham relações com os franceses, sendo isso exatamente o que os portugueses queriam evitar. A partir de 1654, Reis (1949, p. 33) aponta que os franciscanos começam a subir o Rio Jari, por meios “mansos”, ou seja, de modo pacífico, catequizam os aruaques e fazem os descimentos em direção à ilha do Marajó. De acordo com alguns autores como Reis (1949) e Amorim (2005), os frades franciscanos estavam conseguindo ter sucesso em seus objetivos de pacificar, arregimentar e catequizar as nações indígenas da localidade e manter em paz o Cabo Norte por algum tempo.

Os franciscanos estavam ganhando tanto prestígio que o monarca Pedro II escreveu uma carta ao presidente das missões no Pará agradecendo e fazendo um pedido. De acordo com a carta:

²³De acordo com Matos (2021), a ordem franciscana era dividida em Províncias, sendo três as províncias que faziam parte da referida ordem religiosa, a saber: Província de Santo Antônio, Província da Piedade e Província da Imaculada Conceição, missionários também conhecidos como frades da Conceição da Beira e Minho.

²⁴Segundo Reis (1949, p. 36) “[...] os Aruan, os Tocuju e os Aroaqui, que constituem os três grupos mais perigosos [...]”.

Sua Majestade que Deus guarde manda agradecer muito especialmente da sua parte, o grande zelo e cuidado com que o presidente se emprega no serviço de Deus Nosso Senhor e seu, e com que tem procurado à custa do seu trabalho descer os Aruãs, que tem conseguido mediante a graça de Deus; que tomou a vosso Presidente por instrumento de tão grande obra para bem das santas almas e para mais segurança dos Domínio de sua Majestade no Cabo do Norte.

Espera sua Majestade que Vosso Presidente com igual felicidade consiga que se desçam os Tucujus segurando a Vosso Presidente que em tudo o que lhe tocar há de experimentar sua Real atenção, grandeza e piedade. Deus guarde a Vossa Reverendíssima muitos anos (Amorim, 2005, p. 285-286).

A partir desse trecho da carta de Pedro II, é perceptível que os descimentos e a aliança com os indígenas do Cabo Norte facilitariam não apenas a mão de obra, mas a expansão dos domínios lusos na fronteira norte que, nesse momento da carta, passava por problemas de soberania e que os alvos eram as nações que foram inimigas durante as chamadas invasões estrangeiras do século XVII. Na carta resposta do presidente da Missões no Pará, o Frei José de Santa Maria descreve seu trabalho na localidade, conforme destacado em trecho do documento:

[...] me fui andando para fazer pazes com os Araquizes do Jari e [...], e os Tucujús do Tuaré, o que tudo consegui bem com o favor de Deus. E querendo assistir no Jari por ser sertão grande e de comércio para os Franceses, e [...] no seu contrato adoeci, de que estive unguido. E como não foi possível tornar, e a obediência me mandou fosse para as terras dos Aruãs a suprir a falta do Irmão Frei Melchior o fiz assim e pus o peito, ânimo e coração a todo o rigor do tempo, só para conseguir o descimento desta nação, evitar o dano que se podia seguir do comércio que tinham os Franceses com ela, e para melhoramento de suas almas, o que consegui com ajuda de Deus e de António de Albuquerque Coelho e Carvalho (Amorim, 2005, p. 286).

O que se observa na resposta do Frei José de Santa Maria é a preocupação com o comércio das nações indígenas junto aos franceses que atravessou o Rio Oiapoque e chegou ao Rio Jari, ou seja, a região toda que hoje compreende o Amapá. Os franceses já conheciam e tinham amizades com os indígenas, facilitando uma ocupação por parte deles, assim como a aquisição de produtos da floresta, como o urucum e a pimenta. Ainda de acordo com a referida carta, podemos perceber que a relação entre missionários e indígenas nas Terras do Cabo Norte iam muito além de uma catequização, pois estava acontecendo trocas culturais a partir do contato entre esses sujeitos históricos, como relata o Frei José de Santa Maria: “[...] tendo já assistido cinco vezes nos Aruãs, nas suas terras, e por essa razão lhes aprendi a língua [...]” (Amorim, 2005, p. 286).

Assim, a fronteira contestada ao longo de seu processo histórico foi se mostrando enquanto um espaço em constante transformação, comportando uma dimensão cultural, e sendo

construída a partir de relações de trânsitos e de pertencimentos que produziram sentidos, relações e representações sociais. Nesse contexto, é importante pensar a fronteira não como um limite de separação entre estados nacionais, mas como algo mais complexo, pois, de acordo com Sahlins (1997, p. 46), é na fronteira que a cultura aparece, “[...] como antítese de um projeto colonialista de estabilização, uma vez que os povos a utilizam não apenas para marcar sua identidade, como para retomar o controle do próprio destino”.

Ao decorrer do processo histórico, as fronteiras vão demonstrando elementos que a caracterizam não somente como uma zona de separação e conotação militar, mas de relações sociais e trocas culturais, pois o conceito de fronteira não significa apenas uma linha traçada geometricamente, mas também uma zona povoada (Ribeiro, 2002). A fronteira franco-brasileira, por seu turno, foi se tornando uma zona de interação não só econômica, mas também cultural, de modo que as interações entre os sujeitos históricos foram intensas na fronteira, estabelecendo laços territoriais, econômicos e culturais.

Seguindo os relatos da referida carta, o frei franciscano relata que ele estava na expedição que expulsou os franceses da Fortaleza de Santo Antônio de Macapá (Forte do Cumaú) no final do século XVII:

Depois fui por missionário de uma tropa que o Governador António de Albuquerque mandou aos Aruãs a dar em alguns que se tinham rebelado, e dado, ajudado, e acompanhado aos Franceses, a tomar a fortaleza do Macapá, o que tudo conseguiu com grande vitória e prazer de todos, e baixeza em que ficavam os Franceses da bofetada que levaram da vitória que conseguimos. Nesta ocasião avassalei gente bastante para a Missão de Igarapé Grande, fora os que foram para o Maranhão delinquentes a receber o castigo de sua culpa (Amorim, 2005, p. 287).

Mesmo com trocas culturais, a violência ainda se fazia presente nessa tentativa de afirmação portuguesa na fronteira setentrional, tanto que Santos (2013) descreve:

[...] exemplo desse contexto violento foi o acontecido com os anibás, da região do rio Jari. Em setembro de 1654, suas aldeias foram atacadas e incendiadas por uma tropa composta por 70 soldados e 400 guerreiros indígenas recrutados nas cercanias de Belém, comandados pelo sargento-mor João Bittencourt Muniz. Persuadidos pelos luso-brasileiros participaram da brutal represália aruaques, vizinhos e inimigos ancestrais dos nativos dizimados (Santos, 2013, p. 104).

A fronteira setentrional como uma zona de fluxos foi surgindo através da conquista territorial, econômica e espiritual. Não tinha como ocupar sem a consolidação desses três processos, pois na área litigiosa elas se completaram. Porém, como já mencionado, a violência

se deu nessa relação entre portugueses e indígenas na fronteira contestada no Norte, onde guerras, fortificações, descimentos e mão de obra só aconteceram pela aliança entre portugueses e indígenas, mas, na maioria das vezes, o uso abusivo da violência foi implementado. Essa violência portuguesa ocasionou um ato de reação por parte dos indígenas na mesma proporção, tanto que muitos missionários não quiseram adentrar nas aldeias por acharem perigoso e não terem escolta. Sobre isso, Chambouleyron, Melo e Bombardi (2009), dizem que:

[...] a política colonial sobre os descimentos foi se modificando gradualmente. Desde abril de 1709, o rei ordenou ao governador que mandasse todos os anos escolta nos descimentos indígenas do sertão, pois, segundo Frei João de Santo Antonio, comissário da Província de Nossa Senhora da Conceição, a escolta era importante para ir à costa “por *se obrigar* com ela não só a baixarem muitos índios para as aldeias”, mas também se retirar os índios que faziam comércio com os franceses (Chambouleyron; Melo; Bombardi, 2009, p. 124).

Além dos Franciscanos de Santo Antônio, os da Província da Conceição e Piedade estavam empenhados em catequizar e aldear os indígenas do Cabo Norte. A preocupação deles era a mesma dos irmãos de Santo Antônio, soldados e colonos, ou seja, as excursões de franceses na região, bem como o comércio com as nações indígenas. Além desse problema, os franciscanos relatam em várias cartas as péssimas condições em que viviam na região, sempre se reportando às missões do Cabo Norte como “doentias” (Amorim, 2005) e que muitos indígenas morriam de “bexigas” (Chambouleyron; Melo; Bombardi, 2009).

Porém, não eram apenas os indígenas que morriam nas missões, como foi relatado na *Memória do Maranhão e da Ação dos Religiosos Capuchos de Santo António*:

[...] há menos de oito anos, ordenou-se que Sua Majestade que Deus guarde mandou fazer a repartição das missões, em que à nossa província ficaram as do Cabo do Norte que são as mais doentias, sendo nós em tudo os primeiros. Tem falecido nelas 9 religiosos nossos missionários que são os seguintes: Frei Melchior das Neves, Frei Boaventura de Santo António, Frei Diogo Baptista, Frei Manuel da Piedade, Frei Jerónimo Frei Manuel da Ascensão, Frei José da Madre de Deus, Frei José de Santa Maria, Frei Martinho da Conceição (Amorim, 2005, 284).

Pelas péssimas condições e com algumas baixas, algumas missões franciscanas começaram a ser abandonadas, mas os religiosos continuavam seus trabalhos com as patrulhas guarda-costas pelo litoral (Reis, 1949). De um lado, o Estado português tinha a preocupação diplomática, ou seja, consolidar a presença na fronteira e coibir os problemas econômicos advindos do intenso comércio entre indígenas e franceses. Já os religiosos tinham a preocupação em arremeter os indígenas que não aceitavam ser subjugados pelos portugueses e que

reprimiam o contato com os portugueses de forma violenta, ao mesmo tempo em que crescia a amizade deles com os franceses.

Os choques entres portugueses e indígenas na fronteira franco-brasileira fez com que muitas nações atravessassem o Rio Oiapoque em direção à Guiana Francesa, porém, o contanto com os franceses também não era somente de amizade e paz, como relata Cardoso (1984, p. 51): “[...] durante a segunda metade do século XVII, os colonos da Guiana Francesa praticavam o tráfico de escravos principalmente na região do futuro Contestado luso-francês (Amapá)”.

Apesar de o contato dos franceses ter sido um pouco mais brando com os indígenas do Cabo Norte, a escravidão o indígena existiu, ainda que menor em comparação à dos portugueses, mas real. Em viagem à região do Cabo Norte, mais precisamente ao Rio Araguari e lagos circunvizinhos para a instalação de fortificações e patrulha para evitar a entrada de franceses na região, o capitão-mor Antônio de Albuquerque, que mais tarde foi governador do Estado do Maranhão, relatou:

[...] neste dito rio (o Araguari) tive notícias de oito franceses que, divididos, andavam comerciando escravos pelo rio das Amazonas, nas ilhas dos Haroans, nas quais têm os religiosos Capuchos sua missão; e mandando-os logo buscar, se acharam só três com alguns escravos já comprados, e noticia de que os mais eram passados para o sertão dos Tacujus, pouco distante da fortaleza do Gurupá, ao mesmo comércio [...] (Barão do Rio Branco, 2008, 98).

De acordo com o capitão-mor, os franceses foram advertidos a não entrarem mais nas Terras do Cabo Norte e, depois, ele fundou um aldeamento para que os indígenas fossem catequizados por padres da Companhia de Jesus, evitando invasões francesas na região. A utilidade da mão de obra indígena para os franceses era praticamente a mesma para os portugueses: caça, pesca, guias, remadores, carregadores etc. (Cardoso, 1984). Os franceses tinham a intenção de delimitar a fronteira no Rio Amazonas e, para isso, começaram uma política de povoação através de missões na área contestada. Assim, na margem direita do Rio Oiapoque, sugeriram empreendimentos religiosos franceses com os mesmos propósitos que os lusos tinham na região: ocupar a fronteira e obter mão de obra.

Como as fugas de indígenas para o lado francês era grande, os religiosos franceses aproveitaram para massificar a amizade com os nativos da área contestada além do escambo, ou seja, catequizá-los e criar um comércio mais eficaz e rentável. Dessa forma, foram surgindo as missões, que, de acordo com Cardoso (1984):

[...] a Leste de caiena: missão de São Paulo do Oiapoque, com o Padre Dayma; missão de Nossa Senhora da Fé do Camopi, com os Padres Bessou e Huberland; missão de Ouanary, com o Padre d'Antillac; missão dos índios Palicour, no contestado, com o Padre Fourré; missão de São José do Approuague (Cardoso, 1984, p. 52).

Já no século XVIII, ao analisar um documento francês, Francinete Cardoso (2008) explica que outras duas missões foram instaladas no contestado, uma em Cunani e outra em Macari, onde os portugueses tinham diminuído drasticamente a população indígena local. A referida autora comenta que a solução para a ocupação da área contestada era “a conquista de grupos indígenas ainda era a melhor solução para se impor controle sobre o território contestado [...]” (Cardoso, 2008, p. 53).

Em seus estudos sobre as missões francesas no Oiapoque, Nascimento (2018) relata que, além da intenção política (tomar posse da área contestada) nas referidas missões, o interesse se projetava para as terras que eram consideradas boas para uma produção agrícola pelos religiosos franceses, além da ideia de catequizar os Palikours, que eram uma nação bem populosa e cujos povos poderiam ser considerados cidadãos franceses.

O problema era que os franceses não conseguiam colonos e escravos suficientes para poder colonizar a Guiana Francesa, tornando-se difícil ocupar as terras contestada. Segundo Cardoso (2010, p. 15), “em comparação com as Antilhas Francesas, a Guiana apresentava um quadro indubitável de pobreza e subdesenvolvimento [...]”. Não muito diferente do Grão-Pará na época, mas os franceses estavam certos de que eram os verdadeiros donos, momento em que se lançaram rumo à margem direita do Rio Oiapoque com o intuito de anexar o contestado aos seus domínios, ignorando os tratados assinados com Portugal.

Diante desse quadro de ameaças a pretensões territorial e econômica dos portugueses, bem como de catequização dos povos indígenas por parte dos religiosos lusos, a coroa portuguesa, no dia 1º de abril de 1680, decretou a Provisão sobre a repartição dos indígenas e encarregou a Companhia de Jesus (jesuítas) da conversão das nações indígenas do Cabo Norte. Em relação à designação aos padres da companhia de Jesus, a Provisão de 1º de abril de 1680 contém a seguinte ordem:

[...] e particularmente encomendo aos superiores da Companhia que as primeiras destas Missões sejam da outra banda do rio das Amazonas para aparte do Cabo Norte nomeando taes pessoas para ellas de cuja prudência, indústria e virtude se possa esperar que além de tratarem da conversão dos Índios da dita costa os procurem ter e conservar na minha obediência, e fidelidade aos Portuguezes por assim conveniente ao meu serviço e ao bem do dito Estado (Provisão [...], s.d.).

Trata-se de mais uma estratégia do governo luso para tentar fazer com que os indígenas deixem os franceses e se juntem aos portugueses em um processo de paz, comunhão e obediência à vossa majestade portuguesa. Doravante, os jesuítas adentram ao Cabo Norte com objetivos de ajudar os franciscanos a afastarem os franceses não só dos indígenas, mas da própria localidade entre os rios Oiapoque e Jari. O interessante da provisão era o pedido do monarca, para quem, ao fazer os descimentos, os religiosos não levassem “gente de guerra”. De acordo com a Provisão:

[...] para facilitar o fruto destas missões e perderem os Indios o temor em que vivem a muitos Annos dos injustos cativeiros e mau tratamento com que tem sido oprimidos, os Religiosos que forem a ellas não levarão dente de guerra, por que o estrondo das Armas não afugente os Indios, que com suavidade, paz e brandura se devem e hão de trazer ao culto da Religião catholica e trato e comunicação com os Portuguezes [...] (Provisão [...], s.d.).

A tática para conseguir aliança com os indígenas da região estava tomando rumos diferentes, pois em anos anteriores se tinha a violência como estratégia para amedrontar e conseguir alianças. Em relação ao trabalho missionário dos Jesuítas, no ano de 1681, os padres Pier Luigi Gonsalvi e Aloisio Conrado Pfeill foram em uma expedição ao Rio Araguari para um estudo de local, para montagem de suas missões. Chegando ao citado rio, tais padres depararam com franceses fazendo escambo com os indígenas, mandando os invasores retornarem para Caiena (Reis, 1949). A permissão dada à Companhia de Jesus não foi bem-vista pelos Franciscanos, como demonstra a carta do Frei José de Santa Maria:

[...] os remeteu o dito Governador aos Reverendos Padres da Companhia para que lhe mandassem missionários, de que os índios não ficaram muito satisfeitos, e se voltaram muito tristes dizendo que só os Reverendos Padres de Santo António queriam, de que resultou muita perda e dano (Amorim, 2005, p. 286).

Era a rivalidade entre as ordens religiosas aparecendo. Isso porque, os jesuítas tinham áreas de influência por todo o vale amazônico e a coroa portuguesa advertia as demais ordens religiosas a seguir o mesmo fervor que eles tinham na pacificação e catequização dos indígenas (Reis, 1940). A concorrência entre as ordens acarretou a repartição das missões em toda a Amazônia. Referente ao Cabo Norte, os franciscanos catequizavam e arregimentavam de Macapá ao Rio Amazonas, enquanto os Jesuítas pela Costa do Macapá até o Rio Araguari (Reis, 1949; Amorim, 2005).

As relações entre os religiosos era mais um fato de que o governo português deveria administrar, bem como a relação deles com os próprios indígenas e com os colonos. Os indígenas do Cabo Norte realmente não receberam os padres da Companhia de Jesus muito bem, pois, no ano de 1687, os padres Bernardo Gomes e Antônio Teixeira, juntamente com os catecúmenos que os ajudavam na missão, foram atacados e mortos pelos indígenas (Reis, 1949; Barão do Rio Branco, 2008).

Não se sabe o real motivo do assassinato dos religiosos da Companhia de Jesus no contestado. Antônio de Albuquerque, em uma carta datada de 13 de outubro de 1691, ao governador de caiena marquês De Ferrolle, fala que:

[...] no que se refere à detenção de quatro franceses pertencentes ao seu governo, os quais foram imediatamente postos em liberdade sem sofrer maus-tratos ou violência [...], Eis os motivos: os quatro franceses que se introduziram na missão dos padres Capuchinhos na aldeia dos Aruãs cometeram vários atos de violência contra os índios dessa aldeia, que se queixaram; tomaram alguns pela força, para submetê-los à escravidão; incitaram outros a guerras injustas para conseguir alguns prisioneiros [...]; apesar das advertências recebidas, foram em seguida os promotores do assassinato de dois missionários da Companhia de Jesus por uma tribo de índios que estes padres catequizavam; esses mesmos franceses tendo anteriormente maltratado e insultado grosseiramente esses dois missionários, incitaram os índios a cometer esse crime [...] (Barão do Rio Branco, 2008, p. 109-110).

Em relação ao papel desses missionários, Amorim (2005, p. 94) ressalta que “[...] era ao mesmo tempo o humanista-filósofo e até jurista, o administrador. Nas aldeias ou nos claustros, os frades também funcionaram como motores de cultura e agentes sociais [...]”. Nesse contexto, o papel que esses frades empenhavam criou até um “desconforto” no governador e capitão-general do Estado do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, ao chegar à região.

Em uma carta datada do dia 21 de dezembro de 1751, Mendonça Furtado descreveu o seguinte ao seu irmão e primeiro-ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal: “[...] estes padres exerciam uma jurisdição real, e não lhes dando S. Maj. No Regimento das Missões o governo absoluto [...]. Só deu aos padres o governo temporal, mas não o poder de castigar crimes e conhecer destas coisas e das cíveis [...]” (Mendonça, 2005, p. 118). O certo é que os religiosos se espalharam pela Amazônia e comandavam o processo de ocupação, inclusive do Cabo Norte, apesar de Amorim (2005) enfatizar que cada aldeia ou missão obteve seu desenvolvimento próprio.

O que chama a atenção nesse trecho da carta de Mendonça Furtado, além do comando dos religiosos para além do temporal, é a palavra castigo, pois, como já mencionado, os portugueses praticavam muita violência com os indígenas, tornando-se uma política em relação à ocupação da localidade. Chambouleyron, Melo e Bombardi (2009) explicam que os religiosos praticavam os descimentos, uma política colonial de arregimentar as nações indígenas não somente para catequização, mas para serviços diversos, tanto para religiosos como para os colonos; prática essa que foi se modificando com o passar do tempo, de modo que os indígenas desciam por convencimento e vontade própria ou à força.

Na metade do século XVIII, os religiosos, principalmente os jesuítas, entram em conflito com o Marquês de Pombal e foram expulsos em 1759 do reino de Portugal, bem como de suas colônias, passando o poder temporal sob os indígenas para o Estado através do Diretório dos Índios (ou Pombalino), de 1757. Em relação ao Contestado Franco-Brasileiro, nesse contexto já havia se transformado em uma zona de fluxos, como percebemos. Mesmo não tendo uma jurisdição de estado nacional, a região tinha um comércio, contatos culturais entre os povos indígenas e o europeu, que dinamizavam a área característica da zona fronteira.

No entanto, outros sujeitos históricos adentraram na região com pensamentos estratégicos de sobrevivência, tal qual os indígenas, aportando na região contestada os africanos escravizados fugitivos de várias regiões da América Portuguesa e da Guiana Francesa atrás da sonhada e desejada liberdade, como relatam Marin e Gomes (2003, p. 85): “[...] os escravos africanos e negros fugidos de caiena procuraram nas margens das fronteiras do Grão-Pará liberdade, pelo menos aquela que constituíram com suas comunidades, trocas e integração a micro-sociedades indígenas e grupos desertores”.

2.4.3 Mocambeiros, franceses e brasileiros no lugar

A fronteira contestada por não ter jurisdição dos Estados nacionais litigantes (Brasil e França) começou a ter a representatividade de uma vida longe do trabalho compulsório forçado, pois, de acordo com Gomes (1999b, p. 225), “fugitivos criaram rotas de fugas. Não seria só isso. Fugas e formação de mocambos naquelas regiões de fronteiras ganhariam outros significados [...]”.

Assim a briga política abriu portas para uma realidade social diferente da escravidão para os africanos e, até mesmo, para os indígenas. Com a ajuda de comerciantes, os africanos

escravizados fugitivos adentravam nas Terras do Cabo Norte e criavam suas comunidades no contestado, dando mais uma preocupação às autoridades portuguesas e francesa na fronteira contestada. Sobre essa preocupação, Gomes (2002) explica que:

[...] em razão disso, várias canoas provenientes de Caiena chegaram ao Grão-Pará com o intuito de resgatar fugitivos. As autoridades locais tomavam conhecimento que pretos vindos da Guiana Francesa estavam na região da ponta de Maguari e Caviana. Mas as rotas de fugas, é bom destacar, não tinham um sentido único [...] (Gomes, 2002, p. 25).

A preocupação das autoridades locais só aumentava, pois a entrada de fugitivos na zona fronteira se dava em ambos os lados, ou seja, tanto do lado luso-brasileiro (Grão-Pará) como do francês (Guiana Francesa). Ademais, a questão da fronteira já estava aguçada pela questão do comércio e contrabando de indígenas, ficando ainda mais com a entrada de africanos escravizados fugitivos vindos da Guiana Francesa, o que contribuiu para a entrada de franceses no contestado para capturarem esses fugitivos e mapearem o contestado. Assim, partir de 1732, Portugal resolve assinar um tratado internacional de devolução mútua de fugitivos capturados, de modo que os portugueses que prendessem negros fugitivos da Guiana Francesa deveriam devolvê-los ao governo de Caiena e, os franceses, por outro lado, deveriam devolver fugitivos do lado português para o governo do Grão-Pará (Gomes, 1999b).

Se Portugal queria evitar a entrada de franceses na região do contestado por esse tratado, o resultado foi ao contrário, pois os franceses organizavam viagens para resgatar em Belém seus cativos e aproveitavam para mapear a localidade. Marin e Gomes (2003, p. 81) descrevem que “[...] essas viagens demoravam de três a quatro meses e eram organizadas com base no conhecimento dos territórios fronteiriços. À frente delas estiveram militares treinados, soldados, índios escravizados ou livres, muitos deles servindo de guias [...]”. Tanto que, anos mais tarde, por recomendação do governador do estado do Maranhão, a corte portuguesa reclamou no Conselho Ultramarino que esses destacamentos de resgates não fossem para além do Rio Oiapoque.

Com a entrada de cativos fugitivos nas terras do Cabo Norte, a interação e as trocas comerciais aumentam de forma considerável, assim como o contrabando tomando forma na zona fronteira entre Brasil e Guiana Francesa. É importante destacar, nesse contexto de ingressos de agentes e soldados franceses na região, as rotas de fugas de africanos cativos fugitivos que se transformaram em rotas comerciais, afetando os interesses mercantis da coroa portuguesa (Gomes, 2002).

Nessa perspectiva, Gomes (2002) relata que “[...] as autoridades portuguesas do Grão-Pará efetuaram a prisão de um navio da Guiana Francesa e descobriram que seus tripulantes tinham por objetivo realizar comércio na região da fronteira [...]”. Os fugitivos constituíam suas microssociedades, ou seja, eram os mocambos²⁵ que iam surgindo e configurando uma teia de relações comerciais tanto de negros fugitivos com indígenas, como de franceses com comerciantes e com pescadores de forma independente.

Em relação às rotas de fugas, os africanos, em sua maior parte, optavam por trafegar pelo mar e rios, fugindo das matas onde eles poderiam ser alvos fáceis não só das tropas de capturas e destruição de mocambos, mas da fome e da própria floresta amazônica, com seus animais e doenças característicos, já que não conheciam a localidade (Gomes, 1997). Dessa forma, o rio era a rua e o caminho para uma autonomia desejada desses grupos que, ao fugir, utilizavam a floresta para construir jangadas e canoas para ter êxito nas fugas, escolhendo pontos distantes de vilas e povoados, mas às vezes próximos a aldeias indígenas.

Salienta-se, ainda, que da mesma forma que os indígenas utilizaram a aproximação com os religiosos como estratégia de sobrevivência (Nascimento, 2021), os fugitivos, ao se instalarem nas Terras do Cabo Norte, aproximaram-se de povos indígenas e dos franceses para a prosperidade de seus empreendimentos e sucesso na nova vida. Nesse particular, Gomes (1999b) enfatiza que:

[...] a fronteira era, para além de um refúgio geográfico, um esconderijo social e econômico naquele contexto amazônico. Assim como em outros lugares, os fugitivos procuravam formar grupos, desenvolver uma economia ou mesmo buscar alianças com outros setores sociais [...] (Gomes, 1999b, p. 233).

Esse esconderijo social e econômico surgiu exatamente pelo modo com o qual a sociedade se organizava no processo colonial, da forma escravocrata e mercantilista, apropriando-se da liberdade dos indígenas e africanos que procuraram outras formas de sociabilidade e que tinham a chance de criar estratégias para uma vida melhor.

A introdução de africanos²⁶ escravizados no Cabo Norte, por meio da coroa portuguesa, só ocorreu no século XVIII com a criação do estado do Grão-Pará e Maranhão, em

²⁵Segundo Botelho e Reis (2008, p. 134 e 161) e Salles (1971, p. 205), mocambos e quilombos são sinônimos de locais onde se refugiavam escravos. No entanto, Salles (1971, p. 205) enfatiza que o termo mocambo significa “[...] aldeamento fixo, permanente, ao contrário de quilombo que era provisório”. Nesta tese, será utilizada a palavra mocambo, pois muitas narrativas históricas e cartas, como medidas e resoluções referentes às Terras do Cabo Norte, sempre se referem aos aldeamentos de escravos fugitivos como mocambos.

²⁶Segundo Salles (1971, p. 16-17), os primeiros a introduzirem mão de obra de africanos escravizados foram os

1751. A partir desse processo, foram transferidos colonos para as vilas de Macapá, Vistosa de Madre de Deus e Mazagão, que trouxeram alguns escravos para trabalhar na agricultura. Outro processo de entrada de cativos no Cabo Norte foi a construção das fortificações e as fazendas de missionários que vieram para a região, com o objetivo de catequizar e fazer amizades com os indígenas, mas que tinham africanos escravizados. Assim, não demorou muito para que os africanos formassem grupos para fugir mata adentro, como forma de resistência ao cativoiro.

Gomes (1997) caracterizou os mocambos como um protesto social, coexistindo em diversas formas, como:

[...] havia aqueles que procuravam constituir comunidades independentes com atividades camponesas integradas a economia local; existia aquilombamento caracterizado pelo protesto reivindicatório dos escravos para com seus senhores²⁷; e havia os pequenos grupos de fugitivos que se dedicavam a razias e assaltos às fazendas e povoados próximos [...] (Gomes, 1997, p. 18).

Em relação à primeira caracterização de mocambos como comunidades independentes, com atividades camponesas inseridas na economia local, era o modelo que mais ocorreu na região do contestado, pois com o litígio entre os Estados nacionais, tornou-se um campo de experiência e liberdade que, rapidamente, espalhava-se por todo o Grão-Pará, já que essas comunidades mantinham comunicação entre elas.

A maior parte dos mocambeiros partiam para o Rio Araguari e nas circunvizinhanças dessa localidade formavam seus núcleos com roças, onde geralmente plantavam milho, mandioca, feijão e até pacova. Em alguns, criava-se gado para subsistência e se vendia o excedente, fazendo os mocambos entrarem na malha econômica da região (Gomes, 1997). Eram esses grupos que mantinham relações comerciais e sociais com os franceses. Cardoso (1984) nos lembra que a mão de obra de africanos escravizados era escassa, mesmo que os senhores de escravos distribuíssem pequenos lotes de terras e folgas para que pudessem cultivá-las. Por terem folgas e terras para cultivarem, muitos mocambeiros que se estabeleceram no Cabo Norte, durante o litígio, atravessavam o Rio Oiapoque em direção às fazendas para trabalharem e, à noite, voltavam para seus mocambos, que se localizavam ao lado direito do citado rio.

ingleses, sobretudo na construção de suas feitorias e roças no século XVII, no período das chamadas invasões estrangeiras.

²⁷Nas referências consultadas, não conseguimos encontrar tal caracterização de mocambo tal como descrito por Gomes (1997) na região que hoje compreende o Amapá.

Nesse contexto, o regresso estava aliado ao medo de serem novamente escravizados pelos franceses ou serem entregues às autoridades do Grão-Pará. Esse contato preocupou as autoridades, pois os mocambeiros da fronteira ficavam sabendo das notícias dos levantes que estavam acontecendo tanto na Europa como na América (Gomes, 1997). O medo de uma invasão francesa, com ajuda dos fugitivos, era grande e de muita preocupação das autoridades, que começaram a expedir ordens para que os escravos fugitivos que fossem capturados novamente tivessem que ser vendidos para outras capitanias, assim como quem ajudassem algum fugitivo seria punido severamente.

O medo aumentou principalmente quando os mocambeiros mantinham relações com os escravos das vilas e começaram assaltos em Macapá, Mazagão e povoados no Cabo Norte, como consta em um ofício datado do dia 21 de fevereiro de 1793, que diz:

[...] sendo aomesmo paço Ladrois públicos dos gêneros das Lavouras destes habitantes, pois delas semantinhm amayor parte do anno, vindo do Mocambo donde estavaõ refugiados pelas roças deste Povo donde não só levaraõ os averes que achavaõ más ainda arroupa; eferrmentas [...] (APEP, 1990 *apud* Vergolino-Henry; Figueiredo, 1999, p. 114-115).

Além dos furtos que eram muitos frequentes, os mocambeiros levavam consigo mais companheiros e ameaçavam os senhores de escravos a colocar fogo em suas casas, sempre armados com facões, arcos e flexas e espingardas, que eram fruto de roubos também. Porém, os mocambeiros não iam às vilas somente para cometer crimes, iam para manter relações comerciais e ter informações sobre movimentação de tropas e para participar de festejos, como de Natal e de Nossa Senhora do Rosário. Nessa relação social com os escravos, os mocambeiros tinham sinais que serviam como uma espécie de senha, os quais somente os negros entendiam, como “assobiar” ou “chupar os beijos” (APEP, 1990 *apud* Vergolino-Henry; Figueiredo, 1999). Assim, os mocambeiros criavam suas estratégias de sobrevivência em sociedade, insistindo em mantê-los como cativos, privando-os da liberdade.

Enquanto os Estados nacionais estavam tentando delimitar a fronteira, os sujeitos históricos produziam suas próprias fronteiras, criando uma zona de atravessamento de fluxos tanto econômicos como sociais, ocupando uma região sem jurisdição, onde, em suas representações, eles eram donos de si mesmos. Nesse processo, as fugas para a região do contestado vão aumentar em consequência de mais três processos: fim da Cabanagem; Acordo de Neutralização, de 1841; e a descoberta do ouro em Calçoene, em 1893. Referente ao fim da

Cabanagem (1835-1840), muitos fugiram para a área do contestado, formando comunidades a partir do Rio Araguari.

A região de Cunani, que foi uma missão religiosa, foi transformada em mocambo pelos indígenas, tapuias e escravos que se refugiaram no local, juntamente com transgressores da Guiana Francesa. No ano de 1854, os franceses encontraram ouro na região do Arouague e o fluxo de pessoas foi grande para a localidade, mas era necessária uma vila para dar suporte. Assim, por volta de 1858, foi fundada a vila do Cunani pelo francês Prosper Chaton, para servir de entreposto comercial, já em 1875 ele declarou o Estado Livre de Cunani, que tinha uma constituição chamada de Lei Chaton (Alves, 2021).

A tentativa de conferir autonomia à região por parte dos franceses começava a tomar forma com esse governo local, com ideias republicanas. Nisso, precisa-se ter o entendimento de que o Estado Livre de Cunani corresponde à região entre os rios Oiapoque e Araguari, ou seja, o Contestado Franco-Brasileiro. No dia 23 de julho de 1885, o capitão Trajano Bentes, líder em Cunani, proclamou a república Independente do Cunani e, como presidente, foi aclamado Jules Gros, que teve moeda própria, selos postais e a honraria “Cavaleiros do Cunani”. Esta, mesmo sendo desfeita pelo governo francês no ano de 1887, ainda continuou elegendo seus representantes, mesmo depois do laudo suíço de 1900, como, por exemplo, nas eleições do dia 1º de fevereiro de 1901, em que Adolphe Brézet foi reeleito presidente (Alves, 2021).

Trajano Bentes é tratado pela historiografia tradicional tanto como amapaense como paraense, mas também enquanto inescrupuloso e traidor da pátria, por se aliar aos franceses, proclamando a independência de Cunani e proibindo brasileiros de garimparem nos rios da região. Mas quem era Trajano Bentes? Foi realmente um traidor do Brasil?

Trajano é mais um sujeito histórico pouco estudado, até mesmo por ter poucas informações sobre ele. Porém, sabe-se que ele foi escravo e, segundo Cardoso (2008, p. 70), “[...] fugitivo de Curuçá, Trajano encontrou, no Cunani, a liberdade, assim como muitos outros mocambeiros que, juntos, organizaram, nesta vila, um mocambo [...]”. Dessa forma, é muito difícil de caracterizá-lo como traidor, pois que pátria mãe é essa que escraviza seu filho? Tirando sua liberdade, sendo forçado ao trabalho compulsório? Trajano foi em busca de uma vida melhor, longe da barbárie da escravidão que assolava o Brasil²⁸, e escolheu ser francês, tendo vivido com essa identidade na região do contestado.

²⁸ É importante ressaltar, que na França a abolição da escravidão definitiva ocorreu no ano de 1848, atraindo ainda

Acrescenta-se que as referências sobre Trajano Bentes já o mencionam como uma autoridade francesa, sempre pedindo ajuda ao governo francês, com data a partir de 1874.

Nesse contexto, ele pede ajuda médica e proteção, pois chegou à comunidade uma autoridade paraense fazendo os moradores jurarem fidelidade ao Império do Brasil (Alves, 2021). Não se sabe se o governo francês mandou algum funcionário para a vila do Cunani, mas Trajano continua a administrar com status de primeiro capitão.

Sobre isso, Cardoso (2008, p. 71) explica que “[...] para o governo francês, Trajano era francês por opção e digno de confiança por causa dos anos de trabalhos feitos em nome da causa francesa no Cunani”. Assim, por mais digno que fosse, havia uma suspeita de que o governo francês não queria intervir no território do contestado para não causar uma mal-estar diplomático com o Brasil. O fato de que o representante francês enfrentou o *boom* do ouro, que atraiu variados sujeitos para o contestado, fez aumentar governos locais e conflitos entre nacionais brasileiros e franceses.

No ano de 1893, enfim, é descoberto ouro na região disputada pelo Brasil²⁹ e pela França. Por se tratar de uma área em litígio e tendo constante mobilidade de nacionais dos dois países em questão, há duas versões para tal descoberta (Silva, 2020). Uma francesa, que diz que foi um garimpeiro chamado Clément Tamba que, fazendo uma expedição pelas cabeceiras do rio Calçoene, encontrou o ouro. Já a versão brasileira dá conta que dois paraenses chamados de Germano e Firmino encontraram o tão sonhado ouro, depois de escutar do pai de Firmino um sonho com Santo Antônio, em que o Santo teria dito onde se encontrava o metal precioso (Romani, 2010; Sarney; Costa, 1999).

Independentemente de qual versão está certa, as duas versões se dão no mesmo ano e tal fato desperta a cobiça e o sonho de ficar rico “fácil”, principalmente por não haver jurisdição de um estado nacional específico na localidade. Mas, em uma época de tantas batalhas diplomáticas e mobilidade de soldados, religiosos e mocambeiros (tanto portugueses, e brasileiros quanto franceses), o território contestado já possuía uma divisão entre seus habitantes.

De acordo com Romani (2010), a região do Contestado Franco-Brasileiro estava dividida da seguinte maneira: do Rio Oiapoque ao Rio Calçoene (ao norte), a ocupação era de franceses; e do Rio Calçoene ao Rio Araguari (ao sul), por brasileiros, sendo que as duas viviam

mais fugitivos para a região do Contestado Franco-Brasileiro.

²⁹Com a independência, o Brasil herdou de Portugal não só as terras, mas também os conflitos territoriais, inclusive o litígio por parte das terras que hoje compreendem o Amapá.

de pequenas propriedades agrícolas e, agora, também da garimpagem de ouro. Diante disso, ao norte a vila do Cunani era o principal povoado, em sua maior parte habitado por ex-escravos e desertores. Ao sul, o principal povoado é a vila do Espírito Santo do Amapá (atual município de Amapá), que tinha em sua maioria de habitantes paraenses. As duas localidades tinham seus respectivos governantes, que eram eleitos pela própria população das vilas citadas e sempre impulsionados por imperativos econômicos e nacionais, mas que nem sempre eram aliados aos interesses de Brasil e França.

Com a organização dos franceses em torno de Cunani e a descoberta do ouro em Calçoene, em 1893, os brasileiros organizam seu governo local na vila do Espírito Santo do Amapá e, nesse momento, aparece a figura de Francisco Xavier da Veiga Cabral, conhecido por Cabralzinho, denominação motivada por sua estatura baixa (Silva, 2012). Cabralzinho e Trajano protagonizaram conflitos e aumentaram as tensões na região do contestado, até se chegar em luta armada entre brasileiros e franceses que se transformou no catalizador para a decisão arbitral em Berna, no ano de 1900. Não se sabe ao certo como Cabralzinho chegou ao Amapá, pois as narrativas históricas e os documentos sobre o referido sujeito histórico nos apresentam ele como uma pessoa engajada na política, que se envolveu em uma tentativa de golpe no Pará para tentar evitar a posse do novo governador Lauro Sodré. Sendo deletado e perseguido, fugiu para os Estados Unidos (Viana; Silva, 2012; Silva, 2012).

No território contestado, temos notícias de Cabralzinho apenas a partir da formação do Triunvirato, que foi a forma de governo adotada pelos habitantes da vila do Espírito Santo do Amapá, em 1894, em que ele fez parte, chegando à vila para exploração do ouro. Ao chegar ao Amapá, Cabralzinho se deparou com uma disputa pelo poder, em que os locais questionavam a autoridade e abusos do comandante-capitão Eugène Voisin, que era um indígena iletrado (Paz, 2021). Assim, a comunidade resolveu pela deposição de Eugène Voisin e aclamação de um novo comandante, que foi o político Desidério Antônio Coelho, o qual sugeriu a formação de um governo baseado no Triunvirato, ou seja, governo de três pessoas (Raiol, 1992).

Além do mais, dois pontos importantes merecem ser ressaltados nesse processo de conflitos e tensões no Contestado Franco-Brasileiro: primeiro, o fato de Cunani ser habitado em sua maioria por ex-escravos que não tiveram um certo letramento e que o governo francês – até onde as referências nos revelam – não atendeu aos pedidos do capitão Trajano Bentes; a segunda, na vila do Espírito Santo do Amapá, onde estava se formando uma pequena elite letrada e defensora do Brasil.

Nesse processo, a assembleia que elegeu o cónego Domingos Maltez, Desidério Antônio Coelho e Francisco Xavier da Veiga Cabral foi realizada no dia 26 de dezembro de 1894, quando a extração do ouro estava em seu auge, de modo que as duas vilas (Cunani e Espírito Santo do Amapá) receberam cerca de 6.000 garimpeiros durante esse período (Romani, 2010). Em rota de colisão, brasileiros e franceses fazem suas leis específicas, sempre proibindo uns aos outros de garimpem na região, tentando controlar, fiscalizar e tributar o ouro que fazia uma rede ora Contestado-Pará, ora Contestado-Guiana Francesa. O ouro fez com que as relações diplomáticas entre Brasil e França ficassem com tom de desconfiança de ambas as partes e, enquanto isso, os sujeitos históricos criaram conexões tanto no campo político como nos campos econômico e social na região.

Tais conexões faziam as duas principais vilas dentro do Contestado Franco-Brasileiro serem parecidas em alguns e, em outros, totalmente diferentes. Na relação política, os dois povoados tinham eleições para escolha de seus representantes, mas uma era administrada por brasileiros e a outra por alguém escolhido pela maioria francesa. Os escolhidos eram denominados de “capitão” ou de “capitão governador”. Na relação econômica, as duas vilas sobreviviam da agricultura e, a partir de então, da extração do ouro e de um comércio clandestino tanto com franceses, que tinha Caiena como entreposto, como com ingleses, que levavam o ouro em navios saindo diretamente do Cunani para fugir de tributações (Romani, 2010).

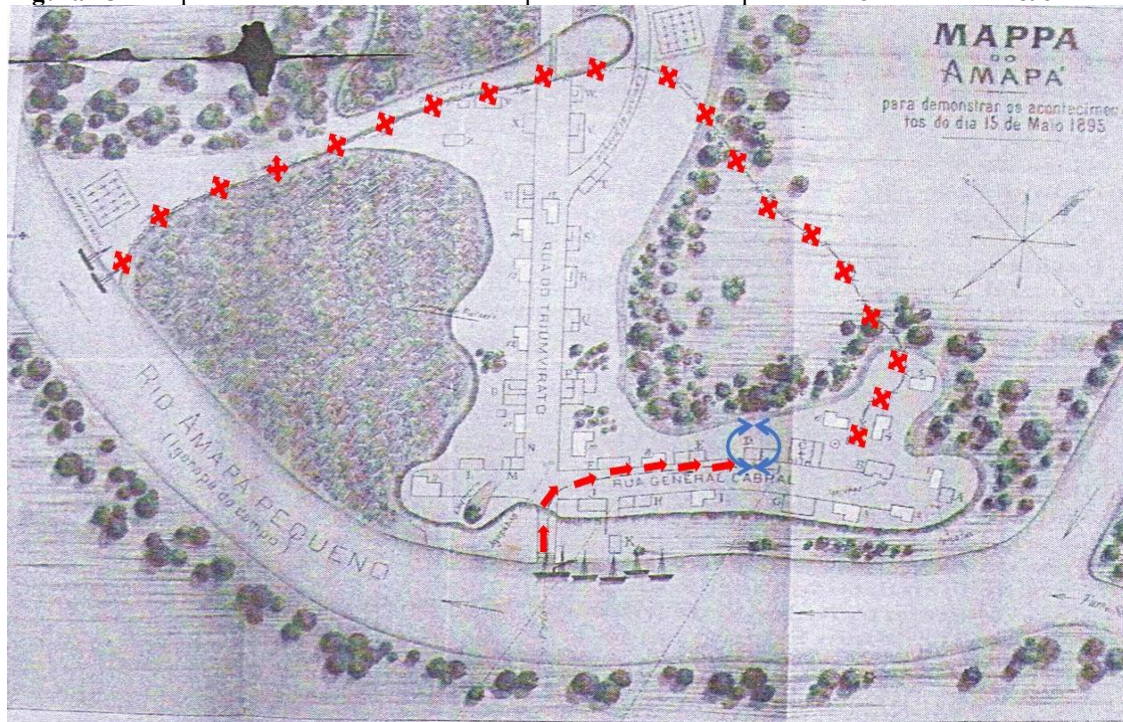
Nas relações sociais, os sujeitos criaram espaços de liberdade para uma vida melhor, criaram suas paróquias, mantinham relações com as autoridades tanto do Brasil como da França, de modo que os nomes dos povoados ao norte tiveram nomes franceses, como Carnot, Grand Degrad, e, ao sul, nomes portugueses, como vila do Firmino e Espírito Santo do Amapá. Nesse processo, os excluídos, marginais, indígenas, fugitivos e aventureiros fizeram surgir no território contestado interfaces que colaboram na formação de suas próprias fronteiras, sejam elas políticas, econômicas ou sociais.

A sociabilidade no contestado entre franceses e brasileiros não era nada amistosa, uma vez que o capitão Trajano Bentes foi acusado de rasgar uma bandeira do Brasil e proibir brasileiros de garimpem na região. Ao chegar a notícia ao Triunvirato, que agora tinha Francisco Xavier da Veiga Cabral como 1º presidente, ordenou-se que uma escolta militar fosse até Cunani para prender Trajano e levá-lo à vila do Amapá. É importante destacar que Cabralzinho também proibiu os franceses de garimpem no contestado (Silva, 2012).

