



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



MARÚCIO JOSÉ BEZERRA MENDONÇA

**AMAZÔNIA USURPADA E O DIREITO AO PASSADO REGIONAL**  
Um estudo sobre a História Regional no Currículo da Secretaria Municipal de  
Educação de Manaus (1989 – 2020)

ANANINDEUA-PA  
2021

MARÚCIO JOSÉ BEZERRA MENDONÇA

**AMAZÔNIA USURPADA E O DIREITO AO PASSADO REGIONAL**  
Um estudo sobre a História Regional no Currículo da Secretaria Municipal de  
Educação de Manaus (1989 – 2020)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará- Campus Universitário de Ananindeua, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliana Ramos Ferreira.

ANANINDEUA-PA  
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

Mendonça, Marúcio José Bezerra.

Amazônia usurpada e o direito ao passado regional : Um estudo sobre a História Regional no Currículo da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (1989 - 2020) / Marúcio José Bezerra

Mendonça. — 2021.  
xiii, 164 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Eliana Ramos Ferreira  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em  
Ensino de História, Ananindeua, 2021.

1. Ensino de História. 2. Currículo. 3. Sequência Didática.  
4. História da Amazônia. 5. Ensino Decolonial. I. Título.

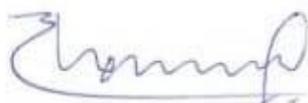
CDD 981.13

---

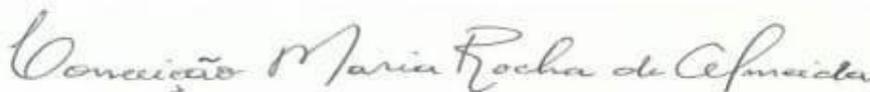
## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

### MARUCIO JOSÉ BEZERRA MENDONÇA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pela orientadora Profa. Dra. Eliana Ramos Ferreira e constituída pelas examinadoras Profa. Dra. Conceição Maria Rocha de Almeida, Profa. Dra. Clarice Nascimento Melo e Profa. Dra. Maria Roseane Correa Pinto Lima, reuniu-se no dia 13 de dezembro de 2021, às 15:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **MARUCIO JOSÉ BEZERRA MENDONÇA** intitulada: **AMAZÔNIA USURPADA: DIREITO AO PASSADO REGIONAL**. Um estudo sobre a História Regional no Currículo da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (1989 – 2020): uma proposta de Sequência Didática para o Ensino da História Regional. Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito **EXCELENTE** pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.



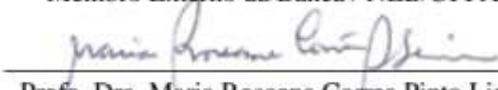
Profa. Dra. Eliana Ramos Ferreira  
Orientadora



Profa. Dra. Conceição Maria Rocha de Almeida  
Membro da Banca / PPGEH/UFPA



Profa. Dra. Clarice Nascimento Melo  
Membro Externo da Banca / NEB/UFPA



Profa. Dra. Maria Roseane Correa Pinto Lima  
Membro da Banca / PPGEH/UFPA

Em memória do amigo e companheiro de mestrado Christian Denys e das centenas de milhares de vítimas do descaso do Governo Federal em combater a pandemia da COVID-19. Você se foi, mas a sua luta pelo ensino da História continua viva em nossas memórias.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão do curso de mestrado se apresenta como uma importante etapa na minha vida profissional, não por me tornar melhor ou superior a outras pessoas, mas porque consagra a luta e sonhos de um menino da periferia, vindo do interior, que nunca desistiu de acreditar que a busca pelo conhecimento é uma ferramenta imprescindível para a libertação dos grilhões que nos aprisionam e nem sempre conseguimos ver.

Contudo, essa vitória não é uma conquista individual, mas sim fruto da colaboração de muitas mãos, sem as quais não teria chegado até aqui.

Dessa forma, gostaria de agradecer primeiramente aos meus pais, Eliene Bezerra Mendonça e Mário Maciel Mendonça, pelo suporte, orientação e cuidado de toda uma vida.

À minha tia-mãe Maria Madalena Maciel Mendonça, que sempre me apoiou e acreditou em mim.

Aos meus filhos Vinícius, Daniele e Murilo, razões da minha luta. Obrigado por continuarem me amando mesmo com a grande ausência de seu pai durante esta caminhada.

À Maria Leda Natário da Silva, companheira de uma vida e que nunca me faltou com o apoio.

Ao meu tio Joaquim Bezerra e sua esposa Ana, que me acolheram e me deram suporte, apoio e estadia durante meu período de estudo. Serei eternamente grato.

À minha orientadora, professora Dra. Eliana Ramos Ferreira, pelas horas de diálogos e reflexões, companheirismo e sonhos compartilhados. Mesmo durante as turbulências que cercaram este trabalho, sempre me apoiou.

Gostaria de fazer um agradecimento especial ao programa de mestrado profissional ProfHistória, esse programa maravilhoso que me oportunizou mais do que concluir uma etapa da minha vida acadêmica, abrir a minha mente para novas perspectivas educacionais e me ver como professor-pesquisador.

Ao qualificado corpo de professoras e professores do ProfHistória, que contribuíram imensamente na minha formação no mestrado.

À coordenação, na pessoa do prof. Dr. José Junior e o prof. o Dr. Adilson Brito, e da secretária Ana Alice, sempre solícitos em me auxiliar nesta jornada.

Ao professor e amigo Wilder Max Vieira, que sempre me motivou a cursar o mestrado e sempre torceu por mim.

Às companheiras e aos companheiros de mestrado da turma 2019, por todos os debates e momentos de reflexão e companheirismo que me ajudaram a crescer como profissional e como ser humano.

À SEMED – Manaus que, por meio do programa QUALIFICA, me propiciou a licença remunerada para estudo, sem a qual seria muito difícil me dedicar e desenvolver este trabalho; e à professora Aldrey Noronha, responsável deste programa, sempre atenciosa, paciente e bastante solícita.

Agradeço profundamente aos professores e aos alunos que colaboraram com o desenvolvimento desta pesquisa, cedendo seus tempos e suas experiências, sem as quais este trabalho não teria sido possível.

## RESUMO

O objetivo da presente pesquisa foi compreender como tem se dado o ensino da História Regional nas escolas públicas municipais na cidade de Manaus, apresentando uma alternativa metodológica baseada na utilização de Sequência Didática para dinamizar o ensino da História Escolar Regional. Neste sentido, buscamos traçar os avanços e retrocessos da História Regional nas propostas curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), partindo da análise das propostas curriculares elaboradas para a disciplina de Fundamentos da História do Amazonas - FHA, entre a última década do século XX e a primeira década do século XXI, quando houve sua extinção, e as propostas curriculares para o ensino da História elaboradas na segunda década do século XXI. As arguições realizadas nas diferentes fontes escritas e orais indicaram que a História Regional apresentada nas propostas curriculares de Manaus tem se restringido ao ensino da História do Estado do Amazonas, estando a ideia de uma identidade amazônica esquecida nestes debates. Analisamos as concepções e desafios apresentados pelos professores acerca do ensino da História Regional e a luta pelo retorno dos conteúdos sobre a História Regional para o currículo. O *locus* de pesquisa foi a Escola Municipal Helena Augusta Walcott, uma das unidades educacionais da SEMED-Manaus, situada na zona Leste de Manaus. A pesquisa de campo para elaboração da proposta de intervenção educacional foi realizada entre duas turmas, uma do 7<sup>a</sup> ano e outra do 8<sup>a</sup> ano, do turno matutino. Com base nos diagnósticos, na realidade e saberes escolares dos estudantes, apresentamos uma proposta de Sequência Didática denominada Amazônia Usurpada: o direito ao passado regional, pensada a partir das ideais decoloniais, como estratégia metodológica para dinamizar e potencializar o ensino de História.

**Palavras-chave:** Ensino de História, currículo, História da Amazônia, sequência didática, ensino decolonial.

## ABSTRACT

The objective of the present research was to understand how the teaching of Regional History has been given in municipal public schools in the city of Manaus, presenting a methodological alternative based on the use of Didactic Sequence to streamline the teaching of Regional School History. In this sense, we seek to trace the advances and setbacks of Regional History in the curricular proposals of the Municipal Department of Education of Manaus (SEMED), starting from the analysis of the curricular proposals elaborated for the subject of Fundamentals of History of Amazonas - FHA, between the last decade of the 20th century and the first decade of the 21st century, when there was its extinction, and the curricular proposals for the teaching of History elaborated in the second decade of the 21st century. The arguments made in the different written and oral sources indicated that the Regional History presented in the curricular proposals of Manaus has been restricted to the teaching of the History of the State of Amazonas, with the idea of an Amazonian identity being forgotten in these debates. We analyze the conceptions and challenges presented by teachers about the teaching of Regional History and the struggle for the return of contents on Regional History to the curriculum. The *locus* was the Escola Municipal Helena Augusta Walcott, one of the educational units of SEMED-Manaus, located in the eastern zone of Manaus. The field research for the elaboration of the educational intervention proposal was carried out between two classes, one from the 7th grade and the other from the 8th grade, in the morning shift. Based on diagnoses, reality and students' school knowledge, we present a proposal for a Didactic Sequence called Usurped Amazon: the right to the regional past, conceived from the decolonial ideals, as a methodological strategy to dynamize and enhance the teaching of History.

**Keywords:** Teaching History, curriculum, History of the Amazon, didactic sequence, decolonial teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Posicionamento dos professores .....	25
Quadro 1: Resultado do IDEB .....	65
Figura 1: Resolução do CEE-AM.....	42
Figura 2: Foto da Plenária do movimento dos professores .....	63
Figura 3: Foto Ato dos professores .....	65
Quadro 2: Ações da Gide .....	73
Figura 4: Foto da Irma Helena .....	84
Figura 5: Foto das Escolas da ZL na década de 90 do século XX.....	85
Gráfico 2: Procedência das famílias dos alunos .....	93
Figura 6: Foto estrutura da Escola .....	93
Figura 7: Foto atividade pedagógica .....	94
Gráfico 3: Quantitativo dos membros da família .....	96
Gráfico 4: Respostas 7º ano - Qual a importância do ensino da História .....	99
Gráfico 5: Respostas 8º ano - Qual a importância do ensino da História .....	101
Gráfico 6: Resposta do 7º ano - Você consegue associar o ens. de História a sua realidade?.....	102
Gráfico 7: Resposta do 8º ano - Você consegue associar o ens. de História a sua realidade?.....	103
Quadro 3: Qual sua percepção sobre o currículo? .....	103
Quadro 4: Como você tem trabalhado a História Regional em suas aulas? .....	107
Quadro 5: Existe material didático voltado para o ensino de História Regional onde você trabalha? .....	109
Gráfico 8: Formação dos docentes .....	111
Gráfico 9: Horário de trabalho dos docentes .....	111
Figura 8: Desenho da estrutura do ciclo de aulas da SD .....	127

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Densidade populacional de Manaus .....	87
Tabela 2: Escolaridade das famílias da comunidade escolar .....	94
Tabela 3: Com quem você vive? .....	94
Tabela 4: Condições de moradia dos alunos .....	95
Tabela 5: Fonte de renda da família dos alunos .....	96
Tabela 6: Orientação religiosa dos alunos .....	97

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFINSOPHIA	ASSOCIAÇÃO FILOSOFIA ITINERANTE
APPAM	ASSOCIAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO AMAZONAS
CEE-AM	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS
CME	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ZONAL
DDZ	DIVISÃO DISTRITAL
DOA	DIÁRIO OFICIAL DO AMAZONAS
EAR	ELABORAÇÃO APLICAÇÃO REELABORAÇÃO
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
FGA	FUNDAMENTOS DE GEOGRAFIA DO AMAZONAS
FHA	FUNDAMENTOS DE HISTÓRIA DO AMAZONAS
GIDE	GESTÃO INTEGRADA DE DESEMPENHO ESCOLAR
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PCNs	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PNAIC	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
RADM	RELATÓRIO DE ANÁLISE DE DESEMPENHO E MELHORIAS
SD	SEQUÊNCIA DIDÁTICA
SDI	SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA
SEDUC	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
SEMED	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SIGEAM	SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO EDUCACIONAL DO AMAZONAS
SINTEAM	SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO AMAZONAS
UEA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
UFAM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
UFPA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
ZFM	ZONA FRANCA DE MANAUS

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I: O DIREITO AO PASSADO REGIONAL</b> .....	22
1.1. Desnaturalizando o currículo da SEMED.....	23
1.2. A História Regional no currículo de Manaus: arena de conflitos e embates.....	28
1.2.1. A disciplina de Fundamentos de História do Amazonas – F.H.A.....	35
1.2.2. Os desenhos curriculares para o ensino de história do Amazonas.....	43
1.3. A privação do direito ao passado regional: a extinção de FHA.....	51
1.4. A resistência dos professores.....	57
1.5. Novas propostas, velhas práticas .....	68
<b>CAPÍTULO II: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA IRMÃ HELENA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA.</b> .....	76
2.1. O impacto da extinção de F.H.A no ensino da História Escolar em Manaus - Amazonas .....	77
2.2. O lugar social e o lugar de fala dos estudantes da Escola Helena Augusta Walcott .....	80
2.2.1. A Escola Helena Augusta Walcott .....	82
2.2.2. O perfil da comunidade discente da escola Helena Augusta Walcott.....	92
2.3. Os alunos falam sobre o ensino de História.....	98
2.4. A percepção das professoras e professores de escolas da zona Leste de Manaus .....	106
<b>CAPÍTULO III SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONCEITOS E POSSIBILIDADES.</b> .....	113
3.1. O que é a Sequência Didática?.....	113
3.2. O que os professores pensam sobre a Sequência Didática?.....	117
3.3. Uma sequência didática para um outro ensino da História Regional. ....	121
3.4. Delimitando a SD: um outro olhar sobre a Amazônia.....	124
3.5. SD: Amazônia usurpada – o direito ao passado regional. ....	127
3.5.1. SD: Amazônia usurpada: o direito ao passado regional.....	129
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	151
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	154
<b>ANEXOS</b> .....	160

## INTRODUÇÃO

“Aquele que conhece a história tem por obrigação de transformar a sociedade em que vive.”

Josep Fontana

As palavras do historiador catalão Josep Fontana apresentam muito bem nossa intenção ao desenvolver este trabalho: propiciar às alunas e aos alunos o conhecimento de sua história, a História Regional, para atuarem de forma crítica na realidade na qual estão inseridos, como sujeitos sociais transformadores da sua própria história. Contudo, partindo da orientação apresentada por Fontana, uma ponderação se faz necessária na realização deste trabalho: que história está sendo ensinada nas escolas de Manaus?

A inquietação acerca do ensino da História Regional tem uma profunda relação com minhas experiências e observações empíricas ao longo de quase duas décadas como professor de História nas escolas públicas de Manaus. Durante este período, como um professor militante do ensino e das causas sociais, tenho estado na fileira dos que lutam para garantir que os alunos tenham direito ao acesso ao seu passado regional pois, conforme Neves,

O estudo do regional, ao focalizar o peculiar, redimensionaria a análise do nacional, que ressalta as identidades e semelhanças, enquanto o conhecimento do regional e do local insistiria na diferença e diversidade, focalizando o indivíduo no seu meio sociocultural, político e geo-ambiental, na interação com os grupos sociais em todas as extensões, alcançando vencidos e vencedores, dominados, conectando o individual com o social. (Neves, 2002, p. 89)

Neste contexto de importância de dar visibilidade a sujeitos e grupos sociais que, na maioria das vezes não apareciam nos debates da História Nacional, é que a História Regional ganha espaço no currículo das escolas no Brasil como disciplina escolar, na década de 90 do século XX, inclusive sendo uma das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997.

Em Manaus, esses debates ficaram centrados na tradição da História Provinciana como disciplina curricular que valorizasse a História do Amazonas. Sua entrada no espaço curricular de Manaus data do início da década de 90 do século XX, quando da promulgação das

Leis Estaduais nº 1.901 e nº 1.906, de 1989, que determinavam que a História Regional e a Geografia Regional fossem ensinadas nas escolas de Manaus; porém delimitadas às questões ligadas ao Estado do Amazonas.

Ao criar uma disciplina com a nomenclatura de Fundamentos de História do Amazonas (FHA), parece-nos que há uma clara tentativa de retomar à tradição das histórias da Província, como já fazia Arthur Cezar Ferreira Reis, com o seu Manual para o Ensino de História do Amazonas, lançado na década de 1930.

Todavia, a organização curricular para a disciplina de Fundamentos de História do Amazonas, e também a Geografia Regional, só foi organizada a partir de 1998, conforme as especificações da Resolução 098/97 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, muito devido ao que pedia os PCNs.

A disciplina de Fundamentos de História do Amazonas (F.H.A.) figurou no currículo oficial da SEMED-Manaus, juntamente com a disciplina Fundamentos Geografia do Amazonas (F.G.A.) até 2010, quando foram retiradas do currículo da cidade; e o debate sobre as questões locais passou a figurar como um apêndice da História e da Geografia Geral, a serem ministradas nos últimos dias do ano letivo.

Concomitante a reelaboração curricular, a Prefeitura Municipal de Manaus firma um contrato com o Instituto Águila e adere ao sistema de Gestão Integrada de Desempenho Escolar – GIDE, que passa a fiscalizar as práticas docentes, por meio do controle da transcrição e aplicação dos registros dos conteúdos curriculares. Na prática, configurava coibir o currículo interativo (real) e o currículo oculto. Por meio de seus Relatórios de Desempenho – RADM, a GIDE passou a fiscalizar não somente os pontos pertinentes ao espaço escolar, como o currículo, mas até mesmo questões que transcendentes ao espaço escolar e a intervenção da escola, como a possibilidade de as alunas engravidarem ao longo do ano letivo. Tais fatores são tidos como Transgressão das Metas, pontuadas como Semáforos Vermelhos (termo dado aos itens considerados não-satisfatórios e a serem corrigidos, como a presença de alunas grávidas e/ou a pouca participação dos pais nas reuniões da escola) e sendo mal avaliada em suas Divisões Distritais Zonais (DDZs).<sup>1</sup>

Tem-se claramente um projeto educacional, do qual o currículo é uma das peças fundamentais, com elementos “produzidos considerando-se uma escola ideal” (ABUD, 2017,

---

<sup>1</sup> A SEMED de Manaus adotava, como estratégia administrativa, o zoneamento das suas unidades de ensino, classificando-as por áreas urbanas (centrais e periféricas), rurais, rodoviárias e ribeirinhas.

p. 29), a escola da meritocracia; do espaço escolar harmônico; da educação cristalizada, que não leva em consideração os saberes Históricos no espaço escolar<sup>2</sup>, pautada na racionalidade técnica, onde o fracasso escolar é atribuído aos alunos e seus familiares<sup>3</sup>, sem levar em consideração os saberes escolares e a própria realidade social - em que a maioria das escolas da rede pública municipal encontram-se em áreas periféricas (algumas em zonas vermelhas) -, muitas funcionando de forma precária, em prédios alugados ou com infraestrutura sucateada ou inadequadas. São essas escolas o Lugar Social<sup>4</sup> de onde as Políticas Públicas Educacionais, como as reformulações curriculares, deveriam ser pensadas levando-se em conta o capital cultural dos indivíduos que convivem neste espaço.

Aqui, tem-se as questões centrais deste trabalho: Como ensinar a História Regional a partir de um currículo engessado por políticas autoritárias? Qual é o conhecimento de ensino de História Regional que queremos construir com os alunos?

A Reformulação Curricular (2010) ainda apresentava outro aspecto: as divergências entre a política educacional do governo municipal de Manaus e os professores, que reivindicavam participar do processo de reformulação do currículo. Conforme alguns docentes, a Secretaria de Educação de Manaus agiu de forma autoritária, negando-se ao debate com os professores<sup>5</sup> e a ouvi-los quanto às suas reivindicações.

Um outro aspecto do ensino da História Regional apresentado nas escolas de Manaus diz respeito aos seus conteúdos: como na maioria de outras propostas curriculares, carregam consigo, intrinsecamente, o caráter eurocêntrico de pensar o marco civilizatório a partir da chegada do europeu.

Tais questões nos levam a outra ponderação: qual seria a História Regional que deva ser ensinada para os alunos das escolas manauaras que contribua como ferramenta para transformar a sociedade em que vivem?

---

<sup>2</sup> Em um profundo trabalho de pesquisa sobre como os alunos aprendem a História no espaço escolar, Nicole Lautier nos apresenta a necessidade de refletir sobre as formas e os mecanismos que os alunos traçam para compreender os conceitos e a própria História, que muitas vezes diferem da História oficial presente no currículo. (LAUTIER, 2011).

<sup>3</sup> Conforme Ana Maria Monteiro, “a lógica da responsabilidade técnica levava professores a responsabilizar os alunos e familiares pelo seu fracasso”.

<sup>4</sup> Pensar a partir desse lugar social é entender que “a escola deve ser compreendida com seus valores, interesses, sua forma de atuação, situada em um tempo e espaço social” (NUNES, p.15).

<sup>5</sup> Durante o levantamento de dados para a elaboração do projeto, foram feitas entrevistas com quatro professores da rede de Ensino Público municipal de Manaus, que participaram de atividades ligadas à reformulação curricular. Esses depoimentos são fontes que corroboram com nossa afirmação. Eles serão analisados ao longo da dissertação.

O primeiro aspecto sobre que História Regional está sendo ensinada relaciona-se ao entendimento do conceito do que é a Região. Conforme Barros,

Grosso modo, uma região é uma unidade definível no espaço, que se caracteriza por uma relativa homogeneidade interna com relação a certos critérios. Os elementos internos que dão uma identidade à região (e que só se tornam perceptíveis quando estabelecemos critérios que favoreçam a sua percepção) não são necessariamente estáticos. Daí que a região também pode ter sua identidade delimitada e definida com base no fato de que nela poder ser percebido um certo padrão de interrelações entre elementos dentro dos seus limites. Vale dizer, a região também pode ser compreendida como um sistema de movimento interno. Por outro lado, além de ser uma porção do espaço organizada de acordo com um determinado sistema ou identificada através de um padrão, a região quase sempre se insere ou pode se ver inserida em um conjunto mais vasto. (BARROS, 2005, p.98)

Percebe-se que, para Barros, o conceito de região é bem amplo e complexo, o que de certa forma também referencia que, os debates ocorridos no ensino da História Regional, também sejam amplos, flexíveis e não estáticos.

Um outro aspecto de nossa segunda indagação refere-se aos conteúdos de caráter eurocêntrico apresentados no currículo. Para pensar um ensino que produza novos saberes entre os alunos, se faz necessário repensar as narrativas que vêm sendo apresentadas no espaço escolar, sua forma, sua essência, dando visibilidade aos sujeitos e grupos sociais silenciados nestas narrativas. Uma possibilidade seria a abordagem do ensino regional a partir do pensamento decolonial.

Mas o que seria o pensamento decolonial? Conforme Aníbal Quijano (2000), trata-se de um contraponto da colonialidade, um desdobramento da colonização, onde a exploração e subordinação existentes na estrutura colonial agora estão reproduzidas pelo sistema-mundo capitalista. Para Nelson Maldonado-Torres, a colonialidade vem a ser a um padrão de poder, surgido como consequência do colonialismo e presente em todos os espaços da sociedade moderna.

Colonialidadno significa lomismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, enlacuallasoberanía de unpueblo reside enel poder de otropueblo o nación, lo que constituye a tal naciónen um imperio. Distinto de esta idea, lacolonialidad se refiere a unpatrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refi ere a la forma como eltrabajo, elconocimiento, laautoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de laidea de raza.<sup>14</sup> Así, pues, aunqueel colonialismo precede a lacolonialidad, lacolonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva enmanuales de aprendizaje, enelcriterio para elbuentrabajo académico, enla cultura, el sentido común, enlaauto-imagen de lospueblos, enlasaspiraciones de lossujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. Enun sentido, respiramos lacolonialidademlamodernidad cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131)

Dessa forma, o pensamento decolonial vem a ser a busca pela superação da colonialidade. Esta ideia também é compartilhada por autores como Catherine Walsh, Maldonado-Torres e Mignolo.

Esses autores propõem que a colonialidade permanece nas práticas onde o poder está presente, dando continuidade a ideias excludentes e de superioridade da cultura eurocêntrica. Conforme o pensamento decolonial, esta colonialidade do poder também se manifesta na escola, na sua organização, nos conhecimentos escolhidos para o seu currículo, em seu material didático, nas relações sociais ocorridas no espaço escolar, reforçando o patriarcado, o machismo, o racismo e o preconceito.

Aqui, apontamos uma situação que observamos durante nossa pesquisa. Durante a análise do Censo Escolar dos alunos da Escola Irmã Helena, um dado estatístico nos chamou bastante atenção: como os alunos se identificavam em relação a cor da pele: entre os 1.563, todos se identificaram como pardos, apesar de muitos apresentarem visivelmente o biótipo negro (a) ou indígena. Tal fato configuraria um aspecto de uma identidade coletiva<sup>6</sup> ou estaria demonstrando, de forma inconsciente, os traços da colonialidade do poder presente em nossa sociedade?

(...) la colonialidad del poder se refiere al establecimiento de un sistema de clasificación social basada en una jerárquica racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior: blancos, mestizos, indios, negros. (WALSH, 2008, P 136)

É possível que as respostas dadas pelos alunos estejam ligadas a hierarquia racial e na formação de identidades de superior e inferior, conforme nos diz Walsh, frutos amargos da colonialidade.

Desta forma, para este trabalho, se faz necessário indagar se o ensino da História Regional, apresentado na proposta curricular da escola estaria colaborando para reforçar essas relações de poder denunciada pelos teóricos decoloniais.

---

<sup>6</sup> Em artigo intitulado Identidades compartilhadas: a identidade Nacional em questão, Cecília Azevedo aborda o conceito de Identidades Coletivas, que podem se apresentar como aspectos de alteridade e representação ou de encenação.

Este é um ponto que será observado durante a aplicação da nossa proposta de metodologia para o ensino da História Regional, utilizando atividades variadas, sistematizadas e interligadas entre si.

#### Da hipótese

Minhas hipóteses são de que, a utilização de metodologias ativas, como as Sequências Didáticas, possa flexibilizar o currículo e corrigir as lacunas historicamente existentes no ensino da História Regional (História da Amazônia), contribuindo para a formação da consciência histórica dos alunos por meio de um ensino cada vez mais significativo.

#### Do Locus da Pesquisa

Este trabalho se desenvolveu a partir do olhar sob a Escola Municipal Helena Augusta Walcott e sua comunidade escolar. Chamada pelos comunitários de “Irmã Helena”, uma das 136 unidades de Ensino Fundamental da SEMED-MANAUS, funcionando em três turnos e atendendo 1.489 estudantes, em suas 17 salas de aula, distribuídos entre 6º a 9º ano do Ensino Fundamental e EJA. Esta escola situa-se na Avenida Itaúba, no bairro João Paulo II<sup>7</sup>, zona Leste. Localiza-se em uma área periférica da cidade, com características de desestruturação familiar, desemprego, gravidez na adolescência, racismo e tantas outras referências como área vermelha. Atende uma comunidade escolar com demandas e problemas sociais diversos, onde o interesse pelo ensino disputa espaço com o narcotráfico e outras questões que afligem a comunidade escolar. O interesse das crianças em ir para a escola muitas vezes deve-se mais à merenda do que pelo ensino. Tais fatos não diferem muito das outras escolas em seu entorno.

Contudo, a Escola Helena Augusta Walcott, a “irmã Helena”, apresenta algumas especificidades, como o fato de ter sido inaugurada em 1995, três anos depois do processo de invasão (ou ocupação) que deu origem ao bairro onde está localizada. A escola recebeu o nome da líder religiosa católica que conduziu o processo de ocupação e criação do bairro, a irmã Helena<sup>8</sup>, inicialmente funcionando em um barracão de madeira e atendendo as crianças das

---

<sup>7</sup>O João Paulo II é um bairro que está localizado na Zona Leste de Manaus, capital do Estado brasileiro do Amazonas. Fundado no ano de 1992.

<sup>8</sup> Helena Augusta Walcott, a “irmã Helena”, é uma Freira da Igreja Católica, que exerceu uma forte liderança em várias ocupações na Zona Leste de Manaus, durante a década de 90. Sua militância em prol dos sem teto lhe rendeu desafetos com vários políticos locais, chegando a ser ameaçada de morte por várias vezes.

séries iniciais. Atualmente, funciona no mesmo terreno de origem, contudo em uma estrutura de alvenaria com 21 salas de aula, voltadas para o ensino de 6º a 9º ano, nos turnos vespertinos e matutinos, e o Ensino de Jovens e Adultos- EJA, no turno da noite.

Sua localização geográfica também merece uma observação. Situada na Av. Itaúba (a principal via do bairro), a Escola Irmã Helena é em um ponto central e até, certa medida, estratégica para os interesses políticos dos governos municipais, que utilizam o prédio da escola e seu entorno para a promoção de festas como o Réveillon e Carna-boi<sup>9</sup>, entre outros eventos; e para a comunidade escolar, formada em quase toda a sua totalidade por alunos moradores do bairro João Paulo II. Conforme o Censo Escolar de 2018, do total de 1.563 alunos matriculados (sendo 920 meninas e 630 meninos), apenas 48 residiam fora das imediações, o que evidencia a importância da Escola para a comunidade do João Paulo II.

É provável que as ações políticas da Secretaria de Educação de Manaus, com a extinção de F.H.A e a implementação da GIDE, possam contribuir nesse processo, pois, conforme Azevedo, a “identidade é construída em função de acontecimentos que a nutrem, de circunstâncias que lhe conferem forma”. (AZEVEDO, 2003, p.43).

#### Da relevância da Pesquisa

A relevância deste trabalho para a sociedade manauara encontra-se, primeiramente, no fato de propiciar uma reflexão sobre como a história vem sendo ensinada no espaço escolar local, contribuindo para o debate acerca da identidade regional que vem sendo construída no espaço escolar local.

Em segundo lugar, por contribuir com uma proposta de ferramenta educacional, pautada na utilização de Sequências Didáticas, para melhorar a prática do ensino em História aos alunos de Manaus, ao propor uma abordagem de conteúdos para além do currículo formal.

Sua importância também reside no fato de, ao abordar uma proposta de SD baseada nas ideias decoloniais, vir a contribuir para ressignificar os conhecimentos sobre a História Regional.

#### Da Metodologia da pesquisa

---

<sup>9</sup> Festa típica de Manaus, realizada no período do carnaval, ao som de toadas dos bois bumbás de Parintins, Garantido e Caprichoso.

Sobre a metodologia utilizada na realização deste trabalho, optamos pela pesquisa de caráter qualitativo, pois como nos diz Lüdga e Menga, "a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho investigativo de campo"(LÜDGA & MENGA, 1986, p.11).

O primeiro momento da pesquisa deu-se com o levantamento dos referenciais bibliográficos pertinentes ao tema que nos permitisse o diálogo com teóricos cujas obras propiciassem a reflexão sobre a sequência didática à luz do currículo. A pesquisa bibliográfica, conforme Lakatos e Marconi, não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando à uma conclusão inovadora (LAKATOS E MARCONI, 2003, p.183). Já a escolha por uma pesquisa documental nos possibilita complementar informações sobre a história da instituição escolar pesquisada.

Partindo das orientações de Julio Aróstegui, de que "levando-se em conta que o ideal de uma grande pesquisa é o uso das mais variadas fontes possíveis e a confrontação sistemática entre elas" (AROSTEGUI, 2006, p.494), buscamos levantar o máximo de fontes escritas e orais possíveis para realização desta pesquisa. No levantamento das fontes escritas, acessei os arquivos da Biblioteca Pública de Manaus, os arquivos da Secretaria Municipal de Educação, além de sites de jornais e blogs locais. Nestes espaços, nos deparamos com as Leis Estaduais de criação da disciplina FHA; com as propostas curriculares; com as atas e pareceres dos Conselhos Estadual e Municipal de Educação, o que nos propiciou reconstruir os caminhos da História Regional no currículo prescrito das escolas de Manaus.

Durante o levantamento das fontes documentais, um fato nos chamou bastante a atenção: a escassez das propostas curriculares elaboradas nas últimas décadas do século XX. Essas propostas não constavam nos arquivos da SEMED, pois, haviam sido descartados por gestões anteriores, o que já nos dava uma indicação da escala da importância que a História Regional tem recebido dos governantes de Manaus.

Consultando professores que haviam trabalhado com o ensino de História na década de 80 do século passado, tive acesso à proposta curricular usada nos primeiros anos de aplicação da disciplina de Fundamentos de História do Amazonas.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Proposta Curricular de 1998, da SEDUC, me foi fornecida pela professora Maria Goreth, que veio a falecer em 2020.

As informações levantadas nos jornais, sites e blogs nos apresentou os embates entre professores e o Estado acerca das disputas pelo currículo local de História. Além de contribuir para traçar o perfil do locus da nossa pesquisa, a Escola Helena Augusta Walcott. Dessa forma, essas fontes escritas confirmam o que nos diz Lüdke e André, que os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas as evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador (LÜDKE E ANDRÉ ,2020, p. 45)

Outro recurso utilizado aqui, neste trabalho, foi a utilização das fontes orais, principalmente utilizando o recurso das entrevistas com professores, alunos e comunidade. A entrevista, como afirmam Lüdke e André (2020), é uma poderosa técnica de trabalho de enorme utilidade para a pesquisa em educação. Desta forma, lançamos mão desse recurso em vários momentos.

Para construir um quadro sobre o perfil da comunidade escolar, lançamos mão da análise dos dados do Censo Escolar, contidos no Portal Qedu; de notícias divulgadas nos jornais locais, como o jornal A Crítica e o Diário do Amazonas; além de entrevistas com moradores do bairro onde a escola se localiza e a aplicação de um formulário socioeconômico entre os alunos participantes da pesquisa.

Também foi aplicado um formulário de questões subjetivas relacionadas ao ensino da História. Os dados referentes às respostas do alunado estão aqui dispostos em planilhas e gráficos, para melhor análise e visualização das respostas dos participantes da pesquisa. A utilização desse recurso tem um caráter técnico ancorado nas orientações de Aróstegui, para o qual

A apresentação gráfica do conjunto dos dados (...) é um recurso técnico não só expositivo, quer dizer, para a apresentação dos dados, mas também útil no processo da pesquisa, no sentido de que pode ajudar a clarificar, de um golpe de vista, muitas características do universo de dados. (ARÓSTEGUI, 2006, p. 557)

Com base nas análises realizadas no primeiro e segundo momentos e nos debates teóricos realizados neste trabalho, apresento a proposta de uma Sequência Didática como uma estratégia para a reflexão do ensino da História Regional nas escolas municipais de Manaus.

No Capítulo I desta dissertação, pondero sobre o ensino da História Regional no currículo oficial das escolas municipais de Manaus. Início este capítulo com uma reflexão sobre o currículo, dialogando com teóricos, como Thomaz Tadeu da Silva, GimenoSacristán e IvorGoodson; apresento o processo de criação da disciplina Fundamentos de História do Amazonas, responsável pelos conteúdos da História Regional; faço uma análise das propostas

curriculares elaboradas para esta disciplina; também abordo a extinção da disciplina de FHA, ocorrida em 2010, e o movimento dos professores pelo retorno dos conteúdos regionais no currículo prescrito.

No Capítulo II, será abordado o locus da pesquisa e os sujeitos para o qual estamos realizando este trabalho. Começo o segundo capítulo com uma reflexão sobre os impactos da ausência do ensino Regional na vida escolar dos alunos. Apresento o locus da pesquisa, a história da escola, traçando um perfil da comunidade escolar. Também são apresentados os resultados das arguições realizadas entre os alunos participantes da pesquisa.

No Capítulo III, apresento a proposta didática “Amazônia usurpada: o direito ao passado regional”. Neste capítulo, dialogando com teóricos como Zabala, apresento as definições sobre a SD e suas possibilidades. Apresento também as justificativas para a delimitação da Sequência Didática no ensino da História da Amazônia e a opção pelo recorte temporal. Finalizo com a apresentação do plano de aula da SD “Amazônia usurpada: O direito ao passado regional”.

## **CAPÍTULO I: O DIREITO AO PASSADO REGIONAL<sup>11</sup>**

---

<sup>11</sup> OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Recife, PE, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br>. Acesso em: 16/10/19. Acesso em: 26/08/2020.

A discussão sobre o direito ao passado que aqui apresentamos faz referência ao trabalho de pesquisa da Professora Margarida Dias de Oliveira que, na virada do século XX para o século XXI, estava desenvolvendo um importante estudo para sua tese de doutorado, refletindo sobre a formação dos professores. Para Oliveira, o debate sobre o direito ao passado se dava por meio da

A absoluta e imprescindível necessidade de participação dos historiadores, visto que, a partir do caráter intrinsecamente educativo da História, podem ser enumerados parâmetros para o ensino de História. Como decorrência disso, o debate deverá ser de dentro para fora, isto é, da produção do conhecimento histórico para o sistema educacional, no qual os objetivos, métodos e, principalmente, etapas de produção do conhecimento escolar (escolar aqui no sentido daquele espaço em que se realiza a educação) deverão ser estabelecidos. Nesse debate, será imprescindível considerar, de um lado, a formação inicial do professor e, de outro, as suas condições de trabalho, pois é nesse âmbito que se dá a chamada formação continuada. (OLIVEIRA, 2003, p.275).

Contudo, passados quase duas décadas após a divulgação desta importante pesquisa da professora, percebemos que a luta pelo direito ao passado continua algo presente, atual. Porém, diferente do trabalho da autora citada, as reflexões apresentadas neste capítulo dizem respeito às lutas e aos conflitos em torno da História Regional nas escolas de Manaus, ao direito ao ensino da História Regional. E é sobre esses conflitos acerca do direito ao ensino da História Regional que este capítulo se dedica.

### 1.1. Desnaturalizando o currículo da SEMED.

Ao falarmos sobre o ensino de História entre os professores de Manaus, muitos temas são colocados em pauta para os debates: dos procedimentos metodológicos às políticas de valorização da História (ou a falta de política). Contudo, um elemento ainda passa despercebido por alguns docentes de História: o currículo escolar.

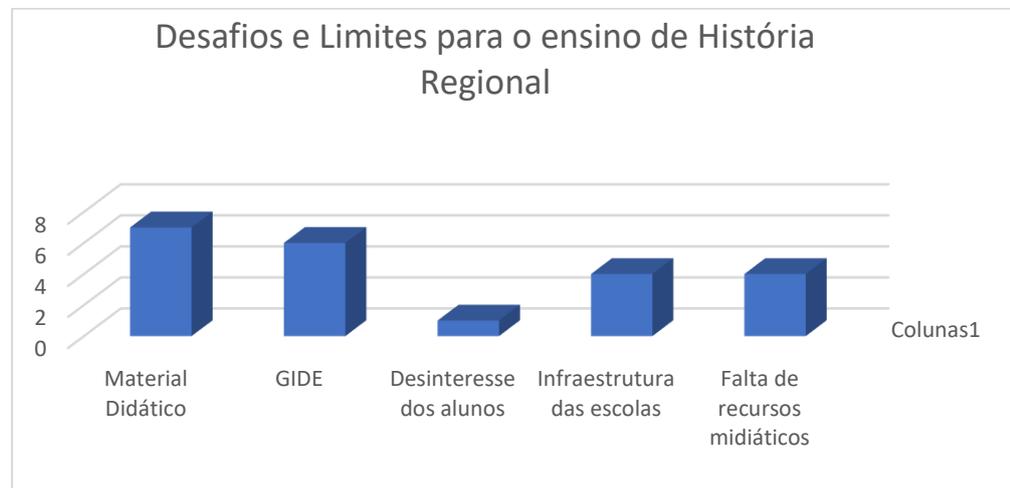
O currículo é uma ferramenta tão influente nos rumos do ensino que, para alguns educadores como Fernando Seffner, “ele é a alma da escola, conjunto de disposições sobre o percurso das aprendizagens, que é feito sempre pensando na coletividade dos alunos” (SEFFNER, 2017, p. 207).

Apesar dessa importância ressaltada por Seffner, o currículo ainda é um elemento muito naturalizado por muitos professores nas escolas de Manaus-AM<sup>12</sup>, sendo muitas vezes associado a um debate de responsabilidade unicamente das pedagogas e pedagogos.

Por meio desse discurso de que o currículo é responsabilidade única e exclusiva do setor pedagógico, do setor técnico, há uma velada intenção de desautorizar os demais profissionais da Educação a debatê-lo, problematizá-lo, numa clara tentativa de manutenção da naturalização do currículo, negando aos professores o direito de construí-lo ou reconstruí-lo, conforme as necessidades apresentadas pelos alunos.

Este aspecto ficou evidente durante as entrevistas realizadas com colegas professores<sup>13</sup> que colaboraram para essa pesquisa. Perguntamos para 7 professores da rede pública municipal de Manaus quais os principais limites e desafios que eles encontram para lecionar a História Regional, indicando os que eles consideram mais relevantes, se assim o quisessem. Os entrevistados deram as seguintes respostas: entre todos os sete, a falta de material didático é um grande problema que dificulta o ensino. Para seis professores, a GIDE<sup>14</sup> tem sido um grande empecilho; para um entrevistado, a falta de participação dos alunos é um elemento limitador; quatro professores indicaram a infraestrutura das escolas; e seis docentes responderam a falta de recursos midiáticos.

Gráfico 01: Posicionamento dos professores



<sup>12</sup> Como indicam as fontes orais utilizadas nesta pesquisa.

<sup>13</sup> Entrevistas realizadas entre maio de 2019 a maio de 2020.

<sup>14</sup> Gestão Integrada de Desempenho Escolar-GIDE é um sistema de monitoramento de escolas e práticas pedagógicas, adotado pela prefeitura de Manaus a partir de 2014. Sobre a GIDE trataremos mais adiante, no tópico 1.5. deste capítulo.

No primeiro momento, o currículo não apareceu entre suas respostas. Contudo, quando perguntado a eles se o currículo proposto pela SEMED poderia ser considerado como um elemento que limita e dificulta o ensino regional, a resposta foi unânime: sim.

A análise das duas respostas nos permite perceber que o currículo é algo tão naturalizado no espaço escolar que acaba passando despercebido pelos professores em seus debates sobre o ensino.

