



Poder Executivo – Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha 2 – Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional



UFAM

DIEGO PIRES DE SOUZA

O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA SEMED/MANAUS: DA CRIAÇÃO À EXTINÇÃO DE
FUNDAMENTOS DE HISTÓRIA DO AMAZONAS (1991 – 2009)

MANAUS-AM

2023



DIEGO PIRES DE SOUZA

O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA SEMED/MANAUS: DA CRIAÇÃO À EXTINÇÃO DE
FUNDAMENTOS DE HISTÓRIA DO AMAZONAS (1991 – 2009)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Pérsida da Silva Ribeiro Miki

Trabalho realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

Manaus - AM

2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S729e Souza, Diego Pires de
O ensino de história regional e local nos anos finais do ensino fundamental da SEMED/Manaus : da criação à extinção de Fundamentos de História do Amazonas (1991 - 2009) / Diego Pires de Souza . 2023
199 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Pérsida da Silva Ribeiro Miki
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. História regional e local. 2. História do Amazonas. 3. Disciplina escolar. 4. FHA - Fundamentos de História do Amazonas. I. Miki, Pérsida da Silva Ribeiro. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

62 municípios do Amazonas

Manicoré, Urucará, Tefé e Pauini
Manaquiri, Maués e Lábrea, Silves, Parintins
Humaitá, Uarini, Envira, Nhamundá
Coari e Borba, Beruri, Santo Antônio do Içá

São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga
Nova Olinda do Norte, Fonte Boa, Codajás
Santa Isabel do Rio Negro, Manaus, Marã
São Paulo de Olivença, Tonantins e Anamã

Novo Aripuanã, Barcelos, Jutai
Amaturá, Boa Vista do Ramos, Apuí
Boa do Acre, Itapiranga e Anori

Atalaia do Norte, Careiro e Novo Airão
Rio Preto da Erva, Canutama e Juruá
Autazes, Presidente Figueiredo, e Guajará
Eirunepé e Careiro da Várzea

Caapiranga, Barreirinha e Benjamin Constant
Carauari e São Sebastião do Uatumã
Urucurituba, Ipixuna, Japurá
Itacoatiara, Alvarães e Tapauá

Itamarati, Iranduba e a bela Manacapuru bem lá na curva
Amazonas, Amazonas

Nicolas Jr.

Dedico à minha mãe Cilene Pires de Souza, uma guerreira amazônida, que de seu jeito me mostrou o caminho a ser seguindo: o caminho dos estudos, da gratidão e do respeito;

À minha esposa Herlane do Nascimento Mendes - infinda fonte de inspiração e porto seguro - com quem compartilho a luta diária, o labor docente e as alegrias da vida;

A todos os profissionais da educação que tiveram suas vidas abreviadas pelo descaso, pela má fé e pela política da anticiência perpetrada por um governo compromissado com a banalização da barbárie e com a morte.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa só foi possível em virtude da confluência de ações de pessoas maravilhosas que de alguma forma contribuíram para minimizar as dificuldades que se apresentavam a cada passo dado.

Sendo assim, agradeço ao mesmo tempo que me desculpo com minha mãe Cilene Pires de Souza; minhas irmãs Danielle Pires de Souza e Dienny Pires de Souza Rodrigues; meus sobrinhos Lukas Miguel de Souza Medeiros e Fernando Elvis Mendes Dantas pela minha ausência e possíveis falhas nesse período intenso de estudo.

Agradeço a minha sogra Maria Maciel do Nascimento que nos momentos mais tensos da pesquisa acolheu-me como um filho e nada me deixou faltar no momento da escrita da dissertação. Nunca conseguirei agradecer tanto carinho.

Aos amigos de vida Anderson da Paz Silva e Thiago Augusto Faria da Silva que nunca titubearam em contribuir para com a pesquisa mesmo quando acionados a ajudar em cima da hora.

Ao grande amigo-irmão Rosinaldo Rabelo Aparício por todo incentivo e trocas epistemológicas. Quem diria irmão, que aqueles dois moleques que se conheceram dentro de um ônibus na periferia de Manaus estariam hoje dando passos tão importantes por lugares historicamente negados a nós: você prestes a tornar-se doutor e eu no processo de tornar-me mestre.

Aos professores doutores do PPGE - UFAM pelos debates, embates e colaborações, principalmente às Professoras Doutoras Maria Nilvane Fernandes e Heloisa Borges.

Aos competentíssimos membros da Banca de Qualificação e Defesa, o Professor Doutor Fabricio Valentin da Silva e o Professor Doutor Tarsicio Serpa Normando que tanto contribuíram com seus valorosos apontamentos.

Aos colegas de turma: Fábio Rodrigo Severiano Guelber e Rodrigo Brasil Castro por toda parceria ao longo do curso.

À parceira de orientação Kelly Vasconcelos por toda cumplicidade e disponibilidade em ajudar.

Ao Maurício Odilon da Silva Filho e ao Jeferson Roberto Severiano dos Santos, respectivamente gestor e pedagogo da Escola Municipal Olga Figueiredo. Que

conscientes de que a escola se trata de um espaço público e democrático abriram as portas desta instituição de ensino e cederam uma sala onde pude estudar enquanto esperava minha esposa exercer sua função de docente na escola.

Ao gestor Dennys Gomes Ferreira da Escola Municipal Anna Raymunda de Mattos Pereira Gadelha pelo companheirismo e confiança no meu trabalho.

Aos companheiros de profissão: Romualdo Rossetti Segadil, que disponibilizou material para a pesquisa; Beatriz Calheiro de Abreu Evanovick, pela indicação da tese do professor Dutra; e ao ilustríssimo Aguinaldo Figueiredo, pelas trocas de mensagens e por ser um incansável lutador em prol do ensino da história do Amazonas.

À Secretaria Municipal de Educação pela liberação para cursar o mestrado por meio do Programa Qualifica.

Às professoras Vera Lúcia Lima da Silva e Lídia Helena de Oliveira Moreira que deram as primeiras indicações de como proceder a realização da pesquisa de campo no âmbito da sede da SEMED/Manaus.

À professora Maria Vilani dos Santos – uma grata amizade estabelecida no processo da pesquisa. Faltar-me-ão palavras para expressar minha gratidão a você por toda ajuda, empenho, dedicação e preocupação com minha pesquisa. Sem dúvidas você se tornou uma das mais entusiastas desta operação historiográfica que foi investigar a disciplina FHA.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou o acesso a obras que engrandeceram a pesquisa.

Às escolas públicas que contribuíram com minha formação humana: Escola Municipal João Alfredo, Escola Estadual Arlindo Vieira, Escola Estadual Leonor Santiago Mourão, Centro Educacional Ana Mota Braga, Escola Estadual Vicente Teles de Souza, Colégio Brasileiro Pedro Silvestre e Escola Estadual Francisco das Chagas de Souza Albuquerque.

À minha queridíssima orientadora Professora Doutora Pérsida da Silva Ribeiro Miki, que como um farol em meio a um mar revolto conduziu-me brilhantemente mostrando-me o melhor caminho a ser seguido – não o mais fácil, porém o mais eficaz. Obrigado professora, por ser fonte de inspiração e um exemplo a ser seguido. Obrigado também por todos os votos de confiança em mim depositados.

Por fim, todos esses agradecimentos proferidos só foram possíveis em virtude do condicional apoio da minha esposa Herlane do Nascimento Mendes, que acreditou em mim quando eu mesmo não acreditei. Na verdade, você nunca deixou de acreditar em mim. Obrigado por me fazer sentir especial. Lembre-se sempre que: *“A minha casa é sua casa / A minha sorte, um passaporte / Lhe seguirei na vida / Irei por onde você for / Viverei somente porque te amo / [...] Irei até o fim do mundo / E se preciso vou mais longe, mais longe.”*

Um povo sem memória é um povo sem história. E um povo sem história está fadado a cometer, no presente e no futuro, os mesmos erros do passado.

Emília Viotti da Costa

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender como se deu o processo de criação, de desenvolvimento e de extinção da disciplina Fundamentos de História do Amazonas (FHA) na SEMED/Manaus frente às políticas educacionais que estabeleceram o ensino de história regional e local nos anos finais do ensino fundamental no período de 1991 a 2009. Trata-se de uma pesquisa fundamentada em pressupostos teóricos e metodológicos da historiografia com base na perspectiva da história social e cultural que analisa fontes primárias e secundárias obtidas a partir de levantamentos bibliográficos, pesquisa documental e pesquisa de campo. O ensino da história regional e local no Amazonas é uma reivindicação antiga, remete a terceira década do século XX com as postulações do historiador amazonense Arthur Cezar Ferreira Reis. No entanto, tal ensino só passou a ser realizado sob a égide de uma disciplina autônoma em 1989, quando a Lei Estadual nº 1.906/89 instituiu a obrigatoriedade de ensino de história do Amazonas através de FHA em toda rede de ensino do estado. A disciplina FHA oportunizava aos discentes identificarem-se enquanto sujeitos históricos pertencentes a uma realidade histórica, social e cultural de onde provem sua identidade. Além disso, oportunizava a contraposição ao ensino de uma história puramente eurocêntrica tendo em vista dar voz e vez aos indivíduos “marginalizados”, aos “excluídos”, aos “de baixo”, muitas vezes ocupantes de regiões e localidades igualmente “marginalizadas”, “excluídas” e vistas por uma ótica dominante. Introduzida na rede de ensino da SEMED/Manaus em 1991, FHA teve sua existência marcada por negligência por parte da Secretaria com destaque para a demora na elaboração de seu currículo e não distribuição de materiais didáticos para seu ensino. Com base em motivações de cunho político, econômico e ideológico em 2009 a SEMED/Manaus promoveu a extinção de FHA de sua grade curricular. Com isso, a Secretaria agiu favoravelmente para o enfraquecimento da compreensão identitária dos seus alunos. Assim sendo, considera-se que a pesquisa em questão vem a contribuir para a compreensão de aspectos inerentes a história da educação e ao ensino da história regional e local de Manaus, do Amazonas e desta parte de Amazônia brasileira.

Palavras-chave: História regional e local; História do Amazonas; Disciplina escolar; FHA

ABSTRACT

This research aims to understand how the discipline Fundamentos de História da Amazônia –(FAH – Foundations of Amazonian History) was created, developed, and later extinguished within SEMED/Manaus in regard to educational policies that established the teaching of regional and local history in the period ranging from 1991 to 2009. Said research is based on theoretical and methodological assumptions of historiography from a social and cultural history perspective that analyzes primary and secondary sources obtained through bibliographical, documentary and field research. The teaching of regional and local history in Amazonas is an old claim, tying back to the 3rd decade of the 20th Century, backed up Amazonian historian Arthur Cezar Ferreira Reis' postulations. However, such discipline only became autonomous in 1989, when State Law no.1.906/89 established that Amazonian history teaching by means of FAH throughout the state education system. FAH, the discipline, provided students with the opportunity to identify themselves as historical subjects belonging to a historical, social and culture reality from where their identities originate from. Besides, it also gave way to a counterpoint to a purely Eurocentric history, giving voice to those “marginalized”, “excluded”, those who lived “in the bottom”, often people living in locations equally “marginalized” and “excluded”, seeing through the lens of the dominant class. Introduced on SEMED/Manaus' education system in 1991, FAH during its run was marked by negligence on the Secretary's part, more specifically due to how long it took for a curriculum to be set up and the sheer lack of distribution of education materials for its proper teaching. Political, economic, and ideological motives led SEMED/Manaus to remove FAH from its curriculum altogether by 2009. With that, the Secretary favored the enfeeblement of students' understanding of identity. Thus, one can infer that this research contributes to the comprehension of aspects inherent to the history of education and teaching of regional and local history of Manaus, Amazonas and this portion of the Brazilian Amazon.