O fato não agradou em nada o governador da Guiana, Mr. Camile Charvein, que ordenou uma expedição para soltar Trajano Bentes e prender Cabralzinho, e caso não fosse possível tal ação, que os soldados levassem moradores da vila como reféns (Reis, 1968). O discurso era combater os excessos que o Triunvirato estava cometendo em relação aos franceses no contestado, mas o real objetivo era realmente se impor e aterrorizar os brasileiros que combatiam a entrada de franceses e qualquer outro estrangeiro na região pelas leis que iam sendo criadas pelo governo local da vila do Amapá.

A expedição francesa do dia 15 de maio de 1895 foi um desastre, mistura de massacre com oportunismo, gerou controvérsias e conversas diplomáticas que, enfim, abriram a oportunidade de se decidir definitivamente a quem realmente pertencia o território entre os rios Oiapoque e Araguari. Ao chegarem à vila do Espírito Santo do Amapá, a tropa de franceses se dividiu em duas, uma foi em direção ao cemitério velho e a outra desceu no porto em frente ao vilarejo (Figura 15). Essa era liderada pelo capitão-tenente Lunier, que foi em direção à casa de Cabralzinho para lhe dar voz de prisão, mas os dois acabaram entrando em luta corporal, momento em que o capitão francês foi morto por um tiro.

Figura 15 – Mapa do cerco francês a Vila do Espírito Santo do Amapá no dia 15 de maio de 1895



Fonte: Adaptado a partir de Paz (2021, p. 177).

O mapa ilustrado na Figura 15, da vila do Espírito Santo do Amapá, de 1895, mostra

como foi o cerco dos franceses ao povoado para prender Cabralzinho e soltar Trajano Bentes. As setas abaixo representam o caminho percorrido pelo capitão Lunier, um sargento e um tenente (todos mortos em combate) indo em direção à casa de Cabralzinho. O círculo marca o local onde se localizava a casa de Veiga Cabral e o conflito dele com Lunier, e as cruces representam o caminho realizado pelo segundo grupo, que foi responsável pelo massacre. As baixas nesse confronto foram muitas, tanto francesas como brasileiras, cerca de 14 soldados franceses e 39 moradores da vila do Amapá, que tiveram suas casas incendiadas (Queiroz, 1999; Romani, 2010).

Há dois pontos importantes a se pensar e analisar sobre o fatídico dia 15 de maio de 1895. O primeiro: quem matou o capitão-tenente Lunier? Os jornais da época, como o *Diário de Notícias* e a historiografia amapaense e paraense tradicional, falam que foi Cabralzinho, com o próprio revólver de Lunier. Mas, há muitas controvérsias sobre esse episódio que Romani (2010) chama de “O Massacre de Amapá”, já que, em seu relatório ao ministro das relações exteriores, Cabralzinho não cita que matou Lunier, apenas que o francês levou tiros de rifles (Silva, 2012).

O fato é que Cabralzinho, por ser o líder da vila e ter reagido à invasão francesa, foi condecorado como “General Honorário do Exército Brasileiro e Herói Nacional”, recebendo várias homenagens pelo Brasil (Viana; Silva, 2011). Contudo, a ideia nesse trabalho não é discutir se ele é herói ou não, mas sim perceber as consequências de suas ações para a resolução do litígio e a formação da fronteira. Percebe-se que esse sujeito histórico se aproveitou do momento para ser exaltado. O fato é que, a partir do que ele relata ao Brasil acerca da tragédia da invasão francesa, os dois países litigantes resolvem assinar o Tratado de Arbitramento em 1897, para pôr fim definitivamente a esse litígio que durava séculos.

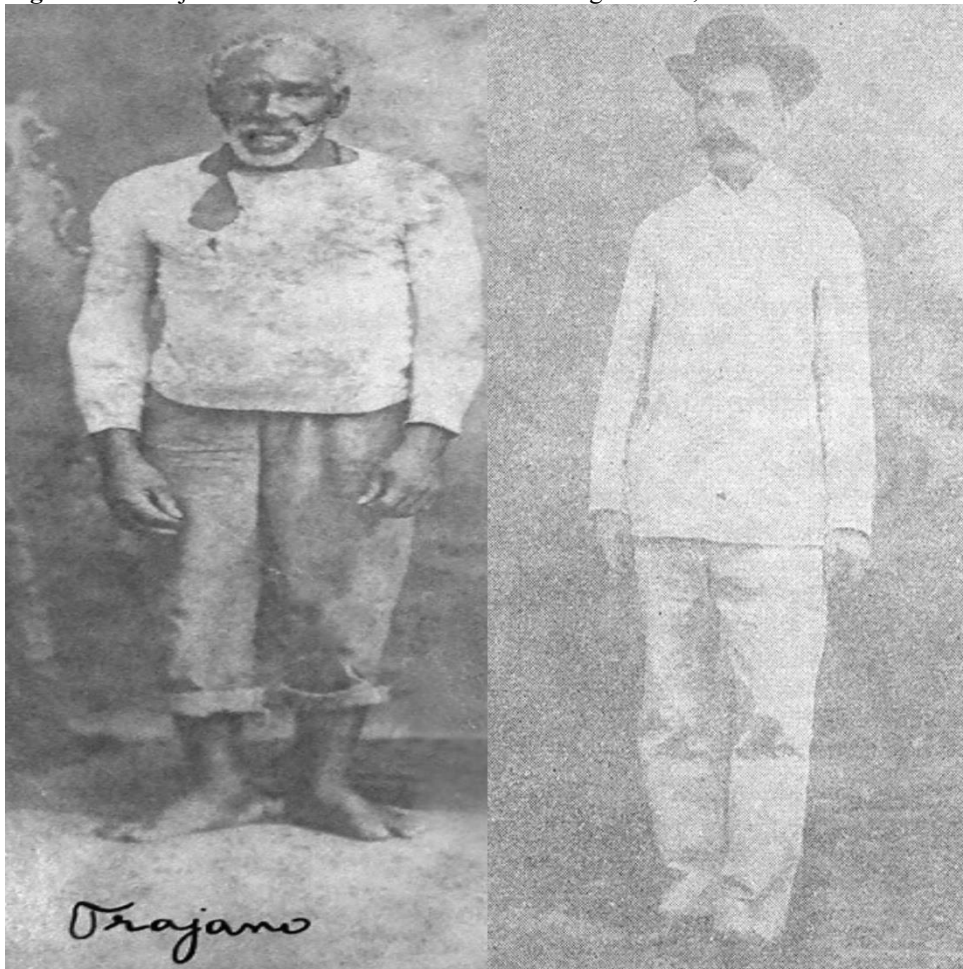
Em relação ao capitão Trajano Bentes, que vinha sendo eleito e reeleito em Cunani pelo menos desde o ano de 1865, enfrentou uma certa oposição, principalmente depois do fracasso da República do Cunani e da chegada de variados sujeitos para a exploração do ouro, dentre eles, muitos paraenses. Essa oposição queria uma aproximação da vila com o governo do Pará e, segundo Paz (2021, p. 170), “[...] no dia 26 de março de 1894, o governo capitaneado por Trajano foi substituído por uma intendência composta de sete membros, ‘encarregada da administração e policiamento da povoação e do distrito’”.

Porém, o capitão reafirmava ser francês de coração e horas antes do conflito armado, teria sido liberto, mas não poderia deixar a vila de Amapá. Durante o confronto, ele é

encontrado e levado para Caiena para depor sobre o ocorrido. Em seu depoimento, mostrou-se muito indiferente com os acontecidos, as mortes, os franceses ateando fogo nas casas, e percebeu que a mineração do ouro levou o problema diplomático para uma agressão armada, tanto que, em seu depoimento, falou: “não houve causa alguma que determinasse a agressão sofrida pelos habitantes do Amapá” (Paz, 2021, p. 175).

O segundo ponto é que tanto Cabralzinho como Trajano (Figura 16) têm contribuições para a tentativa de consolidar um Estado nacional no território do Contestado Franco-Brasileiro, com suas chamadas “repúblicas”. Trajano Bentes, que, para alguns estudiosos brasileiros, é um traidor da pátria e inescrupuloso, tentou firmar a vila de Cunani com uma identidade francesa, sempre disposto a tomar posse da terra em nome do país europeu e tentar anexar a região à Guiana Francesa por meio de suas relações econômica e política principalmente.

Figura 16 – Trajano Bentes e Francisco Xavier da Veiga Cabral, o Cabralzinho



Fonte: Meira (1975, p. 75) e Santos (2017, p. 201).

Para alguns estudiosos tanto brasileiros como franceses, Cabralzinho foi uma farsa mal montada da imprensa paraense, mas que tentou impor as leis da recente república do Brasil em uma região conflituosa em que os Estados nacionais por muita vez não quiseram se envolver nas questões locais. Ademais, esses sujeitos históricos precisam ser estudados não enquanto vilões ou heróis, mas como parte de um processo local que contribuiu de alguma forma não somente para delimitação da fronteira, mas para transformar a região em uma zona de atravessamento de fluxos econômicos, políticos e sociais em busca de uma pátria que lhe recebesse de braços abertos.

Diante do exposto, é necessário perceber que os homens comuns também produziram a fronteira entre Brasil (Amapá) e a França (Guiana Francesa), em uma perspectiva social. Esses sujeitos históricos, muitos marginalizados pela sociedade, como soldados, religiosos, indígenas e escravos fugidos, tanto brasileiros como franceses, foram os que estabeleceram as bases dessa fronteira longínqua do centro político do Brasil e da França, ao seu modo, da forma que eles enxergavam como mais prático e relevante para a situação social em que eles se encontravam no momento.

Nessa perspectiva, os sujeitos históricos reconfiguravam o contestado como uma terra de liberdade, pois não havia a jurisdição de um Estado nacional e de riqueza fácil tanto pelo comércio clandestino como pela exploração do ouro. Dessa forma, houve por parte desses sujeitos a necessidade de se remodelar. Por isso, faz-se necessário ter uma visão sobre o Contestado Franco-Brasileiro, de modo que as categorias e os processos que constroem as redes de significados e as representações sociais sejam levados em conta.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA E O CONTESTADO FRANCO-BRASILEIRO

Nesta seção o objetivo é identificar o Contestado Franco-Brasileiro, a delimitação e a formação da fronteira entre Brasil (Amapá) e a França (Guiana Francesa), bem como seus sujeitos históricos no Ensino de História; tarefa empreendida utilizando-se dos documentos curriculares oficiais do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), do estado do Amapá, e de pesquisa com profissionais da Educação Básica que ministram o componente curricular História. Isso porque, a História e o Ensino de História trabalham no campo das significações e sentidos, a fim de se tentar entender as dimensões dos eventos humanos (Decca, 2010). Portanto, pretende-se encontrar a conexão entre o processo histórico produzido em relação à temática citada e a realidade em sala de aula, buscando explorar aspectos relevantes da fronteira franco-brasileira.

3.1 O Contestado Franco-Brasileiro no Ensino de História

A pesquisa em Ensino de História requer reflexões e instrumentos que possam entender a integração do que se produz nas universidades, ou seja, no campo científico e o trabalho nas escolas com as transposições didáticas elaboradas/utilizadas pelos docentes (Bittencourt, 2009a). É necessário que o Ensino de História, tenha como objetivo central a vivência do homem em sociedade, bem como as rupturas e permanências sem concepções que hegemonizem e excluam as classes menos privilegiadas que também são produtoras da História a ser ensinada em sala de aula.

Assim, nota-se que a complexidade do Ensino de História como campo de pesquisa é evidente, pois envolve vários sujeitos, planos de ações governamentais, como o currículo, e, principalmente, o planejamento docente. Em relação a essa complexidade do Ensino de História, Bittencourt (2009, p. 59) enfatiza que “a História, enquanto disciplina escolar, possui uma longa história, permeada de conflitos e controvérsias na elaboração de seus conteúdos e métodos”.

Esses conflitos e controvérsias surgiram a partir da tentativa de se usar a disciplina como campo de manipulação ideológica, colocando o Ensino de História a interesses de algumas classes dominantes, fazendo que o ensino tenha uma visão distorcida e acabe tendo, de acordo com Fonseca (2011, p. 11), uma “vulgarização de saberes”. Esse processo foi muito

evidente durante o século XIX, com uma educação voltada para o patriotismo e figuras centrais como governantes e “heróis”, e, no século XX, com a ditadura civil-militar (1964-1985), que acabou por substituir a disciplina História por Estudos Sociais e educação Moral e Cívica. Com a redemocratização política, começou-se a tentar uma reforma no âmbito educacional a partir de leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e a reformulação de currículos para sustentar uma educação de inclusão de classes ditas marginalizadas na construção e formação do Brasil.

Desse modo, o Ensino de História começou a passar por algumas mudanças em seus temas abordados em sala de aula, pois, como esclarece Nadai (2012, p. 31), “[...] temas até então não privilegiados pela historiografia tornaram-se objetos de reflexões dos profissionais da História, o que enriqueceu o seu campo [...]”. Através dos currículos, temas relacionados a classes menos privilegiadas como indígenas e africanos escravizados começam a ganhar espaço em sala de aula, diminuindo no espaço escolar o ensino voltado para rituais cívicos.

Em relação ao currículo, Bittencourt (2009a, 14) acrescenta que: “[...] o momento atual tem proporcionado a introdução de algumas reflexões sobre a necessidade urgente do ofício do historiador e do professor de História no sentido de evitar a amnésia da sociedade atual marcada por incertezas e perspectivas indefinidas”. Dessa forma, as reformulações curriculares no ensino tendem ainda servir a um propósito de grupos dominadores que visam a excluir certos segmentos da sociedade. Contudo, é evidente que a organização e a luta de grupos minoritários começam a ter efeitos positivos a partir do debate da inclusão deles, de forma a serem estudados como construtores da História e não como meros indigentes.

Arroyo (2013a, p. 10) é muito sucinto quando diz que “[...] nosso ofício de mestre se concretiza aí no espaço da sala de aula e no território do currículo onde inventamos resistência. Novas fronteiras por novos direitos”. Destarte, é necessário que o docente fique atento às articulações do que se produz nas universidades com o que se está exigindo para o ensino, para que não se tenha um ensino engessado e memorizante, mas sim adequado e significativo para a afirmação de variados sujeitos históricos.

Seguindo o pensamento do autor citado, o currículo se tornou um território em disputa, no qual se suscitam tensões e conflitos, uma zona em que transita o ensino e a aprendizagem, bem como a dinâmica social na qual o trabalho docente se materializa. Segundo Arroyo (2013b, p. 13), “[...] o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função

da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”.

É exatamente por ser politizado e ressignificado que o currículo pode ajudar na construção de um conhecimento. A partir do profissional de História, em sala de aula, deve-se assumir a autonomia e a introdução dos estudos históricos de sujeitos excluídos por anos desses espaços de ensino, assim como pelo debate que o cerca, não somente por docentes, mas pelos variados segmentos da sociedade que participam da construção dessas propostas curriculares.

Antes de se fazer uma abordagem sobre as propostas curriculares do Amapá, é necessário ressaltar que elas foram produzidas mediante a parte diversificada da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), de acordo com artigo 26, que diz:

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, p. 19).

O referido artigo se refere à História Local, uma tentativa de se organizar os conteúdos de acordo com a vivência dos alunos para que o ensino, principalmente o de História, não fique tão fragmentado e que os educandos consigam entender os processos históricos a partir dos estudos das relações sociais, econômicas e culturais de variados segmentos da sociedade.

Nesse contexto, a formulação tanto dos PCNs e das Propostas Curriculares, como explicam Horn e Germinari (2006, p. 119), “[...] foram construídos a partir de uma ótica na qual a História Local e do cotidiano são eixos teóricos que devem ser tomados como referência para trabalhar a experiência dos alunos e os contextos mais amplos”. Isso consiste na ideia de se compreender as rupturas e permanências do lugar onde o aluno tem vivências e contextualizá-las com a denominada História Nacional, em uma tentativa de ser ter um Ensino de História mais plural e prazeroso.

Obedecendo à Lei nº 9.394/1996, a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, o estado do Amapá começou a elaborar seus documentos curriculares para tentar sistematizar uma educação em prol de uma formação cidadã, assim como nortear o trabalho do professor em sala de aula. No ano de 2000 foi formulado pelos técnicos da Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED), com apoio de especialistas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), uma coletânea com três volumes com princípios

que deveriam reger o processo de ensino-aprendizagem e organizar os procedimentos pedagógicos a serem posto em prática nas salas de aula do Amapá.

Cada volume, por sua vez, tem a especificação das séries e um conjunto de disciplinas e habilidades a serem adotadas. No volume 1: o ensino de 1ª a 4ª séries: as disciplinas, as habilidades; no volume 2a: o ensino de 5ª a 8ª séries e o ensino médio: as disciplinas, as habilidades, e o volume 2b: o ensino de 5ª a 8ª séries e o ensino médio: as disciplinas, as habilidades.

A referida coletânea não apresenta uma lista de conteúdos para serem ensinados em sala de aula, mas reflexões e contribuições para a prática pedagógica no Ensino de História, com concepções, objetivos, habilidades e competências a serem alcançadas em cada série da Educação Básica no Amapá com base em questões/problemas. Base nessa proposta de se trabalhar com questões/problemas, a SEED-AP (2000, p. 50) esclarece que a ideia tem como objetivo que “[...] os alunos possam perceber como as estas questões foram vivenciadas em outros momentos do passado. Possam perceber também, quais propostas e soluções encaminhadas para esses problemas”.

Como a coletânea não tem conteúdos fechados, o Contestado Franco-Brasileiro não aparece nesses manuais educacionais-pedagógicos, mas, nele, tem-se a as noções/conceitos a serem trabalhados, como: tempo social, relações sociais, sujeitos históricos e memória social. Dessa forma, a partir de conteúdos relacionados a indígenas, conflitos e tensões nas demarcações de limites e a ocupação da Amazônia por variados sujeitos, tem-se a possibilidade de se utilizar as concepções pedagógicas para ensinar tanto a delimitação como a formação da fronteira Brasil-França em sala de aula.

Vale ressaltar que a Constituição do Estado do Amapá, promulgada no dia 20 de dezembro de 1991, deixava facultado a História do Amapá nas propostas curriculares. Em seu artigo 286, tem-se o seguinte:

286. Respeitado o conteúdo mínimo do ensino fundamental estabelecido pela União, o Estado lhe fixará conteúdo complementar, com o objetivo de assegurar a formação política e cultural regional.

Parágrafo único. No que se refere ao conteúdo complementar ou diversificado, é facultado ao Estado:

I - inserir, no currículo escolar, as matérias de:

- a) História do Amapá;
- b) Cultura do Amapá;
- c) Educação Ambiental;
- d) Estudos Amazônicos [...] (Amapá, 1991, p.118).

No ano de 2008, foi sancionada a Lei nº 1.183, do dia 3 de janeiro, que em seu artigo 1º diz: “[...] fica autorizado o Poder Executivo a instituir na Rede Pública Estadual de Ensino, a Disciplina História do Amapá, no Ensino Fundamental e/ou Médio, com o objetivo de formar cidadãos conscientes da identidade, potencial e valorização do nosso Estado [...]” (Amapá, 2008). Trata-se de mais uma lei para tentar consolidar a História Local no Ensino de História, para a valorização não somente da história em si, mas dos sujeitos históricos que contribuíram para a formação do estado do Amapá. Com isso, a SEED-AP novamente preparou um corpo técnico para formular uma nova proposta curricular que contemplasse os estudos locais de forma clara, objetiva e sistematizada com os conteúdos de História nacional e internacional.

Assim, no ano de 2009 é lançado o Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá (PCA), em relação ao qual podem ser apontados alguns diferenciais enquanto a proposta do ano de 2000. Por exemplo, o de 2009 foi feito por professores da rede pública do estado do Amapá e nele foram indicados conteúdos fechados e construídos a partir de competências, habilidades e eixos estruturantes. Na fundamentação teórica da disciplina História, o Plano Curricular fala que “[...] faz-se necessário a concretização de conteúdos curriculares que promovem o intercâmbio entre os saberes globais e locais” (SEED-AP, 2009, p. 180).

Diante desse processo, o referido documento curricular preferiu inserir conteúdos da História do Amapá, juntamente com os relacionados à chamada História Global e Nacional, tentando correlacionar tais conteúdos com a possibilidade de reflexões sobre os processos sociais, econômicos e políticos da sociedade em que ele está inserido; tudo isso para não criar uma disciplina que trate somente da História Local, como aconteceu no estado do Pará, com a disciplina Estudos Amazônicos.

Em relação ao Contestado Franco-Brasileiro, tal conteúdo aparece apenas na 8ª série (hoje 9º ano) do Ensino Fundamental, no eixo estruturante “Coronelismo, Nacionalismo e Totalitarismo” (SEED-AP, 2009, p. 180), de forma muito clara e objetiva, dando a entender que o debate sobre o assunto deverá realizado pelo viés político, no caso apenas na delimitação da fronteira. Mas, de forma fragmentada, os sujeitos históricos que ajudaram na formação da fronteira entre Brasil (Amapá) e a França (Guiana Francesa) aparecem na lista sugerida pelo documento.

Na 5ª série (hoje 6º ano), com o eixo estruturante “O Estudo da História e as Primeiras Civilizações”, na II unidade, aparecem no item “2.4.2. Os primeiros habitantes do Amapá” (SEED-AP, 2009, p. 187). Esse é o único assunto relacionado com a História Local na citada série, demonstrando a preocupação com a História Antiga das regiões que hoje compreendem a Europa, Ásia e África, e a religiosidade medieval. Na 6ª série (hoje 7º ano), destaca-se o eixo estruturante “Da expansão da economia mercantil a consolidação do capitalismo”, na II unidade “A expansão colonizadora europeia no Brasil”, nos itens “2.3. Ocupação territorial Portuguesa: Povoados, Vilas e Cidades”, “2.3.2. A ocupação do Amapá” e no “2.4. Ocupação Territorial: francesa e holandesa” (SEED-AP, 2009, p. 188).

Trata-se de tópicos muitos diretos, mas, com o conhecimento prévio adquirido pelo profissional de História, tem-se como começar os estudos sobre a delimitação e formação da fronteira, pois é exatamente a partir desses processos históricos que começa o litígio pelas terras que hoje compreendem o Amapá e a chegada de sujeitos históricos, como soldados e missionários da ordem religiosa dos franciscanos, para ocupar a região, juntamente com os indígenas em tramas de subjugação e catequização.

Na III unidade “A administração política e econômica do Brasil Colônia”, destaca-se os itens “3.1. A administração portuguesa”, no “3.2. Atividades econômicas”, “3.3. Escravidão indígena” e no “3.4. A escravidão africana” (SEED – AP, 2009, p. 188). Excelentes tópicos para o professor de História desenvolver com seus alunos todas as amarras, tensões e conflitos que transformaram a fronteira franco-brasileira em uma região de atravessamento de fluxos econômicos, sociais e culturais. Conforme esses processos tem-se a possibilidade de se trabalhar a contribuição de indígenas e africanos para a formação do povo e da cultura do Amapá em seus processos de resistência e estratégias de sobrevivência, bem como a ressignificação cultural.

Na 7ª série (hoje 8º ano), com o eixo estruturante “A crise do capitalismo”, na II unidade, no item “2.2.1.1. A Cabanagem e seus reflexos no Amapá”, e na III unidade, no item “3.2. A campanha Abolicionista a abolição da escravidão: seus reflexos no Amapá”. A partir desses pontos, o profissional em sala de aula poderia levar aos alunos a reflexão acerca da participação da localidade em movimentos contra a opressão e por direitos, mesmo sendo uma região litigiosa em que uma parte não tinha jurisdição, mas que se tornou ponto de refúgio e ocupação para os sujeitos históricos em luta social.

Nesse particular, observa-se um esforço para introduzir a História do Amapá em sala de aula, mas percebe-se também alguns pontos de falha nesse processo, como: conteúdos diretos que exigem do profissional um domínio grande sobre os fatos históricos do Amapá, assim como as referências sugeridas para os professores, que, em sua maioria, são produções acadêmicas como dissertações de mestrado, artigos científicos e livros que, em boa parte, já no ano de 2009, não se tinha como adquirir por compra.

Esses fatores dificultaram a implantação, de fato, da disciplina em sala de aula, tanto que no ano de 2015 o Conselho de Educação do Estado do Amapá (CEE/AP) publicou a Resolução nº 56/2015 (Amapá, 2015a), que, em seu artigo 21, obrigava a inclusão de conteúdos de História e Geografia do Amapá em seus documentos curriculares, instituindo de vez a disciplina separada da História. Assim, nasceu o componente curricular Estudos Amapaenses e Amazônicos para o Ensino Fundamental – Anos Finais, e mais uma vez a SEED-AP (2020) elabora uma proposta curricular para o estado com a denominação de Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá.

A partir dessa proposta curricular, a disciplina Estudos Amapaenses e Amazônicos substituiu a disciplina Oficina de Trabalho. Na identificação do novo componente curricular, a SEED-AP (2015, p. 2) explica que sua criação traz o desafio de “[...] transformar e sistematizar histórias, sons, silêncios, credences [...], e causos sobre Amazônia e o Amapá em conhecimento e informações para aqueles que nela habitam e assim, apropriarem-se desse patrimônio regional local”. A perspectiva para a nova disciplina era a melhor possível, pois a partir desse momento a História Local ganha maior espaço em sala de aula, dando a possibilidade para o professor criar estratégias com o objetivo de estimular não somente a História, mas a cultura amapaense.

A estrutura curricular da disciplina Estudos Amapaenses e Amazônicos estava centrada em: eixo, subeixo e competências/habilidades, distribuídos nos quatro anos do Ensino fundamental – Anos Finais. Não será realizada aqui uma descrição dos conteúdos referentes à delimitação e à formação da fronteira franco-brasileira, pois eles estão articulados e bem sintetizados nos 6º e 7º anos, com foco no político e, ao mesmo tempo, dando voz aos sujeitos históricos que, por muito tempo, foram silenciados ou rebaixados a meros espectadores da construção do Amapá.

Agora, por que os conteúdos relacionados ao litígio aparecem somente no 6º e 7º ano? Diante dessa indagação, destaca-se que a SEED-AP optou por utilizar a cronologia dos fatos históricos utilizada pela historiografia para fins didáticos. Nesse caso, nos referidos anos,

tem-se os primeiros habitantes do Amapá, ocupação colonial, período imperial e começo da velha república; processos em que se insere a delimitação e formação da fronteira franco-brasileira (séculos XVII, XVIII e XIX). Mas, com o advento da BNCC, a SEED-AP preferiu extinguir o componente curricular Estudos Amapaenses e Amazônicos e voltar a inserir os conteúdos de História do Amapá no componente História, como foi feito no ano de 2009, no Plano Curricular do Estado do Amapá. A Lei nº 1.183, de 3 de janeiro de 2008, que instituiu a obrigatoriedade dos estudos de História do Amapá, deixa a escolha da rede pública de educação se insere os conteúdos no componente História ou cria uma disciplina específica.

Nesse caso, observa-se uma regressão aos estudos da História Local no estado, pois os conteúdos foram inseridos no documento curricular do estado, alinhado a BNCC e denominado de Referencial Curricular Amapaense (RCA) (Amapá, 2019a), mas de forma muito fragmentada, dando voz e vez a uma História europeia. Esse processo é visível ao analisar as unidades temáticas e objetos de conhecimento do referido RCA, demonstrando que a História do Amapá não é considerada enquanto uma estratégia pedagógica de relevância para a construção de um ensino mais plural, evidenciando os variados sujeitos históricos (Horn; Germinari, 2006).

Ao percebermos essas amarras e tramas do RCA, o entendimento que se tem é o da busca pelos órgãos públicos da centralização do currículo para um melhor controle do que se ensina em sala de aula, configurando a caracterização de Arroyo (2013b, p. 13) sobre os currículos, que, segundo ele é “[...] uma configuração política do poder”.

Diante do exposto, procurou-se os sujeitos envolvidos no processo de materialização do saber em sala de aula, no caso, os professores, por meio de uma entrevista, na tentativa de se obter informações e dados sobre o Contestado Franco-Brasileiro. Gil (2008, p. 109) define a entrevista como “[...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam a investigação”.

Essa técnica foi de grande relevância na coleta de dados para se ter informações dos próprios professores de História, de qual forma estão trabalhando (ou não) o litígio pelas terras que hoje compreendem o Amapá em sala de aula. Nesse contexto, as perguntas foram estruturadas seguindo um roteiro previamente estabelecido pelo pesquisador e direcionado aos docentes. O referido questionário foi produzido com perguntas fechadas, que “[...] são aquelas

em que o pesquisado escolhe sua resposta em um conjunto de categorias elaboradas juntamente com a questão [...]” (Fachin, 2005, p. 165).

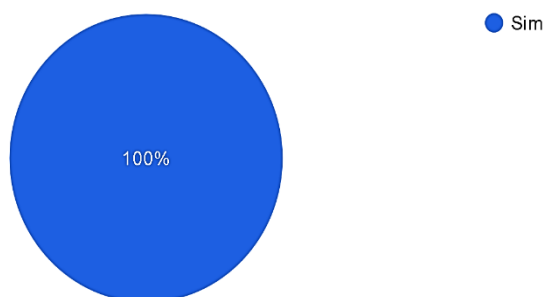
Esse processo teve como objetivo, primeiramente, fazer os entrevistados se sentirem melhor para responder às questões referentes ao objeto de estudo e para que as respostas fossem comparadas na tentativa de se obter as informações necessárias para a análise. Porém, foram usadas também perguntas abertas, que “[...] são aquelas que dão condição ao pesquisado de discorrer espontaneamente sobre o que se está questionando; as respostas são de livre deliberação, sem limitações e com linguagem própria [...]” (Fachin, 2005, p. 163).

Esse tipo de perguntas tem por objetivo coletar informações mais amplas dando liberdade de opinião e de possíveis sugestões, pensando, aqui, na produção do produto educacional sugerido pelo estudo. Finalizando o questionário de entrevista, aponta-se a declaração de anuência por parte dos entrevistados quanto à utilização das respostas fornecidas no contexto da pesquisa realizada. Sobre isso, todos os entrevistados concordaram com a utilização de suas respostas, conforme representado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Autorização de uso das respostas

13 - Declaro para todos os fins e que estou ciente da utilização das minhas respostas para a pesquisa acadêmica. Contudo, que o(a) Organizador...nto aí expressos permaneçam fiéis aos originais.

70 respostas

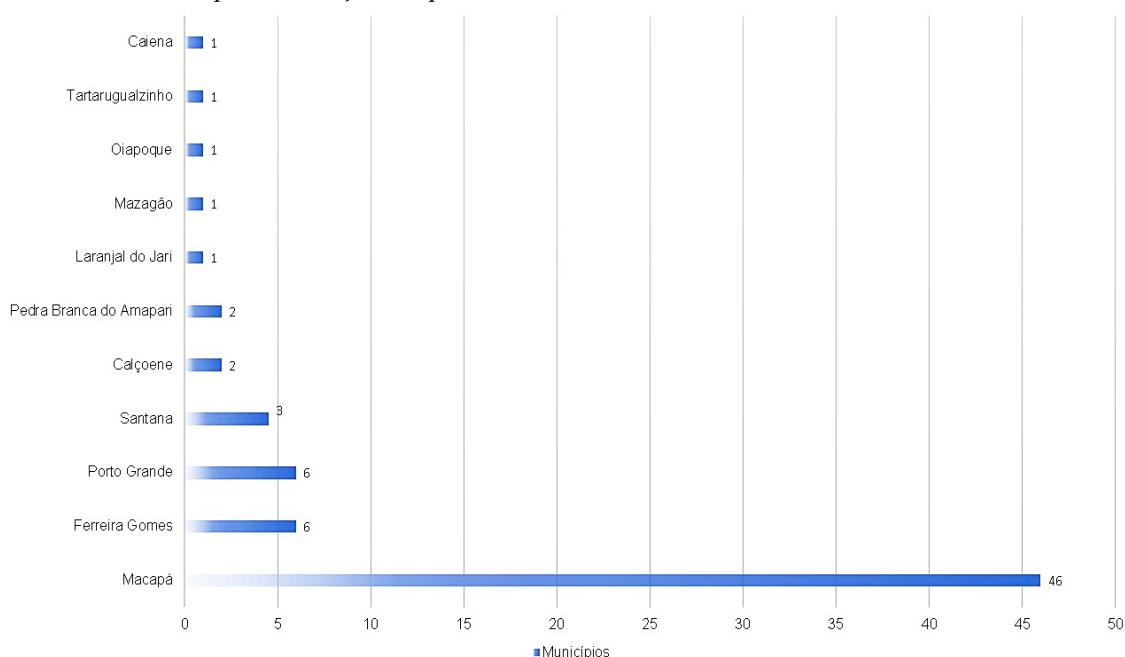


Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

No questionário de entrevista, tentou-se primeiramente traçar um perfil dos entrevistados com perguntas fechadas, momento em que foram entrevistados 70 professores de História da rede pública e privada do estado do Amapá. Assim, 51,4% (36) se declaram como professor e 48,6% (34) se declaram professoras; 68,6% (48) cursaram sua graduação em História em universidades públicas e 31,4% (22) em instituições de ensino privado. O Gráfico

2 demonstra que a pesquisa atingiu profissionais de 10 municípios do estado do Amapá³⁰ e um profissional de Caiena, capital da Guiana Francesa.

Gráfico 2 – Municípios de atuação dos professores entrevistados



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

Na primeira pergunta sobre o objeto de pesquisa, procurou-se saber se os profissionais em sala de aula ministravam o conteúdo sobre o Contestado Franco-Brasileiro, pois é necessário entender que a produção do conhecimento deve ser de forma social, envolvendo o professor e o aluno, aliando passado e presente no contexto do ensino-aprendizagem (Horn; Germinari, 2006).

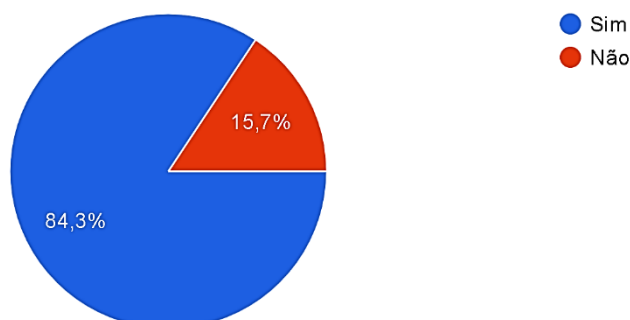
Dessa forma, Costa (2019, p. 132) nos lembra que “o uso de História Local para o ensino de história pode ser considerado tanto a partir do seu próprio valor quanto um ponto de partida para atividades que desenvolvam inúmeras outras competências para a construção do conhecimento histórico”. O conteúdo referente às disputas territoriais e seus sujeitos históricos remonta quase três séculos no contexto histórico do atual Amapá, e isso faz com que seja primordial para o conhecimento e entendimento do processo correlato à defesa e ocupação da região. Assim, no Gráfico 3 são destacados os dados da primeira pergunta, relacionada ao objeto de pesquisa.

³⁰Importa lembrar que o estado do Amapá possui 16 municípios.

Gráfico 3 – Gráfico da primeira pergunta do questionário de pesquisa

01 - Em suas aulas de História, você ministra sobre o Contestado Franco-Brasileiro?

70 respostas



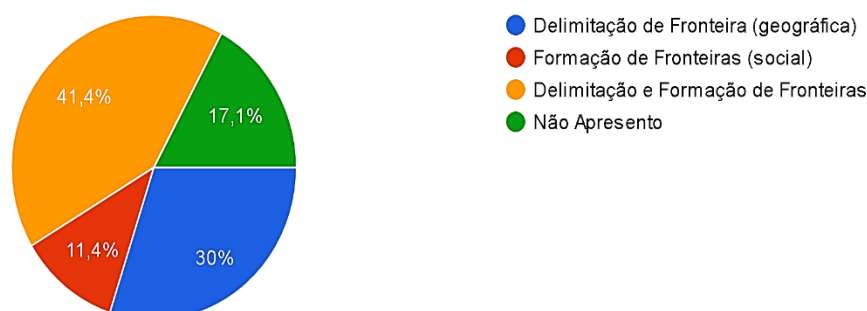
Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

De acordo com os entrevistados, 84,3% (59) ministram o conteúdo acerca do Contestado Franco-Brasileiro e 15,7% (11) não ministram. Os números referentes aos que não ministram, em sua maioria, estão relacionados a fatores como: 1) se formaram em instituições privadas de ensino superior, 2) são professores da rede privada, que contém currículos voltados para preparar o aluno para ingressar no mercado de trabalho, e 3) não são do estado do Amapá. É importante ressaltar a importância da História Local não só para os alunos, como para os próprios docentes, pois ela nos leva ao entendimento tanto das trajetórias como das relações dos que contribuíram para a formação do Amapá enquanto uma unidade política e social. Na segunda pergunta, cujas respostas estão sistematizadas no Gráfico 4, questionou-se de qual forma o professor apresenta o referido conteúdo.

Gráfico 4 – Gráfico da segunda pergunta do questionário de pesquisa

02 - Como você apresenta o Contestado Franco-Brasileiro aos seus alunos?

70 respostas



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

É perceptível, com os 30% (21) que responderam ensinar o Contestado Franco-Brasileiro como delimitação, o quanto o método de ensino de alguns profissionais está relacionado com o modo ver a fronteira enquanto um processo político-diplomático entre os estados nacionais, não levando em consideração a maior parte dos sujeitos históricos que aportaram na região para o processo de ocupação. Essa visão, nos demonstra a metodização do conteúdo em sala de aula, pois ensinar uma sequência metodizada é levar ao aluno o assunto e se inserir nas propostas curriculares dos sistemas de ensino e das escolas (Bittencourt, 2009b).

Assim, aponta-se que 11,4% (7) responderam mostrar a fronteira franco-brasileira em seu aspecto social, porém, nota-se um número considerável de profissionais que não apresentam o conteúdo aos seus alunos, no caso 17,1% (12), a maior parte dos entrevistados, os quais expressaram em suas respostas ministrarem aulas em escolas particulares, demonstrando que a História Local não é prioridade para as escolas privadas do estado do Amapá.

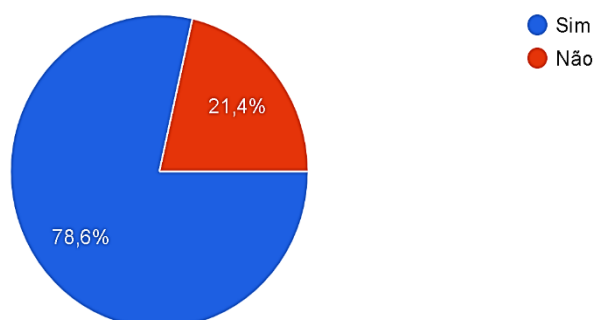
Porém, constata-se uma mudança na postura do docente quanto à identificação da fronteira entre Brasil (Amapá) e França (Guiana Francesa), tanto como delimitação (geográfica/política) como formação (social), sendo que 41,4% (29) responderam que apresentam dessa forma o Contestado Franco-Brasileiro. Assim, o professor contribuirá para a construção de identidades tanto cultural como social pelo processo de ensino-aprendizagem.

Isso, de certa forma, representa uma resistência a aulas conteudistas que visam apenas avaliações nacionais e “vencer” o programa curricular proposto, especialmente ao apresentar os conteúdos de forma que o aluno possa compreender as conexões sociais; momento em que a sala de aula se transforma em um espaço privilegiado de libertação, não somente dos docentes, mas dos de variados sujeitos (Arroyo, 2013b). Na próxima questão fechada referente a esta seção, foram citados os sujeitos históricos e a pergunta foi se os professores apresentavam os referidos sujeitos em suas aulas. O Gráfico 5 organiza percentualmente as respostas dos interlocutores.

Gráfico 5 – Gráfico da terceira pergunta do questionário de pesquisa

03 - Em relação aos Sujeitos Históricos que contribuíram para a formação da fronteira. Como Soldados, Religiosos, Indígenas, Mocambeiros, você apresenta aos alunos em sala de aula?

70 respostas



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

Esse número expressivo de 78,6% (55) dos entrevistados, que apresentam os sujeitos históricos que contribuíram para a formação da fronteira setentrional, demonstra que a História ensinada em sala de aula começa a tomar novos rumos, começa a ser vista e aprendida de “baixo para cima”, em uma visão direcionada para a constituição de uma História que parte do local e seus sujeitos como construtores da História para a História Nacional, indicando uma possível desfragmentação no ensino.

Nessa perspectiva, o ensino da História Local, no caso as disputas territoriais pela região e depois por parte da região que compreende hoje o Amapá, bem como os sujeitos históricos que contribuíram para a delimitação e formação da fronteira entre Brasil (Amapá) e França (Guiana Francesa), aparece como uma estratégia pedagógica para tentar quebrar as amarras que levam o Ensino de História para a dicotomia produção/reprodução (Fonseca, 2009).

Porém, indo para a prática, após a análise das respostas de cunho subjetivo coletadas, não foi observado tanto os sujeitos históricos nas metodologias utilizadas pelos entrevistados nas aulas de História. Dessa maneira, pediu-se para os entrevistados descreverem quais metodologias eles utilizam para explicar o Contestado Franco-Brasileiro em sala de aula. Nesse processo, é importante ressaltar que, apesar da última pergunta ser de autorização para uso dos dados da entrevista, eles foram tabulados de acordo com a ordem de entrega e não pelo nome do entrevistado. Exemplo: Entrevistado 01, Entrevistado 02 e, assim por diante, até o Entrevistado 70. Apesar da pergunta de número 10 ser subjetiva, alguns dados precisam ser

citados, como, por exemplo: 27,14% (19) dos entrevistados disseram que sua metodologia centra na aula expositiva, com quadro branco e pincel, e 44,29% (31) utilizam mapas históricos-geográficos para explicar o processo de fixação da fronteira entre Brasil e França.

Dados conflitantes e contraditórios, já que apenas um entrevistado (29) mencionou um grupo que ajudou na formação e delimitação, que são os padres da Companhia de Jesus, isto é, os jesuítas que atuaram na região do Cabo Norte entre os anos de 1686 e 1759. De acordo com o entrevistado (29), “por conta de ministrar o componente curricular de História somente nos sextos e sétimos anos, ensino sobre o Contestado a partir da atuação dos Jesuítas. Ou seja, não falo sobre o conflito em si, mas sobre a atuação de setores sociais”³¹.

Ministrar aulas no 6º e 7º anos, de acordo com o RCA (Amapá, 2019a), é a chance de levar a maioria dos sujeitos históricos que se envolveram no conflito, pois são no 6º e 7º anos que se concentram boa parte das amarras para delimitação e formação da fronteira em questão. O contestado não foi somente uma disputa territorial, mas também uma disputa socioeconômica que incluiu os indígenas e os padres da ordem franciscanas que chegaram primeiro na região, além de soldados e africanos escravizados. Assim, ensinar a formação da fronteira por apenas um setor social, deixando os indígenas em segundo plano e não falar do conflito em si, é negligenciar boa parte da formação do estado do Amapá, não somente territorial, mas socialmente também, pois a História deve ser ensinada com suas conexões e não de forma isolada.

Diante do exposto, percebe-se contradições nas respostas fechadas com as abertas, mostrando uma distância entre a teoria com a prática, em que a fronteira franco-brasileira no discurso é ministrada a partir de um embate diplomático e sua formação a partir de variados setores sociais. No entanto, ao analisar a prática docente dos entrevistados pelas suas próprias falas, verifica-se que as aulas ainda são, em sua maior parte, centradas apenas na delimitação da fronteira, ou seja, no campo político-geográfico.

Sobre essa questão, Arroyo (2013b, p. 29) faz um importante alerta: “quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades do real social, vivido por nós ou pelos alunos, nossas identidades profissionais entrem em crise [...]”. Dessa forma, deve-se entender a sala de aula como um campo, onde o professor pode se libertar e libertar seus alunos mostrando caminhos para um entendimento da História Local de forma sistemática, aliando o político com o social e demonstrando que a região que hoje compreende o

³¹Informação verbal concedida pelo Entrevistado 29, no dia 10 de setembro de 2023.

Amapá foi delimitada e constituída por diversos sujeitos, formando a região como suas peculiaridades.

3.2 Livros didáticos sobre o Contestado Franco-Brasileiro

A partir desta seção, pretende-se identificar livros didáticos para o Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) que contemplem o referido assunto abordado nesta pesquisa, a fim de entender como ele chega aos professores e alunos em sala de aula. O livro didático é o instrumento mais controverso do Ensino de História, e por vários fatores, como: está ligado ao universo editorial e divulga um pensamento político de uma determinada época, pouco se importando com as relações sociais que foram sendo produzidas durante os processos históricos contidos nele.

Contudo, é necessário que se entenda a relevância do livro didático, principalmente para aqueles alunos que têm dificuldades em obter informações, como por não ter acesso à internet, realidade de muitas comunidades rurais que não possuem nem energia elétrica. Nesse contexto, o livro didático é um dos poucos veículos de conhecimento que chega a alguns, tanto a profissionais da educação como para a comunidade escolar.

Concorda-se com Bittencourt (2009a) ao definir o livro didático como um objeto cultural complexo e de difícil definição, bem como com Fonseca (2009) e Rüsen (2011), para quem tal instrumento é a mais importante ferramenta e o principal veiculador de conhecimentos sistematizados do ensino de História. Dessa maneira, o livro didático, a partir do século XX, transforma-se em um instrumento que obteve em seus conteúdos a materialização das propostas curriculares e suporte de conhecimento em sala de aula.

Sobre isso, Fonseca (2009, p. 52) explica que “[...] o livro didático de história, em sintonia com os currículos, tornou-se o canal privilegiado para a difusão de determinados saberes históricos”. Assim, o livro didático acabou por ser transformar em um elo entre o que se produz nas academias e o que, dessa produção, o Estado pretende que seja ensinado nas escolas, principalmente no que se refere à disciplina História. Esse é um dos motivos de tantas críticas ao livro didático, porém muito se critica esse material de apoio, mas poucos professores deixam de usá-lo.