Essa falta de preocupação em problematizar o currículo escolar não se dá apenas entre as professoras e professores de História das Redes Públicas Estadual e Municipal. Percebemos que, até mesmo entre pesquisadores da História local, o currículo e o ensino de História não são temas que lhes causem interesse, como indica o número inexistente de pesquisa sobre esse campo por parte dos historiadores em Manaus. Ao analisarmos o banco de repositório de teses e dissertações do Curso de Mestrado em História, da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, nenhuma das suas 124 publicações fazem menção ao currículo para o ensino ou para pesquisas sobre o ensino de História<sup>15</sup>, o que indica um vazio de trabalhos sobre o currículo para o ensino de História.

Tal despreocupação que recai sobre o currículo da SEMED, por parte dos professores de História, estaria ligada ao que Ivor Goodson denomina de mística do currículo prescrito. Para o autor, recai sobre as escolas um currículo prescrito, que sustenta místicas importantes sobre Estado, escolarização e sociedade, de que “a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária”.(GOODSON, 2007, p. 243). Esta mística do currículo prescrito se sustentaria principalmente pelo processo de naturalização deste currículo.

Essa mística que paira sobre o currículo tem permitido que a SEMED-Manaus tenha, por longo tempo, organizado uma matriz curricular para o ensino de História para as escolas pautadas na norma do modelo quadripartite francês<sup>16</sup>, cronológico linear, em que a História é concebida e organizada como uma sucessão de eventos sequenciais e contínuos a partir do mundo europeu ocidental, sem muitas objeções por parte dos professores. Conforme GimenoSacristán (2004, p. 24), “a importância fundamental do currículo para a escolaridade

---

<sup>15</sup> Disponível em: [tede.ufam.edu.br/hadle/tede/96](http://tede.ufam.edu.br/hadle/tede/96). Acesso em: 08/04/2020. Acesso em: 26/08/2020.

<sup>16</sup>O modelo francês propõe uma organização da história dividida em quatro grandes: Antiguidade, Idade média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Conforme Elza Nadai, o modelo quadripartite da História, proposto pelos franceses, tem sido utilizado no Brasil desde a criação das primeiras propostas curriculares, no século XIX. In: NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163 – 174, set. 92/ago.93.

reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado”.

Diante disso, podemos perceber que a forma como a História é apresentada no espaço das escolas de Manaus revela um profundo processo de naturalização<sup>17</sup> do currículo ancorado em uma perspectiva eurocêntrica, consagrada como forma hegemônica de conceber a história. Nesse sentido, de acordo com Aníbal Quijano, é indispensável liberar nossa retina histórica da prisão eurocêntrica e reconhecer nossa experiência histórica (QUIJANO, 2005, p.15).

Todavia, no processo de buscar desnaturalizar o currículo, é preciso que indaguemos: o que é o currículo?

O currículo é, como nos diz Thomaz Tadeu da Silva, um documento de identidade (SILVA, 2001, p.12); ou seja, o currículo é o documento que norteia a formação identitária das crianças e jovens no espaço escolar.

O termo currículo vem do latim, *scurrere* (correr), a pista de corrida ou a carreira, referindo-se ao percurso profissional de um indivíduo que, na modernidade, acabou se consagrando no espaço escolar como a lista de conteúdos a serem abordados pelos professores.

Contudo, o currículo vai muito além de uma lista de conteúdos. Sem a pretensão de fechar um conceito sobre o currículo, caminhamos a partir da percepção da teoria crítica e pós-crítica do currículo, para quem ele pode ser entendido como um campo de disputas, de poder, de conflitos sociais, uma arena de embates de classe, de conflitos culturais, de gênero, de raça, de visões de mundos diversos, como sugere Tomaz Tadeu da Silva:

O currículo é o espaço onde se concentra e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. (SILVA, 2001, p. 10)

---

<sup>17</sup> O debate sobre a naturalização do currículo aqui apresentado está ancorado no debate decolonial, na qual as estruturas educacionais propostas pelos governos da América Latina visam a manutenção das estruturas da colonialidade do sistema capitalista e as desigualdades que ele cria. Autores como o argentino Walter Mignolo (2008) propõe uma desobediência ao modelo de conhecimento imposto pelos padrões normativos da sociedade ocidental capitalista/colonial sobre os povos latino americanos. MIGNOLO, Walter D. DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA: A opção decolonial e o significado de identidade em política. In: Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/>>. Acesso em: 05/03/2020, acesso em 31/08/2020.

Circe Bittencourt (2009) nos propõe três formas de currículo: o currículo oficial ou formal, elaborado pelo Estado para ser implementado nas unidades escolares; o currículo real, o operacionalizado no espaço escolar a partir da realidade da comunidade escolar, em que as(os) docentes adequariam os conteúdos do currículo oficial aos temas de seu interesse e dos estudantes; o currículo oculto que aborda situações não contidas ou silenciadas no currículo oficial e que a professora e o professor não transcrevem nos registros formais, como os diários de classe. (BITTENCOURT, 2009, p.104). Todos estes currículos se manifestam no espaço escolar em níveis e momentos diferentes.

Dessa forma, o mais adequado não seria falar em “currículo” no singular, mas sim em currículos, de tão diversos projetos. Diante deste quadro de múltiplas possibilidades, podemos perceber que não existe um currículo, mas currículos construídos a partir de concepções e projetos de grupos distintos.

Apesar dos currículos serem dinâmicos, dialéticos e interagindo entre si (justamente devido às disputas que os circundam), é preciso que lembremos que os currículos são documentos de identidade. (SILVA, 2001, p. 12).

Então, qual a identidade que as políticas curriculares da SEMED de Manaus têm proposto para as crianças e jovens que estudam em suas 496 escolas? Qual o modelo de cidadão que se pretende formar?

Segundo Michel de Certeau, o currículo, enquanto texto oficial, tem por interesse produzir um indivíduo; uma identidade no indivíduo produz um tipo de leitor: um destinatário citado, identificado e doutrinado pelo próprio fato de estar colocado na situação da crônica diante de um saber (DE CERTEAU, 2002, p. 103).

Para a reflexão que buscamos sobre o ensino de História presente na proposta curricular da Rede Pública de Ensino de Manaus, faz-se necessário inverter o olhar sobre o local onde o currículo é apresentado (o espaço escolar) para o lugar onde ele é pensado, o Estado Administrativo Constituído, pensando a capacidade reguladora do currículo (SACRISTÁN, 2013, p.17).

Nesta perspectiva, ao analisarmos o currículo prescrito elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus para as suas escolas, buscamos desvelar não só o que se diz sobre o currículo, o que está exposto, mas o não dito, o oculto, o não mencionado, o implícito, que acaba por deixar marcas indelévels não só nos estudantes, mas também nas professoras e professores.

Dessa forma, a desnaturalização do currículo perpassa por propor outros modelos de currículos que estejam mais próximas das realidades das escolas, construído com as

comunidades escolares. Catherine Walsh nos propõe que uma opção possível seria discutir e elaborar os currículos a partir de uma perspectiva da interculturalidade, uma interculturalidade crítica de carácter decolonial. (WASH, 2008, p.141).

Contudo, diante das burocracias e opções políticas dos governantes, que na maioria das vezes exclui os educadores do debate sobre as reformulações curriculares, uma alternativa viável pode ser encontrada na utilização de Sequências Didáticas, pensadas a partir da interculturalidade crítica decolonial e construída a partir da demanda da realidade na qual a comunidade escolar está inserida.

Assim, o processo de desnaturalização do currículo perpassa por entendê-lo como campo de disputas ideológicas, identitárias e culturais; e essas disputas ocorrem justamente no espaço escolar, na sala de aula. A utilização de Sequências Didáticas contribui para esse processo. Por meio da SD, a professora e o professor, em suas salas de aula, têm a possibilidade de transcender o formalismo do currículo oficial, flexibilizando e dinamizando o mesmo.

Assim sendo, a aplicação da Sequência Didática como produto de intervenção nas aulas de História pode contribuir para um ensino significativo e para a desnaturalização do currículo. Por meio da SD, podemos produzir um outro, para além dos conteúdos prescritos.

## 1.2.A História Regional no currículo de Manaus: arena de conflitos e embates.

Os debates sobre a introdução do ensino da História Regional no currículo escolar eram assunto de longa data no Estado do Amazonas. Em meados dos anos 1930, Arthur Cezar Ferreira Reis já pleiteava que as escolas amazonenses tivessem um currículo de História Regional para fortalecer a questão da identidade local<sup>18</sup>.

Por décadas, as narrativas voltadas para o ensino da História Regional e da História local<sup>19</sup> se deram à margem do currículo prescritivo - e por poucas professoras e professores que se predispunham a ir além dos conteúdos prescritos.

---

<sup>18</sup> Conforme afirma Tarcísio Serpa Normando, em seu livro *História ensinada, cultura e saberes escolares (Amazonas, 1930-1937)* – 1ª Ed. (2018)

<sup>19</sup> Pierre Goubert propõe uma distinção entre a história local e história regional, em que a história local seria o estudo focado no estudo do bairro, da comunidade, de uma paróquia, de uma cidade pequena. Para Goubert, o estudo sobre um grande centro urbano já estaria inserido na história regional. In: GOUBERT, Pierre. *História Local*. Revista Arrabalde – Por Uma História Democrática. Rio de Janeiro. n. 1, maio/ago.1988.

Contudo, as vozes em defesa da oficialização das narrativas regionais no currículo escolar ganharam força a partir da década de 1980, diante do avanço da globalização e dos projetos neoliberais sobre o mundo. Por isso, Bittencourt (2017, p. 163) aponta que “(...) as propostas de um ensino de História Regional estão relacionadas às políticas econômicas que objetivam fazer frente à hegemonia do imperialismo americano ou construir uma forma de resistência à globalização”.

Vários intelectuais se manifestaram pela valorização da pesquisa e do ensino da História Regional no espaço escolar, à época. Por meio de publicações como a revista *Arrabalde*<sup>20</sup>, por exemplo, difundiam a defesa da inclusão da História Regional nos programas curriculares escolares,

Abordagem historiográfica que privilegia o estudo do regional nos parece ser o meio mais satisfatório para a construção de sínteses históricas bem fundamentadas. Pois, na medida em que se desenvolvem trabalho de pesquisa referente a localidades específicas - priorizando fontes primárias - alcançasse o maior controle sobre as sínteses globais que se propõe realizar, em detrimento daquelas de caráter em ensaísticos (globalizantes). Todavia, não desejamos com isso nos limitar simplesmente a conceber espaço a monografias e caráter local, já que nossa compreensão do regional é mais ampla. Qualquer trabalho que contribua teórica e metodologicamente para o aproveitamento dessa abordagem nos interessa. Por exemplo, num estudo sobre o processo recente de desvalorização imobiliária no município de Angra dos Reis, seria perfeitamente pertinente a veiculação de um texto que pensasse a questão política no programa nuclear brasileiro, ou claramente poderia se detectar a devida articulação entre o Regional e o Nacional, entre o particular e o geral.

O surgimento da disciplina voltada para a História do Amazonas deu-se em consonância aos debates nacionais que estavam sendo travados nos anos 80 e 90 do século XX, muito influenciado pelo momento vivido pela sociedade daquele período. Muitos dos defensores da regionalização viam na defesa de um currículo que viabilizasse as questões locais uma possibilidade de discutirem e darem visibilidade às questões específicas de seus Estados, de suas Regiões e de sua história.

Conforme Bittencourt (2017, p.161), “a História Regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto a regional trata das diferenças e da multiplicidade”.

As histórias regionais despontavam com a expectativa de dar visibilidade para narrativas regionais e locais que, até então, ficavam secundarizadas ou esquecidas dentro das

---

<sup>20</sup> Manifesto Arrabalde In: Revista Arrabalde, Ano I, nº1, maio/agosto 1988, p. 4-10. Disponível em: [https://www.academia.edu/2469714/\\_Manifesto\\_Arrabalde\\_In\\_Revista\\_Arrabalde\\_Ano\\_I\\_no\\_1\\_mai\\_agosto\\_1988\\_p\\_4\\_10](https://www.academia.edu/2469714/_Manifesto_Arrabalde_In_Revista_Arrabalde_Ano_I_no_1_mai_agosto_1988_p_4_10). Acesso em: 14/06/2019. Acesso em 20/10/2019. Acesso em: 26/08/2020.

estruturas da macro história, tendo em vista que “(...) as propostas de um ensino de História Regional estão relacionadas às políticas econômicas que objetivam fazer frente à hegemonia do imperialismo americano ou construir uma forma de resistência à globalização (BITTENCOURT, 2017, p.163).

Entre a segunda metade da década de 1980 e início da década de 1990, vários Estados passaram a reelaborar seus currículos já inserindo conteúdos voltados para o ensino da História Regional.

Neste mesmo período, também no Amazonas, começou a ganhar força as ponderações em torno da necessidade de conteúdos voltados para a História do Amazonas no espaço escolar, com o intuito de valorizar a dita “identidade Amazônica”, não apenas pelos debates nacionais, mas em parte pela própria demanda interna da sociedade manauara, que havia passado por uma enorme transformação, entre as décadas de 70 e 90 do século passado, em grande parte geradas pela Zona Franca de Manaus.

Criada pelo Decreto Lei 3.173 de 1957 como porto livre de comércio, durante o governo Juscelino Kubitschek, a Zona Franca de Manaus só viria a ser efetivada realmente a partir de 1967, nos primeiros anos da ditadura militar no Brasil, resultando em um profundo impacto na sociedade manauara. Conforme a socióloga Izabel Valle,

A produção em massa de televisores, rádios portáteis, aparelhos de áudio e vídeo, entre outros produtos, transformaram rapidamente o cenário urbano, dando-lhe um novo contorno. O “paraíso eletrônico” em que se converteu a cidade deslocou populações, criou novos núcleos habitacionais, desencadeou novos hábitos de consumo, gerou trabalhadores industriais e fez da indústria moderna o novo centro dinâmico da economia regional (VALLE, 2007, p. 183).

As transformações econômicas promovidas pela implantação da Zona Franca também se faziam sentir na educação local, nos projetos educacionais, nas políticas curriculares. A “revolução industrial Baré” alterou os hábitos, os costumes e a vida manauara, acabando por impactar nos costumes, na identidade e na cultura local.

Diante do receio da elite de Manaus - da fragmentação da identidade e da cultura local frente à dinâmica do mundo capitalista e da globalização que se materializava com a Zona Franca (principalmente entre os grupos ligados à educação) -, percebeu-se a necessidade de serem criadas estratégias de contenção e de manutenção da memória local. Daí a demanda da formalização da História Regional, da História do Amazonas no currículo das escolas de Manaus e de todo o Amazonas.

Apesar de ser um pleito histórico dos professores de História, a propositura do ensino da História do Amazonas para os alunos manauaras acabava por servir ao interesse da

elite política local: a chancela estava no fato de garantir as narrativas que lhes interessavam, principalmente as que exaltassem o passado de Manaus vinculado ao mundo europeu. Ou seja, queriam reforçar uma determinada narrativa, da qual eles eram os protagonistas.

Esse projeto da elite local para o ensino da História Regional no espaço escolar possivelmente silenciou a história dos ameríndios, dos caboclos, dos ribeirinhos, dos quilombolas, o que poderia ter sido corrigido por meio da utilização de Sequências Didáticas alinhada ao perfil de professores mais críticos à História Regional repassada pela elite local, como estratégias para ir além dos conteúdos do currículo prescrito, ampliando o olhar sobre a História do Amazonas, mas também sobre a História da Amazônia.

Outro aspecto significativo que liga as transformações promovidas pela Zona Franca à criação de um currículo prescrito para o ensino de história do Amazonas foi a intensa onda migratória para Manaus, nas últimas décadas do século XX.

Entre as décadas de 1970 e 1990, a população de Manaus deu um salto populacional, passando de 311,3 mil habitantes para quase 1,2 milhão, crescendo 285%, como nos informa Izabel Valle:

A demanda crescente por força de trabalho inicialmente nos setores comercial e de serviços e, posteriormente, também no setor industrial moderno, estimulou a migração rural do interior do Amazonas e de Estados e territórios vizinhos. O resultado foi a aceleração dos fluxos migratórios para Manaus, não só em virtude do poder de atração das novas condições econômicas e infraestruturais de Manaus – expectativa de emprego, de melhores condições de vida, de educação e saúde –, mas também em razão da deterioração das condições socioeconômicas dos migrantes em seus lugares de origem (VALLE, 2007, p.183).

O novo processo migratório ocorrido em Manaus no último quarto do século XX novamente alterava o cenário da cidade, modificando costumes e hábitos, eclodindo conflitos e tensões que demandavam do governo políticas públicas voltadas para a urbanização, a segurança pública e, principalmente, a educação.

Essa massa de migrantes que foi atraída pela Zona Franca de Manaus - em sua maioria oriunda de Estados vizinhos como o Acre, Roraima e, principalmente, do Pará -, apesar de ser proveniente da Região Amazônica, trazia consigo suas peculiaridades identitárias e culturais que, por vezes, chocam-se com as questões locais.

Como se daria a relação desses “forasteiros” com a cidade, com seus espaços públicos?

Esse fato levantou debates sobre a nova configuração da sociedade manauara, principalmente entre os que defendiam a maior valorização da identidade e da cultura local, por

meio da revitalização das memórias e narrativas ligadas à história do Amazonas. Era preciso integrar os novos moradores de Manaus não apenas ao mundo do trabalho do Distrito Industrial, mas na própria vivência da cultura e identidade local. Era preciso criar condições que gerassem o sentimento de pertencimento aos novos habitantes do espaço urbano da cidade de Manaus.<sup>21</sup>

Por isso, apesar dos conflitos que tenham ocorrido entre alguns indivíduos que já residiam em Manaus com os novos habitantes, que chegaram na cidade a partir de 1970 até a primeira década do século XXI, precisamos deixar clara a importância deste processo para o desenvolvimento da cidade, tanto no aspecto demográfico, quanto na diversificação cultural.

Embora o senso comum atribua as alterações nos costumes, na fragilização da cultura e na identidade do manauara às “pessoas de fora”, aos trabalhadores vindos de outros Estados, o real motivo para essas alterações estava ligado ao processo de globalização, fortalecido pela implantação da Zona Franca e pelas propagandas de consumo, amplamente difundidos pelos meios midiáticos, tentando impor seu modelo hegemônico de sociedade, em detrimento das particularidades locais e da região.

Esse processo contou com a colaboração da elite e da Classe Média local que, favorecidas pelo comércio gerado pela Zona Franca, reavivaram seus sonhos de grandeza perdidos com o fim da *Belle Époque* amazônica, retomando a eterna tentativa de se desprender de vínculos com uma cultura mestiça, amazônica<sup>22</sup>.

Se a elite local do final do século XIX buscou se distanciar das questões culturais locais por meio de uma tentativa de criar uma identidade ligada à Europa, para a elite local do final do século XX, e também para a classe média manauara, o glamour estava em reproduzir o modo de vida carioca<sup>23</sup>, da boêmia zona Sul da capital fluminense. O fascínio era tão grande ao ponto de se reproduzir na orla da praia da Ponta Negra, nas margens do rio Negro, uma cópia

---

<sup>21</sup> Entre esses grupos de novos habitantes de Manaus, os mais numerosos eram os migrantes provenientes do Estado do Pará. Em artigo denominado Preconceito e resistência paraense em Manaus (1970-2014), Marineide da Silva Ribeiro apresenta os conflitos ocorridos entre manauaras e paraenses, a partir da perspectiva dos migrantes. Conforme Ribeiro, uma forma de resistência dos paraenses foi a criação de associações e realizações de festas tipicamente paraenses. Disponível em: [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428354385\\_ARQUIVO\\_AquestaodoPara.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428354385_ARQUIVO_AquestaodoPara.pdf)

<sup>22</sup> Em seu livro sobre A Ilusão do Fausto, a professora Edineia Mascarenhas Dias destaca como a elite manauara da segunda metade do século XIX tinha ojeriza a mestiçagem da população manauara.

<sup>23</sup> Possivelmente esta situação também tenha ocorrido em outros locais e regiões do Brasil neste período. Contudo, como este fato não é o foco de nossa pesquisa, não busquei averiguar se existem pesquisas a esse respeito. Cito este episódio para ilustrar os motivos da implantação da história regional no currículo.

do calçadão de Copacabana. Com a nova dinâmica econômica iniciada na década de 1970, a elite local retomou uma velha prática: a de refutar a cultura e a identidade locais.

O advento da Zona Franca, o fortalecimento da globalização, do mundo do consumo, a força da propaganda dos meios midiáticos, bem como o descompromisso da elite manauara com a História local eram fatores significativos que minavam mais e mais forte o sentimento de pertencimento dos manauaras.

Todavia, o debate sobre o descompromisso com a história e a cultura local, até então escamoteado pelo Poder Público, ganharia uma nova escrita a partir do processo da reabertura política ocorrida na década de 1980, no Brasil.

Um aspecto significativo para o fortalecimento do debate sobre a história do Amazonas foi a criação do curso de licenciatura plena em História, na Universidade Federal do Amazonas/UFAM, no início da década de 80, do século XX, instituído pela resolução 003/80, de 14 de agosto de 1980<sup>24</sup>.

O curso de História, no Amazonas, nascia não apenas para formar os profissionais que atuariam especificamente no ensino de História, mas também para buscar preencher as lacunas nas pesquisas sobre a História Regional do Amazonas que estavam, em muito, atrasadas em relação a outras universidades do Norte do país, como o da Universidade Federal do Pará/UFPA, onde, na década de 1980, já existia um relativo acúmulo de trabalhos voltados para a História Regional, se comparado à realidade manauara.

O debate sobre a importância do ensino de História do Amazonas e sua implantação no currículo das escolas do município e do Estado também contou com a contribuição de movimentos de setores que estavam para além dos muros da UFAM, como a Associação Profissional dos Professores do Amazonas – APPAM<sup>25</sup>, entidade que na década de 80 organizava as lutas dos professores da rede municipal e estadual e já levantava a bandeira pelo ensino de uma história regional para os estudantes do Amazonas.

Com o fim do regime ditatorial civil-militar, que perdurou no Brasil até 1985, o debate sobre a valorização da História do Amazonas deixou de se restringir apenas ao âmbito acadêmico e se estendeu ao parlamento do Estado do Amazonas. Mesmo a maioria do Poder Legislativo sendo formada por indivíduos que tinham ligações viscerais com o autoritarismo do sistema ditatorial civil-militar, o novo momento do estado democrático (marcado pela

---

<sup>24</sup> Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em História, 2006 - Diurno. Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL. Universidade Federal do Amazonas-UFAM. in: <https://biblioteca.ufam.edu.br>

<sup>25</sup>Fundada em 1979, a Associação Profissional dos Professores do Amazonas (APPAM) se transformou no Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Amazonas (SINTEAM), em 1989.

elaboração da Constituinte de 1988 que garantia, entre outros fatores, o direito político, social e cultural) demandava que os legislativos estaduais dessem abertura para os pleitos populares, como o pelo ensino de História do Amazonas como disciplina do currículo escolar.

Diante dos debates nacionais pela introdução das histórias regionais nos currículos escolares, da dinâmica populacional proporcionada pela Zona Franca e as reivindicações de entidades docentes, como a UFAM e a APPAM, o parlamento estadual se viu obrigado a colocar em pauta a discussão sobre a introdução do ensino da História do Amazonas nos currículos das escolas de Manaus.

Esses debates viabilizaram a aprovação de duas leis voltadas para o ensino de questões específicas do Amazonas e a Região Amazônica: a Lei Estadual 1.901, de maio de 1989, que criava o ensino de Geografia do Amazonas; e a Lei 1.906, 21 de junho 1989, que criava o ensino de História do Amazonas.

A lei estadual 1.906/89<sup>26</sup> determinava que

Torna obrigatório o ensino de História do Amazonas como disciplina, nas 5º e 6º séries do 1º Grau e no 2º Grau, nas escolas da Rede Estadual e particular do Amazonas e dá outras providências.

Art. 1º - Torna obrigatório o ensino de História do Amazonas como Disciplina para 1º e 2º Graus da rede particular e Oficial de Ensino da Capital e do Interior.

§ 1º - Na 5º e 6º séries será ministrado Fundamentos de História do Amazonas.

§ 2º - No 2º Grau, História do Amazonas.

Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário.

Art. 3º - Esta Lei entrará em vigor na data de publicação.

Como vimos no § 1º, as escolas do 1º grau, tanto públicas ou privadas, deveriam implantar em suas grades curriculares a disciplina denominada de Fundamentos de História do Amazonas, a ser ministrada para os alunos da 5º e 6º séries.

Apesar de ter sido criado por força da lei, o decreto estadual apenas legalizou a prática de muitos professores de História em Manaus que, bem antes da criação da disciplina de F.H.A, já abordavam a história do Amazonas no espaço escolar. Entre os defensores do ensino da História do Amazonas encontrava-se Arthur Cesar Ferreira Reis, que já pleiteava esta causa desde as primeiras décadas do século XX.<sup>27</sup>

<sup>26</sup> In: Diário Oficial do Estado do Amazonas (DOA) de 22 de junho de 1989.

<sup>27</sup> Conforme Tarcisio Serpa Normando em seu trabalho História ensinada, Cultura e Saberes Escolares (Amazonas, 1930-1937), Arthur Cesar Ferreira Reis teria sido um dos principais defensores do ensino da História do Amazonas no espaço escolar, inclusive elaborando um guia da história do Estado do Amazonas para ser utilizado pelos professores.

Esta abordagem, entretanto, era mais ligada a recortes pontuais da história local, que exaltavam algumas narrativas específicas, como a fundação do Amazonas a partir da chegada dos europeus ou o saudosismo ao período da *Belle Époque* Amazônica.

Dessa forma, a opção dos governos locais por um ensino mais humanístico, permitindo o ensino da História Regional, acabava por ser um reflexo do momento histórico e da pressão dos setores progressistas da sociedade, o que se enquadra no que nos fala Circe Bittencourt em seus estudos sobre o currículo: “a manutenção de uma disciplina no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade” (BITTENCOURT, 2009, p.17).

Apesar da lei 1.906/89 ter sido sancionada no Diário Oficial do Estado (DOE), em 22 de junho de 1989, o governador à época, Amazonino Mendes - do então Partido Democrata Cristão (PDC), em seu primeiro de muitos mandatos -, pouco fez para garantir o direito dos estudantes amazonenses ao passado regional.

#### 1.2.1. A disciplina de Fundamentos de História do Amazonas – F.H.A

A criação da disciplina de Fundamentos de História do Amazonas, com certeza, foi considerada como uma conquista pelos setores progressistas da Educação. Mesmo o currículo oficial trazendo em sua essência os interesses do Estado, ele já indicaria um ensino de história voltado para a realidade local.

Contudo, entre a promulgação do decreto que determinava a obrigatoriedade até a criação das primeiras propostas curriculares para seu ensino sistemático, encontrou-se uma lacuna de quase uma década.

Sendo o currículo uma parte importante da orientação escolar, instrumento de orientação pedagógica, ministrar os conteúdos regionais sem um referencial curricular era como caminhar no escuro pois, conforme Sacristán, “sem o conteúdo, todo o resto se limitaria a um mero formalismo” (SACRISTÁN, 2013, p.23).

Com certeza, o corpo técnico da SEDUC e da SEMED eram sabedores da importância de uma matriz curricular que indicasse o caminho a ser seguido na disciplina de FHA. Sendo a função das Secretarias organizar o ensino, de propor o currículo escolar, é de causar estranheza que os governos locais tenham aberto mão de exercer tal controle.

Percebe-se que a despreocupação em efetivar o ensino de História do Amazonas era uma opção política, pelo silenciamento do passado regional, negando aos alunos o direito a uma reflexão sobre a história do Amazonas.

Essa falta de interesse em assegurar o ensino de história do Amazonas também se refletia na produção de material didático ou, no caso, na falta de um voltado para a História Regional.

Conforme nos relatou o professor João Zacarias (2019) - que ministrou as disciplinas de Fundamentos de História do Amazonas e Geografia do Amazonas -, não houve, por parte da SEDUC e da SEMED, a preocupação em propiciar para as escolas material didático voltado para as questões regionais.

Nós não tínhamos recursos pedagógicos nas escolas para lecionar FGA e FHA. Não tinha livro didático para essas disciplinas. Geralmente, essas disciplinas eram lecionadas pelo mesmo professor, que não tinha material. Então, cada um elaborava o seu próprio material, sua apostila. Era assim que a gente fazia. (JOÃO ZACARIAS, entrevista realizada em 13 dezembro de 2019)

Percebemos pela fala do professor João Zacarias que a escassez de material didático para o ensino de História não era apenas um fator limitador, mas também acrescia um trabalho a mais para os docentes. Este fato fazia com que muitas escolas nem abordassem essas disciplinas.

Apesar do material didático não ser o cerne de nossa pesquisa, a observação a esta questão acaba por ter uma grande relevância, pois a escassez dos recursos didáticos como os livros acabam por influenciar no acesso ao conhecimento, principalmente no período anterior à expansão da internet. Gimeno Sacristán, ao analisar o papel do livro didático, nos diz que

Seguramente, entre nós, a melhora do ensino também se deve, em boa parte, à maior qualidade dos livros-texto. Mas falta, no entanto, uma política de intervenção decidida para fomentar a pesquisa e experimentação de materiais alternativos; algo que as editoras ou não podem se permitir quando são fracas ou não têm necessidade de fazê-lo para colocar seus produtos no mercado quando são fortes. Em nosso caso, não existe tradição nem possibilidade à vista de que entidades privadas, empresas, fundações, instituições de pesquisa, universidades, etc. entrem nesta dinâmica, como ocorreu noutros países desenvolvidos. Ou a administração pública incentiva-a ou ninguém se preocupará com isso (SACRISTÁN, 2000, p. 158).

Partindo desta reflexão apresentada por Sacristán, os questionamentos sobre o material didático apontados pelo professor João Zacarias estariam ligados ao desinteresse da administração pública de Manaus em aplicar os recursos já há muito reservado para a aquisição de tais materiais.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup>Conforme consta no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o programa de distribuição do livro didático é um dos programas educacionais mais antigos do Brasil, tendo sido criado pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Informações disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-historico>

Conforme o professor João Zacarias, os próprios professores produziam o seu material didático, por meio de apostilas e cópias de textos que abordassem a temática.<sup>29</sup> Muitos também utilizavam o livro do professor Raimundo Nascimento Sombra, denominado de Fundamentos de História e Geografia do Amazonas.<sup>30</sup>

A maioria dos professores elaboravam apostilas. Seu próprio material. O material era escasso. Eu usava bastante o livro do Sombra. Foi uma publicação própria. Ele fez um dinheiro, vendeu bastante. Tinha suas limitações, mas foi muito importante para a época. (JOÃO ZACARIAS, entrevista realizada em 13 dezembro de 2019)

O Professor João Zacarias também nos relatou que um mesmo professor ministrava tanto a disciplina de FHA quanto a disciplina de FGA. O professor inclusive relata que, por sua formação ser no campo da Geografia, ele acabava por dar mais ênfase ao ensino de FGA. Sobre este aspecto levantado por João Zacarias, é importante destacar que muitos dos docentes que ministravam tanto a disciplina de História quanto a disciplina de FHA eram oriundos dos programas de formação em Estudos Sociais ou de outras formações como as licenciaturas em Filosofia e Direito.

Mesmo após a UFAM dispor para a sociedade manauara as primeiras turmas de profissionais para o ensino de História, já a partir da segunda metade da década de 1980, a tônica das Secretarias de Educação era indicar profissionais fora da área de História para lecionar a disciplina de FHA.

Essa prática de delegar o ensino de Histórias a profissionais com outras formações acabava por ser também uma opção política dos governos locais para garantir seus projetos de controle das informações a serem repassadas no espaço escolar.

Dessa forma, a ausência de uma matriz curricular para o ensino de História Regional, somada à escassez de material didático e a falta de especialistas na história do Amazonas, criava um cenário de esvaziamento das questões regionais no ambiente escolar.

Possivelmente, a falta de formação específica no ensino de História pode ter contribuído para falta de um debate mais profundo de qual história regional estava sendo transmitida no espaço escolar.

Uma contribuição importante para compreender esse processo da História Regional no currículo escolar de Manaus nos foi dado pelo ex-aluno Elias Natário da Silva, servidor

---

<sup>29</sup> Em conversa informal com dois outros colegas professores já aposentados, eles relataram que utilizam o livro História do Amazonas, de Arthur Cesar Ferreira Reis. Contudo, devido a pandemia da Covid 19, não foi possível realizar a entrevista formal para este estudo.

<sup>30</sup> O livro Fundamentos de História e Geografia do Amazonas, de autoria de Raimundo Nascimento Sombra, teve a sua primeira publicação em 1996, pela editora Prisma.

público federal e radialista em Manaus. Ele cursou seu Ensino Fundamental na rede pública de Manaus na década de 1980. Conforme Elias Natário (2020),

Na época em que eu estudava, tínhamos História do Amazonas e Literatura do Amazonas. A gente fazia muitas pesquisas, eles cobravam muitas pesquisas, os professores. Não tinha um livro didático de História do Amazonas. Os professores elaboravam apostilas e a gente procurava a Biblioteca do Estado e fazíamos pesquisas. Formávamos grupos e fazíamos as pesquisas. Depois, apresentávamos os seminários em sala de aula. (ELIAS NATÁRIO DA SILVA, entrevista realizada em 06 de janeiro de 2020).

A fala de Elias reforça a percepção de que não existia, por parte dos responsáveis por organizar a educação em Manaus, a preocupação com o ensino de História do Amazonas, ficando esta apenas por conta dos professores. Todavia, o que justificava essa atitude? Quais eram os interesses em silenciar o passado regional no espaço escolar?

Dessa forma, a ausência de uma matriz curricular para o ensino de História Regional, somada à escassez de material didático e a falta de especialistas na História do Amazonas, criava um cenário de esvaziamento das questões regionais no ambiente escolar.

A caminhada pela afirmação do ensino de História no espaço escolar ainda era um direito distante. E, quando ele ocorria, dava-se dentro de um formalismo limitado à exaltação de algumas poucas narrativas que exaltavam o processo dito civilizatório da Amazônia. Este fato fica evidente ao observarmos o relato de Elias Natário (2020) sobre o que era abordado no ensino de História do Amazonas.

Nós estudávamos sobre a história de Manaus... desde a fundação de Manaus, das grandes navegações, das capitânicas, do Grão-Pará, também foi incluída. Mas, o foco principal, que eu acho que era o que a Secretaria queria passar para gente, era o conhecimento de como Manaus surgiu, a colonização de Manaus, esse desmembramento que era agregado antigamente ao Grão Pará, que nós éramos ligados ao Pará. Toda a produção, tudo que era produzido aqui ia pra Belém do Pará, e, de lá que ia para o Rio de Janeiro. Por isso que hoje, a castanha do Pará, a castanha da Amazônia, é conhecida como castanha do Pará. Foi muito interessante a gente saber isso daí, da emancipação de Manaus, da capitania do Pará. (ELIAS NATÁRIO DA SILVA, entrevista realizada em 06 de janeiro de 2020).

A fala de Elias Natário nos propicia perceber qual era a história pública que os responsáveis pelo ensino em Manaus buscavam transmitir no espaço escolar: da luta do Amazonas pela autonomia junto ao Pará. Esta história pública amparada em uma historiografia amazonense, utilizou-se de uma narrativa maniqueísta, onde o Pará era apresentado como explorador do Amazonas, para poder exaltar os feitos da elite local. E, pela fala de Natário, percebe-se que esse debate historiográfico logrou seu propósito até então.

Contudo, apesar de as críticas que possamos tecer atualmente ao que foi ensinado sobre a História Regional nas escolas de Manaus, se a ideia de pertencimento constava na lista de objetivos dos agentes do governo local, parece que tiveram certo êxito.

Segundo Elias Natário, existia uma grande dificuldade de encontrar material de estudo sobre a história regional no espaço escolar, o que comprova o que nos declarou o professor João Zacarias a respeito da ausência do livro didático. Conforme Natário,

Como não tinha livro didático sobre a História do Amazonas, o professor passava os trabalhos de pesquisa, nós nos reuníamos em grupos e, fazíamos pesquisa na Biblioteca Pública, lá no Centro. Era assim que ocorria na minha escola. Foi muito importante essa matéria. Fiquei até sabendo que ela não existe mais. Deveria ter continuado. Deveria existir tanto a literatura do Amazonas quanto a História do Amazonas. (ELIAS NATÁRIO DA SILVA, entrevista realizada em 06 de janeiro de 2020).

A falta de atenção dos governantes locais para com o currículo prescrito de História do Amazonas - o que deveria ser algo de seus interesses para tentar a hegemonia e o controle das narrativas que seria abordada no espaço escolar - nos leva a conjecturar que se tratava de um descaso com o direito ao passado regional.

Dessa forma, o ensino de História Regional ficava restrito a poucas escolas, onde existiam professoras e professores que tinham interesse em abordar narrativas voltadas para a História local. Em muitas escolas, a História Regional só aparecia quando se trabalhavam as datas cívicas locais, como a emancipação do Amazonas, 05 de outubro, e o aniversário de Manaus, 24 de outubro.

Essas abordagens poderiam ter sido pensadas de forma mais sistemática e organizadas, até por meio de atividades que também viabilizassem outras narrativas, que não apenas a apresentada pela historiografia tradicional. Possivelmente, poderiam ter recorrido a utilização de Sequências Didáticas como recurso para viabilizar esses debates.

As falas de Elias e do professor João Zacarias nos propiciam perceber que, diante das dificuldades dos professores em terem um referencial curricular e também didático, acabavam por recorrer a narrativas que faziam parte de memórias consagradas pela elite local, o que, de certa forma, acabava por servir aos interesses dos governantes para a manutenção do discurso hegemônico eurocêntrico.

Diante deste quadro, as deliberações das Leis Estaduais 1.901/89 e 1.906/89, que criaram disciplinas específicas para estudar sobre o Amazonas, não surtiram o efeito de se discutir o ensino das questões regionais no espaço escolar: primeiro, porque a Lei por si só não teria poder para organizar o currículo, esta é uma atribuição das esferas educacionais, como as Secretarias de Educação; a outra, como indica a fala de Elias Natário, o foco dos responsáveis

por propor o ensino de História era transmitir um debate historiográfico local de exaltação da Província do Amazonas no período colonial, o que parece ter surtido efeito nas escolas onde ocorria a abordagem da História do Amazonas.

Na teoria, a partir de 1990, as Secretarias de Educação, estadual e municipal, passaram a apresentar nas escolas manauaras (e de todo o Estado do Amazonas) um ensino sistemático da História do Amazonas, voltado para o fortalecimento da identidade e da cultura amazonense. Mas, na prática, o direito ao passado regional continuava a ser negado aos estudantes.

A organização do ensino de História Regional em Manaus só viria a ocorrer ao final da década de 90 do século XX, justamente em meio aos debates nacionais sobre a Lei 9.394/96, que tratava da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A nova Legislação Educacional Nacional vinha consolidar os debates da década de 80 e 90, do século passado, travados pela introdução da História Regional nos currículos escolares. Conforme o texto introdutório dos PCNs (1998), enfatiza-se que

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no País e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL. MEC, 1998).

Pelos PCNs (1997), dava-se abertura para a introdução da história regional e local já a partir das séries iniciais, em que

Considerando o eixo temático História local e do cotidiano, a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais (BRASIL. MEC, 1997, p. 36).

Com a Nova LDB de 1996 e com os PCNs de 1997, a História Regional passou a figurar em várias propostas curriculares dos Estados da Região Norte. Alguns Estados optaram por um ensino com maior foco na Região Amazônica, como estados como Amapá, Acre e Pará.

No Amapá, foi criada a disciplina de Estudos Regionais que, conforme Márcia Borralho (2010), propõe estudos acerca da Amazônia e do Amapá. No Estado do Pará, também se optou

por adotar no currículo escolar uma disciplina denominada de Estudos Amazônicos, conforme Geraldo Magella Menezes Neto (2019). Sobre a criação da disciplina Estudos Amazônicos no Estado do Pará, Davison Hugo Rocha Alves pontua que,

“A criação dos chamados ‘Estudos Amazônicos’ como campo disciplinar reforça a ideia da necessidade de pensar as relações entre tempo, espaço, sociedade, cultura e meio ambiente na Amazônia, como categorias centrais para se pensar as transformações recentes que ocorreram nesta região.”(ALVES, 2016, p. 14)

Contudo, enquanto outros Estados da Região Amazônica optavam por um recorte macro da região para se estudar a Amazônia, em seus aspectos físicos e humanos, no Amazonas optou-se por um recorte mais delimitado às narrativas voltadas para uma consolidação da História do Estado, quase que de forma desconectada da Região. A questão ecológica ou cultural da macrorregião era preterida de uma narrativa de autoafirmação das elites locais.

Essa narrativa de exaltação à autonomia política em relação ao Pará - escamoteando a antiga posição de submissão administrativa do Amazonas, construída a partir da segunda metade do século XIX - foi amplamente difundida na sociedade manauara até os dias atuais e com considerável êxito, como percebemos ao analisar a fala do entrevistado Elias Natário. Como nos diz Christian Laville, a narrativa histórica pode também ser vista como uma tomada de poder por grupos sem poder. (LAVILLE, 1999, p.134)

A primeira proposta curricular para o ensino da História do Amazonas deu-se a partir de 1998, após as orientações do Conselho Estadual de Educação (CEE-AM) que, por meio da Resolução nº 98 de 19 de dezembro de 1997, indicava a criação de Diretrizes Curriculares para a disciplina de Fundamentos de História do Amazonas (FHA).

Figura 1: Resolução do CEE-AM.



GOVERNO DO AMAZONAS  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO



Resolução nº 98/97-CEE/AM  
Aprovada em 19/12/97

Indica mudança na oferta das disciplinas História do Amazonas e Geografia do Amazonas no Sistema Educacional deste Estado.