Keywords: Regional and local history, History of Amazonas; School subjects, FHA/FAH

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação dos diários de classe de FHA da Escola Municipal Abílio Nery.....	143
Quadro 2 – Diários de classe de FHA da E.M. Abílio Nery analisados no âmbito da pesquisa.....	144
Quadro 3 – Relação de conteúdos de FHA ministrados pelo Professor A.....	145
Quadro 4 – Relação de conteúdos de FHA ministrados pela Professora B.....	146
Quadro 5 – Relação de conteúdos de FHA ministrados pelo Professor C.....	149
Quadro 6 – Relação de conteúdos de FHA ministrados pelo Professora D.....	151
Quadro 7 – Relação de conteúdos de FHA ministrados pela Professora E.....	153
Quadro 8 – Relação de conteúdos de FHA ministrados pelo Professor F.....	154
Quadro 9 – Conteúdos de história regional e local alocados no currículo de História após a extinção de FHA – 6º ao 9º Ano.....	162
Quadro 10 – Modificações que seriam feitas no currículo de FHA antes de sua extinção.....	165

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenho dos contextos múltiplos (BARROS, 2021).....	43
Figura 2: Desenho dos contextos múltiplos aplicado aos termos gerais em nossa pesquisa.....	43
Figura 3: Desenho dos contextos múltiplos aplicado a FHA em nossa pesquisa.....	44
Figura 4: Grade Curricular do ensino de 1º grau – SEMED/Manaus (1989).....	117
Figura 5: Grade Curricular do ensino de 1º grau – SEMED/Manaus (1991).....	118
Figura 6: Capa e parte interna da apostila Suplemento de Fundamentos de História do Amazonas (1996).....	120
Figura 7: Avaliações de Recuperação de FHA aplicado pelo Professor E na turma 6ª A, vespertino – 2006.....	156
Figura 8: Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 (2009).....	160

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	20
O CAMINHAR INVESTIGATIVO	20
1.1 O OBJETO PESQUISADO E A RELAÇÃO COM O PESQUISADOR	20
1.2 IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS	40
1.2.1 Método Histórico na abordagem social e cultural	41
1.3 PERCALÇOS DE UM CAMINHAR INVESTIGATIVO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO AMAZONAS	50
CAPÍTULO II	57
CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA: HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL, POLÍTICAS PÚBLICAS E A REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990	57
2.1 CONTEXTUALIZANDO E CONCEITUANDO A HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL	57
2.1.1 História Regional e Local Ensinada	65
2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL NO AMAZONAS ANTES DA CRIAÇÃO DE FHA.....	69
2.3 A REFORMA DA EDUCAÇÃO NOS ANOS 1990	91
CAPÍTULO III	102
A DISCIPLINA FHA: O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL NA SEMED/MANAUS	102
3.1 ASPECTOS DA CRIAÇÃO DE FHA.....	102
3.2 A DISCIPLINA DE FHA NO CURRÍCULO ESCOLAR DA SEMED/MANAUS ..	114
3.2.1 A disciplina FHA nos diários de classe da Escola Municipal Abílio Nery	142
3.3 NEGAÇÃO DA MÉMORIA HISTÓRICA REGIONAL E LOCAL: A EXTINÇÃO DE FHA DA GRADE CURRICULAR DA SEMED/MANAUS	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
FONTES	182
REFERÊNCIAS	190

INTRODUÇÃO

A análise do nascedouro da história da educação brasileira, mostra-nos que apesar de valer-se das bases epistemológicas da História, sua maternidade é a Pedagogia.

De acordo com Mirian Jorge Warde (1990) foi no campo da Educação que a história da educação se converteu em enfoque e abordagem apartada de uma especialização temática concernente à História. Com isso, ela configurou-se em uma ciência da educação ou uma ciência auxiliar da educação. Corroborando com esse entendimento Dermeval Saviani (2005, p. 53) alega que “[...] a história da educação se desenvolveu como um domínio¹ de caráter pedagógico paralelamente e, mesmo, à margem das investigações propriamente historiográficas.”

Além disso, a respeito dos agentes promotores das pesquisas em história da educação, Saviani (2005) pondera que

[...] os investigadores-educadores especializados na história da educação têm feito um grande esforço no sentido de adquirir competência no âmbito

¹ Para Saviani (2005) o fato da História da Educação ser oriunda da área da educação tendo como seus investigadores aqueles que formaram-se nos cursos de Pedagogia justifica a não inclusão da educação nos domínios da investigação histórica. Para o autor “Ilustra essa constatação o livro *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*, organizado por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (1997). A obra compõe-se de três partes: “Territórios do Historiador: área, fronteiras, dilemas”, “Campos de Investigação e Linhas de Pesquisa” e “Modelos Teóricos e Novos Instrumentos Metodológicos: Alguns Exemplos”. Ao longo de seus dezenove capítulos o livro trata das mais diversas áreas de investigação histórica, mas nenhuma menção é feita à história da educação”. (SAVIANI, 2005, p. 52-53).

Em contrapartida, ao comentar sobre as raízes desse preconceito, o historiador amazonense Tarcisio Serpa Normando (2018) ressalta que ao sobressaírem-se nas pesquisas ligadas em algum aspecto à da História dos processos de ensino-aprendizagem, os educadores enfatizaram suas análises sobre um conjunto de reflexões que gravitavam em torno de uma história das ideias e das práticas pedagógicas. Ao optarem por este viés teórico-metodológico, restringiram o olhar pedagógico ao ponto de não dar conta de um leque mais vasto de questões sobre a História das práticas educativas para melhor compreender as transformações do cotidiano e dos sujeitos escolares

Essa visão exposta por Normando (2018) ancora-se em Dominique Julia (2021, p.12) que alega “Sem querer em nenhum momento negar as contribuições fornecidas pelas problemáticas da história do ensino, estas têm-se revelado demasiado “externalistas”: a história das ideias pedagógicas é a via mais praticada e a mais conhecida; ela limitou-se, por demasiado tempo, a uma história das ideias, na busca, por definição interminável, de origens e influências [...]”

Normando (2018, p. 61) conclui afirmando que “Não se trata aqui, evidentemente, de menosprezar os enfoques pedagógicos sobre o assunto ou diminuir a importância da produção intelectual dos educadores para as demais áreas do conhecimento. Somos tributários das obras de Paulo Freire, Demerval [sic] Saviani, Miguel Arroyo e António Novoa, dentre outros. Reiteramos, portanto, apenas a constatação que nestes temas, até bem pouco tempo, foram tímidas as aproximações dos pedagogos com outras áreas das humanidades”.

historiográfico de modo a estabelecer um diálogo de igual para igual com os historiadores. E esse diálogo tem se dado por iniciativa dos educadores, num movimento que vai dos historiadores da educação para os, digamos assim, “historiadores de ofício”, e não no sentido inverso. (SAVIANI, 2005, p.53).

A história da educação brasileira é detentora de um profícuo campo de investigação que vem se desenvolvendo desde sua gênese até os dias atuais² de acordo com as conjunturas de cada período. De lá para cá, um sem números de objetos vem sendo investigados, relacionados às políticas públicas, formação de professores, práticas, instituições, saberes formais e informais, disciplinas escolares, materiais didáticos, agentes e outros.

Ao investigar sobre os métodos, objetos e modelos teóricos-explicativos em relação as pesquisas em história da educação de 1977 a 2007, Carlos Monarcha (2007) concluiu que a partir da criação dos cursos de pós-graduação e do momento político por qual passava o Brasil incorporou-se nos domínios dos estudos históricos relacionados a educação, perspectivas analíticas concernentes à luta de classes e a crítica ideológica

Foi-se dando, assim, lugar a uma problemática que colocou como questões centrais as relações entre educação, base material da sociedade de classes, atividade ideológica, relações de produção, exercício de poder, reprodução ideológica, crítica ideológica, crítica da cultura, revisão da periodização e assim por diante. (MONARCHA, 2007, 70).

Já nos anos 90 Monarcha (2007) destaca que o foco pautou-se nos modelos historiográficos da Nova História e da Nova História Cultural. Sendo assim, alastrou-se a concepção em relação aos objetos e fontes e incorporou-se uma perspectiva

² A destacar: sua gênese relacionada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1840; passando pela sua constituição enquanto disciplina no currículo das Escolas Normais do Rio de Janeiro em 1928; seu redimensionamento a partir das pesquisas realizadas pelo grupo de estudos liderado pelo professor Laerte Ramos de Carvalho nos anos 1960, no âmbito da Universidade de São Paulo (USP); a criação dos programas de pós-graduação em Educação no fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, além da criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed) em 1977; a criação do (GT) História da Educação, em 1984 e a criação da linha de pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil, que em 1991 se tornou o Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR; e em 1999 destaca-se a criação da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) de onde emergiu a Revista Brasileira de História da Educação, que começou a circular no primeiro semestre de 2001. (KUHLMANN JUNIOR, 1999; VIDAL; FARIA FILHO, 2003; SAVIANI, 2005; MONARCHA, 2007).

histórica de análise “[...] objetivando esclarecer os nexos internos e dinâmicos dos processos internos à esfera escolar e seus derivativos” (MONARCHA, 2007, p. 72).

Com isso, temas que hoje em dia são recorrentes passaram a compor naquele momento a pesquisa histórica em educação, tais como “[...] gênero, infância, identidades, tempo, disciplinas e formas escolares, modos de ler, métodos de ensino, profissão docente, instituições escolares, periodismo pedagógico e, sobretudo, cultura escolar”. (MONARCHA, 2007, p. 73).

Historiadores ligados a terceira geração da *Escola dos Annales*³ promoveram uma revalorização da história cultural em detrimento de uma abordagem histórica que centrava-se nas questões das mentalidades – surgia a Nova História Cultural.

Para Normando (2018) a Nova História Cultural

[...] caracterizou-se pelo resgate das identidades, dos conflitos, dos significados revelados sutilmente nas formas de interação que se dão entre os partícipes de uma mesma sociedade, instituição ou grupo. Ela propôs-se a ser plural, no sentido da ampliação dos objetos e sujeitos, e popular, ao valorizar as expressões, quase sempre, anônimas, iletradas e/ou irreverentes dos setores sociais subalternos [...] (NORMANDO, 2018, p. 67).

É dessa conjuntura que provém a transmutação ocorrida no seio da história da educação descrita por Monarcha (2007), que ao favorecer uma diversificação de temas e fontes abriu novos caminhos nas investigações deste campo. Assim, ganharam destaque no Brasil as elucubrações de pensadores como Dominique Julia, Jean-Claude Forquin, António Viñao Frago, André Chervel e Ivor Goodson, ligados a cultura escolar, a história das disciplinas escolares e as questões sobre os currículos.

É por esta seara que caminha nossa pesquisa que se divide em três capítulos. No primeiro capítulo intitulado “*O caminhar investigativo*”, descrevemos nossa relação com o objeto investigado, bem como os procedimentos metodológicos e epistemológicos que nortearam a construção da pesquisa.

Dividimos este capítulo em três segmentos. No primeiro, “*O objeto pesquisado e a relação com o pesquisador*”, identificamos a importância da não neutralidade entre pesquisador e objeto. Para tanto, traçamos a íntima relação que estabelecemos com

³ Em decorrência de sua importância para a historiografia, a *Escola dos Annales* foi chamada de “A revolução francesa da historiografia” pelo historiador inglês Peter Burke na obra *A Escola dos Annales (1929-1989)*. Os *Annales* dividem-se em três gerações: a primeira liderada por Marc Bloch e Lucien Febvre correspondeu ao período de 1929 a 1946, a segunda contou com a presença marcante de Fernad Braudel entre 1946 a 1968 e a terceira a partir de 1968. (BURKE, 2010).

nosso objeto de pesquisa que perpassa nossa formação humana e profissional, primeiramente de forma intuitiva, para depois configurar-se numa forma crítica de indagar a realidade social.

No segundo seguimento do primeiro capítulo, *“Identificação da pesquisa: os procedimentos metodológicos e epistemológicos”*, pormenorizamos os procedimentos, as técnicas e abordagem utilizadas para a obtenção das fontes e, conseqüentemente, na construção da pesquisa. Este segmento desdobra-se em um subitem: *“Método Histórico na abordagem social e cultural”*.

Fechando o primeiro capítulo temos o terceiro seguimento, *“Percalços de um caminhar investigativo em história da educação no Amazonas”*, onde destacamos as problemáticas concernentes a busca das fontes documentais a respeito da antiga disciplina escolar Fundamentos de História do Amazonas (FHA), no âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus. Ressaltamos que a não existência de fontes documentais na própria Secretaria, configura-se em apenas mais um dos muitos descasos em relação ao ensino de história regional e local. Porém, cabe ao historiador descobrir meios para “dar voz a esse silêncio” (CERTEAU, 1982). Diante desta problemática, conseguimos identificar algumas fontes documentais para a nossa pesquisa em arquivos pessoais (físicos e eletrônicos) de professores da rede municipal e também no arquivo morto da Escola Municipal Abílio Nery⁴, que contribui para a formação dos alunos manauaras desde antes da implantação da disciplina FHA na grade curricular da SEMED/Manaus em 1991.

O segundo capítulo, *“Constituição histórica: história regional e local, políticas públicas e a reforma educacional dos anos 1990”* também foi dividido em três segmentos. O primeiro, *“Contextualizando e conceituando a história regional e local”* destina-se a efetivação da contextualização da história regional e local no campo acadêmico. Através do diálogo com vários autores identificamos suas possibilidades em relação a pesquisa, sobretudo em correlação com a história social e a história cultural em oposição a uma historiografia puramente eurocêntrica tendo em vista dar voz e vez aos indivíduos “marginalizados”, aos “excluídos” aos “de baixo”, muitas vezes ocupantes de regiões e localidades igualmente “marginalizadas”, “excluídas” e

⁴ Localizada na Avenida Torquato Tapajós, 5199, KM 5, bairro Flores, Zona Centro-Sul de Manaus. Convém destacar que a existência da Escola Municipal Abílio Nery antecede a criação da própria SEMED/Manaus. Enquanto a Secretaria foi criada em 1979, a escola foi a primeira do município a implementar uma turma de 5º série do 1º grau em 1974. (MATOS, 2008).

vistas por uma ótica dominante. Este segmento ramifica-se em um subitem intitulado “*História regional e local ensinada*” que tem por finalidade estabelecer a importância do ensino de história regional e local nas escolas. Essa importância diz respeito à oportunidade dos discentes identificarem-se, enquanto sujeitos históricos, pertencentes a uma realidade histórica, social e cultural, de onde provem sua identidade, pois trabalhar com a história local “[...] pode produzir a inserção do aluno na comunidade da qual ele faz parte, criar suas próprias historicidade identidade” ao mesmo tempo que “[...] pode ser um instrumento idôneo para a construção de uma história mais plural, menos homogênea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da História”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 113).

