



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

Danilo Sorato Oliveira Moreira<sup>1</sup> e Daniel Chaves <sup>2</sup>

### **APRESENTANDO A NARRATIVA E AS QUESTÕES**

A narrativa histórica e a linguagem no ensino de história, como diz Rüsen (2011, p.95), é um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica. Na sua visão, a narrativa histórica representa a consciência histórica no campo da linguagem histórica. Esse processo de narração da história em sala de aula se constitui com o sentido da experiência no tempo, isto é, quando o aluno e o professor conseguem se conscientizar sobre a sua posição no passado e a sua expectativa de futuro. A narrativa histórica *rüseniana* fundamenta-se a partir de três qualidades: a conexão entre a narrativa e o ambiente de memória; o conceito de continuidade; e a identidade entre autores e ouvintes. A narrativa histórica possui uma tipologia (tradicional, exemplar, crítica e genética) que pretende rechaçar o modelo explicativo de Hayden White mais atento à historiografia e sua relação com a narrativa literária e suas possibilidades. Finalmente, a narrativa histórica tem a sua razão em orientar a vida humana no curso do tempo, apesar de que o autor reconhece que os historiadores negam essa função no seu dia a dia. Para ele, esta razão atribui praticidade ao trabalho do historiador, inclusive imprimir mais

---

<sup>1</sup> Graduado em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduando em Relações Internacionais pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Mestrando em Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professor de História dos Anos Finais no Centro de Ensino Madre Tereza (CEMT). Email:danilosorato@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professor adjunto de História Contemporânea na Universidade Federal do Amapá (Unifap). Diretor do Núcleo de Inovação e Transferência de Tecnologia (NITT) da Unifap. Doutor em História Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC/UF RJ), docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Desenvolvimento Regional (PPGMDR/Unifap), do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Fronteira (PPGEF/Unifap) e do Pólo Unifap do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/CAPES). Pesquisador sênior do Observatório de Fronteiras de Platô das Guianas (OBFron) e do Círculo de Pesquisas do Tempo Presente (CPTP), ambos da Unifap.

racionalidade à vida prática. No fundo, o autor quer dizer que o professor de história precisa dar sentido à vida prática do aluno, isto é, para que ocorra uma aprendizagem histórica efetiva é necessário que a linguagem empregada consiga conferir sentido ao cotidiano daquele que ouve. Esse sentido deve ser carregado de pertencimento ao que está sendo ensinado, para que o aluno tenha a oportunidade de interpretar a realidade que o cerca. Portanto, a teoria da consciência histórica pretende fazer:

“(…) uma interlocução orgânica entre a ciência da história e a vida prática, e é nesta última que são produzidas e detectadas as carências e interesses que podem ser explicitados pelas ideias, métodos e formas de representação da disciplina História. É também à vida prática que o conhecimento histórico retorna a cumprir sua função de orientação temporal.” (SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. 2016: p. 32)

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

A narrativa histórica sobre a Questão do Amapá em grande medida foi construída pelas instituições oficiais brasileiras. Essa narração costuma apresentar a temática a partir da genialidade do Barão do Rio Branco, o homem responsável pela delimitação das fronteiras brasileiras em fins do século XIX e início do século XX. É o tipo de narrativa histórica *rüseniana* tradicional que busca apresentar “as tradições como condições necessárias para os seres humanos encontrarem seu caminho (...) lembram as origens constituintes dos sistemas de vida do presente.” (RÜSEN, 2011, p. 99). Essas tradições

buscam contar histórias sobre a origem e a genealogia das regras a fim de legitimar a sua versão. No caso da Questão do Amapá, a narrativa histórica tradicional ligada à memória oficial buscou/busca autenticar os heróis da República nascida em 1889. Como revelou Carvalho (1990, p.95), a República nascida em 1889, procura criar heróis, como Tiradentes e Rio Branco, com o intuito do reconhecimento do regime político perante a sociedade. O ensino de História no Brasil não ficou distante dessa realidade, já que boa parte da sua fundamentação já havia sido criada pelo Império no século anterior, quando o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio Pedro II mantinham a genealogia da nação, isto é, como diz Abud (2007), uma história ensinada para a conformação de tipos europeus capazes de criar grandes eventos históricos. O saber acadêmico e o saber escolar se confundiam, com o primeiro sobrepondo o segundo, até pelo menos no final do século XX. É o Ensino de História, como diz Bittencourt (2007, p. 185), marcado pela constituição de uma identidade nacional, que valoriza nacionalismo patriótico, cultos a heróis nacionais e as festas cívicas. Então, questiona-se: como se construiu a narrativa histórica tradicional sobre a Questão do Amapá?