**O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS**, usando das atribuições que lhe são conferidas por Lei, e  
**CONSIDERANDO** as disposições das leis Estaduais de nºs 1.901, de 11 de maio de 1989 e 1.906, de 21 de junho desse mesmo ano, que determinam a inclusão obrigatória das disciplinas História do Amazonas e Geografia do Amazonas, no Ensino de 1º e 2º Graus nas escolas da rede pública e particular;  
**CONSIDERANDO** que os legisladores ao aprovarem essas leis não estabeleceram diretrizes para dinamizar a sua aplicabilidade metodológica;  
**CONSIDERANDO** a proposta da Lei nº 9394/96, que visa enxugar os currículos em termos quantitativos e aprofundar os conhecimentos considerados de relevância para a formação global do aluno;  
**CONSIDERANDO**, finalmente, a competência deste Conselho Estadual delegada pela Lei nº 9394/96, para legislar sobre a matéria em apreciação;

**R E S O L V E**

**Art. 1º** - Ficam acopladas aos conteúdos programáticos de História e Geografia, a fim de atender aos princípios da nova LDB e às necessidades regionais, as disciplinas: Fundamentos de História e Geografia do Amazonas, para o Ensino Fundamental, e as disciplinas História e Geografia do Amazonas para o Ensino Médio.

A leitura do documento acima nos revela que somente após uma década da criação da disciplina Fundamentos de História do Amazonas é que o Governo assumiria a sua função de proponente do currículo, de prescrever o que deveria ser ensinado e o que deveria ser esquecido, utilizando a capacidade reguladora deste currículo.

Por esta capacidade reguladora, conforme Sacristán, “buscava-se a normalização do que era ensinado ou deveria ser ensinado, como fazê-lo e, uma vez que se fazia uma opção, também ficava determinado aquilo que não se podia ou não se deveria ensinar nem aprender” (SACRISTÁN, 2013, p.19).

Contudo, na medida em que a Resolução 98/97 regulamentava as diretrizes para o ensino da História do Amazonas, ela também revogava o caráter obrigatório da disciplina, ficando facultativo às escolas o ensino da História local.

Ao implementar o currículo, o governo local buscava mais do que apenas cumprir a indicação do Conselho Estadual de Educação do Amazonas pela regularização do currículo formal para o ensino de História do Amazonas, mas se adequar ao projeto político e econômico nacional e internacional, que circundavam os PCNs.

Sob este aspecto, percebemos que a estrutura para o funcionamento do ensino da História Regional para as escolas de Manaus foi elaborada buscando responder aos desejos e interesses do sistema capitalista, em detrimento de um ensino de História que desse voz aos sujeitos que historicamente foram silenciados no espaço regional, como as mulheres, os negros, os índios, ribeirinhos, mocambolas e seringueiros.

Dessa forma, partindo da concepção de que o currículo é um campo de disputas ideológicas, identitárias e culturais, o processo de desnaturalização do currículo pelos professores de História perpassa por reconhecer essas disputas. Entendemos que uma importante ferramenta pedagógica nesse processo seja a utilização de Sequências Didáticas. Por meio da SD, a professora e o professor têm a possibilidade de transcender o formalismo do Currículo Oficial, flexibilizando-o e dinamizando-o. Dessa forma, propomos que a Sequência Didática também possa produzir um novo currículo.

### 1.2.2. Os desenhos curriculares para o ensino de história do Amazonas.

A construção e consolidação de um currículo são derivadas de um processo histórico que incorpora disputas de diversos grupos sociais, sendo assim um território de atuações políticas. Segundo Tomaz Tadeu da Silva,

(...) Em determinado momento através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente. (SILVA, 2010, p.148)

E, acrescenta

É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “*quais conhecimentos são considerados válidos?*” (IDEM, IBIDEM).

Esses apontamentos levantados por Silva nos levam a indagar quais conhecimentos são considerados válidos pela SEMED para elaborar as propostas curriculares para o ensino da História regional.

Possivelmente, os conhecimentos considerados como válidos não eram os mesmos que os pensados pelos professores. Conforme Kátia Abud (2017, p.28-29), “currículo e as propostas pedagógicas são textos oficiais do Estado (...) produzidos considerando-se uma escola ideal”, em que as questões socioeconômicas não adentram os muros escolares, o espaço escolar harmônico, a escola da meritocracia, a educação cristalizada, do magistério por sacerdócio.

De certa forma, foi sob este prisma que foi elaborada a primeira proposta curricular para o ensino da História do Amazonas, no final da década de 90, do século XX. Seu desenho baseava-se na visão eurocêntrica, tendo a chegada dos europeus na Amazônia como marco fundador.

Essa primeira proposta curricular para a disciplina Fundamentos de História do Amazonas foi inicialmente destinada para as antigas 5ª e 6ª séries do antigo 1º Grau<sup>31</sup>. Ao analisarmos a proposta para a 5ª série, podemos observar o seguinte desenho:

Proposta curricular de Fundamentos de História do Amazonas para a 5ª série do 1º grau.

Os antecedentes Históricos e os Tratados de Limites.

- Mercantilismo e colonização;
- As Grandes Navegações:
- A Bula Inter Coetera;
- Tratado de Tordesilhas;
- Expansão portuguesa;
- A Divisão do Brasil;
- Limites do Amazonas:
- Limites com a Guiana francesa;
- Limites com o Mato Grosso;
- As tentativas de colonização estrangeira na Amazônia;
- As expedições de Orellana;
- As expedições de Ursúa e Aguirre;
- As tentativas de ocupação de ingleses, franceses e holandeses;
- A expedição de Pedro Teixeira.

---

<sup>31</sup> Pela lei 4.024 de 20 de dezembro de 1996, o Ensino Fundamental ficou organizado em quatro anos, da 5ª a 8ª séries. Contudo, pela lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 26/08/2020.

Durante a análise deste documento, buscamos os indicadores dos sujeitos envolvidos na confecção dessa proposta. Contudo, existe uma lacuna a esse respeito, o que pode indicar que, apesar desse documento ter sido concebido num resquício de muita efervescência democrática, a participação pública - por meio de organizações de classe e da Universidade do Amazonas - parece ter sido mínima. Possivelmente, esta primeira proposta foi elaborada apenas pelo setor pedagógico da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazonas e, depois, repassado para a SEMED<sup>32</sup>.

A leitura do documento nos permite perceber a opção da SEMED e SEDUC por fortalecer uma narrativa que enaltece a cristalização de uma determinada memória, a regional que interessa à elite local, que reforçava o status quo. Conforme Rocha (2002, p. 15), “os conteúdos da memória social que serão evocados e os que serão esquecidos resultam de disputas que se refletem, ou que são geradas, no interior dos poderes institucionalizados pela ‘direção do olhar’, vale dizer, pela atenção das consciências”.

Se a partir de nossas experiências e conquistas históricas podemos lançar um olhar mais crítico sobre esse processo, para os professores daquela época, a proposta de um currículo norteador para o ensino de História local, da história regional, era com certeza um avanço.

Esse desenho curricular foi sofrendo alguns ajustes ao longo dos anos. Entretanto, sempre mantendo a estrutura de uma história regional como apêndice da História europeia, como décadas atrás também o foi a História do Brasil. Dessa forma, conforme Silva,

(...) Em determinado momento através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente. É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “*quais conhecimentos são considerados válidos?*” (SILVA, 2010, p.148).

Seguindo essa orientação proposta por Thomaz Tadeu da Silva, quais foram os conhecimentos considerados válidos para a elaboração da proposta de 1998? E acrescento: quem as validou?

A leitura do documento nos propicia perceber que os conteúdos selecionados para compor a proposta para o ensino da História Regional estavam ancorados numa tradição

---

<sup>32</sup> Entre a sua fundação, em 1971, até o ano de 2000, a SEMED-Manaus adotou os currículos elaborados pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-AM) como matriz de referência. Somente em 2001 a Secretaria Municipal de Educação passaria a elaborar seus próprios currículos.

historiográfica que buscava exaltar a chegada do europeu como o marco do processo civilizatório. E, a partir desse marco é que se daria a história regional.

A perspectiva da narrativa das histórias da escravização e resistência negra no Estado, ou a história das mulheres, estavam silenciadas nessa proposta. Quando muito, encontramos tópicos que abordavam a questão indígena, de forma secundária. A história exaltada ainda era a história dos grandes heróis, todos homens, brancos e da elite.

Um outro aspecto perceptível no documento é a falta de conexão entre as unidades curriculares, na ordem dos acontecimentos e de ideias. A proposta iniciava a orientação dos estudos da História Regional a partir das grandes navegações até a expedição de Pedro Teixeira. Contudo, a próxima unidade iniciava-se com a fundação da capitania de São José do Rio Negro, saltando para a emancipação junto ao Pará, e retornava para falar das missões, missionários, sertanistas e as teorias sobre a origem do homem americano, o que demonstrava uma certa confusão na organização dos seus conteúdos.

Para uma proposta que se pautava conforme as orientações nacionais, por um ensino cronológico da História, as interrupções constantes no desenvolvimento sequencial dos acontecimentos se apresentavam de forma estranha. É quase como se os responsáveis pela organização da proposta apenas tivessem conhecimento do que estavam fazendo.

A leitura do documento não apresenta os motivos pela qual os conteúdos foram dispostos dessa forma e nem porque certas narrativas foram preteridas em razão de outras. Possivelmente, um dos fatores para essas lacunas foi a falta de assessoria de historiadores na elaboração da proposta para o ensino da História Regional.<sup>33</sup>

Um outro aspecto que deve ser levado em conta nesta análise diz respeito a que história pública buscava-se transmitir por meio dessa proposta. Possivelmente, procuravam fortalecer a narrativa da autonomia do Amazonas e seus vínculos com a cultura europeia, dita a civilizada, em detrimento da cultura dos povos tradicionais da Amazônia.

Essas situações poderiam ter sido corrigidas pelos professores com a utilização da Sequência Didática, como ferramenta pedagógica para o ensino de FHA, mas tal prática metodológica não foi adotada, possivelmente.

Em 2001, a SEMED passa a elaborar seus próprios currículos, deixando de adotar o da SEDUC.<sup>34</sup> Por meio dessa estruturação curricular, o ensino da História Regional ficava

---

<sup>33</sup> Conforme o prof. João Zacarias, em meados da década de 90 do século XX, a única referência para o ensino de FHA e FGA era o livro Fundamentos de História e Geografia do Amazonas, lançado em 1994, a qual o professor Zacarias define como “confuso” pela organização de seus conteúdos e sua linguagem. Possivelmente, os técnicos da SEDUC utilizaram esse livro como referência para elaborar a proposta.

<sup>34</sup> Conforme o Departamento de Gestão Educacional (DEGE) da SEMED.

organizado em duas aulas semanais, de 45 minutos cada aula, e deveria ser ofertado para a 5ª e 6ª séries. Entretanto, a proposta para o ensino de FHA mantinha os mesmos conteúdos e objetivos da proposta que até então vinha sendo utilizada, focada na história do Estado do Amazonas.

Somente a partir de 2003 o desenho do currículo prescrito para o ensino de História do Amazonas receberia uma verdadeira alteração, com uma sistematização cronológica de seus conteúdos e com a introdução de novos conteúdos, que se referendavam em algumas produções acadêmicas de professores da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)<sup>35</sup>.

A reformulação da proposta curricular para o ensino da História do Amazonas, na qual a Secretaria Municipal de Educação passava a incorporar nos conteúdos da disciplina Fundamentos de História do Amazonas alguns conhecimentos provenientes dos acúmulos das produções acadêmicas da Universidade Federal do Amazonas.

Pela proposta curricular de 2004, a disciplina de FHA passava a ser ensinada na 7ª e 8ª séries, em duas aulas semanais de 45 minutos cada aula, apresentando o seguinte desenho:

Para a sétima série, os alunos deveriam estudar os seguintes conteúdos:

#### **FUNDAMENTOS DE HISTÓRIA DO AMAZONAS - 7ª série**

##### **CONTEÚDOS**

##### **I – A AMAZÔNIA PRÉ-COLONIAL (+/- 12.000 a.C. AO SÉC. XVI)**

As primeiras ondas migratórias para a Amazônia (+/-12.000 A C)

a) Fases: Paleoindígena, Arcaica, Pré-História Tardia.

·Civilização Marajoara e Tapajônica.

·Principais culturas:

b) As sociedades coletoras-caçadoras.

c) As sociedades agricultoras de raízes.

d) As sociedades dos “Cacicados Complexos”.

##### **II – A UNIÃO IBÉRICA E OCUPAÇÃO DA AMAZÔNIA (SÉC. XVI – XVII)**

·Período pré-pombalino (1616 -1750).

a) Criação do Forte do Presépio (1616).

b) Criação do Estado do Maranhão e do Grão-Pará.

c) Organização da Mão-de-Obra.

·Sistema de Capitães de Aldeia (1616 a 1686).

·As Missões religiosas.

---

<sup>35</sup> Ao compararmos as propostas curriculares ao material didático utilizado pelos professores, é perceptível que o desenho da proposta curricular de 2004, para a disciplina FHA, acaba por ser uma adequação ao sumário do livro História do Amazonas, do professor Francisco Jorge dos Santos, voltado para o antigo 2º Grau.

- d) O regimento das missões.
- e) O papel dos religiosos na ocupação do vale amazônico.
- f) As drogas do Sertão.
- g) Formas de recrutamento da força de trabalho: descimentos, Guerras Justas e Resgates.
- h) As Expedições Sertanistas e Militares.
- i) Os conflitos entre missionários e colonos.
- j) A resistência dos povos da floresta. A organização político-administrativa do período colonial na Região Amazônica.

### III - NATUREZA DAS REFORMAS POMBALINAS

- Situação econômica e social da Capitania de São José do Rio Negro.
- O fracasso da política pombalina e suas consequências para a Amazônia.
- A Abolição do Diretório e Criação do Corpo de Milícia e de Trabalhadores (1777 -1823)

Por meio do estudo desses conteúdos, os alunos que estivessem cursando a 7ª série deveriam alcançar os seguintes objetivos:

No tópico I,

- Estudar o conceito de Nomadismo e Sedentarismo.
- Valorização da diversidade cultural da Amazônia pré-colonial.
- Compreender a natureza dos povos da floresta na antiguidade.
- Aplicar os conceitos de política, economia, sociedade e cultura nos temas desenvolvidos.

No tópico II, os objetivos eram compreender:

- Formação da sociedade e cultura da Amazônia
  - Conceito de colonialismo.*
  - Conceito de trabalho compulsório.*
  - Conceito de genocídio e dizimação dos povos da floresta.*
  - Conceito de etnocentrismo.*
  - Formas e tipos de resistência.*
- Comparar e perceber semelhanças e diferenças no passado e no presente.
- Refletir sobre o tema, relacionando-o com questões do presente.
- Compreender como se deu o processo de formação da sociedade e cultura amazônica.
- Compreender a organização político-administrativa do período colonial na Região Amazônica.
- Estabelecer as relações entre sociedade, cultura e natureza entre as culturas estudadas (europeia, aborígine e africana).
- Compreender como se deu a organização do trabalho compulsório.

E, no tópico III, eram estipulados os seguintes objetivos:

- Refletir sobre as consequências da política pombalina para a Região Amazônica.
- Refletir sobre o tema, relacionando-o com questões do presente.
- Aplicar o conceito de Despotismo Esclarecido no governo de Pombal.
- Identificar os elementos que fazem parte da política pombalina para a Amazônia.
- Identificar os fatores responsáveis pelo fracasso da política pombalina na Região Amazônica.

Para os alunos da 8ª série, a proposta do currículo para o ensino de História do Amazonas estava organizada em quatro tópicos, abordando os seguintes conteúdos:

## **FUNDAMENTOS DE HISTÓRIA DO AMAZONAS – 8ª série**

### **CONTEÚDOS**

#### **I - A INCORPORAÇÃO DA AMAZÔNIA AO IMPÉRIO DO BRASIL**

Adesão do Grão-Pará à Independência do Brasil

- Formação do Aparelho de Estado Provincial Paraense e subordinação do Rio Negro ao Grão-Pará.
- O movimento autonomista do Rio Negro (1832).
- Transformação da Capitania de São José do Rio Negro em Comarca do Alto Amazonas (1832-1850)
- A luta pela autonomia no Alto Amazonas:
  - a) Movimento dos cabanos.
  - b) O Fim da Revolução Cabana e suas consequências para a Amazônia.
    - \* A elevação do Amazonas à categoria de Província (1850).

#### **II – A PROVÍNCIA DO AMAZONAS: ECONOMIA E SOCIEDADE (1850-1889)**

- Criação e Implantação do Aparelho de Estado Amazonense.
- O Sistema Administrativo e as Eleições no Amazonas no Contexto Político do Segundo Reinado.
- Transformações Socioeconômicas no Amazonas a partir de 1860.
  - a) Extrativismo da Borracha.
  - b) Transformações Urbanas em Manaus com os lucros da Borracha.

#### **III – O ESTADO DO AMAZONAS (1889 - 1930)**

- Reorganização Administrativa do Amazonas sob a Junta Governativa Provisória
- O Sistema Administrativo e a vida Política no Amazonas no contexto da República Velha.
- Continuidade das Transformações Urbanas em Manaus: "Projeto Modernizador" das Elites a partir da Economia Extrativista da Borracha
- As Crises Políticas no Amazonas da década de 1920.

#### **IV – ECONOMIA E SOCIEDADE NO AMAZONAS CONTEMPORÂNEO (1930-1945)**

- Economia, Sociedade e Política.

- O Amazonas no Contexto da Revolução de 1930 e da Ditadura do Estado Novo. ·A Intervenção Federal no Amazonas.
- Sociedade e economia

Por meio do estudo desses conteúdos, dever-se-ia alcançar os seguintes objetivos:

#### Tópico I,

- ❖ Organização político-administrativa do Estado Brasileiro e a Comarca do Alto Amazonas. Natureza do movimento dos Cabanos.
  - Refletir sobre o enfoque político-econômico das distintas colônias: Grão-Pará e Brasil
  - Compreender o processo de Constituição do Estado Brasileiro e seus confrontos, lutas e guerras.
  - Compreender a luta pela emancipação política da Comarca do Alto Amazonas.
  - Compreender os interesses sociais, econômicos e políticos do movimento dos cabanos.
  - Identificar as consequências sociais, políticas e econômicas advindas da repressão imperial.

#### Tópico II,

- ❖ Organização político-administrativa do Estado Amazonense.
- ❖ Economia, sociedade e cultura na Província do Amazonas.
  - Refletir sobre as grandes transformações tecnológicas e os impactos que elas produzem na vida das sociedades.
  - Utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares, com destaque para a questão da cidadania.
  - Compreender a atual organização político-administrativa do Estado do Amazonas, a partir de como se deu a sua formação.
  - Refletir sobre o tema, relacionando-o com questões do presente.
  - Perceber diferenças, semelhanças, transformações e permanências nas relações de trabalho, no presente e no passado.
  - Compreender como se deu a organização político-administrativa da Província do Amazonas.
  - Aplicar o conceito de Neocolonialismo na Amazônia no período do Segundo Reinado.
  - Compreender a organização social, econômica e cultural da Província do Amazonas no período do Segundo Reinado.

#### No Tópico III,

- ❖ Organização político-administrativa do Estado do Amazonas.
- ❖ Natureza da crise da produção da borracha de 1920.
  - Compreender a atual organização político administrativa do Estado do Amazonas, a partir de como se deu a sua formação.

- Utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas da nossa região, relacionando o presente e o passado.
- Compreender como se deu a organização político administrativa do Estado do Amazonas.
- Relacionar as Crises Políticas no Amazonas na Década de 1920 como parte da Crise da Economia Gomífera e das Crises Políticas da República Velha.

E, no Tópico IV, os seguintes objetivos:

- Utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas existentes no Estado do Amazonas, relacionando o presente com o passado.
- Caracterizar a política, sociedade e economia do Estado do Amazonas no período da Ditadura de Vargas.

Esta proposta curricular, apesar de apresentar novas narrativas para o debate sobre a história regional baseado nas produções acadêmicas da UFAM, ainda apresentava fortes limitações nos debates historiográficos, tais como conceber o processo de colonização europeia como um marco civilizatório da Amazônia e a manutenção da visão da heterogeneidade colonial. Conforme Maldonado-Torres, "Heterogeneidade colonial" se refere a las formas múltiples de sub-alterización, articuladas en torno a lanoción moderna de raza" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 133).

O currículo prescrito para o ensino da História do Amazonas, mesmo construído com um diálogo com a Universidade Federal do Amazonas, mantinha-se centrado no pensamento colonial e eurocêntrico. Ou seja, a verdadeira civilização só existe a partir da chegada dos europeus na Amazônia e, com eles, a ideia de progresso.

Em 2007, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, por meio da Lei 11.274/06, a disciplina de FHA passou a ser lecionada nos 6º e 7º anos, mantendo a mesma carga horária e a mesma estrutura curricular.

O currículo de FHA proposto em 2004, embora sofrendo alguns ajustes nos anos seguintes, foi o modelo a ser seguido nas escolas municipais de Manaus, até a extinção da disciplina Fundamentos de História do Amazonas, em dezembro de 2009.

### 1.3. A privação do direito ao passado regional: a extinção de FHA

Desde a criação da disciplina Fundamentos de História do Amazonas, no final da década de 80 do século XX, por meio da Lei Estadual 1.906/89, os estudantes das escolas

municipais do Ensino Fundamental tiveram a oportunidade de ter acesso ao estudo sistematizado da história local e regional.

Contudo, esse processo seria drasticamente interrompido no final de 2009, quando a SEMED, comandada pelo sr. Vicente Nogueira, sob orientação do governo municipal e com a justificativa de adequar o currículo das escolas municipais à estrutura do Ensino Fundamental de 9 anos, promove uma reestruturação que abalaria todo o ensino escolar local.

A proposta curricular de 2009 não se limitou a modificar a nomenclatura de 8 séries do Primário para 9 anos do Ensino Fundamental, apresentando também modificações na própria estrutura das disciplinas escolares, conforme o Ofício n. 2889/2009-SEMED/GS, enviado ao Conselho Municipal de Educação, que solicitou a diminuição da Carga Horária das disciplinas de Arte, Educação Física e Ensino Religioso e, principalmente, a extinção das disciplinas de Fundamentos de História do Amazonas e Fundamentos de Geografia do Amazonas.

Sobre a proposta do novo desenho curricular apresentada pela SEMED, o Conselho Municipal em Educação de Manaus se manifestou por meio do parecer n 008, em 17 de dezembro, no qual o relator, conselheiro Francisco de Assis Costa de Lima, fez as seguintes observações:

As alterações propostas no novo desenho para a Estrutura Curricular referem-se às disciplinas Ensino Religioso, Educação Física e Fundamentos de História e Geografia do Amazonas, nestes termos: a) Em relação ao Ensino Religioso, redução de carga horária de 2 horas semanais para 1 hora semanal, totalizando 40 horas anuais, permanecendo como facultativa; b) Em relação à Educação Física, redução de 3 horas semanais para 2 horas semanais, perfazendo um total de 80 horas anuais, com aulas práticas e teóricas, inseridas no mesmo turno de aula; c) Quanto às disciplinas Fundamentos de História do Amazonas e Fundamentos de Geografia do Amazonas, considerando que, em âmbito municipal, não há previsão legal de obrigatoriedade, a proposta é de absorção da carga horária destas pela das disciplinas História e Geografia, com respectiva migração de conteúdo (CME, 17/08/09).

Apesar do parecer do relator ser pela inclusão dos conteúdos do ensino da História do Amazonas na História integrada, ampliando-se a carga horária de História, na proposta curricular enviada pela SEMED de Manaus às suas unidades de ensino, no início do ano de 2010, não constavam os conteúdos voltados para a História do Amazonas. Apenas uma parte da carga horária da disciplina FHA foi repassada para a disciplina de História.

Se, conforme a orientação do conselheiro, os conteúdos de FHA deveriam migrar para a disciplina de história integrada, a sua carga horária também não deveria ter sido incorporada à disciplina de História? Como poderiam aumentar a carga de conteúdos para a disciplina de História dita integrada sem o aumento da carga horária condizente?

Percebe-se que o ensino da História estava sendo preterido pela SEMED. Tal fato estaria ligado a uma hierarquização de saberes, onde “no interior de um mesmo currículo, certas matérias ‘contam’ verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita aos alunos. (FORQUIN, 1992, p.41).

Possivelmente, foi com base nessa hierarquização dos saberes apontadas por Forquin que a SEMED reorientou boa parte da carga horária que pertencia a disciplina de FHA (e também FGA) para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, quando o mais coerente seria integrar esta carga horária as disciplinas de História e de Geografia.

Para o historiador Tarcísio Serpa Normando, o que ocorreu na reformulação do currículo da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, em 2009, foi um expurgo da História do Amazonas do espaço escolar.

Segundo Normando, a extinção da história do Amazonas do currículo da SEMED, apesar de ser oficialmente justificado pela adequação ao Ensino Fundamental de 9 anos, na verdade estaria relacionada a outras questões não assumidas publicamente pelo governo municipal, estando ligado ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Uma das questões apontadas por Normando diz respeito ao baixo desempenho dos alunos nas avaliações do IDEB, que estavam bem abaixo dos números almejados pela SEMED.

Conforme matéria do Jornal A Crítica de 15 de agosto de 2012, as escolas do Amazonas e de Manaus ainda estavam aquém dos índices a serem alcançados no IDEB,

Mesmo com o aumento de 0,4, assim como outros 13 Estados brasileiros, o Amazonas não atingiu a meta nacional em nenhuma das séries. No ano de 2011, só nas séries iniciais (1ª a 4ª série) o Estado alcançou 4,3 pontos, faltando 0,7, para o alcance da média do Brasil, que é de 5,0. A média do IDEB em 2005 foi de 3,1; em 2007 foi de 3,6; e em 2009 foi de 3,9. (JORNAL A CRÍTICA, CADERNO EDUCAÇÃO, 15/08/2012).

Em 2009, ano da reformulação curricular que extinguiu a disciplina Fundamentos de história do Amazonas, a média estimada para o IDEB era de 6.0. Contudo, conforme os dados do portal QEdU, nenhuma escola da rede municipal de Manaus avaliada pelo IDEB superou a média de 4,2.

Quadro 01: Resultados IDEB.

Avaliação das escolas da SEMED Manaus em 2009 <sup>36</sup>				
CONCEITOS	ATENÇÃO	ALERTA	MELHORA	SEM DADOS
NÚMERO DE ESCOLAS	12	24	43	13

Com base no quadro acima, no total das 92 unidades educacionais avaliadas pelo IDEB da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, voltadas para o antigo primeiro grau de 5ª a 8ª séries, nenhuma alcançou os índices desejados pelo governo municipal. Contudo, é preciso que indaguemos qual a relação que a disciplina de FHA, e também FGA, poderiam ter com os baixos índices do IDEB.

Na verdade, se a Secretaria Municipal de Educação de Manaus tivesse levado em consideração as potencialidades do ensino da História para contribuir com o letramento, o letramento histórico<sup>37</sup>, deveria ter proposto para suas unidades educacionais atividades pedagógicas, como as Sequências Didáticas, que contribuíssem para alcançar os índices almeçados pela prefeitura.

Sobre a influência do IDEB nas reformulações curriculares, em matéria sobre o IDEB, O Globo.com de 08 de junho de 2013 destaca a preocupação da diretora-executiva da Fundação Victor Civita, Angela Dannemann, sobre uma possível redução do currículo escolar visando apenas os Índices do IDEB<sup>38</sup>, “se por um lado isso é positivo porque o Ideb é ‘o primeiro indicador de qualidade’ da educação brasileira, por outro, Angela alerta que há riscos de que as escolas desenhem seus currículos apenas para obterem bons números no indicador do Governo Federal”.

<sup>36</sup> Quadro construído pelo autor a partir dos dados do QEDu

<sup>37</sup> Helenice Rocha, em palestra realizada em 10/09/2020, pelo projeto LAPEHIS, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), via Youtube, dialoga sobre a importância do ensino da História para o letramento das crianças e jovens, o Letramento Histórico. Conforme Helenice Rocha, o letramento Histórico, em decorrência de um processo pedagógico de particularização de usos sociais da escrita, pode envolver aspectos de particularização que são considerados relevantes. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=6m\\_v\\_6F6DCU&t=1939s](https://www.youtube.com/watch?v=6m_v_6F6DCU&t=1939s). acesso em 10/09/2020.

<sup>38</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/06/brasil-tem-42-mil-escolas-que-nunca-conseguiram-atingir-sua-meta-do-ideb.html>. Acesso em: 05/04/2020.

A preocupação levantada por Dannemann vai justamente ao encontro do ocorrido na rede de ensino municipal de Manaus, que desde 2009 passou a elaborar o currículo a ser ensinado em suas escolas a partir da lógica do IDEB, priorizando disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa em detrimento de disciplinas como a História do Amazonas.

As ações da prefeitura, da SEMED e também do Conselho Municipal de Educação estavam mergulhadas em uma tradição de hierarquização das disciplinas escolares, onde se valoriza mais os conhecimentos de disciplinas tidas como técnicas às disciplinas ditas de Humanas. Percebe-se que a exclusão da disciplina de FHA está ligada a um processo de hierarquização das disciplinas escolares. Essa hierarquização, conforme Forquin (1992),

Numa sociedade onde as instituições educacionais constituem um conjunto complexo (existência de ciclos e de cursos diferenciados) e onde o acesso aos estudos se efetuam em grande parte segundo mecanismos de competição e de mercado (na medida em que a escolarização é utilizada como um meio de acesso aos status sociais), existe muito evidentemente uma tendência à hierarquização dos ramos, alguns aparecendo como mais desejáveis, isto é, como mais “rentáveis” (FORQUIN, 1992,p.41)

Esse caráter de conhecimento rentável ou não rentável de mercadoria, recaiu não apenas sobre a disciplina de FHA (e também FGA), durante a reformulação curricular de 2009, mas sobre a própria história escolar e a importância (ou a falta de importância) que os Estado lhe reserva.

Dessa forma, podemos concluir que o real objetivo do governo municipal em promover esta reformulação curricular estava ligado diretamente em atender aos interesses das políticas neoliberais. Estas alterações curriculares são, inclusive, um reflexo tardio das reformulações curriculares ocorridas no Brasil na década de 1990 que, conforme Bittencourt, decorreu da nova configuração mundial.

O movimento de reformulações curriculares dos anos 90 decorre da nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado. Uma lógica que cria novas formas de dominação e de exclusão, principalmente porque o mundo capitalista não corre grandes riscos após as vicissitudes do socialismo no mundo ocidental. O desenvolvimento depende de articulações com essa “nova ordem mundial” e de submissões a ela, a qual, entre outros valores, têm instituído nova concepção de Estado e determinado maior fortalecimento das empresas privadas e financeiras. (BITTENCOURT, 2009, p. 101).

Sobre estas reformulações citadas por Bittencourt, deixam a entender que os programas educacionais adotados no Brasil a partir de 1990, tinham a ‘inspiração’ em

recomendações de órgãos como FMI, Banco Mundial, e outras agências do capital internacional, que acabaram por deixar marcas nos programas educacionais, nos currículos.

É importante destacar que o processo da alteração curricular que levou o fim de FHA deu-se no governo de Amazonino Mendes, um dos mais influentes representantes da direita amazonense e grande entusiasta das políticas neoliberais. Ou seja, o capital internacional não encontrava nenhuma barreira em impor seu modelo de educação sobre a sociedade manauara.

Desta forma, buscando se adequar aos interesses neoliberais, o governo do prefeito Amazonino Mendes promoveu o desmonte do ensino da História Regional, onde as escolas municipais de Manaus passaram a adotar apenas a proposta de História integrada do Brasil e do mundo (entenda-se Mundo Ocidental), sem nenhuma menção à história do Amazonas.

Limitar o ensino da História era também uma forma do Governo Municipal de fragilizar a criticidade que a história proporciona aos estudantes. Segundo Normando, se trata de uma estratégia de esquecimento manifesto das origens do grupo que se revezava nas estruturas de poder do governo desde 1982 (NORMANDO, 2019, p. 29).

Ante a mínima possibilidade de o professor manejar discussões indesejadas em currículos ocultos, a opção pela extinção da disciplina se constitui num meio mais seguro e eficaz para suprir quaisquer possibilidades de se criar uma geração educada e crítica, potencialmente capaz de questionar as oligarquias que se mantém enraizadas no comando do Estado”. (NORMANDO, 2019, p. 30)

Os responsáveis pela educação formal em Manaus, ao reestruturar o currículo das suas unidades de ensino, praticando o expurgo da história do Amazonas, conseguiam e cumpriam uma dupla tarefa: a de adequar o currículo aos interesses dos projetos neoliberais e impor o projeto de silenciar as narrativas que não lhes convinham. Como nos indica Laville, “a história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder. (LAVILLE, 1999, p.130)

Contudo, apesar do grande poder de controle que o governo tem sob o currículo prescritivo, isso não lhe garante a submissão e o silenciamento dos agentes da educação. E, como geralmente o que os governantes pensam e propõem para a educação, perceptivelmente, destoa dos interesses da maioria dos educadores, as tensões acerca do direito ao passado regional em Manaus estavam bem distantes de cessar.

#### 1.4. A resistência dos professores.

Estas alterações na estrutura do ensino municipal em Manaus, ao serem implementadas em 2010, causaram entre os professores surpresa e indignação. Primeiro, porque os professores nem sequer foram consultados sobre as mudanças no currículo. Conforme depoimento da Professora Elizangela Oliveira (2019),

Foi um processo imposto de cima para baixo, arbitrário. Sem consultar a categoria (professores). Feito no apagar das luzes do Ano letivo de 2009. Começamos o ano letivo de 2010 sem entender o que estava acontecendo. Fiquei indignada. (Elizangela Oliveira, entrevista realizada em 08/11/2019)

Outro depoimento que corrobora é o do Professor Genner Neves (2019),

Quando me apresentei para a jornada pedagógica, no início do ano letivo, tomei um espanto: A carga horária de Artes tinha diminuído, a História do Amazonas tinha desaparecido, a carga de Matemática aumentada, todo mundo descontente. Foi um misto de frustração e indignação. (Genner Neves, entrevista realizada em 08/11/2019)

Ambos os depoimentos se remetem à indignação dos professores sobre a forma como se deu o processo de reformulação curricular. Todavia, a indignação dos docentes não estava só no modo de como se deram as alterações, mas, principalmente, pelas consequências dessas alterações, que impactavam tanto no ataque à cultura e identidade amazonense quanto um ataque à própria profissão docente.

Em postagem denominada “Manifesto dos Povos sem História”, do dia 03 de fevereiro de 2010, os professores que escreviam no blog AFINSOPHIA<sup>39</sup> manifestavam sua preocupação com os rumos da história regional em Manaus:

Venho através desta manifestar preocupação em relação aos atos praticados contra a nossa História e Geografia do Amazonas pelo então secretário de Educação do município, Vicente Nogueira.

Desde o início da sua administração tem tido uma postura autoritária e excludente, o que contraria e muito a posição de educador sério. À revelia da maioria dos profissionais e sem uma consulta aos maiores interessados, que são alunos e professores, o secretário de Educação do Município resolveu extinguir as disciplinas História e Geografia do Amazonas. O senhor secretário, em entrevista à rádio Tiradentes a todo o momento desviou das perguntas sobre o assunto, não dando respostas objetivas e claras. Ele falou em fusão com a História Geral, no entanto, esqueceu-se de dizer que o tempo é insuficiente para lecionar a própria História Geral, que é muito extensa. Não respondeu também quantos profissionais de História serão demitidos, pois reduzirá a carga horária. São perguntas que o secretário poderia fazer o favor de responder e mais:

<sup>39</sup> Disponível em: <https://afinsophia.org/category/manaus>, acesso em: 04/06/2019, acesso em:25/08/2020.

O que temos a esconder? Por que não ensinar Fundamento de História e Geografia do Amazonas?

A finalidade de discutir e relembrar o passado, de fixar memória, perpassa, dentre outras coisas, pela construção direta da nossa identidade cultural ameríndia, manauara, ribeirinha, cabocla, amazônica (...)

Percebe-se na matéria do blog Afinsophia a preocupação com os rumos do ensino da História do Amazonas, e também da Geografia, mediante a extinção das disciplinas de FHA e FGA. Essa medida, tomada pelo secretário de educação de Manaus, Vicente Nogueira, conforme o blog Afinsophia, foi uma medida autoritária, pois não levou em consideração os professores, pais e alunos, os principais interessados. E acrescento: os principais prejudicados.

Esta postura autoritária do Secretário de Educação Vicente Nogueira, denunciada no Blog Afinsophia, possivelmente contava com total apoio do prefeito de Manaus, Amazonino Mendes. Se não existia espaço no currículo para a História do Amazonas, qual espaço este governo disponibilizaria para o debate mais amplo acerca da história regional, de uma história da Amazônia?

Observa-se que o manifesto do Afinsophia pontua com clareza os prejuízos da política educacional autoritária de Vicente Nogueira e Amazonino Mendes para com a sociedade manauara: a fragilização da identidade cultural ameríndia, manauara, ribeirinha, cabocla e amazônica. Percebe-se que a disciplina de FHA era um espaço para construção dessa identidade manauara,

amazônica, no espaço escolar.

Como questiona a matéria do blog, o que a Secretaria de Educação e o governo municipal tinham a esconder? Possivelmente, a possibilidade das professoras e professores de história estarem discutindo com os alunos uma história pública que desse visibilidade a identidade (ameríndia, cabocla, ribeirinha, quilombola, amazônica), o que parece não casar com os interesses dos governantes.

A extinção da disciplina Fundamentos de História do Amazonas e a subsequente redução da carga horária do currículo de História acabaram por afetar diretamente um número considerável de professoras e professores, que ficaram sem espaço em suas unidades de lotação, devido à perda da carga horária.

Escolas onde, antes da reformulação curricular de 2010, contavam com três professores de História, ficaram com apenas dois; as que contavam com quatro profissionais para o ensino de História, ficaram com três; ou até somente dois docentes de História. Essa situação acabava afetando a vida material, financeira e, provavelmente, emocional desses

profissionais, pois a redução da carga horária implicava em diminuição de salários e o risco de demissões, o que afetava tanto o lado financeiro como o psicológico.

A alternativa apresentada pela Secretaria Municipal em Educação de Manaus para resolver essa questão foi impor às professoras e aos professores lecionar outras disciplinas: “dividir a lotação docente em quantas escolas fosse necessário para complementar suas horas de trabalho semanais ou complementar sua carga horária com outras disciplinas. Em ambos os casos, as condições de trabalho desse profissional do magistério tornavam-se mais precária” (NORMANDO, 2019, p. 31).

Apesar dos problemas que a extinção das disciplinas de FHA e FGA estavam acarretando aos docentes, a grande mídia jornalística da cidade de Manaus evitava noticiar o que estava ocorrendo com a educação na cidade de Manaus. Coube a alguns Blogs ligados aos educadores, como o blog do Jetro e o blog da AFINSOPHIA, dar voz aos professores.

Um exemplo dessa atividade da imprensa não-oficial é a publicação do dia 23 de março de 2010, no blog do Jetro<sup>40</sup>, da matéria denominada “*Não ao fim das disciplinas de FHA, FGA e Educação Artística*”, na qual o autor denuncia a redução das cargas horárias das disciplinas voltadas para as questões regionais e o ensino de Artes, e a forma arbitrária do governo local,

A redução em 50% das cargas-horárias das disciplinas de F.H.A (Fundamentos de História do Amazonas), F.G.A (Fundamentos de Geografia do Amazonas), Ed. Artística e Ensino Religioso, foi uma medida arbitrária, antipedagógica e principalmente retrógrada. Não consta em nenhuma resolução recente do Conselho Municipal de Educação qualquer referência a redução de carga horária das referidas disciplinas. Portanto, tais medidas são totalmente arbitrárias e desnecessárias, pois não trará benefício de aprendizagem dos alunos conforme divulgado pela SEMED. (...) Essas medidas de redução das cargas horárias, com "a devolução" de dezenas de professores à SEMED, não é um fato isolado. Não é de hoje que a nossa categoria vem sofrendo ataques. Na gestão do prefeito Serafim (PSB), a categoria foi obrigada a “engolir” o PCCS sem debate e aprovado de madrugada na Câmara Municipal com apoio da direção do SINTEAM. Na atual gestão do prefeito Amazonino (PTB), que prometeu rever o PCCS durante a campanha eleitoral, nada fez. Porém, por diversas vezes já “ensaiou” a retirada do nosso vale transporte e reduziu o plano de saúde da categoria, quando cortou os convênios da MANAUSMED. Agora, o mais novo ataque à categoria é o “enxugamento”, termo muito usado na lógica dos empresários. A quem interessa a redução de turmas e a devolução de dezenas de professores à SEMED? Não será dessa forma que se resolverão os altos índices de reprovação; será o investimento maciço. A redução das cargas e a "devolução" dos professores à SEMED são as primeiras partes do “pacote” de ataques à nossa categoria. Precisamos reagir, caso contrário, prosseguirão os ataques, tornando essas disciplinas facultativas, portanto “não necessária”, o que colocará vários professores à disposição da SEMED. E todos estão passíveis de serem dispensados do serviço público.

---

<sup>40</sup> Disponível em: <http://jetroxavier.blogspot.com/2010/03/nao-ao-fim-das-disciplinas-fha-fga-e.html>, acesso em: 23/06/2019, acesso em: 26/08/2020.

Novamente, percebemos a denúncia do autoritarismo do governo municipal em conduzir os rumos da educação, não apenas na gestão de Amazonino Mendes, mas em anteriores como a de Serafim Corrêa, do PSB, o que indica haver a construção de uma postura autoritária não apenas de uma gestão, mas de um modelo a ser seguido por futuras administrações. E com um agravante: a conivência do Sindicato dos Trabalhadores em Educação, SINTEAM.

A fala apresentada no Blog do Jetro reforça as informações que foi apresentada no Blog do Afinsophia, com o agravante de que, muito além da política autoritária, o governo Amazonino Mendes praticava terror psicológico ao fazer constantes ameaças de retirar direitos conquistados pelos professores, conforme consta nos registros do Blog do Jetro.

Como discutir os problemas da história e da geografia do Amazonas, se antes era preciso discutir o problema das perdas financeiras? Parece que esta foi a lógica do governo municipal: Criar um problema para esconder outro. Essas ameaças, denunciadas no Blog do Jetro, eram uma nítida tentativa de desviar o foco da questão da reformulação curricular e o prejuízo intelectual e financeiro que ele poderia causar aos alunos e professores.