Salientamos que no caso dos alunos do 6º ao 9º ano da SEMED/Manaus esse papel era majoritariamente exercido pela disciplina de FHA, expurgada (NORMANDO, 2018) da rede pública de educação municipal no final do ano de 2009⁵.

No segundo segmento do capítulo dois “*História regional e local antes da criação de FHA*”, nos debruçamos na busca das raízes históricas do processo de luta pelo estabelecimento do ensino da história do Amazonas nas escolas do nosso estado com base em fontes primárias e secundárias consultadas mediante pesquisas realizadas na Biblioteca Mário Ypiranga, Biblioteca Arthur Reis, Biblioteca Municipal João Bosco Pantoja Evangelista, Biblioteca Pública do Amazonas e no Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas (IGHA). Locais onde repousam grande parte das memórias históricas do Amazonas.

Desfechando o capítulo dois, temos o terceiro segmento “*A reforma educacional dos anos 1990 e as políticas públicas que estabeleceram o ensino de história regional e local na Semed/Manaus*” onde traçamos o percurso histórico da reforma educacional brasileira apontando seus determinantes a partir da crise econômica do final dos anos 60 e início dos anos 70 e da ascensão de políticas neoliberais. Após a identificação do contexto político, econômico e social que influenciou a reforma educacional, partimos para a identificação das políticas públicas educacionais⁶ das esferas de poder federal, estadual e municipal que estabeleceram

⁵ Além do expurgo, a carga horária da disciplina foi distribuída entre as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa conforme especificado no Parecer nº 08/CME/2009.

⁶ As políticas sociais englobam as políticas públicas relacionadas ao atendimento da população em relação ao acesso a bens e serviços básicos como: saúde, educação, alimentação, trabalho, moradia, segurança, previdência social etc. Não existe um conceito único para se definir o que são políticas públicas (SOUZA, 2006). *Grosso modo*, entende-se por políticas públicas o conjunto de ações executadas pelo governo que visam atender a sociedade como um todo ou um segmento dela. No

o ensino de história regional e local na rede pública de educação municipal de Manaus, através da implementação da disciplina de FHA.

No terceiro capítulo, “*A disciplina FHA: história regional e local na rede de ensino municipal de Manaus*”, identificamos os aspectos concernentes à criação, à implementação e ao término da disciplina FHA, interligados a fatores políticos, econômicos e sociais.

Igualmente aos anteriores, este capítulo subdivide-se em três segmentos. O primeiro, “*Aspectos da criação de FHA*” dedica-se a identificação da legislação que estabeleceu criação de FHA e de que forma as demandas políticas, econômicas e sociais influenciaram para o estabelecimento da disciplina escolar.

Em “*A disciplina de FHA no currículo escolar da SEMED/Manaus*”, segundo segmento do terceiro capítulo, articulamos uma investigação sobre a introdução de FHA na SEMED/Manaus com foco nas ações que caracterizaram a aplicação da disciplina e o ensino de história regional e local nas escolas municipais de Manaus.

Por fim, no terceiro segmento, “*Negação da memória histórica regional e local: a extinção da disciplina FHA da grade curricular da SEMED/Manaus*”, apresentamos uma análise das motivações que fundamentaram a SEMED/Manaus no derradeiro ato de negação do ensino de história regional e local aos docentes da rede pública de educação municipal. Apresentamos também um panorama das consequências concretas que essa negação ocasionou naquele momento e tem ocasionado agora tanto aos discente quanto aos docentes. Neste processo buscamos dar lume as intransigências da Secretária e a luta dos professores (sujeitos históricos marginalizados pela própria Secretaria)⁷ em prol do reestabelecimento da disciplina de FHA no currículo escolar.

entanto, de acordo com Dye (2016) aquilo que o governo opta por não executar também deve ser considerada como política pública, uma vez que a escolha de não promover determinadas ações afetam diretamente a sociedade ou parte dela.

⁷ Em entrevista coletiva realizada no dia 18 de setembro de 2017, a então Secretária Municipal de Educação, Kátia Schweickardt chamou os professores de criminosos ao se referir a manifestação destes profissionais realizada em frente a Secretaria no dia 12 de setembro daquele ano. Disponível em:< <https://amazonas1.com.br/secretaria-da-semed-chama-de-criminosos-os-professores-que-participaram-de-manifestacao/>>

Na época, o Sindicato dos Professores e Pedagogos do Município de Manaus – ASPROM/SINDICAL lançou a seguinte nota de repúdio:

“O Sindicato dos Professores e Pedagogos do Município de Manaus – ASPROM/SINDICAL vem através desta, manifestar repúdio veemente à postura da Secretária de Educação Municipal Sra. Kátia Schweickardt por se referir ao movimento dos professores como sendo criminoso, o que causou total revolta e indignação em todo professor. Os professores não merecem tamanha ofensa e desconsideração, não merecem serem achincalhados, de outra forma merecem ser respeitados, pelo

À vista do exposto, esta pesquisa em educação, sobretudo em história da educação, que reconstitui a história da disciplina escolar FHA, tendo como pressupostos epistemológicos os métodos da historiografia, ancora-se na “lógica histórica” (THOMPSON, 2021) articulando-se às etapas da “operação historiográfica” de Certeau (1982) que vincula a investigação ao lugar social, aos procedimentos de análise e a construção do texto. Para assim, dar luz com base na história social e cultural a história da disciplina de FHA. Ou seja, trata-se de transcrever uma parte da história da educação de Manaus, da história da educação do Amazonas e da história da educação desta parte da Amazônia brasileira no transcorrer da década última do século XX e a década primeira do século XXI.

simples fato de serem professores e devem ser reconhecidos e valorizados por merecimento, por dedicarem-se arduamente ao exercício do Magistério e por estarem, dia a dia, nas escolas realizando um trabalho comprometido, em todos os níveis e modalidades de ensino, mesmo diante de tantos problemas e dificuldades vivenciadas referentes aos aspectos pedagógicos e de estrutura física das escolas. Os professores fizeram uso do direito constitucional de se manifestarem livremente, sem ter que pedir autorização de ninguém, pois somente nos governos ditatoriais constitui crime o fato de os indivíduos se manifestarem publicamente, assim estando num país democrático, onde a Constituição assegura o direito de livre expressão, os professores não agiram de maneira ilegal e por isso o ato realizado no último dia 12/09/2017 em frente à Sede da SEMED não poderia de maneira nenhuma ser comparado como movimento criminoso, pois os professores não infringiram nenhuma lei, do contrário realizaram um ato ordeiro e pacífico. A manifestação dos professores é justa, Os professores têm todo o direito de solicitarem total transparência no que se refere à aplicação dos recursos do FUNDEB, têm todo o direito de reivindicarem que os recursos do FUNDEB sejam utilizados para a valorização e carreira do Magistério e seja utilizado para o REAJUSTE SALARIAL que até o momento não foi concedido pelo prefeito Artur Neto, que segue contrariando a Lei da Data Base que foi 1º de maio. Os professores não aceitam ofensas que estão virando rotina, pois um dia, são chamados de baderneiros, no outro têm o movimento que organizaram comparado a de criminosos,. E amanhã do que mais os professores serão rotulados? Esperamos não o mínimo, mas o máximo respeito aos professores, pois eles merecem.

A DIRETORIA. Manaus, 18 de Setembro de 2017”

CAPÍTULO I

O CAMINHAR INVESTIGATIVO

O presente capítulo dedica-se inicialmente a traçar a íntima relação que o pesquisador estabelece com o objeto de estudo da investigação, *o ensino de história regional e local entre os anos de 1991 e 2009 na rede pública de educação municipal de Manaus*. Na sequência, é feita a pormenorização dos procedimentos metodológicos e epistemológicos, na história da educação, que identificam e embasam o estudo com destaque aos instrumentos, técnicas e abordagens utilizadas para a obtenção das fontes e na construção da pesquisa.

1.1 O OBJETO PESQUISADO E A RELAÇÃO COM O PESQUISADOR

Diferentemente do que é preconizado no método das ciências naturais – objetividade, neutralidade e distanciamento entre sujeito e objeto -, nas ciências humanas tais características promoveriam resultados não condizentes com a realidade do objeto estudado pois, “A exigência de objetividade e neutralidade isola as variáveis estudadas de seu contexto histórico, provocando uma atitude de distanciamento do sujeito com relação ao objeto estudado”. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 87). Além disso esse pretensão distanciamento quando aplicado em investigações dos fenômenos humanos tornam-se alienação (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Sobre a relação dicotômica sujeito/objeto os referidos autores afirmam que:

O distanciamento não facultaria o conhecimento do objeto em toda a sua riqueza, em seu contexto histórico. A razão é que o cientista dos fatos culturais – uma vez que tanto ele como o objeto estudado pertencem a determinada tradição – só terá acesso adequado ao objeto se dele não se afastar, se permanecer dentro desse universo em estudo. Caso o pesquisador, neste trabalho, tomasse uma atitude de distanciamento, estaria falsificando seu estudo. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 86).

Logo, entendemos que em ciências humanas o objeto não deve apartar-se do pesquisador, pelo contrário, ambos devem manter uma relação de complementaridade, pois no movimento de investigação ocorre um duplo processo de influência: do pesquisador para com o objeto e do objeto para com o pesquisador. Assim, o pesquisador passa a conhecer mais sobre si ao passo que avança na pesquisa sobre seu objeto.

Para Laville e Dionne (2008) o objeto de estudo é definido através do pesquisador, mais precisamente de intervenção e relação que este estabelece de forma ativa com o próprio objeto de estudo. Para os autores essa relação é construída a partir do entendimento de: “[...] O que o pesquisador traz para a pesquisa? Quais preocupações, perspectivas, concepções prévias influenciam sua pesquisa? Com quais consequências para os saberes produzidos? [...]” (LAVILLE; DIONNE, 2008, p. 39).

Sendo assim, evidencia-se a existência e a devida importância da relação direta entre o pesquisador e o objeto. Essa relação matura-se a partir de sua imersão reflexiva em vista a organização e delimitação da pesquisa. É a partir deste processo de reflexão que o pesquisador define, delimita e planeja o caminho investigativo considerando que ao delimitar o problema e a problemática da pesquisa o pesquisador descortina o objeto da pesquisa (BORGES, 2015).

Tendo em vista nossa relação direta com o objeto e após inúmeras reflexões foi possível definirmos o estudo da história regional e local como objeto da pesquisa. A delimitação entre os anos de 1991 a 2009, justifica-se por ser o período que marca o início e o término da disciplina de Fundamentos de História do Amazonas na rede pública de educação municipal de Manaus. Com base nessas definições foi possível estabelecer as instâncias e o *locus* de investigação para a construção do *corpus* documental norteador da pesquisa.

A partir do entendimento da relação sujeito/objeto é com o devido respeito que peço licença para a Instituição e para comunidade científica pelo uso da primeira pessoa do singular nos parágrafos subsequentes. Essa ação se faz importante para que eu possa brevemente explicar minha íntima relação com o objeto investigado. Comprometo-me em restabelecer o padrão de escrita científica tão logo o intuito seja alcançado.

Sou o filho mais velho entre duas irmãs. Somos três irmãos vítimas do abandono paterno, criados por uma mãe trabalhadora que no início dos anos 1990

deixou sua cidade natal Parintins a procura de melhores condições materiais de vida na capital do Amazonas. Pelo que nos conta nossa matriarca, as condições eram bem difíceis em decorrência de sua baixa idade e escolaridade que ocasionava uma volatilidade em subempregos. A primeira lembrança das agruras da vida que me recordo ocorreu em 1993 quando nos mudamos do bairro da Paz (Zona Centro-Oeste) para o bairro Terra Nova I (Zona Norte), distante cerca de 11km da Escola Municipal João Alfredo⁸, na qual eu estudava. Para não ter que ficar sem estudar fui adotado por alguns meses pela minha professora de alfabetização, a “tia Geny”⁹. A professora Geny foi a responsável por me alfabetizar (lembro até hoje a alegria de ter lido a primeira palavra) e compadecida com minha situação naquele momento acolheu-me em sua casa até o término daquele ano escolar. A professora residia no Conjunto Manoa (Zona Norte) e com ela, o meu dia a dia era bastante intenso para uma criança de sete anos de idade: acordávamos cedo para “pegar” um ônibus lotado que nos deixava no ponto de ônibus localizado em frente ao Clube Municipal, na Avenida Torquato Tapajós; de lá, seguíamos a pé até a escola por cerca de 1km pela rua Wagner; na escola durante o turno matutino eu participava da aula na minha turma de alfabetização tendo a “tia Geny” como professora; logo que finalizava aula eu respondia minhas “atividades de casa” no refeitório da escola, pois assim teria a tarde livre para acompanhar a professora Geny na sua turma de alfabetização do turno vespertino; e no início da noite fazíamos o caminho inverso de volta para casa. Posso afirmar indubitavelmente que com ela aprendi que um professor sempre é muito mais do que está escrito sobre o que deve ser um professor, pois o que ela fez por mim reverberou ao ponto de anos mais tarde influenciar em minha práxis profissional.