Com o passar dos anos, esse tão importante instrumento foi sofrendo mudanças para que se sintetize, de forma clara, o objetivo e os conteúdos de História para cada faixa etária de

alunos. Começou a surgir, então, imagens, mapas, fragmentos de documentos e de textos de intelectuais não só da área de História, como própria da Geografia, Sociologia e Antropologia, para que o aluno comece (mesmo que de forma incipiente) a prática de análise de fontes históricas. Ou seja, além da transposição didática, o livro didático propõe recursos pedagógicos, trazendo elementos para a concretização da noção abstrata do tempo histórico (Bittencourt, 2009b).

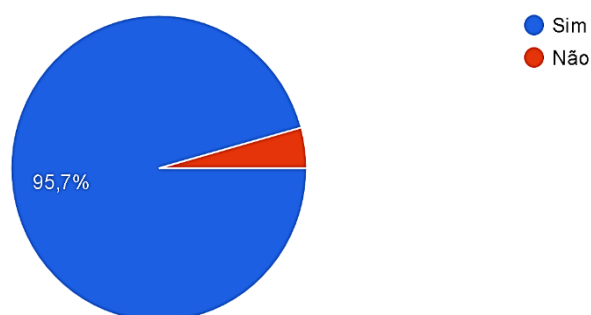
Assim, procurou-se livros didáticos (do 6º ao 9º ano) em que os profissionais de História têm como base para ensinar aos seus alunos o Contestado Franco-Brasileiro. Em observação nas escolas e conversas com alguns professores, foi detectada uma grande falta desses instrumentos para apoio a eles, isto é, existem poucos livros que sintetizem o referido conteúdo e, quando olhamos para faixa etária do 6º ao 9º ano do Fundamental, a situação não foi nada animadora.

Seguindo o roteiro de perguntas aos profissionais de História que estão em sala de aula. As perguntas foram referentes aos materiais didáticos de História Local que eles utilizam para ministrar suas aulas. No Gráfico 6, têm-se as respostas da pergunta relacionada à falta materiais didáticos que contemplem o Contestado Franco-Brasileiro. Dos 70 profissionais, 67 (95, 7%) responderam que sim, comprovando a falta de livros didáticos de apoio tanto para professores como para alunos referente à História do Amapá. 3 profissionais responderam que não, que tem o referido assunto nos livros de didáticos.

Gráfico 6 – Gráfico da quarta pergunta do questionário de pesquisa

04 - Na sua opinião, falta materiais didáticos que contemplem o Contestado Franco-Brasileiro?

70 respostas



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

Durante o processo de aplicação do questionário, foi realizada uma observação³² referente ao material de apoio dos profissionais de História e, realmente, a carência foi constatada. Por consequência, dois livros foram quase unânimes na utilização em sala de aula. O primeiro, com o título: *História do Amapá*, do autor Fernando Rodrigues dos Santos, em sua capa não faz nenhuma referência se é didático ou não, mas em sua contracapa o título do livro vem acompanhado da frase “Ensino Fundamental”.

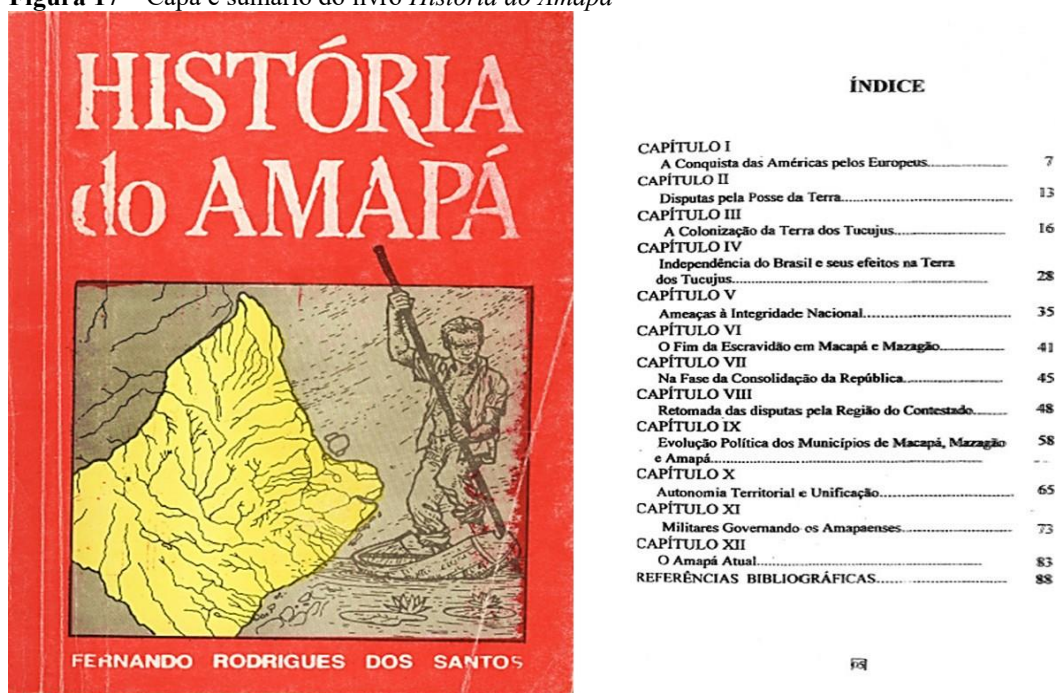
Ainda na apresentação do livro, o referido autor deixa claro que: “[...] é meta nossa que o conhecimento substancial da nossa história, em suas diversas fases, contribua de forma positiva na formação de seu senso crítico, levando-o a conclusões coerentes e acertadas sobre nossa realidade, política, econômica e social” (Santos, 2001, p. 3). Destaca-se que a obra tem uma linguagem bem branda e de fácil entendimento, porém, dá ênfase aos acontecimentos políticos e aos chamados “grandes personagens” da história, tanto que o livro é repleto de imagens (preto e branco) de políticos e pouco estimula o processo crítico.

Em relação ao processo social, não há nenhuma menção à resistência e às estratégias de sobrevivência de indígenas e mocambeiros, o que demonstra uma visão do colonizador na qual os sujeitos históricos citados são meros coadjuvantes na delimitação e formação da fronteira, pouco aparecendo no livro. Ademais, referente ao processo litigioso, a obra se concentra na disputa política entre os Estados nacionais, deixando de lado o processo social e apenas relatando os acontecimentos.

Publicada pela primeira vez em 1992, a obra já ultrapassou a quinta edição e já se firmou como referência até em trabalhos científicos, mas, para se trabalhar as competências e habilidades exigidas tanto pela BNCC como pelo RCA (Amapá, 2019a), não é sugerida. A Figura 17 traz uma ilustração da capa e do sumário do livro em comento, elementos esses nos quais se pode observar uma valorização dos acontecimentos políticos.

³²É importante ressaltar que os livros que aqui serão citados foram encontrados sendo reproduzidos em sala de aula, seja por meio de seu texto sendo copiado no quadro branco ou por meio de fotocópias para os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano).

Figura 17 – Capa e sumário do livro *História do Amapá*



Fonte: Adaptado de Santos (2001).

O segundo livro que foi encontrado como material de apoio de muitos profissionais em sala de aula tem como título *Amapá: vivendo a nossa história*, dos autores Maria Emília Brito Rodrigues e Marcelo André Soares (Rodrigues; Soares, 2008). Os autores são professores da rede estadual pública do Amapá e, assim sendo, estão cientes da carência e da relevância de materiais de apoio para o planejamento de aula sobre a História do Amapá. O livro foi lançado em 2008 pela Base Editora, ou seja, foi utilizado em sala de aula para tentar atender as demandas tanto da Lei nº 1.183, de 03 de janeiro de 2008, e do Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá – PCA, de 2009.

Diferente do livro *História do Amapá*, de Santos (2001), a obra *Amapá: vivendo a nossa história* (Rodrigues; Soares, 2008), apesar de mobilizar os fatos de forma cronológica, tentar trabalhar a História do Amapá de maneira mais plural, dando ênfase em sujeitos históricos como indígenas e africanos e destacando a formação cultural, artística e da religiosidade. A referida obra é rica em imagens, mapas, textos complementares e exercícios que podem ajudar em sala de aula, tanto que o livro em 2012 foi recomendado e distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³³.

³³Programa criado pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de setembro de 1937, como Instituto Nacional do Livro, passou por algumas mudanças e, com o intuito de estender a distribuição de livros didáticos no Brasil, em 19 de agosto de 1985, pelo Decreto-Lei nº 91.542, foi transformado em Programa Nacional do Livro.

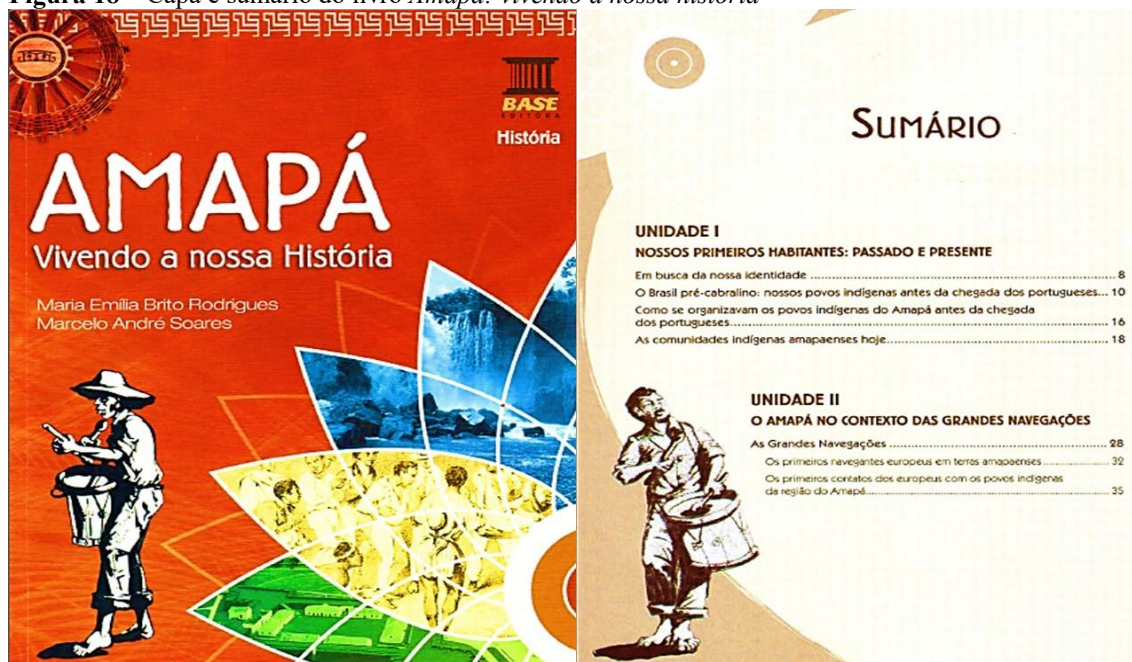
Referente à avaliação do PNLD ao livro *Amapá: vivendo a nossa história* (Rodrigues; Soares, 2008), destaca-se que ela foi bastante positiva. Segundo o Guia de Livros Didáticos (Brasil, 2012, p. 171), “[a] obra prioriza o desenvolvimento da criticidade do aluno ao proporcionar a construção de conhecimentos significativos a partir da realidade social em que vive”. O guia em comento ainda enfatiza que o livro faz conexões entre a História Local e a História do Brasil e do Mundo, privilegiando o cotidiano e a vivência de variados sujeitos históricos que contribuíram e contribuem para a formação e desenvolvimento do Amapá.

No entanto, o Guia (Brasil, 2012, p. 171-172) também aponta algumas falhas, como: conceitos poucos aprofundados, quantidades de recursos oferecidos reduzidos e, em alguns momentos, o texto explicativo é muito longo. A obra em si é de grande relevância e seu projeto gráfico, além de trazer iconografias que representam a herança cultural do Amapá, facilita sua leitura e manuseio em sala de aula.

Porém, o referido material didático foi designado ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais (ao 4º e 5º ano) e não para os Anos Finais (6º ao 9º ano), tendo um texto de melhor entendimento e com atividades de acordo com os anos escolares propostos (4º e 5º anos), sem falar que sua vigência no PNLD foi até o ano de 2014, ou seja, para ser utilizado atualmente é necessário que os autores façam uma revisão e estendam para outros anos escolares. Na sequência, as figuras 18 e 19 demonstram a capa e o sumário da obra, o que indica a diversidade de assuntos referentes à História do Amapá.

Na obra, como se pode observar a partir da análise do sumário, procura-se criar um pensamento reflexivo no aluno, especialmente a partir do estudo de populações indígenas, africanos, europeias, assim como da valorização dos processos culturais, do patrimônio do estado do Amapá e o processo litigioso entre Brasil e França já comentado nesta tese.

Figura 18 – Capa e sumário do livro *Amapá: vivendo a nossa história*



Fonte: Adaptado de Rodrigues e Soares (2008).

Figura 19 – Sumário do livro *Amapá: vivendo a nossa história*

UNIDADE III	
O AMAPÁ NA ÉPOCA DA EXPLORAÇÃO COLONIAL	
O Amapá como possessão espanhola.....	40
O Amapá como possessão portuguesa.....	42
A exploração econômica das terras amapaenses durante a colonização.....	43
Brasil x França: a longa disputa pelo território amapaense	45
A construção da Fortaleza de São José de Macapá	53
UNIDADE IV	
PRESENÇA AFRICANA NO AMAPÁ	
Escravidão africana no Brasil	58
A escravidão africana no Amapá.....	60
Mazagão: um pedaço da África no Amapá.....	62
As comunidades quilombolas: o quilombo do Curikó.....	66
UNIDADE V	
DA CRIAÇÃO DO TERRITÓRIO FEDERAL DO AMAPÁ AOS DIAS ATUAIS	
Como o Amapá tornou-se Território Federal.....	68
O Projeto Icomi: a exploração mineral do Amapá na época de Território Federal.....	70
O Projeto Jari: riqueza e miséria no Amapá.....	73
A transformação do Território Federal em Estado Federado.....	78
UNIDADE VI	
O AMAPÁ DE HOJE: CONSTRUINDO O FUTURO	
Economia amapaense hoje e as perspectivas para o amanhã.....	82
A exploração dos recursos naturais e a preservação ambiental: o equilíbrio necessário	87
Desemprego e violência: os grandes desafios do século XXI.....	89
Principais pontos turísticos e históricos amapaenses	94
As belezas naturais	101
UNIDADE VII	
CULTURA AMAPENSE HOJE: A PRESERVAÇÃO DO LEGADO DE NOSSOS ANTEPASSADOS	
Origens dos nossos costumes: "a salada cultural"	106
Contribuições indígenas: a força dos povos da floresta.....	106
Contribuições portuguesas: a marca dos colonizadores.....	116
Contribuições africanas: o suor do trabalho transformado em arte.....	119
Povo brasileiro e sua formação.....	123
GLOSSÁRIO	125
SUGESTÕES DE LEITURA.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127

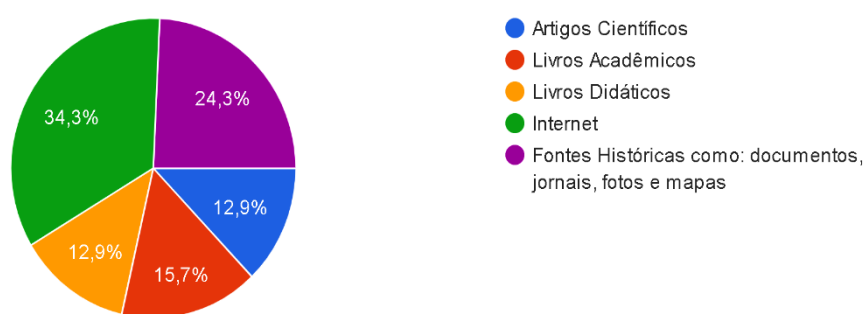
Fonte: Adaptado de Rodrigues e Soares (2008).

Outros livros foram encontrados durante a pesquisa de observação em sala de aula, porém, com pouca frequência em relação aos já citados neste estudo. Contudo, tais obras não possuem características didáticas para o Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano). Assim, os próximos livros que serão citados neste estudo no contexto da pesquisa corroboram

com as respostas da próxima pergunta feita aos profissionais, em relação aos materiais que eles utilizam em seus planejamentos.

Dessa maneira, tem-se que 9 (12,9%) profissionais responderam que utilizam artigos científicos, 11 (15,7%) que mobilizam livros acadêmicos, 9 (12,9%) recorrem a livros didáticos, 24 (34,3%) usam a internet e 17 (24,3%) lançam mão de fontes históricas, como documentos, jornais, fotos e mapas (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Gráfico da quinta pergunta do questionário de pesquisa
05 - Quais materiais você utiliza para planejar suas aulas sobre o Contestado Franco-Brasileiro?
70 respostas



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

Em relação ao uso de artigos científicos e livros acadêmicos, que, somados, representam cerca de 28,6%, tem-se uma percepção bem clara desses materiais em sala de aula, pois a observação mostrou a utilização de obras que não são adequadas ao processo de ensino e aprendizado do Ensino Fundamental. Por exemplo, o livro *História do Amapá: o passado é o espelho do presente*, do autor Paulo Dias (2009), publicado pela JM Editora Gráfica, traz já em sua capa a citação: “fonte de pesquisa para todos os níveis de escolaridade, concursos públicos, vestibulares e exame de massa” (Dias, 2009).

A obra não contém apresentação, prefácio, posfácio e muito menos introdução, sendo dividida em 6 capítulos que possuem subtópicos, sendo que muitos tópicos contêm apenas um parágrafo. Além disso, apresenta algumas imagens de tamanho bastante reduzido, em preto e branco, dificultando a interpretação. Também, não há uma ordem de fixação das atividades, ou seja, uma padronização, pois em alguns capítulos as atividades aparecem no final, em outros em meio aos tópicos e, em alguns, até mesmos no início dos capítulos. Apresenta, ademais, texto bastante resumido, com algumas citações diretas longas.

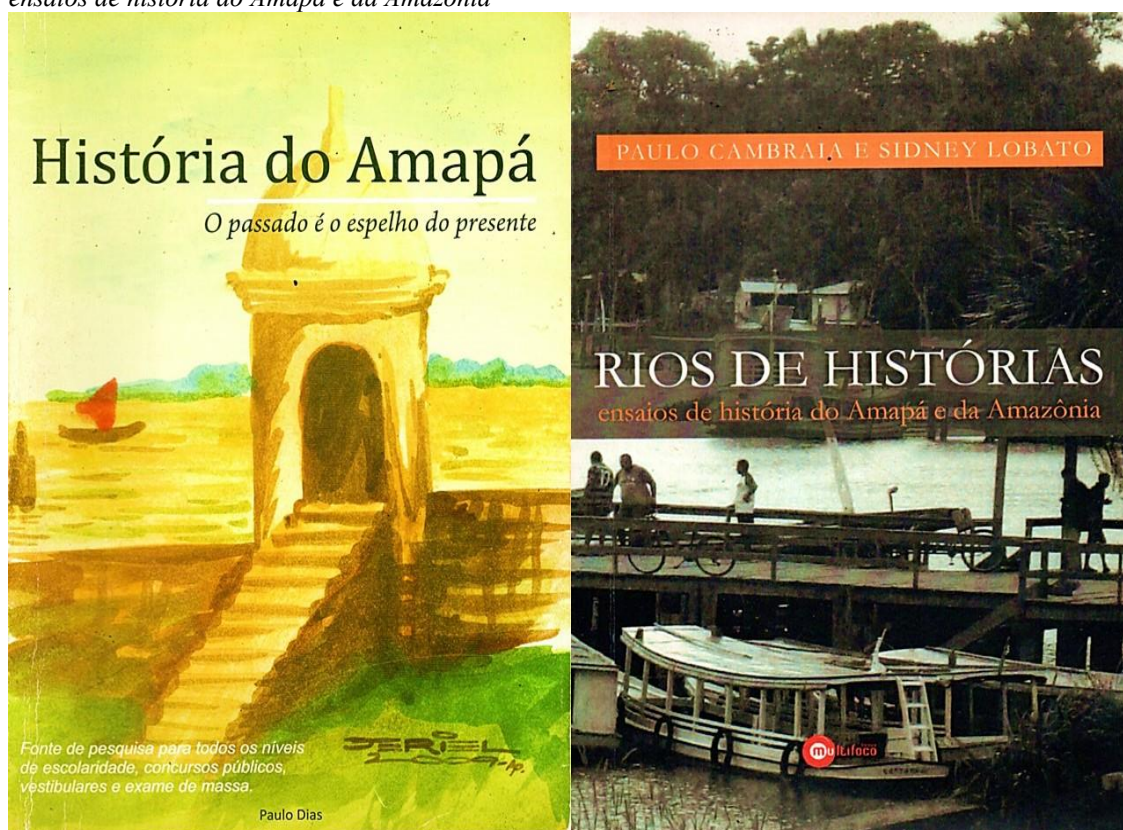
A obra mencionada prioriza os fatos históricos sem tentar levantar questionamentos que façam com que o leitor tenha uma leitura crítica e reflexiva em relação à História Local. Tal livro pode ser até usado como material de apoio ao professor, caso ele tenha um bom conhecimento prévio dos assuntos, mas não pelo aluno, pois a obra intenta um perfil acadêmico com citações de pesquisas e, ao mesmo tempo, com atividades a serem respondidas. Em relação ao Contestado Franco-Brasileiro, traz uma visão política da fronteira, focando no embate diplomático pela posse da terra e, é claro, na atuação do Barão do Rio Branco na Suíça, ainda que bastante resumido. A formação social da fronteira é deixada de lado, trazendo os sujeitos históricos como meros espectadores de sua própria história. As estratégias de quem procurou a área litigiosa como mudança de vida não é vista como significativa para a resolução do litígio e incorporação da região contestada ao Brasil.

Outro livro que aparece nas aulas de História do Amapá, é a excelente obra *Rios de histórias: ensaios de história do Amapá e da Amazônia*, dos professores Paulo Cambraia e Sidney Lobato, publicado em 2013 pela Editora Multifoco. Com um grande rigor acadêmico, a obra de Cambraia e Lobato (2013) contém informações sobre a História Local de forma contextualizada com a História Regional (Amazônia), com citações diretas curtas, muitas citações longas de documentos e sem iconografias, mapas e atividades, mas com uma leitura agradável. Em relação ao Contestado Franco-Brasileiro, o livro traz a disputa fronteira como uma luta secular e política herdada pelo Brasil, e que só termina no final do século XIX, em Berna, na Suíça. Todavia, os artigos fazem referência ao Contestado como refúgio para variados sujeitos históricos e sua fixação na região, narrando de forma resumida a contribuição desses sujeitos na fronteira.

A obra é uma reunião de artigos que os autores escreveram para um jornal de Macapá (capital do Amapá) com caráter informativo, porém, sem deixar de lado a cientificidade e buscando a reflexão sobre os momentos históricos da região. Sua divisão está estruturada em cinco eixos temáticos e, longe de ser um material para alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), pode contribuir de forma satisfatória com o planejamento dos professores no processo de transposição didática e aquisição de conhecimento sobre o Amapá.

A Figura 20 destaca as capas das duas obras supracitadas e que foram encontradas em sala nas aulas de História. Observa-se que as obras de cunho da História do Amapá, sempre buscam em suas capas demonstrar algo histórico e do cotidiano dos amapaenses, a fim de transparecer uma identidade ao leitor.

Figura 20 – Capas dos livros *História do Amapá: o passado é o espelho do presente* e *Rios de histórias: ensaios de história do Amapá e da Amazônia*



Fonte: Dias (2009) e Cambraia e Lobato (2013).

A próxima obra é um clássico da historiografia amapaense e intitula-se *Informações sobre a História do Amapá (1500 – 1900)*. Publicada no ano de 1981 pela Imprensa Oficial, Estácio Vidal Picanço traz um entendimento da História do Amapá através de documentos. O livro não se encontra mais à venda há muito tempo, sendo divulgado e compartilhado por meio de arquivo PDF (*Portable Document Format*) nas redes sociais. Apesar de o autor afirmar que a obra é derivada de uma pesquisa em arquivos do Amapá, pouco cita as fontes das informações, ou seja, pouco traz do rigor acadêmico.

Ademais, Picanço (1981) faz uma valorização dos acontecimentos históricos de 1500 a 1900 de forma conteudista e positivista acerca das marcas da época, tanto que, na apresentação da obra, Francisco Torquato de Araújo (1981, p. 15) diz que o livro “[...] constitui-se em fonte obrigatória de pesquisa para os que buscam melhor conhecer o Amapá em épocas mais recuadas, notadamente nossos ilustres professores de Estudos Sociais (História) e consequentemente os discentes”. Acrescenta-se que o livro foi publicado na época em que

História e Geografia foram unidas na disciplina Estudos Sociais, durante a ditadura civil-militar no Brasil.

A obra não se divide em capítulos, apenas tem a menção dos tópicos e é rica em mapas, além de trazer bastantes imagens, porém, em preto e branco e algumas sem relação ao texto, não tendo nenhuma análise e contextualização delas. Em relação ao texto propriamente dito, a fonte pequena dificulta uma boa leitura e, em algumas passagens, traz documentos inlegíveis com notas de rodapé com fonte que não ajudam no entendimento da narrativa. Escrito e publicado durante a ditadura civil-militar, o espaço referente ao processo da fronteira fica centrado na questão política e valorização dos chamados “vultos” e “heróis” da pátria e da região, deixando totalmente de fora quaisquer outros personagens que contribuíram para a formação da fronteira. Não é um livro para alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, mas tem um grande valor histórico e pode ajudar o docente em seu planejamento, mesmo o professor não tendo um conhecimento prévio de História do Amapá.

O livro *Amapá: a terra onde o Brasil começa*, dos autores José Sarney e Pedro Costa, publicado pelo Conselho Editorial do Senado, em 1999, é mais uma obra que contém muitas informações sobre a História Local. O supracitado livro não contém prefácio, apresentação, introdução e nem posfácio, dificultando o entendimento do objetivo da obra e não é dividido por capítulos. Ele possui muitas citações longas de documentos, decretos e cartas de políticos que contribuíram de alguma forma para a História do Amapá. Está longe de ser uma obra indicada a crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, ou seja, não tem característica alguma de ser didático. Nesse processo, o livro apresenta uma visão do colonizador dando pouca ênfase aos processos culturais e de resistência tanto indígena como de africanos (Sarney; Costa 1999).

Essa visão política se aplica diretamente à questão da fronteira entre Brasil e França, dando destaque à invasão francesa do dia 15 de maio de 1895, com a reação brasileira e a atuação do Barão do Rio Branco para consolidar o marco fronteiro no Rio Oiapoque. O livro em comento é abundante em cartas, documentos e mapas que ajudam na construção da narrativa histórica dos autores; documentos esses que até podem ser utilizados com alunos, desde que de forma monitorada e contextualizada pelo professor, lembrando que 24,3% dos interlocutores que responderam à questão 5 do questionário utilizam fontes históricas como documentos, jornais, fotos e mapas em suas aulas. Nesse sentido, a obra pode ajudar.

Em adição, aponta-se que a qualidade do livro é indiscutível: imagens coloridas, fonte adequada para o professor ter uma boa leitura, apesar que, em muitos momentos do livro, a História é romantizada pelos autores. Reitera-se que a obra não tem nenhuma característica didática e não pode ser inserida em sala de aula de forma bruta e absoluta, sendo necessário que o professor faça a transposição didática, pois os textos são demasiadamente longos em boa parte do livro. As capas das obras de Picanço (1981) e Sarney e Costa (1999), que não são didáticas, mas são encontradas em sala de aula, estão ilustradas na Figura 21. Verifica-se nelas elementos da História do Amapá.

Figura 21 – Capas dos livros *Informações sobre a História do Amapá (1500-1900)* e *Amapá: a terra onde o Brasil Começa*



Fonte: Picanço (1981) e Sarney e Costa (1999).

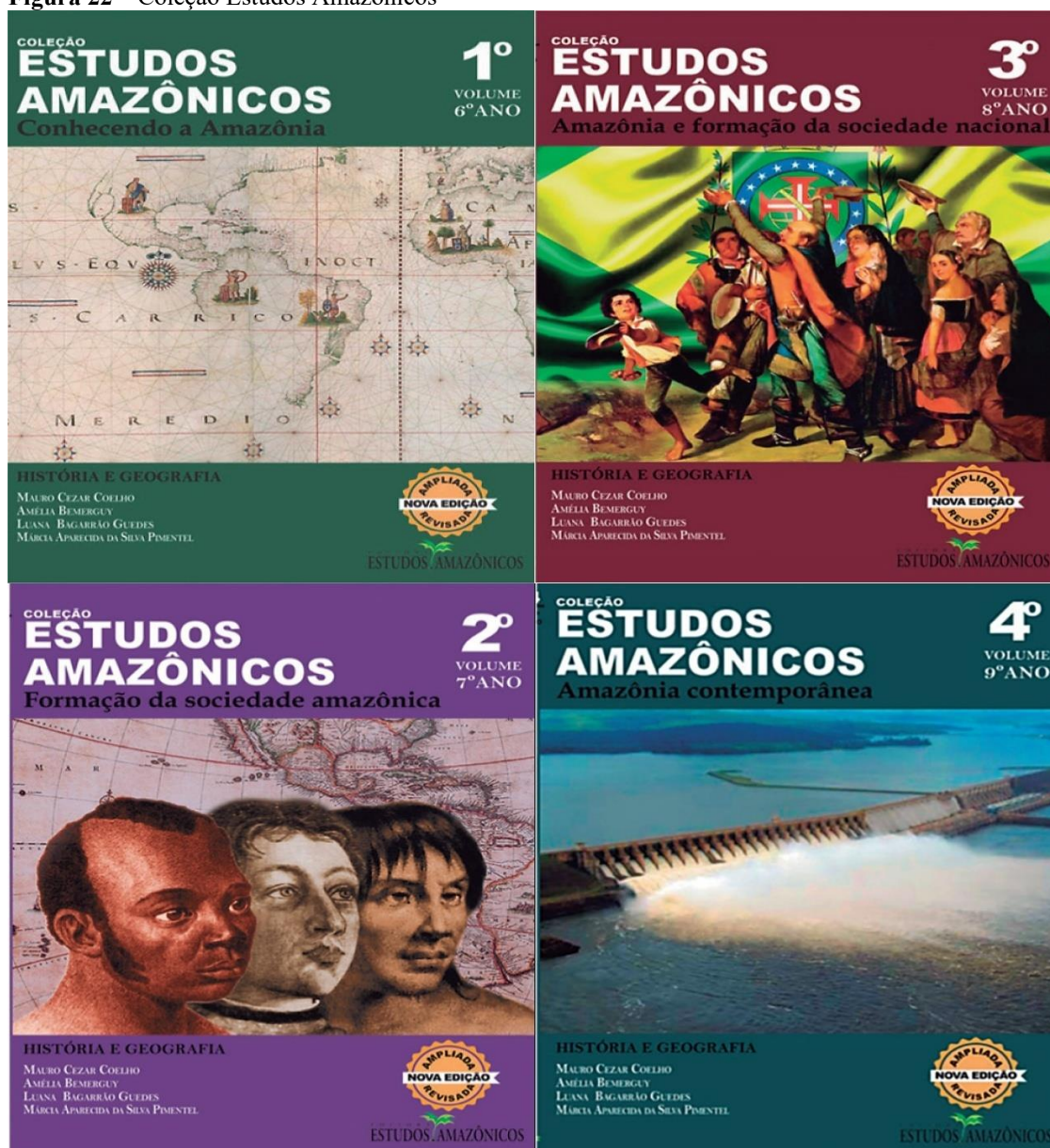
Há livros didáticos de História Local no Amapá que contemplem o Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano)? Durante a pesquisa, foram encontradas algumas obras didáticas e outras “consideradas” didáticas, porém, até o presente momento, não fazem parte do PNL D. É pertinente realçar que foram encontrados dois livros didáticos do estado do Pará na pesquisa de observação, demonstrando claramente a falta de livros didáticos que contemplem a História do Amapá no auxílio ao professor em sala de aula e em seu planejamento.

Dessa forma, o primeiro livro a ser encontrado trata-se, na verdade, de uma coleção de quatro volumes, sendo que cada volume corresponde a um ano do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano). A referida coleção é coordenada por Dr. Mauro Cezar Coelho (História Social), Dra. Luana Bagarrão Guedes (História Social), Maria Amélia Benerguy (História Social) e Dra. Márcia Aparecida da Silva Pimentel (Geografia), publicada em 2020 pela Editora Estudos Amazônicos, já tendo sido lançada a 2ª edição da coleção (Coelho *et al.*, 2020).

A coleção tem uma sua sequência didática focada na sequência temporal linear, mas contextualizada com contemporaneidade. Cada volume é dividido em unidades e cada unidade em capítulos. A obra é rica em imagens, mapas sugestões de sites, filmes e leituras, possui glossário contextualizado e destaca a história de povos indígenas e africanos na Amazônia. No entanto, dá ênfase mais à História do Pará e, assim, algumas unidades não podem ser trabalhadas diretamente com o aluno, fazendo-se necessário que o professor contextualize e tenha um conhecimento prévio sobre o Amapá.

Destaca-se que não há menção ao Contestado Franco-Brasileiro, sendo isso uma falha da coleção, pois o episódio demandou um arbitrariamento internacional e evidenciou uma questão política entre Estados nacionais que se prolongou por séculos, percorrendo a época colonial, imperial e início da república. As capas de cada volume da Coleção Estudos Amazônicos, produzida por professores que trabalham no estado do Pará e pouco citam a História do Amapá, estão ilustradas na Figura 22.

Figura 22 – Coleção Estudos Amazônicos



Fonte: Coelho *et al.* (2020).

O segundo livro oriundo do estado do Pará denomina-se *Estudos Amazônicos: Ensino Fundamental 6º ao 9º ano*, do professor Tiese Teixeira Júnior e publicado pela Editora Paka-Tatu no ano de 2010. Logo na apresentação da obra, o autor deixa bem claro que “Estudos Amazônicos é um livro que tem o propósito de fornecer subsídios que permitam aprimorar a construção de conhecimentos mais sólidos sobre a região amazônica, em particular sobre o Estado do Pará” (Teixeira Júnior, 2010, p. 7).

Ainda que a ideia seja contemplar o estudo da região amazônica como um todo, o supracitado livro não consegue corresponder a essa perspectiva, centrando-se também no Pará.

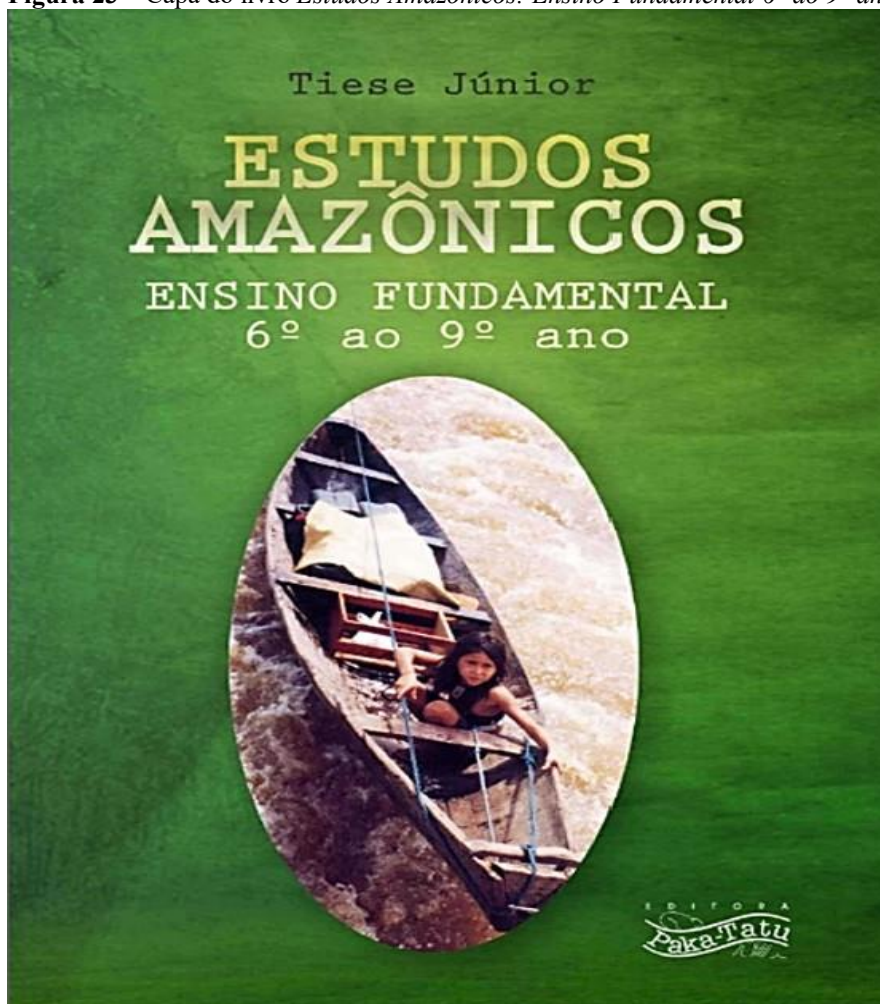
A obra possui quatro capítulos, em que cada se revela correlato a um ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, dividindo-se em unidades e, cada unidade, em tópicos referentes à História da Amazônia. O livro menciona a invasão francesa ao Maranhão e a fuga de escravos para a região do Rio Araguari de forma rápida, somente para contextualizar a importância de se defender a Amazônia e tratar da fundação da cidade de Belém.

O livro faz um resumo bastante simples e de fácil entendimento com apenas 4 parágrafos no capítulo 4, referente ao 9º ano, no tópico “Amapá – Capital Macapá”, acerca da disputa entre França e Portugal e, mais tarde, envolvendo o Brasil, sendo definidas as fronteiras com o Laudo Suíço de 1900. Por outro lado, não cita sujeitos históricos, apenas que vários povos morrem durante a disputa territorial fronteiriça, resumindo a questão toda ao processo político. Ademais, dá a entender que a História do Amapá durante esse processo não se contextualiza com a do Pará.

Acrescenta-se que o texto é acompanhado de exercícios com perguntas subjetivas e apenas uma pergunta sobre a ocupação do Amapá, uma delas orientando o aluno a pesquisar mais sobre o Amapá e fazer um texto sobre ele. No geral, há poucas imagens e as que estão na obra são em preto e branco, tendo, ao final, um conjunto de imagens com qualidade reduzida para um melhor entendimento.

De todo modo, para a explicação da História no período colonial, o livro pode servir de suporte para o planejamento do professor, contudo, faz-se necessário que o docente colete informações em outras obras para a complementação. Abaixo, na Figura 23, a capa do livro citado, que, mesmo dando ênfase à História do Pará, desponta nos bancos escolares do Amapá.

Figura 23 – Capa do livro *Estudos Amazônicos: Ensino Fundamental 6º ao 9º ano*



Fonte: Teixeira Júnior (2010).

Em relação ao material didático sobre o Amapá, foi encontrada uma coleção de quatro volumes, intitulada *Estudos Amapaenses e Amazônicos - EAA*, com a data de 2018, produzida pelo professor Me. Rosinai Amanajás Pena (2018) para o Colégio Militar Antônio Messias (localizado em Macapá). A coleção não foi publicada por editora, apenas divulgada pelas redes sociais no formato PDF (*Portable Document Format*), e não contém apresentação, prefácio, posfácio e nem introdução, impossibilitando o entendimento do objetivo da referida obra.

Cada volume é dividido em capítulos que correspondem aos conteúdos a serem estudados em um referido bimestre, isto é, o 1º capítulo corresponde ao 1º bimestre, o 2º capítulo ao 2º bimestre e assim por diante. No início de cada volume são apresentados tópicos sobre as principais ideias e abordagens que se quer atingir com o estudo da História Local, de

acordo com cada ano do ensino. Após cada tópico há exercícios e tarefas de pesquisa para o professor trabalhar com os alunos.

Todavia, a coleção apresenta algumas falhas para ser considerada como um material didático do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), como, por exemplo, não há imagens e nem mapas, sendo que o uso do mapa é interessante para o aluno identificar a região amazônica no contexto Brasil-América-Mundo, juntamente com sua fauna, flora e diversidade de povos, culturas, lendas e mitos.

Além disso, tem-se que o início de cada volume contém uma música regional (amapaense e paraense) sem qualquer tipo de contextualização em relação ao texto. A fonte é pequena, o que prejudica na leitura e no seu entendimento. Outro problema refere-se ao fato de os textos estarem constituídos como uma “colcha de retalhos”, ou seja, o texto dos conteúdos é uma montagem de vários autores, inclusive resultados de pesquisas acadêmicas e de sites não confiáveis. É pertinente lembrar que 34,3% dos professores que responderam ao questionário afirmou utilizar a internet para ministrar aulas sobre o Contestado Franco-Brasileiro.

Nesse processo, é visível que a internet ajudou na montagem do material em comento, contudo, a seleção de textos não foi adequada para o ciclo de idade do Ensino Fundamental – Anos Finais. Cada tópico apresenta uma leitura complementar, a maioria sem identificação dos autores e, ao longo do texto, pode-se identificar temas repetidos, erros ortográficos, fontes de letras diferentes, material com pouco qualidade.

A coleção mencionada tentar trabalhar a diversidade cultural herança dos povos indígenas e de africanos, mas de forma reduzida, além de não possuir glossário para identificar conceitos de palavras de difícil entendimento para os alunos. A referida obra que foi construída para uma escola militar que foi propagada pelas redes sociais acabou por chegar em sala de aula, mesmo com qualidade duvidosa e sem uma sequência didática. Assim, o processo metodológico não proporciona ao aluno um pensamento crítico e reflexivo.

No contexto da obra, o Contestado Franco-Brasileiro mais uma vez fica no viés político, deixando de lado o social. Porém, a parte que é reservada ao conteúdo é confusa, com repetição de temas já abordados, com cronologias antes do assunto ser estudado, consolidando-se, como já dito, enquanto uma “colcha de retalhos”. Nas capas de cada volume (Figura 24) não houve uma preocupação em tentar dar uma identidade amapaense à obra, como aconteceu com as outras obras citadas nesse estudo, tampouco fazer uma capa didática e apresentável tanto ao professor como aos alunos.

específica, nos Estudos Amapaenses”. Ora, muitos sabem a necessidade de se produzir materiais didáticos referentes à História do Amapá, porém, poucos tentam e conseguem esse feito, que é primordial no processo de ensino-aprendizagem de nossos alunos, sobretudo aqueles que não estão devidamente incluídos no mundo digital.

A obra em análise encontra-se dividida em 10 unidades (a primeira edição contém 9 unidades), com variados tópicos sobre a história, cultura e geografia do estado do Amapá. Ao longo dos tópicos, encontra-se boxes com maiores informações, além de indicações relacionadas à internet, notas de conhecimento e glossário (a primeira edição não contém). Os conteúdos não obedecem à sequência cronológica de fatos, os quais são contextualizados com a contemporaneidade.

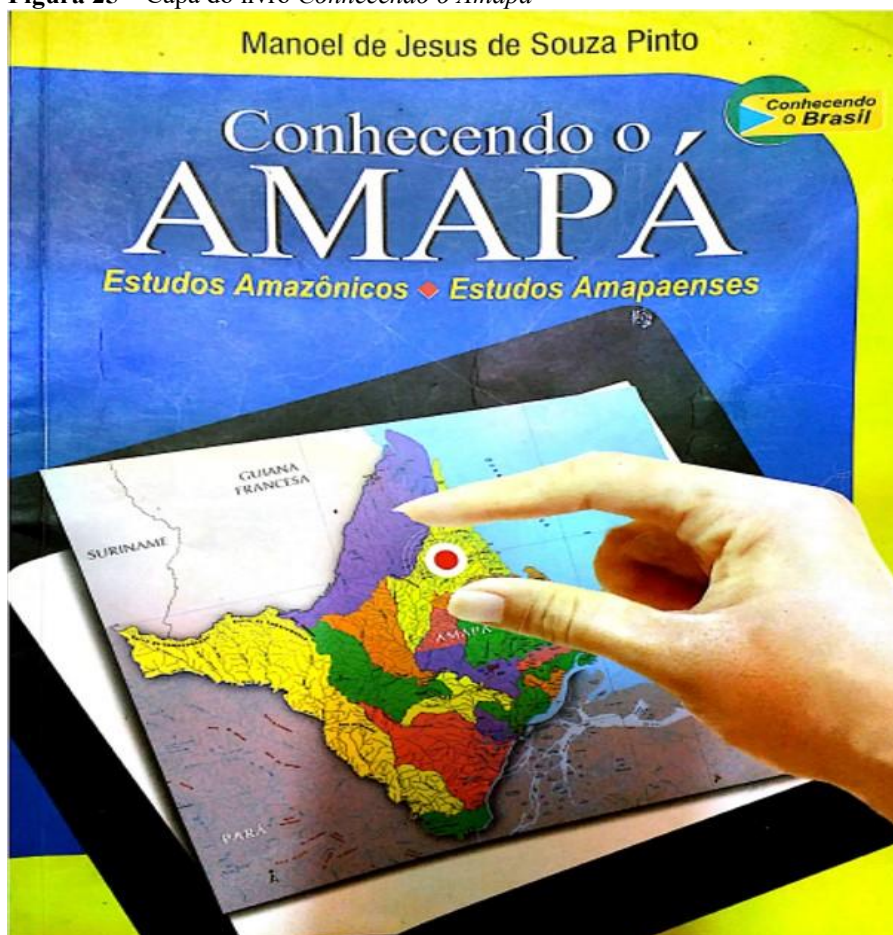
Ao término de cada unidade há uma leitura complementar devidamente referenciada e lista de atividades com questões subjetivas. O tamanho da fonte das letras é satisfatório para uma boa leitura e a obra é rica tanto em informações de forma resumida, como em imagens e mapas coloridos que ajudam na compreensão deles. Sua edição gráfica é de excelência, porém, o livro não pertence ao PNLD e, desse modo, não foi distribuído nas escolas. O professor interessado deverá adquirir o seu, se quiser contar com o material.

Em relação ao Contestado Franco-Brasileiro, a obra traz o contexto dos conflitos, os tratados relacionados com a problemática, ocupação, causa de afluxo de pessoas para região, as repúblicas (de franceses e de brasileiros) no contestado, o conflito, Cabralzinho “herói” e a resolução de 1900, definida em Berna, na Suíça. Apesar de obedecer a uma sequência linear dos fatos, com as tramas de defesa e ocupação da região de forma didática, o social é pouco contextualizado no processo de formação da fronteira.