### **PERSPECTIVAS EM NARRATIVA SOBRE A QUESTÃO DO AMAPÁ COMO FRONTEIRA(S) E PAPÉIS**

Cabe colocar luz sobre um debate correlato ao problema deste trabalho, quando devemos discutir quais são os limites de tais práticas do estabelecimento de significado sobre a Questão do Amapá como um problema de fronteira tardia e periférica (PORTO, 2010). Não obstante, é necessária a compreensão sobre a relação entre a construção de fronteiras e a formalização, ou até mesmo decisão, sobre projetos sócio-políticos específicos, em sua quase total generalidade, distintos (ASSIS, 2008:198). Nesta dimensão analítica, para compreender relações de convívio étnico e de estabelecimento de padrões societários baseados na etnicidade, que, por sua vez, definirão dinâmicas e estruturas políticas em forja, é preciso debruçar-se sobre a fronteira, ponto focal, limite para estressar o raio de tais representações e práticas, não apenas como uma formalidade ou abstração, mas como ponto de força onde as tensões estudadas se desdobram e friccionam. A fronteira seria, mais além, um espaço da expressão dessa diferenciação, de próprio (e às vezes, particular) momento de reconhecimento e afirmação. Segundo Cardoso de Oliveira, a fronteira proporciona, do ponto em questão, “*um grau de diversificação étnica que, somado à nacionalidade natural ou*



*conquistada do conjunto populacional de um e de outro lado da fronteira, cria uma situação sociocultural extremamente complexa"* (CARDOSO DE OLIVEIRA & BAINES, 2005:18). Nestas práticas sociopolíticas de diverso uso e reconstrução limítrofe do espaço territorial, fronteiras agiriam como tessituras, limites também, a serem respeitados ou atravessados através de estratégias de articulação para tais práticas; *"No sentido mais geral do termo, toda tessitura implica a noção de limite. Aqui também se descobre que a noção de limite é um dos componentes gerais de toda prática, não somente espacial."* (RAFFESTIN, 1980, 187).

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

Não é um pormenor afirmar, ainda, como posição fincada, que onde quer que tenham sido delineadas as fronteiras nas Américas, sempre foram traçadas sobre terras e territórios indígenas; e que os 'índios', por sua vez, sempre se viram forçados a reconhecer seus contornos, bem como a se posicionar politicamente em seu interior. É importante frisar a dialética entre etnicidade e nacionalidade, quando se tratará de contatos como este, repleto de contraversões, ambivalências e até mesmo ambiguidades, e consequentemente,

caracterizada por assimetrias visíveis (CARDOSO DE OLIVEIRA & BAINES, 2005, p. 273).

A narrativa histórica tradicional se construiu pelos trabalhos que abordam a temática – e compará-la à luz de outras possibilidades não parte para uma direção de antagonismos e semelhanças, tão somente, mas também de continuidades e descontinuidades. A opção pela comparação entrecruzada visa a análise destas narrativas em um *continuum* abrangente, compreendendo as implicações recíprocas entre si e os seus desenvolvimentos em corte histórico. O que pode daí emanar, com sorte, não só são histórias comparadas em busca de similaridades e diferenças em dois ou mais fenômenos históricos sistematicamente estudados, de modo a se alcançar determinados objetivos intelectuais; mas quiçá entrecruzadas, até mesmo nas suas derivações conceituais resultantes. Jurgen Kocka (2003) trabalha com a noção de que

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

Nesta direção, procuram fazer uma análise descritiva dos eventos, utilizando-se da documentação de forma secundária. Na narrativa histórica constituída pelo Senado Federal, o ex-presidente da República, José Sarney, escreveu um livro lançado em 1999, no qual havia o objetivo de mostrar a história do Amapá. Nessa empreitada, o ex-senador da República, procura autenticar a mitologia de constituição do Estado do Amapá. Assim, utilizando-se do herói nacional, o Barão do Rio Branco, e do herói local, o Cabralzinho, o escritor almeja apresentar uma narrativa histórica tradicional, em que os grandes eventos e fatos estejam em consonância com os grandes heróis. O papel-chave de Rio Branco na Questão do Amapá foi fazer um “trabalho gigantesco, à construção de uma vitória: o reconhecimento de o Amapá é território brasileiro, através do laudo de arbitramento da Confederação Helvética (...)” (SARNEY, José &