Meu primeiro encontro com aquilo que viria ser meu objeto de estudo no mestrado - o ensino de história regional e local - deu-se no ano de 1998, quando (aos 11 anos de idade) na 5ª série do ensino fundamental estudei a disciplina FHA na Escola Municipal Ana Mota Braga¹⁰. Na época, sendo uma criança que não entendia

⁸ Localizada na Rua João Alfredo, SN, Bairro da Paz, Zona Centro-Oeste de Manaus.

⁹ “Identificar *professora* com *tia*, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que *professoras*, como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “*tias*” fazendo greve, sacrificando seus *sobrinhos*, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da *professora* como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de *tias*, se constitui como ponto central em que se apoia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas”. (FREIRE, 1997)

¹⁰ Localizada na Rua Rio Amazonas, 12, Comunidade São Sebastião – Bairro Petrópolis, Zona Sul de Manaus. Na época a escola chamava-se Centro Educacional Ana Mota Braga.

sobre a importância do estudo daquela disciplina fazia o seguinte questionamento: - Por que temos que estudar duas disciplinas de História? Referia-me as disciplinas do componente curricular de História (com os conteúdos de história geral e do Brasil) e a FHA (com os conteúdos de história do Amazonas).

Duas experiências de trabalho precarizado que tive na adolescência e juventude foram determinantes para tornar-me professor.

A primeira experiência ocorreu quando nos meus 15 anos de idade no afã de minimizar algumas “necessidades” juvenis fui juntamente com uns parentes trabalhar como servente de pedreiro em uma obra no bairro Tarumã, Zona Oeste de Manaus. Foram 30 dias de trabalho árduo, intenso e precarizado. Além dos afazeres que o ofício exigia, de segunda a sábado dormíamos na obra amontoados em redes em um casebre improvisado. Aos sábados trabalhávamos meio expediente, era quando eu retornava para casa com R\$ 60,00 como pagamento pelo trabalho realizado durante a semana. Essa experiência fez-me ter ainda mais respeito pelos trabalhadores da construção civil além de me levar a concluir que aquele não era o tipo de serviço que conseguiria desempenhar. Sendo assim, eu precisava estudar...

Ao iniciar o ensino médio em 2003, fui estudar no Centro da cidade, no Colégio Brasileiro Pedro Silvestre¹¹ e apesar de sempre ouvir dos professores sobre a importância de estudar, no auge da rebeldia pueril adolescente negligenciei meus estudos e em virtude de alguns acontecimentos, a rua passou a me atrair mais do que a escola e conseqüentemente fui reprovado por falta no 1º ano do ensino médio. Com a reprovação veio uma dupla vergonha – a minha e a de ter decepcionado minha mãe.

Em 2004 fui estudar na Escola Estadual Professor Francisco das Chagas de Souza Albuquerque¹² e como estava novamente cursando o 1º ano do ensino médio tinha a possibilidade de concorrer a uma vaga na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) através do Processo Seletivo Contínuo (PSC)¹³. Porém, deixei passar esta oportunidade, pois não achei justo eu, - um reprovado - pedir dinheiro da minha mãe para efetuar a inscrição. Àquela altura o capital já havia me vencido, visto que a sensação de fracasso imperava sobre mim, fazendo com que me conformasse com a

¹¹ Localizado na Rua 10 de Julho, 843, Bairro Centro, Zona Sul de Manaus.

¹² Localizada na Avenida Joaquim Nabuco, 1159, Bairro Centro, Zona Sul de Manaus.

¹³ O PSC é uma forma de ingresso na UFAM feita através de avaliação seriada com pontuação cumulativa realizada com os estudantes dos três anos de ensino do Ensino Médio. Para participar o estudante deve efetuar inscrição mediante o pagamento de uma taxa e as provas são realizadas no mês de dezembro.

ideia classista hegemônica imposta sobre os pobres: sou pobre, enquanto pobre sou incapaz. Sendo pobre devo servir e ser explorado em troca de minha sobrevivência.

Era como se eu fosse aquele favelado desacreditado e dominado do exemplo usado por Pedrinho Guareschi na obra *Sociologia crítica: alternativas de mudanças*.

[...] se você consegue convencer alguém de que ele não presta, vale menos, é ignorante etc., você pode dominar totalmente essa pessoa, pois ela já está dominada “na alma”, “na consciência”. Ela mesma já não vai querer subir, exigir mais, ter os mesmos direitos que os outros, pois ela já está convencida que vale menos! (GUARESCHI, 2008, 23).

Para uma pessoa pobre, sentir-se dessa forma é mais comum do que deveria ser. Segundo Guareschi (2008) incutir nas pessoas esse sentimento de fracasso e impotência faz parte de uma estratégia de poder estabelecida pela classe dominante que através de um sistema de imposição ideológica que engloba os jornais, as rádios, as TVs e até mesmo as escolas e algumas religiões que propagam determinadas ideias depreciativas que auxiliam a manter a ordem dos que detêm o poder.

O interesse pela disciplina de História surgiu durante o ensino médio através das aulas do professor Frank Dias (que lecionou História no 1º e 2º anos e Filosofia no 3º ano). Ao fugir dos métodos tradicionais de resumir e decorar, as aulas do professor Frank me fizeram começar a perceber que o conhecimento histórico possibilita uma formação crítica da realidade política, econômica, social e cultural. Foi durante uma de suas aulas sobre *A Cabanagem* que tomei ciência da importância da história regional e local, pois foi quando me percebi enquanto sujeito histórico de uma história próxima a mim e pertencente a uma classe social historicamente excluída, os “de baixo” (THOMPSON, 2021; HOBBSAWM, 2013). Antes tudo parecia distante, apartado da minha realidade e priorizava uma visão hegemônica e eurocêntrica que legitimava o poder dos ditos “vencedores”: reis, generais, políticos, heróis nacionais - , ou seja, os “grandes homens”. Timidamente iniciava-se a dissipação da minha consciência ingênua (FREIRE, 1981) da realidade.

Ao aproximar-se o fim do ensino médio a ideia de trabalhar em alguma fábrica do Distrito Industrial de Manaus já era uma realidade para mim. No entanto, apesar de não saber que deixei passar a possibilidade de ingresso na universidade pública por meio do PSC, minha mãe, consciente da importância dos estudos, convenceu-me de cursar o ensino superior em uma instituição privada. Então efetuei minha inscrição

no curso de Licenciatura Plena em História no Centro Universitário Nilton Lins¹⁴. Na faculdade tive contato com a história local e regional somente no quinto período quando cursei a disciplina de História do Amazonas.

O início do ensino superior me levou a segunda experiência profissional determinante para me tornar professor conforme citado anteriormente.

O primeiro mês de estudo foi custeado pela minha mãe, (mas além de não achar justo tal situação) nossa baixa condição financeira fez-me vender minha força de trabalho ao Distrito Industrial para que eu pudesse arcar com os custos dos meus estudos. A fábrica era de pequeno porte e não possuía rota própria de transporte que buscasse e deixasse os funcionários em casa - tal qual possuem as grandes fábricas -, por conta disso eu acordava as 4h30min para “pegar” o primeiro ônibus que me levasse até o Terminal de Integração da Cachoeirinha (T2)¹⁵. De lá, outro ônibus me levava até a Praça Francisco Pereira da Silva, popularmente conhecida como Bola da Suframa, no Crespo¹⁶, onde localizava-se a fábrica. Na fábrica o trabalho era intenso e na linha de produção na qual trabalhei eu era o único “colaborador” que exercia sua função em pé que consistia em: tirar peças eletrônicas de dentro de uma máquina de solda, contá-las e organizá-las em caixas, tudo isso em movimentos ininterruptos, inalando fumaça de solda e queimando os dedos, pois não me forneciam luvas e máscaras para o desempenho da função. O pós-turno de trabalho também era desgastante, “pegava” dois ônibus lotados para chegar a faculdade, participava das aulas para depois “pegar” mais dois ônibus para retornar para casa no bairro Terra Nova I, na Zona Norte chegando em torno de 23h30min. Essa exploração que o modo de produção capitalista impõe sobre o trabalhador me fez refletir sobre a importância de finalizar a graduação, pois vislumbrei na educação – na possibilidade de formar-me professor de História - o meio de alcançar minha emancipação dessa desumana relação de trabalho fabril no qual o capital estabelece uma espécie de “adestração” de homens e mulheres por meio da exploração de sua força produtiva. Mas para que eu pudesse de fato me dedicar aos estudos era necessário sair daquele emprego e isso geraria outro problema: - Como pagar a faculdade?

¹⁴ Localizado na Avenida Professor Nilton Lins, 3259, Parque das Laranjeiras, bairro de Flores, Zona Centro-Sul de Manaus.

¹⁵ Bairro da Zona Sul de Manaus.

¹⁶ Bairro da Zona Sul de Manaus.

Felizmente essa experiência no chão da fábrica durou apenas 17 dias (mas foram bem mais exaustivos que os 30 dias de servente de pedreiro), pois consegui um estágio remunerado na Comissão Executiva Permanente de Defesa Sanitária Animal e Vegetal (CODESAV). O salário era bem menor e não tinha relação com minha área de formação de professor, mas era o suficiente para subsidiar meus estudos.

Após graduar-me em História, meu primeiro trabalho na área foi em 2011 como Coordenador de Área das Ciências Humanas na Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça II¹⁷, após ser aprovado no Processo Seletivo Simplificado (PSS), da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM). Essa escola funciona no modelo cívico-militar e naquela época atendia em sua maioria alunos de classe média e adotava como modelo de ensino o Sistema Ari de Sá (SAS)¹⁸ proveniente de uma rede de ensino particular de Fortaleza/CE. Observei que, apesar da SEDUC/AM possuir um currículo escolar onde era previsto o ensino de história regional e local a escola, ao adotar o material didático do SAS, a escola priorizava os conteúdos gerais preparatórios para as avaliações de larga escala, sobretudo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e negligenciava a história do Amazonas. Confesso que cheguei a pensar que essa desvalorização em relação a história regional e local fosse algo pontual daquela escola – em decorrência de ter adotado um sistema de ensino particular. Eu estava preso a uma concepção de realidade distorcida pela ideologia dominante (FREIRE, 1981).

A percepção acerca de que havia um descaso maior com o ensino da história regional e local veio-me em 2012 quando retornei ao bairro Tarumã, não mais como servente de pedreiro agora eu era um professor de História aprovado em concurso público pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus) assumindo uma cadeira na Escola Municipal Marechal Cândido Rondon¹⁹. Foi ao lecionar nesta escola que constatei a ausência da disciplina escolar de FHA na grade curricular da

¹⁷ Localizada na Avenida Max Teixeira, s/n, bairro Cidade Nova, Zona Norte de Manaus.

¹⁸ O SAS é uma plataforma de assessoramento educacional que atende escolas públicas e privadas em todo o Brasil atuando nas áreas de ensino e aprendizagem, avaliações, formações e formações continuadas para gestão e docência. O SAS oferece as escolas conveniadas uma série de recursos tecnológicos e didáticos com foco nas avaliações de larga escala, sobretudo no ENEM.

¹⁹ Localizada na Estrada do Tarumã, s/n – Km 4, bairro Tarumã, Zona Oeste de Manaus a Escola Municipal Marechal Cândido Rondon atendia os anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental foi desativada em 2022 pela SEMED/Manaus que em nota no seu site oficial alegou que a mesma não “[...] tinha mais condições estruturais”. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/semmed-desmente-fake-news-sobre-desativacao-de-escola-sem-aviso-previo/> Acesso em: 15/04/2022.

SEMED/Manaus. Então, agora consciente da importância de crianças, jovens e adultos (homens e mulheres) serem conhecedores da sua própria história, reformulei o questionamento de quando cursei a 5ª série para a seguinte forma: - Por que a SEMED/Manaus não oferta mais a disciplina de FHA para seus alunos?

A ideia era trabalhar como professor durante cinco anos para garantir condições objetivas materiais que me possibilitassem cursar o mestrado em História. Porém ao trabalhar na periferia e conhecer a realidade daqueles alunos (tão parecida com a realidade da minha infância) tantas vezes esquecidos pelas políticas públicas e ocultados da sociedade nos confins da periferia, fez-me decidir seguir a profissão docente e buscar uma maior qualificação, com isso firmava um compromisso social com a formação crítica e cidadã dos “de baixo”. O descaso da SEMED/Manaus como o ensino da história regional e local – a nossa história, a história de Manaus, a história do Amazonas e a história desta parte da Amazônia brasileira – foi fator determinante para a escolha do mestrado em Educação.

Ser um professor concursado possibilitou-me desenvolver consciência crítica e autonomia para fazer alguns questionamentos em relação ao meu trabalho enquanto professor – enquanto trabalhador social. E assim superar a consciência ingênua.