A informação sobre os problemas apontados no blog em questão, apesar de prestar um serviço de grande importância, estava sujeita a um número limitado e seletivo de leitores. A grande massa da sociedade manauara, que historicamente recebe as informações por meio da grande imprensa, continuava desinformada e alheia às angústias vivenciadas pelos professores, o que interessava ao prefeito e ao projeto neoliberal defendido por ele e pelos empresários dos meios de comunicação local. Daí a motivação dos meios de comunicação em manter o silêncio perante essas questões.

Contudo, na medida em que os professores iam canalizando suas angústias e indignação para ações sistemáticas na luta contra o projeto do prefeito Amazonino, de desmonte do currículo regional e enxugamento do quadro docente, a imprensa local se viu obrigada a noticiar as reivindicações desses docentes.

Assim, o jornal “Em tempo”, de 11 de maio de 2010, trazia como destaque do caderno Dia a Dia a denúncia dos professores da rede municipal sobre a extinção da disciplina de história do Amazonas e o assédio que estavam sofrendo. A nota do jornal destaca que “ainda conforme a denúncia dos professores, com a eliminação das disciplinas de Geografia e História do Amazonas, o professor tem que preencher o horário lecionando outras disciplinas diferentes das habituais” (EM TEMPO, COLUNA DIA A DIA, 11/05/10).

Em nota do jornal “A Crítica”, de 22 de maio de 2010, os professores denunciam estarem sendo perseguidos pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Um professor

alegou que “quem não aceita, sofre logo retaliações ou é logo dispensado. Por isso, a maioria ainda se submete. Quem sai perdendo são os alunos, que não estão tendo uma educação de qualidade. (...) Não podemos aceitar essa imposição” (A CRÍTICA, CADERNO CIDADE 22/05/10).

Na mesma nota do Jornal “A Crítica” de 22 de maio de 2010, “outro professor de história afirmou que, assim como ele, outros três professores que se negaram a acumular disciplinas que não dominam também foram dispensados” (A CRÍTICA, CADERNO CIDADE 22/05/10).

Sobre as denúncias dos professores, a Secretaria Municipal de Educação se manifestou ao jornal “Em Tempo”, no dia 11 de maio, com o seguinte argumento:

A assessoria de imprensa da SEMED disse não ver problema no deslocamento de um docente para ministrar outra matéria, desde que seja respeitada a mesma área de atuação. Como por exemplo: um professor de História pode dissecar um assunto de ensino religioso. Assim como o professor de Língua Portuguesa pode ensinar conteúdos de Educação Artística (EM TEMPO, COLUNA DIA A DIA, 11/05/10).

Como percebemos no discurso institucional do governo, o desprestígio do ensino de História ia além da sua exclusão do currículo escolar: refletia-se também no tratamento dado aos professores de história.

Para a SEMED, o fim da História do Amazonas e o desvio de função poderia não representar problemas, mas, para os professores, configurava-se em uma questão grave, ao ponto de passarem a se organizar em torno dessa problemática.

Apesar da extinção da disciplina de Fundamentos de História do Amazonas e as demais alterações no currículo das escolas municipais de Manaus terem sido exaltadas pela prefeitura como “novos ares de modernidade”, essa não era a perspectiva compartilhada pelos professores. Conforme nos relata o professor Airton Caldas (2020),

Foi uma grande perda para nós educadores dessas disciplinas (FHA e FGA). Foi de uma forma abrupta, não teve discussão nenhuma. A secretaria (SEMED) não discutiu conosco, não debateu, não informou os profissionais dessas áreas, História e Geografia. Fomos totalmente contra essa postura dos gestores (governantes), quanto a retirada dessas disciplinas. Ora, nós acreditamos que, nós só podemos amar aquilo que conhecemos. A partir dessa premissa, como é que eu vou enraizar nossa entidade, a nossa ontologia, que é o nosso ser, ramificar cortando a nossa história? Nós somos sabedores que nenhum cidadão vive sem uma história, vive sem ter sua própria história, está fadado a perder sua identidade. Então, foi lamentável. (AIRTON CALDAS, entrevista realizada em 18/05/2020).

Na busca de chamar a atenção do governo municipal e de tencionar o debate sobre os rumos da História e da Geografia local no currículo, os professores destas disciplinas

passaram a promover reuniões entre eles e a planejar atos públicos, com a reivindicação da manutenção das disciplinas de F.H.A. e F.G.A. no currículo, na tentativa de sensibilizar a opinião pública local e pressionar o governo a rever a política curricular.

Para os professores que buscavam debater os rumos da política educacional envolta no currículo, o governo agia de forma autoritária, negando-se ao debate com os professores, como podemos perceber em algumas falas de professores que vivenciaram esse processo, como o professor Genner Neves (2019)<sup>41</sup>, que relata o seguinte:

Nós, professores de História, queríamos o debate com a SEMED, com a prefeitura. O governo não poderia fazer o que fez, nos empurrar as mudanças goela abaixo. Até tencionamos o debate realizando Atos Públicos em frente da sede (SEMED). Tu lembras. (GENNER NEVES, entrevista realizada em 08/11/2019)

Essa também é a percepção do professor Airton Caldas (2020),

Sentimos muito a retirada da disciplina de História e Geografia do Amazonas. Nós fomos às ruas, lutamos. Porém, pouco caso fez o prefeito. Percebemos não haver o comprometimento do gestor para com a nossa própria história do Amazonas. Lamentável. (AIRTON CALDAS, entrevista realizada em 18/05/2020)

Segundo a Professora Elizangela Oliveira (2019), as primeiras reuniões, para discutir a questão do fim da disciplina Fundamentos de História do Amazonas deram-se no mês de abril, em um centro poliesportivo localizado na Zona Leste da cidade.

As primeiras reuniões ocorreram no mês de abril. Não lembro as datas, mas, foi no mês de abril, lá no Zezão. Foi uma reunião convocada pela oposição sindical, o pessoal do Movimento de Base. Estávamos começando a discutir a campanha salarial, mas uma das pautas foi a reformulação curricular. Na primeira reunião não deu muita gente. Mas, a partir da segunda, o povo foi agregando. A partir daí, deliberamos algumas atividades, como atos públicos, para que o secretário e o prefeito dialogassem conosco. (ELIZANGELA OLIVEIRA, ENTREVISTA REALIZADA EM 08/11/19)

A luta dos professores contra as ações da Prefeitura contou com alguns percalços, entre eles a falta de apoio do Sindicato dos Professores (SINTEAM). Os acordos políticos firmados entre o grupo que dirigia o Sindicato e o prefeito, durante o processo eleitoral, fizeram com que os docentes ficassem abandonados à própria sorte.

Abaixo, apresentamos uma foto de uma das reuniões do movimento, realizada na quadra do ginásio Zezão, em abril de 2010.

---

<sup>41</sup> Professor de história da rede pública municipal.

Figura 2: Foto Plenária do movimento dos professores.



Fonte: Arquivo pessoal do autor

A leitura da imagem nos permite perceber que o movimento já havia ganhado uma grande adesão, com todos os assentos da arquibancada do Ginásio Zezão preenchidos e, tendo em vista, que essa era uma atividade organizada à revelia da direção do SINTEAM<sup>42</sup>, logo, sem o respaldo sindical e sujeitos a repressão e perseguição pelo governo municipal (fato que não parecia causar temor entre os participantes, como se vê em seus rostos na fotografia).

Na imagem também é possível perceber a presença de alunos apoiando a atividade dos docentes. O que nos leva a ponderar que, além dos professores, uma parte do alunado também não concordava ou se sentia incomodada com as alterações no currículo das escolas públicas municipais de Manaus.

Contudo, mesmo não contando com o apoio da sua entidade sindical no embate contra as perdas sofridas com a reformulação curricular da prefeitura, os professores encamparam a difícil tarefa de confrontar o governo.

O primeiro ato público realizado pelos docentes ocorreu no início da primeira quinzena do mês de abril de 2010, em uma região da Zona Leste da cidade, conhecida como Bola do Produtor, conforme nos relata o professor Airton Caldas (2020):

Os primeiros atos ocorreram de forma setorial, certo. Nossa primeira atividade contra a extinção de FHA e FGA ocorreu lá na Bola do Produtor, na Zona Leste. Não éramos muitos, mas, fizemos uma bela atividade, certo? Com cartazes e palavras de ordem, denunciávamos o descaso do prefeito. Estávamos indignados. (AIRTON CALDAS, ENTREVISTA REALIZADA EM 18/05/2020)

Após esta atividade, os docentes tentaram agendar uma audiência com o secretário de Educação Municipal, que na época era o sr. Vicente Nogueira. E qual a resposta do governo local às reivindicações das professoras e professores? O silêncio. De forma autoritária, o

<sup>42</sup> Conforme os professores que estiveram no movimento, a direção do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Amazonas (SINTEAM) se omitiu sobre a discussão da reformulação curricular, se negando a conduzir essa luta.

secretário de educação municipal, Vicente Nogueira, se negava a dialogar com os educadores. O secretário nem sequer se propôs a ouvir os anseios dos professores. A postura autoritária e inflexível da Secretaria só aumentava a indignação dos docentes.

A luta nas ruas pelo direito ao passado, que até então contava com o engajamento de algumas dezenas, se ampliou para centenas. A postura do secretário Vicente Nogueira, que refletia a posição do governo municipal, acabou por motivar o engajamento de mais professores a se posicionarem contrários à política educacional adotada pela prefeitura.

Se as vias da cidade eram o palanque para promover as disputas pelo projeto curricular, as professoras e professores não tiveram receio de utilizá-las. Dessa forma, em novo ato público no final do mês de abril de 2010, as educadoras e educadores realizaram uma marcha pela Avenida Autaz Mirim, uma das vias mais importantes da cidade, sendo a principal avenida da Zona Leste de Manaus, entoando palavras de ordem em defesa da educação.

Nós, professores, fizemos uma caminhada pela avenida Grande Circular, na Zona Leste. Caminhamos da Bola do Produtor até o terminal 5, que é uma boa caminhada. Leva mais ou menos quase 6 Km de ida e volta, né? Caminhamos com os panfletos, com faixas, com carro de som chamando atenção das autoridades, chamando a atenção da população, principalmente dos pais dos alunos que ali estavam. Denunciamos que estavam sendo prejudicados, certo. Então, no primeiro momento, foi de repúdio, foi realmente indignação, certo. Indignação (AIRTON CALDAS, ENTREVISTA REALIZADA EM 18/05/2020).

Embora o prefeito Amazonino Mendes e o secretário de Educação do município, Vicente Nogueira, negarem-se ao diálogo, as denúncias contra o descaso com a história local, com a cultura e com a educação nas escolas públicas da cidade já não podiam ser silenciadas.

A categoria docente solicitava o diálogo, o debate sobre os rumos da educação. O governo municipal, em contrapartida, respondia impondo o silêncio, o desrespeito, e o descaso para com os educadores, o que só aumentava a indignação das professoras e dos professores.

A partir de maio de 2010, o movimento passou a ganhar mais força, principalmente por contar com a adesão de professores de outras disciplinas, como Arte e Ensino Religioso, que também se sentiam prejudicados com a nova proposta curricular. Até mesmo os jornais da grande mídia local, sempre atrelados ao poder e que até então se omitiam em informar à sociedade manauara sobre os problemas denunciados pelos professores, se viram obrigados a dar visibilidade a esse movimento

O movimento ampliado também incluiu outras pautas de reivindicações, como as questões de infraestrutura das escolas, das más condições de trabalho e do assédio praticado pela Secretaria, como vemos na foto do ato realizado pelos professores, dia 21 de maio de 2010 e publicado no Jornal A Crítica do dia 22 de maio de 2010.

Figura 2: Foto Ato dos professores



FONTE: Jornal A Crítica, caderno Cidades, C5, sábado, 22 de maio de 2010, Manaus-Am.

Na foto do Ato realizado na Avenida Autaz Mirim, também conhecida pela população como Grande Circular, a maior e mais importante via de escoamento da Zona Leste de Manaus, é perceptível a participação de um número expressivo de docentes, impactando o trânsito e chamando a atenção do governo municipal, o que se comprova com a presença de um grande número de agentes da Polícia Militar presentes durante a caminhada dos professores <sup>43</sup>(visível na parte direita da foto).

A leitura da imagem permite percebermos que, à reivindicação inicial pelo retorno da proposta curricular de 2009, agregaram-se outras pautas defendidas pelos educadores, discutidas nas reuniões de organização do ato público. Na foto, temos a faixa central que vem à frente do movimento, onde se lê “Educação pede respeito”, uma nítida denúncia dos professores de que os mesmos não estavam sendo respeitados pelo governo municipal. Nesta faixa central, podemos ler também reivindicações que, conforme os professores, estariam prejudicando diretamente a educação em Manaus, como o problema da infraestrutura das escolas (instituições depredadas, sem reforma, falta de carteiras, bibliotecas, prédios alugados

<sup>43</sup> É importante destacar que o ato se deu de forma ordeira e pacífica e a presença da Polícia Militar no ato do dia 21 de maio acabou por ajudar na organização do trânsito, não ocorrendo nenhum atrito entre eles e os manifestantes.

sem condições de abrigar os alunos, falta de quadras e anfiteatro eram pontos que englobavam este item da reivindicação).

Na imagem, também podemos perceber a preocupação dos docentes com a questão climática das salas de aula pois, com o clima equatorial amazônico, a aprendizagem em salas de aula sem os climatizadores de ar se torna um desafio a mais, tanto para ensinar como para aprender. Essa era uma lembrança constante na fala dos professores, reforçando que, se para eles já era difícil ficar dois tempos por turma, imagine para as crianças que passam quatro horas em salas não climatizadas, que muitas vezes se assemelhavam a saunas.

Logo após essa primeira faixa, é possível ver, em destaque, a faixa com o tema motivador do movimento: a solicitação pelo retorno da proposta curricular. No caso, se tratava da volta da proposta que esteve vigente até 2009, sendo esta uma das reivindicações que uniam todos os ali presentes, os que foram prejudicados diretamente com a postura autoritária do governo municipal.

Chama a atenção na imagem o fato de que, apesar das medidas do Secretário Vicente Nogueira e do prefeito Amazonino Mendes afetarem a vida econômica dos professores, as reivindicações apresentadas nas faixas e cartazes são todas na ordem pedagógica. Não quero dizer com isso que as reivindicações por melhoria salarial não sejam justas, longe disso. Contudo, não era esse o foco. Não se tratava apenas de reivindicações voltadas para a melhoria da categoria docente, mas, para toda a sociedade.

Diante da repercussão que as manifestações públicas dos docentes começavam a ter perante a sociedade, a Secretaria Municipal de Educação chegou a abrir um canal de diálogo com os professores. A professora Elizangela Oliveira nos contou que os educadores até chegaram a ser recebidos pelo então secretário de educação, Vicente Nogueira, mas, conforme Elizangela (2019), não passou de formalidade.

Depois de três atos em frente à sede, o secretário decidiu nos atender. Fomos levados para o espaço do anfiteatro. Apresentamos nossas angústias e nossas reivindicações, principalmente sobre a retirada das disciplinas de História e Geografia do Amazonas, FHA e FGA. Entendíamos que estávamos perdendo uma conquista Histórica. Fomos atendidos, mas não fomos ouvidos. (ELIZANGELA OLIVEIRA, ENTREVISTA REALIZADA EM 08/11/19)

“Fomos atendidos, mas não fomos ouvidos”: essa fala é muito pontual, pois apresenta uma concepção autoritária na política educacional pensada para a cidade. As propostas eram apresentadas como novas, mas o tratamento dado aos docentes remetia-se às velhas práticas do regime ditatorial.

Entretanto, não era apenas a rebeldia das professoras e professores à política educacional do prefeito que se evidenciava. Na verdade, o que estava em jogo eram as disputas pelas narrativas que seriam dialogadas com os alunos, com o que seria ensinado e com o que seria silenciado. Era a disputa pelo direito ao passado regional, pela concepção de que cidadão se buscava construir, o que remetia a indagação: que futuro seria construído a partir do silenciamento desse passado local?

Apesar do movimento organizado pelo retorno das disciplinas voltadas especificamente para o ensino da História e da Geografia do Amazonas ter começado a se arrefecer após o segundo semestre de 2010, a práxis dos professores em lutar pelo direito a história do Amazonas não cessou, continuando pelos próximos meses e anos, porém não mais nas vias públicas.

Mesmo que não mais de forma articulada e organizada, as críticas ao silenciamento da história do Amazonas no currículo oficial continuavam a ocorrer, conforme o professor Airton Caldas (2020),

A luta pelo retorno da História do Amazonas continuou, mesmo com o movimento tendo perdido força devido ao recesso e às outras demandas da categoria, principalmente pela luta salarial. Mas nunca paramos de cobrar (o retorno do ensino da História do Amazonas). Em todos os encontros que eu participei, o professor Caldas sempre se posicionou pelo retorno, eu e vários colegas. Era preciso se fazer ouvir (AIRTON CALDAS, ENTREVISTA REALIZADA EM 18/05/2020).

A professora Elizangela também relatou essa prática:

Em todas as formações que participei, sempre dávamos um jeito de colocar em pauta o problema da extinção de F.H.A. Contudo, eles (representantes da SEMED), sempre diziam que aquele não era o lugar (...), o que era um absurdo, ainda querer tolir a nossa voz (ELIZANGELA OLIVEIRA, ENTREVISTA REALIZADA EM 08/11/19).

A tensão entre os professores e a Secretaria Municipal de Educação que, até então, havia ocorrido nas vias da cidade de Manaus, agora passava a ocupar novos espaços: nas reuniões pedagógicas, nos encontros de formação continuada, nas reuniões administrativas; vários locais e momentos eram utilizados para que um ou vários professores de História, que lá estivessem, reivindicassem o direito dos estudantes ao ensino da História local.

Contudo, uma forma clara de desobediência ao projeto das elites locais de silenciamento da História Regional se dava no espaço escolar, por meio da adoção do currículo real e até mesmo do currículo oculto, em substituição ao currículo oficial. Conforme Bittencourt

(2017, p. 12) “os interesses dos governantes, geralmente, divergem do interesse dos professores”.

Nesse sentido, o professor Genner (2019) nos informa:

Para te falar a verdade, naquele período em que a História do Amazonas foi retirada do currículo da escola, mesmo não sendo mais obrigatória, eu continuei a abordar os conteúdos sobre o Amazonas, sobre as questões regionais em minha sala de aula. (GENNER NEVES, ENTREVISTA REALIZADA EM 08/11/19).

A professora Elizangela (2019) também relatou que usava do currículo oculto para garantir o direito dos alunos ao ensino da História Local e Regional:

Eu continuei a lecionar a História do Amazonas. Não estava no programa, mas eu continuei falando de nossa história. Nos meus planejamentos, eu colocava os conteúdos da proposta (curricular) mas, na sala de aula, no dia a dia, sempre busquei correlacionar os conteúdos da história macro, da história dita geral, correlacionando com a história do Amazonas (ELIZANGELA OLIVEIRA, ENTREVISTA REALIZADA EM 08/11/19).

Ao optar por continuar com o ensino da História Regional, mesmo que à margem do sistema formal, os professores estavam na verdade desnaturalizando o currículo, desvelando seu caráter controlador e limitador, propondo um currículo alternativo, um currículo chão da escola. Neste aspecto, Ubiratan Rocha nos diz que,

É no interior do sistema formal de ensino, nos seus vários níveis, que diferentes agentes interferem no curso da disciplina escolar. Os critérios utilizados na relação e reorganização das informações destinadas à população em processo de escolarização tanto podem reforçar a tradição quanto podem induzir a mudanças nos rumos do conhecimento histórico escolar (ROCHA, 2002, p.15).

Mesmo que a pressão das professoras e professores não ter surtido o efeito desejado no primeiro momento - que seria a manutenção da proposta curricular anterior a 2010 - , suas resistências e persistências acabaram por surtir resultados anos depois, com o retorno da História do Amazonas ao currículo das escolas de Manaus, no ano de 2015, agora como elemento da História Integrada: de forma fragmentada e sem contar com a contribuição dos professores na sua elaboração mas, ainda assim, representado um ganho na defesa ao direito de dialogar sobre o passado regional no espaço escolar.

#### 1.5.Novas propostas, velhas práticas

Se as ações do governo municipal em 2010 tiveram um forte impacto na estrutura educacional e na vida dos professores da rede municipal, as reações dos educadores também impactaram na gestão de Manaus.

O primeiro reflexo dos impactos da reação dos professores foi a exoneração do secretário municipal de Educação, ainda na metade do ano de 2010. Apesar da sua truculência no trato com docentes, Vicente Nogueira não conseguiu silenciar as críticas que se seguiram à reestruturação curricular.

Outra consequência da reação dos professores foi o reconhecimento público da resistência dos docentes ao silenciamento da História Regional no currículo escolar: “muitas críticas foram feitas quando a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), atendendo orientação do Ministério da Educação (MEC), retirou da grade curricular das escolas municipais as disciplinas de História e Geografia do Amazonas” (SEMED)<sup>44</sup>.

Contudo, a SEMED se justificava perante à sociedade manauara transferindo a responsabilidade de suas ações para o Ministério da Educação, como podemos ler em seu site oficial. Essa manifestação da SEMED, com dois anos de atraso em relação aos fatos ligados à reestruturação curricular e a extinção de FHA, permite que percebamos o quanto o governo local tentava silenciar esse debate.

No entanto, o governo municipal aproveitou-se de seus canais oficiais não apenas para se justificar, mas também para divulgar informações que não condiziam com a realidade. A SEMED divulgava que a História Regional continuava a ser lecionada nas suas unidades escolares, conforme o discurso da Secretaria: “a verdade é que os temas relacionados à nossa região, de fato, nunca foram excluídos, apenas deixaram de ser uma matéria específica”<sup>45</sup>.

Essa “verdade” - de que os temas relacionados à nossa região nunca teriam deixado de fazer parte do currículo oficial das escolas, enfatizada pela assessoria da SEMED na nota divulgada em seu site -, caem em contradição no mesmo comunicado, pois afirmam terem criado uma gincana voltada para História e Geografia do Amazonas para compensar a ausência destas disciplinas nas escolas municipais.

A propaganda da SEMED não condizia com a realidade. Até mesmo a proposta de gincana de História e Geografia do Amazonas ficou limitada a algumas poucas escolas e não se sabe quais critérios de seleção foram realizados.

---

<sup>44</sup> Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/historia-e-geografia-do-amazonas-trabalhada-sob-nova-otica>. Acesso em: 08/07/2019, acesso em: 27/08/2020.

<sup>45</sup> IDEM, IBIDEM

Diante da incapacidade de silenciar as críticas à ausência das temáticas regionais no currículo das escolas de Manaus, a SEMED fez um recuo estratégico e cedeu o retorno dos conteúdos da História do Amazonas ao seu currículo oficial, mas não antes de tomar algumas providências para evitar debates sobre narrativas que não atendiam aos interesses do governo.

A primeira dessas providências deu-se já no processo de reelaboração da proposta curricular de 2013, onde o governo municipal manteve a postura de não permitir que os professores, pais e estudantes participassem da elaboração da confecção da matriz curricular. Na verdade, o que estamos chamando de primeira providência era apenas a manutenção de uma postura autoritária adotada pelo grupo político que tem se revezado no poder em Manaus, mesmo depois do fim da ditadura militar.

Ao evitar os debates, as reflexões e as opiniões de outros sujeitos sociais, que não fossem o corpo técnico-pedagógico da SEMED, a Prefeitura buscava garantir que o currículo elaborado para suas escolas refletisse apenas o interesse dos governantes.

A segunda medida deu-se na formatação do desenho do novo currículo, onde os conteúdos voltados para a História Regional só viriam a aparecer no quarto bimestre, nos tópicos finais. O que isso acarretava? O que ocorreu é que, pela proposta curricular da SEMED, os conteúdos de História Regional ficavam para ser abordados nos meses de novembro e dezembro, em um período marcado por um calendário com vários feriados locais e nacionais e, principalmente, pelo período de recuperação escolar. Na prática, boa parte do conteúdo acabava por não ser visto pelos alunos. O retorno da História Regional ao currículo da SEMED era apenas um mero formalismo.

Contudo, essa situação da disposição dos conteúdos era uma questão facilmente resolvida pela adequação do currículo oficial ao currículo real, o currículo em ação. Com poucos ajustes, era possível deslocar os debates sobre a História Regional até mesmo durante o ano todo, conforme o planejamento e a disposição dos professores em desenvolver esses debates. Uma ferramenta pedagógica, que poderia ser de importante contribuição, seria a adoção da utilização de Sequências Didáticas.

O recurso da Sequência Didática vai além da possibilidade da flexibilização da proposta curricular: poderia oportunizar aos professores a adequação do currículo às realidades das escolas em que estavam inseridos, propiciando um ensino mais dinâmico, mais significativo.

A estratégia dos professores em alterar o currículo prescrito que chega para as escolas, adaptando-o à realidade, não se configura em uma novidade. Na verdade, é uma prática

bastante conhecida na educação, principalmente entre o grupo pedagógico que compõe o corpo técnico das Secretarias de Educação.

E é justamente pela utilização do currículo real, o currículo em ação, ser uma prática corriqueira no ambiente escolar que causa estranheza esse processo ter incomodado o governo municipal de Manaus, ao ponto de a Prefeitura tomar providências para tentar coibi-lo.

Para tentar controlar o currículo, a Prefeitura lançou mão de um instrumento que já estava sendo utilizado para fiscalizar as escolas: a Gestão Integrada de Desempenho Escolar, a GIDE.

O sistema da GIDE consiste em um método de fiscalização e avaliação de desempenho adotado por um grupo educacional privado, conhecido como Instituto Águila. Suas concepções educacionais buscam implementar e reproduzir a lógica do neoliberalismo no Sistema Público de Ensino, o que se encaixava na proposta dos governos municipal e estadual.

Comprado pela Prefeitura de Manaus junto ao Instituto Águila em 2012<sup>46</sup>, a GIDE passou a ser a menina dos olhos do governo, vislumbrada como a solução para os problemas do Sistema de Ensino Público municipal. Apresentada pela SEMED como algo que revolucionaria a educação na cidade, pois, através da elaboração bimestral de relatórios de desempenho (RADM), a Gestora faria o levantamento de todos os motivos do mal desempenho de cada escola e indicaria as soluções, permitindo que Manaus alcançasse os tão almejados índices nas avaliações de desempenho, como o IDEB e a Prova Brasil.

Dentre os motivos apontados pela GIDE para esses baixos índices, estava o não cumprimento do currículo oficial na sua forma sequencial. Para a GIDE, até mesmo o uso de um termo que não esteja na proposta curricular é tido como um desvio de metas, cabendo a ela própria a função de fiscalizar e garantir a imobilidade dos conteúdos do currículo.

Assim, o caráter disciplinador e controlador e a sua concepção neoliberal de ensino acabaram por interferir diretamente no ensino da História escolar, como relata o professor José Messias (2019),

As ações têm características de inspeção meramente burocrática, com a única preocupação se foram registrados no Diário de Classe os conteúdos do currículo mínimo estabelecido pela SEMED ou de cobrança de resultados estatísticos. Com isso, a GIDE não se preocupa com a garantia dos aspectos qualitativos do processo educacional. (JOSÉ MESSIAS, ENTREVISTA REALIZADA EM 16/05/2019)

---

<sup>46</sup> Apesar dos valores do contrato não terem sido revelados, estima-se que um grande montante do dinheiro público esteve envolvido no negócio entre a Prefeitura de Manaus e o grupo do Instituto Águila.

Percepção compartilhada pela professora Elizandra Martins, que vê a GIDE e suas ações como “desnecessária, inadequada e muitas vezes é somente voltada para controle e tolhimento, ao invés de proporcionar apoio à dinâmica escolar”.

Por meio de seus Relatórios de Desempenho (RADM), a GIDE passou a fiscalizar não somente os pontos pertinentes ao espaço escolar, como o currículo, mas até mesmo questões que o transcendem o espaço escolar e a intervenção da escola, como a possibilidade de as alunas engravidarem ao longo do ano letivo. Tais fatores são tidos como transgressão das metas, pontuadas como semáforos vermelhos (termo dado aos itens considerados não satisfatórios e a serem corrigidos, como a presença de alunas grávidas ou/e a pouca participação dos pais nas reuniões da escola) e sendo mal avaliada em suas Divisões Distritais Zonais (DDZs)<sup>47</sup>.

Percebemos que, na prática, o que o método do Instituto Águila estava propondo era transmitir a responsabilidade dos problemas na educação para as escolas, eximindo o governo de suas responsabilidades e adotando um estado policialesco no espaço escolar.

Por meio da GIDE, o governo local buscava aparelhar o currículo escolar, fazendo com que a proposta do currículo prescrito deixasse de ser o resultado de uma política educacional da sociedade para ser um projeto do grupo político que se reveza no controle administrativo de Manaus e do Amazonas.

Conforme o depoimento da professora Elizangela (2019), para garantir o controle do que estava sendo ensinado, a GIDE assumiu uma postura policialesca,

Na minha escola, as assessoras da GIDE têm entrado nas salas de aulas para averiguar o conteúdo que está sendo lecionado. Elas têm olhado os cadernos das crianças e comparado com a proposta curricular, para saber se o professor está seguindo o que está no currículo, a sequência dos conteúdos.

Essa atitude extrema de fiscalização relatada pela professora Elizangela não chega a ser uma regra entre os assessores da GIDE, mas demonstra uma face do estado policialesco que a Prefeitura de Manaus tenta impor nas suas escolas. Outros docentes também tiveram a interferência da GIDE em suas práticas pedagógicas, porém de forma mesmo radical. Conforme os professores ouvidos durante a pesquisa, as ações da Gestão Integrada de Desempenho Escolar (GIDE) têm interferido na pouca autonomia que existia nas unidades de ensino da SEMED, como demonstram as respostas a seguir:

Quadro 2: Ações da GIDE

---

<sup>47</sup> A SEMED de Manaus adota, como estratégia administrativa, o zoneamento das suas unidades de ensino, classificando-as por áreas urbanas (centrais e periféricas), rurais, rodoviárias e ribeirinhas.

<b>As ações da GIDE têm influenciado na sua autonomia docente? De que forma?</b>	
Rozane Mesquita	Não exclusivamente em sala de aula, mas no preenchimento de conteúdos do currículo mínimo, pois tem-se que cumprir metas. Essa exigência de cumprimento do currículo mínimo, que destoa com a realidade dos alunos, gera uma situação já esperada: o que registramos no diário não corresponde com o que trabalhamos na sala de aula. Então, por conta da exigência, acaba que vem se criando resultados fantasiosos.
Nasson Barbosa	Sim. Quando somos forçados a aprovar 100% dos alunos, quando vem nos perguntar por que o índice está abaixo das disciplinas. Só que ela (GIDE) esquece que trabalhamos com seres humanos e não com máquinas.
João Lopes	Sim. Não só de minha parte, mas principalmente no engessamento do gestor que fica refém da politicagem do sistema.
Elizandra S. Martins	Sim. Um órgão que só visa números, eu me sinto diretamente pressionada a aprovar alunos que não tem ou não adquiriram as habilidades da disciplina.
José Messias Progenino	Tem influenciado diretamente na minha autonomia, uma vez que o formato engessado e inflexível limita o docente a um repetidor fiel dos conteúdos privilegiados pela rede. Conforme já mencionei anteriormente, por meio das visitas periódicas às escolas, assessoras da GIDE inspecionam os diários de classe dos professores com a finalidade de investigar se o docente está registrando os conteúdos na ordem estabelecida por elas. E, se isso não ocorre, há chamada de atenção dos docentes. Isso é um exemplo de como não há autonomia para o docente na SEMED, no que diz respeito à escolha do currículo.

Pelas falas dos professores, percebemos que as ações da GIDE têm tolhido a autonomia docente, autonomia que está assegurada no artigo 3º da Lei 9.394/96, LDB:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância (...)

Apesar de a GIDE não ter sido pensada apenas com o intuito de averiguar as ações das professoras e professores de História, percebemos que o ensino da história é um dos mais atingidos por suas ações, pela imposição de engessamento do currículo.

As questões burocráticas postas pela administração municipal por meio da GIDE, que acabaram por engessar o currículo, poderiam ser contornadas pelas professoras e professores ao se municiarem de artifícios pedagógicos que garantam a abordagem do ensino da História Regional, como a sistematização de seus planos de aula por meio da utilização de um processo de Sequência Didática.

Assim sendo, o posicionamento pela defesa do direito ao passado regional, da cultura e identidade locais, e o debate por um ensino significativo (que forme jovens críticos e participativos) são ações que têm continuado pelo currículo oculto ou pelas atividades extraclasse (nas gincanas<sup>48</sup>, nos saraus culturais, nas mostras de História, etc.) se não por todas as professoras e professores mas, ainda assim, por um número expressivo, como demonstrado neste capítulo.

Essas ações de desobediência ao que foi imposto pela Prefeitura e o sistema GIDE, têm sido importantes para garantir que o ensino da História Regional continue a ser visto no espaço escolar. Porém, essas ações podem estar sendo bem mais exitosas por meio da utilização de metodologias ativas, como a Sequência Didática, pois, segundo Vania Castellar, “o acaso em sala de aula fica totalmente descartado quando as aulas se baseiam em uma SD” (CASTELLAR, 2016, p. 19).

Conforme Castellar,

“Ter uma Sequência Didática como prática implica, como ponto de partida, estabelecer objetivos bem definidos e problemas que estimulem os alunos a trazer seus conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, perceber a necessidade de se apropriarem de novos saberes.

Essa organização do ensino está contextualizada em situações didáticas que colocam em ação a relação entre teoria e prática.” (CASTELLAR, 2016 P.9)

Nessa perspectiva, o caminho do ensino da História Regional, percorrido pela aplicação da Sequência Didática, viabiliza um ensino da história que venha a ser significativo

---

<sup>48</sup>Essas gincanas elaboradas pelo corpo docente da escola diferenciavam-se da gincana proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Enquanto a gincana da SEMED selecionava alguns alunos de escolas pontuais, para dizer para a sociedade que se falava de história do Amazonas no currículo, as gincanas pensadas pelos docentes buscavam envolver toda a comunidade discente, buscando refletir sobre a história regional.

para os educandos, desburocratizando as estruturas para o ensino e desnaturalizando o currículo.

#### A adoção da SD como metodologia ativa de ensino propicia

(...) trazer o conhecimento para o contexto do alunado, buscar indagações que imprimam sentido ao conhecer. Dessa forma, podem-se construir relações entre o conhecimento científico e a realidade (cultural, social e mesmo histórica) do alunado. A problematização é o agente de interlocução entre os conhecimentos científicos e de outras culturas provenientes das realidades sociais nas quais a comunidade escolar se encontra inserida (GIORDAN, apud CASTELLAR, 2016, 26)

Percebe-se que Giordan, citado por Castellar, entende que mais do que propor uma Sequência Didática aos alunos, é importante construí-la com os alunos, produzindo um conhecimento a partir da realidade da comunidade escolar.

E é na perspectiva de uma metodologia ativa que proponho pensar a defesa do ensino da História Regional construída a partir da realidade dos estudantes, da comunidade escolar, com agentes ativos para garantir o direito ao passado regional.

## **CAPÍTULO II: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA IRMÃ HELENA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA.**

O professor e os alunos são os últimos elos na cadeia hierárquica. Ao aluno cabe a tarefa de receber os conteúdos. Ao professor, compete dosar, adaptar, selecionar de acordo com o ambiente; e, em conjunto com o diretor, assume “operacionalizar”, executar o planejamento pensado e articulado nas esferas de poder às quais está subordinado (FONSECA, apud ROCHA, 2002, p. 35).

Iniciamos o presente capítulo com esta importante fala de Selva Guimarães Fonseca, citada por Ubiratan Rocha (2002), que nos propõe refletir sobre essa cadeia de subordinação que recai sobre os professores e os alunos.

Concordamos com Guimarães e Rocha que esta cadeia hierárquica não apenas exista, mas acabe muitas vezes por burocratizar o ensino, tornando-o enfadonho e meramente, quando muito, uma reprodução de conteúdo.

Dessa forma, na busca de pensar e elaborar estratégias para a melhoria do ensino da História, proponho que invertamos essa lógica hierárquica apresentada por Guimarães e Rocha e, passemos a pensar e articular o planejamento, a aula, o que será ensinado, com os estudantes.

Para tal, é preciso ouvir esses estudantes, a comunidade escolar, conhecer a sua história, seus dilemas, sua cultura, seus problemas e refletir com eles possibilidades para superá-los.

E é nessa perspectiva que apresentamos esse segundo capítulo, para compreender os caminhos a serem seguidos para a elaboração de Sequências Didáticas que propiciem um ensino de história significativo para a comunidade escolar.

## 2.1. O impacto da extinção de F.H.A no ensino da História Escolar em Manaus - Amazonas

Um primeiro aspecto que seja de relevância para propor uma SD que tenha por finalidade garantir o ensino da História Regional seja indagar: A extinção da História Regional enquanto disciplina escolar na rede pública municipal de Manaus causou algum impacto para o processo de formação dos alunos?

Como visto na primeira parte desta pesquisa, as alterações na estrutura curricular da SEMED/Manaus impactaram diretamente na vida profissional dos docentes, principalmente aos ligados ao ensino de História. Contudo, as alterações no currículo escolar de Manaus não ficaram apenas no âmbito laboral. Os impactos dessas alterações foram, e ainda vão hoje, para além do mundo do trabalho, pois a extinção da disciplina de Fundamentos de História do Amazonas - por si só um processo de fragilização do conhecimento histórico-, impactou no conhecimento escolar.

Tal questão se apresenta como relevante e preocupante pois, conforme Bittencourt, a história escolar integra o conjunto de disciplinas que foram sendo construídas como saberes fundamentais no processo de escolarização brasileira (BITTENCOURT, 2009, 33). E, acrescenta que

Cada disciplina formula objetivos no intuito de contribuir para uma formação intelectual e cultural que desenvolva o espírito crítico e a capacidade diversas de comparação, dedução, criatividade, argumentação lógica e habilidade técnica. (BITTENCOURT, 2009, 41).

Diante desses argumentos, nos parece irrefutável que a extinção de FHA não possa ter impactado no ensino escolar, ou seja, na própria formação dos estudantes das escolas de Manaus. Mas, quais seriam esses impactos? E, esses impactos seriam significativos para confirmar a necessidade de uma intervenção metodológica como a utilização de Sequências Didáticas para tentar corrigi-los?

Ao analisarmos o impacto que o expurgo da História do Amazonas do currículo da SEMED causou na vida escolar dos estudantes, percebesse que, já em 2010, 57.724 mil alunos das escolas municipais de Manaus ficaram sem o acesso, ou o direito de estudar, ao ensino de História do Amazonas, conforme dados do Censo Escolar. Se limitarmos o olhar apenas para as escolas da área urbana, 54.400 estudantes não tiveram acesso ao ensino de História do

Amazonas nas escolas da Rede Municipal de Manaus, em 2010<sup>49</sup>, o que é um número bem expressivo.

Como o projeto de silenciamento da História Regional no currículo das escolas de Manaus tem perdurado até os dias atuais, esses números só aumentaram. Conforme Normando,

(...) essa medida teve um efeito devastador, pois como a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC) fez algo semelhante uma década antes, então (...) nenhum discente que concluiu o Ensino Fundamental na rede pública teve contato sistemático com o estudo das raízes do lugar em que vive. (NORMANDO, 2019, p. 28).

Esse estudo sistemático das raízes do lugar, citado por Normando (2019), parece não ter sido levado em consideração pelos administradores políticos de Manaus no currículo do Ensino Fundamental II, mesmo diante da importância do estudo das questões regionais que, segundo Erivaldo Fagundes Neves,

O estudo do regional, ao focalizar o peculiar, redimensionaria a análise do nacional, que ressalta as identidades e semelhanças, enquanto o conhecimento do regional e do local insistira na diferença e diversidade, focalizando o indivíduo no seu meio sociocultural, político e geoambiental, na interação com os grupos sociais em todas as extensões, alcançando vencidos e vencedores, dominados, conectando o individual com o social (NEVES, 2002, p. 89).

Diante da importância do ensino das questões apontadas por Neves, nos causa estranheza o tratamento dado pelos agentes públicos de Manaus ao ensino da História de Manaus. Seriam eles sujeitos alheios a essas características do Regional? Possivelmente não.

É possível também que a extinção da disciplina de FHA, do ensino da História Regional nas escolas da rede pública de Manaus, possa influenciar no enfraquecimento da identidade social dos alunos. Nesta direção, Joana Neves explica

Identidade social (...) implica na consciência que se tem de si mesmo. Essa consciência supõe um reconhecimento do mundo (contexto) no qual se existe e atua. Portanto, por identidade social pode-se entender o reconhecimento de si próprio como sujeito da história (processo). E, na medida em que o sujeito da história é realizador de ações, ele é, também, objeto da história (NEVES, 1997, p. 15).

Outro aspecto que podemos destacar no projeto do governo de Manaus de negar o direito ao passado regional aos alunos da Rede Pública Municipal, ao expurgar a História do Amazonas do currículo oficial, contribuiu para fragilizar a questão identitária Amazônica. Estas

---

<sup>49</sup>Conforme o censo escolar de 2010. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/cidade/3115-manaus/censo-escolar>>. Acesso em: 01 de setembro de 2020.

mudanças contribuíram para fragilizar o capital cultural<sup>50</sup> da juventude das periferias da cidade, contribuindo para aumentar a desigualdade.

Ao negar o estudo do passado regional no espaço escolar, o governo local estava negando o papel da escola, do currículo, do ensino da História em promover condições para o florescimento de sentimento de pertencimento, de vínculo com o local, da formação da identidade dos estudantes e do fortalecimento da cultura Amazônica no espaço escolar. Como nos diz Peter Lee, “Parte do problema pode ser que as pessoas ainda pensam a educação na escola simplesmente como a aprendizagem de conjuntos de informação”. (LEE, 2016, p.114)

Este pensamento simplório sobre a educação se torna problemático, principalmente quando vêm dos agentes responsáveis por pensar e aplicar as políticas educacionais em âmbito local pois, como nós professores bem sabemos, a educação no espaço escolar não se limita a transmissão de conteúdos. O ensino da história escolar vai muito além da transmissão de informações.

Neste aspecto, como nos fala Sebastian Plá

(...) pensar a laenseñanza de la historia como una práctica condicionada también por formas particulares de producción de conocimiento sobre el pasado, en la que entran juego políticas educativas, memorias colectivas, identidades múltiples, posicionamientos historiográficos y prácticas docentes que se entremezclan en el aula para configurar diversos sentidos a la historia. (PLÁ, 2011, 166.)