COSTA, Pedro. 1999: p.35). Da mesma forma que Cabralzinho, o homem responsável pela luta contra a República do Cunani, na visão dos autores, foi uma ação marcada pelo sentimento brasileiro. Este segundo herói da Questão do Amapá, “era uma mistura de herói e fanático. Sua coragem não tinha limites e foi ele que, dominado pelo sentimento brasileiro, fez com que os franceses recuassem da aventura de possuir, sem resistência, esses territórios.” (SARNEY, José & COSTA, Pedro. 1999, p. 20). Portanto, essa narrativa histórica tradicional pretende selecionar um tipo específico de memória para o Ensino de História, aquela denominada oficial. Essa memória oficial seleciona “(...) discursos organizados em torno de acontecimentos e de grandes personagens, os rastros desse trabalho de enquadramento são os objetos materiais: monumentos, museus, bibliotecas etc.” (POLLAK, Michael. 1989, p. 10-11).

Nesse mesmo limiar, a narrativa histórica tradicional apresentada pelos intelectuais do Itamaraty procura elevar o Barão do Rio Branco à categoria de mito, e diferentemente da produção feita por Sarney e Costa (1999), evita citar o papel de Cabralzinho na Questão do Amapá. Na narrativa histórica constituída pelo Itamaraty, o professor universitário da UnB, Amado Cervo, e o professor universitário da Unesp, Clodoaldo Bueno, escreveram um livro lançado em 1992, no qual havia o objetivo de mostrar a história da política exterior do Brasil. Os dois estudiosos, com ampla aceitação perante o Itamaraty, buscam apresentar a narrativa histórica tradicional da instituição, na qual o personagem é visto como o fundador da política externa brasileira. Na visão dos autores, ele criou as diretrizes da política externa brasileira, que apresentam as seguintes características: “(...) a busca de uma supremacia compartilhada na área sul-americana, restauração do prestígio internacional do país, intangibilidade de sua soberania, defesa da agroexportação e, sobretudo, a solução de problemas lindeiros.” (CERVO, Amado & BUENO, Clodoaldo. 2015, p. 191). Essas diretrizes, segundo a tradição narrada pelo Itamaraty, permanecem presentes na atuação brasileira, ou seja, todo e qualquer diplomata precisa aprender o *modus operandis* do Barão do Rio Branco para exercer a sua profissão. Essa capacidade heroica é celebrada pela “natureza rara do tempo histórico e espiritual em que atuou e suas invulgares qualidades pessoais que se conjugaram para permitir-lhe realizar obra difícil de ser igualada pelos sucessores.” (RICUPERO, Rubens. 2015, p. 405). Qual é a sua obra para essa narrativa histórica tradicional? A sua obra

foi ter conseguido a solução de litígios do país sem recorrer às guerras, isso inclui obviamente a Questão do Amapá com a França.

Na narrativa histórica tradicional constituída pelas Forças Armadas, especificamente pelos intelectuais do Clube Militar, o Embaixador, Marcos Henrique Camillo Cortes, publicou em 2012, um artigo na revista do Clube Militar, intitulado, Rio Branco e a Diplomacia, no qual tinha o objetivo de mostrar a grandeza do Barão do Rio Branco após 100 anos da sua morte em 1902. O autor procura autenticar a visão de que o personagem conseguiu sua obra maestra que foi “a conclusão do trabalho secular de fixação jurídica de nossas fronteiras, que acrescentou 900.000 km<sup>2</sup> ao território pátrio (...)” (CAMILLO CORTES, Marcos Henrique. 2012, p. 21). O Amapá se revela um impulso de genialidade, no qual o que se propõe é substanciar um tipo de narrativa tradicional em que a genealogia da nação se propague na figura dos grandes homens.