Os mapas para identificação da questão fronteiriça são de números reduzidos e as imagens que integram a obra são focadas nos “vultos” que contribuíram de alguma forma para a consolidação da fronteira com a França, como, por exemplo, de Barão do Rio Branco, Emílio Goeldi e Francisco Xavier da Veiga Cabral, o Cabralzinho.

Nesse processo, a obra tem duas imagens de Cabralzinho, sem contextualização e necessidade. Na Figura 25, tem-se a capa do livro interdisciplinar *Conhecendo o Amapá*, com o mapa político do estado obedecendo ao padrão de capa do projeto “Conhecendo o Brasil” e deixando de lado os monumentos e fatos do cotidiano do amapaense, características marcantes nas capas de livros sobre História Local.

Figura 25 – Capa do livro *Conhecendo o Amapá*



Fonte: Pinto (2016).

Essa escassez de materiais didáticos de História do Amapá é bem visível para quem é profissional da área, sobretudo ao se deparar com conteúdos relacionados ao Amapá diante da necessidade de elaborar seu planejamento. Assim, o professor logo percebe que, embora as universidades produzam muito conhecimento, tais contribuições não sofrem o adequado processo de transposição didática para que o aluno do Ensino Fundamental tenha um melhor entendimento sobre a História de seu lugar.

Muitos profissionais se apoiam nos materiais didáticos, pois, para muitos, principalmente para aqueles que trabalham em zonas rurais que não têm energia e muito menos internet, são os únicos materiais que têm à sua disposição para o planejamento de sua aula. Em face desse contexto, os professores montam seus próprios materiais, utilizam os textos em sala e deles fazem as avaliações que os alunos precisam realizar (Abud, 2004).

Por isso, necessita-se que o livro didático seja de qualidade, com várias ferramentas pedagógicas e ilustrações que abram o caminho do alunado para se compreender de forma

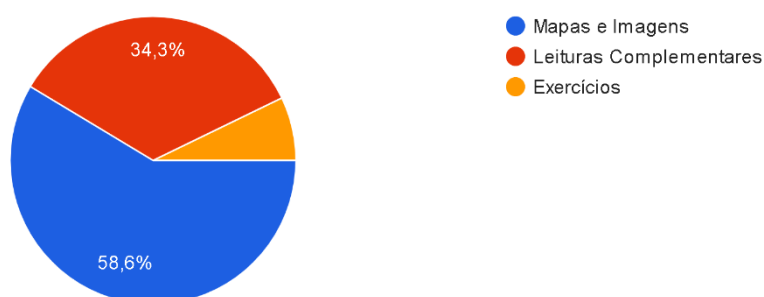
adequada a sua realidade. Diante desse cenário, a sexta pergunta do questionário indagou: “Quais elementos você acredita que ajudaria em um livro didático que contemple o Contestado Franco-Brasileiro?”.

O Gráfico 8 sistematiza o resultado da pesquisa, a qual indicou que 58,6% (41) dos professores acreditam que os mapas e as imagens são elementos que ajudariam para um melhor entendimento sobre o Contestado Franco-Brasileiro. Já 34,3% (24) deles apontam as leituras complementares e 7,1% (5) entendem que os exercícios ajudariam nesse processo.

Gráfico 8 – Gráfico da sexta pergunta do questionário de pesquisa

06 - Quais elementos você acredita que ajudaria em um livro didático que contemple o Contestado Franco-Brasileiro?

70 respostas



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

Conforme pontuado anteriormente, mapas e imagens são de suma importância para o processo de ensino-aprendizado em História, já que eles atuam como elo entre o que foi produzido e o que pode ser produzido. Desse modo, ao trabalhar com mapas e imagens o professor está estimulando o aluno a entender outras linguagens de forma dialógica (Gejão, 2008). De acordo com os dados obtidos pelo questionário, os profissionais sabem e entendem da importância de se trabalhar esse tipo de linguagem com os alunos, entretanto é preciso que as imagens que integram o livro didático sejam contextualizadas de forma que o aprendizado sobre o determinado conteúdo seja prazeroso e satisfatório.

A décima primeira pergunta do questionário (subjativa) indaga: “Qual sugestão você daria para um livro didático sobre História do Amapá?”. Cerca de 70% das respostas têm mapas e imagens como sugestões. Nesse processo, deve-se destacar as leituras complementares que tiveram 34,3% de respostas, sendo esse o momento em que o aluno terá contato diretamente

com fragmentos de documentos ou de alguma pesquisa que ajude em um melhor entendimento sobre o contexto a ser estudado.

Ademais, essa falta de materiais que contemplem a História do Amapá para o Ensino Fundamental – Anos Finais acende um alerta vermelho, pois como o aluno estudará sua localidade, criará uma identidade com o lugar, se não há instrumentos que não contribuam para isso? O livro didático pode até carregar em seu arcabouço interesses mercantis, ideais e valores culturais (Choppin, 2004), no entanto, ele se tornou o principal instrumento de vinculação do que se produz nas universidades na Educação Básica.

Nesse sentido, o livro didático não é o único instrumento para se (re)produzir o conhecimento na escola e nem deve ser, todavia, ele se faz necessário, principalmente para alunos de baixa renda, os que são excluídos de alguma forma do processo virtual e que residem na zona rural e sofrem dificuldades para obter informações.

3.3 BNCC, RCA e a formação de professores

Nesta seção, o debate tem como ponto de partida o pensamento de Monteiro e Penna (2011), que se baseiam na simetria segundo a qual o Ensino de História é um lugar de fronteira, no sentido geopolítico de diferenciação e aproximações. Para os autores, “a proposta de pensar a pesquisa sobre o ensino de história como um lugar de *fronteira* [...], o lugar onde são demarcadas diferenças, mas que também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato” (Monteiro; Penna, 2011, p. 194).

Diante do exposto, é necessário lembrar que o estudo em questão trabalha com o conceito de fronteira como um sistema social que parte de dois processos: o político, que gera a demarcação de uma fronteira, e o social, que gera a formação dela, no caso os processos sofrendo ações do marco fronteiriço. Assim, concordando com a analogia dos autores citados, podemos pensar o currículo como esse marco fronteiriço ou limite, como divisor dessa diferenciação e aproximação no Ensino de História.

Entre representações, sentidos e significados, a diferenciação é produzida pelo Estado que tenta conservar seu poder, assegurando quais conteúdos devem ser ensinados e como devem ser ensinados. Em contrapartida, ocorrem as aproximações de professores/sociedade em discussões que tentam garantir voz e vez no Ensino de História através de participações na construção de políticas educacionais e, principalmente, no currículo.

Conforme já mencionado, Arroyo (2013b) entende o currículo como um território em disputa que se configura como uma política do poder, daí o porquê de o currículo de História se tornar uma zona de atravessamento de saberes e políticas de segmentos distintos da sociedade. Esse aspecto do currículo entrou em evidência com a construção da BNCC, gerando discursos variados de críticas e de apoio ao documento que tem como objetivo “sugerir”, pelo menos, 60% dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula. É relevante destacar que os documentos em análise se referem ao componente curricular História, do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano).

A BNCC é um documento de caráter normativo, ou seja, estabelece normas e tenta caracterizar a prática pedagógica em sala de aula por meio de competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Em relação à BNCC, Martins (2017, p. 49) alega que “[...] não é compreendida como o currículo comum, mas como um elemento norteador de demais políticas de Estado e não deveria ser tomada como proposta curricular, embora devesse gerar tais propostas a partir de elementos que seriam comuns a todo país”.

A ideia é que os sistemas educacionais estaduais e municipais tomem a BNCC como ponto de partida de uma política de cooperação entre as esferas federal, estadual e municipal, em políticas de formação de professores, seja em construção de conteúdos, avaliações etc. Levando em considerações essas argumentações, a BNCC é ou não um currículo? De acordo com o artigo 26 da LDB (Brasil, 1996), o currículo parte de dois processos: primeiro, de uma base comum a todo o país; e segundo, de uma parte diversificada que compreende a regionalização. Ou seja, ela é parte de um todo e se torna um documento curricular, queiram ou não.

Nesse caso é importante ter a noção não do que é, mas sim do que representa o currículo, pois é algo de difícil definição. Gabriel (2019, p. 72-73), nos explica que o currículo oscila entre um substantivo e um verbo. Quando se faz referência ao substantivo, ele tem o significado de percurso/caminho e é associado às disciplinas e conteúdos. Quando se faz referência ao verbo, ele tem conotação ao ato de percorrer, assim, abrindo espaços no âmbito educacional para diferenças, desejos, demandas, interesses individuais e coletivos e experiências, tanto do professor quanto do aluno.

Essa relação se faz relevante face ao entendimento de que o currículo – mais especificamente o da disciplina História – é um elo que liga o Ensino de História à produção de uma consciência histórica ou um saber escolar. Em suma, o currículo se desenvolve como uma

construção social e não somente como instrumento de um poder político, pois ele define o perfil do docente e o que se produz (ou quer) em sala aula, transformando o Ensino de História em um espaço de atravessamentos e produção de conhecimento, ligando o que é produzido no campo acadêmico para o campo da Educação Básica.

Desde o início do século XX, políticos e intelectuais procuravam elaborar um programa curricular comum que regulamentasse o ensino (Abud, 2017), mas como as partes não se entenderam, os programas ficaram fragmentados e sob a responsabilidade de cada sistema de ensino. Com a redemocratização, voltou-se para a ideia de se produzir uma base comum e, dessa forma, foi se criando um embasamento legal para a formulação da BNCC, que começou com a própria Constituição Federal de 1988.

Na Constituição, em seu artigo 210, tem-se que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Após oito anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, não houve a produção de uma base comum para as propostas curriculares. No entanto, quase dez anos depois foi instituída a LDB, que, além do artigo 26, procurou fundamentar a importância de um base curricular em seu artigo 9, inciso IV, que diz, caber à União:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, art. 26).

Diante do exposto, a LDB define as competências e diretrizes como elementos comuns ao processo de ensino-aprendizagem e aos currículos diversos (Brasil, 2018), dando a entender que a construção das propostas curriculares seria de forma democrática entre os sistemas de ensino e a sociedade escolar, mas a partir da base comum. Ao sancionar a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional da Educação (PNE), o governo federal cria mais um dispositivo para fundamentar a criação da base comum e que orientasse os currículos. Sendo assim, na meta 7 do PNE se declara:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Essa “pactuação interfederativa” é a colaboração das três esferas, no caso União, estados e municípios na formulação de políticas educacionais mais igualitárias que busquem um melhor desenvolvimento do educando. Essa preocupação da parte do Estado, de se demarcar um marco legal para a base comum, ocasionou um grande debate entre os intelectuais sobre não apenas a necessidade de se ter esse documento, como também se ele poderia romper com certas práticas e ideologias no processo educacional.

Tais legislações, por parte de uma burocracia estatal que o Estado denomina de “processo democrático”, colocou o currículo ainda mais no centro do processo educacional (Abud, 2017). É significativo pensar o currículo de História não como um aglomerado de conteúdos a serem “vencidos” até o fim do ano letivo, mas como uma zona de escolhas e possibilidades para produção coletiva e social de um conhecimento escolar/histórico que possibilite uma sociedade crítica e reflexiva.

Antes de ter sua versão final, houve duas versões da BNCC que foram abertas para consultas, tanto para professores como para movimentos sociais interessados nos rumos que a educação brasileira estava prestes a seguir com a base comum. Segundo Moreno (2016), na primeira versão veio a consulta, em 2015, sem o texto base para a produção do currículo de História, clarificando dois importantes pensamentos: o primeiro, a relevância não só para a sociedade como para o próprio Estado do currículo de História; e o segundo, o desentendimento na produção entre intelectuais e políticos e entre intelectuais com professores e movimentos sociais.

A respeito do primeiro pensamento, Abud (2017, p. 17) sustenta que “[...] a História vem sendo apontada como disciplina responsável pela formação política dos estudantes, pois teria intrínseco ao seu aprendizado o desenvolvimento do pensamento político do alunado [...]”. Assim, para o Estado controlar sua área de fronteira é necessário demarcar seu espaço com uma linha de separação, ou seja, no Ensino de História, para o Estado, é interessante demarcar o que pode e deve ser ensinado, tentando deixar a disciplina a seus interesses, mas que acaba por gerar intensas disputas no campo ou, se preferir, na comunidade escolar.

Em relação ao segundo pensamento, houve muita indignação por partes de alguns grupos, tanto na primeira como na segunda versão, gerando polêmicas sobre os conteúdos que fariam parte da BNCC. Moreno (2016) destaca que as polêmicas giraram em torno das escolhas

e esquecimentos de variados grupos e sujeitos históricos, pois, em sua acepção, os conteúdos para o Ensino Fundamental estavam difíceis de entendimento, vagos, amplos e imprecisos.

Outro fator que gerou uma disputa por espaço no currículo de História foi a diminuição de alguns períodos históricos, como a Antiga e a Medieval, que acarretou cartas de repúdio e encontros para discutir sobre o papel da BNCC; discussão essa que, de alguma forma, surtiu efeito, uma vez que tanto na segunda como na versão final pudemos notar o aumento de conteúdos referente à História Europeia. Entre debates e versões, o currículo de História demonstra ser um marco fronteiro de desejo e construção político e cultural, ocasionando litígio sobre o que se deve ensinar e aprender na produção do conhecimento na Educação Básica.

Dessa forma, a BNCC foi entregue ao Ministro da Educação Mendonça Filho (na época), que, pela Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a), homologou o documento normativo com o intuito de orientar a produção dos currículos dos sistemas educacionais e garantir o processo de ensino-aprendizagem de qualidade nas escolas de Educação Básica através de competências e habilidades. Para o Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), a BNCC propõe uma retomada e ressignificação das aprendizagens do Ensino fundamental – Anos Iniciais, para se ter o fortalecimento da autonomia do aluno (Brasil, 2018).

Assim, a partir das competências das Ciências Humanas (Geografia e História) essa autonomia deve ser estimulada, a começar do raciocínio tempo-espaço-movimento para uma formação ética, como esclarece o documento: “[...] no Ensino Fundamental – Anos Finais é possível analisar os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação” (Brasil, 2018, p. 355). A BNCC traz a produção do conhecimento histórico através de cinco processos que, de acordo com o referido documento, estimula o pensamento, a saber: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise.

Todavia, alude que sem nenhuma fundamentação teórica, o documento argumenta que são necessárias algumas perguntas para motivar o aluno a identificar o objeto em estudo; que com a comparação se consegue ter alteridade e enxergar melhor o outro encontrando diferenças e semelhanças; que a contextualização é tarefa imprescindível no estudo das sociedades e suas relações tanto de poder, cultural e de trabalho; que a interpretação é peça-chave para um pensamento crítico; e que a análise, por mais difícil que seja, faz com que o aluno consiga ter uma compreensão tanto estética como ética do objeto em estudo (Brasil, 2018,

p. 398-400). Entretanto, além de ser genérico em alguns momentos, o texto do documento normativo torna-se repetitivo e não apresenta uma justificativa e nem um detalhamento sobre tais processos no campo educacional.

Ademais, a BNCC traz em seu texto a definição de competências e habilidades, conceitos que nortearam o caminho da Educação Básica no que diz respeito à produção de conhecimento histórico/escolar em sala de aula. Conforme o documento:

[...] **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

De forma geral, o ato da produção do conhecimento de saberes e atitudes através de conceitos e procedimentos (competências), ou, se preferirem, os resultados, serão favorecidos e alcançados a partir do desenvolvimento das práticas (habilidades) durante o processo de ensino-aprendizagem, isto é, conceitos, metodologias e avaliação devem estar direcionados ao avanço das competências.

A BNCC implementou 10 competências gerais, 7 competências específicas de ciências humanas e 7 competências específicas de História para o Ensino Fundamental, que estão interligadas entre si para o alcance do desenvolvimento educacional do aluno. As figuras 26, 27 e 28, na sequência, destacam as competências gerais/ciências humanas e História contidas na BNCC, para que os alunos de todo país alcancem um conhecimento comum.

Figura 26 – Competências Gerais da BNCC

ORDEM	RESUMO	COMPETÊNCIAS
01	Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
02	Pensamento Crítico, Científico e Criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
03	Repertório Cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
04	Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
05	Cultura Digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
06	Trabalho e Projeto de Vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
07	Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
08	Autoconhecimento e Autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
09	Empatia e Cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Responsabilidade e Cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 9).

Figura 27 – Competências Específicas de Ciências Humanas

ORDEM	RESUMO	COMPETÊNCIAS
01	Eu, Outros e Nós	Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
02	Tempo e Cultura Digital	Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
03	Transformações e Dinâmicas Espaciais, Sociais e Cultural	Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
04	Diversidade	Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
05	Espaço e Movimento	Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
06	Direitos Humanos e Consciência Ambiental	Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
07	Múltiplas Linguagens	Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 357).

Figura 28 – Competências Específicas de História

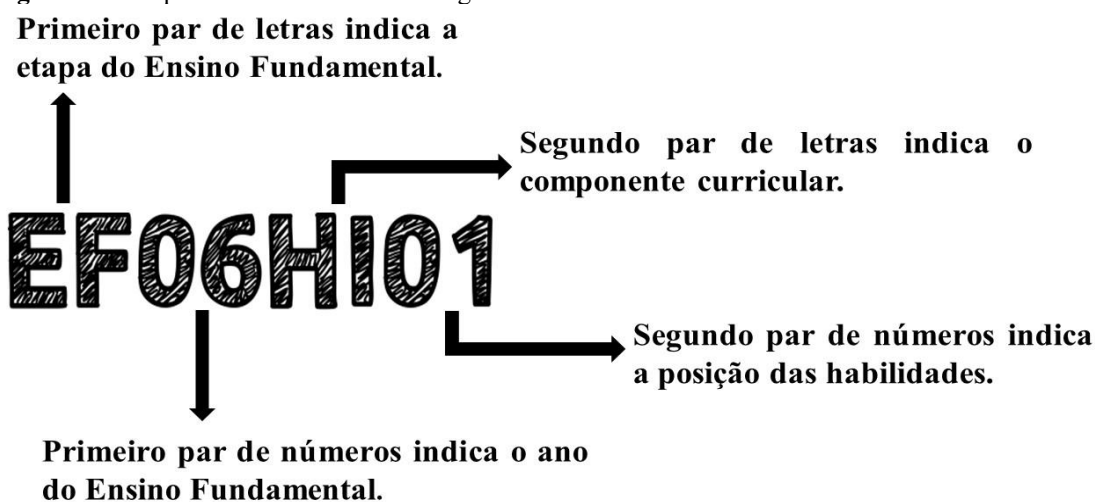
ORDEM	RESUMO	COMPETÊNCIA
01	Conhecimento Histórico e Relações de Poder.	Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
02	Tempo Histórico: Rupturas e Permanências.	Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
03	Fontes e Pensamento Crítico.	Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
04	Diversidade e Relações Culturais.	Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
05	Deslocamentos, Interações e Relações de Trabalho.	Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
06	Historiografia e Conceitos Históricos.	Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
07	Cultura Digital.	Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 402).

A BNCC trocou a nomenclatura conteúdos por unidades temáticas e objetos de conhecimento que também estão interligados entre si e com as habilidades propostas para a aprendizagem. Em relação às habilidades, temos dois pontos importantes para o entendimento delas, que são: primeiro, refere-se ao código alfanumérico que identifica habilidade de acordo com os blocos de ano do ensino Fundamental; e segundo, a estrutura que é composta por três

partes, sendo o verbo que designa o processo de aprendizagem, o complemento do verbo que aponta o objeto de conhecimento e os modificadores do verbo ou do complemento do verbo que assinala o contexto histórico ou os processos (Brasil, 2018). A Figura 29 traz uma representação da estrutura das habilidades, de acordo com a BNCC.

Figura 29 – Esquema das habilidades: código alfanumérico e estrutura



(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e
 VERBO COMPLEMENTO DO VERBO
de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
 MODIFICADOR DO VERBO

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 29-30).

Para obtenção de um êxito maior, tanto das unidades temáticas quanto objetos de conhecimento no processo de ensino aprendizagem dentro do Ensino de História, faz-se necessário que as metodologias partam de três estratégias básicas, quais sejam: cronologia, fontes e documentos e análises com interpretações variadas. Dessa maneira, a ideia da BNCC (Brasil, 2018, p. 416) preconiza que a cronologia ajudará no entendimento das “várias formas de registro de memória”, sintetizando os eventos nas noções de tempo e espaço. Esse procedimento há tempos vem sendo usado e bastante criticado por colocar os estudos de História em uma cronologia que dá a entender que os fatos históricos parecem isolados, sem

nenhuma correlação entre si, algo que reflete um tal conservadorismo no contexto da base nacional.

Em relação ao método com fontes e documentos, a ideia do documento normativo (Brasil, 2018, p. 416) é justamente que o aluno consiga elaborar, “críticas sobre formas já consolidadas de registro de memória, por meio de uma ou várias linguagens”. Fontes e documentos, assim sendo, constituem-se enquanto “base para o pensamento histórico” (Karnal; Tatsch, 2013, p. 9), fazendo-se necessário que o docente tenha cuidado com os tipos que irá utilizar para produção do conhecimento em sala de aula. Nesse procedimento, é fundamental que a utilização das fontes e documentos não seja somente acerca das denominadas “oficiais”, pois cartas, fotos, diários e jornais de sujeitos, que estão fora do padrão dito oficial do Estado, podem contribuir para esclarecer e desvendar as relações e interações sociais de variados grupos com o mundo.

No que se refere à terceira estratégia, a BNCC (Brasil, 2018, p. 416) pretende que o aluno atinja o “reconhecimento e a interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno”. Dessa forma, tem-se que as duas últimas estratégias estão interligadas, pois se a produção do conhecimento envolve várias interpretações sobre o fato histórico, logo, não se pode utilizar apenas uma fonte ou um documento, principalmente “oficial”, que conteria apenas a versão que o Estado quer que o aluno saiba. Portanto, o conhecimento histórico escolar precisa romper com a fronteira política, fazendo que o discente tenha consciência que na História há variados sujeitos históricos produzindo relações sociais e fatos históricos diversos. Para obtenção desse objetivo, é preciso que o professor demonstre e o aluno compreenda que os fatos históricos podem ter várias versões a partir de análises acerca de múltiplas fontes e documentos.

Com a BNCC como suporte pedagógico, agora os estados e municípios em regime de colaboração estavam habilitados a produzirem seus currículos para a Educação Básica e, no Amapá, houve a construção do Referencial Curricular Amapaense (RCA) (Amapá, 2019a). O referido documento (Amapá, 2019, p. 8), logo em sua apresentação, destaca três diretrizes que guiarão sua elaboração, a saber: a) pluralidade de ideias, ou seja, sem viés ideológico e político partidário; b) com um olhar para o futuro a partir do presente; e c) um documento para abrir fronteiras para pais e alunos.

Nessa perspectiva, então, o RCA (Amapá, 2019a) é uma complementação curricular prevista no artigo 26 da LDB (Brasil, 1996), que determina a parte diversificada e os marcos legais do documento, que são praticamente os mesmo que fundamentam a BNCC,

como: art. 2010 da Constituição Federal (Brasil, 1988); arts. 9º e 26 da LDB (Brasil, 1996); e a Lei nº 13.005, de 2014, o PNE (Brasil, 2014). No Plano Estadual de Educação do Amapá (PEE), houve complemento com a Lei nº 1.907/2015 (Amapá, 2015b), que, em sua meta 13, dá providências para estruturar, implantar e implementar diretrizes curriculares no Amapá, e a Resolução nº 56/2015 (Amapá, 2015a), do Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE/AP), a qual, em seu artigo 7º, fala sobre a complementação do currículo pela parte diversificada com as características regionais.

O estado do Amapá é composto por dezesseis municípios, sendo que todos produzirão seus Planos Municipais de Educação e, com o regime de colaboração com o governo do Amapá, decidiram estruturar uma única proposta curricular. De acordo com o RCA (Amapá, 2019a, p. 10), “prevaleceu o ideal de territorialidade em se elaborar um único currículo para as redes de ensino, e propostas pedagógicas das instituições escolares no âmbito estadual e municipal que incorporem os avanços de pesquisas ligadas as competências e habilidades”.

Por certo, dia 13 de julho de 2018 foi assinado um termo de compromisso para mobilização de gestores, dirigentes municipais e docentes, a fim de delinear o RCA. O estado do Amapá mobilizou docentes tanto do quadro estadual como municipal e privado para a estruturação do RCA, com objetivo de deixar o processo o mais transparente e democrático possível. Assim, o governo amapaense montou uma equipe de profissionais denominada de Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC/AP), para dar andamento à nova proposta curricular do estado.

Nesse processo, o ProBNCC/AP montou ações para mobilização de um número maior de participantes para a construção do documento curricular do Amapá, de modo que a operacionalidade do projeto foi destacada em três momentos, a saber:

Dia D da BNCC (dia destinado à discussão da BNCC pelos profissionais da educação nas escolas públicas e privadas do Amapá), Encontro das Modalidades (destinado à discussão e elaboração dos textos referentes às Modalidades de Ensino¹ presentes neste documento), Dia C da Consulta Pública (dia reservado para os profissionais da educação discutirem e realizarem suas contribuições à versão preliminar do referencial curricular) e a Consulta Pública (período destinado às contribuições para melhorias no documento), garantindo a legitimidade do presente documento junto à sociedade em geral (Amapá, 2019, p. 8).

Segundo o Parecer nº 111/2018 – CEE/AP e UNCME/AP (Amapá, 2018, p. 03), foram mais de 68 mil consultas aos documentos preliminares e, desses, cerca de 83% foram professores. O parecer citado foi favorável à aprovação do novo documento curricular do estado

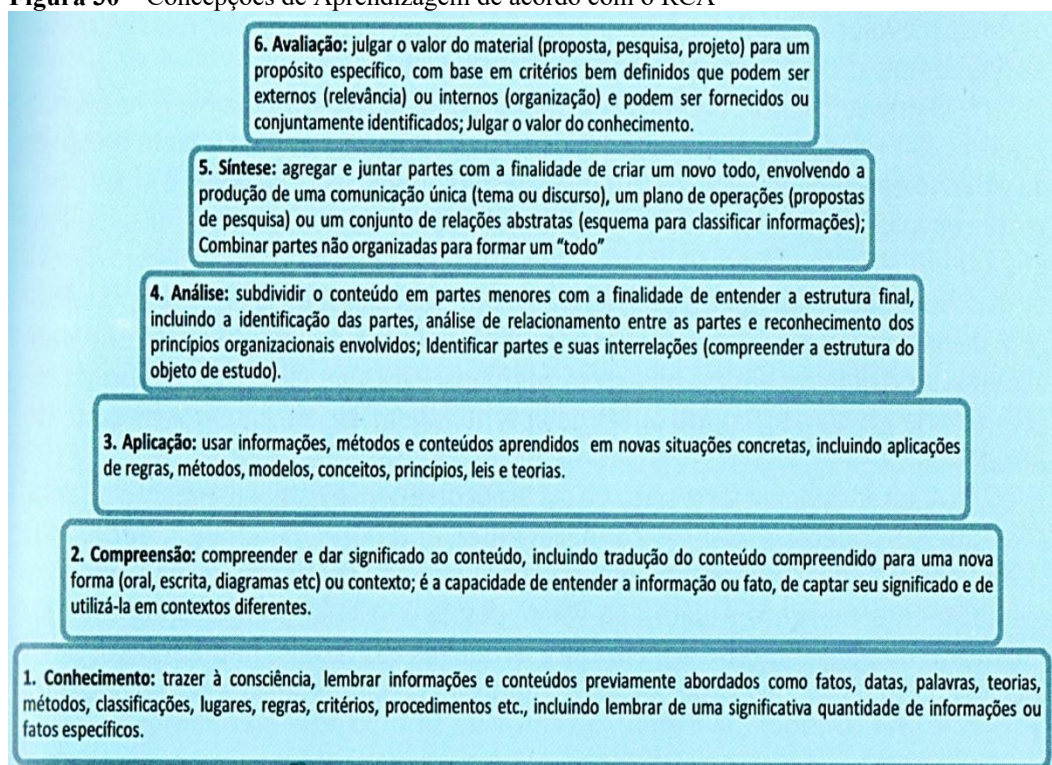
do Amapá, sendo homologado pela Resolução nº 15/2019 – CEE/AP (Amapá, 2019b) e publicado no Diário Oficial do Estado do Amapá no dia 22/02 do mesmo ano. O RCA traz algumas características pertinentes como cinco modalidades de ensino com a justificativa de combater a desigualdade e reconhecer grupos “diferentes com necessidades diferentes” (Amapá, 2019, p. 14).

Em seu contexto, as modalidades são: educação especial, educação do campo, educação quilombola, educação indígena e educação de jovens e adultos (EJA), todas atendendo leis/ resoluções/ pareceres federais, estaduais e municipais. Em sua fundamentação voltada à implantação de um currículo com aspectos e história local no Ensino Fundamental, além de obedecer à CF/88, à LDB e à BNCC, a proposta curricular fala em “[...] dar um encaminhamento a uma prática educacional que possibilite um tratamento pedagógico à realidade local [...]” (Amapá, 2019a, p. 76). Esse contexto assumido pelo RCA visa ter a História Local como estratégia pedagógica para o processo de ensino e aprendizado, fazendo conexões entre variadas histórias e variados sujeitos.

Apesar do texto do documento curricular normativo amapaense ser genérico e repetitivo³⁴ (não muito diferente da BNCC), tenta demonstrar alguns princípios norteadores e concepções de aprendizagem para auxiliar o trabalho pedagógico tanto da escola, de modo geral, como do professor. O RCA toma o mesmo ponto de partida da BNCC, ao fundamentar que “as aprendizagens são retomadas e ressignificadas por meio de processos que envolvem ações sobre problemas do mundo real, presentes em diferentes áreas do conhecimento e em outros contextos sociais e culturais [...]” (Amapá, 2019, p. 79). Para o melhor entendimento, destaca-se a seguir um esquema de como pode funcionar o processo de aprendizagem (Figura 30).

³⁴Há cópias de textos tanto da BNCC como de pareceres e resoluções no decorrer do texto curricular amapaense, e em que alguns casos não são citados os textos originais.

Figura 30 – Concepções de Aprendizagem de acordo com o RCA



Fonte: Amapá (2019, p. 79).

O discurso do RCA está pautado no processo contínuo da aprendizagem e desenvolvimento, fazendo conexões entre os conhecimentos já assimilados com novos conhecimentos a partir de um “tripé”: quem aprende (sujeito), o que se aprende (o objeto) e o outro (o social) (Amapá, 2019). Trata-se de uma tentativa de produzir um conhecimento escolar/histórico a partir da realidade vivida tanto pelo professor como do aluno, de modo que a exposição dos objetos de conhecimento (antigos conteúdos) precise levar em consideração o contexto social do aluno, bem como o conhecimento já adquirido por ele em anos anteriores de estudo e na comunidade onde ele está inserido. Diante da resignificação das aprendizagens contida no método da BNCC e reproduzida pelo RCA, tenta-se dividir as responsabilidades da aprendizagem entre o professor, que a partir dos documentos normativos (BNCC e RCA) passa a ser o transmissor dos objetos de conhecimento (antigos conteúdos), e o aluno responsável pela aprendizagem e sua socialização.

É relevante evidenciar que o texto do componente curricular de História contido no RCA não tem especificações para o Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), além das competências gerais declaradas pela BNCC e a lista dos objetos de conhecimento com as habilidades. No RCA (Amapá, 2019a), há dois códigos alfanuméricos, um indicado pela BNCC e o outro que indica objetos de conhecimento de História do Amapá, especificado da seguinte

forma: EF06HI-AP01. A sigla do estado, no caso AP, indica as aprendizagens consideradas essenciais para a produção do conhecimento histórico do Amapá. Na Figura 31, são destacados os objetos de conhecimento e as habilidades em relação à História amapaense contida no RCA.

Figura 31 – História do Amapá no RCA

6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES
História: tempo, espaço e formas de registros	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	(EF06HI-AP01) Identificar as fontes que originaram determinados grupos no Amapá.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(EF06HI-AP02) Identificar os espaços ocupados no estado do Amapá, por povos indígenas.

7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	(EF07HI-AP01) Identificar a ocupação portuguesa na Amazônia, especialmente na área do atual Amapá.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	A escravidão moderna e o tráfico de escravizados	(EF07HI-AP02) Analisar a escravidão africana na região do atual Amapá.

8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	A questão do iluminismo e da ilustração	(EF08HI-AP01) Identificar a política pombalina na Amazônia e seu reflexo no Amapá.
Os processos de independência nas Américas	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	(EF08HI-AP02) Identificar os movimentos afros no Amapá.
O Brasil no século XIX	Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	(EF08HI-AP03) Estudar as disputas territoriais na região do atual Amapá.
O Brasil no século XIX	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	(EF08HI-AP04) Identificar as manifestações culturais afros amapaense Marabaixo, Batuque, religiosidade.

9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES
O nascimento da República no Brasil e os Processos históricos até a metade do século XX	A questão indígena durante a República (até 1964)	(EF09HI-AP01) Identificar os povos indígenas no Amapá.
Totalitarismos e conflitos mundiais	A Segunda Guerra Mundial	(EF09HI-AP02) Identificar a criação do Território Federal do Amapá no contexto da II Guerra Mundial.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	(EF09HI-AP03) Identificar o Janarismo no Território Federal do Amapá.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	As questões indígena e negra e a ditadura	(EF09HI-AP04) Identificar a formação dos quilombos no Amapá.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais	(EF09HI-AP05) Conhecer as transformações da sociedade amapaense: elevação do T.F.A em estado.

Fonte: Adaptado de Amapá (2019).

São mais de 500 anos de História em 13 objetos de conhecimento e 13 habilidades, divididos em quatro anos de estudo, sendo dois no 6º ano, mais dois no 7º ano, quatro no 8º ano e cinco no 5º ano. Aqui fica a indagação: é esse tratamento pedagógico acerca da realidade local que a SEED/AP quer realizar através do RCA (Amapá, 2019a), trabalhando a História Local? Pelo documento normativo estadual, as desigualdades que tanto são proferidas na BNCC e no próprio RCA dificilmente serão superadas, sendo a História do Amapá “amassada”, de um lado, por objetos do conhecimento da chamada História Global e, do outro, pela História Nacional.

Sobre isso, observou-se que os profissionais de História têm certa dificuldade em ministrar aulas sobre temas da História do Amapá em decorrência da falta de suporte de materiais didáticos. Agora, com a falta de contemplação de objetos de conhecimento em relação ao Amapá, abre-se uma preocupação: será que esses profissionais ministraram/ministram História Local em sala de aula? Pergunta-se isso, pois a sensação que se criou analisando o RCA é de que a intenção de se ter um estudo da História mais plural, com uma abordagem mais social e com o estudo de variados sujeitos históricos, como pretende a LDB e a BNCC, fica cada vez mais distante da realidade.

No 6º ano, as duas habilidades estão fixadas com o uso do verbo identificar. Sabe-se que ele tem suas peculiaridades de entendimento e que está envolvido no processo de compreensão de tal fato, porém, quando a habilidade é “identificar as fontes que originaram determinados grupos no Amapá” (Amapá, 2019, p. 285), relacionado ao objeto de conhecimento, “formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico” (Amapá, 2019, p. 285), demonstra-se total falta de nexos e superficialidade no trato da questão, pois que grupos querem identificar? De indígenas? Africanos? Europeus? Será que só identificar é o bastante para a produção de um conhecimento histórico em sala de aula? Não seria mais pertinente: identificar os artefatos deixados por variados povos no processo de ocupação da região que, hoje, compreende o Amapá, antes da chegada dos europeus e compreender as relações sociais, econômicas, culturais e a importância desses povos?

Na segunda habilidade referente ao 6º ano, tem-se que “identificar os espaços ocupados no estado do Amapá, por povos indígenas” está correlacionado ao objeto de conhecimento “os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais” (Amapá, 2019, p. 285). Por que identificar somente os espaços ocupados? Nisso, e a relação tempo, espaço e movimento, em que a BNCC baseia os estudos das áreas de

ciências sociais? Entende-se que o mais oportuno seria: analisar os espaços ocupados na região que hoje é o Amapá por povos indígenas, bem como os processos de relações e trocas com outros povos para além do Rio Oiapoque. Dessa forma, acredita-se que o entendimento de uma região com fronteiras, tal como existe na atualidade, não era posto aos alunos com essas demarcações, e que os povos originários da região se locomoviam pelo território (hoje o Amapá) fazendo seus utensílios, cerâmicas e trocas com variados povos, demonstrando que a região era dinâmica, bem antes da invasão colonial europeia.

No 7º ano, pensa-se haver possibilidades de incorporar mais habilidades dentro dos objetos de conhecimento. Em relação ao que é apresentado no RCA (Amapá, 2019a), a primeira habilidade, “identificar a ocupação portuguesa na área do atual Amapá” e contextualizada com objeto de “conhecimento, resistências indígenas, invasões e expansão na América Portuguesa” (Amapá, 2019a, p. 287). Se a ideia dos documentos normativos é “retomar” e “ressignificar” as aprendizagens, bem como o conhecimento produzido, esta habilidade torna-se um tanto quanto genérica e metódica, dando a entender que a região foi ocupada somente por portugueses e que não houve resistência e invasões de outros nacionais europeus na região.

Como foi já abordado neste estudo, durante o século XVII os ingleses, holandeses e irlandeses tentaram se fixar na região construindo fortificações e fazendo amizades com vários grupos indígenas da região, criando uma teia de relações de comércio e sociais, assim como missionários franceses. Então, de que modo introduzir esses objetos de conhecimento em uma habilidade que se alicerça apenas na ocupação portuguesa? É difícil tomar como referência o RCA para trabalhar História do Amapá, pois os processos de autonomia e pensamento crítico e reflexivo que ele tentar engajar nos profissionais e nos alunos são afetados, já que a construção do saber tem que partir da realidade social do aluno.

Na segunda habilidade do 7º ano, consta “analisar a escravidão africana na região do atual Amapá”, a qual liga-se ao objeto de conhecimento “a escravidão moderna e o tráfico de escravizados” (Amapá, 2019, p. 287). Pensa-se que o texto da habilidade esteja mal redigido, visto que se fala em “analisar a escravidão africana”, sendo que o texto se refere à região que compreende hoje o Amapá. Com efeito, o texto revela certa dubiedade, dando a entender que os africanos praticaram a escravidão de seu povo ou de outros no Amapá. Assim, o mais apropriado para o texto da referida habilidade seria: analisar a escravidão de africanos e seus reflexos na região do atual Amapá.

Isso porque, os africanos não tiveram somente a importância como mão de obra, e a BNCC nos lembra que “[...] é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais [...]” (Brasil, 2018, p. 61). Dessa maneira, é preciso que a habilidade e o professor com sua metodologia esclareçam que o africano teve um papel maior que o de simples mão de obra, haja vista que, com suas resistências e estratégias de sobrevivência, eles contribuíram tanto para a defesa como para ocupação da região, ajudando os povos indígenas a transformarem a região de fronteira em uma zona de fluxos de trocas tanto comerciais como sociais e culturais.

É comum encontrar no texto do RCA o discurso da importância de problematizar os temas em sala de aula, porém, o próprio documento não contribui para que tal fato seja concretizado. O que se percebe é a velha prática pedagógica de uma lista de conteúdos metódica e positivista, que tanto o Ensino de História combateu e vem combatendo em sentido contrário do discurso sustentado no texto de introdução e apresentação. Nos 8º e 9º anos, tem-se um aumento de habilidades em relação à História do Amapá, quatro e cinco, respectivamente. Contudo, o verbo identificar continua assíduo, de modo que na 1ª habilidade consta: “identificar a política pombalina na Amazônia e seu reflexo no Amapá” ligado ao objeto de conhecimento, “a questão do iluminismo e da ilustração” (Amapá, 2019, p. 288).

Nesse ponto, o verbo citado poderia ter sido substituído por “discutir” ou “caracterizar”, que definem ação de análise, já que estamos falando de um período em que as políticas de Estado são emblemáticas, uma vez que a política de ocupação começa com a fundação das vilas de São José de Macapá, Vistosa Madre de Deus e Mazagão, assim como a introdução oficial pelo Estado português de africanos, a qual originou os processos de sincretismo na região. Ademais, entende-se como desnecessário “seu reflexo no Amapá” (Amapá, 2019, p. 288), já que esse território está inserido na região amazônica e conseguir identificar tais políticas servirá para perceber que elas foram aplicadas em toda a região supracitada.

A 2ª habilidade, “identificar os movimentos afros do Amapá”, contextualizada com o objeto de conhecimento “a tutela da população indígena, a negra e a tutela dos egressos da escravidão” (Amapá, 2019, p. 288) está muito mais conectada ao processo de “a questão indígena e negra e a ditadura”, no 9º ano. Isso porque, é pertinente lembrar que a resistência negra no período colonial foi inserida no 7º ano. Dessa forma, a habilidade repete-se. Na 3ª

habilidade, tem-se “estudar as disputas territoriais na região do atual Amapá”, que está relacionada ao objeto de conhecimento “territórios e fronteiras: a guerra do Paraguai” (Amapá, 2019, p. 289)

Ora, percebe-se uma falta denexo entre a habilidade e o objeto de conhecimento, pois, nesse transcurso, deveria ter sido criado um outro objeto de conhecimento, como: “territórios e fronteiras: o litígio com a França pela região que hoje compreende o Amapá”. Além do mais, mais uma habilidade pode ser acrescentada, como: aplicar os conceitos de fronteira: político e o social. Por consequência, a disputa territorial de séculos seria estudada tanto pelo olhar político dos Estados nacionais como pela perspectiva social, de quem ajudou na formação e ocupação da região, principalmente na época das disputas territoriais.

Na 4ª habilidade do 8º ano, fala-se em “identificar as manifestações culturais afro-amapaense: Marabaixo, Batuque e religiosidade”, que está associada ao objeto de conhecimento “O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial” (Amapá, 2019, p. 114). É importante frisar que o marabaixo e o batuque estão ligados diretamente ao processo de introdução de mão de obra escrava africana no século XVIII na região, especialmente para trabalhar na construção de fortificações e em fazendas de colonos que foram transferidos pela política pombalina, além, claro, de utilizar a região como um “refúgio”, por ser neutralizada.

Diante desse processo, as manifestações foram geradas a partir do contato entre os africanos, indígenas e os portugueses. Assim, é mais uma habilidade que se repete, pois no 7º ano temos uma (EF07HI-AP02) e no próprio 8º ano já se tem outra, que pode ser contextualizada (EF08HI-AP02) com habilidade em questão. Isso, por sua vez, leva ao entendimento de que quem produziu o documento normativo estadual não conhece a História do Amapá ou ficou à mercê do sistema educacional que definiu tais habilidades e objetos de conhecimento a serem inseridos em sala de aula.

No ano 9º, a primeira habilidade em relação à História Local é “identificar os povos indígenas no Amapá”, a qual está relacionada ao objeto de conhecimento “a questão indígena durante a república (até 1964)” (Amapá, 2019, p. 290). Há uma possibilidade de contextualizar os atuais povos indígenas no 6º ano, no entanto, se não tal ação não for realizada, a referida habilidade deveria se redigida de outra forma, de modo a contemplar o estudo dos povos indígenas e as políticas de Estado que afetam esses grupos. Assim, tal habilidade poderia ser assim estruturada: estudar os povos originários, bem como discutir as políticas indigenistas do

Amapá. Dessa forma, entende-se que o aluno não somente vá identificar os povos como também compreender a luta secular por terras, espaços e voz no cenário político, tanto estadual como nacional.

Na segunda habilidade, “identificar a criação do território Federal do Amapá no contexto da segunda guerra mundial”, contextualizado com o objeto de conhecimento, “a segunda guerra mundial” (Amapá, 2019, p. 291), destaca-se que não haver necessidade de complementação “no contexto da segunda guerra mundial”, sendo que a criação do Território Federal do Amapá ocorreu no período da citada guerra. Assim, ao estudar tal fato histórico, o aluno poderá entender tais significados, daí a sugestão de reformulação da habilidade: analisar a criação do Território Federal do Amapá e seus desdobramentos na política varguista.

A terceira habilidade, “identificar o janarismo no Território Federal do Amapá”, seguindo o objeto de conhecimento “o Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação” (Amapá, 2019, p. 291) está relacionada à segunda habilidade e estabelece uma contextualização da política que estava sendo inserida no Amapá por meio do governo de seu primeiro governador, Janary Gentil Nunes.

Já a quarta habilidade, “identificar a formação dos quilombos no Amapá”, está totalmente fora de contexto com seu objeto de conhecimento, “as questões indígena e negra e a ditadura” (Amapá, 2019, p. 291). Essa habilidade deve ser estudada no 7º ano em sua segunda habilidade (EF07HI-AP02), que está ligada à escravidão de africanos na região e como o enfrentamento deles a tal política do Estado português constituiu seus núcleos de resistência por quase toda região, inclusive no contestado. Nesse objeto de conhecimento, caberia habilidades sobre temas como ICOMI, Projeto Jari, políticas ditatoriais no Território Federal do Amapá, episódio do “engasga-engasga”, eixos rodoviários no Amapá e demarcações das fronteiras.

A quinta e última habilidade relacionada ao Amapá, descrita como “conhecer as transformações da sociedade amapaense: elevação do T.F. Amapá em estado”, está inserida no objeto de conhecimento “a história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais” (Amapá, 2019, p. 292). Para tal habilidade, acredita-se que o verbo mais apropriado seria “debater”, no sentido de debater as transformações da sociedade amapaense com a elevação do Território Federal do Amapá à condição de Estado.