Outro impacto que ponderamos sobre o silenciamento das narrativas locais no currículo prescrito da SEMED diz respeito a consciência histórica dos estudantes<sup>51</sup>. Sendo o ensino da História no espaço escolar um componente que contribui para o desenvolvimento da consciência histórica, não há como negar que o expurgo da disciplina de FHA, o engessamento do currículo por meio das imposições da GIDE, em menor ou maior grau, impactou e impacta no desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes.

Percebemos que a reformulação no ensino da história escolar em Manaus, ocorrido em 2010, criou situações complexas para os alunos. Contudo, essa situação poderia ter sido remediada, pois, segundo Normando,

---

<sup>50</sup> Em seu livro RAZÕES PRÁTICAS, Pierre Bordieu analisa as relações sociais no sistema capitalista propondo o olhar sobre o capital global dividido em capital econômico e capital cultural. Para Bordieu, o capital cultural é a distribuição da riqueza intelectual, não estando necessariamente ligada à distribuição da riqueza material. BORDIEU, Pierre. RAZÕES PRÁTICAS: Sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa-Campinas, SP: Papyrus, 1996.

<sup>51</sup> Para Jörn Rüsen, a consciência histórica pode ser entendida como operações mentais com as quais os homens e mulheres utilizam suas experiências do passado, interpretam como história e utilizam essa concepção de história para interpretar a realidade. A consciência histórica em Rüsen é uma condição presente em todas as pessoas, mas nem todas apresentam o mesmo grau e nível de consciência histórica. Para Rüsen, existem quatro tipos de consciência histórica: Tradicional; Exemplar; Crítica; e Genérica. In: RÜSEN, Jörn, Aprendizado histórico. In: SCHMID, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. Jörn Rüsen e o ensino de história. Paraná: UFPR, 2010.

Se na própria Secretaria existisse uma reflexão sobre a historicidade do ensino de História do Amazonas, ela teria percebido que a subsunção da disciplina se opôs às lutas de professores, em especial de Arthur Cezar Ferreira Reis que, há cerca de oitenta anos, promovia em seus escritos e palestras a necessidade de trazer para a sala de aula a História local mostrando os benefícios adicionais aos alunos quando a disciplina deixava de ser fastidiosa para ser relacionar com as ações dos homens e com as questões da terra natal (NORMANDO, 2019, p. 38).

Dessa forma, uma alternativa que proponho para confrontar esse silenciamento da História Regional, da parte das professoras e professores, venha a ser a adoção de Sequência Didática crítica, como estratégia metodológica que garanta aos alunos as possibilidades que o conhecimento regional possa lhes proporcionar, mas, principalmente, que eles se vejam como parte ativa desse conhecimento histórico.

## 2.2. O lugar social e o lugar de fala dos estudantes da Escola Helena Augusta Walcott

Para pensar a influência que as alterações no currículo de história possam ter sobre o ensino para os alunos, é imprescindível lançar um olhar sobre a escola, pois conforme Michel De Certeau, “a articulação da história com um lugar é a condição de uma análise da sociedade” (DE CERTEAU, 1982, p. 77).

Essa articulação proposta por De Certeau é o ponto de partida para ressignificarmos o ensino da História Regional no espaço escolar, tendo como produto de intervenção a elaboração de sequências didáticas que possam garantir não apenas o debate e a reflexão sobre a cultura e a identidade amazônica, mas para produzir um conhecimento construído por professor/aluno e alunos/alunos.

Teóricos e defensores do uso da Sequência Didática, como Antoni Zabala (1998), propõe que, para uma SD estar bem elaborada e ser exitosa, deve partir do “estudo de caso” (ZABALA, 1998, p.53), ou seja, da reflexão da realidade escolar.

Dessa forma, o êxito de uma sequência didática, que se proponha a criticidade, perpassa por conhecer o chão da escola, o perfil das alunas e alunos, seus questionamentos, as culturas populares na quais eles se incluem, seus saberes, ou seja, um “Raio X” da realidade da comunidade escolar, sua história, seus desafios e seus anseios.

Para se pensar a aplicação de uma SD no espaço escolar, deve-se primeiramente entender alguns aspectos da escola. Sobre a relação entre o Ensino da História e o conhecimento escolar, Sebastian Pládiz que,

aprendizaje es situado dentro de una institución específica que es la escuela y esta regula sus tiempos y sus saberes con la intencionalidad de enseñar, formar, disciplinar y otras tantas cosas más. Por tanto, el aprendizaje está condicionado por la institución.” (PLÁ, 2011, p.170)

E acrescenta,

Pero esto, al contrario de lo que se pudiera pensar, no niega el papel activo del estudiante en el aprendizaje, pues al reconocer y validar múltiples pasados que se significan dentro de la escuela, es decir, la horizontalidad (por lo menos conceptual) de los diferentes saberes históricos, considera fundamental que la investigación reconozca, por ejemplo, a la cultura juvenil como parte de la significación de pasados dentro de la escuela. (Ibidem)

O primeiro aspecto sobre a escola é algo lógico: a Escola é inegavelmente uma instituição do Estado e, como tal, regida pelas regras de funcionamento do Estado, o que a leva a ser também um direito que deva ser ofertado pelo Estado. Dessa forma, podemos entender que a escola é um direito. Conforme Dermeval Saviani,

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das Ciências Naturais e das Ciências Sociais (história e geografia humanas). (SAVIANI, 1995, p. 19)

Contudo, para o processo de reflexão para a elaboração de metodologias de Ensino, precisamos pensar não como uma instituição do Estado. A instituição escola vai muito além dos prédios construídos, também é o espaço da comunidade, refletindo seus conflitos, seus dilemas, relações interpessoais e esperança para o futuro.

Dessa forma, conforme Francivaldo Alves,

A assertiva de que a escola deve ser entendida como locus de atuação e construção do conhecimento, condiciona a analisar o saber mediado pelo espaço escolar. Neste aspecto, a escola deve ser compreendida com seus valores, interesses, sua forma de atuação, situada em um tempo e espaço social, (ALVES, 2018, p. 14 e 15)

Esse é o aspecto de alta relevância para o ensino da História, das estratégias de metodologias ativas que possam ser utilizadas para melhor alcançar os objetivos de um ensino significativo.

### 2.2.1. A Escola Helena Augusta Walcott

A escola é...

Lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, horários e conceitos...

Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. [...] e a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. (...) nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. (...) numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. ”

(PAULO FREIRE)<sup>52</sup>

No poema A escola, Paulo Freire nos convida a uma reflexão sobre nossas escolas, e, principalmente sobre as relações que ocorrem no espaço escolar. Entender como se dão essas relações na Escola Municipal Helena Augusta Walcott é de muita relevância para a elaboração de metodologias ativas para o ensino da História.

A Escola Municipal é uma das 496 unidades educacionais de ensino público da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Localizada na Avenida Itaúba, bairro João Paulo II, na zona Leste de Manaus, ofertando o Ensino Fundamental II, de 6º a 9º ano, e a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

De acordo com o Censo Escolar de 2019, a Escola Helena Augusta Walcott atendeu a 1.337 alunos no Ensino Fundamental II e 231 alunos no EJA (ensino noturno). Entre os 1.568 alunos, 982 eram do sexo feminino e 586 do sexo masculino; em quase toda a sua totalidade por alunos moradores do bairro João Paulo II: apenas 48 residiam fora das imediações da comunidade.

A história da escola se confunde com a própria do bairro onde a instituição se localiza, com suas agruras, com suas lutas, conquistas, conflitos, enfrentamentos com o descaso do Poder Público e com os interesses políticos, principalmente nos períodos de eleição. A criação da comunidade do João Paulo/Jorge Teixeira é fruto das ocupações urbanas ocorridas na Zona Leste de Manaus durante toda a década de 1990, tendo fortes ligações com os processos

---

<sup>52</sup>Poema A Escola. FREIRE, Paulo. Disponível em: [www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)

sociais ligados à “Revolução Industrial Baré”, denominada de Zona Franca de Manaus, iniciada na década de 70 do século XX, o qual fomentou um grande processo de deslocamentos e mobilidades em direção à cidade de Manaus. Os primeiros ocupantes do bairro eram pessoas migrantes vindas de outras cidades do interior do Amazonas e, também, de cidades do interior do Estado do Pará.

Entre os alunos ouvidos durante a pesquisa, 32 indicaram ser filhos de pessoas oriundas de municípios interioranos paraenses; 27 indicaram ser filhos de pais que vieram de cidades do interior do Amazonas; e 13 sendo filhos de pais nascidos em Manaus. Alguns dos pais desses alunos chegaram aos primeiros anos de ocupação do bairro, passaram a estudar na escola Helena Augusta Walcott. Muitos dos alunos da escola fazem parte da segunda, e até mesmo da terceira geração que tem convivido no espaço escolar “Irmã Helena”.

Nesse sentido, precisamos destacar que, assim como a conquista das terras do bairro João Paulo II foi uma vitória dos trabalhadores e moradores, a Escola também se constitui como uma grande conquista dessa comunidade. Por isso, mais do que uma reivindicação da comunidade, a criação da escola está ligada a uma ação direta da comunidade do João Paulo II.

Assim, podemos dizer que a escola foi entregue pela comunidade para a Prefeitura, e não o inverso, pois inicialmente, o espaço em que hoje se encontra a escola era o espaço onde funcionava o Centro Comunitário, um barracão de madeira construído pela comunidade, com a ajuda da Igreja Católica<sup>53</sup> e erguido no primeiro ano da ocupação da área em que foi criado o bairro.

Este espaço se apresentava para aquela comunidade como um dos pontos de encontro e socialização de comunitários, que realizavam suas reuniões, além de servir para atividades religiosas, como cultos e catequese, conforme relatou Klisse da Silva (2020), ex-aluna da Escola Helena Augusta Walcott e moradora do Bairro João Paulo II,

Quando eu e minha família chegamos aqui no bairro, na época da invasão, não tinha nada, nem rua. A gente andava no barro ou na lama, quando chovia. Era muito difícil. Tudo longe. Não tinha nada. Depois fizeram o Centro Comunitário. Ele ficava lá onde hoje é a escola, a irmã Helena. Era lá que o pessoal se reunia. Faziam as brincadeiras juninas. (SILVA, Klisse da. Entrevista realizada em 10 março de 2020).

É plausível dizer que a escola passou a funcionar no espaço do antigo Centro Comunitário do bairro e foi uma iniciativa da própria comunidade: separou-se um terreno, construiu-se um barracão de madeira, onde funcionou a Escola nos primeiros anos, em 1993, e

---

<sup>53</sup> Os fundos para a construção do barracão foram capitaneados pela Irmã Helena, possivelmente junto a sua ordem religiosa, Sagrado Coração de Jesus.

depois o repassou à Prefeitura para ser utilizado é oficializado como espaço escolar, em 1995. Para o funcionamento inicial da escola, o barracão de madeira foi dividido em quatro salas voltadas para o ensino de 1ª a 4ª séries, do então 1º Grau, para atender aos filhos dos trabalhadores que moravam nas adjacências do bairro nascente.

O próprio nome dado à escola, escolhido pela comunidade, vincula-se à origem do bairro, pois foi uma homenagem a mulher, negra, líder comunitária, que esteve à frente do processo de ocupação do terreno que daria origem a todo o bairro, a freira católica Helena Augusta Walcott, conhecida pelos populares como a Irmã Helena.

Contudo, o bairro João Paulo II foi apenas um dos vários bairros surgidos pela atuação direta da Irmã Helena, sendo ela responsável, somente na Zona Leste de Manaus, pela criação direta de seis bairros que proporcionaram residência para dezenas de famílias de trabalhadores.

Seu espírito aguerrido e inquieto diante das injustiças sociais fez com que a freira católica transcendesse o campo da oração, do discurso religioso, para o campo da ação, transformando-se em uma das principais lideranças no processo de ocupação de terras urbanas em Manaus entre os anos 1970 e 1990.

Todavia, a luta encampada pela irmã Helena pelo direito à terra incomodou bastante aos poderosos locais, fazendo com que a religiosa ganhasse inimigos poderosos e perigosos, de políticos de direita até latifundiários. Abaixo, apresentamos um recorte de uma reportagem do Jornal do Comércio, postado na página Manaus de Antigamente, no Facebook, em que retrata uma das constantes ameaças sofridas pela Irmã Helena.

Figura 4: Foto da Irma Helena.



Fonte: Facebook.com

Na legenda da imagem lê-se que a “Irmã Helena não teme ser presa”, fazendo alusão a perseguição e pressão que alguns políticos locais estavam fazendo para acabar com as atividades lideradas pela religiosa. A serenidade e calma apresentada por Helena Augusta Walcott na imagem parece confirmar o título da matéria do jornal: ela não temia os poderosos.

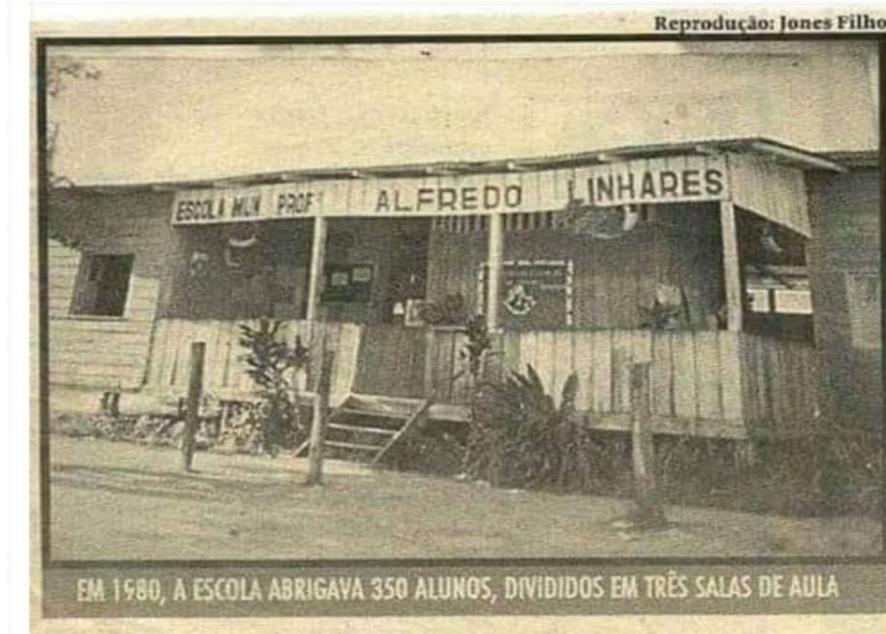
Apesar das diversas ameaças que sofreu devido ao seu engajamento na luta em prol de moradia para os mais pobres, Irmã Helena nunca esmoreceu diante das ameaças. Contudo, em uma de suas reuniões comunitárias na zona Leste, a religiosa foi vítima de uma tentativa de homicídio. O fato terminou com o assassinato de uma criança de 12 anos que estava ao seu lado, fato que lhe marcou profundamente e levando-a, por pressão da igreja católica, a se retirar de Manaus em 1997<sup>54</sup> para manter a própria vida.

A luta e a coragem de Irmã Helena parecem ter motivado muitos dos moradores desses bairros a continuar lutando por seus direitos, entre eles o acesso à educação. Um exemplo disso foi a construção do espaço escolar pela própria comunidade. Na ausência do Poder Público, em alguns desses bairros da zona Leste de Manaus, os moradores ergueram por conta própria espaços para o funcionamento de escolas para suas crianças. Diante das dificuldades e

<sup>54</sup> Conforme consta no site <http://www.taquiprati.com.br/cronica/1562-duas-em-uma-irma-helena-irma-vilma>

limitações financeiras, os comunitários utilizaram tapuias para a edificação. Esta alternativa de construção escolar também foi adotada em outros bairros que surgiram na zona Leste de Manaus, neste período. Abaixo podemos ver uma imagem dessas construções escolares.

Figura 5:Foto das Escolas da ZL na década de 90 do século XX.<sup>55</sup>



Fonte: [www.taquiprati.com](http://www.taquiprati.com)

Na fotografia, podemos ver o padrão simples e improvisado das edificações escolares construídas pelos comunitários das ocupações lideradas pela Irmã Helena, entre elas a própria Escola Municipal Helena Augusta Walcott. Apesar da simplicidade das construções, essas escolas, surgidas das mãos e suor dos comunitários, representavam uma conquista para os trabalhadores e seus filhos.

É preciso destacar que a construção desses barracões de madeira pela comunidade, como no caso da Escola Irmã Helena, só ocorreu nessas áreas periféricas de Manaus, contrastando com as escolas do Centro e dos bairros adjacentes (construídas pelo Estado), com estrutura em alvenaria e infraestrutura, o que demonstrava o descaso do Poder Público com essa parcela da população.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, algumas medidas de urbanização foram efetivadas, entre elas, a reestruturação do espaço físico da escola. As mudanças na estrutura foram bastante significativas: de uma construção precária em madeira, com poucas salas de aula, ergueu-se um prédio em alvenaria, de dois pisos, com 16 salas de aula; e a

<sup>55</sup> Aqui estamos utilizando uma foto da escola Alfredo Linhares para ilustrar como eram as construções em madeira, pois, conforme os comunitários, os barracões seguiam o mesmo padrão entre essas escolas.

revitalização do antigo pavilhão, com 5 salas de aula, foi inaugurado em 2003. E, em 2004, a Escola Irmã Helena passaria a receber as primeiras turmas do Ensino Fundamental II.

Abaixo, temos um registro imagético de 2009, em que já visualizamos a nova estrutura da escola.

Figura 6: Foto estrutura da Escola



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Na fotografia, tirada do portão da escola durante um momento sem atividades, podemos perceber o prédio principal, onde se vê ao fundo as salas de aula, dispostas em dois pisos. À frente das salas de aula do piso inferior, podemos observar um pátio pavimentado, usado para a recreação dos alunos nos horários de intervalo e para algumas atividades extraclasse.

As alterações de ampliação do espaço físico da escola Helena Walcott se constituíam uma reivindicação dos moradores do bairro porque os alunos precisavam dar continuidade aos estudos, principalmente devido à maioria das escolas, de 5ª a 8ª séries do Primeiro Grau, serem muito distantes do bairro.

Contudo, a oferta das escolas não se configura apenas uma demanda da comunidade e sim parte das estratégias políticas do governo, pois, conforme Bittencourt,

A escola, é importante destacar, integra um conjunto de objetivos determinados pela sociedade e articula-se com eles, contribuindo para os diferentes processos econômicos e políticos, como desenvolvimento industrial, comercial e tecnológico, a

formação de uma sociedade Consumista, e políticas democráticas ou não. (BITTENCOURT, 2009, p. 42)

Esse fator se agravou com a expansão demográfica do bairro, um reflexo do próprio aumento populacional de Manaus de 1990 a 2010. De acordo com o portal “Atlas do Desenvolvimento Humano”<sup>56</sup>, a população da cidade de Manaus saiu de 1.011.501 pessoas, em 1991, para 1.802.014, em 2010.

Tabela 1: Densidade populacional de Manaus-AM.

Tabela da População Total, por Gênero, Rural/Urba - Município - Manaus – AM						
População	População (1991)	% do Total (1991)	População (2000)	% do Total (2000)	População (2010)	% do Total (2010)
<b>População total</b>	1.011.501	100,00	1.405.835	100,00	1.802.014	100,00
<b>População residente masculina</b>	493.891	48,83	685.444	48,76	879.742	48,82
<b>População residente feminina</b>	517.610	51,17	720.391	51,24	922.272	51,18
<b>População urbana</b>	1.006.585	99,51	1.396.768	99,36	1.792.881	99,49
<b>População rural</b>	4.916	0,49	9.067	0,64	9.133	0,51

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano.

Esta explosão demográfica, concentrada principalmente nas áreas periféricas da cidade, como o bairro João Paulo II e adjacências, faziam crescer a necessidade por políticas públicas, especialmente as educacionais.

Contudo, apesar das alterações na estrutura física da escola, as questões de caráter social, como a violência, mudaram muito pouco. Como em várias áreas periféricas de grandes centros urbanos, onde o Estado se faz ausente, a violência e a criminalidade acabam sendo um flagelo para os moradores da comunidade do João Paulo/Jorge Teixeira.

O jornal “Diário do Amazonas”, em seu caderno Policia, de 20 de maio de 2018, indicava que o bairro do Jorge Teixeira, na zona Leste de Manaus, pode ser considerado um dos bairros mais violentos, apresentando altos índices de homicídios.

<sup>56</sup> Disponível em: < <http://www.atlasbrasil.org.br>>. Acesso em 10/11/2019. Acesso em: 01 de setembro de 2020.

O Jorge Teixeira liderou o ranking de mortes no mês passado com dez ocorrências. O bairro fica na zona Leste, a área da cidade com maior quantidade deste tipo de crime. Até o final do mês já tinham sido 30 assassinatos na região. Em cerca de 90 dias, foram 184 assassinatos na capital, 935 espancamentos e lesões corporais, 13 roubos seguidos de mortes e ainda 29 tentativas de homicídios em toda Manaus (DIÁRIO DO AMAZONAS, CADERNO POLÍCIA, 20 DE MAIO DE 2018).

O problema crônico da violência na região do João Paulo/Jorge Teixeira apresenta uma outra marca na comunidade da Escola Helena Augusta Walcott: a rotulação que moradores de outras áreas de Manaus têm feito ao longo do tempo aos estudantes e moradores dessa comunidade, associando-os ao crime.

Os alunos relatam que sofrem discriminação quando se identificam como moradores da comunidade do João Paulo e Jorge Teixeira. Sobre essa questão, Klisse (2020) fez o seguinte relato,

Professor, quando a gente fala que é morador da ZL (zona Leste de Manaus), o povo por aí pensa logo que a gente é bandida. Que aqui só mora bandido. Falou que é do JT (Jorge Teixeira), do João Paulo? O povo tem preconceito, tem medo da gente. São muitas as piadinhas de mau gosto. Chega a irritar. (SILVA, KLISSE DA. ENTREVISTA REALIZADA EM 10 DE MARÇO 2020).

Esses tratamentos preconceituosos que nos foram narrados por Klisse, infelizmente, não são fatos isolados e, de tão corriqueiros, já foram naturalizados inclusive pela própria comunidade escolar.

Outras discriminações que os alunos sofrem com certa constância dizem respeito às suas opções musicais, como forró e funk (que acaba por se refletir nas suas vestimentas fora do espaço escolar). Essas opções, contudo, compõem a cultura popular<sup>57</sup> própria da comunidade escolar.

Tanto a cultura popular das alunas e alunos quanto as discriminações despejadas sobre elas são elementos que os educadores, no processo de planejar suas estratégias para o ensino, não devam ficar alheios. Ao contrário: são pontos essenciais na hora da elaboração de atividades pedagógicas, como as Sequências Didáticas.

Tal preconceito despejado sobre os moradores de áreas periféricas e desassistidas pelo Poder Público, como os moradores da comunidade do João Paulo/Jorge Teixeira, onde a escola se localiza, estaria ligado às hierarquias sociais. Conforme Marcio Aguiar (2007, p. 83),

---

<sup>57</sup> Por Cultura Popular me refiro a cultura da não elite, conforme conceito apontado por Peter Burke no prefácio de seu livro *Hibridismo Cultural*.

no Brasil, a questão do preconceito e da discriminação está implicada na associação entre a raça e a classe.

Não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho [...] essas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade. (FREIRE, 1991, p. 70)

Sobre as crianças e jovens dessa comunidade escolar, formada por filhos de trabalhadoras e trabalhadores negros (os), mestiços, descendentes de indígenas e caboclas, despeja-se todo um ódio oculto (e injustificável e irracional), secularmente camuflado pelo discurso da harmonia racial e a conciliação de classes.

Essas situações acabam por reforçar o papel e a importância da Escola Irmã Helena para sua comunidade. Ao analisarmos os indicadores de abandono escolar, percebemos que, em 2018 a escola apresentou um índice de 6%; em 2019, o abandono escolar ficou em 4%<sup>58</sup>.

Assim, podemos inferir que esses baixos índices de abandono escolar podem estar indicando que a escola tem se configurado como um contraponto para a realidade cruel que é imposta à comunidade pelo sistema capitalista.

Da mesma forma, evidenciamos que esses baixos índices de abandono podem estar associados a um outro fator: de a escola propor para seus alunos um conjunto de atividades que os mantenha mais tempo na escola, como o projeto Flauta Doce e a Banda Marcial.

Uma característica peculiar da maioria do corpo docente da escola tem sido desenvolver atividades que busquem transcender o espaço da sala de aula, no sentido de oportunizar um ensino mais significativo para as crianças e jovens da comunidade.

Para isso, por mais de uma década, a escola tem contemplado em seu calendário escolar atividades que busquem valorizar a cultura escolar de seus alunos, por meio de atividades como gincanas, feiras culturais, mostras de ciência, saraus culturais, entre outras atividades. A imagem a seguir apresenta o registro de uma dessas atividades pedagógicas realizadas na escola, a gincana interna sobre História e Geografia, realizada em 2014.

Figura 7: Atividades pedagógicas

---

<sup>58</sup> Dados coletados no Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas- SIGEAM. Disponível: <<https://sigeam.prodam.am.gov.br/gesc>>. Acesso em: 04/06/2020.



Fonte: Arquivo pessoal do autor

A imagem retrata uma atividade realizada no pátio lateral da escola Irmã Helena, contando com a participação de várias turmas do 6º ano. Nota-se que, grande parte dos alunos presentes na atividade, estão se aglomerando para buscar um melhor posicionamento para interagir na atividade pedagógica.

Na imagem, também é possível perceber a preocupação com a caracterização do figurino dos condutores da atividade (professores e o corpo pedagógico da escola), explorando o lúdico, tornando assim a atividade pedagógica mais atrativa para os alunos.

Um dos aspectos da cultura a ser levado em consideração para elaboração de atividades pedagógicas que penso ser importante para o ensino da História é a cultura popular dessa comunidade. Conforme Henry A. Giroux e Roger Simon,

A cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno. (GIROUX e SIMON, 2005, p. 96)

Penso que essas características apontadas por Giroux e Simon sobre a cultura popular seja um fator que sempre deva ser levado em consideração no processo de planejamento e execução de atividades pedagógicas, como as Sequências Didáticas.

A realização de atividades lúdicas intra e extraclasse, que busquem envolver os alunos, tem sido uma marca da comunidade escolar, como atividades complementares ao currículo oficial. Essa característica da Escola Irmã Helena<sup>59</sup> transcende o tradicionalismo que os governos municipais tentam impor às escolas, por meio da GIDE, conforme esclarece Ana Maria Monteiro,

(...) temos que pensar nosso trabalho com relação ao nosso aluno - sujeito social e histórico que é - e não o aluno universal e abstrato (além do que, não adianta ficarmos sonhando com o aluno ideal porque ele não existe). É preciso pensarmos nossas propostas de trabalho considerando os alunos que temos, com os conhecimentos que já construíram, e atentos para o fato de que "os textos não se inscrevem nos leitores como era em cera mole" (MONTEIRO, 2001, p. 24).

Contudo, estratégias e metodologias adotadas na Escola Helena Walcott não têm sido levadas em consideração para a elaboração dos currículos em Manaus. Na verdade, a Prefeitura tem refutado todo e qualquer projeto que não seja o seu. Como exemplo dessa prática do governo local, apontamos um fato ocorrido em 2006, com o Projeto Político Pedagógico da Escola Irmã Helena. Naquele ano, professores, pais, representantes, comunitários e alunos se reuniram para elaborar o projeto político pedagógico para a escola.

Pela proposta do PPP de 2006, elaborada pela comunidade, preconizava-se um currículo escolar que estivesse mais próximo da realidade da comunidade do João Paulo e adjacências. O currículo apresentado pela comunidade escolar ampliava o espaço para o estudo das problemáticas históricas regionais no currículo, em conteúdo e carga horária, além de propor a substituição do Ensino Religioso pelo Ensino de Filosofia. Os debates e argumentos para essa proposta estavam ancorados nas resoluções da 1ª Conferência de Educação em Manaus, ocorrido em 2001.

Contudo, a proposta elaborada pela comunidade escolar em 2006, nem sequer foi cogitada pela SEMED, sendo PPP engavetado pela burocracia da Secretaria de Educação. Se a proposta era ampliar o olhar sobre as questões regionais, na perspectiva de um ensino mais significativo, a resposta da Prefeitura foi justamente antagônica e excludente, suprimindo o olhar sobre o regional no currículo oficial, em 2010.

### 2.2.2. O perfil da comunidade discente da escola Helena Augusta Walcott

---

<sup>59</sup> Por escola aqui neste parágrafo entende-se que estou me referindo aos recursos humanos que formam a escola: professores, administrativos, pedagogos, direção, as faxineiras, porteiros, cozinheiras que tanto contribuem para a realização exitosa dessas atividades.

“O planejamento de uma SD (e agora avançando nos seus aspectos operacionais), o conhecimento científico e outros conhecimentos trabalhados na escola sob o prisma das disciplinas curriculares (como o poético, o da música, o das artes visuais e teatrais) precisam ser relacionados com o plano experiencial dos alunos. O professor, portanto, deve se aproximar da realidade vivenciada pelo estudante e inseri-la no conteúdo que irá ensinar.

Esse movimento requer não apenas a realização de pesquisas voltadas para o conteúdo e para as possíveis atividades que podem ser empregadas para ensiná-lo, mas também investigações pertinentes sobre a realidade dos alunos. (CASTELLAR, 2016, p.27)

Conforme Castellar, o conhecimento sobre a realidade dos estudantes é um fator de grande relevância no processo de elaboração da SD, no qual o professor necessita conhecer, nas mais pequenas minúcias. Entendendo que a SD não deve ser pensada para os alunos, mas com os alunos, partindo das questões factuais aos estudantes, suas indagações, de seus questionamentos, dentro e, principalmente, para além dos muros da escola.

Para pensar a elaboração da SD como os alunos da escola Helena Augusta Walcott, optamos pela pesquisa qualitativa, entre alunos do 7º e 8º ano do ensino fundamental<sup>60</sup>, sendo selecionada uma turma de cada ano, todas do turno matutino. Foram ouvidos 68 alunos, a saber: 36 alunos do 7º ano, sendo 21 meninas e 15 meninos; e 32 alunos do 8º ano, sendo 17 meninas e 15 meninos.<sup>61</sup>

Nesse sentido, fazer o levantamento das condições sociais em que se encontram os alunos da escola é um fator fundamental para a reflexão que propomos nessa pesquisa, pois, conforme IvorGoodson,

Grande parte da literatura sobre aprendizagem falha na abordagem dessa questão crucial do interesse, por isso a aprendizagem é vista como uma tarefa formal que não se relaciona com as necessidades e interesses dos alunos, uma vez que muito do planejamento curricular se baseia nas definições prescritivas sobre o que se deve aprender, sem nenhuma compreensão da situação de vida dos alunos. (GOODSON, 2007, p. 250)

Em face dessas prerrogativas, a primeira pergunta apresentada aos alunos dizia respeito ao local de origem de suas famílias. Esta indagação relaciona-se com a hipótese que estamos levantando sobre a importância de um ensino sistemático da História do Amazonas para o fortalecimento da cultura e da identidade local.

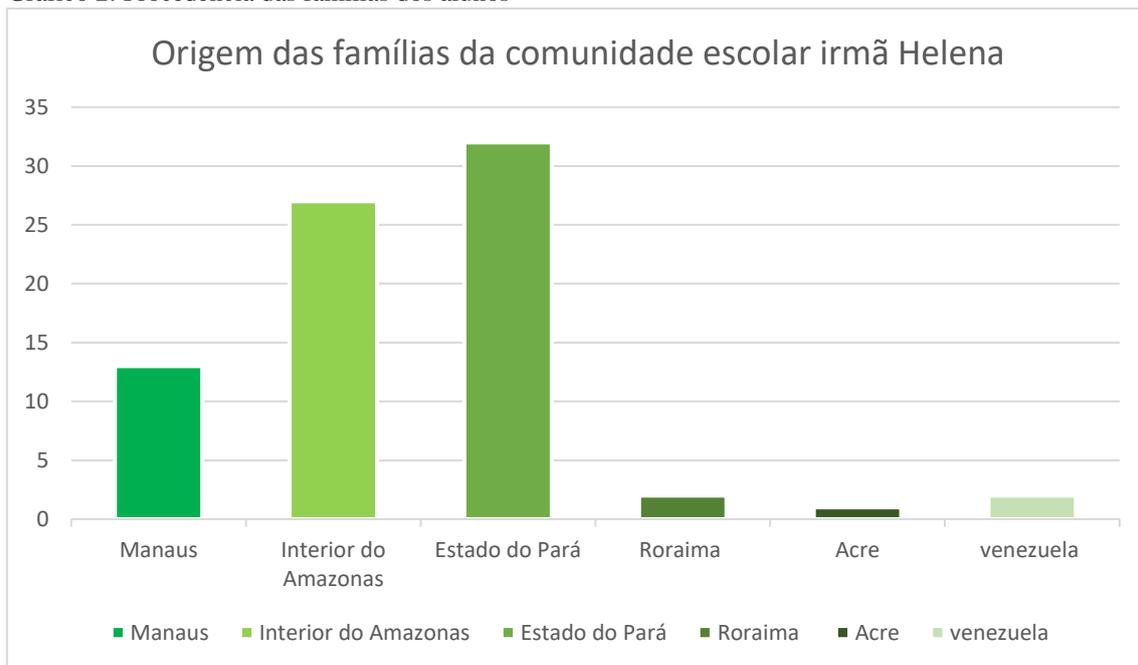
---

<sup>60</sup> Optei por aplicar as arguições entre os alunos do meu turno de trabalho. Como presume-se que um dos objetivos do programa PROFHISTÓRIA é a melhoria da prática do docente pesquisador, optei por analisar uma turma onde atualmente o ensino de história está sob minha responsabilidade, e outra turma onde já fui o professor de ensino de História. Por se tratar de indivíduos menores de idade, sua identificação na pesquisa se dará por nomes fictícios e, que não constavam na lista de matrícula das turmas selecionadas.

<sup>61</sup> O questionário aplicado entre os alunos foi de caráter subjetivo. Todas as informações apresentadas nas planilhas e gráficos foram transcritas conforme as respostas dadas pelos alunos. O modelo do questionário se encontra em anexo neste trabalho.

Entre os alunos ouvidos durante a pesquisa, 29 participantes indicaram ser filhos de pessoas oriundas de municípios do interior do Estado do Pará; 16 indicaram ser filhos de pais que vieram de cidades do interior do Amazonas; 18 indicaram ser filhos de pais nascidos em Manaus; 2 indicaram ser provenientes de Roraima; 1 indicou que a família é oriunda do Acre; e 2 indicaram ser venezuelanos.

Gráfico 2: Procedência das famílias dos alunos



Estes dados nos indicam que a comunidade escolar “Irmã Helena” ainda continua a ser constituída por uma grande gama migratória, possivelmente atraída pelo discurso do progresso da modernidade/colonialidade.

Ao analisar o nível de escolaridade dos pais desses 68 alunos, obtivemos os seguintes perfis:

Tabela 2: Escolaridade das famílias da comunidade irmã Helena

Nível de escolaridade	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio completo	Ensino Superior (cursando)	Não sabem ou não quiseram responder.
Pai	11	16	19	13	2	7
Mãe	9	22	15	14	3	5

Fonte: Autor.

Os dados indicam que, entre os pais dos alunos, a maioria nem sequer concluiu o Ensino Médio, possivelmente porque muitos deles ainda muitos jovens tornaram-se mães e pais, tendo que abandonar os estudos para trabalhar e sustentar os filhos, em família ou sozinhos. Contudo, observa-se que, as respostas dadas pelos alunos, indicaram que as suas mães têm uma formação melhor que a de seus pais.

Sobre as condições socioeconômicas dos alunos, submetemos-lhes a indagações voltadas para a situação da estrutura familiar de seu convívio; as condições de moradia; e a situação econômica de suas famílias.

Tabela 3: Com quem você vive?

Com quem você mora?	
Pai e Mãe	31
Pai e Madrasta	6
Mãe e Padrasto	11
Mãe e Madrasta	1
Só com a Mãe	7
Só com o Pai	1
Com a mãe e os avós	4
Com os avós	5
Com os tios	2

Fonte: Autor.

As respostas dadas pelos alunos indicam que mais da metade dos alunos não residem mais no seu núcleo familiar original (pai e mãe). É possível perceber inclusive a indicação de famílias que fogem do padrão tradicional, como a indicação de uma união homoafetiva. Outros indicam a desestruturação de suas famílias. Mas, um dado que se destaca é a participação na criação solo (ou com ajuda dos avós) na criação de seus filhos.

Quando indagados sobre as condições de suas moradias, os alunos deram as seguintes respostas:

Tabela 4: Condições de moradia dos alunos

Você mora em:	
Casa própria (em alvenaria)	37
Casa própria (em madeira)	9

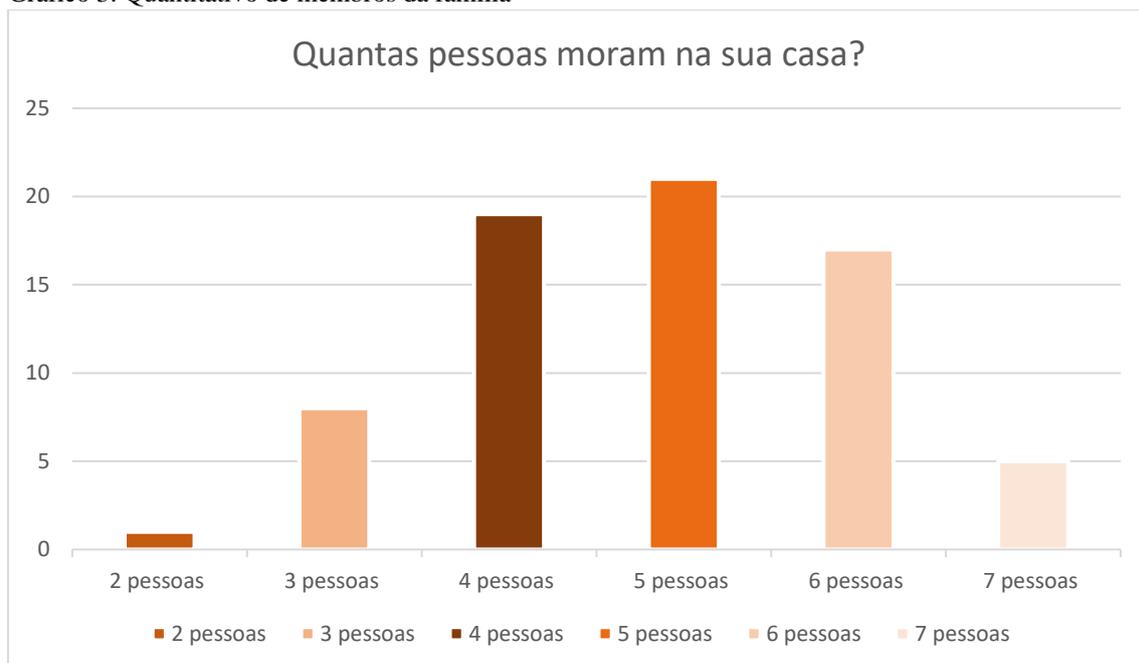
Casa própria (mista: alvenaria e madeira)	7
Casa alugada <sup>62</sup>	6
Casa dos avós	9

Fonte: Autor.

As respostas dadas pelos alunos indicam que a maioria dos alunos vivem em casa própria, o que deve estar ligado ao fato de muitos deles e suas famílias descenderem dos primeiros moradores do bairro, ou lá já residem há bastante tempo.

Também foi indagado a esses alunos a quantidade de pessoas que moram em sua casa. Um aluno respondeu que em sua casa moram 2 pessoas; 8 alunos responderam 3 pessoas; 19 alunos responderam 4 pessoas; 21 alunos responderam 5 pessoas; 17 alunos responderam 6 pessoas; 5 alunos responderam que em sua casa convivem 7 pessoas. O gráfico a seguir ilustra a resposta dos alunos:

Gráfico 3: Quantitativo de membros da família



Fonte: Autor.

Sobre a situação de trabalho de seus pais ou responsáveis, 23 alunos indicaram que seus pais trabalham de carteira assinada; 43 alunos indicaram que seus pais desenvolvem atividades de forma autônoma, como feirantes, pedreiros, moto taxistas, ambulantes e comerciantes. Alguns alunos indicaram que a família estava sobrevivendo dos programas de assistência social do governo, como o programa Bolsa-família.

<sup>62</sup> Os alunos não indicaram se essas residências eram em alvenaria ou madeira.

Tabela 5: Fonte de renda da família dos alunos

Quem é o responsável pelos recursos econômicos de sua família?	
Pai	28
Mãe	12
Pai e Mãe	19
Avô	4
Avó	1
Tio	2

Fonte: Autor.

Ao indagar sobre o responsável pelos recursos econômicos de sua família, percebemos que a figura masculina ainda é considerada a grande provedora do lar. Contudo, evidenciamos também que o papel da mulher como o sustentáculo da análise dos dados também é expressivo, quer dividindo as responsabilidades financeiras com seus pares, quer assumindo de forma individualizada essas responsabilidades, como apontam quase metade das respostas.

Outro ponto indagado aos estudantes, para refletir sobre as marcas da colonialidade, foi sobre a orientação religiosa.

Tabela 6: Orientação religiosa dos alunos.

Qual a sua orientação religiosa?	
Católico	25
Evangélico	39
Espírita	1
Não tem religião definida	4

Fonte: Autor.

A análise das respostas dos alunos referentes às suas orientações religiosas indica que os evangélicos já superam os católicos dentro do campo dos que se auto afirmam como cristãos na comunidade escolar Irmã Helena. Esta tendência mais tradicional pode ter influenciado na resposta de alunos que possam se identificar com as religiões de matrizes afro-brasileiras, pois estas ainda são bastante hostilizadas por alguns evangélicos e também católicos, mais conservadores, mesmo entre os jovens, apesar dos inúmeros debates sobre tolerância religiosa travado no espaço da sala de aula.

Esses dados coletados junto à comunidade escolar “Irmã Helena” nos permitem perceber se tratar de uma comunidade não homogênea, nem mesmo na cultura religiosa. Essas diferenças são aspectos saudáveis e imperativos no processo de ensino/aprendizagem e importantes para que possamos pensar uma ação pedagógica que leve em conta a realidade da comunidade e de sua cultura.