Essa mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade conflitiva, implica num novo enfrentamento dos indivíduos com a realidade. Implica numa “apropriação” do contexto, numa inserção nele, num já não ficar “aderido” a ele; num já não estar quase sob o tempo, mas nele. (FREIRE, 1981, p. 33)

Esse processo reflexivo não me era possível quando lecionava em regime de contrato temporário em que eu devia apenas seguir o que era prescrito pelo sistema. Assim, a partir de então, sempre que possível nas reuniões de jornada pedagógica, de planejamento, da Gestão Integrada de Ensino (GIDE)²⁰ e até mesmo nos momentos em que a escola recebia a visita de algum assessor da Secretária eu colocava em pauta três aspectos desse descaso da SEMED/Manaus em relação ao ensino da história regional e local, são eles: 1) A forma como os conteúdos de história regional e local eram organizados na Proposta Curricular (2016) da SEMED/Manaus; 2) A não distribuição de livros e/ou materiais pedagógicos que contemplassem a

²⁰ Uma consultoria de gestão privada ligada ao Instituto Águila de Belo Horizonte que foi implementada na Secretária no ano de 2014, pelo então Secretário de Educação Municipal Darcy Humberto Michiles durante o segundo mandato de Arthur Virgílio Neto (PSDB) como prefeito de Manaus.

história regional e local tanto para professores quanto para alunos; e 3) A extinção da disciplina de FHA. Nunca obtive uma resposta plausível e decidi que o ensino da história regional e local seria meu objeto de estudo quando fosse cursar o mestrado em Educação, pois vislumbrei a possibilidade de investigar aspectos da cultura escolar e debater as políticas públicas relacionadas à educação, sobretudo o que concerne ao ensino de história regional e local.

A busca pelas condições objetivas materiais que me possibilitassem cursar o mestrado sem passar pelas dificuldades que passei durante toda minha vida escolar na educação básica e na graduação durou mais tempo do que planejei, cerca de 10 anos. Então, em meio a pandemia de COVID-19, em 2021 elaborei um projeto de pesquisa e submeti a seleção de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e fui aprovado.

Face ao exposto, fica evidente que não houve casualidade na escolha do objeto da pesquisa, haja vista que o mesmo tem relação direta (mesmo que de início de maneira intuitiva) com a minha formação humana e profissional. Relação essa propugnada por Pimenta, Ghedin e Franco (2015), Laville e Dionne (2008), Ghedin e Franco (2011) e Borges (2015) no que diz respeito as pesquisas na área das ciências humanas.

Inicialmente o projeto de pesquisa intitulava-se: - *“A História Regional e Local no novo currículo escolar municipal: mudanças, permanências, desafios e práticas do professor de História dos anos finais do ensino fundamental de escolas municipais de Manaus”* e tinha o intuito de analisar a forma como os conteúdos de história regional e local seriam trabalhados nas escolas após a reformulação curricular da SEMED/Manaus que implementou em 2021 o Currículo Escolar Municipal (CEM). No entanto, ao estabelecer contato com minha orientadora a Professora Doutora Pérsida da Silva Ribeiro Miki, mediante a disciplina de Orientações 1, levantamos alguns pontos que implicariam na pesquisa - dentre eles a pandemia de COVID-19 que fez com que as aulas da rede municipal fossem realizadas através do ensino remoto. Assim, concluímos que a pesquisa deveria traçar outro caminho e articulamos algumas modificações.

O objeto foi mantido, assim como as inquietações iniciais, e optamos por investigá-lo através do método histórico na abordagem da história social e cultural. Com base nas redefinições e intentando a compreensão do objeto traçamos um

problema de pesquisa ancorado na concepção de Laville e Dionne (2008) que afirmam que “[...] o problema não merece uma pesquisa se não for um “verdadeiro” problema – um problema cuja compreensão forneça novos conhecimentos para o tratamento de questões a ele relacionadas [...]” (LAVILLE; DIONNE, 2008, p. 88). Ou seja, o problema é um questionamento que norteia os passos investigativos em direção a uma resposta comprobatória - seja ela positiva ou negativa - que fornecerá indícios para outros questionamentos que poderão influenciar na realização de outras pesquisas.

Ao perquirir a resolução do problema de pesquisa, o pesquisador precisa articular reflexões no intuito de identificar sua problemática que segundo Laville e Dione (2008, p. 98): trata-se do “[...] conjunto de fatores que fazem com que o pesquisador se conscientize de um determinado problema, veja-o de um modo ou de outro, imaginando tal ou tal eventual solução [...]”. Ao efetuar essa reflexão, o pesquisador demonstra estar consciente de que: “O problema e sua solução em vista não passam da ponta de um iceberg, ao passo que a problemática é a importante parte escondida. Uma operação essencial do pesquisador consiste em desvendá-la” (LAVILLE; DIONNE, 2008, p. 98).

Os autores destacam também que

Essa operação de desvendamento consiste, mais precisamente, em jogar o mais possível de luz sobre as origens do problema e as interrogações iniciais que concernem a ele, sobre sua natureza e sobre as vantagens que se teria em resolvê-lo, sobre o que se pode prever como solução e sobre o modo de aí chegar. (LAVILLE; DIONNE, 2008, p. 98).

Côncios do exposto fizemos as seguintes indagações: - Como deu-se a inclusão dos conteúdos de história regional e local nos currículos da SEMED/Manaus? Quais políticas educacionais estabeleceram as bases para a inclusão da disciplina FHA na SEMED/Manaus? Como os conteúdos de FHA eram trabalhados nas escolas municipais? Havia material didático para subsidiar as aulas de FHA? O que ocasionou a extinção de FHA? Quais implicações podem ser identificadas com a extinção da de FHA?

O estudo histórico da disciplina de FHA em suas especificidades ao qual nos propomos, encontra-se no campo investigativo da história das disciplinas escolares.

Mas, o que constitui uma disciplina escolar? Para Yves Chevallard (2000) a disciplina escolar é resultante de um conhecimento científico (saber sábio) produzido nas instituições acadêmicas por meio de uma ciência de referência que ao ser transposto para a realidade da escola passa por um processo de “vulgarização”. Essa concepção estabelece uma hierarquização dos saberes, apontando para a superioridade do conhecimento produzido nas universidades em detrimento dos saberes escolares. Além disso, confere à escola a função passiva de receptadora e reprodutora de um conhecimento estabelecido por agentes sociais externos, cabendo aos professores a tarefa de intermediar e facilitar esse processo de reprodução do conhecimento.

Para André Chervel (1990) a ideia de “transposição didática” reduz a escola a um simples agente transmissor de saberes e lugar do conservadorismo, da inércia e da rotina. O autor destaca a disciplina escolar como um campo de conhecimento relativamente autônomo e reconhece a escola – sem excluir a ação de seus vários agentes externos e internos - como um lugar legítimo de produção de um saber próprio. E esse saber produzido faz parte de uma cultura escolar.

Nesse sentido, Bittencourt (2009) enfatiza que

Em decorrência da concepção da escola como lugar de produção de conhecimento, as disciplinas escolares devem ser analisadas como parte integrante da cultura escolar; para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral da sociedade. (BITTENCOURT, 2009, p. 39).

Dominique Julia (2001) elaborou um estudo sobre as práticas escolares advindas de textos normativos, tendo com fonte o conjunto de normas educativas dos jesuítas do século XVI, conhecido como *Ratio Studiorum*. Em sua pesquisa, Julia (2001) comparou os documentos de 1586 e 1591 e concluiu que a natureza dos documentos impunha à escola características funcionais diferentes. Enquanto a versão de 1586 atribuía a escola um caráter de lugar de aprendizagem, a de 1591 transfigurava a escola para também um local de incorporação de aprendizagens e hábitos exigidos por uma “ciência de governo” (VIDAL, 2005).

A respeito da cultura escolar Julia (2001) estabelece que:

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e conduta a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação

desse comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 2).

Aprofundando o debate em relação a cultura escolar, Antonio Viñao Frago (1995) alastra o entendimento alegando que

[...] la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido de que son elementos organizadores que la conforman y definen. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69)

Ainda nessa seara da cultura escolar temos Jean-Claude Forquin que caracteriza “[...] a cultura escolar como seletiva, no que concerne à cultura social, e derivada, no que tange à sua relação com a cultura de criação ou invenção das ciências-fonte” (VIDAL, 2005, p. 29).

Em seu artigo intitulado *Saberes escolares, imperativos didáticos dinâmicas sociais* Forquin (1992) estabelece uma contraposição entre a transposição didática e o caráter autônomo da cultura escolar. Segundo ele

A educação não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num momento dado numa sociedade. Ele deve também, a fim de os tornar efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações, se entregar a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, de “transposição didática”. É que a ciência do erudito não é diretamente comunicável ao aluno, tanto quanto a obra do escritor ou o pensamento do teórico. (FORQUIN, 1992, p. 32).

Porém, o próprio autor sugere que a análise não encerra-se neste ponto, pois a transposição didática por si só não é capaz de responder por particularidades específicas pertinentes ao funcionamento escolar tais como: “[...] práticas internas às salas de aula, competências operatórias de curto alcance e de função puramente adaptativa, rituais, rotinas e receitas” (VIDAL, 2005, p. 31). Nesse sentido, Forquin (1992) indaga-se:

[...] se não se pode considerar a escola como sendo também verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de habitus originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generis*” (FORQUIN, 1992, p.34-35)

Ivor Goodson (1990) também não concorda com a ideia da “transposição didática” de relegar à disciplina escolar (que o autor identifica como matéria escolar) a mera função de transpor didaticamente conhecimentos de um “saber erudito” advindos de uma disciplina acadêmica. Para Goodson (1990, p. 235)

Longe de serem derivadas de disciplinas acadêmicas, muitas matérias escolares precedem cronologicamente suas disciplinas-mãe: nessas circunstâncias a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para a “disciplina” de forma que professores secundários das matérias escolares possam ser treinados.

Entre alguns de seus estudos para comprovar sua teoria, Goodson (1990) traçou o percurso histórico da Geografia e comprovou que sua constituição enquanto disciplina escolar no século XIX antecede a disciplina acadêmica²¹.

A mesma situação pode ser observada em relação a História. Segundo Bittencourt (2009) foi o historiador francês Henri Moniot o responsável pelo estudo que concluiu que a organização do ensino escolar da História dividido em grandes períodos (Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea) definiu as divisões das “cadeiras” ou disciplinas universitárias, bem como as especialidades dos historiadores em seus campos de pesquisa.

No Brasil, esse pioneirismo da História escolar também pode ser observado, pois:

Quando se analisa a trajetória da disciplina, constata-se que esta faz parte dos “planos de estudos” de 1837 da primeira escola pública brasileira, considerada de nível secundário. Acompanhando o percurso da História nos cursos de nível superior no Brasil, no entanto, verifica-se que os estudos históricos e a formação de seus profissionais foram criados apenas a partir da década de 30 do século XX. (BITTENCOURT, 2009, p. 33).

A exemplo do que foi dito por Goodson (1990) em relação a criação de uma base universitária para formação de professores para atuação no ensino das

²¹ “O estabelecimento da Geografia, “a forma pela qual a Geografia se tornou uma disciplina”, foi um processo prolongado, doloroso e ferozmente contestado. A história não é uma história da tradução de uma disciplina acadêmica, planejada por grupos (“dominantes”) de acadêmicos nas universidades, para uma versão pedagógica, a ser usada como uma Matéria escolar. Em vez disso, a história desenvolveu-se em ordem inversa e pode ser vista como um esforço por parte de grupos de baixo status situados em nível da escola para progressivamente se apoderar de áreas no interior do setor universitário – ganhando assim o direito para que os acadêmicos no novo campo possam definir o conhecimento que pode ser visto como uma disciplina. O processo de evolução das Matérias escolares pode ser visto como um padrão de disciplinas “traduzidas” *para baixo* ou de “dominação” *para baixo*, mas muito mais como um processo de “aspiração” *para cima*”. (GOODSON 1990 p. 249).

disciplinas escolares temos o caso da criação do curso de Licenciatura Plena em História da UFAM. De acordo com a Resolução nº 003, de 14 de agosto de 1980, o curso foi criado “CONSIDERANDO a necessidade de formação de professores legalmente habilitados²² ao ensino da História, suprimindo, dessa forma, a carência existente na rede de ensino de 1º e 2º Graus” (AMAZONAS, 1980).

Os estudos de Chervel (1990) sobre o ensino do francês concluíram que a dificuldade dos alunos em relação a aprendizagem da ortografia fez com que uma série de estratégias operatórias fossem elaboradas e aplicadas dentro das escolas pelos próprios professores sem a participação dos “eruditos acadêmicos”, ou seja, estabeleceu-se um saber cultural produzido no âmbito da escola pelos próprios professores.

As dificuldades de aprendizagem, assim como o exemplo apontado pelo estudo de Chervel (1990), aliadas a outras dificuldades de ordem política e econômica, sobretudo em relação a falta de materiais didáticos fizeram com que - ao longo dos 19 anos de existência de FHA na rede municipal de ensino de Manaus - recaísse sobre os professores a responsabilidade da elaboração de métodos próprios de ensino e materiais didáticos que auxiliassem nas aulas sobre história regional e local. Configurando-se, assim, professores e alunos como **agentes** e a escola enquanto **espaço** de produção de um saber cultural autônomo que através de FHA buscava-se delinear as identidades manauaras, amazonenses e amazônicas.