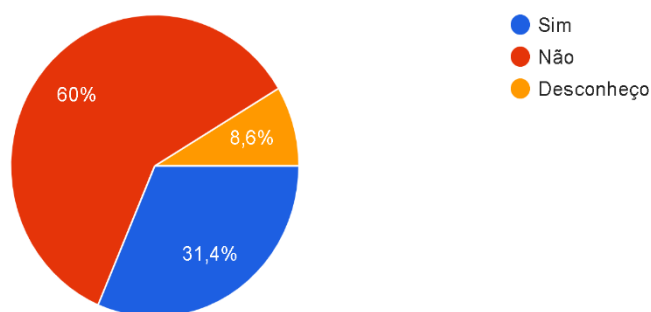
Ademais, a articulação com o objeto de conhecimento enquadraria mais habilidades, como: o primeiro processo democrático no Amapá, as políticas de governo: Área de Livre Comércio Macapá e Santana (ALCMS), Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSA), as políticas sociais em relação aos indígenas e negros, parteiras e benzedoras. Percebe-se muitas lacunas em relação a temas sobre a História do Amapá contidos no documento normativo do estado. Desse modo, se a intenção é conferir uma formação mais plural ao processo de ensino-aprendizagem a partir da realidade do aluno, infelizmente as habilidades em relação à História Local no RCA são insuficientes na condução desse procedimento.

No que se refere à sétima pergunta do questionário aplicado junto aos profissionais de História, seu conteúdo tratou exatamente sobre o RCA. O Gráfico 9 sistematiza quantitativamente as respostas.

Gráfico 9 – Gráfico da sétima pergunta do questionário aplicado

07 - Você acredita que o Referencial Curricular Amapaense (RCA) possibilita o ensino de História do Amapá de forma organizada e objetiva?

70 respostas



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

A partir do gráfico, nota-se que 60% dos profissionais (42) acreditam que o RCA não possibilita o Ensino de História do Amapá, 31,4% (22) disseram que sim e 8,6% (06) falaram que desconhecem o processo. Sabe-se que as propostas curriculares são falhas em alguns processos, porém, elas não devem desconfigurar o ensino das especificidades regionais, ao contrário, deve favorecer a compreensão da produção do conhecimento histórico local, de forma que o processo de ensino demostre ao aluno que ele está inserido em uma teia de relações sociais, culturais e de poder, que criam permanências e rupturas na sociedade ao qual ele faz parte.

Reconhece-se que quando as propostas curriculares não estão claramente ou parcialmente ligadas à realidade social tanto do aluno como do professor, identidades e o ensino entra em crise identitária (Arroyo, 2013a). E como mudar isso? Como o RCA foi homologado há pouco tempo, será difícil ele passar por uma revisão nesse momento e uma possível solução pode estar na realização de formação docente para tentar suprimir tais lacunas no RCA.

Primeiramente é conveniente tentar caracterizar a formação. Sabe-se que é uma tarefa complexa e nada fácil, porém a formação tem sua fundamentação na LDB, em seus artigos 61, 62, 63, 67 e 87 (Brasil, 1996), que tratam da formação tanto inicial como continuada, com associação entre teoria (conhecimento científico) e prática (conhecimento social) com aproveitamento de experiências anteriores junto da utilização de recursos e tecnologias a distância ou presencial.

Nesse sentido, Batista (2002, p. 137) entende a formação como “[...] processo plural e singular, social e pessoal, permanente e vivido em momentos, humanamente transformador dos conhecimentos”. Já o Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 1999, p. 63) definiu formação como um “processo contínuo e permanente de desenvolvimento do profissional”. Com isso, entende-se a formação enquanto produção de conhecimento em sociedade, de forma contínua, a partir da articulação entre a teoria e a prática com o objetivo de compartilhamento de saberes para a formação de cidadãos reflexivos e críticos.

Falar de formação docente, tanto inicial quanto continuada, traz complicações já que estamos falando de um campo de pesquisa não tão explorado como deveria ser, por se tratar da preparação do sujeito que terá a responsabilidade de produzir um conhecimento/saber histórico com crianças e adolescentes, com dilemas tanto políticos como pedagógicos (Fonseca, 2009). Dentre os dilemas políticos, está a união com os variados sistemas de ensino tentando impor um tipo de formação que produz um profissional capaz de socializar (ou transmitir) um conhecimento/saber a partir de competências e habilidades impostas pela própria União e os sistemas de ensino.

Isso nos leva ao dilema pedagógico, pois esse processo acaba por “engessar” de alguma forma a preparação do profissional na prática. Ainda alinhado com o pensamento de Fonseca (2009), nos cursos de formação, o futuro profissional ou o professor que está em formação continuada está sob uma dicotomia, qual seja: de um lado, aprendizagens de conhecimentos específicos da área e, de outro, aprendizagens de conhecimentos pedagógicos.

Tardif (2012, p. 270) denomina tal dicotomia como “modelo aplicacionista”, que leva o profissional em educação e os futuros professores a um modelo baseado na seguinte metodologia: 1) certo tempo fazendo disciplinas; e 2) estágio (quando o sujeito já exerce a docência, nem estagia) para aplicar o que se aprendeu nas disciplinas. É notável que os cursos de formação são idealizados a partir de uma lógica de Estado (e é claro de mercado), tentando assegurar o mínimo de conhecimento a ser produzido em sala de aula, tanto que a União através do MEC, notadamente do Centro Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP), sempre lança diretrizes para conduzir os cursos de formação. Com o advento da BNCC, o CNE/CP lançou a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019a), que definiu novas diretrizes curriculares nacionais para a formação e instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica, a BNC – Formação.

Em 27 de outubro de 2020 foi a vez da formação continuada ganhar diretrizes curriculares e uma Base Nacional Comum – Formação Continuada, pela Resolução nº 1, do CNE/CP. As duas bases de formação (inicial e continuada), de acordo com as referidas resoluções, têm por objetivo adequar e articular as formações de professores de acordo com a BNCC. Assim, elas criaram competências gerais (10 em seu total) e específicas (são 3) para os profissionais, tentando caracterizar a ação docente em uma dinâmica que o profissional consiga trabalhar as competências e habilidades exigidas pela BNCC em sala de aula. As competências gerais e específicas são as mesmas para as duas formações, modificando-se apenas as sínteses das específicas, dando a entender que, para as políticas públicas educacionais, o processo de produção de conhecimento e formação são um processo construtivo e reconstrutivo do sujeito (Caimi, 2009).

Fonseca (2009) nos lembra que as formações de professores, especificamente de profissionais de História, é um procedimento complexo, pois os dilemas políticos e pedagógicos fazem com que alguns professores resistam e outros se adaptem às mudanças no ensino. Em meio a isso, a profissão de professor de História acaba por se tornar estratégica do ponto de vista do Estado, pois, é a disciplina que prepara o aluno para a vivência da cidadania e demonstra como foi traçado o perfil político histórico da nação.

Certamente, as diretrizes da BNC Formação, tanto a inicial quanto a continuada, são políticas para esboçar um perfil homogêneo de professores, traçando de acordo com essas políticas o “retrato imaginado” do profissional desejado (Azanha, 2004). Ademais, com a BNCC fica evidente que, com as mudanças sofridas pela Educação Básica, a formação de

professores sentirá o reflexo de tais mudanças, sempre tentando organizar o conhecimento/saber histórico que é produzido em sala de aula através de seus principais sujeitos: professor e o aluno.

É importante destacar, diante desse processo, que tanto os professores como os conhecimentos que vão produzindo diariamente no âmbito da sala de aula são diversificados, rompendo com o desejo da União e dos sistemas de ensino “criar” um profissional com metodologias e conhecimentos homogêneos. De acordo com Arroyo (2013a), trata-se de uma tentativa do sistema de “coisificar”, impor uma imagem coletiva dos professores, transformando-os em recursos para o ensino de acordo com normas padronizadas, sem levar em consideração a pluralidade de professores, de alunos e de conhecimentos que vão se produzindo através da interação em sala de aula. Fonseca (2009) argumenta que essas imposições historicamente cumprem funções ideológicas por parte dos sistemas de ensino, com o intuito de organizar o ensino, mas que têm função de manutenção do *status quo*, contribuindo para uma crise de identidade e mal-estar docente.

Em relação às novas regras para a formação de professores, ressalta-se os artigos 4º da Resolução nº 2 (BNC – Formação) e o 3º (BNC – Formação Continuada), nos quais se pode observar as especificações das três dimensões fundamentais para a formação docente, que são: I) Conhecimento Profissional; II) Prática Profissional; e III) Engajamento Profissional (Brasil, 2019a, 2020). Na descrição dos referidos artigos, procurou-se enfatizar que tais competências têm por objetivo promover a “aprendizagem significativa do aluno” e a “ressignificação dos valores fundamentais para a formação docente”. Dessa forma, o Estado entende que o desenvolvimento das competências e habilidades contidas na BNCC pelos alunos tem como ponto de partida o conhecimento/saber que o professor adquiriu em sua formação, tanto inicial como continuada.

É necessário destacar dois pontos centrais nesse processo em relação à formação de professores. Primeiro, os cursos de formações pouco trabalham na preparação do novo profissional para os desafios de uma sala de aula, pois boa parte dos cursos de licenciatura está mais preocupada em debater teorias, tanto da área específica como as pedagógicas. Coelho (2013, p. 67) bem enfatiza isso ao dizer que “[...] a formação de professores de história [está mais preocupada] com a discussão sobre a historiografia do que com o desenvolvimento do ofício de professor”, uma vez que os cursos de licenciatura em História, comumente, não enfrentam os desafios que aguardam a disciplina na Educação Básica.

Segundo, as formações continuadas não atingem a totalidade de profissionais, deixando uma certa evasão³⁵ nos cursos de aperfeiçoamento ofertados pelas secretarias de educação e em cursos de pós-graduação (*latu e stricto sensu*). Tardif (2012, p. 249) reforça que “tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada”.

É preciso destacar o que MEC entende por formação continuada, pois na Resolução CNE/ CP nº 1, de 2020, em seu artigo 9º, incisos de I a V, tem-se a seguinte definição:

- I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;
- II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;
- III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
- IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;
- V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) [...] (Brasil, 2020, p. 6).

Essas formações continuadas podem ser realizadas pelos sistemas de ensino (federal, estadual, distrital e municipal) com organizações especializadas e por Instituições de Ensino Superior (IES), dentro das características exigidas que constam no artigo 7º da citada resolução, que são: “[...] foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica [...]” (Brasil, 2020, p. 5).

Por certo, com a BNC – Formação Continuada o MEC quer um professor instruído didaticamente para sua missão em sala de aula, que é a produção de um conhecimento/saber que deva contribuir para formação de alunos, bem como sua cidadania. Em suma, é necessário que o professor se adapte ao processo, reinvente-se, domine suas crises identitárias e obedeça a um manual pré-escrito por sistemas que não levam em conta a pluralidade de docentes e a diversidades de saberes adquiridos durante os anos de exercício de sua profissão. Diante dessas

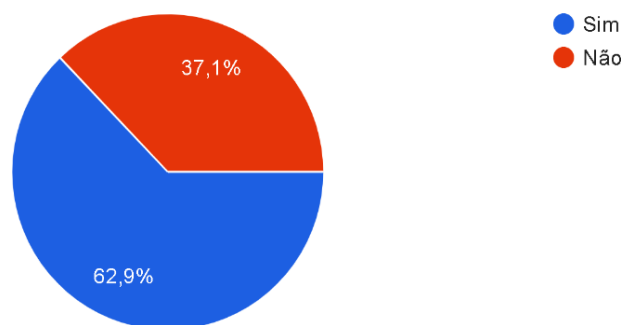
³⁵Vários fatores para essa evasão de formação continuada foram identificados em referências acadêmicas (Fonseca, 2009; Tardif, 2012; Arroyo, 2013) e em conversas informais com professores durante a pesquisa de campo, como: desvalorização profissional por parte dos políticos, que fazem muitos dos profissionais entrarem com processo judicial para garantir seus direitos a progressão salarial, assim como a própria desvalorização da comunidade escolar, que secundariza os professores no processo educacional.

mudanças significativas no ensino e trabalho docente, a oitava pergunta do questionário aplicado foi em relação à formação sobre a BNCC e o RCA (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Respostas da oitava pergunta do questionário aplicado

08 - Você participou de alguma formação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amapaense (RCA)?

70 respostas



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

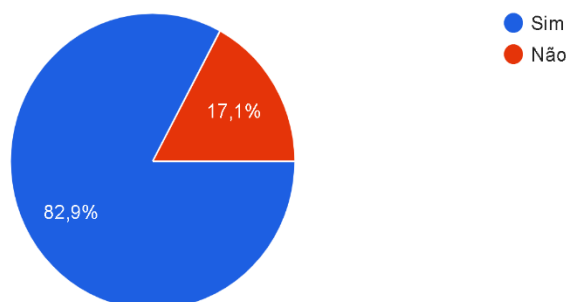
Percebe-se que 62, 9%, que equivale 44 dos que responderam ao questionário, participaram de alguma formação em relação à BNCC e ao RCA. Números até expressivos, contudo, analisando os 37,1%, ou seja, 26 profissionais que não participaram de formação, é muito preocupante se levar em conta a importância dos referidos documentos normativos, já que eles norteiam a produção do conhecimento/saber no âmbito escolar. Fonseca (2009, p. 64) alega que é “[...] cada vez mais explícito que saber alguma coisa já não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar e construir condições concretas para seu exercício”.

É necessário que os professores continuem a buscar conhecimento para que a produção do conhecimento/saber em sala de aula seja de forma satisfatória, tanto para o aluno como para o profissional em questão. Esses dados se tornam ainda mais preocupantes quando se verifica que o RCA priorizou a História do Brasil e da Europa em detrimento da História do Amapá. Assim, o professor de História no Amapá precisará ter um cabedal de conhecimento para fazer suas adaptações e construir materiais sobre a História Local. A seguir, o Gráfico 11 reúne percentualmente as respostas em relação à formação dos profissionais e o contato com a História do Estado do Amapá durante seu processo acadêmico.

Gráfico 11 – Respostas à nona pergunta do questionário aplicado

09 - Durante a sua Formação Acadêmica em História, alguma vez, você teve contato com o ensino de História do Amapá?

70 respostas



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo.

82,9% dos professores (equivalente a 58 pessoas que responderam ao questionário) tiveram contato com a História do Amapá, números considerados muito bons. É de suma importância que o professor tenha esse contato através de formação tanto inicial como continuada para a produção de materiais didáticos para suas aulas e do conhecimento com os alunos. Esses números se tornam ainda mais relevantes quando imaginamos a dificuldade de se preparar uma aula referente a História Local, dada a falta de materiais que contemplem essa temática, como se observou durante esse estudo.

Todavia, a formação continua tendo alguns problemas, principalmente a formação continuada específica em História do Amapá. No artigo 11 tem-se que as políticas para a formação “[...] implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores” (Brasil, 2020, p. 6). Nesse contexto, percebe-se que há uma necessidade por materiais didáticos e formação continuada em História do Amapá para os professores que ministram a disciplina História, como se verificou através desta pesquisa.

Essa necessidade é explicitada pelos próprios profissionais da área ao responderem ao questionário aplicado, notadamente na 12ª pergunta, que tem como redação: “Sobre sua função ao qual desempenha, você busca formação para trabalhar História do Amapá em sala de aula?”. Ainda que a pergunta suscite uma resposta subjetiva, a maioria respondeu com “sim” e “não” e, desse modo, 90%, equivalente a 63 profissionais que responderam ao citado questionário, responderam “sim” e 10%, equivalente a 7 professores, responderam “não”.

Contudo, destaca-se que cinco respostas tiveram complementação, que foram: “vou ter que buscar, pois nos livros escolares pouco ou nada tem” (entrevistado 04); “Sim, procuro fazer leituras de historiadores amapaenses para embasar aulas. Contudo se faz urgente a oferta de cursos de aprimoramento e formativos pelas redes de Ensino” (entrevistado 21); “Sim, pois a formação é necessária para abordar o conteúdo com mais segurança aos educandos” (entrevistado 46); “Sim, só não temos muitas formações ofertadas com o tema” (entrevistado 47); e “Sim. Sempre temos que buscar meios de valorizar a história local, mostrar aos alunos a importância de se conhecer a história do Amapá e da Amazônia” (entrevistado 50).

A resposta do entrevistado 04 já foi constatada na seção passada, ao analisarmos os materiais que alguns profissionais utilizam para seu planejamento referente à História Local. As respostas dos entrevistados 21, 46 e 47 fundamentam a falta de formação continuada específica em História do Amapá. No passado, houve uma grande oferta por instituições de ensino superior, como o Centro UNINTER³⁶, a Faculdade de Macapá (FAMA) e a própria UNIFAP, além de especializações *latu senso*, como História do Amapá (UNINTER), História Social da Amazônia (FAMA)³⁷ e História e Historiografia da Amazônia (UNIFAP)³⁸.

Cursos que, certamente, estão fazendo falta no âmbito da formação continuada, principalmente agora com a BNCC e o RCA, que têm em seus discursos a “ressignificação” de saberes e o “trato” pedagógico quanto à História do Amapá. A fala do entrevistado 50 demonstra o compromisso que os profissionais devem ter com a História Local, pois não há valorização se a produção do conhecimento não for socializada fora do viés acadêmico e, principalmente, se o que se produz em sala de aula não for revestido em pesquisa para que se amplie, cada vez mais, tanto o conhecimento/saber como as experiências de sujeitos históricos que fazem parte da História e que, por tanto tempo, ficaram às sombras dos chamados “vultos” e heróis”.

³⁶Instituição particular que, no início do Amapá, tinha como denominação Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX). Na década de 2010, ofertou o curso e formou uma turma por ano.

³⁷Não se sabe quantas turmas formaram, pois a instituição não existe mais.

³⁸A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) ofertou apenas duas turmas do referido curso nos anos de 2013 e 2014. Nos anos de 2003 e 2004 ofertou o curso de História Social e Cultural da Amazônia.

4 PRODUTO EDUCACIONAL: DICIONÁRIO DIDÁTICO

Este capítulo objetiva demonstrar a relevância de um dicionário didático no Ensino de História e suas aplicabilidades, bem como a definição dos verbetes que farão parte do Produto Educacional (PE), diante da necessidade de se trabalhar a História Local no Ensino Fundamental – Anos finais (6º ao 9º ano). Além do mais, intenta descrever o processo metodológico da produção do Dicionário Didático de História do Amapá e como acontecerá seu processo de testagem com profissionais de História que trabalham no ensino Fundamental. Dessa forma, serão apresentados os resultados do processo de aplicabilidade do PE tanto em curso de formação com professores da Educação Básica, como em aula com alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano).

4.1 Por que um Dicionário Didático de História do Amapá?

Nesta seção, busca-se explicar e justificar a necessidade e a relevância de um dicionário didático como Produto Educacional (PE) para auxiliar professores de História da Educação Básica, notadamente do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano). No capítulo anterior, observou-se certa falta de materiais adequados que possam ser utilizados no planejamento docente de suas aulas, assim como para instruir o aluno a um conhecimento mais crítico e reflexivo, que tenha foco nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais quanto à delimitação e formação da fronteira entre Brasil (Amapá) e a França (Guiana Francesa). É pertinente destacar que esse estudo é ligado ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), nível Doutorado Profissional (DP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Antes de prosseguir, esclarece-se que não se pretende, aqui, diferenciar o DP do Doutorado Acadêmico (DA), mas, sim, deixar perceptível os objetivos do DP, bem como a clareza quanto aos seus produtos para a conclusão do curso. Os Doutorados Profissionais (DPs) foram criados pelo MEC através da Portaria nº 389, de 23 de março de 2017 (Brasil, 2017b), que, em seu artigo 2º, através de seus incisos, esclarece os objetivos da criação, quais sejam:

- I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
- II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de

arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
 III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e
 IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas (Brasil, 2017b, p. 1).

Em síntese, o DP é uma formação que almeja qualificar ainda mais o profissional mediante a pesquisa e a tentativa de resolução de alguma problemática ligada ao campo de atuação desse doutorando, ou seja, o DP instrui o profissional a aliar a teoria com a prática com o objetivo de melhorar não só a qualificação, como também a produção do conhecimento/saber.

Desse modo, para obter a titulação, os discentes dos cursos de DP, de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), precisam apresentar dois trabalhos finais que estão interligados entre si, que são: tese (a problemática – teoria) e o produto educacional (resolução da problemática – prática), os quais devem estar inseridos no contexto real de atuação dos discentes (Rizzatti *et al.*, 2020; Brasil, 2019c). Nesse contexto, a CAPES entende:

[...] como produto educacional o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo (Brasil, 2019c, p. 16).

A CAPES ainda faz uma tipologia dos PEs para Mestrados e Doutorados Profissionais, que contém: sequências didáticas, aplicativos computacionais, jogos, vídeos, equipamentos, exposições, dentre outros, vinculados à dissertação (MP) ou à tese (DP) (Brasil, 2019c). Com isso, o Regimento Interno do PPGHIST/UEMA, em seu artigo 63, no parágrafo único, identifica e aceita como trabalho final:

[...] produções inovadoras condizentes com os objetivos do PPGHIST, área de concentração e linhas de pesquisa, construídas em formatos de linguagens verbal, sonora e visual, e compreendidas nos seguintes tipos: Desenvolvimento de Aplicativo; Dissertação (apenas para mestrado); Estudo de Caso; Material Didático e Instrucional; Produção de Programa de Mídia; Produto, Processo ou Técnica; Projeto de Aplicação ou Adequação Tecnológica; e Proposta Pedagógica (PPGHIST/UEMA, 2019, p. 23).

Tanto a CAPES como o PPGHIST exigem que a tese e o produto educacional tenham aderência à área de concentração e com uma das linhas de pesquisa do programa. Diante

dessas exigências e, principalmente, dos resultados obtidos pelo estudo em questão, como a falta de materiais didáticos que contemplem o estudo da delimitação e formação da fronteira entre Brasil (Amapá) e a França (Guiana Francesa), bem como dos sujeitos históricos que contribuíram nesse processo histórico, a proposta de PE é a construção de um Dicionário Didático de História do Amapá, tendo como público-alvo professores e alunos que cursam o Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano). O intuito é colaborar com um material didático que contemple as temáticas inseridas no processo histórico da fronteira franco-brasileira e que contribua para o planejamento dos professores de História da Educação Básica do estado do Amapá.

O dicionário aqui proposto não será uma obra que irá estabelecer conceitos em si, mas que tentará sistematizar o conhecimento acadêmico produzido a respeito da fronteira franco-brasileira e seus sujeitos históricos e “disperso” em artigos científicos, dissertações, teses e livros técnicos em verbetes didáticos com narrativas históricas. Em outras palavras, a ideia é, através da transposição didática, transformar o que se produz nas universidades em um conhecimento escolar que possa contribuir tanto para o professor quanto para o aluno em sala de aula. É importante ressaltar que o PE proposto não é um produto pronto e acabado, mas um material de apoio para a construção do conhecimento/saber escolar, de modo que o professor possa utilizá-lo de acordo com seu planejamento, juntamente com seus alunos, em busca de um entendimento sobre as amarras que cercam a História do Amapá.

Não há como negar que diante do processo educacional existem dois tipos de conhecimentos ou saberes: o acadêmico e o escolar. Porém, não são separados, estão entrelaçados e, principalmente, a cada reforma no ensino, através de políticas pedagógicas e novos currículos, esses conhecimentos demonstram que devem caminhar juntos para a construção de novos conhecimentos/saberes. Essa diferenciação é perceptível em alguns estudos de autores que se preocupam com a produção do conhecimento histórico e o processo educacional, sobretudo aquele que resulta na ação educativa e na prática docente, como Monteiro (2001), Fonseca (2009), Knauss (2019) e Silva (2019). Nessa perspectiva, Monteiro (2001, p. 123) argumenta que:

[...] a especificidade da experiência educativa escolar tem trabalhado com a categoria ‘conhecimento escolar’, referida como aquela que designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injeções do processo educativo [...].

Essa categorização abrange tanto a construção como a socialização do conhecimento que é produzido em uma construção coletiva – professor, aluno, escola, universidades, sistemas educacionais etc. Contudo, Fonseca (2009) nos fala de uma discrepância entre esses conhecimentos, segundo a autora:

[...] enquanto, nos cursos superiores, os temas eram objetos de várias leituras e interpretações e predominavam uma diversificação de abordagens e fontes, nas escolas de ensino fundamental [...], as práticas conduziam à transmissão de apenas uma história, uma versão [...] (Fonseca, 2009, p. 60).

É exatamente a tentativa de diminuição dessa discrepância que o PE proposto tem como objetivo, e, através da transposição didática, visa que o conhecimento/saber que se produz em sala de aula tenha variadas versões, principalmente daqueles que contribuíram para a História do Amapá, mas não como meros figurantes e, sim, ativos nos processos de formação, delimitação, ocupação e defesa da região, de modo que o PE ajude o aluno adquirir uma “atitude historiadora” (Brasil, 2018, p. 398).

Diante desse contexto, Knauss (2019) nos relata que o conhecimento acadêmico, também conhecido como científico, é produzido nas universidades de acordo com as regras da ciência moderna; conhecimento/saber esse que é conduzido “[...] por meio da delimitação de objetos de estudo, cuja singularidade se caracteriza pelas condições peculiares do desenvolvimento da pesquisa de cada objeto [...]” (Knauss, 2019, p. 47).

Ou seja, é um conhecimento que parte da comprovação ou não de hipóteses por intermédio de um referencial teórico-metodológico relacionado a uma problematização que origina o estudo em questão. E o conhecimento escolar? O que se diferencia do conhecimento acadêmico? Nesse transcurso, Monteiro (2001, p. 124) explica que essa categoria “conhecimento escolar” surgiu pela necessidade do entendimento das relações que cercam o processo educacional, como relações sociais, culturais e de poder, em meio a uma produção de memória coletiva, mostrando-se como estratégia de “seleção cultural escolar”.

Essa seleção cultural escolar está ligada diretamente às políticas educacionais, bem como à produção de currículo, pois é a partir desses mecanismos que se tem a seleção e a organização de conteúdos que serão ensinados em sala de aula. Silva (2019) nos alerta que a escola não se configura mais como um espaço de mera reprodução do conhecimento acadêmico, pois, com as mudanças na produção do conhecimento/saber e com a interdisciplinaridade, o espaço escolar foi:

[...] reconstituído como um espaço político de construção do conhecimento [...]. Nesse movimento, o lugar do professor da educação básica foi reconfigurado, passando a ser perceber como sujeito que produz, domina e mobiliza saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensina [...]. A escola é lugar de produção de conhecimento (Silva, 2019, p. 51-52).

Portanto, o papel do professor na construção do conhecimento escolar é primordial, pois é ele que leva aos alunos o que se produz nas universidades de forma clara e objetiva, consolidando a transposição didática. É importante ressaltar que o professor não é mero reprodutor ou mediador de um conhecimento produzido fora dos muros da escola, muito pelo contrário, o professor é o agente que capta processos, sentidos, significações e, ao mesmo tempo, ensina por meio de métodos aos seus alunos.

Tardif (2012, p. 16) nos diz que os saberes do professor são “[...] uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele* [...]”. Dessa maneira, o professor é a chave de uma “engrenagem” de um universo de escolarização que produz um conhecimento social através de variadas práticas institucionais ou pessoais, deixando claro que seus saberes são a identidade de sua prática.

Assim, o conhecimento/saber escolar é uma prática ou construção social realizada mediante elaboração e reelaboração de conhecimentos ao longo de relações entre a cultura escolar, política, histórica e cultural em um intercâmbio constante com o conhecimento/saber acadêmico (Silva, 2019). É necessário entender que a escola vem mudando a partir das mudanças da sociedade e, nesse seguimento, não cabe mais à “natureza da relação pedagógica” (Azanha, 2004, p. 371); relação essa que se sustenta em uma ideia à qual se tem uma natureza do conhecimento – o que o professor ensina e a natureza da aprendizagem – e o que o aluno aprende. O conhecimento/saber escolar é muito mais complexo do que se pode imaginar, haja vista que ele se torna um “amálgama” de conhecimentos que tem por base o acadêmico, o escolar, a formação de professores, os currículos, os livros didáticos, a legislação educacional etc.

Diante do exposto, como já mencionado nesta tese, a transposição didática fará a ligação entre os dois conhecimentos aqui supracitados e guiará metodologicamente o Dicionário Didático de História do Amapá juntamente com os eixos de análise e avaliação exigidos pela CAPES, que são: aderência, impacto, aplicabilidade, inovação e complexidade (Brasil, 2019d, p 22-24). Primeiramente, o foco será na transposição didática, pois é necessário

ter um entendimento em relação a esse método que poderá ajudar tanto professores como alunos da Educação Básica em relação à produção do conhecimento em sala de aula sobre a História Local.

Dessa forma, usa-se os conceitos de Chevallard (1991) e Almeida (2007) que, em seus estudos, tentaram entender tal método e suas dinâmicas para construção do conhecimento/saber em sala de aula. Aponta-se ainda que o termo “transposição didática” não é novo e há algum tempo vem sendo estudado por vários pesquisadores, de variadas áreas da ciência. Seu conceito e suas características foram sendo aperfeiçoados através dos estudos de Chevallard (1991).

Em sua teorização, o autor em comento se refere ao conhecimento acadêmico como saber sábio e saber ensinado ao conhecimento escolar, e que toda ciência possui um objeto e que esse referido objeto se torna conhecimento a partir das adequações necessárias, ou seja, no ramo da ciência ou no sistema didático que compõe o ensino (Chevallard, 1991). Ele acrescenta que o tratamento dado na passagem do conhecimento acadêmico para o conhecimento escolar é o processo de transposição didática, haja vista que:

[...] un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica* (Chevallard, 1991, p. 45).

Desse modo, a transposição didática é a adaptação que é feita em conhecimentos produzidos nas universidades para alunos da Educação Básica, sem perder a sua essência, ou seja, seu objeto de conhecimento. Almeida (2007), ao analisar o processo de transposição didática, explica que esse método não acontece apenas nos textos, mas no ambiente educativo como um todo, desde a produção de currículos, habilidades pedagógicas, contextualização, interdisciplinaridade, planejamento diário etc.

O autor deixa claro que qualquer objeto de conhecimento, impreterivelmente, deverá se movimentar pela didática, já que ela é “um organismo vivo, com vida independente dentro do corpo escolar” (Almeida, 2007, p. 11). Em relação ao conceito de transposição, o estudioso citado diz que “é preciso que haja uma transmutação dos conhecimentos para uma linguagem mais próxima daquela usada pelos alunos. Os alunos possuem um código de linguagem que precisa ser espeitado [...]” (Almeida, 2007, p. 46).

Em suas pesquisas, Monteiro (2019) tem compreendido o conhecimento escolar ou saber ensinado, bem como a transposição didática, como uma “[...] produção da/ na cultura escolar, um híbrido cultural que se constitui de diferentes saberes, dos docentes, dos alunos, da cultura escolar e institucional, daqueles que circulam na sociedade e também de fluxos dos conhecimentos científicos” (Monteiro, 2019, p. 224).

A autora esclarece que essa miscigenação de conhecimentos tem a capacidade de evitar versões ligadas ao senso comum e oportuniza uma atualização e revisão críticas aos objetos de conhecimentos que chegam à sala de aula. Com isso, entende-se como transposição didática a técnica de adaptações e transformações de conhecimento acadêmico em conhecimento escolar, em uma conversão que o objeto de conhecimento se torna acessível e ensinável para a Educação Básica. Esse processo sempre vem acompanhando das mudanças da sociedade e das políticas educacionais em um fluxo contínuo de revisão.

Em 2019, a CAPES recria o Grupo de Trabalho (GT) Inovação e Transferência de Conhecimento (Brasil, 2019d) no intuito de classificar e avaliar os PEs e técnicos de Mestrados e Doutorados Profissionais. Diante desse processo, o PE proposto por esse estudo, no caso o Dicionário Didático de História do Amapá, enquadra-se, de acordo com o GT, na relação de produtos envolvendo a organização de conhecimento para produção de textos e bases, que tem a seguinte descrição:

6 – Material didático: Produtos que envolvem a organização de conhecimento e produção de textos e bases de conhecimento. Estes produtos serão considerados apenas se efetivamente usados pelo mercado/governo/ONGs. Por exemplo, texto didático sendo aplicado em algum nível de ensino, texto bibliográfico publicado em revista de algum setor de mercado (não acadêmico), etc (Brasil, 2019d, p. 17).

Além disso, o PE proposto por esse estudo se enquadra nos critérios exigidos pela CAPES. O primeiro critério é aderência que, segundo a CAPES, “[...] se faz obrigatório para a validação de uma produção para o programa de pós-graduação em avaliação, visto que os produtos deverão apresentar origens nas atividades oriundas das linhas de pesquisas/atuação e projetos vinculados a estas linhas” (Brasil, 2019d, p. 22-23). Nesse caso, o PE está vinculado ao PPGHIST/UEMA, nível Doutorado Profissional, que possui com área de concentração “História, Ensino e Narrativas” e integra a linha de pesquisa “Memórias e Saberes Históricos”. A referida linha de pesquisa tem como objetivo:

[...] diagnosticar movimentos de rememoração em curso, envolvendo ressignificações, construções e reconstruções de narrativas e identidades sociais, e produzir análises capazes de orientar os saberes reelaborados em sala de aula. Abordam-se temas e problemas ligados à história de sujeitos subalternos, apreendidos a partir de perspectivas econômicas, étnico-raciais, religiosas e de gênero, por vezes indissociáveis, que se contraponham às narrativas hegemônicas no espaço escolar, substrato para o apagamento dessas vivências (PPGHIST/UEMA, 2019).

Como se percebeu nas primeiras seções deste estudo, indígenas, mocambeiros (escravos fugitivos), aventureiros (garimpeiros portugueses, franceses e brasileiros), soldados e religiosos contribuíram para a delimitação e formação da fronteira franco-brasileira. Daí o objetivo ser exatamente tentar retratar esses sujeitos históricos em suas relações econômicas, sociais, políticas, culturais e religiosas durante o processo litigioso entre Brasil (Amapá) e França (Guiana Francesa); sujeitos esses que ficaram à margem tanto da sociedade na época como das narrativas históricas que acabam por chegar em sala de aula no Ensino Fundamental – Anos finais. Assim, as temáticas que farão parte dos verbetes do Dicionário Didático de História do Amapá conterão uma sequência de narrativas históricas didáticas dentro do propósito do PPGHIST/UEMA e do que a CAPES determina.

O procedimento da aderência do PE fará conexão direta com o próximo critério da CAPES, que é o impacto, o qual tem a seguinte descrição:

[...] é importante entender o motivo de sua criação, onde a questão do demandante se torna de grande relevância, e também deve estar claro qual o foco de aplicação do produto, permitindo assim avaliar em qual(is) área(s) as mudanças poderão ser percebidas. Portanto, deverão ser detalhadas as seguintes informações:

2.1. Demanda: Podendo ser espontânea, contratada ou por concorrência. (campo descritivo).

2.2. Objetivo da pesquisa: Podendo ser experimental, sem um foco de aplicação inicialmente definido, ou solução de um problema previamente identificado. (campo descritivo com justificativa).

2.3. Área impactada pela produção: A qual poderá ser a área social, econômica, jurídica, etc. (campo descritivo com justificativa) (Brasil, 2019d, p. 23).

Diante desse contexto, o PE terá sua demanda espontânea a partir de professores que tenham o desejo de ter um material didático que lhe ajude nos planejamentos de suas aulas, de acordo com o RCA e a BNCC, e que ajude os alunos na construção de um conhecimento/saber escolar reflexivo e crítico. O objetivo da pesquisa e da produção do PE proposto parte da problemática encontrada pelo autor enquanto profissional da Educação Básica do Ensino Fundamental – Anos Finais, sobretudo em localizar materiais didáticos que contribuíssem para o planejamento das aulas referente a História Local.

Nesse decurso, percebeu-se que essa problemática não era algo individual, mas de vários professores de História que compartilhavam desse problema, algo que foi confirmado pela aplicação do questionário e analisado no capítulo anterior. A área impactada pelo PE será a do Ensino de História da Educação Básica, na qual os professores terão um material didático de História Local que possibilitará a contextualização com as denominadas História Nacional e Mundial.

Próximo critério é o da aplicabilidade e, segundo a CAPES, ele:

[...] faz referência à facilidade com que se pode empregar o Produto a fim de atingir os objetivos específicos para os quais foi desenvolvida. Entende-se que uma produção que possua uma alta aplicabilidade, apresentará uma abrangência elevada, ou que poderá ser potencialmente elevada, incluindo possibilidades de replicabilidade como produção técnica [...] (Brasil, 2019d, 23).

Aplicabilidade do PE proposto neste estudo tem como planejamento dois momentos, sendo eles: uma formação com professores e uma aula específica utilizando o Dicionário Didático. Inicialmente, o planejamento para formação com professores está estruturado da seguinte forma: 1) apresentação da proposta do PE; 2) aplicação do produto educacional; 3) aplicação de um questionário sobre a utilização do PE; e 4) discussão referente aos pontos positivos e o que pode ser melhorado no PE.

Já a aula está estruturada desta maneira: 1) apresentação do plano de aula e do PE; 2) aplicação do produto educacional; e 3) aplicação de um questionário sobre a utilização do PE tanto para o professor regente da turma (ou das turmas) e considerações finais sobre o produto educacional. Ao final das duas etapas de aplicabilidade, será produzido um Relatório Técnico (RT) com detalhamento da aplicabilidade e as considerações referente ao Dicionário Didático de História do Amapá.

Dessa forma, acredita-se que o processo de aplicabilidade contribuíra para o aperfeiçoamento do PE proposto, pois envolverá os sujeitos envolvidos na construção do conhecimento escolar, no caso, o professor e os alunos. O quarto critério é o de inovação, que, segundo a CAPES:

[...] o conceito de inovação é muito amplo, mas em linhas gerais, pode-se definir como a ação ou ato de inovar, podendo ser uma modificação de algo já existente ou a criação de algo novo [...]. Cabe destacar que esta classificação para o critério inovação se baseia somente na produção de conhecimento, ou seja, não faz referência à usabilidade, complexidade, impacto ou qualquer outra característica da produção avaliada [...] (Brasil, 2019d, p. 24).

A inovação do PE proposto está na elaboração de verbetes que contextualizam a participação de variados sujeitos históricos durante o litígio fronteiro entre Portugal e França e, mais tarde, entre Brasil e França, mas não apenas no aspecto político, como também cultural, social e religioso. Nesse contexto, a acessibilidade do PE está inclusa nesse seguimento, pois a ideia é socializar o PE em forma impressa, já que muitos professores e alunos nas regiões rurais do Amapá não possuem acesso à internet ou uma internet de qualidade.

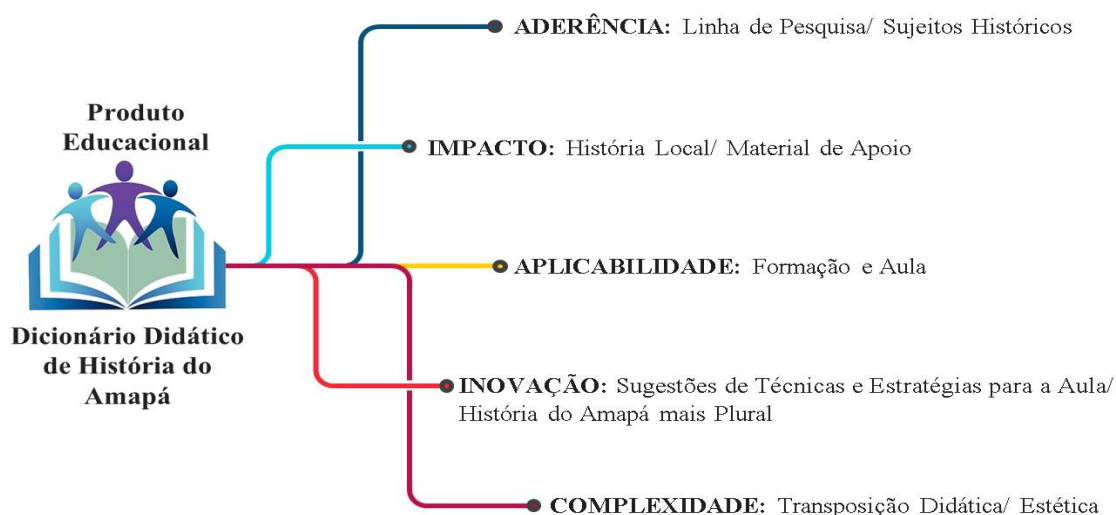
Assim, o Dicionário Didático de História do Amapá será em forma de livro físico, tamanho 16x23cm, apresentando técnicas e estratégias que possam contribuir para o planejamento do professor e a construção de conhecimentos referentes a uma História do Amapá mais plural. Entre essas técnicas e estratégias estão:

- 1) leitura de imagens e mapas históricos para exercitar a interpretação de outras formas de linguagem e para demonstrar a espacialidade e temporalidade dos acontecimentos históricos em questão; e
- 2) glossário explicando os principais conceitos de termos, de modo a proporcionar uma melhor compreensão da narrativa histórica.

O quinto critério é correspondente à complexidade, a qual, para a CAPES, “[...] pode ser entendida como uma propriedade associada à diversidade de atores, relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento de produtos técnico-tecnológicos [...]” (Brasil, 2019d, p. 24). Nesse sentido, a complexidade do PE está na transposição didática que já foi comentada, pois será necessária no processo de reunião de estudos que possam contribuir para o engrandecimento da História Local em sala de aula na Educação Básica. Outro recurso que faz parte do critério citado é o da estética. Mais adiante será apresentado um protótipo do PE, no qual foi escolhida uma estética que possibilitasse na ajuda da criação de uma identidade cultural amapaense, valorizando traços indígenas das fases de povoamento ou arqueológica do Amapá para compor a estética padronizada do Dicionário Didático de História do Amapá.

A Figura 32 demonstra um resumo do PE à luz dos critérios da CAPES supramencionados.

Figura 32 – Resumo do PE de acordo com os critérios da CAPES



Fonte: Autor, 2023.

Dessa forma, ao observar em nossa prática docente no Ensino Fundamental uma certa falta de materiais didáticos para o planejamento das aulas referente à História do Amapá, que foi comprovada pela aplicação do questionário com professores, bem como a ausência de algumas temáticas em sala de aula, como alguns sujeitos históricos, só externou a necessidade de publicações didáticas para o auxílio da produção de conhecimento/saber escolar.

Por isso, o referido estudo demonstra a necessidade de um produto educacional em modelo de livro/manual voltado para as turmas de 6^o a 9^o ano do Ensino Fundamental que contenha conceitos e processos históricos que pouco aparecem em estudos na Educação Básica. Nesse contexto, a relevância do PE proposto aqui está na contribuição com um material didático que articula o conhecimento acadêmico com o escolar, composto por técnicas e estratégias de ensino que se originaram através de reflexões tanto na área acadêmica como na Educação Básica.

4.2 Verbetes para o ensino de História do Amapá

Nesta seção, o objetivo será apresentar as temáticas dos verbetes que farão parte do Dicionário Didático de História do Amapá, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Referencial Curricular Amapaense (RCA). Dois pontos importantes devem ser destacados: 1) não será sugerido acrescentar unidades temáticas e objeto de conhecimento ao RCA, pois não é esse o objetivo do estudo, que será focado nas unidades temáticas e objetos de

conhecimentos já constituinte no documento curricular amapaense; e 2) os verbetes não serão conceituais, como já foi mencionado anteriormente, mas narrativas históricas que ajudaram no planejamento docente em relação às aulas de História do Amapá, de acordo com as habilidades pedidas pela BNCC e pelo RCA.

É importante destacar que os verbetes não contemplaram o 9º ano do Ensino Fundamental, pois as narrativas que envolvem o litígio pela região que hoje compreende o Amapá tem seu desfecho no final do século XIX e, ao analisar o RCA, as referidas temáticas estão inclusas nos 6º, 7º e 8º anos. Ademais, o PE proposto não é um livro didático em si, pois considera-se o livro didático como algo muito complexo e que envolve várias vertentes, tanto em sua produção como, até mesmo, por trás do processo editorial que o cerca.

Assim, considera-se o Dicionário Didático como um manual que será inserido no Ensino de História do Amapá para tentar oferecer um suporte ao planejamento do professor em referência à História Local. Nesse contexto, esta seção traz um protótipo de verbetes com narrativas históricas que farão parte do PE em questão, conforme sistematizado no Quadro 1, com as temáticas dos verbetes. Em relação aos verbetes, eles foram criados de forma cronológica, como a BNCC e o RCA estão estruturados, obedecendo os anos de estudos e de acordo com as habilidades.