### **A NARRATIVA HISTÓRICA E UMA SALA DE AULA REGIONAL: O SILÊNCIO SOBRE A QUESTÃO DO AMAPÁ**

Após a breve apresentação, pretendemos argumentar a respeito das questões de visibilidade/invisibilidade que incorrem sobre essa temática no ensino de história nas escolas do Amapá, especificamente, na escola primária particular, localizada no Município de Santana. No ano de 2016, a escola primária particular, resolveu apresentar a sua proposta pedagógica no Ensino de História marcada pelas diretrizes instituídas pelo sistema Uno, ligado ao grupo Santillana que forma parte de um grupo mexicano chamado Promotora de Informaciones Sociedad Anónima (PRISA)<sup>3</sup>. De forma complementar, a plataforma educacional também é formada pela parceria entre grandes empresas multinacionais do ramo de alta tecnologia, tais como a Apple, Epson, Discovery, dentre outros. A ideia central é aliar a capacidade tecnológica dessas empresas a teorias construtivistas que enfatizem um novo olhar sobre a aprendizagem, cujo objetivo seja a utilização de ipad na sala de aula para ensinar os alunos. Em relação ao Ensino

---

<sup>3</sup> Segundo M.A.V.I. Juan Carlos Saldaña Hernández y M.C.D. Cynthia Patricia Villagómez Oviedo (2014), o grupo PRISA está ligado à rede Televisa de telecomunicações no México. O sistema Uno atua em toda a América Latina, e no Brasil, está atuando em torno de 350 escolas.

de História, os documentos oficiais do sistema Uno dizem que a sua proposta é considerar:

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

Apesar de possuir uma visão lucrativa sobre a Educação, os documentos oficiais procuram revelar a consonância do Ensino de História com a legislação brasileira (LDB, DCN)<sup>4</sup>, e também com os estudos mais recentes sobre o Ensino de História (conceitos, procedimentos e atitudes). Até que ponto esses documentos refletem a realidade? A documentação segue abordando aspectos fundamentais para a área, tais como a educação em valores e temas transversais, que no subitem sobre Temas Locais preconiza:

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

---

<sup>4</sup> A primeira sigla representa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996. A segunda sigla significa as Diretrizes Curriculares Nacionais.



realidade estudada ou debatida. (UNO. 2015: p.20)

Mais uma vez a legislação que o sistema Uno utiliza está em consonância com os estudos sobre o Ensino de História. Porém, na escola primária particular, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, existe a preocupação com a história local? Por exemplo, o livro didático Uno aborda a narrativa histórica sobre a Questão do Amapá? A resposta é negativa, apesar de a documentação falar o contrário. O livro didático Uno para o 9º ano, produzido pelo grupo Santillana<sup>5</sup> no ano de 2015, se organiza através de 8 unidades, nas quais vão sendo articulados os assuntos ao longo dos capítulos. Para essa série as unidades são as seguintes: unidade 1 – A república chega ao Brasil; unidade 2 – A era do imperialismo; unidade 3- O mundo em ebulição: o início do século XX; unidade 4 – A crise do capitalismo e a Segunda Guerra Mundial; unidade 5 – Pós-1945: o mundo dividido; unidade 6 – A era Vargas; unidade 7- Golpes, ditaduras e democracia; e unidade 8 – O fim da guerra fria e as novas realidades mundiais. A unidade 1, pela organização temporal tinha que ser responsável pelo tópico relativo ao estudo da Primeira República (1889-1930)<sup>6</sup>. Ela está ordenada nos seguintes capítulos: Capítulo 1 – O declínio do Império, Capítulo 2 – A Proclamação da República no Brasil e o Capítulo 3- Imigração, as fábricas e o crescimento das cidades. O capítulo 1 aborda os tópicos sobre o longo governo de D. Pedro II, a proibição do tráfico negreiro, com o subtópico as leis abolicionistas, a campanha abolicionista e as consequências da abolição. O capítulo 2 aborda os

---

<sup>5</sup> O Fundada na Espanha em 1960, a Santillana é o braço editorial do grupo PRISA, que é líder em meios de comunicação, entretenimento e educação nas línguas espanhola e portuguesa. Presente em 22 países, a Santillana iniciou suas atividades no Brasil em 2001, ao adquirir as editoras Moderna e Salamandra. O grupo opera nos segmentos de livros didáticos (Editora Moderna), de literatura infanto-juvenil (Moderna e Salamandra), materiais para ensino de idiomas (Richmond e Santillana Español), além de avaliação educacional (AVALIA) e sistema de ensino (UNO). Para maiores informações: <http://www.gruposantillana.com.br/web/gruposantillana/santillana>.