### 2.3. Os alunos falam sobre o ensino de História

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

PAULO FREIRE

Essa fala de Paulo Freire nos indica um importante fator a ser seguido para a realização da Sequência Didática como produto de intervenção para um ensino significativo: buscar ouvir os estudantes.

Contudo, apesar de os alunos serem uma das principais partes envolvidas no processo do ensino-aprendizagem, possivelmente a parte mais importante no processo, eles dificilmente têm suas vozes ouvidas por aqueles que pensam as políticas escolares.

Partindo das orientações de Freire, buscamos ouvir e refletir junto aos alunos para a elaboração da Sequência Didática, entendendo que dialogar com os estudantes, com seus saberes e procurar ponderar o Quê e COMO eles estão aprendendo e apreendendo os conhecimentos sobre o ensino de História na escola seja algo imprescindível para um ensino significativo.

Contudo, dialogar com os alunos, com os seus saberes, conforme Nicole Lautier (2011), demanda que o docente perceba que,

Historiadores, professores e alunos não perseguem os mesmos objetivos e estabelecem relações com o conhecimento histórico em condições diferentes (de pesquisa e escrita para os historiadores, de transmissão para os professores, de aprendizagem para os alunos). Eles têm, contudo, um ponto em comum: todos entram na compreensão dos homens do passado por operações cognitivas relativamente próximas, mobilizando uma compreensão narrativa e o seu conhecimento do mundo vivido. (LAUTIER, 2011, p.42)

Essa reflexão proposta por Lautier nos permitiu entender que, para a elaboração de Sequência Didática para o ensino da História Regional, seria de grande importância ponderar sobre como os alunos processam o ensino da História.

Com base nesse indicador, selecionamos<sup>63</sup> algumas turmas entre os 6º e 9º anos e propusemos uma atividade de sondagem entre os alunos da escola citada, buscando analisar a percepção que os alunos apresentavam sobre o ensino de História e do que estavam assimilando (ou não) dos conteúdos. Para isso, foram selecionadas uma turma de 7º ano e outra de 8º ano. O processo de arguição contou com a participação 68 alunos, sendo 36 alunos do 7º ano e 32 alunos do 8º ano, todos do turno matutino.

Como critério de seleção dessas turmas, levamos em consideração o fato de serem turmas constituídas de alunos residentes do bairro onde a escola se localiza e, portanto, matriculados na escola desde o 6º ano, o que permite uma maior análise sobre suas experiências com o modelo de História ensinado na Escola Municipal Helena Augusta Walcott.

A pesquisa foi realizada em dois momentos, entre os meses de março e julho de 2019. No primeiro momento, buscamos perceber qual era o pensamento dos alunos sobre o ensino de História e qual a relevância do ensino de História para eles.

A primeira indagação feita aos alunos teve como base a clássica ponderação que Marc Bloch nos apresentou em seu livro “Apologia à História: para que serve a História? ”, buscando refletir sobre a importância que o ensino de História possa ter para esses alunos. Para isso, os participantes da pesquisa foram submetidos a duas perguntas, quais sejam: a) Qual a importância do ensino de História?; b) Qual a relação entre os conteúdos de História ensinados na escola e as suas realidades?<sup>64</sup>.

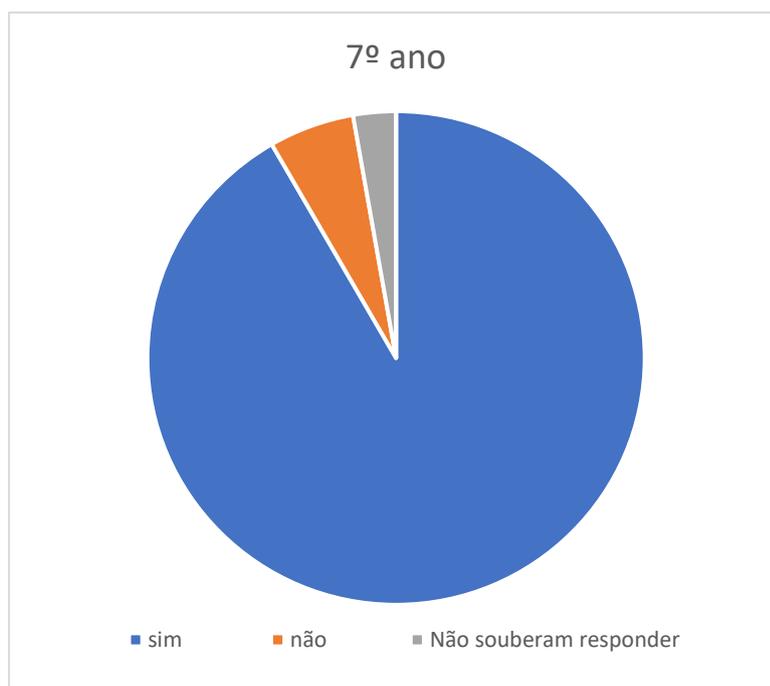
Sobre a importância do ensino da História, entre os alunos do 7º ano, 33 alunos responderam que consideram o ensino da disciplina importante; enquanto 2 alunos não vêm relevância em tal ensino; e 1 aluno não respondeu à primeira questão.

Gráfico 4: Respostas 7º ano - Qual a importância do ensino da História.

---

<sup>63</sup> Os alunos foram escolhidos entre as turmas em que leciono na escola Irmã Helena.

<sup>64</sup> Nos remetemos a clássica pergunta de Marc Bloch “Por que estudar História?” in: Apologia da História ou o ofício do historiador.



Fonte: Autor.

Com base no gráfico, constatamos que, apesar de a maioria dos alunos do 7º ano indicarem que o ensino da História é importante, ao analisarmos suas respostas, percebemos que muitos responderam apenas um “Sim”, como foi o caso dos alunos Ubirani e a aluna Jaci, do 7º ano.

Para outros, a História seria importante, mas apenas para aprender sobre o passado, com um caráter fantástico, como podemos perceber na resposta do aluno Apuã do 7º ano: *“a importância é que a gente aprende sobre o passado, sobre o que aconteceu. Se não existisse história, as pessoas não vão saber de onde elas vinham, o que aconteceu no passado e outras coisas”*. E também na resposta do aluno Raoni, do 7º ano: *“a importância de estudar história é que possamos aprender no passado povos da Grécia, as cruzadas da Itália e a Ásia, a Igreja Católica Romana”*.

A história como narrativas de um passado fantástico também foi a resposta da aluna Nani, do 7º ano: *“A importância para mim é que a gente aprende coisas antigas, coisas de séculos atrás nos tempos medievais eu acho bastante interessante eu gosto muito”*.

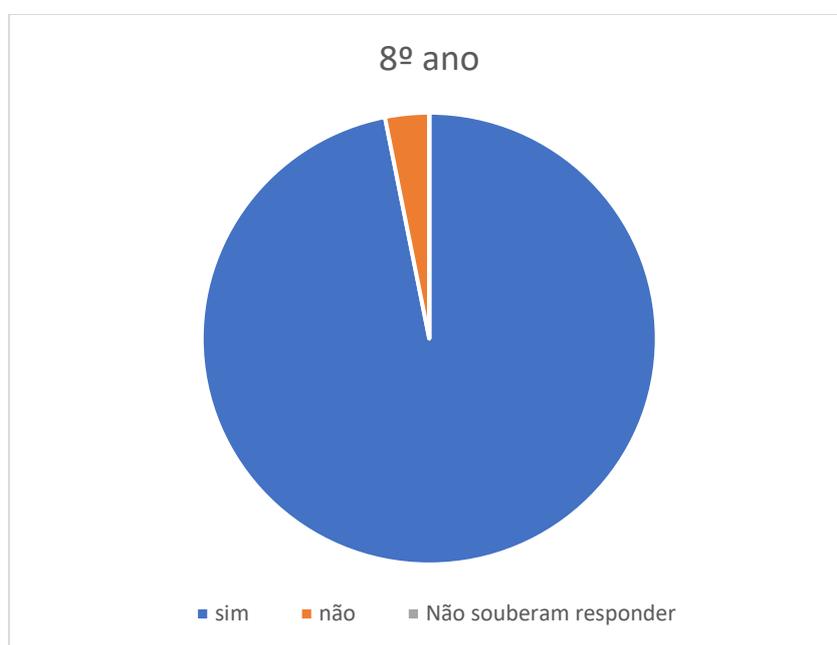
Entre os alunos que responderam não perceber o ensino da História como importante, argumentaram que apenas não gostam de História. Essa resposta foi comum entre alunos como os estudantes Guaraci e Ubiraci, ambos do 7º ano.

Entre as respostas negativas à importância do ensino da História, a justificativa do aluno Piatã, do 7º ano, merece uma observação. Conforme o estudante, *“para mim a História*

*não tem importância nenhuma, eu tenho que ficar copiando os textos enormes*”: a crítica à metodologia do professor para a compreensão de conteúdos. Contudo, a utilização de ‘textos enormes’ está mais ligado a tentativa das professoras e professores em buscar remediar a escassez do livro didático à uma opção metodológica.

Entre os alunos do 8º ano, apenas 1 aluno respondeu não considerar o ensino da História como relevante, enquanto 31 alunos responderam entender que tem importância. O gráfico a seguir ilustra a resposta dos alunos do 8º ano sobre a importância do ensino da História:

Gráfico 5: Respostas 8º ano - Qual a importância do ensino da História.



Fonte: Autor.

Percebemos também que, entre os alunos do 8º ano, o ensino da História é considerado importante.

Ao analisar suas respostas, fica evidente que muitos alunos do 8º, assim como os alunos do 7º, também associam a importância do estudo ao passado. Essa resposta foi comum entre alguns estudantes, como os alunos Guari, Apodi e Aranã.

O ensino da História também é pensado como importante pelos alunos por propor uma leitura de mundo, como podemos perceber na resposta do aluno Jandir do 8º ano:

Obter conhecimento sobre o mundo, sobre suas batalhas e guerras. Saber o que aconteceu antes de nós, para saber distinguir o que é algo precioso, algo histórico. Saber que antes mesmo do meu nascimento houveram pessoas que exploraram o mundo e fizeram grandes descobertas e hoje o estudo sobre eles é algo “mágico”. A

importância de se estudar História é descobrir um mundo novo. (ALUNO JANDIR, 2019)

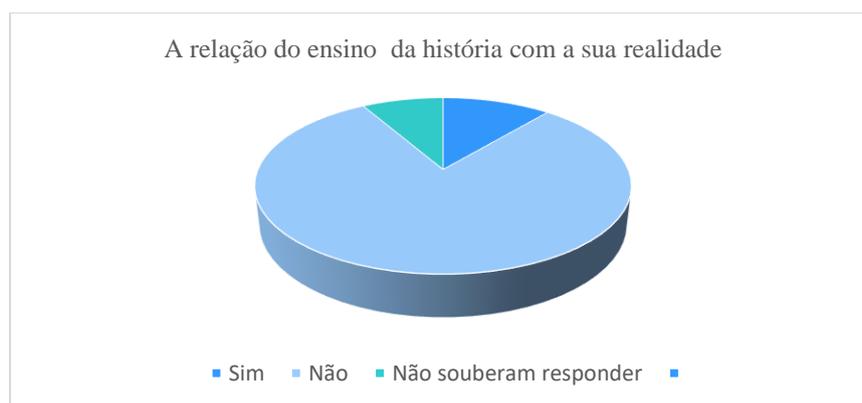
Essa importância indicada pelos alunos possivelmente está muito mais associada a uma abordagem metodológica e prática das professoras e professores, que acabam por transformar as aulas de História em momentos prazerosos, de experiências fantásticas, levando o aluno a viajar pela história. Essa possibilidade fica evidente ao observarmos em determinadas respostas, como a da aluna Uyara, que se manifestou da seguinte forma: “é que você pode recriar na sua cabeça tudo que aconteceu no passado”.

A segunda pergunta feita aos alunos buscava compreender se os alunos conseguem relacionar os conteúdos de história do currículo oficial da SEMED com as suas realidades, pois, conforme Goodson,

(...) a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve. (GOODSON, 2007, p. 250)

Se a maioria dos alunos do 7º ano responderam positivamente para a importância do ensino da História, o cenário mudou ao serem indagados se conseguiam associar os conteúdos às suas realidades: 4 alunos responderam que sim, 29 responderam que não, e 3 alunos não souberam ou não responderam a esta indagação.

Gráfico 6: Resposta do 7º ano -Você consegue associar o ens. de História a sua realidade?



Fonte: Autor.

Entre os alunos que responderam que não, observamos os seguintes argumentos: “Não tem nada a ver com a minha realidade” (Aluno Amana, 7º ano); “Não. Antes eu estudava o conteúdo que eu entendi foi a antiga Grécia e não tinha nada a ver com a minha

*realidade*”(Aluno Kauê, 7º ano); “*Não porque a história é um pouco do passado greco-romano não tem muito com a minha realidade*” (Ubiraci 7º ano).

Até mesmo entre alunos que responderam que o ensino da História é importante, suas respostas indicam que eles não associam os conteúdos do ensino da História à realidade que os cerca, como a aluna Apuã:

A relação do conteúdo não tem nada a ver comigo, não. Porque quando eu estudava no sexto ano, as pessoas falavam a Mesopotâmia de Roma e no sétimo ano, aula sobre aceitar outros povos da Europa e da Ásia, das Cruzadas não tem nada a ver com a minha vida. (ALUNO APUÃ, 7º ano)

Entre os alunos do 8º ano, 7 alunos responderam que o ensino de História tem relação com as suas realidades; 16 alunos responderam que não conseguem associar o que é ensinado em História com a sua realidade; e 8 não souberam responder.

Gráfico 7: Resposta do 8º ano -Você consegue associar o ensino de História a sua realidade?



Fonte: Autor.

Entre os alunos que responderam associar os conteúdos aprendidos com suas realidades, a aluna Inaiê nos diz que,

Eu consigo (associar) porque fala sobre o direito das mulheres poderem falar. O direito de qualquer pessoa, de qualquer cor e religião, poder se expressar. Tudo isso (no ensino da História) tem a ver com a minha realidade. (ALUNA INAIÊ, 8 ano)

Alguns alunos indicaram que o ensino da História não tem relação com sua realidade por se tratarem de conteúdos que, para eles, são voltados apenas para sociedades europeias. Como podemos perceber na fala do aluno Caubi, do 8º ano, que respondeu que a História “*não tem nada a ver com a minha realidade. Eles falam da Grécia, Roma, do feudalismo, da Europa. Nada a ver com a minha realidade*”. (ALUNO CAUBI, 8º ano)

Respostas como a dos alunos Caubi, do 8º ano, e Guaraci, Apuã e Ubiraci, do 7º ano, indicam que, ao estarem questionando os conteúdos voltados apenas para a história europeia, não indicam necessariamente que eles não queiram saber sobre o conhecimento histórico, mas, pode estar indicando que eles estão questionando a proposta curricular que lhes é imposta, relevando uma inquietação ao modelo oficial do currículo para o ensino de história adotado pela SEMED.

Uma forma de flexibilizar esse currículo tradicional, tornando-o mais atrativo para os estudantes, vem a ser a Sequência Didática, alinhada a uma opção política em defesa de direitos humanos, justiça social, combate a racismo e a misoginia. Por meio da SD, pode-se trabalhar uma inter-relação entre a História dita geral com a realidade das crianças e jovens da escola Irmã Helena, partindo do ensino da História Regional.

No segundo momento da pesquisa, buscou-se indagar se alunos estariam aprendendo sobre História Regional no espaço escolar, considerando ser um elemento de grande relevância para propor uma Sequência Didática como metodologia para o ensino da História, pois, como nos orienta Paulo Freire,

Quanto mais se problematizem os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados compreenderão o desafio na própria ação de captá-lo (FREIRE, p. 80, 2005)

O primeiro aspecto dessa parte da pesquisa se pautou na concepção de regional que vêm sendo apresentado nos espaços escolares de Manaus, com um recorte espacial pautado na História do Amazonas, ou ao menos com essa perspectiva. Dessa forma, foi solicitado aos alunos que eles relatassem seus conhecimentos sobre a História do Amazonas.

Nesse segundo momento da pesquisa, o retorno das respostas se deu em um número menor que no primeiro momento.

Poucos alunos conseguiram fazer um relato de suas memórias sobre a História do local onde vivem. Tal fato reforça nossa preocupação com o silenciamento da História Regional no espaço escolar, bem como metodologias que tornem o ensino mais atrativo e significativo,

que marque na vida escolar desses estudantes. Abaixo, apresento algumas das respostas dadas pelos alunos.

A aluna Inaiê escreveu que “O que eu sei sobre a História do Amazonas é que ele recebe esse nome devido ao rio Amazonas. E, que ele pertencia aos índios e foi tomado pelos portugueses. O nome de Manaus era homenagem a essa tribo de índios, morta pelos portugueses”.

A aluna Apuanã relatou que “o Amazonas já foi um importante produtor de borracha. Nesse período, Manaus era muito rica. O Amazonas antes pertencia aos portugueses, que mataram os índios. Mas ainda tem alguns índios por aí”.

Percebemos que as alunas focaram suas narrativas em uma memória coletiva, muito difundida e já enraizada na sociedade manauara. Possivelmente, essas respostas estão ligadas ao que Nicole Lautier define como compreensão do ensino da História pelos alunos a partir da compreensão do mundo familiar (LAUTIER, 2011, p.43).

Na perspectiva de avaliarmos a necessidade de ampliar o recorte da História Regional para além da História do Amazonas, para um contexto de uma narrativa Amazônica, foram solicitados aos estudantes que relatassem o que eles conheciam sobre a História da Região Amazônica.

Para esse ponto, houve um certo silenciamento, onde a maioria dos alunos não souberesponder, não lembra ou sinaliza com respostas como “A história da Amazônia é a história do Amazonas”.

Outras respostas focaram na Amazônia pelo seu aspecto de ligação com o rio Amazonas, da Floresta e dos “índios” que nela habitam.

Percebe-se nas respostas dos alunos que, ao pensar a História da Amazônia, é lembrado o fator da natureza, caracterizado na referência ao rio Amazonas e a floresta. Tal fato se apresenta como um elemento importante no processo de elaboração da SD.

Sobre as respostas dos estudantes, é importante destacar que, conforme Lautier, “a idade dos alunos e suas experiências escolares produzem efeitos sobre o grau de generalização dos conceitos e a capacidade de abstração para pensar a história”. (LAUTIER, 2011, p. 48). Dessa forma, é bem compreensível que as respostas de alunos do Ensino Fundamental se deem a um nível menos complexos, contudo isso não significa que seja menos válida.

Apesar de concordar com Lautier, conjecturo também que as respostas dos alunos estejam intrinsecamente ligadas à estrutura curricular da SEMED, com pouco espaço para as professoras e professores abordarem os conteúdos sobre a História Regional (e também a

Geografia Regional), principalmente com o engessamento da proposta curricular imposto pela GIDE.<sup>65</sup>

Assim sendo, entendo que as respostas das crianças reflitam a lacuna do conhecimento sobre a história da Região Amazônia na abordagem de um estudo sobre a Região, o que fortalece a argumentação sobre a necessidade de metodologias para o Ensino Regional por meio de Sequências Didáticas que entrelacem a história do local com a história da região e a história nacional.

Como nos diz Cecília Goulart,

É preciso haver mudança, transformação nos alunos, em seus discursos e compreensões, para sabermos que eles estão, de verdade, sendo considerados e legitimados em suas existências como outros. Para isso, é preciso, primeiramente, aproximarmo-nos deles, de modo cúmplice, e, em segundo lugar, afastarmo-nos deles, para que eles reconheçam seus lugares, se legitimem e confirmem que sabem e podem. (GOULART, 2012, p. 280)

Podemos perceber que Goulart indica o ensino da História para a construção da alteridade dos estudantes, referendando o que nos diz Peter Lee: há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado (LEE, 2006, p.136). É por entender que o ensino da História Regional vai muito além de informações pretéritas e que pode contribuir para a construção da alteridade dos alunos da Escola Helena Augusta Walcott que proponho a utilização da Sequência Didática como uma metodologia ativa para o ensino da História Regional.

#### 2.4. A percepção das professoras e professores de escolas da zona Leste de Manaus

Ponderar sobre o ensino de História Regional, e o ensino como um todo, perpassa por colocar em evidência as tensões e conflitos que envolvem o processo educacional no espaço escolar, demanda pensar criticamente os desafios e limites que se apresentam diuturnamente na vida dos sujeitos envolvidos no espaço escolar.

Tais ponderações devem partir de uma análise dialética da realidade, levando em consideração as questões estruturais e conjecturais que tange ao todo da sociedade, o macro espaço, sem perder de vista as questões pertinentes às especificidades da História Local, nos micros espaços: a comunidade, a escola, a sala de aula.

---

<sup>65</sup> As questões que envolvem a estrutura curricular da SEMED e a GIDE já foram apresentadas no primeiro capítulo.

No aspecto Macro da sociedade, em seus estudos sobre os saberes e práticas dos professores de História, Ana Maria Monteiro pontua que as “dificuldades no ensino de uma disciplina escolar estão relacionadas a uma crise social e cultural mais ampla que se manifesta no cotidiano e no currículo da escola como um todo, revelando um desencontro entre expectativas e intenções de professores e alunos” (MONTEIRO, 2007, p.12).

Essa crise social e cultural está intrinsecamente ligada às contradições do próprio sistema capitalista, que impera em todos os setores da sociedade, afetando principalmente as áreas dos menos privilegiados, nas áreas mais carentes, e os principais sujeitos envolvidos no processo educacional: professores e alunos.

Dessa forma, pensar os limites e desafios para o ensino da História Regional demanda refletir como os professores de História têm percebido a crise social e cultural que impera na sociedade e como eles têm lidado com esses fatores, nas suas diversas realidades escolares. Poderiam estar esses docentes utilizando a Sequência Didática como ferramenta para o ensino de História?

Para tal, realizamos entrevistas e aplicação de formulários, buscando traçar o perfil laboral dos docentes e os desafios que os mesmos encontram para desenvolver o ensino da História Regional, bem como perceber os procedimentos metodológicos utilizados pelos mesmos no processo de ensino/aprendizagem.

A pesquisa realizada por meio de formulários foi aplicada a cinco professores (as) de História que trabalham em escolas de Ensino Fundamental de 6º ao 9º da SEMED, localizadas na zona Leste de Manaus.

Inicialmente, foi solicitado aos docentes participantes da pesquisa que indicassem os principais desafios e limites que eles encontram para desenvolver o ensino da História Regional. Entre as várias questões, quatro pontos estiveram mais presentes nas respostas da maioria: a escassez de material didático para o ensino da História Regional; a interferência da GIDE; a política educacional da SEMED/prefeitura de Manaus.

Entre as professoras e professores entrevistados, 5 em 6 indicaram que a estrutura do currículo acaba sendo um fator que dificulta ou limita o ensino da História Regional.

Para compreender os aspectos limitadores que a estrutura curricular de História tem apresentado, na concepção dos docentes de História, indagamos aos professores a percepção que eles têm sobre o currículo. As respostas foram às seguintes:

Quadro 3: Qual a sua percepção sobre o currículo?

<b>QUAL A SUA PERCEPÇÃO SOBRE O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DA SEMED?</b>	
Rozane Mesquita	Um currículo que voltou a ser centrado na historiografia do Sudeste. Demanda que as questões da História local tenham mais espaço no currículo. Houve um avanço nas questões ligadas à história afro-brasileira, mas, outras questões, como o gênero, ainda estão ocultas no currículo.
Nasson Barbosa	A proposta da SEMED segue uma lógica que parte do geral para o particular. Assim, começando a ensinar primeiro sobre a História Europeia, depois o Brasil e, por último, a História do Amazonas. No meu entender, a história deve ser ensinada de uma forma simultânea.
João Lopes	Vejo que a SEMED trabalha demais no papel (burocracia). Na sua proposta curricular, existem tópicos da História local mas, na prática, raramente o professor ministra o conteúdo pois nem livro com a temática existe na escola.
Elizandra S. Martins	Apesar dessa proposta ter embasamento e abordagem regional, ainda traz amarras quanto à flexibilidade dos conteúdos.
José Messias Progenino	O que percebo é uma proposta que não dá autonomia ao docente e que contempla as temáticas referentes a historicidade regional apenas de forma superficial.

Fonte: Autor.

Diante das limitações do currículo de História apresentado pelos professores, indagou-se de que forma eles têm trabalhado as questões da História Regional.

Quadro 4: Como você tem trabalhado a História Regional em suas aulas?

<b>COMO VOCÊ TEM TRABALHADO A HISTÓRIA REGIONAL EM SUAS AULAS?</b>	
Rozane Mesquita	Como o currículo dá pouca abertura para as questões regionais, procuro trabalhar com textos específicos, com letras de músicas alternativas e através de debates de temas específicos da nossa região.
Nasson Barbosa	Sempre busco relacionar os conteúdos gerais com a nossa realidade local.

João Lopes	Esporadicamente, quando o período temporal da história tradicional cruza com a história local.
Elizandra S. Martins	Resgate da memória a partir de relatos na comunidade; Levantamento de dados e notícias atuais, contextualizadas; Produção artísticas da cultura regional.
José Messias Progenino	Eu trabalho de forma correlacionada com a História do Brasil e Geral ou a partir do surgimento de uma situação de abordagem do tema por parte do discente, fora disso, quando aparece, na lista do currículo mínimo. Trabalho também com textos, iconografias e vídeos pesquisados na Internet.

Fonte: Autor.

Percebe-se que os professores não fazem nenhuma menção em suas falas sobre a utilização de Sequências Didáticas como uma metodologia para o ensino da História Regional, possivelmente porque essa ferramenta pedagógica não é muito difundida entre os docentes do 6º ao 9º ano, sendo mais comum entre as professoras e professores do 1º ao 5º ano.

Outro fator que podemos perceber nas falas dos docentes é acerca do livro didático ou a escassez de livros específicos sobre a História regional. Conforme os professores, a falta do livro didático específico se configura como um grande empecilho para abordar o ensino da História Regional.

A escassez de conteúdos didáticos voltados para o ensino da História Regional, da História do Amazonas, apresentasse como algo estrutural, como lembra o professor João Zacarias, “Quando a Prefeitura e o Governo passaram a exigir a abordagem das questões locais, por meio da Geografia e da História Regional, não existia material didático. Tínhamos que elaborar nossas próprias apostilas”.

Conforme os professores ouvidos na pesquisa, os livros didáticos são artigos inexistentes nas prateleiras das bibliotecas das escolas municipais de Manaus. Nos registros de tombamento da Escola Municipal Helena Augusta Walcott, na qual iniciamos a pesquisa, constavam 10 exemplares do Livro Estudos de História do Amazonas, de autoria de Pontes Filho. Contudo, nenhum livro foi encontrado nas prateleiras da biblioteca da escola. Todos os exemplares foram extraviados.

Além dos entraves do número limitado de material didático voltado para o ensino regional disponibilizado pela secretaria de educação, ainda existe o problema do extravio desse material.

Perguntado sobre o peso de não ter o livro didático para o ensino da História Regional, os entrevistados deram as seguintes respostas:

Quadro 5: Existe material didático voltado para o ensino da história regional onde você trabalha?

<b>NA ESCOLA DA SEMED EM QUE VOCÊ TRABALHA, EXISTE MATERIAL DIDÁTICO VOLTADO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA REGIONAL? ESSE FATOR PODE INFLUENCIAR NO PROCESSO DO ENSINO DA HR?</b>	
Rozane Mesquita	Não. O livro não é única ferramenta mas, em realidades de comunidades carentes, o livro é muitas vezes a única ferramenta para pesquisa que o aluno possa ter no espaço escolar.
João Lopes	Em todas elas não existe. E influencia e desestimula o aprendizado.
Elizandra S. Martins	Não. O que é um problema, pois é algo imprescindível, principalmente em locais, escolas, em que o livro didático é o único recurso. A ausência do livro didático traz grande prejuízo para o aluno.
Nasson Barbosa	Infelizmente não. Nunca vi. O que é uma pena, tendo em vista que o Livro didático voltado para as questões regionais seria uma importante ferramenta para ajudar os alunos a ter contato com a História Regional.
José Messias Progenino	Não existe livro de História Regional na escola onde trabalho no município. Isso é um dos fatores que influenciam negativamente, pois mesmo que se saiba que a produção ou aquisição do conhecimento não se limita ao trabalho com livro didático, contudo, em uma realidade escolar onde os discentes têm dificuldade de acesso a outras fontes, esse recurso didático faz falta.

Fonte: Autor.

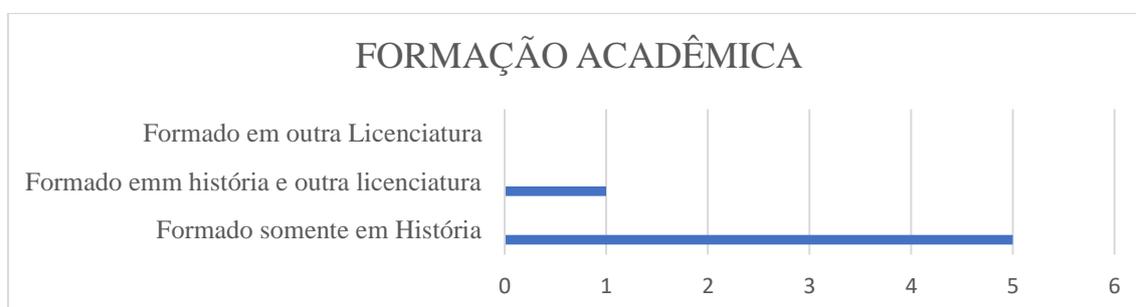
Percebe-se que, para contornar a escassez do livro didático específico sobre a História Regional, os professores recorrem a outros recursos, como textos, recortes de jornais, vídeos, etc. Todo esse labor pedagógico, pensado a partir da utilização de SD, pode produzir um resultado mais contundente para a produção do conhecimento sobre a História Regional no

espaço escolar, pois “os tipos de atividades, mas, sobretudo sua maneira de articular, são um dos traços diferenciais que determinam a especificidade de muitas propostas didáticas.”(ZABALA, 1998, p.53)

Um ponto a se destacar nas argumentações realizadas entre os professores é a sua relação com o mundo do trabalho docente.

A pesquisa buscou traçar um perfil profissional das professoras e professores entrevistados. Entre os docentes que foram ouvidos, todos indicaram ter formação em Licenciatura em História por universidades federais, tendo seus provimentos exclusivamente oriundos da prática docente.<sup>66</sup>

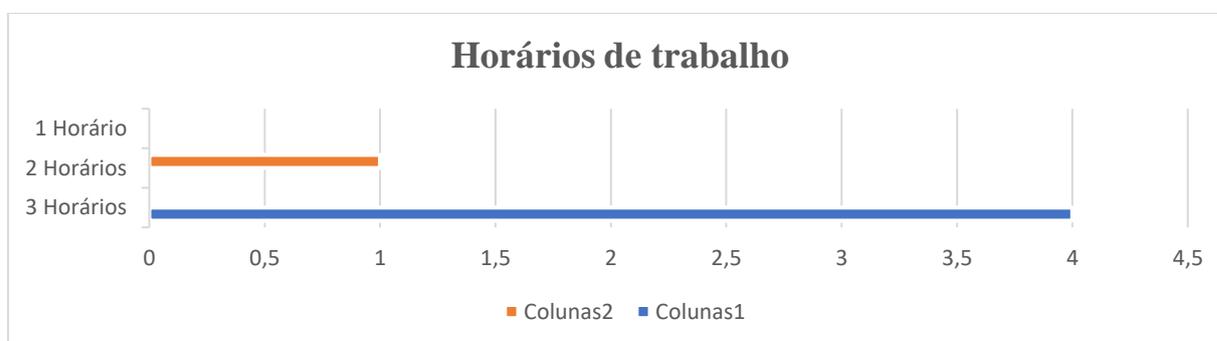
Gráfico 8: Formação dos docentes



Fonte: Autor.

Outro fator que chama a atenção é a resposta que os professores deram sobre suas situações laborais. Quase todos os professores entrevistados trabalham ou já trabalharam em três Horários (4 professores trabalham em três horários e 1 em dois horários) que geralmente, são realizados em escolas diferentes, sendo que todos os entrevistados residem distante de seus locais de trabalho.

Gráfico 9: Horário de trabalho dos docentes



<sup>66</sup> Não é incomum encontrarmos professores com outras profissões e, até mesmo com a prática do comércio informal, para garantir o complemento de renda.

Fonte: Autor.

Todos os professores indicaram que o excesso de jornada de trabalho acaba influenciando na dinâmica e metodologia das aulas. Sobre este aspecto, destaco algumas falas que nos foram apresentadas nas entrevistas, como o relato da Professora Elizandra S. Martins (2020),

Não tem como não dizer que o fato de trabalhar em três horários não influencia. Penso que influencia bastante. Quando chego à noite, a mente já está cansada, principalmente por ter que vir de escolas diferentes. Acaba influenciando sim! (MARTINS, Elisandra S. entrevista realizada em: 15 abril de 2020)

E a fala do Professor Messias (2019),

A necessidade de sobrevivência leva ao trabalho em três horários. Mas não dá para manter a mesma qualidade da aula, do ensino, trabalhando em jornadas triplas. Procuo dar o meu máximo. Mas fica até difícil para planejar bem as aulas, pensar e providenciar mais recursos. (MESSIAS, José. Entrevista realizada em: 16 de maio 2019)

Percebe-se pela fala dos docentes que a necessidade pela busca de melhores vencimentos demanda que os profissionais da Educação se lancem em jornadas triplas de trabalho, que acaba por refletir no processo de planejamento das aulas.

“A SD constitui-se, hoje, em uma alternativa de organização das aulas que se contrapõe ao secular modelo tradicional de ensino. Embora diferentes modalidades organizativas de aula possam contribuir nesse sentido, tais como trabalho de campo, jogos, brincadeiras, projetos e resolução de problemas, cabe ressaltar a flexibilidade e o caráter estratégico da SD, que pode estar presente em um dos momentos dessas intervenções educativas, bem como ser incluída em suas etapas ou nas de outras modalidades. (MACHADO, Apud CASTELLAR, 2016, p.12)

Dessa forma, apresentar para os colegas da docência propostas de Sequências Didáticas como ferramenta metodológica para o ensino da História contribui para dinamizar as aulas e o processo de ensino aprendizagem e também se apresenta como um ato de solidariedade de classe, ampliando a sua relevância social.

## **CAPÍTULO III SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONCEITOS E POSSIBILIDADES.**

### **3.1. O que é a Sequência Didática?**

No primeiro e segundo capítulos de nossa pesquisa, tentamos demonstrar as trajetórias e os desafios para o ensino do campo da História Regional (que esteve limitado na maioria das vezes ao recorte da história do Estado do Amazonas) nas escolas públicas em Manaus nas últimas décadas, principalmente com a extinção da disciplina de FHA, em 2010, e, a organização curricular com pouco espaço e tempo para os conteúdos regionais.

Na busca de garantir aos alunos o acesso da História Regional no espaço escolar, muitas professoras e professores têm lançado mão das mais variadas atividades, como gincanas, mostras culturais, entre outras. Algumas dessas atividades são, inclusive, exigidas pela Secretaria de Educação, inserindo-se no calendário escolar.

Contudo, como nos diz Bittencourt (2009), há uma diferenciação entre o pensamento e o objetivo de governos e educadores, pois as atividades exigidas por certos governos, na maioria das vezes, se apresentam muito mais com um caráter publicitário, com um viés extremamente eleitoral, para mostrar para a sociedade as ações de determinados governos, sem se preocupar com o aspecto da relevância que elas terão para os educandos.

Cito como um exemplo desse tipo de prática em Manaus a tentativa de implantação da gincana de Geografia e História do Amazonas, em 2014. Essa Gincana viria para substituir as extintas disciplinas de FHA e FGA. Ou seja, a Gincana serviria como um paliativo para a carência do ensino da História e Geografia Regional.

Mas, na prática, o que ocorria era a seleção de alguns alunos para representar uma determinada escola, cabendo a esses alunos decorarem os velhos formulários de pergunta e resposta. Sem contar que apenas algumas poucas escolas eram selecionadas para tal atividade. Ou seja, uma atividade que chega a ser mais excludente do que includente.

Assim sendo, por mais bem-intencionadas que possam ser essas atividades, sua função não era promover o debate sobre a História Regional no espaço escolar, mas maquiagem a falta do ensino no currículo da SEMED. Mais do que apresentar questionários de perguntas e respostas sobre as questões regionais para que os alunos decorem, é preciso fazer o debate sobre a História Regional, sua complexidade, suas possibilidades, seus vários sujeitos, suas várias narrativas (as cristalizadas e as silenciadas). São tantas possibilidades que demandam de espaço para serem abordadas nas aulas. Por isso, entendo que a opção pela utilização de SDs possa amenizar a falta de espaço para a História Regional no currículo.

Mas o que é a Sequência Didática?

Antoni Zabala define a SD como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. (ZABALA, 1998, p. 18)

Percebe-se que, para Zabala, a Sequência Didática não se trata de uma atividade em si, e sim de uma estratégia educacional, bem planejada e sistematizada, que propicia o alcance dos objetivos do processo ensino-aprendizagem.

Um aspecto de suma importância na caracterização de uma SD, conforme Zabala, é o fato de ela ter suas ações e objetivos devidamente divulgados para os alunos. Tanto o professor quanto os alunos já saberão o percurso a ser traçado e as finalidades a serem alcançadas. Os alunos não caminham às cegas com a aplicação da Sequência Didática.

Dessa forma, conforme Castellar e Machado, deve-se pensar a Sequência Didática como

(...) uma forma de planejamento de aulas que deve favorecer o processo de aprendizagem por meio de atividades planejadas e desenvolvidas como situações didáticas encadeadas, formando um percurso de aprendizagem para que o estudante construa conhecimentos ao realizá-las. Assim, as atividades que constituem uma sequência didática não são escolhidas aleatoriamente.

O professor as encadeia a partir de sua hipótese sobre as necessidades de aprendizagem, de modo que cada atividade potencialize a outra, permitindo que os estudantes reelaborem conhecimentos, coloquem em uso e/ou ampliem o que já aprenderam. O professor cria nesses encadeamentos desafios perante os conteúdos apresentados. (CASTELLAR e MACHADO, 2016, p. 22)

Ao propor o ordenamento, a estruturação e a articulação entre os princípios educacionais, entende-se ser esta a forma de se evitar o fracasso de uma boa ideia pedagógica. Não se trata apenas de planejar as aulas para o ensino da História, mas de transcender o plano de aula e adotar ferramentas metodológicas que encadeie os passos da ação, visando que os objetivos planejados para o ensino possam realmente ser alcançados.

Essa possibilidade ocorre porque, em muitos casos, muitas das ações pedagógicas apresentadas no espaço escolar são pensadas PARA os alunos e não COM os alunos. Os estudantes acabam por ser apenas telespectadores da atividade, receptores do conhecimento. A utilização da SD permite essa correção, fazendo com que os alunos sejam protagonistas na produção do conhecimento escolar. A utilização da SD nos permite trazer os alunos para o centro do palco, deixando de ser meros telespectadores para assumirem o papel de protagonistas, sendo coautores no processo ensino-aprendizagem.

Não é incomum encontrarmos colegas da docência que, por mais que busquem realizar atividades que se diferenciem do modelo tradicional de ensino, a metodologia do giz e quadro negro, acabem frustrados com a falta de envolvimento dos alunos nas atividades, às vezes até apáticos. Contudo, é preciso que indagemos se a apatia que ocorre, em alguns casos, não seria fruto da falta de um maior planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Não quero dizer com essas indagações que o professor deva se submeter a única e exclusiva vontade dos alunos, mas que tenha sensibilidade para traçar estratégias onde o aluno se sinta protagonista.

Uma das particularidades da Sequência Didática está no seu detalhamento, inclusive conjecturando painéis possíveis no espaço escolar, evitando possíveis desvios dos objetivos traçados na SD.

Os tipos de atividades, mas sobretudo sua maneira de articular, são um dos traços diferenciais que determinam a especificidade de muitas propostas didáticas. Evidentemente, a exposição, as aplicações de um tema, a observação, o debate, as provas, os exercícios, as aplicações, etc, podem ter um caráter ou outro segundo o papel que se atribui, em cada caso, aos professores e alunos, à dinâmica grupal, aos materiais utilizados, etc. (ZABALA, 1998, p.53).

Para Zabala, a particularidade da SD está na articulação das atividades propostas. A propositura de várias atividades pode ter um caráter pedagógico, mas é a articulação entre essas atividades, de uma forma planejada, detalhada, com objetivos definidos é que dará o

caráter de uma SD. Um conjunto de atividades pedagógicas, que não estejam articuladas entre si, não se configura como uma SD.

É importante frisar que não se pode estabelecer um modelo padrão para a SD. Não existe uma SD que seja certa ou errada. O que existe são os objetivos traçados no processo ensino-aprendizagem no qual a SD será elaborada para alcançar estes objetivos, a partir da realidade de cada escola, de cada turma e da concepção de mundo de cada professor.

A SD não é e nem deve ser entendida como uma estrutura estática, inflexível, de forma burocrática, um modelo pronto e acabado. Pelo contrário, penso que a beleza pedagógica da utilização de SDs esteja justamente em sua flexibilidade, adaptação e sua inovação. Em seu livro ‘A Prática educativa’, Antoni Zabala sinaliza essa flexibilização da SD.

Contudo, apesar da SD não se tratar de uma fórmula de bolo, isso não significa que ela não tenha um método. A SD não se trata de uma simples ideia para tornar a aula mais interessante ou menos complicada na vida do professor, mas de métodos pensados e experimentados, por meio de pesquisa no meio escolar. Uma dessas pesquisas é a Sequência Didática Interativa (SDI).

A SDI pode ser entendida como “um modelo didático-metodológico que possibilita a aplicação da Metodologia Interativa” (ALVES et al, 2020, p. 261). Esse modelo de SD, conforme Alves, foi desenvolvido por Maria Marly de Oliveira, fruto de sua tese de doutorado intitulada “Formação em Associativismo e Desenvolvimento Local no Nordeste do Brasil: a experiência de Camaragibe”, em 1999. (idem, p. 264)

A SDI nasceu de uma proposta metodológica que Oliveira (2001) chamou de Metodologia Interativa e que a autora a definiu como, [...] um processo metodológico hermenêutico-dialético que está direcionado em duas vertentes: a primeira, relacionada à metodologia de pesquisa e a outra, diz respeito ao próprio resultado do objeto de pesquisa. (OLIVEIRA, 2001, p. 76- 77). (ALVES, 2020, p. 264).