As disciplinas escolares fazem parte da cultura escolar – estão inseridas no interior do processo de produção de conhecimento. Tanto para Chervel (1990) quanto para Goodson (1990) as disciplinas escolares devem ser estudadas através de sua historicidade, levando-se em consideração a função social da escola em cada período.

No Brasil, a História enquanto disciplina escolar vem ao longo do tempo adquirindo diferentes funções conforme as demandas do projeto de sociedade que o Estado estabelece em cada período histórico. Vejamos como transcorreu esse processo.

Após a Proclamação da Independência que instituiu a monarquia no Brasil a escola elementar, primária ou “primeiras letras” tinha a função de ensinar a ler,

²² Segundo consta nos Projetos Pedagógicos (diurno e noturno) do curso de História da UFAM “Tal carência era até então, suprida por professores portadores de outras formações, tais como: Estudos Sociais, Filosofia, Direito entre outras.”. Disponível em: <https://historia.ufam.edu.br/curriculos/ppedagogico.html>

escrever e contar. O ensino de História estava associado à leitura e de acordo com os planos de estudos propostos em 1827, os professores deveriam, entre outros textos, utilizar a “Constituição do Império e História do Brasil”²³. Destacava-se também a narrativa da vida e dos feitos de “grandes personagens” da vida pública e dos santos no que se denominava de *história biográfica*. Assim, ao mesmo tempo que promoviam o ensino da leitura, a História voltava-se para uma formação moral e cívica (BITTENCOURT, 2009). Percebe-se que nesse primeiro momento, o ensino da História inclinava-se para os anseios do recém-criado estado monárquico em incutir nos discentes o senso do civismo e o amor pela Pátria seguindo os “bons exemplos” dos “heróis” e dos santos.

Três acontecimentos ocorridos no final dos anos 80 do século XIX promoveram transformações sociais no Brasil que conseqüentemente afetaram a escola e o ensino de História: 1º) a abolição do sistema escravista; 2º) o aumento populacional decorrente do processo de imigração e urbanização e; 3º) a proclamação do regime político republicano. Esses acontecimentos promoveram debates políticos sobre a concepção da cidadania que levou a extensão dos direitos civis e sociais para um número maior de pessoas. A condição de cidadania atrelava-se a exigência de alfabetizado, que por sua vez era um dos requisitos para exercer o direito ao voto na República. Com isso, a escola primária precisava integrar um contingente social que encontrava-se “marginalizado” até pouco tempo. Porém, não cabia incluí-los nos programas curriculares como sujeitos partícipes da construção histórica da Nação (BITTENCOURT, 2009). Ou seja, a nova dinâmica social aceitava que a escola fornecesse a esses “marginalizados” a escolarização básica sem, contudo, integrá-los ao processo histórico da Nação. Restava-lhes, receber uma educação que enaltecia os feitos dos “grandes heróis” nacionais, tidos como os construtores do Brasil.

Bittencourt (2009) expõe ainda que:

Para maioria dos educadores que concordavam com a escolarização das classes populares, a História a ser ensinada, desde o primeiro ano escolar, aos trabalhadores livres que emergiam em substituição aos escravos deveria

²³ “Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo para o ensino da leitura a Constituição do Império e História do Brasil.” (MOACYR, 1936. p. 189).

inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus. (BITTENCOURT, 2009, p. 64)

A ideia da História como disciplina meramente decorável - que ecoa até os dias atuais no campo do senso comum - provém dos *métodos mnemônicos* baseados na memorização empregados para o ensino da disciplina nas escolas na virada do século XIX para o XX. Bittencourt (2009, p. 68) alega que: “A memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o processo escolar. Aprender era memorizar”. Logo, a memorização era atividade precípua do aprender história que consistia em os alunos decorarem a maior quantidade possível de informações como: datas, nomes, lugares e conceitos.

A utilização e valorização desse método de ensino na História pode ser explicado através das práticas culturais daquele contexto histórico. Bittencourt (2009, p.71) relembra que “A cultura oral era a base da comunicação de todo o período em que a escolarização e a cultura letrada constituíam privilégio de uma minoria da população”. Naquele contexto, a oralidade era a principal forma de comunicação e, por conseguinte, de estabelecimento de ensino. Portanto, por mais que esse método tenha deixado profundas marcas no ensino de História, convém entendê-lo como fruto das práticas culturais daquela época para que assim não se incorra em anacronismo.

A busca pelo fortalecimento de um espírito nacionalista que deveria induzir os brasileiros a um sentimento ufanista em relação à pátria, surgiu no início do século XX. Coube à História a tarefa de ensinar as “tradições nacionais” de culto aos heróis (a exemplo a consolidação de Tiradentes como herói nacional), a criação de feriados e a valorização das festas cívicas (a exemplo os desfiles militares do 7 de setembro), visando despertar o sentimento patriótico (BITTENCOURT, 2009; NADAI, 1993). A estratégia de criar heróis e estabelecer festejos cívicos enquanto uma tradição nacional condiz com a ideia das “tradições inventadas” de Eric Hobsbawm (2008).

Durante o Estado Novo, o Ministério da Educação e Saúde Pública estabeleceu o ensino de História do Brasil como disciplina autônoma. A Reforma do Ensino Gustavo Capanema, promulgada em 9 de abril de 1942, ao estabelecer orientações metodológicas para o ensino de História, privilegiou o esquema quadripartite do modelo francês baseado na divisão dos períodos históricos em História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e História Contemporânea. E dividiu a

História do Brasil em duas etapas: o primeiro partia do “Descobrimento” até a Independência e o segundo do Primeiro Reinado até o Estado Novo (vivenciado naquele momento) (FONSECA, 2001).

Após o Golpe de 1964 que instituiu no Brasil uma Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a educação foi vista como fator de desenvolvimento e passou a receber investimentos estrangeiros para formação de mão de obra de baixo nível (ROMANELLI, 2020).

Propostas de Estudos Sociais que visavam a substituição da História, da Geografia e do Civismo nas escolas primárias que surgiram no país a partir dos anos 30 ganharam centralidade com a Ditadura. Essa concepção de ensino, baseada nos estudos da psicologia cognitiva norte-americana, encontrou solo fértil na educação brasileira com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, através da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que possibilitou sua introdução em todo o sistema de ensino (BITTENCOURT, 2009).

Diluída em meio aos conteúdos de Estudos Sociais, a História ficou relegada a uma educação moralista que favorecia o ensino dos símbolos pátrios, das datas cívicas e dos feitos dos “heróis nacionais” que segundo Fonseca (2001) favorecia ao binômio desenvolvimento econômico/segurança nacional do regime ditatorial que “[...] propugnava a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros” (NADAI, 1993, p. 158).

Se nesse período houve uma desvalorização acerca do ensino de História o mesmo não se pode dizer sobre o civismo que foi cada vez mais difundido pela Ditadura Civil-Militar que por meio do Decreto Lei nº 869/1969 tornou obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política Brasileira (OSPB), disciplinas voltadas para a exaltação do nacionalismo e dos valores do regime.

O processo de redemocratização iniciado nos anos 80 promoveu uma série de debates em torno do ensino de História que podem ser constatados através da reformulação de várias propostas curriculares elaboradas pelos estados e municípios (NADAI, 1993). Dois temas aparecem como centrais nessas reformulações: o primeiro diz respeito a retomada da centralidade da História como disciplina autônoma e produtora de saberes; e o segundo refere-se a busca de uma relevância social capaz de promover a integração dos alunos das camadas populares (BITTENCOURT, 2009). Percebe-se nesse período uma tentativa em promover uma formação política

que almejava a participação social no processo democrático que se desenhava. Nota-se também, que para alcançarem esses objetivos os reformadores buscaram suporte na história social e cultural.

Como nem tudo são flores, as reformas curriculares dos anos 80 também marcam o surgimento de políticas educacionais de cunho neoliberal. Essas políticas ganharam lastro com a globalização que demarcou uma nova mudança no ensino de História a partir dos anos 90. Dentre as muitas exigências impostas pela nova ordem mundial coube a sociedade “[...] a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos de “conhecimento” (BITTENCOURT, 2009, p. 101). Para atender essa demanda, além de fomentar a apreensão dos conteúdos escolares é imputada a exigência da aquisição de valores, habilidades e competências por parte do alunado nos currículos.

Dessa forma, Bittencourt (2009) afirma que:

Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos. (BITTENCOURT, 2009, p. 106)

O processo de constituição histórica da História na qualidade de disciplina escolar integrante da cultura escolar demonstra sua articulação com a cultura geral da sociedade brasileira. Observa-se, que o Estado utilizou-se da História para propagar uma narrativa dominante de acordo com suas concepções sociais, culturais e políticas de cada época. Assim, em muitos momentos a disciplina foi usada apenas para reproduzir ideias e valores preconcebidos externamente à escola que visavam o estabelecimento e a manutenção da hegemonia da classe dominante – característica da “transposição didática”. Seria então a História uma disciplina meramente reprodutora?

Concordar com essa ideia seria um erro. Pois a História é uma disciplina que produz conhecimento autônomo (CHERVEL, 1990) e reflexivo, que contribui na constituição de *identidades* (BITTENCOURT, 2009), que promove a formação da cidadania e do cidadão crítico. Seria por isso que a Ditadura retirou dela seu poder de articulação e reflexão, posto que, sem sua descaracterização os militares teriam

maiores problemas para impor sua ordem e suas estratégias para a formação de capital humano passivo e adequado ao mercado?

Sendo uma ramificação da própria História, a disciplina de FHA também possuía essas características. Era produtora de conhecimento reflexivo. Um conhecimento histórico, cultural e identitário amazônico: capaz de promover a criticidade dos discentes em relação a sua realidade social e contestação dos grupos hegemônicos no poder na nossa região. Seria por isso que tais grupos ordenaram, sem a chancela dos professores, pais e alunos a extinção da disciplina?

Mediante o debate com a realidade a ser investigada e os teóricos que tratam as questões da disciplina escolar e do currículo, formulamos o seguinte problema: - Como transcorreu a implantação, desenvolvimento e extinção da disciplina FHA na rede pública municipal de ensino frente às políticas públicas que estabeleceram o ensino de história regional e local nos anos finais do ensino fundamental no período de 1991 a 2009?

Consequentemente, o objetivo geral e os objetivos específicos revelam as intencionalidades da pesquisa ao final da investigação, onde o desvendar dos específicos ajudarão na compreensão do geral. Nesse sentido Deslandes (2009) afirma que “O objetivo geral diz respeito ao conhecimento que o estudo proporcionará em relação ao objeto. Constitui o “resultado intelectual” a ser obtido no final da pesquisa” e que a formulação dos objetivos específicos se dá “[...] pelo desdobramento das ações que serão necessárias à realização do objetivo geral” (DESLANDES, 2009, p. 45).

A partir desse entendimento formulamos o objetivo geral: - Compreender como se deu o processo de criação, de desenvolvimento e de extinção da disciplina FHA na SEMED/Manaus frente às políticas educacionais que estabeleceram o ensino de história regional e local nos anos finais do ensino fundamental no período de 1991 a 2009. E como objetivos específicos delineamos: 1) Contextualizar as conjunturas política, econômica e social no âmbito da reforma educacional dos anos 1990 e idos dos anos 2000, que influenciou reformulações curriculares no Brasil; 2) Especificar as políticas educacionais nas esferas federal, estadual, e municipal que determinaram o ensino de história regional e local na rede pública municipal de educação de Manaus; e 3) Traçar a trajetória histórica da disciplina FHA e suas implicações nos anos finais do ensino fundamental da SEMED/Manaus.

Tendo em vista uma melhor sistematização da pesquisa estabelecemos um recorte temporal. Barros (2010, p. 41) destaca que “Uma delimitação adequada do período histórico que será examinado é, naturalmente, questão de primeira ordem para qualquer historiador”, no nosso caso historiador da educação. O autor destaca ainda que o estabelecimento de um recorte temporal historiográfico não deve ser feito mediante escolha proposital de números redondos (dez, cem ou mil), mas sim estar vinculada a um problema a ser examinado ou a uma temática a ser estudada, pois é o problema que define o recorte (BARROS, 2010).

Nessa perspectiva optamos pelo recorte de 1991 a 2009 que faz parte dos estudos do Tempo Presente condizendo com a implementação da disciplina de FHA em 1991, seu transcorrer e sua exclusão da grade curricular da rede pública municipal de educação de Manaus em 2009.

Assim sendo, a pesquisa passou a ser intitulada de *O ensino de história regional e local nos anos finais do ensino fundamental da SEMED/Manaus: da criação à extinção de Fundamentos de História do Amazonas (1991 – 2009)*.