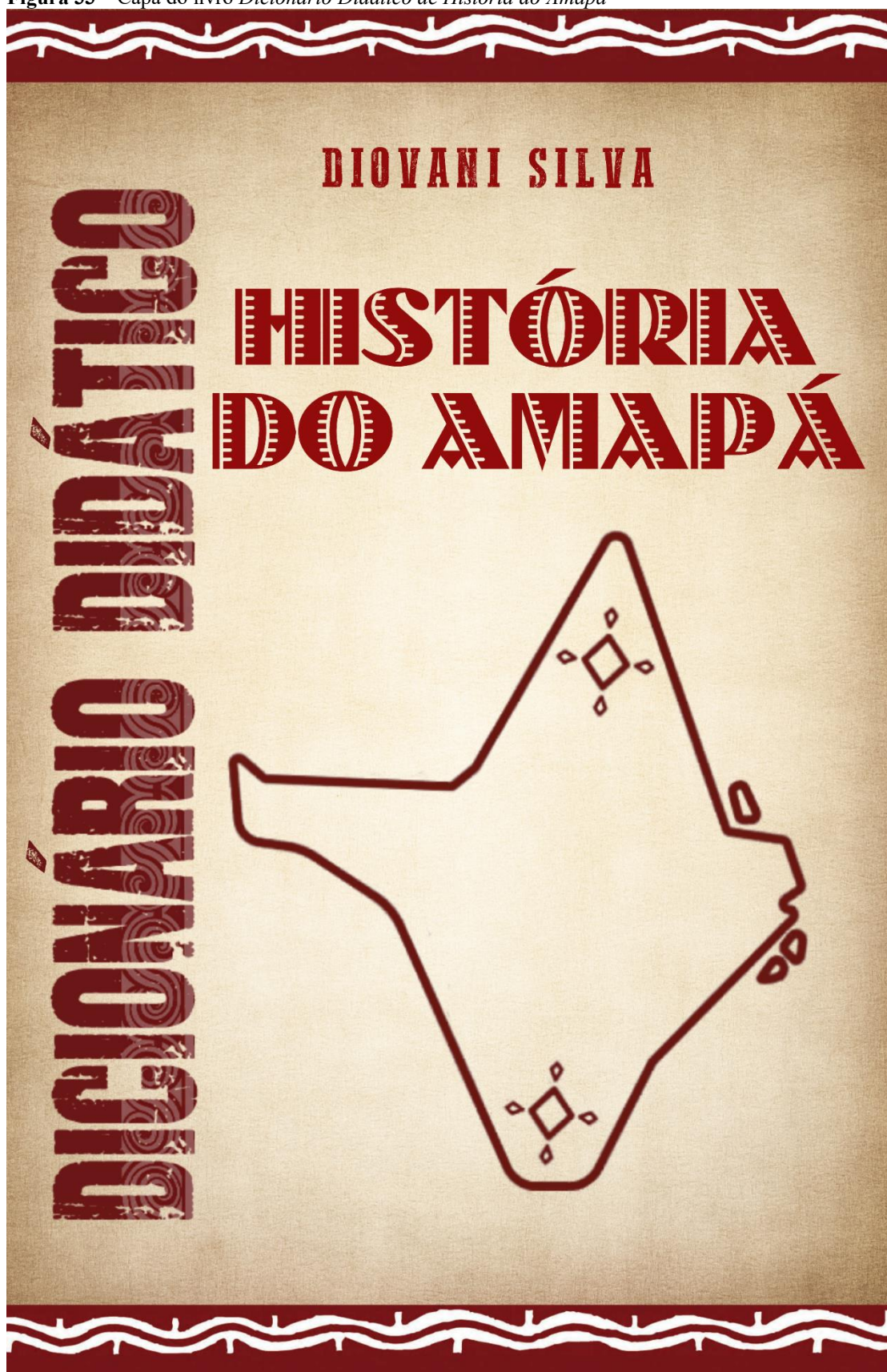
Quadro 1 – Verbetes, objetos de conhecimento e habilidades

ANO	VERBETES	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES
6º	01 - FASES DE POVOAMENTO	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.	(EF06HI-AP01) Identificar as fontes que originaram determinados grupos no Amapá.
6º	02 - INDÍGENAS NO CONTESTADO	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.	(EF06HI-AP02) Identificar os espaços ocupados no estado do Amapá, por povos indígenas.
7º	03 - NUEVA ANDALUZIA	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
7º	04 - A CAPITANIA DO CABO NORTE (Invasões e Fortificações)	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	(EF07HI-AP01) Identificar a ocupação portuguesa na Amazônia, especialmente na área do atual Amapá.
7º	05 - OS FRANCISCANOS NA TERRA DO CABO NORTE	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	(EF07HI-AP01) Identificar a ocupação portuguesa na Amazônia, especialmente na área do atual Amapá.
7º	06 - OS JESUÍTAS NAS TERRAS DO CABO NORTE	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	(EF07HI-AP01) Identificar a ocupação portuguesa na Amazônia, especialmente na área do atual Amapá.

7º	07 - OS PRIMEIROS TRATADOS	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	(EF07HI-AP01) Identificar a ocupação portuguesa na Amazônia, especialmente na área do atual Amapá.
8º	08 - A VILA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ	A questão do iluminismo e da ilustração	(EF08HI-AP01) Identificar a política pombalina na Amazônia e seu reflexo no Amapá.
8º	09 - A FORTALEZA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ	A questão do iluminismo e da ilustração	(EF08HI-AP01) Identificar a política pombalina na Amazônia e seu reflexo no Amapá.
8º	10 - O MARABAIXO E O BATUQUE	A questão do iluminismo e da ilustração.	(EF08HI-AP01) Identificar a política pombalina na Amazônia e seu reflexo no Amapá.
8º	11 - A VILA DE VISTOSA DE MADRE DE DEUS	A questão do iluminismo e da ilustração.	(EF08HI-AP01) Identificar a política pombalina na Amazônia e seu reflexo no Amapá.
8º	12 - A VILA DE MAZAGÃO E A FESTA DE S. TIAGO	A questão do iluminismo e da ilustração.	(EF08HI-AP01) Identificar a política pombalina na Amazônia e seu reflexo no Amapá.
8º	13 - A TOMADA DE CAIENA	Os caminhos até a independência do Brasil.	(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.
8º	14 - A CABANAGEM NA REGIÃO DO AMAPÁ	O Período Regencial e as contestações do poder central.	(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
8º	15 - O ACORDO DE NEUTRALIZAÇÃO ENTRE BRASIL E FRANÇA (Cunani e o Ouro)	O Brasil do Segundo Reinado: política e economia.	(EF08HI-AP02) Estudar as disputas territoriais na região do atual Amapá.
8º	16 - A VILA DO ESPÍRITO SANTO DO AMAPÁ (Reação Brasileira e o herói)	O Brasil do Segundo Reinado: política e economia.	(EF08HI-AP02) Estudar as disputas territoriais na região do atual Amapá.
8º	17 - O ARBITRARIAMENTO SUÍÇO	O Brasil do Segundo Reinado: política e economia.	(EF08HI-AP02) Estudar as disputas territoriais na região do atual Amapá.

Elaborado pelo autor, em 2025.

Figura 33 – Capa do livro *Dicionário Didático de História do Amapá*



Fonte: Samantha Costa, 2024.

FASES DE POVOAMENTO



(EF06HI-AP01) Identificar as fontes que originaram determinados grupos no Amapá.

Há muito tempo o homem vem estudando para responder duas perguntas instigantes, quais sejam: onde surgiram os primeiros homens? Como foi a migração desses primeiros homens para o continente da América? Ciências como Arqueologia, Antropologia e História trabalham a partir dos vestígios como ossos, utensílios e cerâmicas deixados pelos grupos ou sociedades antigas. As respostas mais aceitas para as perguntas são: 1) o homem surgiu no continente africano e depois migrou para várias partes do mundo; e 2) o homem chegou ao continente americano por meio do Estreito de Bering (Funari; Noelli, 2021).

Vestígios

Qualquer marca, sinal de alguém que passou ou de algo que sucedeu.

Na Amazônia, o homem passou por vários fenômenos, como densidade demográfica, surgimento de distintos grupos com diversidade de dialetos e adaptação ao clima tropical-equatorial. Durante a invasão colonial europeia, essas sociedades que surgiram se espalharam ainda mais pelo continente americano, ora fugindo da escravidão, ora se aliando aos europeus como estratégia de sobrevivência. Muitos desses grupos indígenas foram dizimados por guerras ou doenças inseridas pelos europeus, para as quais não se tinha defesa imunológica (Funari; Noelli, 2021).



Ilustração Mariana Massarani.
Fonte: CHC (2023).

Na localidade que compreende o atual estado do Amapá, entre os rios Oiapoque e Jari, foram encontrados vários vestígios desses povos indígenas que viviam na região e tiveram contatos com os primeiros europeus que chegaram àquele território. Os locais que onde são encontrados esses vestígios da ação humana são chamados pela Arqueologia de sítios arqueológicos, que são

classificados como sítios-cemitérios: urnas funerárias; sítios-cerimoniais: alinhamento de pedras; e sítios-habitação: peças utilitárias e cacos de cerâmicas (SEBRAE, 2006).

A Arqueologia, ao estudar os vestígios que também são chamados de artefatos, especialmente aqueles encontrados na região do Amapá, começou a investigar os povos originários do território, reconhecendo quatro fases de povoamento ou arqueológica. O termo

Arqueologia

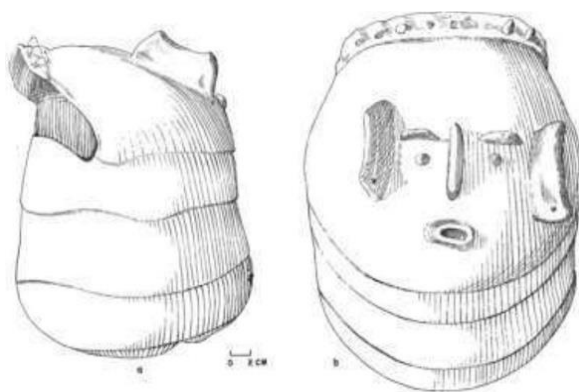
Ciência que estuda a história dos povos antigos através dos vestígios materiais.

fase é utilizado para caracterizar um conjunto complexo cultural que correlaciona tempo e espaço. Essas fases são classificadas de acordo com suas características e região onde foram encontrados seus vestígios. São elas: Aruã, Aristé/Cunani, Mazagão e Maracá (Nunes Filho, 2003).

Esses povos originários, aos quais correspondem às fases de povoamento, têm algumas características em comum, como, por exemplo: sobreviveram até o contato com o europeu, realizam dois tipos de sepultamentos (o primário, que consistia em pôr o morto diretamente na terra, e o secundário, em que os restos mortais eram colocados em urnas funerárias) e eram ceramistas. Os vestígios cerâmicos desses povos originários foram encontrados em grutas, poços artificiais, enterrados ou eram postos sobre a terra. Tais povos indígenas viveram no Amapá e foram dizimados pelos europeus que invadiram suas terras, trazendo doenças a esses povos e provocando guerras justas em seus territórios.

A fase Aruã era composta por caçadores e coletores e representa a mais antiga indicação do processo de ocupação humana na região do Amapá, posto que eles viveram entre os séculos XIII e XVIII. Cabe destacar que vários documentos portugueses e cartas de religiosos fazem referência a povos Aruã. Em seus sítios, foram encontradas assadeiras, lâminas de machado polidas e contos de pendentos. Em alguns artefatos são encontradas figuras possivelmente relacionadas com suas práticas religiosas (Pardi; Silveira, 2005).

Urna Aruã



Fonte: Barreto (2009).

Seus sítios não são grandes, dando o indicativo de grupos pequenos e breve permanência nos locais. Além de caçadores-coletores, praticavam agricultura. Suas cerâmicas

funerárias, em grande medida, são simples, ou seja, sem decorações (Nunes Filho, 2003). Sua localização vai de Macapá até as proximidades do Rio Calçoene, havendo indícios de que esses povos originários migraram para outras regiões, principalmente para as chamadas Ilhas do Pará.

Urna Aristé/ Cunani

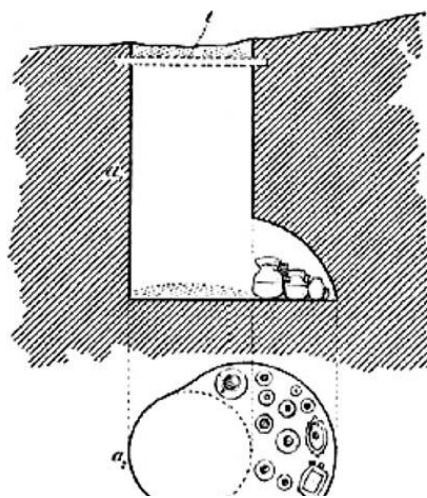


Fonte: SEBRAE (2006).

Os povos Aristé/Cunani, por sua vez, localizavam-se no extremo norte do Amapá, entre os rios Oiapoque e Araguari. Seus cemitérios eram afastados de suas habitações que ficavam próximas dos rios e igarapés, havendo indícios de que essa fase forçou a fase Aruã a migrarem para outras localidades. Fato curioso é que a data de ocupação da civilização Aristé/Cunani, que se estabeleceu ao norte da região do Amapá, é a mesma da época da fase Mazagão, no sul do estado, entre os séculos XV e XVI. Outra curiosidade é que o nome da fase de povoamento ou arqueológica é Aristé, porém, comumente é chamada de Cunani em razão de alguns vestígios terem sido encontrados na vila de Cunani por Emílio Goeldi, ainda no século XIX, durante o processo litigioso entre Brasil e França por parte do território do Amapá.

De acordo com os estudos do arqueólogo Peter Paul Hilbert (1957), os indígenas referentes a fase Aristé/Cunani construía suas habitações em palafitas, como os ribeirinhos fazem na atualidade. Algumas das urnas funerárias da referida fase que foram encontradas tinham ossos e, outras, restos de cremação, dando indícios de como aconteciam os sepultamentos secundários: ou depositavam os restos mortais nas urnas ou as cinzas do morto. Em alguns sítios-cemitérios, essas urnas funerárias foram encontradas em poços artificiais parecidos com uma bota, com uma placa de granito tampando (Sanjad; Silva, 2009).

Poço Aristé/ Cunani



Fonte: Sanjad e Silva (2009).

Esses poços também podem ser encontrados nos chamados sítios megalíticos, que são compostos por grandes pedras em posição horizontal formando um complexo cerimonial circular (Saldanha; Cabral, 2014). Esses megalíticos no município de Calçoene também são

Megalíticos de Calçoene



Fonte: Nogueira (2020).

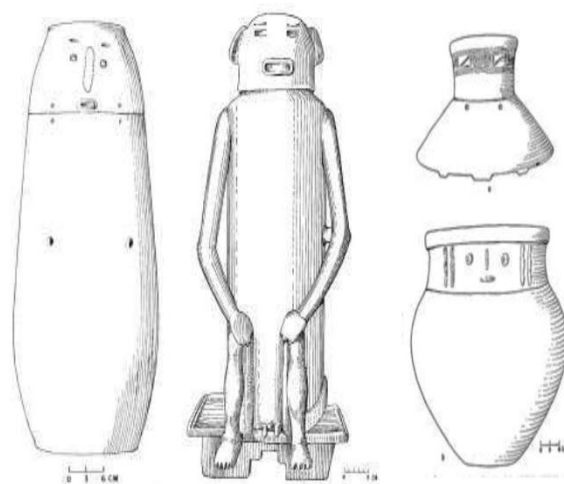
chamados de Stonehenge brasileiro, e os arqueólogos acreditam que, além de sítio funerário, ele é um observatório astronômico, já que aponta para os astros no céu no hemisfério norte e o sol ao meio-dia fica no centro do complexo.

O Rio Araguari é um rio histórico, além de ser o limite do Contestado Franco-Brasileiro, pois também separou as civilizações Aristé/Cunani (ao norte) e Mazagão (ao sul), sendo uma barreira fluvial que era

acompanhada pela barreira linguística. Tanto a fase Aristé/ Cunani como a Mazagão, de acordo com arqueóloga Betty Merrgs, tinham origem andina (Nunes Filho, 2003). A civilização Mazagão viveu na região do Amapá aproximadamente por volta dos séculos XV e XVI, com a ocupação da região que hoje é o atual município de Mazagão até o Rio Jari.

O percurso migratório deve ter sido o noroeste amazônico, já que alguns vestígios encontrados na Venezuela e na Colômbia se assemelham com os artefatos da fase Mazagão. Assim, fizeram habitações na região do Rio Vila Nova e mantinham contatos com a civilização Maracá. No sepultamento secundário dessa fase, as urnas funerárias eram enterradas em cavernas e foram encontradas tigelas ao lado das urnas, que têm dois formatos – tubular e globular – apresentando traços antropomorfos. Pouco se sabe sobre essa fase de povoamento (Barreto, 2009).

Urnas Mazagão



Fonte: Barreto (2009).

Antropomorfas

Urnas com representações humanas.

As urnas da fase Maracá, encontradas nos sítios cemitérios nas proximidades do Rio Maracá (Mazagão), foram localizadas em grutas depositadas diretamente ao solo em exposição e são classificadas como antropomorfas e zoomorfas. Não se sabe ao certo a data de ocupação dessa civilização, contudo estima-se que ela ocupou a área entre os séculos XV ao XVII, até o início do XVIII, na região sul do Amapá. É considerada fase intrusa na Mazagão e flutuante por não se enquadrar nas fases cerâmicas que até então são encontradas na Amazônia (Guapindaia; Machado, 1997).

As urnas em forma humana são compostas pela tampa que é a cabeça, o corpo representando membros e até a genitália, além do banco onde a representação humana encontra-se sentada. Algumas urnas têm o banco com representações de animais e outras apenas de um banco comum. Além disso, algumas urnas possuem pinturas e foram encontradas pontas de vidro, indicando o contato com europeus.

Zoomorfas

Urnas com representações de animais.

As urnas zoomorfas possuem características de jabutis, tartarugas e onças, ou seja, de animais quadrúpedes e algumas foram encontradas com esqueletos completos pertencentes a indivíduos do mesmo tipo étnico (Guapindaia; Machado, 1997). Com traços bem definidos, como cabeça, olhos, nariz e sobrancelhas, tem o corpo ovalado, com uma abertura na parte de cima. Algumas possuem tampa. Diante das descobertas, foram encontrados mais dois tipos de urnas: urnas simples, sem representação alguma (nem de

As urnas da fase Maracá, encontradas nos sítios cemitérios nas proximidades do Rio Maracá (Mazagão), foram localizadas em grutas depositadas diretamente ao solo em exposição e são classificadas como antropomorfas e zoomorfas. Não se sabe ao certo a data de ocupação dessa civilização, contudo estima-se que ela ocupou a área entre os séculos XV ao XVII, até o

Urna Maracá Antropomorfa



Fonte: Museu Nacional (2023).

Urna Maracá Zoomorfa

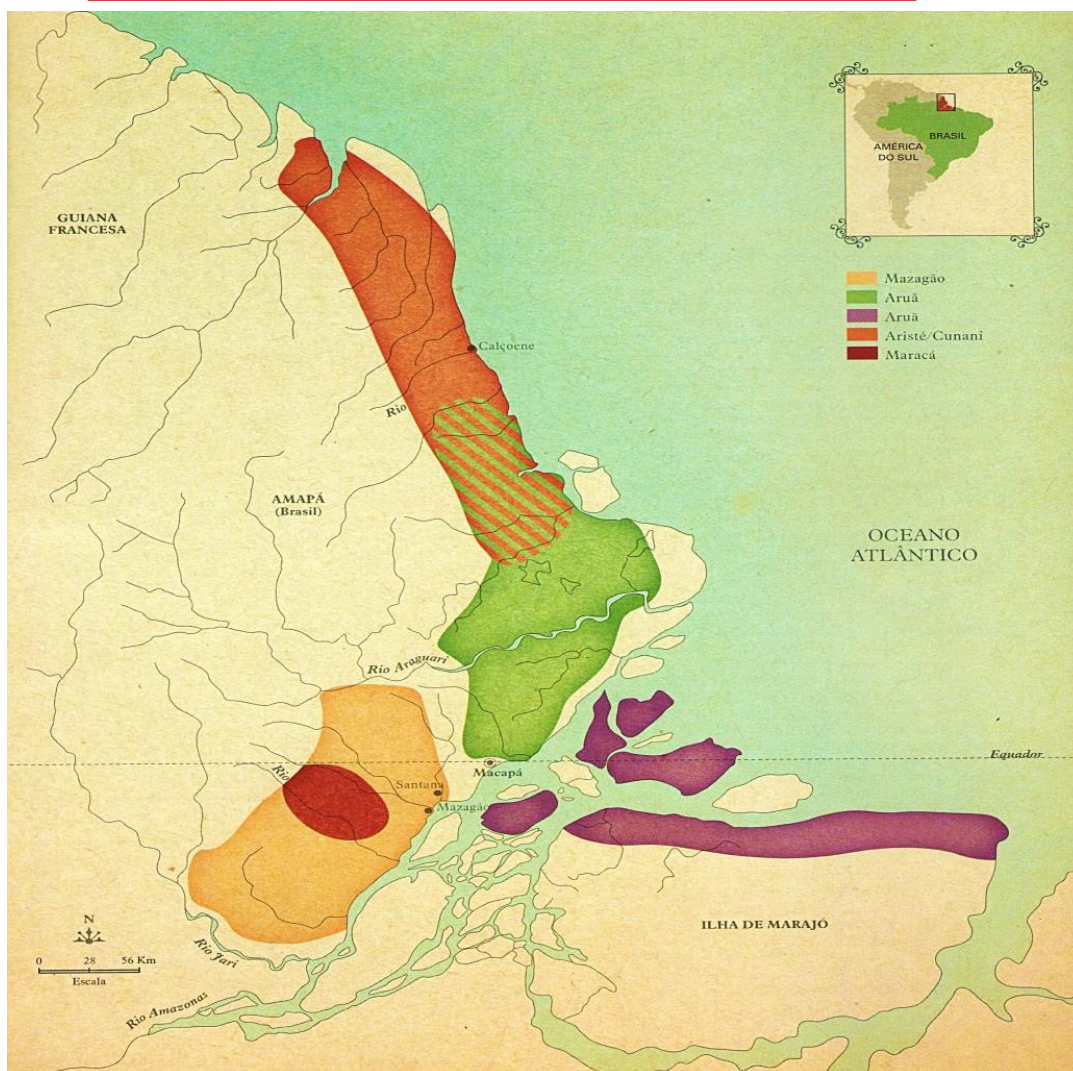


Fonte: Museu Nacional (2023).

homens e nem de animais) , e urnas denominadas antropozoomorfas, ou seja, urnas com representações de homens e animais.

Através dos vestígios encontrados dessas civilizações que ocuparam a região do Amapá antes e durante a invasão colonial europeia, pode-se perceber alguns traços culturais e sociais. Os modos de sepultamentos, o grafismo nas urnas e as pulseiras encontradas em certas urnas demonstram o respeito e um complexo de significados que eram compartilhados por esses povos originários.

Locais dos Achados Arqueológicos na Região do Amapá



Fonte: SEBRAE (2006).

Os achados arqueológicos nos ajudam a compreender que a ocupação tanto indígena como a de europeus se deu pelo litoral do território e que os rios eram o principal meio de comunicação e, juntamente com a floresta, os meios de sobrevivência. Esses vestígios demonstram também a importância da natureza para essas civilizações, pois as representações que essas civilizações deixaram demonstra que elas faziam parte das relações sociais, econômicas e religiosas.

No campo religioso, há indícios de que esses indígenas faziam cerimônias de oferendas e depositavam tais oferendas em seus sítios-cemitérios, juntamente com os mortos. Os primeiros povos que habitavam a região do Amapá eram muito mais que caçadores-coletores pré-cerâmicos do que coletores-pescadores ceramistas, de agricultores, horticultores. Trata-se dos verdadeiros donos da terra que deixaram seus vestígios como herança cultural de um mundo sem o europeu, com uma complexidade e um valor incalculável.

Referências Bibliográficas

BARRETO, Cristina Nunes Galvão de Barros. **Meios místicos de reprodução social: arte e estilo na cerâmica funerária da Amazônia antiga**. 2009. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CHC. Início. **Ciência Hoje das Crianças**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://chc.org.br/>. Acesso em: 15 maio 2023.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. **Pré-História do Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

GUAPINDAIA, Vera; MACAHDO, Ana Lúcia da Costa. O potencial arqueológico da região do Rio Maracá/Igarapé do Lago (AP). **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi**, Belém, v. 13, n. 1, p. 67-102, 1997.

HILBERT, Peter Paul. Contribuição à Arqueologia do Amapá: Fase Aristé. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi**, Belém, n. 1, p. 1-37, 1957.

MUSEU NACIONAL. Imagens. **Museu Nacional**, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.museunacional.ufrj.br/>. Acesso em: 3 fev. 2024.

NOGUEIRA, André. Stonehenge brasileiro: o místico sítio Calçoene, no Amapá. **Aventuras na História**, São Paulo, 19 jan. 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-conheca-o-stonehenge-brasileiro-o-mistico-sitio-calcoene-no-amapa.phtml>. Acesso em: 10 nov. 2023.

NUNES FILHO, Edinaldo Pinheiro. **Túmulos pré-históricos em Poço com Câmera, no**

Amapá: caracterizadores étnicos. 2003. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

PARDI, Maria Lúcia F.; SILVEIRA Odete. Amapá: patrimônio, gestão estadual e pesquisas. *In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ARQUEOLOGIA*, 21., Campo Grande, 2005. **Anais [...]**. Campo Grande: Simpósio Arqueologia Amazônica, 2005. p. 1-34.

SALDANHA, João Darcy de Moura; CABRAL, Mariana Petry. A longa história indígena na costa norte do Amapá. **Anuário Antropológico**, Brasília, DF, v. 39, n. 2, p. 99-114, 2014.

SANJAD, Nelson; SILVA, João Batista P. Três contribuições de Emílio Goeldi (1859-1917) à arqueologia e etnologia amazônica. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi**, Belém, v. 4, n. 1, p. 95-133, jan./abr. 2009.

SEBRAE. **O legado das civilizações Maracá e Cunani: o Amapá revelando sua identidade.** Macapá: SEBRAE/AP, 2006.



INDÍGENAS NO CONTESTADO



(EF06HI-AP02) Identificar os espaços ocupados no estado do Amapá, por povos indígenas.

Assim como na Amazônia, a região que compreende hoje o Amapá foi habitada antes e durante o processo de ocupação colonial por uma diversidade de nações indígenas. Nas narrativas históricas, documentos, cartas de viajantes, de missionários, de colonos e cientistas, aparecem variados nomes referentes aos grupos que ocuparam a região, como, por exemplo, Palikur, Galibi, Oyampik, Aruã, Aruaque, Tucuju, Cumaúzes, Mauyé, Itutan, Maraon, Nheengaibo, Realet, Mayez (Arnaud, 1968; Santos, 2013).

Há a possibilidade de alguns desses nomes serem genéricos, ou seja, pelo não entendimento do dialeto indígena, os europeus acabavam dando vários nomes ao mesmo grupo indígena. Essas nações indígenas que viveram na região do Amapá, que na época colonial ficou conhecida como terras do Cabo Norte, pertenciam a três troncos linguísticos que eram: Karib, Aruak e Tupi. A maioria desses povos foi escravizada, catequizada e extinta por guerras ou doenças como gripe, febre, malária e sarampo, a partir do contato com os europeus.

Dialeto

Linguagem própria de determinados grupos étnicos e que existe simultaneamente à outra língua.

Indígena Palikur em 1757



Fonte: Indigenous [...] (s.d.).

Dentre as nações indígenas da região do Amapá no período colonial, podemos destacar os Palikur, Galibi, Aruã, Aruaque e Tucuju. Na época colonial, a princípio, todos eram inimigos dos portugueses e mantinham relações comerciais com os chamados invasores (franceses, holandeses e ingleses). Inclusive, os Aruã, Aruaque e Tucujus eram considerados os grupos indígenas mais perigosos pelos portugueses na região do Cabo Norte, ao ponto de a coroa portuguesa tentar aliança com essas nações por meio do não uso da

violência (Reis, 1949). A maioria dessas nações, ao fugirem da escravidão, fizeram o processo migratório para a região de fronteira com a Guiana Francesa, mais precisamente para a região entre os rios Oiapoque e Araguari, ou seja, a região contestada pelos franceses.

Fizeram da fronteira setentrional na época colonial, hoje conhecida como fronteira



franco-brasileira, além de um refúgio geográfico, um lugar de estratégia, tornando-se um esconderijo social e comercial. Os indígenas, ao tempo que iam migrando para a região entre os rios Oiapoque e Araguari, iam também estabelecendo e fortalecendo o comércio tanto com holandeses, ingleses, franceses e indígenas que ocupavam a Guiana Francesa e o Suriname. A partir desse contato com os chamados não indígenas, conseguiam mercadorias produzidas na Europa e

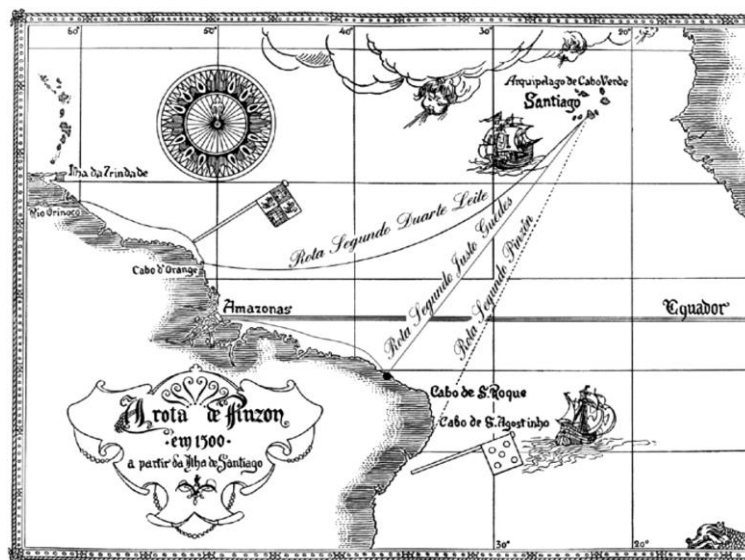
na Índia. Com o contato com povos do outro lado da fronteira, as nações acabaram aprendendo e adotando a língua Kheól (criola) (Gomes, 1999; IEPÉ, 2020), demonstrando que a região de fronteira vai além de separação e demarcação de limite, ou seja, é também um território de interações e trocas culturais.

Os primeiros povos a serem descritos pelos europeus, com sua designação que conhecemos na atualidade, foram os Palikur pelo navegador espanhol Vicente Yañez Pinzón, que explorou a costa litorânea da região em 1500. O navegador espanhol entrou em combate com esses ameríndios, capturando 36

indígenas e denominou a região como Província Paricúria, tanto que, a partir de 1513, a região à margem esquerda do Rio Amazonas já aparecia com esse nome nos mapas (Arnaud, 1968). Segundo o depoimento de Vicente Pinzón, em Sevilha, na Espanha, em 1513, os Palikur se encontravam pelo

litoral da foz do Amazonas (na época

Viagens de Vicente Pinzón



Fonte: Bueno (2019, p. 14).

chamado Rio Maranhón), que ele denominou de Santa Maria De La Mar Dulce, até a ponta do Cabo do Norte (região entre os rios Oiapoque e Araguari).

Já as anotações do cientista e naturalista Henri Coudreau, no século XIX, demonstra um processo migratório, pois os referidos indígenas já estavam para além do Rio Araguari, ocupando espaços próximos aos rios Cassiporé, Curipi, Urucauá, Uaçá e Oiapoque. Além dos



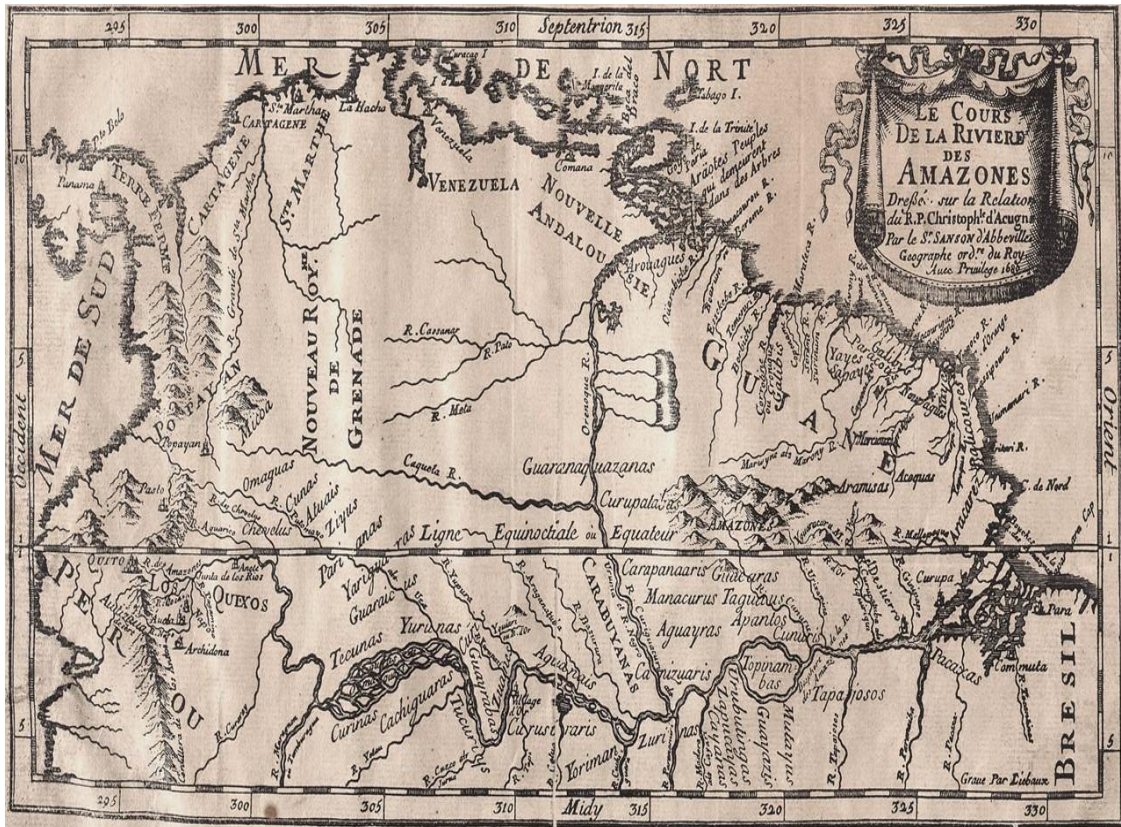
portugueses, essa nação indígena tinha como inimigos os Galibi que ocupavam também o Rio Uaçá e vieram migrados da região do Suriname e da Guiana Francesa. Esses Galibi, através do contato e da junção com outros povos, como Karib, Maraon e Aruã, denominaram-se Kali'na (Kalinã). Na atualidade, esse povo indígena é conhecido também pela nomenclatura Galibi do Oiapoque. Contudo, não possuíam (e

na atualidade continuam não possuindo) afinidade e se diferenciavam do grupo étnico da localidade de onde alguns de seus ancestrais migraram.

É importante ressaltar que a denominação Galibi é um termo genérico que os europeus colocavam em indígenas do tronco linguístico Karib. A partir da fusão de variados grupos indígenas Aruaques com grupos falantes do tupi e da língua Galibi, juntamente com crioulos (negros) da Guiana Francesa, chineses, árabes e europeus, surgiu os Galibi do Uaçá que atualmente são chamados de Marworno e ocupam a região com o mesmo nome no Oiapoque. Os Galibi Marworno (Uaçá) não se identificam e nem reconhecem ter algum parentesco com os Galibi Kalinã.

Nas narrativas indígenas da nação Palikur, consta uma guerra no final do século XVI entre eles e os Galibi, que se estendeu até o século XVII. Algumas narrativas dão conta que os Palikur saíram como vitoriosos e, outras, que houve um cessar fogo por variados motivos, como: o interesse Galibi na garimpagem de pedras preciosas na região tanto da Guiana Francesa como na região do rio Oiapoque; intervenção do governador de Caiena, o marquês De Férroles; epidemias; e a incessante perseguição dos portugueses aos dois povos (Capiberibe, 2007). O interessante que a cerâmica dos Palikur se assemelha muito com as cerâmicas da fase de povoamento/arqueológica Aristé/Cunani, que foram encontradas na região.

Mapa do rio Amazonas do Século XVII que mostra a localização dos Palikur na região do Cabo Norte e dos Galibi na Região da Guiana Francesa



Fonte: Silveira (2024).

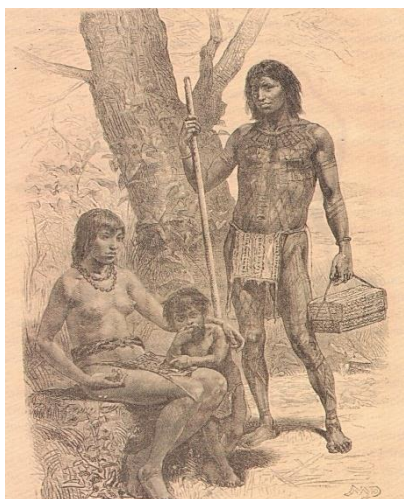
Outra nação antiga da região do Cabo Norte é os Maraon, que já ocupavam a região do Rio Oiapoque bem antes dos Palikur e os Galibi. De acordo com os estudos do antropólogo Curt Nimuendajú, eles tinham contato com os Palikur, mesmo que a língua falada desse grupo não fosse a mesma dos demais grupos da região. Já com os Aruã que estavam ocupando a região dos rios Cunani e Flechal, não possuíam qualquer tipo de relação e contato, pois não se consideravam amigos (Capiberibe, 2007).

Os Aruã, Aruaques e Tucujus estavam em constantes conflitos com os portugueses, pois não gostavam do jeito violento dos lusos de tentarem ocupar a região e manter relações comerciais e, principalmente, em escravizá-los. Provavelmente, essas três nações migraram da região das ilhas do marajó, Joanes e da região de Gurupá para as terras do Cabo Norte. Antes dos portugueses se expandirem territorialmente para a região da Amazônia setentrional, os povos indígenas do Cabo Norte já mantinham relações comerciais com franceses, holandeses e

ingleses. Esse processo se deu por meio do escambo, ou seja, os indígenas davam produtos oriundos da floresta amazônica e os europeus lhe davam mercadorias como ponta de vidro, miçangas, espelhos etc.

Esse comércio entre europeus e povos indígenas na região que hoje compreende o Amapá era lucrativo, principalmente para pequenas companhias, por não precisar de tanto

Família Oyampik



Fonte: Zaghetto (2019, p. 24).

investimento e não ter taxaões que os estados nacionais aplicavam aos seus súditos. Contudo, o escambo não acontecia somente por trocas de mercadorias, mas também pela troca da força de trabalho do indígena nas construções de feitorias, fortes e nas plantações de tabaco, algodão e urucum e, principalmente, na coleta de madeira da floresta.

Nesse contexto, é importante ressaltar que tanto holandeses como ingleses ensinavam sua língua para alguns indígenas na tentativa de facilitar a relação comercial entre eles (Hulsman, 2011).

A primeira relação dos portugueses com indígenas da região do Cabo Norte (Amapá) foi pautada na violência seguida por escravidão para o trabalho compulsório. Porém, nem todos os povos indígenas da região eram inimigos dos portugueses. Os Oyampik, que, de acordo com estudos de Expedito Arnaud (1971), migraram do sul do Amazonas para a região, durante o século XVIII, eram aliados dos portugueses em várias campanhas para escravizar outros povos indígenas, principalmente dos grupos Karib, que realizavam o ritual da antropofagia, sendo conhecidos por “comedores de homens”.

Mais tarde, os Oyampik migraram para a região dos rios Araguari, Amapari e Jari, mantinham-se como pescadores, caçadores, coletores e tinham uma agricultura de subsistência, tendo a mandioca e o milho como principais produtos. Essa nação indígena era do tronco linguístico Tupi, possuía uma pintura corporal baseada na tinta de urucum e jenipapo, fabricava cerâmicas e tinha dois tipos de sepultamentos, sendo o morto primeiramente enterrado em covas e, depois de um ano, os restos mortais eram depositados em vasos de barro, as chamadas urnas funerárias (Arnaud (1971).

Antropofagia

Rito religioso, realizado após importantes batalhas que consistia em comer o derrotado para adquirir suas habilidades

Alguns estudiosos acreditam que os Oyampik são ancestrais dos Waiãpi que vivem atualmente na região dos rios Jari e Amapari e são pertencentes ao tronco linguístico Tupi. Ademais, possuem a arte Kusiwa e pintura corporal Waiãpi. Pintura feita com tinta de urucum e jenipapo que se tornou patrimônio imaterial tanto pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 2002, como pela Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2003.

Ainda no século XVII, a coroa portuguesa resolveu tentar conquistar a amizade dos indígenas da região por meio de legislações e a conversão a fé cristã por meio dos missionários das ordens religiosas dos franciscanos e dos jesuítas. No entanto, a legislação vigente em relação aos povos indígenas no século XVII era confusa, pois ora podia escravizar os indígenas, ora era proibido, deixando os povos indígenas entre duas escolhas: ou fazia aliança com os portugueses ou viravam cativos deles (Chambouleyron; Melo; Bombardi, 2009). No ano de 1609, Portugal aboliu temporariamente a escravidão indígena e, em 1680, aboliu definitivamente. Contudo, em 1688, permitiu a escravidão por meio dos chamados resgates e das guerras justas.

O resgate, também conhecido como tropas de resgate, consistia na troca de indígenas prisioneiros que já eram escravos ou que iam ser utilizados em cerimônias de antropofagia, por mercadorias como ferramentas, sal, espelhos etc. Esse processo era feito por um capitão, um segundo capitão, um missionário que justificava se o resgate era legítimo ou não, um

Representação do Ritual da Antropofagia na Amazônia



Fonte: Del Priore e Gomes (2003).

tesoureiro, soldados portugueses e índios aliados. Os indígenas “resgatados” teriam que servir como escravos e muitos eram vendidos em praças, tanto em Belém como em São Luís (Dias, 2017). Ao longo do tempo, esse método acabou por se transformar em um grande comércio, ao fato das tropas portuguesas atacarem as nações indígenas sem permissão e coagindo seus líderes a entregarem prisioneiros.

As “guerras justas” eram baseadas na defensiva, ou seja, os portugueses declaravam guerra contra algum povo indígena que tivesse atacado primeiro os colonos e as fazendas, enquanto os sobreviventes eram escravizados (Fausto, 2009). Muitas dessas “guerras justas” foram declaradas aos chamados “índios ou gentios do corso”, que eram os indígenas que lutavam para defender seu povo e suas terras. Contudo, os portugueses os definiam como bárbaros, hostis, amigos dos invasores e que cometiam assaltos e destruição de fazendas e, até mesmo, matavam colonos (Cunha, 2014).

Após a independência do Brasil, a região do Rio Oiapoque continuou importante e estratégica para algumas nações indígenas, como, por exemplo, os Karipunas, que durante a Revolta da Cabanagem (1835-1840) migraram para o lado francês da fronteira contestada. Logo em seguida, atravessaram o Rio Oiapoque, estabelecendo-se na região. O povo Karipuna é do tronco linguístico Tupi, contudo, foram se miscigenando com outros povos, como Palikur, Galibi, crioulos, árabes, chineses e refugiados da Revolta da Cabanagem, no caso dos

brasileiros (Arnaud, 1968). Atualmente, os Karipunas continuam na região do baixo e médio Oiapoque, às margens do Rio Curipi, na faixa de fronteira.

Na região do Cabo Norte (hoje o Estado do Amapá), durante os séculos XVII, XVIII e XIX, a fronteira foi se estabelecendo como contestada pelos franceses e uma região lucrativa

Povo Karipuna



Fonte: Gallois e Grupioni (2003, p. 37).

para ingleses e holandeses. Isso demonstrou a importância de se defender, ocupar o lugar, expulsar nacionais que não fossem súditos da cora portuguesa e fazer alianças com os povos indígenas que se transformaram não apenas em mão de obra, mas também em vassallos do rei português. Nesse particular, a fronteira foi se constituindo em uma região complexa de intensas trocas comerciais e culturais, tendo os povos indígenas no

centro da expansão territorial portuguesa.

Referências Bibliográficas

ARNAUD, Expedito. O parentesco entre os índios Galibí do rio Oiapoque. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, n. 33, p. 1-11, abr. 1968.

ARNAUD, Expedito. Os índios da Região do Uaçá (Oiapoque e a Proteção Oficial brasileira). **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, n. 40, p.1-41, jul. 1969.

ARNAUD, Expedito. Os índios Oyampik e Emerilon (Rio Oiapoque): referências sobre o passado e o presente. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, n. 47, p. 1-48, fev. 1971.

BUENO, Eduardo. **Náufragos, traficantes e degredados**: as primeiras expedições ao Brasil. São Caetano do Sul: Estação Brasil, 2019.

CAPIBERIBE, Artionka. **Batismo de fogo**: os Palikur e o Cristianismo. São Paulo: Annablume: FAPESP: Nutri, 2007.

CHAMBOULEYRON, Rafael; MELO, Vanice S; BOMBARDI, Fernanda Aires. O “estrondo das armas”: violência, guerra e trabalho indígena na Amazônia (séculos XVII e XVIII). **Projeto História**, São Paulo, n. 39, p. 115-137, jul./dez. 2009.

CUNHA, Elba Monique Chagas da. O Diretório dos Índios como projeto de “civilização” portuguesa para os sertões pernambucanos. **Revista Latino-Americana de História**, [s. l.], vol. 3, n. 12, p. 85-116, dez. 2014.

DEL PRIORE, Mary; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Os senhores dos rios**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DIAS, Camila Loureiro. O comércio de escravos indígenas na Amazônia visto pelos regimentos de entradas e de tropas de resgate (séculos XVII e XVIII). **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 10, n. 1, p. 238-259, jan./jul. 2017.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo. **Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?** IEPÉ: Manaus, 2003.

GOMES, Flávio dos Santos. Descobertas & Experiências. *In*: GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Nas Terras do Cabo Norte: fronteiras, colonização e escravidão na Guiana Brasileira (séculos XVIII – XIX)**. Belém: Editora Universitária da UFPA, 1999. p. 11-16.

HULSMAN, Lodewijk. Swaerooch: o comércio holandês com Índios no Amapá (1600-1615). **Revista Estudos Amazônicos**, Belém, vol. 6, n. 1, p. 178-202, 2011.

IEPÉ. Terras e Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará. **Instituto IEPÉ**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://institutoiepe.org.br/wp-content/uploads/2020/10/MAPA-Povos-Iepe-2020-PORT-WEB.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2023.

INDIGENOUS people of the Guyanas, Amapa & Roraima. Akawaio. Palikur 1757 print. **ALAMY.COM**, [s. l.], s.d. Disponível em: <https://www.alamy.com/indigenous-people-of-the-guyanas-amapa-roraima-akawaio-palikur-1757-print-image242613712.html>. Acesso em: 21 nov. 2023.