<sup>6</sup> O autor desse artigo não utiliza o termo República Velha porque foi uma criação dos intelectuais do Estado Novo para diferenciar os regimes políticos, este mais fundamental e moderno que aquele. Foi um projeto político de poder que ficou na memória coletiva do meio social, inclusive dos historiadores, seja consciente ou inconsciente. Ver: GOMES, Angela Castro & ABREU, Marta. **A nova “Velha” República: um pouco de história e historiografia.** Tempo, vol. 13, n. 26, jan/2006, p.1-14.

tópicos sobre o movimento republicano, a questão religiosa, a questão militar, o golpe de 15 de novembro, A República da Espada (1889-1894), com os subtópicos a primeira constituição republicana e a consolidação do novo regime, e A República Oligárquica (1894-1930) com os subtópicos a política dos governadores, a política do café com leite e a guerra de Canudos (1896-1897). O encerramento da unidade 1 ocorre com o Capítulo 3 que aborda os tópicos sobre os imigrantes nas fazendas e nas cidades, a reforma urbana no Rio de Janeiro, com o subtópico a Revolta da Vacina, os cortiços e as vilas operárias, a vida nas fábricas e a reação dos operários.

Após a exaustiva exposição da unidade 1, do livro didático Uno para o 9º ano, fica constatado que existe um silêncio sobre a narrativa histórica da Questão do Amapá. Esse posicionamento do material didático produzido pelo grupo Santillana, contrasta com as suas diretrizes sobre o Ensino de História para o Ensino Fundamental 2, especificamente acerca da educação em valores e dos temas transversais. Nesse espaço se diz que o Ensino de História praticado pelo sistema Uno deve valorizar a História Local. Entretanto, ao pesquisar o livro didático utilizado para o 9º ano, na escola primária particular, no município de Santana, fica observado que não existe a valorização da História Local, ao ocultar a Questão do Amapá. Essa organização de tópicos apresenta uma sobreposição de Histórias, na qual a História Nacional é valorizada em detrimento da História Local. A pergunta que fica é por quê? Quais objetivos? Não é mais interessante para a aprendizagem histórica que os alunos possam visualizar um assunto mais próximo da sua experiência, como por exemplo, a definição de limites da fronteira franco-brasileira no Oiapoque? Ou é mais pertinente que o professor siga as estruturas dos conteúdos do grupo Santillana, e aborde para o aluno a guerra do Contestado no Nordeste? A questão fundamental é pensar a aprendizagem histórica, como diz Rüsen (2011), a partir de três categorias que é a experiência, a interpretação e a orientação. O aluno precisa se reconhecer dentro do conhecimento histórico para que consiga se articular no espaço-tempo pela sua própria visão, em outras palavras, levar esse conhecimento histórico para a sua vida prática. Sendo assim, é mais pertinente que o professor na Escola pesquisada revele o silêncio do material didático e proponha para as suas aulas o resgate da narrativa histórica sobre a Questão do Amapá. Por enquanto, o professor pode resgatar a narrativa histórica tradicional apresentada na primeira seção deste artigo, já que nesse trabalho o

objetivo ainda não é propor uma releitura da Questão do Amapá. Esse resgate, ainda que não totalmente eficaz para a aprendizagem histórica, já possibilita ao aluno ser, minimamente, consciente da história local que o cerca.

## APONTAMENTOS

A conclusão, afirma Medeiros (2011, p.249), é um ato em que o pesquisador precisa apresentar as características com a brevidade, a espontaneidade, a reafirmação das ideias principais e a restrição ao corpo da exposição. A partir disso, o presente artigo analisou o conceito de narrativa histórica e linguagem, apontando como ela se organiza em torno da Questão do Amapá. Essa narrativa é considerada tradicional, especialmente pelos estudiosos ligados as instituições oficiais (Itamaraty, Senado Federal e Forças Armadas) porque procura manter a genealogia da República, com a valorização dos seus grandes heróis e mitos, tanto o Barão do Rio Branco quanto o Cabralzinho. No Ensino de história contemporâneo, na escola primária particular, foi verificado que existe um silêncio sobre a Questão do Amapá no livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental. Esse esquecimento resulta em dois problemas: o primeiro problema é a contradição entre o que o Sistema Uno preconiza para o Ensino de História e o que realmente acontece, no caso, fala-se em valorização da História Local, mas o próprio material didático esquece a diretriz, ao não abordar o assunto sobre o litígio franco-brasileiro; o segundo problema é o prejuízo para a aprendizagem histórica dos alunos ao evitar temáticas que explorem a sua experiência no espaço-tempo do Amapá, especialmente na região do Oiapoque.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recebido em 3/05/2017 - Aprovado em 20/06/2017