Apesar de não ser uma regra geral, Triviños (1987) recomenda que uma pesquisa de pós-graduação englobe “[...] dois aspectos fundamentais: 1.º) O tópico da pesquisa deve cair diretamente no âmbito cultural de sua graduação (secundariamente no da especialização); 2.º) O assunto deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional” (TRIVIÑOS, 1987, p. 93). De forma mais elucidatória o autor explica que:

A graduação dá um suporte substancial que permite a movimentação do pesquisador com certo grau de segurança no manejo de algumas ideias básicas. A prática cotidiana e as vivências dos problemas no desempenho profissional diário ajudam, de forma importantíssima, a alcançar a clareza necessária ao investigador na delimitação e resolução do problema. (TRIVIÑOS, 1987, p. 93).

Ressaltamos que a pesquisa em questão perpassa por ambos os aspectos, uma vez que o pesquisador é graduado em História e atua profissionalmente como professor na rede pública municipal de educação de Manaus há dez anos – o que lhe confere uma aproximação com as problemáticas pertinentes ao objeto investigado, bem como o problema de investigação e as questões teórico-metodológicas que subsidiaram esta investigação na história da educação.

1.2 IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Marconi e Lakatos (2017, p. 59) advertem que “[...] não há ciência sem o emprego de métodos científicos. Logo, para que uma ciência se caracterize de fato como ciência é mister a utilização de métodos científicos para se chegar ao conhecimento científico: “[...] objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível” (GIL, 2008, p. 2).

O conhecimento científico é

[...] objetivo porque descreve a realidade independentemente dos caprichos do pesquisador. É racional porque se vale sobretudo da razão, e não de sensação ou impressões, para chegar a seus resultados. É sistemático porque se preocupa em construir sistemas de idéias organizadas racionalmente e em incluir os conhecimentos parciais em totalidades cada vez mais amplas. É geral porque seu interesse se dirige fundamentalmente à elaboração de leis ou normas gerais, que explicam todos os fenômenos de certo tipo. É verificável porque sempre possibilita demonstrar a veracidade das informações. Finalmente, é falível porque, ao contrário de outros sistemas de conhecimento elaborados pelo homem, reconhece sua própria capacidade de errar. (GIL, 2008, p. 3)

Mas o que vem a ser o método científico? Gil (2008) o define como “[...] o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 2008, p. 8). Nesta mesma perspectiva Marconi e Lakatos (2017, p. 59) alegam que o método científico é “[...] o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo de produzir conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Ou seja, método científico são os procedimentos com os quais o pesquisador norteará sua pesquisa com o intuito de produzir o conhecimento científico amparado em parâmetros de racionalidade, verificabilidade, falibilidade e passível de refutação, mas não se trata de falseamento da verdade e sim da compreensão que a ciência não é indubitável.

As ciências sociais são caracterizadas por possuírem uma gama de métodos que podem ser classificados em dois grandes grupos: 1º) métodos de abordagem – que proporcionam as bases lógicas da investigação científica; e 2º) métodos de

procedimentos – que esclarecem acerca dos procedimentos técnicos que poderão ser utilizados (GIL, 2008).

Com base nessa lógica, asseveramos que a presente pesquisa é fundamentada no método histórico numa abordagem social e cultural, ancorada nos métodos e teorias da historiografia.

1.2.1 Método Histórico na abordagem social e cultural

O Método Histórico possibilita preencher os vazios dos fatos e acontecimentos assegurando a percepção da continuidade e do entrelaçamento dos fenômenos ao estudá-lo em seu ambiente social (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Os aportes teóricos-metodológicos que embasam nossa pesquisa histórica alicerçam-se nas obras de Thompson (2021), Certeau (1982), Barros (2021) Ginzburg (1989), Burke (2008), Le Goff (1990), Chervel (1990), Forquin (1992), Julia (2001), Viñao Frago (1995), Nadai (1993), Fonseca (2001) e Bittencourt (2009).

Por se tratar de uma pesquisa em educação, sobretudo em história da educação, tendo como pressupostos epistemológicos a historiografia intentando a compreensão de como se deu a criação, o desenvolvimento e o término da disciplina FHA na rede pública municipal de educação de Manaus, todas as etapas de nossa investigação foram realizadas rigorosamente através da lógica histórica.

Por “lógica histórica” designo um método lógico de pesquisa adequado a materiais históricos, projetado, na medida do possível, para testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e para eliminar procedimentos autoconfirmadores (“instâncias”, “ilustrações”). O discurso histórico disciplinado de prova consiste em um diálogo realizado por meio de hipóteses sucessivas, de um lado, e pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; a interrogação é uma hipótese (por exemplo, acerca de como diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros); e o interrogado são as evidências, com suas propriedades específicas. (THOMPSON, 2021, p. 73)

Nesse sentido, articulamos a investigação ao que Certeau (1982) chamou de “operação historiográfica”, levando em consideração o “lugar social”, os “procedimentos de análise” e a “construção de um texto”, uma vez que:

Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da "realidade" da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada "enquanto atividade humana", "enquanto prática". (CERTEAU, 1982, p. 65).

Segundo Certeau (1982) “Toda pesquisa histórica se articula com um lugar social de produção sócio-econômico, político e cultural”, logo o “lugar social” é de onde fala o historiador. É de onde ele constrói um domínio epistemológico sobre o seu objeto de pesquisa. É neste local institucionalizado político e cientificamente onde o historiador buscará o escrutínio de seus pares em relação a sua produção (MIKI, 2014).

Os “procedimentos de análise” de Certeau (1982) consistem nas técnicas e procedimentos científicos que embasam a produção da pesquisa histórica, haja vista que fazer história é uma prática científica. Ao selecionar, interrogar e analisar os documentos o historiador segue regras, métodos e técnicas estabelecidos pela historiografia e pela comunidade científica no intuito de transformar esses documentos em fontes históricas para assim legitimar sua produção enquanto conhecimento científico.

A última etapa da operação de Certeau (1982) trata-se da “construção de um texto”, ou seja, é a concretização do que foi evidenciado na prática da pesquisa através da escrita de um texto. Ao definir o problema da pesquisa, o historiador estabelece o início da pesquisa que parte do presente para o passado. Durante o trajeto investigativo ele lida com diversas fontes e com base na inquirição destas é estabelecida uma narrativa contendo início, meio e fim. Ao sistematizar a escrita dessa narrativa o historiador promove a inversão escrituária, isto é, agora ele parte do passado em direção ao presente.

Outro aspecto que requer atenção por parte do historiador no momento da escrita da narrativa histórica é o contexto, ou melhor, a contextualização. Essa tarefa é importante para relacionar o objeto investigado a uma conjuntura histórica mais ampla, podendo-se levar em consideração aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos por onde permeia o objeto investigado.

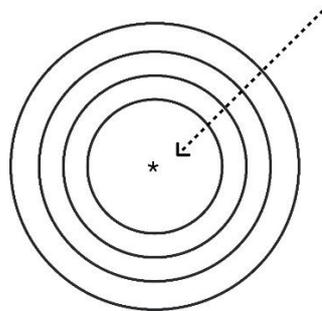
Nas palavras de Barros (2021)

“Contextualizar” é uma operação quase tão antiga como a História. O que significa este gesto historiográfico tão comum? Significa que você examina

um problema relacionando-o com uma realidade mais ampla que o envolve. Contextualizar é, grosso modo, inserir o seu texto específico em um “texto” maior [...]. (BARROS, 2021, p. 162)

Utilizamos em nossa pesquisa a ideia de contextos múltiplos de Barros (2021), conforme o esquema apresentado abaixo (FIGURA 01).

Figura 1: Desenho dos contextos múltiplos (BARROS, 2021)

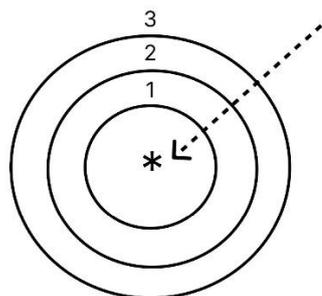


Fonte: Barros, 2021.

O asterisco no centro da figura representa o problema que será investigado pelo historiador em suas especificidades e profundidade. Essa investigação tem como ponto de partida aspectos contextuais mais amplos e vai avançando em direção aos problemas específicos por círculos concêntricos (BARROS, 2021). Como podemos notar na imagem acima, esse movimento de fora para dentro está representado pela seta em tracejado.

Vejamos agora este esquema aplicado a contextualização da nossa pesquisa. Primeiro em âmbito geral:

Figura 2: Desenho dos contextos múltiplos aplicado aos termos gerais em nossa pesquisa

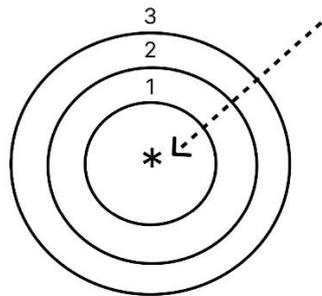


Fonte: O autor (2023)

Em termos gerais, para análise do objeto, partimos da (3) crise do capital no final dos anos 60 e inícios dos anos 70 que configurou as bases do (2) neoliberalismo. Este, que por sua vez influenciou a (1) reforma educacional dos anos 1990 no Brasil.

Agora, contextualizando diretamente a disciplina FHA:

Figura 3: Desenho dos contextos múltiplos aplicado a FHA em nossa pesquisa



Fonte: O autor (2023)

Nossa pesquisa parte das (3) primeiras postulações pelo ensino de história do Amazonas proferidas por Arthur Cesar Ferreira Reis na terceira década do século XX. Avança para o momento da (2) transição democrática dos anos 80 e as articulações políticas de possibilitaram a criação da disciplina FHA em âmbito estadual. Na sequência analisamos a (1) introdução e aplicação da disciplina na rede de ensino municipal de Manaus em meio as transformações da reforma da educação dos anos 90, bem como sua extinção em meados dos anos 2000.

Os documentos oficiais, currículos escolares e materiais didáticos referentes a disciplina de FHA constituem-se em pistas, indícios e sinais (GINZBURG, 1989) para a decifração da existência em um dado momento de uma disciplina autônoma voltada para o ensino da história regional e local na SEMED/Manaus. A partir dos fragmentos encontrados através do paradigma indiciário, considerando os indícios, as evidências e vestígios, buscamos construir um conhecimento histórico acerca da disciplina de FHA que é provisório, incompleto, seletivo, limitado e definido pelas perguntas feitas às evidências, mas nem por isso trata-se de um conhecimento inverídico (THOMPSON, 2021).

Conscientes de que a disciplina de FHA dava luz a aspectos culturais e sociais de grupos historicamente excluídos, além de oportunizar saberes capazes de questionar a hegemonia da classe que detém o poder, emprestamos de Burke (2008; 2009) a concepção da história social e cultural e de Hobsbawm (2013) e Thompson (2021) a valorização e o compromisso com a história dos “de baixo”.

Conforme já exposto na seção 1.1, a análise da História e de FHA no campo de pesquisa da história das disciplinas escolares embasa-se nos estudos de: Chervel (1990), que estabelece a importância de se estudar a história das disciplinas escolares que contribuem para a compreensão da escola como espaço de produção de uma cultura, que de acordo com Vidal (2005) é específica, singular e original. Ancora-se também nos estudos de Nadai (1993), Fonseca (2001) e Bittencourt (2009), que traçam um panorama da constituição histórica da disciplina de História ressaltando as conjunturas sociais, políticas e culturais, bem como seus métodos e finalidades perante a educação dos brasileiros. Tudo isso em diálogo com o entendimento de cultura escolar estabelecido por Dominique Julia (2001) e Viñao Frago (1995).

Em nossa pesquisa utilizamos a investigação bibliográfica em virtude da importância da mesma para o nosso caminhar epistemológico.

Matos e Vieira (2002) asseveram que independente de sua natureza toda investigação científica requer um levantamento bibliográfico. Para tanto é realizado “[...] um levantamento de material com dados já analisados, e publicados por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *Web sites*, sobre o tema que desejamos conhecer” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 40). Com base nisso, para termos conhecimento de materiais já produzidos sobre a temática investigada, evitando assim incorrer repetições e erros (MATOS; VIEIRA 2020), efetuamos um levantamento bibliográfico (fontes secundárias) em duas etapas. Na primeira procuramos obras que tratassem sobre nosso objeto de investigação, encontramos o livro *“História ensinada, cultura e saberes escolares (Amazonas, 1930-1937)”*, de Tarcisio Serpa Normando, onde no capítulo um, intitulado *“O Ensino de História como objeto de pesquisa”*, o autor disserta sobre a importância do ensino de História do Amazonas e o processo de “expurgo” da disciplina de FHA da SEMED/Manaus. Já no capítulo três, *A história ensinada no Amazonas, 1930-1937*, munido de amplo acervo de fontes, Normando (2018) apresenta um panorama da importância do historiador amazonense Arthur Reis para a História ensinada *no e do Amazonas*.

Na segunda etapa realizamos uma revisão de pesquisas correlatas a partir do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFAM (TEDE) e do Repositório Institucional da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, com foco nos descritores: “*ensino de história regional e local*”, “*políticas públicas e ensino de História regional e local*”, “*ensino de história do Amazonas*” e “*Fundamentos de História do Amazonas*”. Esse levantamento comprovou a carência de estudos voltados para o ensino de História no Amazonas, pois encontramos apenas uma dissertação que investigou a disciplina de FHA. Trata-se da pesquisa de Marúcio José Bezerra Mendonça, intitulada: “*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)*”, vinculada a Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Ananindeua. Em sua pesquisa Mendonça (2021) analisa aspectos da criação de FHA, do currículo da disciplina, da luta dos professores da rede municipal de Manaus para manutenção de FHA na grade curricular e dos efeitos de sua extinção com base na metodologia da história oral.