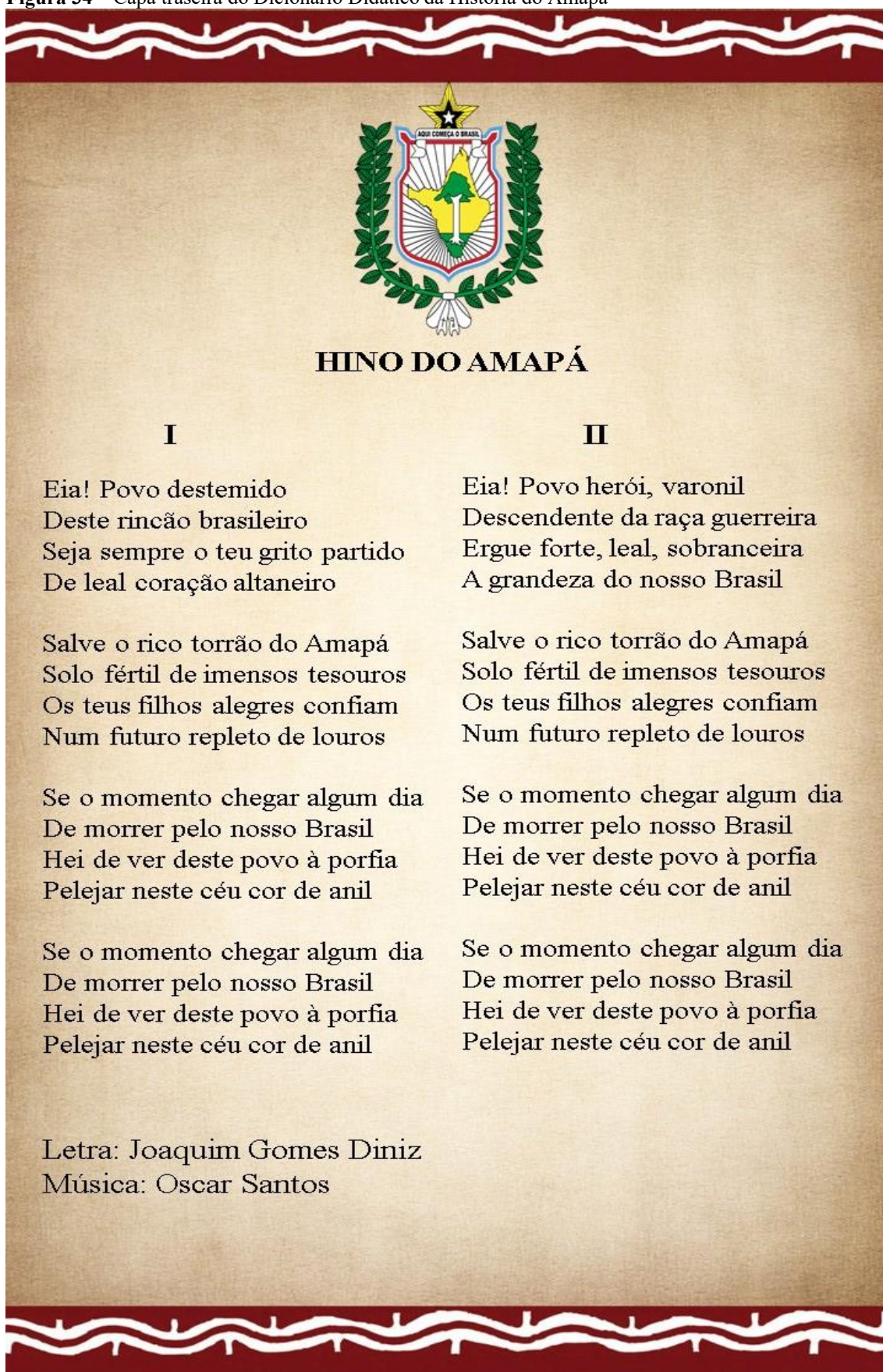
REIS, Arthur César Ferreira. **Território do Amapá: perfil histórico**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1949.

SANTOS, Fernando Rodrigues dos. **História da Conquista do Amapá**. Fortaleza: Premium, 2013.

SILVEIRA, Naira. Povos originários. **BNDigital**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/povosoriginarios>. Acesso em: 05 jan. 2024.

ZAGHETTO, Sonia. **História do Oiapoque: com o arquivo e as memórias de Rocque Pennafort**. Brasília, DF: Senado Federal, 2019.

Figura 34 – Capa traseira do Dicionário Didático da História do Amapá



4.3 O dicionário didático e sua aplicabilidade no ensino

Nesta seção, será apresentado o relatório de aplicabilidade do Produto Educacional a partir do curso de aperfeiçoamento que foi realizado no conjunto das atividades da disciplina Historiografia Escolar e História da Amazônia, vinculada à Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Como objetivo, buscou-se aplicar o Dicionário Didático de História do Amapá através de uma atividade de formação, planejamento e realização de uma aula que consistiu na utilização de alguns verbetes presente no PE. A aplicabilidade foi pensando na busca de melhorias a partir de conversas e sugestões, para se tentar o mais adequado processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental – Anos Finais referente ao Ensino de História Local (História do Amapá) em sala de aula.

No que diz respeito ao PE, é importante trazer algumas informações relevantes a respeito de sua composição estrutural, que foi evidenciada e trabalhada durante sua aplicabilidade. O Dicionário Didático de História do Amapá é composto por 17 verbetes que foram construídos a partir de uma habilidade da BNCC ou do RCA para o Ensino Fundamental – Anos Finais, ou seja, cada verbete é uma narrativa histórica que o aluno deverá ter alcançado ao fim do ano letivo.

Para o processo, foram inseridos no PE, glossários, imagens, mapas e anexos de documentos, de forma que o professor possa contextualizar as temáticas da melhor maneira e através de sua avaliação diagnóstica de cada turma que ele irá trabalhar o PE. Destaca-se a opção por não sugerir atividades por dois motivos: 1) descaracterizaria a estrutura de um dicionário, pois não é um livro didático; e 2) o PE apresentado é um entre tantos instrumentos que o professor poderá utilizar em seu planejamento referente às suas aulas de História do Amapá, de acordo com seus conhecimentos e percepção de ensino.

Evidencia-se, ainda, que a disciplina Historiografia Escolar e História da Amazônia é um reflexo direto das discussões inerentes tanto na tese quanto no PE que colabora para a formação de docentes, com a produção de conhecimento em relação à História Local, como se sustenta na BNCC e no RCA. No primeiro momento, nos meses de outubro e novembro de 2024 ocorreu o planejamento do curso de formação para o enquadramento na referida disciplina a ser ofertada, momento em que se procurou adequar as referências bibliográficas utilizadas tanto na tese quanto no PE, com o intuito de fomentar um debate acerca tanto da historiografia escolar, das produções acadêmicas, como da produção de materiais didáticos referente ao Amapá e à Amazônia.

A disciplina, com o professor regente Dr. Marcos Vinicius de Freitas Reis, teve a carga horária de 60h, que foi dividida em 14 aulas distribuídas entre dezembro de 2024 e abril de 2025. O Quadro 2 mostra o plano de ensino que foi pensado na formação e aplicabilidade do Dicionário Didático de História do Amapá.

Quadro 2 – Plano de ensino da disciplina Historiografia Escolar e História da Amazônia



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO COORDENADORIA
DE ENSINO DE GRADUAÇÃO CURSO DE HISTÓRIA
COORDENAÇÃO DE HISTÓRIA

PLANO DE DISCIPLINA

IDENTIFICAÇÃO	
Curso:	História
Componente curricular:	Historiografia Escolar e História da Amazônia
Ano letivo:	2024.2
Créditos:	4
Carga horária:	60h
Nome do(s) professor(es):	Dr. Marcos Vinicius de Freitas Reis
Estagiário docente:	Me. Diovani Furtado da Silva Keith Mavane Maciel de Sousa
Modalidade de ensino:	Presencial
Turma:	01
Horário:	Sexta-feira, das 18h30 às 21h

EMENTA

Análise da produção historiográfica voltada para o ensino de História e a construção do conhecimento histórico escolar. Debate acerca das abordagens sobre a História da Amazônia nos livros didáticos e paradidáticos.

OBJETIVOS DO COMPONENTE CURRICULAR

- ✓ Discutir o Ensino de História e a historiografia amazônica;
- ✓ Refletir os sujeitos históricos (ou atores sociais) em sala de aula;
- ✓ Entender a produção do conhecimento escolar sobre a Amazônia.

METODOLOGIA DE ENSINO

- ✓ Aulas dialogadas sobre os temas do conteúdo programático;
- ✓ Análise de textos sobre os conceitos básicos do ensino de História e sobre a História da Amazônia e do Amapá;
- ✓ Quadro Branco e Píncel.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Aula 1 – Semana Acadêmica – ANPUH.

Aula 2 – Apresentação da Disciplina. (31/1/2025).

Aula 3 – O Ensino de História.

TEXTO: MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de **História: saberes em**

lugar de fronteira. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. (7/2/2025).

Aula 4 – A História na Escola.

TEXTO 1: BITTECOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 1 (p. 15 – 27 do PDF).

TEXTO 2: BNCC E RCA. (14/2/2025).

Aula 5 – Historiografia I.

TEXTO: UGARTE, Auxiliomar Silva. MARGENS MISTICAS: a Amazônia no imaginário europeu do século XVI. In: Del Priore, Mary; Gomes, Flávio dos Santos (org.). **Os Senhores dos Rios.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. (21/2/2025).

Aula 6 – Historiografia Amazônica II.

TEXTO: PAZ, Adalberto Junior Ferreira. **Repúblicas contestadas: liberdade, trabalho e disputas políticas na Amazônia do século XIX.** Tese (Doutorado), Universidade estadual de Campinas – UNICAMP, 2017. (introdução p. 15 – 24 do PDF). (28/2/2025).

Aula 7 – Historiografia Amazônica III.

TEXTO: LOBATO, Sidney. FEDERALIZAÇÃO DA FRONTEIRA: a criação e o primeiro governo do Amapá (1930-1956). Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 7, n. 1, jan.-jun., 2014. (7/3/2025).

Aula 8 – Livros Didáticos sobre a História do Amapá.

TEXTO: BITTECOURT, Circe. Livros didáticos entre Textos e Imagens. In: BITTECOURT, Circe (org.). **O saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2004. (p. 35 – 46 do PDF). (14/3/2025).

Aula 9 – Roda de Conversa: Dicionário Didático.

TEXTO: MONTEIRO, Ana Maria. Transposição Didática. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. (p. 112 – 115 do PDF). (21/3/2025).

Aula 10 – Apresentação do Plano de Ensino (28/3/2025).

Aula 11 – Aplicação do Dicionário Didático (4/4/2025).

Aula 12 – Aplicação do Dicionário Didático (11/4/2025).

Aula 13 – Aplicação do Dicionário Didático (25/04/2025).

Aula 14 – Encerramento da Disciplina (2/5/2025).

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense – RCA.** Secretaria de Educação do Estado do Amapá – SEED/AP. Disponível em: https://nte.seed.ap.gov.br/rca/uploads/arquivos/LIVRO_REFERENCIAL_RCA.pdf.

BITTECOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BITTECOURT, Circe. Livros didáticos entre Textos e Imagens. In: BITTECOURT, Circe (org.). **O saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

LOBATO, Sidney. FEDERALIZAÇÃO DA FRONTEIRA: a criação e o primeiro governo do Amapá (1930-1956). Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 7, n. 1, jan.-jun., 2014.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de **História: saberes em lugar de fronteira.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. Transposição Didática. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA,

Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

PAZ, Adalberto Junior Ferreira. **Repúblicas contestadas: liberdade, trabalho e disputas políticas na Amazônia do século XIX**. Tese (Doutorado), Universidade estadual de Campinas – UNICAMP, 2017

SILVA, Diovani Furtado da. **Dicionário Didático de História do Amapá**. Tese (Doutorado), Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, 2024.

URGATE, Auxiliomar Silva. MARGENS MISTICAS: a Amazônia no imaginário europeu do século XVI. In: Del Priore, Mary; Gomes, Flávio dos Santos (org.). **Os Senhores dos Rios**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth. **A Escrita da História Paraense**. Belem: UFPA, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARVALHO, Joao Renor F. de. **Momentos da História da Amazônia**. Imperatriz: Etica, 1998.

PINSK, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. Sao Paulo: Contexto, 1998.

Fonte: Silva e Reis (2024).

A aula 1 foi referente à Semana ANPUH (Associação Nacional de História), que debateu sobre o tema “Saberes e Sociobiodiversidade nos Mundos do Trabalho Amazônicos”, onde ocorreu apresentação de seminários com resultados de pesquisas, porém, logo após o evento, a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) entrou em recesso, voltando em janeiro de 2025. Na aula 2 (31 de janeiro de 2025), foi apresentado o plano de ensino da disciplina, bem como o objetivo da formação e da aplicabilidade do PE, juntamente com as reflexões das ideias de autores que contribuem para a construção da historiografia amazônica e para a própria produção de conhecimento, seja escolar ou acadêmico (Figura 35).

Figura 35 – Apresentação da disciplina e do curso de formação (aula 2)



Fonte: Autor, 2025.

Na aula 3 (7 de fevereiro de 2025), debateu-se o Ensino de História através da perspectiva de um lugar de fronteira entre o ensino e a educação, fazendo uma analogia ao processo de demarcação de lugar, diferenciação e do encontro com o outro, de acordo com os autores Monteiro e Penna (2011). Na aula 4 (14 de fevereiro de 2025), foi deliberado o que é uma disciplina escolar, com a polêmica concepção de o que é ser ensinado e o que é ensinar em sala de aula, envolvendo as produções acerca do conhecimento histórico. Para tanto, foram utilizadas as análises de Bittencourt (2009a).

Na aula 5 (21 de fevereiro de 2025), a formação abriu espaço para a produção historiográfica amazônica com o texto de Ugarte (2003), que enfoca a construção do imaginário sobre a região amazônica (inclusive a região que hoje compreende o Amapá) e sua conquista durante o processo da expansão marítima e territorial dos séculos XV, XVI e XVII. Na aula 6 (28 de fevereiro de 2025), as argumentações continuaram com foco na produção historiográfica a partir das disputas tanto territoriais quanto diplomáticas que permearam o fim do século XVIII e o todo o século XIX. Como texto-base, utilizou-se a contribuição de Paz (2017), a fim de entender as dinâmicas da região do extremo norte que, mesmo em litígio, tentavam se sustentar por regimes locais próprios eleitos pela comunidade.

Na aula 7 (7 de março de 2025), a produção historiográfica em relação à região que hoje compreende o Amapá continuou em foco, a partir das discussões referentes à intervenção do governo federal na localidade, a partir da chamada “federalização do ex-contestado”, do

autor Lobato (2014), que, em suas análises, contribuiu para o entendimento das tentativas de anexação, bem como da própria anexação da região ao estado do Pará e, depois, a criação de uma unidade federativa com vínculos e administrada pelo governo federal.

Na aula 8 (14 de março de 2025), as contribuições voltaram para a necessidade e produção de materiais didáticos para a Educação Básica, principalmente em torno da História Local que ainda é muito diminuta no estado do Amapá. Porém, a demanda, principalmente com a BNCC e o RCA, tornou-se cada vez descomunal em relação aos materiais da formação básica do ensino. Assim, foram novamente debatidas as análises de Bittencourt (2009a), focando na produção de materiais didáticos, como o próprio livro, que devem ser usados em sala de aula e suas contextualizações a partir de imagens, mapas, e leituras completares.

Na aula 9 (21 de março de 2025) enfatiza-se o método da transposição didática que foi utilizado na construção do Dicionário Didático de História do Amapá, a partir dos estudos de Monteiro (2019), bem como a necessidade de sistematização de estudos da historiografia amapaense e amazônida, e de novos conhecimentos técnicos/acadêmicos que são produzidos no âmbito das universidades, mas que têm dificuldades de adentrar às salas de aula da Educação Básica no Amapá.

Na aula 10 (28 de março de 2025), realizou-se a orientação de planejamento escolar através da construção de um plano de aula, utilizando alguns verbetes do PE e tendo como enfoque as habilidades a serem desenvolvidas, os processos metodológicos que os cursistas podem adotar para ministrar a aplicabilidade e os recursos didáticos e avaliativos (Figura 36).

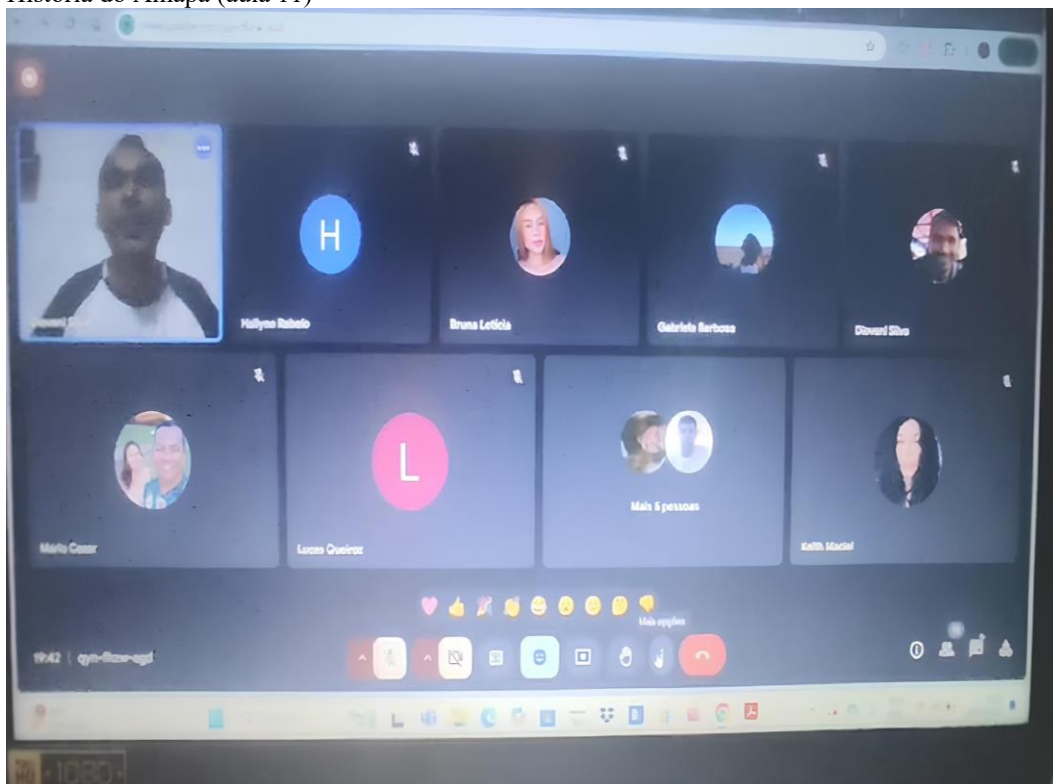
Figura 36 – Planejamento e orientação para elaboração do plano de aula utilizando o Dicionário Didático de História do Amapá no curso de formação (aula 10)



Fonte: Autor, 2025.

Na aula 11 (4 de abril de 2025), apresentou-se, de forma *on-line* (pois a UNIFAP passou por uma ação de dedetização), os planos de aula construídos no decorrer do curso de formação com vistas para o Ensino Fundamental – Anos Finais (Figura 37). Dentre os 17 verbetes que compõem o Dicionário Didático de História do Amapá, foram escolhidos 4 para a aplicabilidade, que foram: Fases de Povoamento; Indígenas no Contestado; Nueva Andaluzia e Capitania do Cabo Norte. Nesse processo, os dois primeiros verbetes são referentes ao 6º ano e os dois últimos ao 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, sendo que a turma foi composta por 15 cursistas, divididos em 4 grupos e cada grupo aplicou um dos verbetes escolhidos.

Figura 37 – Apresentação *on-line* dos planos de aula de acordo com o Dicionário Didático de História do Amapá (aula 11)



Fonte: Autor, 2025.

Nas aulas 12 (11 de abril de 2025) e 13 (25 de abril de 2025) foi o momento de culminância da aplicabilidade do PE, de acordo com o planejamento e orientações elaborados durante todo o curso. Nesse momento, cada grupo responsável por um determinado verbete ministrou uma aula utilizando como referência o Dicionário Didático de História do Amapá. É importante destacar que, durante o curso, foi montando um *layout* de planejamento para além de uma padronização, de modo a se ter um melhor entendimento dos objetivos a serem alcançados durante a execução da referida aula proposta. A primeira aplicabilidade ficou a cargo do grupo responsável pelo verbete “Fases de Povoamento”, que constituiu seu planejamento de acordo com o descrito no Quadro 3.

Quadro 3 – Plano de aula dos cursistas que aplicaram o verbete “Fases de Povoamento”

Plano de Aula

Identificação	
Professor	
Componente Curricular	História
Ano	6º Ano do EF – Anos finais
Objeto de Conhecimento	FASES DE POVOAMENTO DO AMAPÁ
Duração	Duas aulas de 50 minutos.
Objetivo Geral	
(EF06HI-AP01) Identificar as fontes que originaram determinados grupos no Amapá.	
Objetivos Específicos	
Reconhecer os grupos que habitavam a região antes dos europeus; compreender o impacto da chegada dos colonizadores e fixar os conceitos relacionados ao povoamento do estado por meio da avaliação.	
Metodologia de Ensino	
<p>INTRODUÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A aula se iniciará com uma pergunta problema em relação aos vestígios das civilizações antigas encontrados na região que hoje compreende o Amapá. Em seguida, será feita uma contextualização geográfica onde esses povos possivelmente ocuparam e onde foram encontrados os referidos vestígios. <p>DESENVOLVIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Após a introdução será apresentado as principais características das fases de povoamento, bem como sua organização social, política e cultural; ➤ Aula expositiva, enfatizando as descobertas arqueológicas que viabilizaram o modo de organização e a produção material dos povos originários da região do Amapá, proporcionando a expressão oral por meio do debate entre os alunos; <p>CONCLUSÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Finalizando a aula, os alunos serão levados a pensar através dos artefatos encontrados sobre as interações econômicas, sociais, culturais e política dos povos indígenas que povoaram o Amapá. 	
Recursos Didáticos	
Folha A4; caneta ou lápis; borracha; slides; youtube; lápis de cor (opcional).	
Avaliação da Aprendizagem da Aula	
A avaliação será por meio da compreensão dos conceitos, participação e engajamento, raciocínio e memória histórica, correção e discussão em sala de aula. Além de atividades como: Cruzadinha, que avaliem a atenção, coordenação motora e percepção do aluno sobre o conteúdo estudado.	
Referência Bibliografias	
<p>AMAPÁ. Referencial Curricular Amapaense – RCA. Secretaria de Educação do Estado do Amapá – SEED/AP.</p> <p>SILVA, Diovani. Dicionário Didático de História do Amapá. Produto Educacional (Doutorado em História). Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, 2025.</p>	

Macapá, 11 de abril de 2025.

O grupo “Fases de Povoamento” começou sua aplicabilidade fazendo a seguinte pergunta: “você sabem o que são cerâmicas? O que representam?”. Em seguida, apresentou conceitos como vestígios, arqueologia, urnas antropomorfas, zoomorfas; conceitos que estão presentes no referido verbete através dos glossários. Prosseguiu com a explicação das quatro fases de povoamento, utilizando-se mapas e imagens contidas no corpo da narrativa histórica do PE e relacionado com o modo de vida apresentado pelos estudos arqueológicos, além de ressaltar a importância do uso dos rios para os povos originários que ocuparam a região antes da chegada dos europeus. Nesse processo, os cursistas contextualizaram os megalíticos encontrados na cidade de Calçoene (AP) e os grafismos, aspectos marcantes encontrados em algumas urnas funerárias feitas de cerâmicas, bem como a conexão de alguns povos que mantinham relações com as fases Maracá e Mazagão, que acabaram reciprocamente se influenciando ao longo de suas interações na localidade.

A aplicabilidade foi concluída em dois processos: o primeiro, através das respostas referentes às perguntas feitas pelos cursistas no início da aula, relacionando sempre ao modo de vida e características conhecidas através dos artefatos encontrados no Amapá; e o segundo, mediante uma avaliação de aprendizagem que correspondeu à resolução de uma cruzadinha com o intuito de verificação da aprendizagem dos conceitos e da identificação das fontes dos povos indígenas que deixaram seus legados para a sociedade em geral. Assim, os cursistas finalizaram sua aula, dando ênfase à habilidade proposta pelo Referencial Curricular Amapaense (RCA) que está indicada no início do verbete.

A aula expositiva, bem executada, foi centrada nos achados ou vestígios arqueológicos das fases Aruã, Aristé/Cunani, Mazagão e Maracá, com a utilização de *slides* e *datashow* para a ilustração das imagens e dos mapas, deixando a explicação mais dinâmica. O grupo, em sua explicação, referenciou o Produto Educacional proposto e as fontes dos mapas e imagens contidos nele de forma bem didática e apropriada para o 6º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, a produção do conhecimento e sua transposição fluiu, considerando a perspectiva que a produção do material dos povos originários que ocuparam a região entre os rios Oiapoque e Amazonas nos revelam um saber tradicional e que, hoje, contribui para a formação de uma identidade cultural.

O segundo grupo de cursistas apresentou o verbete “Indígenas no Contestado” e planejou a sua aplicabilidade seguindo o plano apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Plano de aula dos cursistas que aplicaram o verbete “Índigenas no Contestado”**Plano de Aula**

Identificação	
Professores	
Componente Curricular	História
Ano	6º Ano do EF – Anos finais
Objeto de Conhecimento	INDÍGENAS NO CONTESTADO
Duração	1h e 30 min
Objetivo Geral	
(EF06HI-AP02): Identificar os espaços ocupados no estado do Amapá, por povos indígenas.	
Objetivos Específicos	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar as etnias indígenas no contestado franco-brasileiro por meio de mapas; ✓ Entender a importância dos vestígios arqueológicos para a compreensão dos espaços ocupados pelos indígenas no Amapá; ✓ Localizar nos mapas o processo de migração dos povos indígenas para o espaço do contestado franco-brasileiro; ✓ Analisar as principais formas de resistência dos povos indígenas na região do contestado franco-brasileiro (que compreende o atual estado do Amapá). 	
Metodologia de Ensino	
<p>INTRODUÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A aula se iniciará com uma pergunta problema em relação aos vestígios das civilizações antigas encontrados na região que hoje compreende o Amapá. Em seguida, será feita uma contextualização geográfica onde esses povos possivelmente ocuparam e os atuais espaços ocupados pelos povos indígenas. <p>DESENVOLVIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Após a introdução será apresentado as principais características dos povos que viveram durante o litígio fronteiriço, bem como sua organização social, política e cultural; ➤ Aula expositivo-dialogada, enfatizando as relações dos povos indígenas da região do Amapá entre eles e com o europeu durante o processo de litígio, bem como suas estratégias de sobrevivências, proporcionando a expressão oral por meio do debate entre os alunos; <p>CONCLUSÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Finalizando a aula, os alunos serão levados a pensar sobre as interações econômicas, sociais, culturais e política dos povos indígenas que povoaram o Amapá e seus espaços ocupados. 	
Recursos Didáticos	
Quadro branco, data-show, slide, imagens, mapas, verbete e pincel.	
Avaliação da Aprendizagem da Aula	
Avaliação dos alunos será feita a partir da participação e interação nas aulas, por meio da análise de uma imagem relacionada a história e cultura dos povos indígenas no Contestado Franco-Brasileiro e também irão responder perguntas relacionadas a esse objeto de conhecimento; Teste de verdadeiro ou falso sobre o objeto de conhecimento.	
Referência Bibliografias	
<p>AMAPÁ. Referencial Curricular Amapaense – RCA. Secretaria de Educação do Estado do Amapá – SEED/AP.</p> <p>SILVA, Diovani. Dicionário Didático de História do Amapá. Produto Educacional (Doutorado em História). Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, 2025.</p> <p>SALDANHA, João Darcy de Moura; CABRAL, Mariana Petry. A longa história indígena na costa norte do Amapá. Anuário Antropológico, v. 39, n. 2, p. 99-114, 2014.</p> <p>http://journals.opnediton.org/confins/docannexe/imagem/6040ima-4.jpg</p>	

Fonte: Cursistas (2025b).

Os cursistas que aplicaram o verbete “Indígenas no Contestado” começaram sua exposição com a seguinte pergunta-problema: “você sabem quais atores sociais da História do Amapá na época do contestado foram silenciados pela produção da História Tradicional?”. Na sequência, realizaram, através de dois mapas, um presente no verbete e outro presente em uma diferente narrativa histórica, contextualizando e localizando a região contestada primeiramente entre Portugal e França e, depois, entre Brasil e França, assim como seus habitantes antes da chegada dos europeus e dos contatos entre eles. Nesse exercício, identificaram algumas etnias que viveram na região durante e depois do processo litigioso, descrevendo os processos migratórios para a região. Explicaram as nomenclaturas Contestado Franco-Português e Contestado Franco-Brasileiro e algumas formas de resistência por parte dos povos indígenas que geraram contato e comércio tanto europeus quanto com outros povos originários.

Finalizando a aula expositiva, os cursistas aplicaram a avaliação de aprendizagem dividida em dois segmentos: 1) análise, em conjunto com a turma, de um mapa do século XVII com a localização dos Palikur no Cabo Norte (Amapá hoje) e dos Galibi na Guiana Francesa, fazendo uma interação positiva com a turma; e 2) aplicação de um questionário com 20 perguntas com tópicos como: relação entre indígenas e missionários, escravidão, tipos de recrutamento indígenas e troncos linguísticos indígenas na região entre os rios Oiapoque e Amazonas. Durante a aula, o grupo conseguiu identificar os espaços ocupados pelos variados povos indígenas e outros sujeitos históricos, habilidade essa exigida pelo RCA, utilizando o PE.

A aula expositiva-dialogada, utilizando o verbete do PE, foi bem executada e em alguns momentos com uma forma bem divertida, deixando a turma bem mais à vontade para participar nas horas de interações. Contudo, sentiu-se a falta de explicações de conceitos contidos nos glossários da narrativa histórica, como: fronteira, antropofagia e dialeto, termos que acreditamos serem essenciais para uma melhor compreensão da ocupação da localidade e das estratégias construídas pelos indígenas no contestado. De uma forma bem didática e com muita maestria, os cursistas conseguiram referenciar o PE e outras fontes utilizadas em seu planejamento para execução da aula, corroborando a aplicabilidade do PE proposto através da transposição didática.

O terceiro grupo de cursistas apresentou o verbete com o objeto de conhecimento intitulado “Nueva Andaluzia”. Sua aplicabilidade seguiu os passos determinados em seu planejamento, conforme destacado no Quadro 5.

Quadro 5 – Plano de aula dos cursistas que aplicaram o verbete “Nueva Andaluzia”**Plano de Aula**

Identificação	
Professor	
Componente Curricular	História
Ano	7º Ano do EF – Anos finais
Objeto de Conhecimento	NUEVA ANDALUZIA
Duração	2 horas aulas
Objetivo Geral	
(EF07HI11): Analisar a formação histórico-geográfica do território da Nueva andaluzia por meio de mapas históricos e texto.	
Objetivos Específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os principais eventos, causas e consequências • Analisar o antes e após a Nueva Andaluzia • Principais impactos após a chegada de Francisco Orellana e as navegações europeia 	
Metodologia de Ensino	
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>➤ A aula se iniciará com uma pergunta problema em relação aos mitos que surgiram durante a ocupação da região da Nueva Andaluzia. Em seguida, será feita uma contextualização geográfica da região com base nos mapas antigos.</p> <p>DESENVOLVIMENTO</p> <p>➤ Após a introdução será apresentado as principais expedições exploratórias que navegaram pelo litoral do Amapá, bem como suas causas e consequências. Aula expositiva sobre a chegada dos europeus e a expansão territorial na região da Nueva Andaluzia, proporcionando a expressão oral por meio do debate entre os alunos;</p> <p>CONCLUSÃO</p> <p>➤ Finalizando a aula, os alunos serão levados a pensar sobre as causas e consequências da chegada do europeu a região que hoje compreende o Amapá e a criação de mitos em relação ao lugar.</p>	
Recursos Didáticos	
Quadro branco; Marcadores de quadros (pincéis) e Materiais impressos (apostilas)	
Avaliação da Aprendizagem da Aula	
Como avaliações, vamos considerar as participações dos alunos sobre o tema debatido, interações deles nas atividades através de mapas mentais e jogos.	
Referência Bibliografias	
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Brasília, 2018.	
SILVA, Diovani. Dicionário Didático de História do Amapá . Produto Educacional (Doutorado em História). Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, 2025.	

Macapá, 25 de abril de 2025.

Nessa exposição, os cursistas introduziram o objeto de conhecimento a partir da seguinte pergunta: “você sabem o que foi Nueva Andaluzia?”. Para a obtenção da resposta, o grupo começou a explicar a terminologia Andaluzia e suas conexões com as migrações germânicas e a expansão islâmica na península ibérica. Em seguida, contextualizou com as grandes navegações dos séculos XV e XVI e a vigem de Francisco Orellana, através da exposição do mapa da região amazônica que contém no verbete do referido PE, dando ênfase ao imaginário social europeu da época, que representou o rio das amazonas em forma de serpente. Continuando no imaginário europeu, foi comentado muito brevemente sobre a presença de indígenas guerreiras que os espanhóis denominaram de Guerreiras Amazonas e do mito do “El Dourado”.

No decorrer da aula, explicou-se a concessão das terras amazônicas a Francisco Orellana, bem como a terminologia Adelantado, assim como a procura pelo reino da canela e a morte de Orellana em terras no extremo norte do Rio Amazonas. Destacou-se também outras expedições, como as de Américo Vespúcio, Vicente Pinzón e Pedro de Ursa com Lope de Aguirre. Ao final da aplicabilidade do verbete, os cursistas responderam à pergunta inicial, mencionando que Nueva Andaluzia foi uma concessão do vale amazônico, sem muita definição das fronteiras, mas que a região que hoje compreende o Amapá fazia parte das terras doada ao navegado Francisco Orellana, em 1544. Como avaliação de aprendizagem, houve a proposta de montagem de um mapa mental com os principais tópicos referentes à narrativa histórica, tendo como base o PE.

A aula foi bastante ilustrada com mapas, sendo que apenas os mapas contidos no verbete foram referenciados, os demais utilizados não tiveram suas fontes mencionadas pelos cursistas. Apesar da excelente utilização do PE, verificou-se a falta da contextualização do mito grego das amazonas com o mito indígena das cunhapuiaras. Além dos mapas, os glossários foram bem utilizados pelo grupo, que, de forma simples e eficaz, explicou tais conceitos importantes para a produção do conhecimento escolar. A aula expositiva referente ao objeto de conhecimento e à utilização da narração histórica contida no PE reforçou que ele é aplicável e pode ser utilizado da melhor forma no planejamento dos professores da Educação Básica.

O último grupo de cursistas a fazer aplicabilidade do PE expôs o verbete “Capitania do Cabo Norte”, que seguiu o planejamento indicado no Quadro 6.

Quadro 6 – Plano de aula dos cursistas que aplicaram o verbete “Capitania do Cabo Norte”

Plano de Aula

Identificação	
Professor	
Componente Curricular	História
Ano	7º Ano do EF – Anos finais
Objeto de Conhecimento	A CAPITANIA DO CABO NORTE
Duração	3 aulas de 30 minutos cada.
Objetivo Geral	
(EF07HI-AP01): Identificar a ocupação portuguesa na Amazônia, especialmente na área do atual Amapá	
Objetivos Específicos	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a posição geográfica do Cabo Norte (atual Amapá) em mapas históricos e contemporâneos. - Analisar o contexto histórico e geográfico da Capitania do Cabo do Norte. - Compreender as principais características e eventos que marcaram a história dessa Capitania (do século XVII até o XIX). 	
Metodologia de Ensino	
<p style="text-align: center;">INTRODUÇÃO: 1º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A aula iniciará localizando geograficamente a Capitania do cabo norte. Em seguida apresentaremos os nomes que foram dados a Capitania para fazer os alunos se situarem. Também será apresentado um mapa pra localizar a ocupação portuguesa na Capitania. <p style="text-align: center;">DESENVOLVIMENTO: 2º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Após a introdução será apresentado as principais causas da expansão portuguesa para a região do Amapá e suas consequências. ➤ Aula expositiva, enfatizando a ocupação e defesa portuguesa na região do Amapá e a campanha para expulsar os chamados invasores (franceses, holandeses, ingleses e irlandeses), proporcionando a expressão oral por meio do debate entre os alunos. <p style="text-align: center;">CONCLUSÃO: 3º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Finalizando a aula, os alunos se dividirão em grupos para produzir um mapa mental sobre a aula buscando levar eles a pensarem e a entender o contexto histórico da Capitania do Cabo norte. ➤ Após a construção do mapa mental e a apresentação do mesmo em sala de aula, os alunos deverão se auto avaliarem, refletindo sobre o que aprenderam e o que acharam mais interessante. Também poderão avaliar o desempenho dos colegas nas atividades em grupo, fornecendo feedbacks construtivos. 	
Recursos Didáticos	
- Mapa-múndi; Textos históricos adaptados para o nível do 7º ano; Imagens do Cabo Norte (atual Amapá) e ilustrações da época; Pincéis; Apagador; Retroprojeto e Slides	
Avaliação da Aprendizagem da Aula	
-Participação ativa nas atividades e discussões propostas e elaboração do mapa mental.	
Referência Bibliografias	
BRITO, Daguiete Maria Chaves; PALHARES, José Mauro; FARIAS, Rosana Torrinha Silva. Uma trajetória histórica da territorialidade amapaense. <i>Ciência Geográfica</i> , Bauru, v. 24, n. 3, 2020. AMAPÁ. Referencial Curricular Amapaense – RCA . Secretaria de Educação do Estado do Amapá – SEED/AP. SILVA, Diovani. Dicionário Didático de História do Amapá . Produto Educacional (Doutorado em História). Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, 2025. Carta de doação da Capitania do cabo norte- Arquivo nacional da torre do tombo.	

Macapá, 25 de abril de 2025.

O grupo começou sua aplicabilidade explicando a posição geográfica e os limites da Capitania do Cabo Norte (hoje Amapá), destacando seus objetivos de criação como ocupação e defesa da região, com o intuito de afastar os franceses do Rio Amazonas e o comércio com os indígenas da localidade. Destacaram a doação feita pelo rei espanhol Felipe IV da Espanha e III de Portugal ao sertanista Bento Maciel Parente, bem como os demais donatários que, igualmente a seus antecessores, não fizeram nenhuma benfeitoria na região que, no decorrer do século XVII, a coroa portuguesa acabou anexando ao estado do Maranhão. Apontou-se ainda as nomenclaturas que ao longo da História a região recebeu como nome, a exemplo de Nueva Andaluzia e Tucujulândia, além da exploração econômica com base na extração das “drogas do sertão” e as construções de fortificações na localidade situada entre os rios Oiapoque e Amazonas.

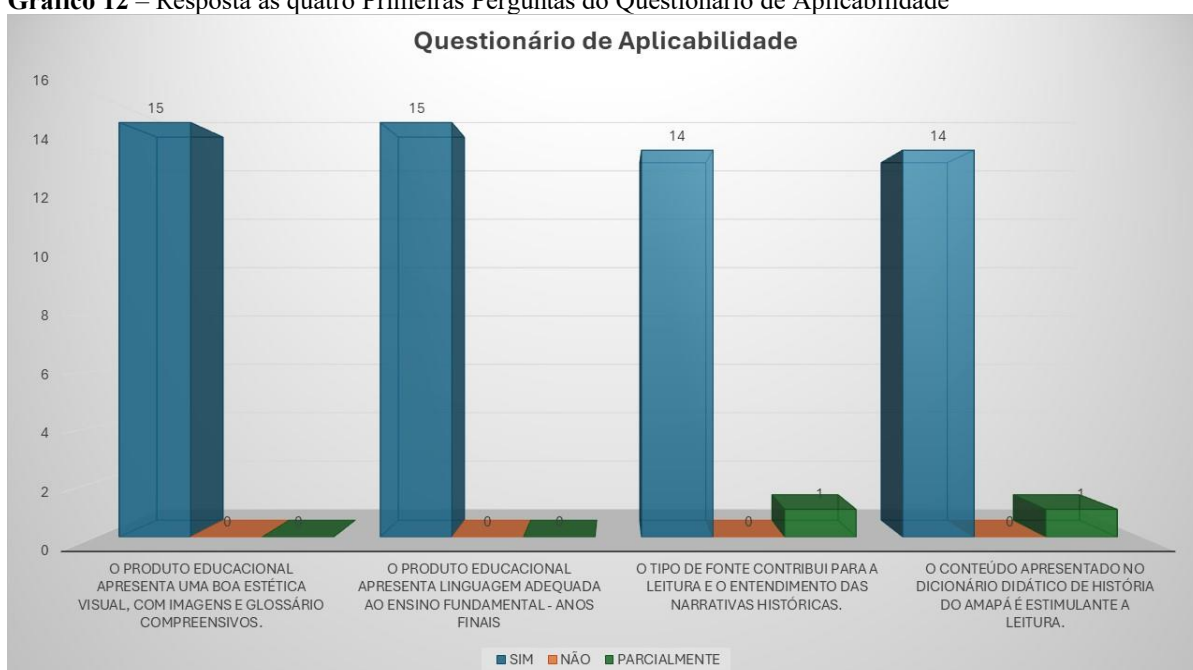
Ademais, foi apresentado o contexto da assinatura do Tratado de Utrecht entre Portugal e França, que assegurou a demarcação da fronteira entre os dois Estados nacionais na América pelo Rio Oiapoque ou Vicente Pinzón. Deu-se a elucidação referente ao ponto estratégico que a Capitania tinha referente ao processo mercantil, tanto para aproveitamento e evacuação de produtos naturais, como ponto de captura de indígenas e escravos fugitivos que se escondiam nas localidades entre os rios Oiapoque e Araguari. A aplicabilidade foi encerrada com uma avaliação de aprendizagem mediante a construção de um mapa mental a partir do mapa da Capitania do Cabo Norte (presente no verbete), com informações geográficas e os principais fatos em relação à região durante os séculos XVII e XVIII.

A apresentação ocorreu de forma bem didática e ilustrativa, como deve ser para o Ensino Fundamental, no entanto, os cursistas não trabalharam os conceitos contidos nos glossários, como: pirataria, fortificação e feitoria; conceitos esses importantes para se entender a dinâmica da fronteira já como uma zona de atravessamento de fluxos sociais, econômicos e políticos. Houve a ausência de explicação referente ao imaginário criado pelos europeus em relação ao El Dourado e de seres misteriosos na região. Destacou-se a construção de fortificações por parte dos portugueses e não de outras nações, como ingleses e holandeses, pois o verbete destaca tais empreendimentos (inclusive com um quadro sobre eles) que armazenavam especiarias amazônicas e defendiam plantações das chamadas nações invasoras.

Após as apresentações de aplicabilidade, foi repassado aos cursistas um questionário com cinco perguntas objetivas para avaliarem o PE, ou seja, o Dicionário Didático de História do Amapá de acordo com a leitura dos verbetes e suas aplicabilidades. As perguntas

foram as seguintes: 1) o produto educacional apresenta uma boa estética visual, com imagens e glossário compreensivos?; 2) o produto educacional apresenta uma linguagem adequado ao Ensino Fundamenta – Anos Finais?; 3) o tipo de fonte contribui para a leitura e o entendimento das narrativas históricas?; 4) o conteúdo apresentado no Dicionário Didático de História do Amapá é estimulante à leitura? Todas elas com respostas Sim, Não e Parcialmente. Já na quinta pergunta, teve-se: como você avalia o produto educacional? Para essa, arrolou-se como respostas: Pouco Relevante, Relevante e Muito Relevante. O Gráfico 12 mostra as respostas em relação ao PE.

Gráfico 12 – Resposta às quatro Primeiras Perguntas do Questionário de Aplicabilidade



Fonte: Autor, 2025.

Na primeira pergunta, em relação à estética visual e aos glossários que compõem o Dicionário Didático de História do Amapá, 100% (15) dos cursistas avaliaram de forma positiva a aparência e a contextualização dos conceitos referentes aos verbetes trabalhados. É de suma importância que os elementos visuais e conceitos ajudem tanto no entendimento dos objetos de conhecimento quanto no envolvimento de professores e alunos na produção do conhecimento escolar. Nesse processo, a aplicabilidade do PE demonstrou que ele apresenta elementos essenciais como mapas e imagens de sujeitos históricos variados que contribuíram para a História da Amazônia e do Amapá, além de conceitos que podem ajudar na ampliação do saber e na formação do aluno como um agente social.

Na segunda pergunta, que correspondeu à adequação da linguagem que ele

apresenta ao Ensino Fundamental – Anos Finais, os cursistas também avaliaram positivamente, pois 100% (15) responderam que o PE contém linguagem ao nível da referida etapa da Educação Básica. Esse recurso é fundamental para tornar o Dicionário Didático eficaz no processo de entendimento dos objetos de conhecimento e alcance das habilidades indicadas pela BNCC e pelo RCA. Por certo, a linguagem precisa estar conforme a produção do saber escolar que inclui não somente o aluno. Contudo, o próprio docente que for utilizar o Produto Educacional para o planejamento de suas aulas e aplicabilidade revelou a acessibilidade desse quesito.

Na terceira pergunta, relacionada à fonte utilizada na escrita das narrativas históricas, é pertinente esclarecer que o PE está formatado de acordo com as exigências da UEMA, contidas tanto no regimento interno quanto nas instruções de apresentação de trabalhos, no caso fonte Times New Roman e tamanho 12, com espaçamento 1,5. No tocante às respostas, 93,3% (14) dos cursistas responderam de forma positiva para a legibilidade das narrativas históricas e 6,7% (1) apontaram que ela contribui parcialmente para uma boa leitura. Esses 6,7% fizeram abrir uma averiguação em relação ao questionamento, assim, descobriu-se que o cursista que assinalou a referida resposta estava com dificuldade na leitura, por questões de baixa visão. Portanto, após aprovação do colegiado, pensa-se em uma otimização da fonte para que professores e alunos atípicos e de baixa visão possam utilizar o PE da melhor forma possível na produção do conhecimento em sala de aula.

Na quarta pergunta, sobre as narrativas históricas, 93,3% (14) responderam que elas são estimulantes à leitura e 6,7% (1) responderam parcialmente. Na averiguação, não se conseguiu contato com o cursista que representa esses 6,7%. No entanto, acredita-se que o conhecimento histórico deva ser estimulante para criar um pensamento de historiador e despertar o interesse e curiosidade dos alunos, sobretudo no que se refere aos processos históricos que o cercam. Com esse propósito, mesmo com uma boa avaliação, pensa-se em um aprimoramento (ou atualização, se assim desejarem) a ser realizado de dois em dois anos, como indica o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para as produções com objetivos de serem usadas em sala de aula.

Nesse sentido, entende-se que o PE contribuirá da forma mais positiva possível para as aulas de História Local. Assim, o pensamento é que o Dicionário Didático não seja apenas produzido, mas também sempre revisado e aprimorado como uma estratégia pedagógica para as necessidades existentes, como demonstrou a pesquisa no segundo capítulo deste referido estudo. Na quinta pergunta, apontou-se para uma avaliação geral do Dicionário Didático por

parte dos cursistas, cujas respostas obtidas através do questionário estão sistematizadas no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Gráfico da Quinta Pergunta do Questionário de Aplicabilidade



Fonte: Autor, 2025.