A SDI, enquanto metodologia ativa que parte de uma pesquisa prévia sobre a realidade na qual será inserida, permite também que o professor se veja como professor pesquisador. Dessa forma, entendo que a SDI, ao motivar que o professor esteja sempre em processo de pesquisa para elaborá-la e aplicá-la, contribua para a produção de conhecimento histórico escolar.

Outra proposta de SD é o modelo Elaboração-Aplicação-Reelaboração (EAR), apresentado por Guimarães e Giordan. Este modelo consiste em pensar a SD em três etapas

bem claras: a fase da elaboração, sua aplicação no espaço escolar e a reflexão sobre os alcances da SD, para seu aperfeiçoamento. Conforme Guimarães e Giordan,

O processo de validação EAR implica em transformação expansiva no sistema de atividade, pois provoca mudanças qualitativas no sujeito (professor), na SD e na prática docente do professor e por consequência no aluno e na aprendizagem. Fundamentalmente, o que se almeja é subsidiar a dialética de internalizações e externalizações de processos mentais e práticos que são típicos da sala de aula ou das situações de ensino e aprendizagem de Ciências. (GUIMARÃES e GIORDAN, 2013, p. 7)

Ao analisarmos os vários autores, é perceptível que não existe um modelo único, verdadeiro de Sequência Didática. E a opção pela SD mais adequada a ser utilizada pela professora e professor dependerá dos objetivos que eles estão procurando alcançar e de fatores como suas concepções de educação e de mundo. Dessa forma, um professor que apenas queira garantir o bom processo de transmissão e apreensão de conteúdo poderá muito bem adotar um modelo de SD tradicional. Entretanto, um educador que tenha como propósito um ensino significativo deve adotar um modelo de SD mais dinâmico.

Entende-se pelos apontamentos apresentados aqui que a SD não pode ser pensada de forma estática, como uma receita pronta, mas como o resultado da sondagem da realidade onde ela será aplicada. E, mesmo nessa realidade, o espaço escolar, pode e deve ser pensadas múltiplas formas de SD, conforme a necessidade de cada turma, de cada escola, de cada objetivo.

### 3.2. O que os professores pensam sobre a Sequência Didática?

A Sequência Didática já está presente na vida escolar brasileira há um certo tempo. Conforme Donizete Franco Lima,

O termo Sequência Didática surgiu no Brasil nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), editados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC, 1998), como "projetos" e "atividades sequenciadas" usadas no estudo da Língua Portuguesa. (LIMA, 2018, p. 154)

Percebe-se pela fala de Lima que a SD é uma metodologia que está inclusive assegurada nos PCNs, sendo que seu uso atualmente se aplica em todas as disciplinas escolares e não apenas no ensino da Língua Portuguesa.

Como foi visto até agora, a utilização de Sequência Didática apresenta-se como uma importante ferramenta pedagógica para que os objetivos do ensino sejam melhor alcançados.

Essa concepção de que a SD deva ser coisa do Ensino Fundamental I não parece ser apenas um senso comum entre professores do Fundamental II, mas também parece compartilhado pelo Estado.

Ao analisarmos alguns programas de formação continuada para professores da rede pública de Manaus, percebemos uma diferenciação do governo para com a utilização de SD entre o Fundamental I e o Fundamental II.

Em programas de formação continuada para professores de 1º ao 5º ano, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, encontramos a orientação para a utilização de SDs como metodologias ativas em todos os anos do Ensino Fundamental II. Conforme a unidade 06 do caderno do ano 03 do PNAIC.

Ao realizar as atividades planejadas em cada módulo da sequência, a criança mobiliza as capacidades já construídas, integrando-as em um todo maior. As produções resultantes dessas atividades possibilitam avaliar o processo de aprendizagem e orientar as intervenções dos professores, permitindo um trabalho diferenciado entre os alunos já que abre possibilidade para que se tenha atenção para os problemas específicos de cada um, na medida em que se acompanha as produções individuais e se fazem avaliações específicas da produção corrente. (MEC, 2012, p,23)

Contudo, se as Sequências Didáticas são amplamente divulgadas entre o Ensino Fundamental I, essa mesma realidade não ocorre entre os professores de história do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Percebe-se que a utilização da SD é apresentada como bastante significativa para o êxito do ensino nos anos iniciais pelo MEC. Contudo, quando se trata do ensino de História do 6º ao 9º ano, na cidade de Manaus, a orientação para a utilização de Sequências Didáticas não recebe a mesma importância.

Ao indagarmos os professores que contribuíram com a coleta de dados de nossa pesquisa se eles conheciam a metodologia da SD e se a utilizavam, dos 7 participantes, apenas 3 indicaram conhecer a metodologia para utilização de SD, enquanto os outros 4 indicaram desconhecer-la.

Entre os que indicaram conhecer a SD, o Professor José Messias nos diz que,

A Sequência Didática se difere do plano de aula por ser mais ampla. Um plano, por exemplo, diz respeito a uma aula apenas. Enquanto que a Sequência Didática contempla várias etapas metodológicas chegando a ser avaliada em até mais de 5 aulas. Eu uso sim. Sempre. Seja no Fundamental como no Ensino Médio.

A fala do professor José Messias demonstra uma clareza acerca da Sequência Didática. Inclusive, percebe-se que o professor tem plena noção da diferenciação entre a SD e um plano de aula.

Outra participante desse estudo, a professora Elizandra, respondeu conhecer as metodologias e as potencialidades sobre a utilização da SD. A professora nos relatou inclusive que o conhecimento sobre SDs deve-se ao fato da mesma ter cursado Magistério durante o 2º Grau (hoje Ensino Médio). Para a professora Elizandra,

A Sequência Didática como plano... ela deve abranger a possibilidade de flexibilidade. Sempre utilizei a SD como ferramenta, mas nos últimos três anos, já não utilizo a SD como recurso. O excesso de horários de trabalho e a questão de saude, família...quase impossível.

Como relatou a professora Elizandra, a mesma não se recusa a utilizar a SD como ferramenta metodológica. Contudo, as questões socioeconômicas a fizeram abandonar a utilização deste recurso. O trabalho que deveria libertar a criatividade acaba por tolhê-la. Tal fato não se restringe apenas à professora citada, mas acaba fazendo parte da vida laboral de muitas professoras e professores.

Dessa forma, mesmo que os professores possam conhecer os procedimentos e as possibilidades envolvidas sobre a utilização da SD, como no caso da professora Elizandra, fatores como a falta de valorização salarial, que demandam com que muitos profissionais da educação se submetam a jornadas excessivas de trabalhos, e questões que transcendem os muros da escola, têm contribuído de forma negativa na dinamização das aulas.

Gostaria de ressaltar que, em nossa arguição, não nos preocupamos em saber qual o tipo de SD utilizada pelos professores, mas se eles as conheciam e a utilizavam, ou seja, a importância que a SD teria para dinamizar o ensino de História.

Dessa forma percebemos que, por mais que a SD já esteja em uso no Brasil há mais de duas décadas, sua utilização, sua estrutura e seus procedimentos parecem não estar muito claras para todos os docentes. Em certos casos, chega a ser confundida com o plano de aula, ou outras atividades desconexas, como algo simplório. Essa possibilidade de generalização da SD, e até uma banalização do conceito, é observada por Castellar e Machado, no livro Metodologias Ativas: Sequências Didáticas. Dessa forma, deve-se entender que a SD envolve várias atividades, mas só a atividade em si não representa a Sequência Didática.

Nota-se que, para alguns professores, parece existir um certo controle, uma posse, sobre a utilização da SD por parte do setor pedagógico, como indicou o professor João Lopes,

Essa Sequência Didática da pedagogia é muito ampla, né? A gente, geralmente... do primeiro ao quinto ano, o professor se preocupa, na realidade... de colocar essa SD, num dos primeiros pontos é fazer com que o aluno se identifique no mundo que ele vive, saber de onde ele veio... quem são seus antecedentes... Isso aí, geralmente, na SD a gente utiliza sim. Agora...ao pé da letra...como a pedagogia exige...a gente não... A gente contextualiza, porque a História é muito ampla. A gente pode contar ela de várias formas.

Dentro da sala de aula, claro que utilizamos uma sequência, boa parte dela, mas contextualizando de forma que a gente atice o aluno a analisar o mundo onde ele vive, de onde ele veio, como por exemplo construir uma árvore genealógica, entre muitas outras coisas. (JOÃO LOPES)

Nota-se que a SD ainda não é uma ferramenta pedagógica clara para a maioria os docentes de história entrevistados neste trabalho. Possivelmente por essa metodologia ativa não ter sido trabalhada durante a formação acadêmica de história, e, nem explorada nos cursos de formação da SEMED, é que se tem esse desconhecimento sobre a SD e, essa visão apresentada pelo entrevistado da SD sendo “algo da pedagogia”, e, não como algo do ensino, da pratica docente em geral, que pode e, deve ser utilizada por qualquer profissional do magistério, do primário ao nível superior.

Sem entrarmos no mérito de uma disputa entre formações acadêmicas, entre campos de conhecimento e atuações ímpares, o que nos importa perceber é a receptividade para a utilização da SD como dimensão propositiva, principalmente à medida que a Sequência Didática ainda é estranha a muitos professores, ao menos entre os ouvidos nessa pesquisa.

Percebe-se que a utilização de SD não é uma realidade entre os docentes de História em Manaus, o que deve estar ligado a um conjunto de fatores que vão desde a formação acadêmica dos docentes em História, ao mundo do trabalho escolar e, até mesmo, às questões pessoais dos educadores.

Ao analisar o banco de Teses e Dissertações (TEDE) da UFAM<sup>67</sup> podem ser encontrados dez títulos voltados para a pesquisa em Sequências Didáticas (1 Tese e 9 dissertações), sendo que nenhuma é no campo do ensino da História. No repositório da

---

<sup>67</sup> Consulta realizada em 27/01/2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/>

Universidade do Estado do Amazonas (UEA), constam dois títulos voltados para SD<sup>68</sup>, sendo os dois trabalhos de conclusão de curso de Biologia.<sup>69</sup>

### 3.3. Uma sequência didática para um outro ensino da História Regional.

Como abordamos em nosso primeiro capítulo, o ensino da História Regional na rede pública de ensino de Manaus tem passado por alguns entraves que acabam por dificultar sua abordagem no espaço escolar. Isto nos leva a propor para os demais colegas da docência em História que se apropriem da utilização da Sequência Didática como uma ferramenta para garantir o direito ao conhecimento sobre a história regional.

Mas, por que pensar uma dimensão propositiva especificamente para o ensino da História Regional?

O primeiro aspecto para esta indagação está nas possibilidades que a abordagem do ensino pode possibilitar para os alunos. Conforme Neves,

O estudo do regional, ao focalizar o peculiar, redimensionaria a análise do nacional, que ressalta as identidades e semelhanças, enquanto o conhecimento do regional e do local insistiria na diferença e diversidade, focalizando o indivíduo no seu meio sociocultural, político e geoambiental, na interação com os grupos sociais em todas as extensões, alcançando vencidos e vencedores, dominados, conectando o individual com o social. (Neves, 2002, p. 89)

Percebe-se que a abordagem da História Regional no espaço escolar permite, como nos diz Neves, que os alunos ampliem seus olhares, reflitam sobre as relações e interações sobre a sociedade em que estão inseridos.

Contudo, se faz necessário que o docente, ao abordar a História da Região Amazônica, busque romper com os estereótipos que se construíram ao longo do processo histórico sobre a Região Amazônica, inclusive o debate sobre o conceito de Região, pois, conforme Barros,

“O espaço regional não estará necessariamente associado a um recorte administrativo ou geográfico, podendo se referir a um recorte antropológico, a um recorte cultural ou a qualquer outro recorte proposto pelo historiador de acordo com o problema histórico

---

<sup>68</sup> É plausível dizer que as pesquisas sobre a SD ainda são escassas no Amazonas, como podemos observar ao analisar os trabalhos que possam estar voltados para essa dimensão propositiva.

<sup>69</sup> Consulta realizada em 18/02/2021. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br>

que irá examinar. Mas, de qualquer maneira, o interesse central do historiador é estudar especificamente este espaço ou as relações sociais que se estabelecem dentro deste espaço, mesmo que eventualmente pretenda compará-lo com outros espaços similares ou examinar em algum momento de sua pesquisa a inserção do espaço regional em um universo maior”. (BARROS, 2005, p.99)

Um outro aspecto de grande relevância para um ensino de História Regional que se proponha a ser significativo perpassa por problematizar as narrativas que foram construídas ao longo do tempo sobre as relações no espaço regional, narrativas essas construídas à luz do eurocentrismo

(...) elposicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como EL marco científico-académico-intelectual”. (WALSH, 2008, p.137)

O que queremos dizer com isso é que precisamos pensar o ensino a partir de um olhar que contribua para desconstruir os discursos e ações de preconceitos e dominação que imperam em nossa sociedade que, conforme os teóricos decoloniais, têm suas raízes no pensamento e estrutura da colonialidade.. Referimo-nos a colonialidade a partir do pensamento de Maldonado-Torres, que nos diz que,

¿QUÉ ES LA COLONIALIDAD? Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio.

(...) la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. (MALDONADO-TORRES,....., p. 131 )

Partimos dessa compreensão proposta por Maldonado-Torres, é crível propormos que as narrativas presentes na História Regional estejam intrinsecamente ligadas ao pensamento da colonialidade, de subordinação, preconceitos e exclusões que ela acarreta e, dessa forma, também recai sobre os alunos da comunidade escolar Helena Augusta Walcott.

Esses são fatores que não podem passar despercebidos pelos educadores no processo de elaboração das estratégias e objetivos adotados na SD, para que se evite que, no afã de defender a História Regional, não se caia no equívoco de acabar reforçando as estruturas de controle e exclusão historicamente imposta sobre as populações amazônicas no discurso do regional.

Dessa forma, ao pensar na utilização da SD no ensino da História Regional, propomos que a professora e o professor levem em consideração os aspectos dos estereótipos que recaem sobre a Região, criados a partir da colonialidade e, dessa forma, construir um projeto de superação dessa colonialidade, da modernidade colonial.

Pensar o que faz o ensino de História, portanto, é inserir esse nosso lugar privilegiado de pensamento em um fosso profundo, a fim de que se torne objeto de uma crítica dos seus elementos mais fundantes, como o tempo e suas representações. Pensar uma colonialidade do tempo significa supor que o tempo é um privilégio, o qual foi conquistado pelos e para os brancos, a partir de um intenso processo de colonialidade do saber, do poder e da vida. Trata-se de um privilégio que se confunde com o próprio tempo e dele se apropria, tornando-o, de uma só vez, tanto próximo e particular quanto distante e exteriorizado, ao ponto de fazer com que se acredite que o modo como conta, mede e experiência é universal e natural. Se o ensino de História é povoado pelos fantasmas da colonialidade do tempo, a aula de História pode ser um espaço aberto para experiências estranhas, fugidias, pouco afeitas à nacionalidade ou aos modos de pensar a política, a sociedade e a vida que o eurocentrismo criou. (PEREIRA, 2018, p.21)

Nesse sentido, a utilização da SD possibilita aos docentes planejar, estruturar e entrelaçar ações que venham instigar aos estudantes a olhar para o passado para compreender o presente, refletindo sobre o mundo em que vivem.

Percebe-se que a utilização de SDs no ensino da História no espaço escolar se apresenta como uma ferramenta que contribui de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, só a aplicação da Sequência Didática não garante por si só a possibilidade de um ensino significativo. Penso que, para tal, se deva adotar na SD uma propositura crítica para com as narrativas históricas construídas sobre o aporte da colonialidade, fortemente presente em nossa sociedade.

Sobre este aspecto da SD, Castellar e Machado nos falam que,

Para planejar uma SD com base em um referencial teórico previamente definido, é preciso ter clareza em relação à ideia que se tem de didática. Isso porque o elemento central de uma SD não são as atividades em si, mas os pressupostos pedagógicos e disciplinares adotados para sua elaboração. Sem esses pressupostos, corre-se o risco de elaborar aulas ou sequências didáticas que perpetuem o secular modelo tradicional de ensino, caracterizado principalmente pela transmissão de dados e informações entendidas como corretas e inquestionáveis – ou seja, pela exposição dogmática do conhecimento, tanto do livro didático quanto das atividades organizadas pelo professor. (CASTELLAR. e MACHADO, 2016, p. 41)

Contudo, é preciso que se deixe claro que optar por um ensino decolonial não significa negar o que já conhecemos, mas sim superá-los; trata-se de ir além do eurocentrismo e dar visibilidade para os conhecimentos históricos e culturais que foram silenciados por essa concepção. Como nos diz Catherine Walsh,

“...la interculturalidad apunta las relaciones y articulaciones por construir y por ende es una herramienta y un proyecto necesario en la transformación del Estado y de la sociedad. Pero para que esta transformación sea realmente trascendental necesita romper con el marco uninacional, recalcando lo plural-nacional no como división, sino como estructura más adecuada para unificar e integrar.” (WALSH, 2008, 142)

Pensar a aplicação de uma SD a partir de um pressuposto decolonial, aos moldes do pensamento de Walsh, trata-se de buscar dar início a um diálogo intercultural, que possibilite a interação de saberes, de culturas, que não se sobreponham, mas que se valorizem mutuamente; principalmente, quando tratamos sobre a História Regional Amazônica, onde a história dos povos tradicionais por séculos tem sido escamoteada pelo pensamento eurocêntrico.

E, nesse aspecto, entendo que a SD deva ser pensada para além dos conteúdos do currículo prescrito. A SD em si torna-se um vetor para um currículo mais próximo da realidade da comunidade escolar, buscando lograr um ensino mais significativo.

#### 3.4. Delimitando a SD: um outro olhar sobre a Amazônia

Entre os vários modelos de Sequência Didática, optamos por uma SD construída por um processo sócio interativo, com base nos dados levantados durante a realização de nosso estudo, principalmente na pesquisa de campo realizada com os alunos da Escola Irmã Helena.<sup>70</sup>

Como percebemos na amostragem realizada com os alunos, as questões referentes à História Regional ainda são pouco exploradas nas aulas de História, apesar da grande relevância da História da Amazônia.

Estamos propondo uma SD que, como metodologia educacional, se aplique tanto em situação de aulas presenciais quanto em aulas realizadas de forma on-line, executada com várias estratégias de ensino, sendo que estas estratégias devem estar articuladas e dialoguem entre si.

Buscando introduzir o debate sobre o ensino da História Regional no espaço escolar, estamos optando por direcionar a utilização da SD no 6º ano do Ensino Fundamental II, com alunos faixa etária entre 11 a 13 anos.

---

<sup>70</sup>Conforme apresentado no 2 capítulo, os alunos indicam uma demanda em discutir os estereótipos lançados sobre eles, com relação ao local onde vivem e suas culturas.

A abordagem da dita História Regional, mesmo que muitas vezes não explícita nos currículos oficiais, não é nenhuma novidade nas escolas brasileiras, conforme Circe Bittencourt. Em seu livro *Ensino de História: fundamentos e métodos*, Bittencourt nos diz que, apesar do ensino da História desde o século XIX ter sido focado para produzir uma história de caráter nacional, as histórias regionais não eram proibidas no espaço escolar.

O estudo da História da Província (depois Estados da Federação) do aluno, como História do Paraná, do Rio Grande do Norte ou do Rio Grande do Sul, faz parte de uma tradição escolar brasileira, tendo integrado programas escolares antes do surgimento dos fundamentos piagetianos. A identidade resultante desse sentimento de pertença à terra natal, à província (depois Estados) ou região antecipou a constituição de uma identidade nacional e justificava (ou justifica) plenamente a inserção das histórias regionais dos Estados ou regionais como conteúdo histórico escolar. (BITTENCOURT, 2009, p. 162)

O apontamento realizado por Circe Bittencourt deixa evidente a importância da abordagem da História Regional para a criação de ou consolidação de sentimentos de pertencimento ao local onde se vive. Contudo, as narrativas selecionadas para construir esse sentimento de pertencimento deram-se ancoradas em um debate historiográfico pautado na mentalidade da colonialidade, no eurocentrismo, marginalizando e excluindo outras narrativas que não interessavam, e não interessam, a elite desse país.

Essa abordagem eurocêntrica sobre a História Regional no espaço escolar, especificamente sobre a História da Amazônia, na maioria das vezes acabou por criar ou reforçar preconceitos, estereótipos e até mesmo contribuindo para a perpetuação do racismo estrutural, do machismo, do patriarcado: por décadas, a história ensinada se deu focada no processo de colonização, do êxito do homem branco. Dessa forma, os conteúdos explícitos (BITTENCOURT, 2009) pensados e abordados no ensino da História Regional, na História do Estado, acabavam por fortalecer a ideia do eurocentrismo, de que o progresso e modernidade só foram possíveis por meio da colonização.

O debate historiográfico, por décadas, relegou ao esquecimento a História da Amazônia antes da colonização, ancorado na justificativa da ausência de fontes escritas que ajudassem a remontar a história desse período. Somava-se a esse fato a ideia da “cultura da floresta tropical”, difundida por alguns antropólogos e arqueólogos da primeira metade do século XX. Conforme Eduardo Neves, o conceito de Cultura de Floresta Tropical foi uma categoria tipológica desenvolvida para descrever os padrões de organização econômica, social e política das populações indígenas da Amazônia e das florestas tropicais do Leste da América do Sul. (NEVES, 2000, p. 3).

O conceito da Cultura da Floresta Tropical estipulava que as condições adversas da floresta, as intempéries, o clima, eram fatores que teriam dificultado o surgimento de culturas próprias da região. Logo, toda a herança cultural que se manifestaram na Amazônia era proveniente de outras regiões. Segundo Neves, o desenvolvimento das Culturas de Floresta Tropical foi explicado como uma combinação de processos adaptativos locais com influências externas. (NEVES, 2000, p.4)

Apesar das descobertas arqueológicas nas décadas de 1970 e 1980 na Região Amazônica, principalmente os trabalhos realizados por Anna Roosevelt e Eduardo Góes Neves, apresentarem uma nova perspectiva para recontar a história da Antiga Amazônia antes da colonização, a tentativa de manter essa história silenciada ainda é grande, inclusive por agentes oficiais do governo, segundo José Otávio Catafesto de Souza.

Vícios e preconceitos étnicos são muitos arraigados no íntimo da consciência das gerações mais velhas que hoje controlam as instituições da Nação, ainda acreditando serem os ameríndios meros objetos (fósseis vivos) do passado e (supostamente) em vias de desaparecimento. A Constituição Federal ainda não produziu ainda a profunda transformação social esperada e falta muito para que se concretize um Estado Intercultural no Brasil. (SOUZA, 2012, p.19)

É de suma importância criar estratégias de ensino no espaço escolar para corrigir esses vícios históricos citados por Souza. Pensar no desenvolvimento de estratégias de ensino sequenciado e sistematizado para abordar a história e a cultura dos povos tradicionais da floresta demanda uma sensibilidade do educador para com o tema, inclusive se desvencilhando de possíveis vícios e preconceitos.

A opção pela utilização de SD para abordar a História Regional pode contribuir tanto para a reflexão dos discentes como dos docentes mas, principalmente, garantir que haja essa reflexão durante as aulas.

Ao propor uma SD que aborde conteúdos que dêem ênfase a cultura dos povos tradicionais, o professor estará por um lado propondo um currículo que transcenda a proposta curricular traçada pelos agentes oficiais, ao mesmo tempo em que estará cumprindo uma deliberação legal, discutindo as questões étnicas e raciais, com ênfase nos povos ameríndios, conforme determina a lei 11.645 de 2008.

Não se trata de falar da história do “índio” estereotipado pela mentalidade eurocêntrica, mas da história dos povos ameríndios, que aqui já estavam, com a sua história e sua cultura milenar, do qual muitos de nós descendemos. Não se trata de fazer uma concessão, mas da efetivação de um direito, do direito ao passado, e também ao futuro. De levar as alunas

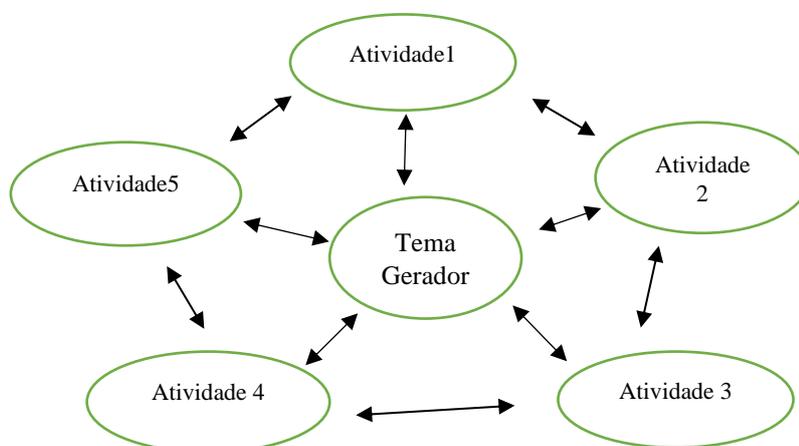
e alunos a perceberem que aqui, na Amazônia, já existia história antes da chegada dos europeus. Existia cultura, ou melhor, culturas, ricas e complexas e que compõem a nossa herança, a qual devemos não apenas conhecer, mas ter orgulho.

### 3.5. SD: Amazônia usurpada – o direito ao passado regional.

A proposta de SD que estamos apresentando está voltada para os alunos do 7º ano, buscando iniciar, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, a construção de novos saberes escolares que possam ressignificar a cultura e a história regional.<sup>71</sup>

A utilização da SD propicia que os conteúdos e atividades selecionados para as aulas interajam entre si, onde o conhecimento debatido na aula 01, também perpassará nas aulas 02, 03 e 04, e assim sucessivamente, mantendo uma reflexão constante sobre o tema principal. Dessa forma, as aulas desenvolvidas na Sequência Didática serão ao mesmo tempo geradoras da atividade final, na mesma proporção que serão geradas por esta atividade.

Figura 8: Desenho da estrutura das aulas da SD.



<sup>71</sup> Com base nos dados coletados entre os alunos da comunidade escolar Helena Augusta Walcott, apresentados no Capítulo Segundo deste trabalho, propomos a *Sequência Didática Amazônia Usurpada: o direito ao passado regional*. Esta Sequência Didática busca introduzir os alunos no debate sobre o ensino da História da Amazônia. Desta forma, seu público alvo volta-se para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, geralmente com faixa etária entre 12 a 13 anos, com foco no ensino da História da Amazônia.

Fonte: Autor

O desenho acima busca demonstrar a interligação entre as atividades propostas e desenvolvidas nas aulas com a atividade final, onde a atividade final é ao mesmo tempo o resultado das aulas/atividades. Pelo desenho da estrutura da Sequência Didática, todas as aulas/atividades confluem entre si para a produção do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, por meio desta proposta de SD, através de sua estrutura interligada, esperamos que a situação problema geradora da SD seja refletida constantemente em todas as aulas, maturada ao ponto que os alunos possam construir gradativamente, de forma autônoma, a produção de novos saberes.

Um ponto que precisamos chamar a atenção na aplicação de Sequências Didáticas é a averiguação do conhecimento, pois, conforme Zabala (1998) em seu livro 'A prática Educativa: como ensinar', pontua a avaliação dos conhecimentos obtidos na SD como um fator imprescindível. Dessa forma, se faz necessário acompanhar o conhecimento apreendido no processo de ensino-aprendizagem que validará a SD proposta.

Para uma SD como estamos propondo, com as mais variadas atividades e com um grande grau de interação dos alunos, entendemos ser a opção pelo modelo de Avaliação Continuada<sup>72</sup>, observando o envolvimento e o desenvolvimento dos educandos nas aulas, a forma mais adequada de aferir o processo de ensino-aprendizagem que buscamos alcançar por meio desta metodologia ativa.

Desta forma, a proposta de sequência didática que aqui apresentamos tem por objetivo identificar aspectos e processos específicos das sociedades tradicionais da antiga Amazônia, antes da chegada dos europeus e o início da colonização, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

A Sequência Didática busca dialogar com as disciplinas de Geografia, Arte e as pesquisas arqueológicas, favorecendo a interdisciplinaridade. Além disso, é baseada no protagonismo do aluno e na resolução da situação-problema proposta.

---

<sup>72</sup> Por Avaliação Continuada entendo o método avaliativo que leva em consideração o envolvimento e desenvolvimento dos estudantes em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, a avaliação não se resume apenas a aplicação de provas escritas ou orais mas no acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno, sempre levando em conta suas particularidades.

Essa SD foi pensada para ser desenvolvida em cinco aulas, podendo ser apresentada de forma presencial, em sala de aula, ou de forma remota, via plataformas como Google sala de aula, Telegram ou plataforma Zoom, entre outras plataformas online.

### 3.5.1. SD: Amazônia usurpada: o direito ao passado regional

Tema Gerador: Terra e Trabalho indígenas.

#### UNIDADE TEMÁTICA

Amazônia Colonial

#### OBJETOS DO CONHECIMENTO

A conquista ou invasão da Amazônia? A relação entre portugueses e ameríndios - conflitos, dominação e resistência.

Saberes dos povos pré-cabralinos da Amazônia e sua relação com a terra e o mundo do trabalho.

---

#### **ATIVIDADE 1- A conquista ou invasão da Amazônia? Da Amazônia: o início da usurpação portuguesa.**

---

Tempo de aula: 90 minutos.

---

Habilidades

---

- Analisar o processo de usurpação da Amazônia pelos portugueses.
  - Refletir, sobre o processo de usurpação da Amazônia colonial.
  - Caracterizar as ações dos europeus e seu projeto de da usurpação da Amazônia.
- 

Recursos

---

- Aula dialogada;

- Data show;
- Notebook;
- Caixa de som;
- Cópias da letra da música;
- Pincel e quadro branco.

---

### Procedimento Metodológico e estratégias

---

#### Atividade 1 (aula 1- 45 minutos)

##### Introdução:

Em agosto de 2021 alguns portais de notícias do país noticiaram o julgamento no Supremo Tribunal Federal do Recurso Extraordinário 1.017.365, que trata sobre o Marco Temporal. Pela tese do Marco Temporal, os povos tradicionais só poderiam reivindicar as terras que estivessem habitando antes da promulgação da constituição de 1988.

O debate sobre o Marco Temporal, apesar de não ter um precedente constitucional, tem como base a disputa, envolvendo os invasores representantes do agronegócio e os povos indígenas, em torno das terras da reserva indígena Raposa Terra do Sol, localizada no Noroeste do Estado de Roraima, próxima ao Monte Roraima. Essas terras onde habitam secularmente as etnias Wapichana, Patamona, Ingarikó, Taurepang e Makuxi, só passaram a ser consideradas uma reserva indígena, em 2009.

Contudo, uma parte considerável do território indígena Raposa Terra do Sol já vinha sendo ocupada por grandes fazendeiros plantadores de arroz, que se recusaram a sair da reserva, reacendendo o conflito entre indígenas e não-indígenas acerca do direito à terra.

Não se trata apenas de ver a terra como uma propriedade. A terra, para os povos ameríndios, tem um contexto mais amplo que a propriedade como concebida na cultura ocidental europeia, está relacionada às suas raízes, suas identidades, suas ancestralidades, sua História. Podemos dizer que também se trata de uma outra história do Brasil que se tenta silenciare excluir, uma história usurpada.

A disputa sobre a posse da terra Raposa Terra do Sol é apenas um dos vários conflitos que ocorrem entre o direito dos povos ameríndios e a ganância e interesses da elite desse país (representados nas figuras dos empresários do agronegócio) expõem uma questão

bem mais antiga, iniciada com a chegada do colonizador/invasor europeu, particularmente, o português: a usurpação das terras dos povos indígenas.

O debate sobre o direito à terra tem uma forte influência nas narrativas construídas, e silenciadas, no imaginário popular. Dessa forma, entendo que, para discutir a história regional com os alunos, uma história pública que lhes garanta o direito ao passado regional, o debate sobre a usurpação da Amazônia seja imprescindível.

Ao iniciarmos o debate sobre a usurpação da Amazônia, faz-se necessário que os alunos se apropriem de certos conceitos, como o termo USURPAR. Debater a história da Amazônia no espaço escolar, buscando ir além da narrativa eurocêntrica, e buscando dar visibilidade para outras narrativas que foram silenciadas historicamente, perpassa por desvelar o processo da usurpação pretérita e contemporânea na Amazônia. A usurpação fez parte do projeto de invasão portuguesa na Amazônia e, no Brasil (assim como fez parte do projeto de invasão espanhola na América Latina), usando dos artifícios mais vis e cruéis possíveis, expropriando não só as terras dos povos ameríndios, mas, também sua cultura, sua história e, até as suas almas (por meio da catequização e pregação da religião cristã).

Conforme o historiador Rafael Chamboleyron, a colonização, de fato, engendrou amplos processos de expropriação das terras indígenas e das múltiplas práticas de uso da terra desenvolvidas e reconfiguradas pelos índios ao longo do tempo, antes da chegada dos europeus (CHAMBOULEYRON, 2020, p.16). Contudo, os povos tradicionais da floresta não ficaram passivos ao projeto português de usurpação, hora por meio do confronto bélico, hora por estratégias políticas.

A usurpação, contudo, não se limitou apenas à tomada das terras dos nativos, pois avançou na tentativa da tomada e silenciamento da história e, da cultura dos povos ameríndios, fazendo com que os povos indígenas recorressem às mais distintas estratégias de sobrevivência à ganância do não-indígena.

O reflexo do processo da usurpação iniciada no período colonial ainda é muito presente nas estruturas de poder e nos modos de ser e saber da atual sociedade. O silenciamento da história das maiorias minorizadas e marginalizadas, a concentração de terra, as desigualdades sociais, o racismo, o patriarcalismo, o machismo, a misoginia, são traços que permanecem fortes na materialidade e na subjetividade construídas pelo eurocentrismo no período colonial. Com velhas ou novas roupagens essas construções estão longe de romper com a essência eurocêntrica.

Desta forma, entendo que, levar o aluno a refletir sobre o processo de usurpação da Amazônia, para além do prisma do olhar eurocêntrico, de modo que esse olhar os leve a perceber que também foram e são usurpados nesse processo, quando lhes negam o direito a conhecer esse outro passado regional.

Assim sendo, propomos iniciar a aula tendo a palavra USURPAR como tema gerador do debate. Por não ser uma palavra de uso casual, será solicitado às alunas e aos alunos que façam uma consulta ao dicionário para procurar identificar o significado deste termo. O domínio do termo é de suma importância para identificação do processo que se deu na Amazônia (e, no Brasil): A invasão portuguesa.

Na primeira aula, com os alunos organizados em um grande círculo, será apresentado o tema da SD e os objetivos(habilidades) que se espera alcançar. Para iniciar a reflexão sobre a usurpação da Amazônia, os alunos irão debater inicialmente o conceito de usurpação. Para tal, os alunos consultarão o dicionário, buscando uma definição do termo e o seu significado. Ao término do tempo destinado à consulta (de 5 a 10 minutos), será indagado aos alunos, com base nas definições encontradas no dicionário, de como eles imaginam que se deu a usurpação da Amazônia. Para expor suas opiniões o professor pode solicitar que os alunos elaborem um desenho de como eles imaginam que se deu essa usurpação.

Para esta atividade, os alunos, de forma individual, receberão uma folha de papel em branco e lápis de cor (ou pincéis) para elaborar seus desenhos. Com base nas imagens elaboradas pelos alunos, o professor fará observações nas narrativas.

#### Atividade 1 (aula 2 – 45 minutos)

Para aprofundar o debate sobre o processo de usurpação da Amazônia, será apresentada aos alunos a música A Conquista. Essa música, de 1998, é uma toada do Boi Bumbá Garantido apresentada no festival folclórico de Parintins. Neste ano, o Boi Bumbá Garantido abordou o tema “A conquista do continente perdido”, sendo a toada uma das canções que apresentaram outro olhar para a chegada do europeu, não como um descobridor, mas como um usurpador, um invasor.

Desta forma, entendo que a utilização da toada do Garantido, além de apresentar bastante subsídios para a reflexão e o debate histórico, por se tratar de uma manifestação cultural conhecida pelos alunos, favorece o alcance dos objetivos traçados para a aula.

Para esta atividade, será disponibilizado uma cópia da letra da música para cada aluna e aluno. O professor deverá colocar a música para que as alunas e alunos possam ouvir e acompanhar – e refletir – a letra, solicitando que eles escutem a música fazendo o acompanhamento da leitura da letra.

#### Letra da toada A Conquista (Boi Bumbá Garantido)

##### A Conquista

Um dia chegou nessa terra um conquistador  
Manchando de sangue o solo que ele pisou  
Não respeitou a cultura do lugar  
Nem a história desse povo milenar  
Queria ouro riqueza e tesouro  
Depois a terra e também escravidão  
Tibiricá, Araribóia, Ajuricaba disseram não  
Um dia o índio lutou contra o branco invasor  
E a guerra de bravos guerreiros então começou  
Arcos e flechas contra a força do canhão  
Guerra dos índios dizimou minha nação  
Trouxeram cruz mais usavam arcabuz  
E o ameríndio resistia à invasão  
Chamaram a morte e o massacre do meu povo  
Civilização  
Chegou o branco, pra conquistar  
Chegou o negro, pra trabalhar  
Unindo raças e crenças de povos  
Vindos de além mar

Disponível em Letras.com

Link da música: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_nQEbipX7\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=_nQEbipX7_8)

Analisando o documento.

Após os alunos terem escutado a canção, será disponibilizado um tempo para uma nova leitura da letra da música buscando responder as seguintes indagações:

- De que se trata a música?
- Quem é o conquistador/invasor apontado na música?
- Na música ocorre alguma usurpação? Qual?
- O que o conquistador/invasor usou para garantir a usurpação?
- Como os povos indígenas reagiram à usurpação?
- Como o processo de civilização é retratado na música?

Para encerrar essa aula, após o momento de análise da música, será organizado uma roda de conversa onde os alunos poderão expor suas respostas bem como suas impressões sobre a letra da música. Com base nas reflexões surgidas desse debate, será solicitado que os alunos façam um desenho de como se deu a invasão da Amazônia pelos portugueses.

Esta atividade será realizada de forma individual. Os alunos irão receber uma folha de cartolina, lápis, pincéis e tintas para confeccionar seus desenhos. O professor irá acompanhar o desenvolvimento do desenho, contudo, sem interferir na produção dos alunos, deixando-os livres para usar sua criatividade. Ao término da atividade, os trabalhos deverão ser identificados e apresentados para os demais colegas de turma. Finalizado este momento, os trabalhos serão recolhidos e guardados para serem expostos em um outro momento para os demais alunos da escola.

---

## Referências

---

CHAMBOULEYRON, Rafael. Ruralidade indígenas na Amazônia. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 15, n. 1, e20190027, 2020 1 Chambouleyron, R., Arenz, K. H., & Melo, V. S. (2020). Disponível em:file:///C:/Users/dani1/Downloads/ruralidades%20ind%C3%ADgenas%20na%20amaz%C3%B4nia%20colonial.pdf. Acesso em: 12/11/2021. Acesso em 19/11/2021.

HECK, Egon.LOEBENS, Francisco. CARVALHO, Priscila D. Amazônia Indígena: conquistas e desafios. Dossiê Amazônia Brasileira I. Estud. Av. 19 (53). Abr. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/5RnftMKtzRwmyTMrKpqX63S/?lang=pt>. Acesso em: 10/09/2021 Acesso em 10/09/2021. Acesso em: 20/11/20121.

KLEIN, Daniel da Silva. Historiografia amazônica em perspectiva: aspectos de um processo de abertura metodológica (1950-2000). **Revista de História da UEG**, v. 2, n. 2, p. 01-17, 21 fev.

2014. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/2102>  
Acesso em 11/09/2021. Acesso em: 20/11/2021.

REZENDE, Tadeu Freitas de. A conquista e a ocupação da Amazônia no período colonial: a definição das fronteiras. 2006. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi: 10.11606/T.8.2006.tde-16072007-123916. Acesso em: 14/10/2021.

---

## **ATIVIDADE 2- Amazônia Usurpada: Terra e trabalho.**

“A cada vila portuguesa fundada era um torrão de terra perdido pelo ameríndio! ”

---

Tempo de aula: 90 minutos.

---

Habilidades

---

- Identificar os conflitos e a usurpação da terra na Amazônia.
- Refletir sobre a relação que as sociedades tradicionais da Amazônia tinham (e, têm) com a Terra.

---

Recursos:

---

- Aula dialogada;
- Data show;
- Notebook;
- Caixa de som;
- Cópias da letra da música;
- Pincel e quadro branco.

---

Procedimento metodológico e estratégias.

---

Atividade 2 (aula 1- 45 minutos)

Introdução

Entre o senso comum, a historiografia e, uma determinada memória histórica, foi disseminado a ideia de que os povos indígenas não precisavam de tantas terras porque eles não trabalham, não plantam, só pescam e caçam. Daí não haveria o porquê de os povos tradicionais da floresta necessitarem de tanta terra. Tais argumentos justificariam as ações dos não-índios em contestar as terras indígenas e, a continuar a usurpá-las.

Tais ideias historicamente disseminadas pela elite nacional (e regional) servem de justificativa para a usurpação da Amazônia por latifundiários, grandes donos de garimpos, madeireiros, empresários do agronegócio e grandes empresários imobiliários, todos com a chancela de governos de direita e reacionários.

Essa narrativa dos ameríndios preguiçosos, que não produziam e não trabalhavam na terra (ao menos aos moldes do que venha a ser o trabalho na visão capitalista), esteve amparada por décadas em estudos mais aprofundados sobre o assunto, deixando margem para a proliferação de ideias pejorativas sobre os povos tradicionais.

Contudo, as pesquisas sobre a Amazônia realizadas nas últimas décadas do século XX, principalmente no campo da história e da arqueologia, nos permitem subsídios fundamentados para desconstruir as narrativas do “índigena preguiçoso”.