Na última pergunta do questionário de aplicabilidade, nenhum cursista assinalou a opção “pouco relevante”, 20% (3) responderam “relevante” e 80% (12) disseram que o PE é “muito relevante”. Portanto, o Dicionário Didático de História do Amapá foi bem avaliado pelos cursistas, demonstrando ser um produto construído de forma estratégica para auxiliar os professores em seus planejamentos, bem como os alunos em seus estudos.

Ademais, o referido PE foi pensado e elaborado de acordo com a necessidades apresentadas no estudo (segundo capítulo) e apontadas por profissionais da Educação Básica do estado do Amapá, de 10 municípios diferentes, e ainda de um profissional de Caiena, capital da Guiana Francesa. Com base na aplicabilidade efetuada a partir da disciplina Historiografia Escolar e História da Amazônia, percebeu-se o indicativo de valor que ele pode agregar ao sistema educacional amapaense, já que se possui uma carência de materiais didáticos referente ao Amapá, conforme demonstrado pelo levantamento aqui realizado.

Os aspectos apresentados pelo Dicionário Didático denotam formas estruturais significativas para o desenvolvimento do conhecimento escolar sobre História Local, sendo reforçado pelas ausências de avaliações negativas sobre ele. A ideia de aplicar o PE em um curso obteve como um dos resultados o contato da comunidade com o produto, além de revelar tanto a solidez como o potencial que ele pode atingir se usado em sala de aula, pois é composto

por elementos que possam cooperar para uma aula dinâmica referente ao Amapá. Nesse caso, outro resultado demonstrado foi o impacto positivo quando apresentado, pois ele foi percebido como um material agregador ao contexto educacional diante das oportunidades claras de sua utilização profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática que gerou a referida pesquisa se centrou no campo do estudo sobre a delimitação e a formação da fronteira entre Brasil (Amapá) e França (Guiana Francesa), que originou no período colonial uma disputa por parte da região que hoje compreende o Amapá e que se estendeu durante o período imperial até o início da república no século XIX. Nesse processo, a região que compreende os rios Araguari e Oiapoque foi contestada durante séculos, sendo neutralizada e atraindo sujeitos históricos que dinamizaram a região através de suas relações sociais, políticas e culturais com objetivos variados, como, entre outros, fugir da escravidão, ocupar e defender a região. Percebe-se que tanto no período quanto na região citados houve um processo de limitação da fronteira política por parte dos Estados nacionais como uma formação da fronteira social a partir dos sujeitos que a utilizaram.

Ao analisar esse processo litigioso, tem-se a percepção clara de que a demarcação da fronteira estava ligada à lógica mercantilista e à expansão territorial dos Estados nacionais, pautando as primeiras relações nas práticas comerciais e exploração das riquezas do lugar. Considerando-se que as ideias liberais começam a se espalhar pelo mundo e chegam ao continente americano, olha-se para a fronteira como uma região de defesa e separação na tentativa de evitar que as novas ideias penetrassem, incentivando revoltas na colônia. Nesse particular, passou a ser adotado “todo estranho é inimigo” e, mais tarde, “os franceses são inimigos” no contexto de uma região considerada estratégica na foz do rio Amazonas.

Estratégica para os Estados nacionais, mas também para indígenas, mocambeiros, desertores, religiosos e aventureiros que, conscientes ou não em suas relações sociais e concepções de sobrevivência e vida, formaram a fronteira. Em face da subjugação de Portugal, França e, depois, Brasil, esses sujeitos históricos transformaram a região fronteira em uma zona de intensas trocas comerciais, culturais, religiosas e sociais, demonstrando que a fronteira é muito mais que um limite separador, é lugar de liberdade e criação de novos homens. Por certo, a fronteira franco-brasileira em sua dinâmica se constituiu pela delimitação (política) e formação (social) em conexão com variados povos e suas estruturas de mundo.

Diante de intensas batalhas políticas e sociais, houve a preocupação em se compreender como os fatos históricos que cercam esse problema diplomático é visto na historiografia amapaense, bem como se constrói o conhecimento escolar sobre o supramencionado assunto em sala de aula no Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano). Dessa forma, considerando o método indutivo como metodologia, organizou-se os

procedimentos de pesquisa a partir do processo que vai do particular para uma generalização da problemática em questão. Com isso, além do estudo de fronteira, a pesquisa foi realizada também no âmbito do ensino de História, aliando o que se produz nas universidades com a transposição didática desse objeto de conhecimento para a sala de aula.

Assim, através da pesquisa bibliográfica, de campo e da experiência docente em sala de aula na Educação Básica, constatou-se a falta de materiais didáticos e a materialização de objetos de conhecimentos em que o professor possa trabalhar a fronteira franco-brasileira da melhor forma possível em sala de aula. Diante do estudo realizado, observou-se que o tema em questão é ensinado como uma disputa diplomática para consolidação de um limite que separasse brasileiros e franceses, sem levar em consideração a formação social feita pelos sujeitos históricos que utilizaram a região de fronteira como estratégia de sobrevivência e de interações sociais, religiosas e culturais. Ou seja, por mais que se busque consolidar um currículo escolar que contemple a História do Amapá através de políticas educacionais, o ensino dos objetos de conhecimento em questão, em sua maior parte nos bancos escolares do Estado do Amapá, ainda se baseia no conteúdo factual.

Em um levantamento da bibliografia utilizada por alguns professores em sala de aula para construção do conhecimento escolar, deparou-se com livros considerados inapropriados para o uso com crianças e adolescentes que cursam o Ensino Fundamental – Anos Finais. Dentre os materiais identificados, destacam-se alguns livros acadêmicos que possuem uma linguagem técnica, outros focados na História do Pará e que pouco citam a região em estudo e alguns que, além de bem resumidos, basearam-se em uma História da delimitação da fronteira, ou seja, do processo diplomático de forma muito factual. Quanto a livros didáticos, foram encontrados poucos, notadamente dois, sendo que um foi feito para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, faixa etária entre 9 e 10 anos de idade, e que não tem atualizações desde pelo menos o ano de 2014, além de uma coleção em PDF com recorte de artigos científicos.

Também houve certa necessidade explícita em relação a produções didáticas ligadas à História Local, não apenas para uma reprodução em sala de aula, mas para auxiliar o profissional de História em seu planejamento tanto anual como diário, de modo a proporcionar uma assimilação ativa e crítica por parte do aluno. Essa preocupação pela falta de produções didáticas locais vai aumentando na medida em que se faz a leitura do Referencial Curricular Amapaense (RCA) e se percebe a redução de objetos de conhecimentos sobre o Amapá. Para piorar, a disciplina Estudos Amapaenses e Amazônicos (EAA) foi retirada definitivamente da

matriz curricular; retirada essa, brutal e proposital, que só mostra o quanto se regrediu em relação à produção do conhecimento escolar sobre a História do Amapá, indo na contramão das produções acadêmicas que, ao contrário, só vêm aumentando a cada ano.

Diante desse quadro, é fundamental que o Estado, juntamente com os municípios, os quais assinaram um acordo para produzir apenas um documento curricular para o planejamento escolar, se unam para oferecer formações continuadas que contemplem não somente a História Local, mas também Geografia, Arte e Literatura local. Não basta apenas criar políticas educacionais voltadas para a produção de documentos, é preciso ter um olhar diferenciado para os profissionais da Educação Básica que ajudam os alunos a aumentarem suas potencialidades com o objetivo de um ensino-aprendizagem mais participativo, prazeroso e eficaz. Dentro dessas políticas educacionais no Amapá, tem-se a urgência de uma política de incentivo para que os profissionais em educação façam de forma adequada a transposição didática e produzam materiais de qualidade, e isso tanto para o planejamento do professor quanto para a produção do conhecimento escolar em sala de aula com o aluno.

Esse processo de falta de materiais didáticos e de formação continuada em relação aos aspectos históricos, geográficos, literários e culturais do Amapá implica direta e indiretamente em um ensino factual, fazendo com que sujeitos históricos que ajudaram na formação da fronteira franco-brasileira não apareçam de forma adequada em sala de aula. Isso porque, é necessário ter em mente que muitos professores não são do Amapá e não tiveram contato acadêmico com a História Local, o que vai ocasionando outro problema que é a implementação de um ensino baseado na História nacional e internacional, deixando um pouco de lado a local. Tal aspecto é muito visível quando identificamos professores trabalhando com um único livro didático o ano letivo inteiro; material esse que, no mais das vezes, foi produzido para atender demandas editoriais e de regiões consideradas centrais no país que não correspondem à realidade do aluno.

É importante salientar que existem professores e alunos em áreas rurais onde a comunicação é deficiente, não havendo acesso à internet, o que demonstra ainda mais a importância da produção de materiais didáticos para a Educação Básica. Perante esse quadro, o referido estudo sugeriu a produção de um material didático que possa ser utilizado tanto pelos profissionais em seus planejamentos quanto pelos alunos em sua produção de conhecimento em sala de aula. O material didático sugerido não é um produto acabado com verdades absolutas, muito pelo contrário, é um material a partir do qual os sujeitos podem entender visões de uma fronteira marginalizada e que se foi formando através de estratégias tanto por parte dos Estados

nacionais quanto de pessoas simples que queriam apenas sobreviver e ter liberdade.

O material proposto, intitulado de Dicionário Didático de História do Amapá, tem em seu esboço quase três séculos de lutas diplomáticas, sociais, culturais e bélicas na região do Cabo Norte (hoje Amapá), que foi considerada como estratégica não somente por portugueses, franceses e brasileiros, mas também por ingleses, holandeses, espanhóis e irlandeses, indígenas, mocambeiros e religiosos, desde o século XVI. O referido produto educacional será dividido em verbetes e trará, além de narrativas históricas para o Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 8º ano), estratégias como imagens e glossário para um melhor entendimento dos fatos históricos relacionados à fronteira franco-brasileira.

Fruto das inquietações durante o exercício da docência na Educação Básica e das pesquisas durante a vida acadêmica e, particularmente, do doutorado profissional no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), ligado à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), o objetivo desse produto educacional é oferecer um material de qualidade e que abranja não somente as relações políticas da fronteira, mas também as sociais, para que o professor tenha como planejar suas aulas sobre História do Amapá de uma forma mais adequada e plural.

É importante destacar as limitações que cercaram o referido estudo, pois há uma dificuldade imensa em se trabalhar pesquisa científica com a categoria de professores. O questionário de pesquisa criado para auxiliar na produção do material em comento foi entregue para mais de 200 profissionais, sendo que apenas 70 deram o retorno com o questionário respondido. Outra limitação constatada foi referente às respostas subjetivas, que pouco mostraram no que diz respeito à problemática da falta de produções didáticas para o Ensino de História. Algumas respostas foram dadas fazendo “piadas de mal gosto”, tanto com a História do Amapá como com o próprio estudo, que tem como objetivo produzir um material didático que auxilie suas aulas sobre a História Local.

Ainda em relação às limitações, observou-se alguns questionários sem respostas nas perguntas subjetivas e outros com a seguinte resposta: “xxxxxx”. A pesquisa em Ensino de História é o momento da interlocução direta para se tentar encontrar problemas que permeiam o processo educacional, bem como possíveis soluções para os entraves que cercam o processo de ensino-aprendizagem em um esforço pesquisador-pesquisado, sempre com o objetivo de melhorar a produção de materiais didáticos de História Local que beneficiem todos os agentes escolares. Contudo, confirmou-se a problemática falta de materiais didáticos que contemplem a questão da fronteira franco-brasileira no Ensino Fundamental – Anos Finais.

Após a conclusão da produção do Dicionário Didático de História do Amapá, foi realizada a etapa da aplicabilidade do produto com intuito de entender se o *design, layout* com imagens, mapas e glossários, de fato, poderiam contribuir para o planejamento docente. O processo de aplicabilidade atestou alguns pontos levantados no referido estudo, como: a dificuldade de profissionais que não são nascidos e criados no estado em relação à História do Amapá; o ensino da História Local focado apenas em pesquisa de artigos de internet; e, talvez uns dos mais problemáticos, a utilização de inteligência artificial, conhecida como IA, para a produção de apostilas e, conseqüentemente, de aulas. Em relação ao último item, a preocupação gira em torno da fundamentação das pesquisas como a origem dos estudos sobre as narrativas históricas em relação ao Amapá.

Diante desse processo, é importante destacar que a tecnologia é uma ferramenta que pode ser (e é) de grande ajuda para os profissionais da educação, contudo, os sites de IA (inteligência artificial) consultados durante o estudo em questão não fornecem, em sua maioria, as fontes de pesquisa. Isso implica na veracidade dos fatos históricos sugeridos por esses sites e, principalmente, um processo de inexistência de respeito aos profissionais que dedicam sua vida à pesquisa acadêmica e não possuem seus trabalhos e nomes referenciados. O propósito de apresentar um material de forma didática tem em suas justificativa levar à sala de aula da Educação Básica as pesquisas realizadas no âmbito acadêmico, especialmente através da transposição didática com adaptação das referências de seus respectivos autores nos verbetes, de modo que o professor entender o contexto em que cada narrativa histórica foi construída e pode ser inserida.

Durante o curso de aplicabilidade do PE, constatou-se a ausência de materiais didáticos referentes ao Amapá e a utilização de artigos e livros acadêmicos em sala de aula que têm, em sua maioria, composição de alunos em faixa etária de 11 a 14 anos. Precisa-se ter um olhar bastante cuidadoso quando se refere aos materiais que são utilizados com os alunos, pois a preocupação não pode ser centrada apenas em atingir a meta de ministrar o objeto de conhecimento e lançar na caderneta. É essencial que o aluno produza um conhecimento sólido sobre a História da localidade em que ele vive. Ainda durante o processo de aplicação do Dicionário Didático, os cursistas conseguiram construir seus planejamentos de forma adequada e satisfatória, demonstrando que o produto é aplicável ao Ensino Fundamental – Anos Finais.

Ademais, o material apresentado foi bem avaliado pelos cursistas, confirmando a sua qualidade tanto nos aspectos visuais e linguísticos como nas estratégias pedagógicas e, principalmente, no que diz respeito ao cumprimento de seus objetivos no contexto educacional

ao qual ele foi designado. Além disso, a possibilidade de atualizações, como sugere o PNLD para materiais/manuais didáticos em um prazo de, pelo menos, dois em dois anos, ajudará na incorporação de novos estudos produzidos pelo conhecimento acadêmico e que podem ser transpostos ao conhecimento escolar. Assim, acredita-se que o Dicionário Didático de História do Amapá pode ser usado em sala de aula, conforme o planejamento diário e anual para, despertar nos alunos da Educação Básica um pensamento histórico com uma pluralidade de ideias.

Diante do exposto, o material didático apresentado pelo estudo em questão contempla os 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, já que no Referencial Curricular Amapaense (RCA) os objetos de conhecimento referente ao processo litigioso estão fixados até o 8º ano. Isso implica em uma sugestão posterior voltada a um possível segundo volume para o 9º ano, baseando-se nos temas sobre o processo de autonomia política, administrativa e econômica que o Amapá passou (e ainda está passando) após o fim da disputa territorial, apesar dos desafios que cercam a pesquisa no âmbito do Ensino de História. Cabe ressaltar que, a partir do referido estudo, compreendeu-se a dinâmica que cerca tanto a pesquisa em Educação como a falta de materialização de formas adequadas aos materiais didáticos e de propostas curriculares que proporcionem mudanças significativas à sociedade amapaense.

Outrossim, destaca-se que durante a pesquisa foram realizadas análises, interpretações e identificações de alguns problemas que permeiam o ensino de História Local no Amapá, principalmente no que tange à produção de materiais didáticos com o intuito de contribuir para um ensino que faça conexões contextualizadas a respeito da História do Amapá. Procurou-se pensar de uma forma didática para que as produções acadêmicas cheguem à comunidade tanto escolar como em geral sempre mantendo o foco em sujeitos históricos, assim como a formação e delimitação da fronteira entre Brasil e França.

Dessa forma, pretende-se que o Dicionário Didático de História do Amapá chegue ao público-alvo em formato impresso, ou seja, em forma de livro físico, para atender às localidades que não possuem energia elétrica e internet, mas também em formato digital, para ajudar na democratização do acesso ao material que não pode ficar engavetado ou esquecido em arquivos.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. *In*: MONTERIO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2004. p. 107-117.

ABUD, Katia Maria. Ensino de história e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. *In*: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (org.). **Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Pacto Editorial, 2017. p. 13-26.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática: por onde começar**. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA, Maria Geralda. Fronteiras sociais e identidades no território do complexo da usina hidrelétrica da Serra da Mesa-Brasil. *In*: BARTHE-DELOIZY, Francois *et al.* (org.). **Visões do Brasil: estudos culturais em Geografia**. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, 2012, p. 145-166.

ALVES, Débora Bendocchi. Reação francesa às ameaças de Cabanos e Bonis no território litigioso entre o Brasil e a Guiana Francesa (1836-1841). **Almanack**, Guarulhos, n. 14, p. 160-195, 2016.

ALVES, Débora Bendocchi. Prosper Chaton e a Fundação da Paróquia e do Distrito de Cunani no Contestado Franco-Brasileiro. *In*: LOBATO, Sidney. **Fronteirizações: experiências fronteiriças na Amazônia setentrional (séculos XVIII e XIX)**. 1. ed. Belém: Paka-Tatu, 2021. p. 175-195.

AMAPÁ. [Constituição (1991)]. **Constituição do Estado do Amapá**. Macapá, AP: Assembleia Legislativa, [1991]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70441>. Acesso em: 22 mar. 2023.

AMAPÁ, **Lei nº 1.183, de 3 de janeiro de 2008**. Autoriza o Poder Executivo a instituir no Ensino Fundamental e/ou Médio da Rede Pública Estadual de Ensino a Disciplina História do Amapá. Macapá: Assembleia Legislativa, [2008]. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=23589. Acesso em: 22 mar. 2023.

AMAPÁ, **Resolução nº 56/2015 – CEE/AP**. Que estabelece normas para educação básica de acordo com a lei nº 9394/96 e legislação subsequente, no sistema de ensino do Estado do Amapá e revoga as resoluções nº 83/2002 e 35/2007 e 28/2013 – CEE/ AP. Macapá: Assembleia Legislativa, [2015a]. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_9b06daacfd5dc57c94e056e185da8fc9.pdf. Acesso em: 21 set. 2023.

AMAPÁ, **Lei nº 1.907, de junho de 2015**. Que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015 -2025, e dá outras providências. Macapá: Assembleia Legislativa, [2015b]. Disponível em:

https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_5086b3c0588ec0042fada2cb3cc79c57.pdf. Acesso: 21/09/2023.

AMAPÁ. Conselho de Educação do Estado do Amapá e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – Amapá. **Parecer nº 111/2018**. Macapá: Conselho Estadual de Educação do Amapá – CEE/AP, 19 dez. 2018. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/mpb-ap-vitoria-do-jari-parecer-cee-111-2018-60990495d254f-pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense – RCA**. Macapá: Secretaria de Educação do Estado do Amapá, 2019a. Disponível em: https://nte.seed.ap.gov.br/rca/uploads/arquivos/LIVRO_REFERENCIAL_RCA.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.

AMAPÁ. **Resolução nº 15/2019 – CEE/AP**. Estabelece Normas e Orienta a Implementação do Referencial Curricular Amapaense – RCA, que Deverá Nortear e Embasar, de Acordo com a BNCC, a (Re) Elaboração do Currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental das Unidades Escolares, Pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino. Macapá: Assembleia Legislativa, [2019b]. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/mpb-ap-macapa-resolucao-15-2019-cee-ap-6086957ec08ab-pdf#:~:text=Estabelece normas e orientação ao Sistema Estadual de Ensino. Acesso em: 22 set. 2023.>

AMORIM, Maria Adelina. **Os Franciscanos no Maranhão e Grão-Pará: missão e cultura na primeira metade de seiscentos**. Lisboa: CLEPUL, 2005.

ARAÚJO, Francisco Torquato. Apresentação. *In*: PICANÇO, Estácio Vidal. **Informações Sobre a História do Amapá (1500 – 1900)**. Macapá: Imprensa Oficial, 1981. p. 7-14.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

ARNAUD, Expedito. **Referências Sôbre o Sistema de Parentesco dos Índios Palikúr**. Belém: Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, 1968.

ARNAUD, Expedito. **Os índios da Região do Uaçá (Oiapoque e a Proteção Oficial brasileira)**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1969.

ARNAUD, Expedito. **Os índios Oyampik e Emerilon (Rio Oiapoque): referências sôbre o passado e o presente**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1971.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

BARÃO DO RIO BRANCO, José Maria da Silva Paranhos. **Questões de Limites: Guiana Francesa**. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

BARRETO, Cristina Nunes Galvão de Barros. **Meios místicos de reprodução social: arte e estilo na cerâmica funerária da Amazônia antiga**. 2009. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARROS, José D'Assunção. **Os conceitos: seus usos nas ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BATISTA, Felipe de Alvarenga. “Os Tratados de Methuen de 1703”: guerra, portos, panos e vinhos. **Diamantina (Cedeplar)**, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2016/224-377-1-RV_2016_10_09_00_44_15_329.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Formação. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 126-149.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 11. ed. 3. Reimpr. São Paulo: Contexto, 2009b.

BOTELHO, Angela Vianna; REIS, Liana Maria. **Dicionário Histórico Brasil: colônia e império**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (Ministro José Ignacio Borges). Relatório... Do anno de 1835 apresentado a Assembléa Geral Legislativa na Sessão Ordinaria de 1836 (publicado em 1836). **Fundação Alexandre de Gusmão**, Brasília, DF, 1836. Disponível em: <https://www.gov.br/funag/pt-br/chdd/historia-diplomatica/colecoes-historicas/relatorios-do-ministerio>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (Ministro Antonio Peregrino Maciel Monteiro). Relatório... Do anno de 1837 apresentado a Assembléa Geral Legislativa na Sessão Ordinaria de 1838 (publicado em 1838). **Fundação Alexandre de Gusmão**, Brasília, DF, 1838. Disponível em: <https://www.gov.br/funag/pt-br/chdd/historia-diplomatica/colecoes-historicas/relatorios-do-ministerio>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (Ministro Aureliano de Souza e Oliveira Coutinho). Relatório... Do anno de 1840 apresentado a Assembléa Geral Legislativa na Sessão Ordinaria de 1840 (publicado em 1841). **Fundação Alexandre de Gusmão**, Brasília, DF, 1841. Disponível em: <https://www.gov.br/funag/pt-br/chdd/historia-diplomatica/colecoes-historicas/relatorios-do-ministerio>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. **Pinsonia ou a Elevação do território Septentrional da Província do Grão-Pará à categoria de Província com essa denominação**. Rio de Janeiro: Nova Typographia de João Paulo Hildebrandt, 1873.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943**. Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, [1943]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del5812.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2013: História**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000017009.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre a homologação da BNCC. Brasília, DF: Presidência da República, [2017a]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre a criação de Mestrados e Doutorados Profissionais. Brasília, DF: Presidência da República, [2017b]. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-389-2017-03-23.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

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

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Brasília, DF: Presidência da República, [2019a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso: 17/10/2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Grupo de Trabalho Produção Técnica**. Brasília, DF, 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso: 17/10/2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **GT Inovação e Transferência de Conhecimentos**. Brasília, DF, 2019d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2020-01-03-relatorio-gt-inovacao-e-transferencia-de-conhecimento-pdf>. Acesso: 17/10/2023.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 out. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. História Escolar e Memória Coletiva: como se ensina? Como se aprende? *In*: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (org.). **A escrita da História Escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 65-79.

CAMBRAIA, Paulo; LOBATO, Sidney. **Rios de História: ensaios de história do Amapá e da Amazônia**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.

CAMILO, Janaína V. Pinto. Em busca do país das Amazonas. *In*: AMARAL, Alexandre *et al.* (org.). **Do lado de cá: fragmentos de história do Amapá**. Belém: Açai, 2011. p. 10-24.

CARDIN, Eric; ALBUQUERQUE, José; PAIVA, Luiz Fábio. A fronteira como campo de pesquisa. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 49, n. 3, p. 15-23, 2019.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Economia e Sociedade em Áreas Coloniais Periféricas: Guiana francesa e Pará (1750 – 1817)**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Hector Pérez. **Os Métodos da História: introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social**. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

CARDOSO, Ciro Flamarion. A Tomada de Caiena vista do lado francês. **Navigator**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 13-23, 2010. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.marinha.mil.br/index.php/navigator/article/view/319/297>. Acesso em: 19 jan. 2023.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. História e análise de texto. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 375-400.

CARDOSO, Francinete do Socorro Santos. **Entre conflitos, negociações e representações: o Contestado Franco-Brasileiro na última década do século XIX**. Belém: Unamaz/NAEA, 2008.

CARVALHO, João Renôr Ferreira de. **Momentos de História da Amazônia**. Imperatriz: Ética, 1998.

CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de. Conflitos na Construção da Amazônia Portuguesa – Século XVII. **Fronteiras & Debates**, Macapá, v. 2, n. 1, p. 23-41, 2015.

CASTRO, Adler Homero Fonseca de. O fecho do Império: história das fortificações do cabo Norte ao Amapá de hoje. *In*: GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Nas Terras do Cabo Norte: fronteiras, colonização e escravidão na Guiana Brasileira (séculos XVIII – XIX)**. Belém: Editora Universitária da UFPA, 1999. p. 129-194.

CASTRO, Hebe Maria da Costa Mattos Gomes de. História Social. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 45-60.

CARTA Topographica da Província de Oyapockia. [1853]. 1 imagem, color. Disponível em: objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_cartografia/cart529803/cart529803.jpg. Acesso em: 03 fev. 2023.

CARTE Hollandaise de La Guyane. [s.d.]. 1 imagem, color. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b531038497?rk=21459;2>. Acesso em: 9 jan. 2023.

CHAMBOULEYRON, Rafael; MELO, Vaníce S; BOMBARDI, Fernanda Aires. O “estrondo das armas”: violência, guerra e trabalho indígena na Amazônia (séculos XVII e XVIII). **Projeto História**, São Paulo, n. 39, p. 115-137, jul./dez. 2009.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2023.

COELHO, Mauro Cezar. Moral da História: a representação do índio em livros didáticos. *In*: SILVA, Marcos (org.). **História: que ensino é esse?** Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 65-82.

COELHO, Mauro Cezar *et al.* **Estudos Amazônicos: História e Geografia**. Belém: Estudos Amazônicos, 2020. 4 v.

CONFINS. Mapas dos Confins, mapa das Cortes. **Confins**, Paris, n. 39, 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/19181>. Acesso em: 17 jan. 2023.

COSTA, Aryana. História Local. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 132-136.

COUDREAU, Henri. **Le Territoire Contesté: entre La France & Le Brésil**. Lille: Imprimerie L. Danel, 1885.

CURSISTAS. **Grupo 1: Fases de Povoamento do Amapá**. Universidade Federal do Amapá – UNIFAP (Plano de Aula), 2025a.

CURSISTAS. **Grupo 2: Indígenas no Contestado**. Universidade Federal do Amapá – UNIFAP (Plano de Aula), 2025b.

CURSISTAS. **Grupo 3: Nueva Andaluzia**. Universidade Federal do Amapá – UNIFAP (Plano de Aula), 2025c.

CURSISTAS. **Grupo 4: Capitania do Cabo Norte**. Universidade Federal do Amapá – UNIFAP (Plano de Aula), 2025d.

DECCA, Edgar Salvadori de. Narrativa e História. *In*: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). **História e História da Educação**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 17-26.

DEFARGES, Philippe Moreau. **Dictionnaire de Géopolitique**. Paris: Armand Colin, 2002.

D'ÉVREUX, Yves. **Voyage au Nord du Brésil (1615)**. [2014]. 1 iconografia. Disponível em: <https://brasilhis.usal.es/sites/default/files/yvesdigitaleausgabe.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

DIAS, Paulo. **História do Amapá: o passado é o espelho do presente**. Macapá: JM Gráfica, 2009.

FACHIN, Odilia. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FAULHABER, Priscila. A Fronteira na Antropologia Social: as diferentes faces de um problema. **BIB**, São Paulo, n. 51, p. 105-125, 2001.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Memórias cartaginesas: modernismo, Antiguidade clássica e a historiografia da Independência do Brasil na Amazônia, 1823-1923. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 43, p. 176 -195, 2009.

FILIPE IV de Espanha, III de Portugal. Cartas Reais Reconhecendo a Doação que da Capitania do Cabo Norte a Bento Maciel Parente. *In*: **MEMÓRIA apresentada pelo Estados Unidos do Brasil para Governo da Confederação Suíça**. Brasília, DF: Documentos, 1899. v. 2.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FORTALEZA de São José de Macapá. **Fortalezas. Org**: fortificações do mundo, [s. l.], 28 maio 2008. Fortificações. Disponível em: https://fortalezas.org/index.php?ct=fortaleza&id_fortaleza=46. Acesso em: 15 mar. 2023.

FORTES, Mírcia Ribeiro. A rede de fortificações na Amazônia brasileira: uma abordagem sobre a militarização (séculos XVII e XVIII). **Somanlu**, Manaus, v. 1, n. 1, p. 159-168, 2000.

FOUCHER, Michel. **Obsessão por fronteiras**. Tradução Cecília Lopes, São Paulo: Radical Livros, 2009.

GABRIEL, Carmem. Currículo de História. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 121-124.

GEJÃO, Natália Germano; MOLINA, Ama Heloísa. **Fotografia e ensino de História: mediadores culturais na construção do conhecimento histórico**. Londrina: UEL, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/NataliaGGejao.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Flávio dos Santos. **A Hidra e os Pântanos: quilombos e mocambos no Brasil (sécs. XVII – XIX)**. 1997. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GOMES, Flávio dos Santos. Descobertas & Experiências. *In*: GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Nas Terras do Cabo Norte: fronteiras, colonização e escravidão na Guiana Brasileira (séculos XVIII – XIX)**. Belém: Editora Universitária da UFPA, 1999. p. 11-16.

GOMES, Flávio dos Santos. Fronteiras e Mocambos: o protesto negro na Guiana Brasileira. *In*: GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Nas Terras do Cabo Norte: fronteiras, colonização e escravidão na Guiana Brasileira (séculos XVIII – XIX)**. Belém: Editora Universitária da UFPA, 1999. p. 225-317.

GOMES, Flávio dos Santos. Entre Fronteiras e Limites: identidade e espaços transnacionais na Guiana Brasileira – séculos XVIII e XIX. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. XXVIII, n. 1, p. 21-50, jun. 2002.

GRANGER, Stéphane. O Contestado Franco-Brasileiro: desafios e consequências de um conflito esquecido entre a França e o Brasil na Amazônia. **Revista Cantareira**, Niterói, v. 17, p. 21-39, jul./dez. 2012.

GUIANA. Copie tirée d'une carte Mste. du Dépôt des Cartes de la Marine.... [1763]. 1 imagem, color. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8494834b/f1.item.r=carte%20du%20guiana>. Acesso em: 13 jan. 2023.

HARRIS, Mark. **Rebelião na Amazônia: Cabanagem, raça e cultura popular no norte do**

Brasil, 1798 – 1840. Tradução: Gabriel Cambraia Neiva e Lisa Katharina Grund. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. Os Franceses no Maranhão. *In*: HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a. t. 1, p. 204-234.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. Franceses, Holandeses e Ingleses no Brasil quinhentista. *In*: HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004b. t. 1, p. 165-195.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI Geysa Dongley. **O ensino de História e seu currículo**: teoria e método. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

HURLEY, Jorge. **A Cabanagem**. Belém: Clássica, 1936.

KARNAL, Leandro; TOATSCH, Flavia Galli. A memória evanescente. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tania Regina. (org.). **O Historiador e suas fontes**. 1. ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013. p. 9-27.

KNAUSS, Paulo. Conhecimento histórico acadêmico. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 39-42.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-RJ, 2006.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **A Fundação Francesa de São Luís e seus Mitos**. São Luís, MA: UEMA, 2004.

LÉVY, Jacques; LUSSAULT, Michel. **Dictionnaire de La Géographie et de L'espace Des Sociétés**. Belin: Elsevier, 2003.

LÉVY, Jacques; SZARY, Anne-Laure Amilhat; FOURNY, Marie-Christine. **Fronteira. EspacesTemps**, Paris, 2014. Disponível em: <https://www.espacestemp.net/articles/frontiere/>. Acesso em: 14 out. 2023.

LIMA, Leandro Mahalem. **Rios Vermelhos**: perspectivas e posições de sujeito em torno da noção de cabano na Amazônia em meados de 1835. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-14052008-151318/publico/DISSERTACAO_LEANDRO_MAHALEM_DE_LIMA.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

LOBATO, Sidney. Federalização da fronteira: a criação e o primeiro governo do Amapá (1930-1956). **Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 7, n. 1, p. 272-286, jan./jun. 2014.

MACHADO, Lia Osório. Limites, fronteiras, redes. *In*: STROHAECKER, Tania *et al.* (org.). **Fronteiras e espaço global**. Porto Alegre: AGB-Porto Alegre, 1998. p.41-49.

MACHADO, Lia Osório. Limites e Fronteiras: da alta diplomacia aos circuitos da ilegalidade. **Território**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 9-29, 2000.

MACHADO, Lia Osório. **Sistemas, Fronteiras e Território**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo; GOMES, Flávio dos Santos. Reconfigurações Coloniais: tráfico de indígenas, fugitivos e fronteiras no Grão-Pará e Guiana Francesa (Séculos XVII e XVIII). **Revista de História**, Goiânia, v. 149, p. 69-107, 2003.

MARTIN, André Roberto. **Fronteiras e Nações**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2019.

MARTINS, Maria do Carmo. Paradoxos entre políticas e a construção do coletivo: Currículo e a História Ensinada. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. (org.). **Ensino de História e Currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Pacto Editorial, 2017. p. 32-61.

MARTINS, Rui Cunha. Fronteira, Referencialidade e Visibilidade. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, edição especial, n. 1, p. 7-19, 2000.

MATOS, Frederik Luiz de. Fortalezas e missões: os capuchos de Piedade em espaços de fronteira na Amazônia (primeira metade do século XVIII). **Outros Tempos**, [s. l.], vol. 18, n. 32, p. 41-61, 2021.

MEIRA, Silvio Augusto de Bastos. **Fronteiras sangrentas**: heróis do Amapá. Rio de Janeiro: Editora Gráfica Luna, 1975.

MENDONÇA, Marcos Carneiro. **A Amazônia na Era Pombalina**: correspondência do governador e Capitão-General do Estado do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado: 1751 – 1759 – Tomo I. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal/Conselho Editorial, 2005.

MEZZADRA, Sandro. Multiplicidade das Fronteiras e Práticas de Mobilidade. **REMHU – Ver. Interdiscip. Mobil**. Brasília, DF, ano XXIII, n. 44, p. 11-30, jan./jun. 2015.

MICELI, Paulo. Prefácio da Quarta Edição. In: SILVA, Joaquim Caetano. **O Oiapoque e o Amazonas**: uma questão brasileira e francesa. Campinas: IFCH – UNICAMP, 2010. p. 7-10.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Transposição didática. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 45-49.

MONTEIRO, Ana Maria F. C.; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em

lugar de fronteira. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 7-27, jan/ jun. 2016.

MOUSNIER, Roland. **História geral das Civilizações** São Paulo: Diofel, 1958. 2 v.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). **O Ensino de História e a criação do fato**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 46-71.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. **Ad Majorem dei Gloriam: missões jesuíticas setecentistas no Oiapoque e os usos de documentos históricos para ensino de história do Amapá**. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. **Entre matas, rios e igarapés: a história colonial do Amapá**. Rio Branco: Nepan, 2021.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Dicionário de Tupi Antigo: a língua clássica do Brasil**. 1 ed. São Paulo: Global, 2013.

NUNES, José Arriscado. Fronteiras, Hibridismo e Mediatização: os novos territórios da cultura. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], n. 45, p. 12-43, maio 1996.

PAZ, Adalberto. **Repúblicas contestadas: liberdade, trabalho e disputas políticas na Amazônia do século XIX**. 2017. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

PAZ, Adalberto. A República de Cabralzinho e o Conflito do Amapá: disputas políticas e territoriais no Contestado Franco-Brasileiro (1891 – 1895). In: LOBATO, Sidney. (org.). **Fronteirizações: experiências fronteiriças na Amazônia setentrional (séculos XVIII e XIX)**. 1 ed. Belém (PA): Paka-Tatu, 2021. p. 155-191.

PENA, Roseni Amanajás. **Estudos Amapaenses e Amazônicos**. [S. l.: s. n.], 2018. 4 v.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2001.

PICANÇO, Estácio Vidal. **Informações Sobre a História do Amapá (1500 – 1900)**. Macapá: Imprensa Oficial, 1981.

PINTO, Manoel de Jesus de Souza. **Conhecendo o Amapá**. 1. ed. Belém, PA: Cultural Brasil, 2016.

PLANTA da Casa Forte do Rio Araguari. **Objeto Digital – Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: objdigital.bn.br/acervo_digital/rede_memoria/projeto_resgate/iconografia_AHU/ahu-pa_788/ahu-pa_788.html. Acesso em: 01 fev. 2021.

PLEKHÁNOV, Gueórgui. **Obras escolhidas**. São Paulo: Ática, 1987.

PPGHIST/UEMA. Área de Concentração e Linhas de Pesquisa. **Programa de Pós-Graduação em História**, São Luís, 2019. Disponível em: https://ppghist.uema.br/?page_id=17. Acesso em: 26 out. 2023.

PROVISÃO de 1 de abril de 1680. **Transcrições de Fontes**, [s. l.], s.d. Disponível em: transfontes.blogspot.com/2010/02/provisao-de-1-de-abril-de-1680.html. Acesso em: 28 fev. 2023.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre História**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

QUEIROZ, Jonas Marçal de. História, Mito e Memória: o Cunani e outras Experiências. *In*: GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Nas Terras do Cabo Norte**: fronteiras, colonização e escravidão na Guiana Brasileira (séculos XVIII – XIX). Belém: Editora da UFPA, 1999. p. 319-347.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAIOL, Osvaldino. **A Utopia da Terra**: na Fronteira da Amazônia: A Geopolítica e o Conflito Pela Posse da Terra no Amapá. Macapá: Gráfica O DIA Ltda., 1992.

REIS, Arthur César Ferreira. **Território do Amapá**: perfil histórico. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1949.

REIS, Arthur César Ferreira. **A Amazônia que os Portugueses Revelaram**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura: Serviço de Documentação, 1956.

REIS, Arthur César Ferreira. **A Amazônia e a cobiça Internacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Gráfica Record, 1968.

REIS, Arthur César Ferreira. A Ocupação de Caiena. *In*: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**: Brasil Monárquico: o processo de emancipação. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

REIS, Arthur César Ferreira. A Ocupação Portuguesa do Vale Amazônico. *In*: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**: Época Colonial. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

RIBEIRO, Luís. **Zonas de fronteira na atualidade**: uma discussão. Terra Limitanea: Atlas da Fronteira Continental do Brasil. Rio de Janeiro: Grupo RETIS-CNPq-UFRJ, 2002.

RICCI, Magda. O fim do Grão-Pará e o nascimento do Brasil: movimentos sociais, levantes e deserções no alvorecer do novo império (1808- 1840). *In*: DEL PRIORE, Mary; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Os Senhores dos rios**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. p. 165-193.

RICCI, Magda. Um morto, muitas mortes: a imolação de Lobo de Souza e as narrativas da eclosão cabana. *In*: NEVES, Fernando Arthur de Freitas; LIMA, Maria Roseane Pinto (org.). **Faces da História da Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2006. p. 519-544.

RICCI, Magda. 7 de janeiro de 1835 – Cabanagem. *In*: BITENCOURT, Circe. (org.). **Dicionário de Datas da História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 17-20.

RIO BRANCO, Miguel Paranhos de. **Alexandre Gusmão e o Tratado de 1750**: a tormentosa Nomeação do Jovem Rio Branco para o Itamaraty. Brasília, DF: FUNAG, 2010.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020.

RODRIGUES, Maria Emília Brito; SOARES, Marcelo André. **Amapá**: vivendo a nossa história. Curitiba: Base Editorial, 2008.

ROMANI, Carlo. “Clevelândia, Oiapoque – aqui começa o Brasil!” **Trânsitos e confinamentos na fronteira com a Guiana Francesa (1900 – 1927)**. 2003. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ROMANI, Carlo. O Massacre de Amapá: a guerra imperialista que não houve. **C.M.H.L.B Caravelle**, Toulouse, n. 95, p. 85-118, 2010.

ROSTY, Cláudio Skôra. Invasão da Guiana Francesa em 1809: Tomada de Caiena pelos luso-brasileiros. **Revistas Exército Brasileiro**, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.ebrevistas.eb.mil.br/ADN/article/view/6246>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RÜSEN, Jörn. Ensino de História. *In*: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (org.). **Jörn Rüsem e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 12-29.

SAHLLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: Porque a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I). **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-73, 1997.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará**: sob o regime da escravidão. Rio de Janeiro: FGV; Belém: UFPA, 1971.

SANTOS, Affonso José. **Barão do Rio-Branco**: cadernos de notas: a questão entre o Brasil e a França (maio de 1895 a abril de 1901). Brasília, DF: Funag, 2017.

SANTOS, Fernando Rodrigues dos. **História do Amapá**. 6. ed. Macapá: Gráfica e Editora Valcan, 2001.

SANTOS, Fernando Rodrigues dos. **História da Conquista do Amapá**. Fortaleza: Premius, 2013.

SANTOS, Ilda Mendes dos. Lá onde Villegagnon desembarcou... A França Antártica. **BNF**, [s. l.], 2009. Disponível em: <https://heritage.bnf.fr/france-bresil/pt-br/onde-villegagnon-desembarcou-franca-antartica-1555-1560>. Acesso em: 3 jan. 2023.

SARNEY, José. Memórias para o Brasil. In: BARÃO DO RIO BRANCO, José Maria da Silva Paranhos. **Questões de Limites: Guiana Francesa**. Brasília, DF: Senado Federal; Conselho Editorial, 2008. p. 13-24.

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

SECOMANDI, Elcio Rogerio. Conjunto de fortificações coloniais do Brasil indicado para o Patrimônio Cultural da Humanidade. **ECOAMAZONIA.ORG.BR**, [s. l.], 2021. Disponível em: https://www.ecoamazonia.org.br/wp-content/uploads/2021/08/CONJUNTO_DE_FORTIFICACOES_COLONIAIS_DO_B-1.pdf. Acesso em: 24 fev. 2023.

SEED-AP. **O Ensino de 1ª a 8ª Séries: as disciplinas, as habilidades**. Macapá: CEFORH, 2000. 3 v.

SEED-AP. **Plano curricular da Educação Básica do estado do Amapá (8 anos)**. Macapá: Secretaria de Educação do Estado do Amapá, 2009.

SEED-AP. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá**. Macapá: Secretaria de Educação do Estado do Amapá, 2015.

SEED-AP. **Referencial Curricular do Amapá – RCA**. Macapá: Secretaria de Educação do Estado do Amapá, 2020.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento Histórico Escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 56-59.

SILVA, Diovani Furtado da. **Cabralzinho: como um baixinho foragido e astuto virou herói**. 2012. Artigo (Especialização História do Amapá) – Centro Universitário UNINTER, Macapá – AP, 2012.

SILVA, Diovani Furtado da. **O acordo bilateral de 2008 entre Brasil e França contra a garimpagem ilegal: possibilidades e desafios**. 2020. Relatório Técnico Científico (Mestrado Profissional em Estudos de Fronteira) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Fronteira, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

SILVA, Diovani Furtado da; REIS, Marcos Vinicius de Freitas. **Plano da Disciplina “Historiografia Escolar e História da Amazônia”**. Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2024.

SILVA, Joaquim Caetano. **O Oiapoque e o Amazonas: uma questão brasileira e francesa**. Campinas: IFCH – UNICAMP, 2010.

SILVEIRA, Naira. Povos originários. **BNDigital**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/povosoriginarios>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SOARES, José Carlos de Macedo. **Fronteiras do Brasil no Regime Colonial**. Rio de

Janeiro: J. Olympio, 1939.

SUIÇA. **Laudo arbitral de 1900 – Brasil/França**. Genebra: Conselho Federal Suíço, [1900]. Disponível em: <http://info.lncc.br/gtt1900.html>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SUISSA, Consulado Federal. Sentence du Conseil Fédéral Suisse Dans la Question Des Frontières de la Guyane Française et du Brésil du 1er décembre 1900. **Manioc**, [s. l.], 1900. Disponível em: <http://www.manioc.org/patrimon/HASH015f003f607723da490ab6ba>. Acesso em: 13 fev. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRAITÉ de Paix (11 de abril de 1713). Utrecht: [s.n.], 1713. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7d/Tratado_de_paz_de_Utrecht_entre_Fran%C3%A7a_e_Portugal.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

UEMA. Regimento Interno. **Programa de Pós-Graduação em História**, São Luís, 2019. Disponível em: https://ppghist.uema.br/?page_id=3524. Acesso em: 17 mar. 2023.

UGARTE, Auxiliomar Silva. Margens místicas: a Amazônia no imaginário europeu do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Os senhores dos rios**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. p. 3-315.

VERGOLINO-HENRY, Anaíza; FIGUEIREDO, Arthur Napoleão. A Presença Africana na Amazônia Colonial: uma notícia histórica. Belém: Arquivo Público do Pará, 1990. In: GOMES, Flávio dos Santos; QUEIROZ, Jonas Marçal; COELHO, Mauro Cezar (org.). **Relatos de fronteiras: fontes para a História da Amazônia, séculos XVIII e XIX**. Belém: Editora UFPA, 1999. p. 112-114.

VIANA, Arthur. As fortificações da Amazônia. In: **Annaes da Bibliotheca e Archivo Público**. [S. l.: s.n.], 1905. t. 1.

VIANA, Hélio. **História das Fronteiras do Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca Militar, 1948.

VIANA, Jonathan; SILVA, Diovani. **Cabralzinho: a construção do mito do herói inventado na sociedade amapaense**. 1. ed. Salto, SP: Schoba, 2012.

VIEIRA, Rosângela de Lima. Reescrever a história para a dignidade humana. **RIDH**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 203-215, jul./dez. 2020.