As roças indígenas na Amazônia e o manejo de plantas e alimentos por esses povos são muito anteriores à chegada do conquistador/invasor, era parte significativa na cultura de alguns povos tradicionais na Amazônia, se não de todos, ao menos de um número significativo. Este debate também tem recebido a contribuição significativa dos estudos arqueológicos na região.

Pesquisas como a do arqueólogo Eduardo Neves nos permite um novo olhar sobre a relação dos povos indígenas com a terra e o trabalho. Os povos indígenas não eram apenas coletores e caçadores, eram verdadeiros agricultores que manuseavam e beneficiavam a terra com uma técnica que hoje é conhecida como terra preta de índio.

Em matéria do portal do UOL, denominada Amazônia Plantada, Eduardo Neves expõe que a floresta Amazônica, em boa parte, é o resultado da ação de manejo dos povos indígenas. Para Neves os indígenas eram mais que agricultores, eram manejadores. Essas descobertas põem em xeque todas as narrativas que possam justificar a usurpação da Amazônia.

A agricultura, praticada pelos povos tradicionais da floresta, não se restringiu ao período pré-invasão. Em seus estudos sobre a Ruralidade indígena na Amazônia, no período

colonial, o historiador Rafael Chambouleyron discorre como a agricultura, o manejo da terra, era de suma importância para alguns povos indígenas, ao ponto de alguns ameríndios se inserirem no mundo colonial português, para poder usar a legislação portuguesa para retomar a terra que lhes foi usurpada. Segundo Chambouleyron, “os indígenas foram expropriados de suas terras, mas também, como vimos, se reapropriaram da terra a seu modo, valendo-se de mecanismos estabelecidos, inclusive, ao longo do processo de colonização”. (CHAMBOULAYRON, 2020, p.15). A agricultura, para determinados povos tradicionais da floresta, foi (e possivelmente ainda seja), ao mesmo tempo, tanto um recurso de sobrevivência, quanto de resistência à usurpação de suas terras e de sua cultura praticada pelo invasor português na região.

Desta forma, temos no debate do manejo da floresta, no trabalho agrícola indígena na Amazônia, uma possibilidade de apresentar para as alunas e alunos uma outra perspectiva sobre os vencidos no processo de usurpação, não como meros coadjuvantes, mas como protagonistas, contribuindo desta forma para a ampliação do pensamento histórico dos(as) estudantes.

Assim sendo, propomos iniciar a atividade 2 retomando das reflexões surgidas na aula anterior a partir da música A Conquista, indagando as alunas e alunos sobre quais são as justificativas criadas para a usurpação apresentada na música A conquista. Deixar que os alunos debatam essa indagação e exponham suas reflexões sobre o assunto.

Para contribuir com as reflexões, serão apresentados para as alunas e alunos trechos da reportagem Amazônia Plantada. Organizados em duplas, os alunos farão a análise da matéria jornalística apresentada pela revista Veja, intitulada “Amazônia plantada”.

TEXTO - Matéria do Portal UOL sobre os povos da Amazônia antes dos Europeus.<sup>73</sup>

## AMAZÔNIA PLANTADA

---

<sup>73</sup> No site do UOL, onde a matéria foi divulgada, não consta a data de publicação.

A floresta amazônica é resultado de milhares de anos de trabalho com o solo e em um processo de "engenharia florestal", em que os indígenas domesticaram espécies e escolheram tipos de plantas comestíveis para plantar em áreas de maior concentração de população

A terra preta, tipo de solo produzido há milhares de anos, é o resultado da junção de restos de peixes e animais de caça, sementes e restos de vegetais queimados para aumentar a fertilidade do terreno. O registro mais antigo de terra preta, ocorrido às margens do rio Madeira, em Rondônia, é de 6 mil anos atrás.

Estudo recente, publicado na Science, mostrou que a Amazônia que os europeus encontraram no século 16 não estava intocada. A pesquisa identificou 85 espécies de árvores que foram domesticadas na floresta.

Entre elas, espécies que já eram utilizadas como alimento pelos antigos indígenas: cacau, batata-doce, mandioca, castanha-do-pará, cupuaçu, açaí e abacaxi. Para Neves, os povos indígenas pré-colombianos, mais que agricultores, eram manejadores. "O manejo é a exploração e a manipulação de algumas plantas, sem necessariamente levar à sua domesticação. Já a domesticação ocorre quando uma planta é modificada geneticamente, dando origem a outra", explica.

## Mandioca, milho, pesca e caça

Plantas domesticadas nesse período eram (e são) importantes fontes alimentares: a mandioca e o milho. "A mandioca é uma planta amazônica domesticada há milhares de anos que se espalhou por todo o continente. Já o milho é proveniente do México", diz Neves.

Antes da chegada dos europeus, esses alimentos eram preparados em enormes fornos de cerâmica. Os achados arqueológicos demonstram a existência de uma **indústria da farinha**.

Para completar a alimentação: pesca e caça. **Em áreas próximas dos rios, o consumo de peixe era mais intenso**; em áreas mais afastadas, a caça de animais, como **paca, anta, e jabutis, tinham um peso maior na alimentação** dos indígenas.

As cheias dos rios também alteravam a dieta. Quando eles estavam cheios, a pesca era dificultada, fazendo com que a caça aumentasse. Já nos períodos de seca, o consumo de peixes era intensificado.

Fonte: Internet.

Disponível em: <https://www.uol/noticias/especiais/como-viviam-os-povos-da-amazonia-antes-da-chegada-dos-europeus>. Acesso em: 05/06/2021.

No texto, sugere-se que a floresta Amazônica é o resultado de uma engenharia florestal, engenharia realizada pelos povos tradicionais. Como resultado desta engenharia florestal, ocorreu o manejo de algumas plantas e a própria arborização da floresta Amazônica. Diante da riqueza de informações contidas no texto, sugere-se que o debate do texto se dê em dois momentos.

No primeiro momento, será solicitado que os alunos apresentem a visão mais geral do texto, buscando pontuar a origem do texto, do que se trata e como os povos indígenas são apresentados no texto. Espera-se que os alunos consigam captar a mensagem de que os povos indígenas eram sujeitos ativos no domínio da agricultura e no manejo da terra.

Após esse primeiro momento de análise do texto, será solicitado que os alunos façam uma nova leitura do texto, contudo, buscando observar as informações mais específicas contidas na reportagem, como: as técnicas que os povos indígenas utilizavam para o manejo florestal? O que é a terra preta de índio? Quais produtos produzidos pelo manejo dos povos indígenas? As duplas irão discutir o texto e anotar suas respostas, que depois serão apresentadas para os colegas.

Atividade 2 (aula 2- 45 minutos)

Com a turma organizada em círculo, o professor inicia retomando o debate sobre o texto *Amazônia plantada*. Será solicitado que as alunas e alunos façam uma nova leitura do texto, orientando-os a observar que os povos indígenas aplicavam uma técnica de beneficiamento da terra que foi fundamental para a agricultura e o manejo na Amazônia antes da usurpação. Essa técnica é chamada atualmente de Terra preta de índio. Mas, o que seria essa terra preta?

Para melhor compreensão do que vem a ser a Terra Preta de Índio, sugere-se utilizar uma reportagem produzida pelo Globo Rural que tem como tema a Terra preta de índio. Essa matéria, de um pouco mais de 15 minutos de duração, apresenta a Terra Preta de Índio, sua caracterização, sua importância, como ela tem sido utilizada atualmente, por meio de entrevistas com especialistas e moradores da Amazônia.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=WsyN2Jd93cA>

Após a apresentação do vídeo, o professor buscará aprofundar a reflexão sobre a Terra Preta de Índio e a importância da terra e do trabalho para os povos tradicionais da Amazônia, fornecendo subsídios teóricos para os alunos.

Como atividade final desta aula, será proposto que os alunos, em grupos de quatro pessoas, façam uma relação entre a reportagem sobre a Terra Preta de Índio e a visão instituída da preguiça dos ameríndios.

---

## Referência

---

CHAMBOULEYRON, Rafael. Ruralidade indígenas na Amazônia. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 15, n. 1, e20190027, 2020 1 Chambouleyron, R., Arenz, K. H., & Melo, V. S. (2020). Disponível em:

<file:///C:/Users/dani1/Downloads/ruralidades%20ind%C3%ADgenas%20na%20amaz%C3%B4nia%20colonial.pdf>. Acesso em: 12/11/2021. Acesso em: 19/11/2021.

SANTOS, Francisco Jorge. História do Amazonas. Manaus: Editora Novo Tempo, 2000.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Reconhecimento da Autonomia e da Sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter)nacional brasileiro. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. ZEN, Maria Aparecida H. D. XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas.(Orgs.) POVOS INDÍGENAS & EDUCAÇÃO. 2.ed, - Porto Alegre: Mediação, 2012.

Artigo: MANGRICH, Antonio S., MAIA, M.B.F, NOVOTNY, Etelvino H.

Terras Pretas e Férteis de Índio. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/terras-pretas-e-ferteis-de-indios/>. Acesso em: 07/04/2021.

---

**ATIVIDADE 3 – As diferentes formas de usurpação.**

---

Tempo de aula: 90 minutos.

---

Habilidades

---

- Identificar as formas de usurpação da Amazônia.
  - Analisar de forma crítica a usurpação da Amazônia nos dias atuais.
- 

Recursos

---

- Aula dialogada;
  - Data show;
  - Notebook;
  - Caixa de som;
  - Cópias da letra da música;
  - Pincel e quadro branco.
- 

Procedimento metodológico e estratégias.

---

Em 2019, foi lançado na plataforma de streaming Netflix o documentário Guerras do Brasil, dividido em 5 episódios. Este documentário dirigido por Luís Bolognesi, que também assina a direção juntamente com Laís Bondazky, traz em seu primeiro episódio um olhar sobre o processo da conquista do Brasil, diferente dos olhares eurocêntricos, com o título de “As guerras da Conquista”, apresenta uma série de depoimentos de antropólogos e lideranças indígenas, historiadores e sociólogos.

As falas desses especialistas, como o prof. Dr. Ailton Krenak (historiador, filósofo, ambientalista, poeta e escritor brasileiro da etnia indígena Krenak), nos permitem uma reflexão mais profunda sobre o processo de usurpação. Ailton Krenak que diz que “o Brasil não existiu,

o Brasil foi uma invenção. E, a invenção do Brasil, ela nasce exatamente da invasão inicialmente feita pelos portugueses, depois continuada pelos holandeses, depois continuada pelos franceses (...)”, nos permite ponderar com os estudantes que, assim como o Brasil, a região onde vivemos atualmente, com sua divisão e organização política e administrativa, como conhecemos, também não existia, é fruto de um processo de invasão, conflitos, dominação e usurpação portuguesa.

Apesar deste documentário não se tratar especificamente sobre a expropriação da Amazônia, e sim voltado para refletir sobre a usurpação de todo o território que viria a ser o Brasil, os depoimentos contidos no primeiro episódio são de grande relevância para ponderar sobre a subtração da Amazônia, como parte do processo das guerras de conquista/invasão do Brasil.

A escolha do primeiro episódio do documentário Guerras do Brasil se justifica além do seu caráter pedagógico, mas também, pela sua possibilidade de fácil acesso para os estudantes, pois o mesmo se encontra disponível para assinantes da plataforma da Netflix ou do Youtube, ferramentas do uso cotidiano da maioria dos alunos.

### Atividade 3 (aula 1 – 45 minutos)

Com a turma organizada em um grande círculo, o professor inicia a aula fazendo um breve resumo das aulas anteriores, para dar continuidade ao debate sobre a usurpação da Amazônia, dialogando e incentivando a observação ou uma nova contribuição, por parte das alunas e alunos, sobre o Tema.

Após esse momento, o professor convidará os alunos a analisarem ao primeiro episódio do documentário Guerras do Brasil. Antes da apresentação do vídeo, o professor fará uma sinopse do episódio, para melhor compreensão dos alunos.

Para ajudar na análise do episódio, será sugerido aos alunos adotarem o seguinte roteiro:

- Qual o título da obra?
- Qual o assunto abordado no documentário?
- Qual a ideia que o documentário quer passar?

- Qual o período histórico ele aborda?
- O debate sobre a usurpação aparece no documentário?

Documentário Guerras do Brasil.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=VeMISgnVDZ4>

Após a execução e análise do documentário, será solicitado que os alunos apresentem suas impressões e qual a relação eles fazem com o conteúdo e o tema que estão estudando.

Atividade 3 (Aula 2- 45 minutos)

Novamente com a turma organizada em círculo, o professor retoma o debate sobre o episódio As guerras da conquista, contudo, focando nas formas de usurpação utilizada pelos colonizadores e que foram comentadas pelos entrevistados no documentário.

Esta questão será a deixa para o professor aprofundar o debate sobre as formas de usurpação utilizadas pelo conquistador, como a catequese, as guerras justas, as guerras de resgates, os descimentos e as bandeiras.

Para dinamizar a aula o professor pode dar uma visão geral de cada tópico e depois distribuir documentos específicos que abordem cada prática. Sugere-se que as alunas e alunos sejam organizados em quatro grupos, sendo que cada grupo ficará responsável por abordar uma forma específica de usurpação.

Após a leitura do documento, cada grupo irá, com a orientação e supervisão do professor, apresentar as principais características da forma de usurpação de que trata o documento.

---

## Referências

---

CHAMBOULEYRON, Rafael. Ruralidade indígenas na Amazônia. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 15, n. 1, e20190027, 2020 1 Chambouleyron, R., Arenz, K. H., & Melo, V. S. (2020). Disponível em: <file:///C:/Users/dani1/Downloads/ruralidades%20ind%C3%ADgenas%20na%20amaz%C3%B4nia%20colonial.pdf>. Acesso em: 12/11/2021. Acesso em: 19/11/2021.

GADELHA, Regina Maria A. Fonseca. Conquista e ocupação da Amazônia: a fronteira Norte do Brasil. Estudos avançados. 16 (45) Ago-2002- <https://doi.org/10.1590/S0103-40142002000200005>  
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/tJZSwwSYKNrtVLJ9Wp4JQvH/?lang=pt>.  
Acesso em: 14/09/2021. Acesso em: 12/11/2021.

REZENDE, Tadeu Freitas de. A conquista e a ocupação da Amazônia no período colonial: a definição das fronteiras. 2006. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi: 10.11606/T.8.2006.tde-16072007-123916. Acesso em: 14/10/2021.

---

#### **Atividade 4 – A usurpação acabou?**

---

Tempo de Aula: 90 minutos (duas aulas)

---

#### Habilidades

---

- Identificar os processos de continuação da usurpação da Amazônia.
- Analisar criticamente o processo histórico da usurpação da Amazônia nos dias atuais.

---

#### Recursos

---

- Aula dialogada;
- Datashow;
- Notebook;
- Textos de apoio;
- Pincel e quadro branco.

---

Procedimento metodológico e estratégias.

---

No episódio “As guerras da conquista”, o historiador e líder indígena Ailton Krenak é enfático ao afirmar que as guerras da conquista ainda não acabaram, eles continuam nos dias atuais. Essa afirmação, poderia ser interpretada por sujeitos mais conservadores como uma visão parcial, a visão exclusiva de um indígena. Contudo, as constantes matérias jornalísticas abordando o conflito em terras indígenas entre os povos tradicionais da Amazônia e os não índios validam a fala do professor Ailton Krenak.

Um exemplo da continuação da usurpação, ou da continuação das guerras de usurpação, seguindo a linha de pensamento do prof. Ailton Krenak, são os conflitos indígenas e os empresários do ramo madeireiro. Em 2018 o portal G1.Globo.com publicou um desses conflitos, em matéria intitulada “Conflitos entre índio e madeireiros causa tensão em reserva indígena no Pará” (matéria de 24 de setembro de 2018).

Outro exemplo da continuação da guerra de usurpação é o conflito entre indígenas e garimpeiros, nas terras indígenas no Estado de Roraima. Mais recentemente foi divulgado nos portais de notícias os ataques de garimpeiros à terra indígena Yanomami. Em matéria do dia 10 de maio de 2021, o portal G1.Globo.com publicou a reportagem Conflitos armados entre garimpeiros e indígenas deixam feridos na Terra Yanomami.

Estes dois exemplos que citamos são apenas alguns dos vários casos de conflitos pelas terras indígenas, alguns nem chegam a ser noticiados pelos veículos de empresa. Tais notícias só indicam que a usurpação da Amazônia não ficou no passado, continua, mesmo com outras formas e outros personagens, não menos nociva à história dos povos tradicionais da Amazônia.

Diante deste quadro, penso que seja importante que os alunos realizem o debate em sala de aula sobre a continuação da usurpação da Amazônia, refletindo sobre as mudanças e permanências, por meio da análise de notícias divulgadas em sites jornalísticos.

Como estratégia que possibilite aos alunos terem acesso aos sites jornalísticos durante a aula, para realizarem a pesquisa, a atividade dar-se-á no laboratório de informática da escola, com os alunos organizados em duplas.

Desta forma, o professor inicia a aula com um breve resumo do que já vêm sendo discutido nas últimas atividades, esclarecendo alguma dúvida ou inquietação que algum estudante possa ter sobre a usurpação da Amazônia.

Após esse momento, o professor introduz o assunto da aula lembrando a afirmação apresentada pelo professor Ailton Krenak, no documentário Guerras do Brasil, de que as guerras da conquista não acabaram. Diante dessa fala, o professor indagará aos alunos se eles concordam que a usurpação continua a existir. Disponibilizar uns 10 minutos para eles apresentarem seus pontos de vista.

Penso que uma forma dos alunos compreenderem o processo histórico da usurpação da Amazônia seja também analisar esse processo à luz da História do Tempo Presente, para que eles possam perceber que história pública vem sendo construída e transmitida no espaço escolar.

Como suporte para o debate, o professor irá disponibilizar para os alunos alguns links de sites de portais de notícia, que constem informações contemporâneas sobre os conflitos em torno das terras indígenas. Será solicitado que os alunos identifiquem a origem da fonte, a data em que foi publicada a informação, do que se trata a notícia, se eles consideram que a publicação trata da usurpação, e, como se dá a usurpação na publicação.

Para realizar esta atividade os alunos serão organizados em seis grupos, onde cada grupo irá receber um link de uma matéria jornalística referente aos conflitos atuais entre indígenas e não indígenas. O grupo pode escolher um líder para apresentar os apontamentos realizados pela equipe. A escolha do link se dará por sorteio.

Links para a pesquisa:

Link 1: <https://brasil.mongabay.com/2020/01/conflitos-de-terra-matam-cinco-na-amazonia-em-janeiro-seguindo-aumento-do-ano-passado/>

Link 2: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/12/11/invasoes-garimpo-e-grilagem-os-conflitos-nas-terras-dos-7-lideres-indigenas-assassinados-em-2019.ghtml>

Link 3: <https://www.extraclasse.org.br/movimento/2020/10/quem-patrocina-a-destruicao-da-amazonia-e-o-genocidio-dos-povos-indigenas/>

Link 4: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2019/04/ditadura-militar-waimiri-atroari-massagre-genocidio-aldeia-tribo-amazonia-indigena-indio-governo>

Link 5: <https://amazonialatitude.com/2019/12/18/numero-de-lideres-indigenas-mortos-em-2019-e-o-maior-da-decada/>

Link 6: <https://18horas.com.br/amazonas/relatorio-do-cimi-mostra-que-o-amazonas-foi-o-segundo-estado-com-maior-numero-de-assassinatos-de-indigenas-em-2020/>

Após acessarem o link sorteado, as equipes farão a leitura da matéria jornalística, buscando identificar os conflitos, as formas de usurpação, as estratégias utilizadas para a usurpação e as consequências da usurpação nos dias atuais. Ao término da análise do documento os alunos irão elaborar um relatório sobre suas observações. O relatório deverá ser identificado pelo título da matéria, o nome dos componentes da equipe.

Roteiro para a leitura das reportagens:

- Título da matéria jornalística?
- Data da publicação?
- A fonte da informação? Autores (as)?
- Local da Amazônia que a reportagem aborda?
- Quais os sujeitos abordados pela reportagem?
- Qual é a visão que a reportagem passa sobre os povos ameríndios?
- Segundo a matéria jornalística, qual o tratamento vem sendo dado aos povos ameríndios pelo governo?
- Conforme a reportagem, é possível dizer que a usurpação das terras, da cultura e da história indígena continua ou ficou no passado?

Após todas as equipes apresentarem seus relatórios, será indagado as alunas e alunos, se diante do que eles apresentaram em seus relatórios, é possível dizer que a usurpação acabou? Se eles conseguem perceber que o silenciamento da usurpação contribui para que ela continue sendo praticada ainda hoje? A aula será encerrada com essas reflexões.

---

## Referências

---

FREITAS, Ana Elisa de Castro. Territórios ameríndios: espaço de vida nativa no Brasil. In: BERGAMASHI, Maria Aparecida. ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla. XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas. (Orgs.) Povos Indígenas & educação. 2. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012. 200 p.

GADELHA, Regina Maria A. Fonseca. Conquista e ocupação da Amazônia: a fronteira Norte do Brasil. Estudos avançados. 16 (45) Ago-2002- <https://doi.org/10.1590/S0103-40142002000200005> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/tJZSwwSYKNrtVLJ9Wp4JQvH/?lang=pt>. Acesso em 14/09/2021. Acesso em 12/11/2021.

HECK, Egon.LOEBENS, Francisco. CARVALHO, Priscila D. Amazônia Indígena: conquistas e desafios. Dossiê Amazônia Brasileira I. Estud. Av. 19 (53). Abr. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/5RnftMKtzRwmyTMrKpqX63S/?lang=pt>. Acesso em: 10/09/2021 Acesso em 10/09/2021. Acesso em: 20/11/20121.

REZENDE, Tadeu Freitas de. A conquista e a ocupação da Amazônia no período colonial: a definição das fronteiras. 2006. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi: 10.11606/T.8.2006.tde-16072007-123916. Acesso em: 14/10/2021.

---

ATIVIDADE 5: Fato e Fake: Consequências da usurpação.

---

Tempo de aula: 45 minutos.

---

Habilidades

---

-Identificar as consequências sobre o processo de usurpação da Amazônia.

-Se posicionar criticamente sobre o processo histórico da usurpação da Amazônia.

---

Recursos:

---

-Aula dialogada;

-Datashow;

-Notebook;

-Textos de apoio;

-Pincel e quadro branco.

---

Procedimento metodológico e estratégias.

---

Nesta aula os alunos irão analisar as sequências do processo de usurpação da Amazônia, como atividade final da SD.

A usurpação deixou marcas indelévels na história dos povos tradicionais da Amazônia, contudo muitas dessas marcas foram por muito tempo silenciadas ou naturalizadas pelos discursos ancorados nas ideias eurocentristas de civilização e progresso.

Assim sendo, o professor apresentará os dados referentes aos impactos que a usurpação causou (e, ainda causa) para os povos indígenas da Amazônia, utilizando tabelas e gráficos que apresentem os números sobre a dizimação dos povos tradicionais, a redução de suas terras e, o contínuo impacto ambiental causado pela usurpação.

Para averiguar se a SD alcançou o objetivo de fazer os alunos refletirem sobre a história da usurpação da Amazônia, será solicitado uma atividade final, onde os alunos deverão construir um painel sobre as verdades e as mentiras sobre esse processo.

Para esta atividade os alunos serão organizados em equipes compostas por 4(quatro) a 5 (cinco) alunos. Cada equipe receberá algumas imagens (pinturas, reportagens, etc.) de diferentes momentos históricos. As equipes deverão separar as imagens (o que eles entendem que foi fato e o que é fake), organizá-las em ordem cronológica e, fazer a montagem do painel.

Após terminar de confeccionar seus painéis, cada equipe fará a apresentação para os demais colegas de turma, justificando suas escolhas para o que eles entenderam como o que era fato ou fake nas imagens selecionadas.

Seguindo a orientação de Paulo Freire de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, ao término da atividade, os painéis elaborados pela turma ficarão em exposição no refeitório ou nos corredores, dependendo da escolha que os mesmos farão, para que os demais alunos da escola possam ter acesso ao conhecimento produzido pela a turma e, estimular a curiosidade e a reflexão sobre o assunto.

#### Imagens para a atividade



Fonte: Facebook.com



Fonte: Facebook.com



Fonte: Facebook.com

Fonte: correio braziliense

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos apresentar uma reflexão sobre o ensino de História Regional e como ele vem sendo apresentado nas propostas curriculares das escolas públicas municipais de Manaus, tendo como finalidade apresentar uma proposta metodológica sequenciada, sistematizada e cadenciada para dinamizar o ensino de história.

A opção pela pesquisa qualitativa, pautada no levantamento e arguição do maior número de fontes escritas e orais para realização deste trabalho, se mostrou uma escolha acertada, pois nos propiciou não apenas contribuir com a escrita da história do ensino da História na cidade de Manaus, mas apontar os limites e desafios a serem superados no ensino da História Regional.

Quando foram elaborados os primeiros rascunhos para o projeto desta pesquisa, o ponto de partida de nossa inquietação era a extinção da disciplina de FHA (Fundamentos de História do Amazonas), ocorrido em 2010, e as consequências que este evento na política educacional de Manaus poderia ter na formação cultural e na identidade regional dos estudantes.

Contudo, no decorrer da análise das fontes escritas e orais levantadas para esta pesquisa, percebemos que a questão era bem mais complexa. A leitura dos documentos reguladores da disciplina de FHA e das propostas curriculares elaboradas para esta disciplina - bem como a observação PCNs e o debates teóricos realizados no Programa de mestrado profissional em história (ProfHistória) -, indicam que as questões voltadas para o ensino da História Regional em Manaus ficaram limitados apenas a uma perspectiva dos limites do Estado do Amazonas.

Percebemos que existe uma lacuna no ensino da História Regional não apenas pela retirada da disciplina de FHA do currículo prescrito municipal, mas pela supressão histórica de um debate voltado para o ensino da História da Amazônia. O que nos leva a percepção de que a noção de ensino de História Regional que vem sendo apresentado nas escolas de Manaus, em quase nada tem contribuído para construir ou fortalecer o sentimento ou entendimento da identidade regional amazônica: o que deveria ter ao longo dos anos ensino de uma história regional amazônica, limitou-se a um ensino local da História de Manaus, quando muito do Estado do Amazonas.

Um outro aspecto que destacamos diz respeito a conjectura de que as políticas de controle do currículo pela SEMED de Manaus, por meio da adoção da GIDE e da RADMA, estariam engessando o currículo e prejudicando os debates sobre o ensino regional no espaço

escolar. A análise dos depoimentos apresentados pelas fontes orais, recolhidos entre professores e alunos da Escola Municipal Helena Augusta Walcott, confirmam esse prognóstico.

Desta forma, entendemos a necessidade das professoras e professores repensarem o currículo, se não pela via da estrutura burocrática da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, mas no chão da escola, no espaço onde realmente se dá a disputa pelo currículo a ser ensinado.

Nesta perspectiva é que a utilização de metodologias como a Sequência Didática podem ser uma poderosa estratégia pedagógica.

Como apresentado no capítulo 3 desta dissertação, a utilização da Sequência Didática já está presente no Brasil desde a década de 1970, sendo indicada como método nos parâmetros curriculares nacionais de 1997. Contudo, como observado na fala dos professores de História ouvidos nesta pesquisa, a SD não faz parte da prática pedagógica dos docentes em História em Manaus.

A utilização de Sequências Didáticas no ensino da História permite às professoras e professores uma articulação e sistematização das mais variadas atividades, gerando as mais diversas possibilidades de se ampliar o olhar e o debate sobre o que está sendo estudado. A Sequência Didática é dialética.

Dessa forma, a SD não pode ser pensada como um arquétipo, mas um ponto de reflexão a partir de cada realidade escolar, de cada sala de aula e séries específicas que se venha a trabalhar.

Contudo, como visto no capítulo 3 deste trabalho, a Sequência Didática, apesar de já estar presente há décadas na educação brasileira, sendo metodologia corriqueira na vida de professores do campo da Pedagogia, por exemplo, essa ainda é uma ferramenta pouco conhecida ou utilizada pelos docentes em História na cidade de Manaus.

Nesta perspectiva, a apresentação da proposta da Sequência Didática intitulada ‘Amazônia usurpada: o direito ao passado regional’, além de contribuir para que os alunos reflitam sobre a cultura e a identidade amazônicas, fortalecendo suas consciências históricas, também busca contribuir para que meus pares repensem suas práticas pedagógicas.

A proposta de Sequência Didática apresentada neste trabalho busca introduzir os alunos em uma nova perspectiva de ver a história a partir de um olhar decolonial do ensino da História, para além do olhar eurocêntrico e preconceituoso que muitas vezes recai sobre os sujeitos sociais que foram silenciados no modelo civilizatório europeu; contribuindo para ver a história não apenas do olhar do vencido, mas dos que ressentiram e resistem ainda hoje.

Gostaria de salientar para o leitor que este trabalho foi realizado em grande parte no período pandêmico da Covid-19 e, como tal, sofreu as limitações conjunturais do momento histórico que vivenciamos

A necessidade do isolamento social solicitado neste período impactou bastante na maior coleta de fontes orais *in loco*. Muitas das entrevistas que estavam marcadas para ocorrer presencialmente tiveram que ocorrer de forma remota, para evitar o contato presencial. Também ocorreu o fato de termos que descartar algumas entrevistas, por não poder coletar a assinatura do Termo de Cessão de Direito do uso de suas falas, devido às medidas de isolamento social. Elas eram fontes que enriqueceriam este trabalho.

Outro impacto também se deu em relação a aplicação da proposta da Sequência Didática Amazônia Usurpada, cuja proposta original era a de aplicar a SD ao grupo inicial de alunos pesquisados e a aplicação da exposição pretendida ao final da SD e subsequente a avaliação da mesma, o que não foi possível fazer devido à suspensão das aulas.

Finalizo ponderando que este trabalho não tem a pretensão de ser conclusivo, pois a educação nunca é final, está sempre em processo de construção. Os dados e análises que aqui apresentamos se deu dentro de uma determinada realidade, a partir do olhar delimitado deste que vos escreve, ou seja, alguns dados e análises que aqui apresentamos podem estar sujeitos a outras interpretações, conforme cada realidade escolar.

Dessa forma, penso que este trabalho contribui para que outros colegas da docência no ensino da História possam se ver como professores-pesquisadores, tendo na utilização de Sequências Didáticas uma ferramenta para fomentar a pesquisa na sala de aula e a produção de novos saberes no espaço escolar.

Concluo ponderando que este trabalho - ao desvelar as carências de conteúdos sobre a História da Amazônia, no currículo prescrito local, e ao propor a utilização de sequências didáticas como instrumento de intervenção educacional - contribui para pesquisas futuras no campo do ensino da História Regional em Manaus, motivando futuros pesquisadores em tentar refutar nossos apontamentos ou complementá-los.

Dessa forma, mais que um ponto final, esperamos que este trabalho contribua para pontos iniciais de se pensar (e repensar) a melhoria constante do ensino de História nas escolas de Manaus. E, na pior das hipóteses, a pesquisa aqui apresentada já serviu para que este que a escreve repensasse e melhorasse sua atuação como docente e como ser humano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia. Currículo de História e política públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2017.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. *Fronteiras, Dourados*, v. 10, n. 17, p. 55-67, jan./jun. 2008.

AGUIAR, Márcio Mucedula. **A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade**. Caderno de Pesquisa do CDHIS – n.36/37/ - p. 83-88 – 2007. BORDIEU, Pierre.

ARÓSTEGUI, Julio. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Bauru: Edusc, 2006.

AZEVEDO, Cecília. Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra / FAPERJ, 2003. P. 38-54.

BITTENCOURT, Circe. Cotidiano e História local. In: **Ensino de História Fundamentos e Método**. São Paulo, CORTEZ, 2005 P. 164-179

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018. P. 265-83.

BOURDIEU, Pierre. **RAZÕES PRÁTICAS: Sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa-Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Espaço Social e Espaço Simbólico. In *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas-SP: Papirus, 1996. P. 13-33.

BURKE, Peter. Conceitos centrais. In: *História e teoria social*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002, p. 67-144.

BURKE, Peter. *Hibridismo Cultural*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394/96 de 20 de dezembro de 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 21/11/2019, acesso em: 05/09/2020.

BRASIL. **Atos Institucionais**. Portal da Legislação, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-historica/atos-institucionais>>. Acesso em: 21/11/2019.

CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice; VIEIRA, Maria do Pilar [et. al.]. *O Ensino de História – Revisão Urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CASTELLAR, Sonia M. (Org.). *Metodologias ativas: Sequências Didáticas*. 1º ed. – São Paulo: FTD, 2016.

CAIMI, Flávia Eloísa. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 17-36.

CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Orgs.) *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 65-79.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Ruralidade indígenas na Amazônia. *Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.*, Belém, v. 15, n. 1, e20190027, 2020 1 Chambouleyron, R., Arenz, K. H., & Melo, V. S. (2020). Disponível em: <file:///C:/Users/dani1/Downloads/ruralidadesindigenasnaamazoniacolonial.pdf>. Acesso em: 12/11/2021. Acesso em: 19/11/2021.

CIAMPI, Helenice. Epistemologia e metodologia: diálogos interdisciplinares na pesquisa do ensino de história. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). *Dez Anos de Pesquisa em Ensino de História*. Londrina: AtrioArt, 2005, p. 122-135.

DAVIES, Nicholas. Elementos para a construção do currículo de História. In: DAVIES, Nicholas (org.). *Para além dos conteúdos no ensino de História; autores: Alzira Batalha Alcântara...[et al.]*. – Rio de Janeiro: Access, 2001

DE CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In: **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 56-119.

DIAS, Edinea Mascarenhas. *A ilusão do fausto*. Manaus: Editora Valer, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

EREKSON, K. A. PuttingHistoryTeaching “in Its Place”. *The Journal of American History*. 97(4),2011,p.1067-1078.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História e ensino de História*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica,2004.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. Territórios ameríndios: espaço de vida nativa no Brasil. In: BERGAMASHI, Maria Aparecida. ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla. XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas. (Orgs.) Povos Indígenas & educação. 2. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012. 200 p.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia. O Cotidiano do Professor. 5. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez; 1991.

GADAMER, Hans-Georg. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FRUCHON, Pierre (Org.). O problema da consciência histórica. 2. ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 17-26.

GADELHA, Regina Maria A. Fonseca. Conquista e ocupação da Amazônia: a fronteira Norte do Brasil. Estudos avançados. 16 (45) Ago-2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/tJZSwwSYKNrtVLJ9Wp4JQvH/?lang=pt>. Acesso em 14/09/2021. Acesso em 12/11/2021.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Revista Brasileira de Educação. V.12, n.35, maio/ago. 2007.

GOUBERT, Pierre. **História Local. Revista Arrabaldes – Por Uma História Democrática.** Rio de Janeiro. n. 1, maio/ago, 1988.

GOULART, Cecília M.A. Alteridade e ensino de história: valores, espaços-tempos e discursos. In: Gonçalves, Marcia; Rocha, Helenice et al. Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro, FGV, 2012.

HECK, Egon. LOEBENS, Francisco. CARVALHO, Priscila D. Amazônia Indígena: conquistas e desafios. Dossiê Amazônia Brasileira I. Estud. Av. 19 (53). Abr. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/5RnftMKtzRwmyTMrKpqX63S/?lang=pt>. Acesso em: 10/09/2021 Acesso em 10/09/2021. Acesso em: 20/11/2021.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. Educar em revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun.2016.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo [et. al] (Org.). Ensino de história: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014, p. 51-75.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. Fundamentos e metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAUTIER, Nicole. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 39-58, jan. /abr., 2011.

LAVILLE, Christian. A Guerra das Narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. In : *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação* v.11, n. 32, maio/ago. 2006

MALDONALDO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; 2007.

MARTINS, Maria do Carmo. Ensino de História e práticas pedagógicas: o conturbado diálogo entre historiadores e educadores. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). *Dez Anos de Pesquisa em Ensino de História*. Londrina-PR: AtritoArt, 2005, p. 145-154.

MIGNOLO, Walter D. DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA: A opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino da História: Das dificuldades e possibilidades de um fazer. In: DAVIES, Nicholas (Org.). **Para além dos conteúdos de História**; autores: Alzira Batalha Alcântara...[et al.]. – Rio de Janeiro: Access, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história: entre saberes e práticas**. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163 – 174, set. 92/ago.93.

NEVES, Joana. **História Local e a construção da Identidade Social**. *Saeculum*. Jan/Dez. 1998.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **História Regional e Local no Brasil: fontes e métodos da pesquisa histórica regional e local**. Feira de Santana/ Salvador, UEFS/ ed. Arcádia, 2002.

NORMANDO, Tarcísio Serpa. **Ensino de História, culturas e saberes escolares (Amazonas, 1930-1937)**. 1.ed. – Jundiá [SP]: Paco, 2019.

NUNES, Francivaldo Alves. Saberes históricos em espaço escolar: apontamentos metodológicos. In: NUNES, Francivaldo Alves e Macêdo, Sidiana da Consolação Ferreira de.

Ensino de História: linguagem, abordagem e perspectivas. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História.** Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Recife, PE, 2003.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Globalização e identidade no contexto da escola e do Currículo. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, Maio/Ago. 2007.

OLIVEIRA, M.M. Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético. Revista Educação. Porto Alegre: INTERFACES BRASIL/CANADÁ. VI, N. 1, 2001.

PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. Secuencia [online]. 2012, n.84, pp.163-184.

PIAGET, Jean. A noção de tempo na criança. Rio de Janeiro: Record Editora, s/d.

PINTO, Helena. A interculturalidade em Educação Patrimonial: desafios e contributos para o ensino de História. Educar em Revista, Curitiba, n. 63, p. 205-220, jan./mar. 2017.

QUIJANO, Aníbal. **A Colonialidade do ser: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas.** Conselho Latino Americano de Ciências Sociais/CLACS. – Buenos Aires, 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf) SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas do currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

REZENDE, Tadeu Freitas de. A conquista e a ocupação da Amazônia no período colonial: a definição das fronteiras. 2006. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi: 10.11606/T.8.2006.tde-16072007-123916. Acesso em: 14/10/2021.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar.** – São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Mediações no ensino de História. In: DAVIES, Nicholas (Org.). **Para além dos conteúdos de História;** autores: Alzira Batalha Alcântara... [et al.]. – Rio de Janeiro: Access, 2001.

RÜSEN, Jörn, Aprendizado histórico. In: SCHMID, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Paraná: UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. Didática – funções do saber histórico. In: História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007, p. 85-133.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas do currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMUEL, Raphael. "História local e História Oral". Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH: Marco Zero, vol.9, n.9, set.89/fev.1990.

SANTOS, Francisco Jorge dos. **História geral da Amazônia**. – 3.ed.- Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2009.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações*. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralidade democrático e liberdade de ensinar. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Org.). **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. 1. ed.- São Paulo: Cortez; ANPUH-SP, 2017, p. 199-216.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular**. – 2.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Documento de Identidade: Uma introdução às Teorias do currículo**. – 3.ed. – 1. – 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Itinerários de pesquisa em ensino de História. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). *Dez Anos de Pesquisa em Ensino de História*. Londrina-PR: AtritoArt, 2005, p. 113-121.

TOLEDO, Maria Aparecida. História Local, Historiografia e Ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. *Antíteses*, vol. 3, n. 6, jul. dez. De 2010, pp. 743-758

VALLE, Izabel. O Mundo do Trabalho em Transformação: Os anos 90 e o Trabalho Industrial na Zona Franca de Manaus. In: TORRES, Sonia (Org.) **Raízes e rumos – Perspectivas interdisciplinares em estudos americanos**/ Sonia Torres (organizadora) - Rio de Janeiro. 7 Letras, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. *EDUCAÇÃO UNISINOS*. Vol. 5, n. 9, Jul/Dez. 2004. p. 157-171.

VIANA, Iêda e CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. Cultura escolar: saberes, práticas e processos comunicacionais no cotidiano escolar. *Tuiuti: Ciência e Cultura*, n. 41, p. 43-60, Curitiba, jan.-jun., 2009.

WASH, Catherine. **Interculturalidade, Pluralidade e Decolonização: As insurgências Político-epistêmicas de re-fundar o Estado**. *Tabula Rasa*. Bogotá – Colombia, Nº.9:131-152, julho/diciembre.2008.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*; tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXOS

### Roteiro de entrevista com professores

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Na década de 90 foi criado em Manaus (e no Amazonas), a disciplina de FHA e FGA para trabalhar os tópicos regionais. Você já estava lecionando história nesse período?
- 3- Você lembra quais os conteúdos, o assunto, sobre a história regional que eram abordados no currículo desta disciplina?
- 4- Quais eram os conteúdos voltados para a história da Amazônia? Ou eles não apareciam na proposta curricular?
- 5- Você lembra se a história regional já era ensinada antes da implantação da disciplina FHA?
- 6- Existia material didático para trabalhar a história regional?

### Roteiro de entrevista com ex-aluno.

- 1- Na época em que você estudava teve aulas sobre história regional?
- 2- Você lembra dos conteúdos que eram ministrados nas aulas de história regional?
- 3- Como esses conteúdos eram apresentados em sala de aula? Era por meio de livro, apostilas?

### Roteiro do questionário sócio econômico

- 1- De qual município ou estado a sua família é originária?
- 2- Qual a escolaridade de seus pais?
- 3- Com quem você vive?
- 4- Você mora em casa própria, alugada, cedida (emprestada) ou moram na casa de parentes?
- 5- A casa onde você vive é de alvenaria, madeira ou mista?
- 6- A sua família é composta de quantas pessoas?
- 7- Quantas pessoas moram na sua casa?
- 8- Qual a profissão de seus pais?

9-Seus pais trabalham de carteira assinada, autônomos ou estão desempregados?

10-Quem é o principal provedor da sua família?

11-Você tem alguma religião? Se sim, qual seria?

## Termo de consentimento

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu .....,  
 R.G....., declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado **AMAZÔNIA USURPADA: DIREITO AO PASSADO REGIONAL. Um estudo sobre o Currículo, História Regional e Sequência Didática nas escolas de Manaus**, desenvolvido por **Marúcio José Bezerra Mendonça**. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela profa. Dra. **Eliana Ramos Ferreira**, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail lia64@ufpa. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é Analisar o ensino da História Regional proposto no currículo de Manaus e, apresentar uma proposta de Sequência Didática para viabilizar o ensino da história da Amazônia no espaço escolar. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) testemunha(a): \_\_\_\_\_