No âmbito do Amazonas, a pesquisa que mais se aproxima do nosso objeto de investigação que encontramos foi a dissertação de Lademe Correia de Sousa intitulada: “*Arthur Reis e a história do Amazonas: um início em grande estilo*” (2009), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-UFAM). Em seu trabalho Sousa (2009) apresenta Arthur Reis com sua obra “*História do Amazonas*” lançada em 1931, como um dos precursores da história regional no nosso estado.

Em pesquisa realizada no dia 12 de abril de 2022 na Biblioteca Professor Adailton José Carvalho da Silva²⁴, que fica na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM)²⁵, encontramos o Relatório de Qualificação do – na época - mestrando em História Hélio da Costa Dantas intitulado: “*Colonização e civilização na Amazônia: Estado e elites na obra de Arthur Reis*” (2010), igualmente

²⁴ A atual Biblioteca foi instituída pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM no ano de 2002, como Biblioteca Universitária/Setorial José Carlos Mestrinho, para minimizar a distância entre o suporte bibliográfico/Acervo e Alunos do Curso do PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE – PEFD, Corpo Docente, Técnicos Administrativos da Secretaria Municipal de Educação/SEMED e Comunidade em geral.

Em 06 de maio de 2021 foi inaugurada a **Biblioteca Virtual Professor Adailton José Carvalho da Silva** e o Repositório de Teses e Dissertações de Mestrado e Doutorado da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM). <https://ddpm.manaus.am.gov.br/historico-2/> Acessado em: 21/04/2022.

²⁵ Localizada na Avenida Maceió, 263, bairro Nossa Senhora das Graças, Zona Centro-Sul de Manaus.

apresentado ao PPGH-UFAM. Na seção do Relatório destinada ao memorial, Dantas (2010) descreve sucintamente sua experiência enquanto professor da SEMED/Manaus com a disciplina de FHA. Expõe o autor:

Assim que conclui a Licenciatura Plena no final de 2004, mudei-me para Manaus e em março de 2005 assumi uma cadeira de Fundamentos de História do Amazonas na Escola Municipal Prof. Sônia Maria da Silva Barbosa, no bairro Cidade de Deus, na Zona Leste de Manaus. Em 2005 e 2006 fui professor somente de Fundamentos de História do Amazonas. Há pouco material didático apropriado para esta disciplina, sendo necessário que o professor faça rearranjos de livros didáticos feitos para o Ensino Médio ou escolarizando livros acadêmicos sobre a História do Amazonas. (DANTAS, 2010, p. 4-5).

O relato do professor Dantas (2010) apresenta uma das dificuldades enfrentadas pelos professores de História no ato de lecionar os conteúdos de história regional e local: a falta de materiais didáticos que contemplem tais conteúdos distribuídos pela SEMED/Manaus. Mas, ao que parece nem sempre foi assim, haja vista que em nossas pesquisas tivemos acesso a uma apostila²⁶ de FHA do ano de 1996 destinada a então 5ª série. Esse material foi elaborado pela professora Maria Olindina Andrade de Oliveira no âmbito da Seção de Currículos e Programas do Departamento de Ensino da SEMED/Manaus²⁷ e distribuído para os professores. Em seu texto de apresentação consta que

O Suplemento de **Fundamentos de História do Amazonas** da 5ª série, elaborado pela **Seção de Currículos e Programas**, visa assessorar, a nível de conteúdo, os professores da rede municipal de Manaus. Este material está dividido em duas partes. Primeiramente, aborda a Amazônia antes da chegada dos europeus, ou seja, os ameríndios que viviam na região. Depois, analisa os séculos XVI a XVIII, período de conquista e expansão portuguesa na região até a época pombalina. Como é um material produzido para assessorar o professor, esperamos que contribua para a construção da História da Região Amazônica e para um melhor desempenho do ensino de História do Amazonas. De modo especial, agradecemos a todos aqueles que, de alguma maneira, nos ajudaram na elaboração deste trabalho. Particularmente, a professora do Departamento de História da Universidade do Amazonas, **Vânia Tadros**, que muito nos honrou com as suas observações. Ressaltando sempre que as

²⁶ Gentilmente cedida pelo professor Romualdo Rossetti Segadil integrante do GT de História da SEMED/Manaus.

²⁷ Além da autora o expediente consta com a revisão geral de João Luiz de Souza, Luzilda Pimentel da Silva e Waterloo José de Araujo e datilografia de Kátia Cibele A. Ruiz. Consta também a identificação dos agentes da administração pública daquele ano: Eduardo Braga (Prefeito Municipal de Manaus), Vera Lúcia Marques Edwards (Secretária Municipal de Educação), Terezinha Ruiz de Oliveira (Subsecretária Municipal de Educação), Maria do Perpétuo Socorro Veiga Horta (Diretora do Departamento de Ensino), Siletti Lúcia Sarubbi de Lyra Braga (Chefe da Divisão de Ensino) e Luzilda Pimentel da Silva (Chefe da Seção de Currículos e Programas).

conclusões finais sobre o trabalho é de inteira responsabilidade da autora. (MANAUS, 1996, p. 1).

A leitura desse texto de apresentação expõe uma característica que se tornou usual da Secretaria para com a disciplina de FHA: sua eximção de responsabilidade. Esse movimento de eximção pode ser identificado assim: primeiramente - como explicitado no texto - a SEMED/Manaus diz não se responsabilizar pelas informações contidas na apostila: um material didático produzido e distribuído por ela própria; depois, a Secretaria irá se eximir da responsabilidade de fornecer material didático de FHA para seus alunos e professores; até que por fim, em 2009 eximiu-se da responsabilidade de ofertar a disciplina de FHA para seus discentes.

Por meio desse levantamento concluímos que a carência de pesquisas relacionadas ao ensino de história regional e local no Amazonas, mediante a disciplina de FHA, demonstra a importância de nosso estudo para decifrar de forma fundamentada na história social e cultural a história da disciplina de FHA, que perpassa a virada do século XX para o século XXI. De tal forma, trata-se de transcrever uma parte da história da educação de Manaus, da história da educação no Amazonas e da educação desta parte da Amazônia brasileira.

Inicialmente nossas fontes de pesquisa foram os documentos oficiais (fontes primárias) da esfera federal, que estabeleceram normativas para formulação de currículos escolares em âmbito nacional; da esfera estadual, que estabeleceram o ensino de história regional e local nas escolas da rede pública e particular do Amazonas; e da esfera municipal, que tratam sobre constituição da disciplina de FHA nas escolas da rede pública municipal de educação de Manaus. Estas documentações foram obtidas em sítios eletrônicos, recebidos via e-mails e pesquisados diretamente no Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e da Gerência de Documentação e Auditoria Escolar (GDAE) da SEMED/Manaus.

Todavia, nossa pesquisa não segue o paradigma rankeano. Somos partidários das diretrizes dos *Annales*. Por isso, juntamente com os documentos oficiais também fazem parte do nosso conjunto de fontes: diários de classe, avaliação escolar, material apostilado, prefácios de livros, *release*, matéria jornalística em jornal físico, matéria em *blogs* e sites e mensagem de e-mail.

Ao efetuarmos nossas análises nesses documentos levamos em consideração os dizeres de Le Goff (1990), Miki (2014), Evangelista e Shiroma (2019).

Le Goff (1990, p. 91) destaca que “Todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado”. Dada sua relevância dentro da sociedade ou então de quem o produziu enquanto fontes - que auxiliam o historiador na escrita da história – os documentos tornam-se monumentos, pois ratificam e ajudam na conservação de determinada memória social.

Evangelista e Shiroma (2019) definem documentos como:

[...] produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 101).

As autoras alertam ainda que além daqueles que o elaboram e seus destinatários, os documentos também trazem em sim vozes presentes, silenciadas e interlocutores ocultos. Porém, para que as características apresentadas por Evangelista e Shiroma (2019) sejam verificadas no documento em análise é necessário ao historiador impor sobre o documento o tratamento pertinente para dele extrair respostas e assim elevá-lo a condição de fonte histórica (LE GOFF, 1990).

Atentando para as considerações desses teóricos no que concerne ao documento enquanto fonte de pesquisa histórica, ancoramos nossas análises na concepção de que deve haver um processo de diálogo, confronto e questionamento intermináveis entre a metodologia e as fontes através de perguntas e problematizações que norteiam o trabalho a ser realizado com essas fontes, tendo em vista as análises, as narrativas e os possíveis resultados (MIKI, 2014). Tal procedimento configura-se na “[...] postura do pesquisador da história da educação, imerso na lógica histórica, no sentido de indagar as ferramentas investigativas enquanto disciplina e conhecimento” (MIKI, 2014, p. 22), tendo em vista

A inquietude [...] em delinear cientificamente o lugar da História, e conseqüentemente o da História da Educação, sem aprisionamentos às racionalidades da lógica da física, da filosofia, da antropologia envoltas numa ortodoxia de abstração e comprovação de hipóteses e enunciados fechados. (MIKI, 2014, p. 22).

O Método Histórico possibilitou a contextualização da reforma educacional dos anos 1990 com destaque as suas conjunturas política, econômica e social. Com base

nisso, foi possível identificar as ações do Estado no que tange ao ensino de história regional e local nos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de educação de Manaus, através da especificação das políticas educacionais das esferas de poder federal, estadual e municipal. Com esses levantamentos, conseguimos traçar a trajetória histórica da disciplina FHA e suas implicações na rede pública municipal de educação de Manaus enquanto integrante da cultura escolar.

1.3 PERCALÇOS DE UM CAMINHAR INVESTIGATIVO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO AMAZONAS

O foco inicial de nossa pesquisa partiu na busca pelos documentos da esfera federal que se deu via acesso a sites na internet. Sabíamos que provavelmente não encontraríamos nada diretamente relacionado ao estabelecimento do ensino de história regional e local.

A leitura do artigo “*A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*” de Dalila Andrade Oliveira fez-nos estabelecer a reforma da educação brasileira dos anos 1990 como possível marco inicial da pesquisa. Ao pesquisar mais sobre a reforma, chegamos ao documento Plano Decenal de Educação para Todos (1993) que juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e os Parâmetro Curriculares Nacionais – História (1997) fazem menção velada ao ensino de história regional e local.

As buscas pelos documentos do âmbito estadual também se deram via pesquisa na internet²⁸. Neste momento não logramos êxito na pesquisa.

No dia 29 de dezembro de 2021, mediante o Setor de Protocolo solicitamos anuência para realização de pesquisa de campo na SEMED/Manaus²⁹.

Ao acompanharmos³⁰ o andamento do processo³¹ descobrimos que a SEMED/Manaus estava nos solicitando alguns documentos que já havíamos entregado no ato de abertura do processo. No intuito de resolvermos a situação entramos em contato via e-mail com o Setor de Protocolo no dia 17 de janeiro de 2022,

²⁸ Vale lembrar que nesse período Manaus enfrentava um drástico aumento no número de infecções e óbitos por COVID-19 acentuado pela crise da falta oxigênio na cidade.

²⁹ Através do ofício número 365/2021/PPGE/UFAM.

³⁰ Via <https://sigedweb.manaus.am.gov.br/protonweb/>

³¹ Número 2021.18000.18125.0.025256

que nos informou que deveríamos nos dirigir pessoalmente para entregar a documentação ao Departamento de Gestão Educacional (DEGE), onde se encontrava parada nossa solicitação.

Em meio ao aumento de casos de COVID-19, em virtude da variante Ômicron, no dia 18 de janeiro de 2022 nos dirigimos até a Secretaria munidos da documentação solicitada. Primeiramente nos direcionamos ao Setor de Protocolo, que nos encaminhou para o DEGE. Lá fomos atendidos por duas funcionárias que identificaram que havia um erro e nosso processo não se encontrava naquele setor. Enquanto uma das funcionárias alegava que deveríamos voltar para casa e esperar sermos oficiados pela Secretaria (o que demandaria ainda mais tempo para recebermos uma resposta) a outra, bastante solícita se dispôs a nos ajudar e ligou para o setor da Chefia de Gabinete. Fomos então encaminhados para este setor para entregarmos a documentação e não termos de esperar tanto tempo para sermos oficiados.

O tempo passava e entre idas e vindas entre vários setores³² da SEMED/Manaus nossa solicitação estagnou por quase dois meses no setor de Divisão de Ensino Fundamental (DEF). Outra vez, tivemos que nos dirigir a Secretaria para tentarmos resolver a situação e lá fomos atendidos pela senhora Ângela Almeida, chefe da DEF, que ao buscar informações sobre nosso processo nos informou que o problema da não liberação se dava pelo fato da não renovação de convênio para pesquisas entre UFAM e SEMED/Manaus.

Naquela altura não acreditávamos mais que conseguiríamos a autorização para a pesquisa, então entramos em contato informalmente com a senhora Lídia Helena de Oliveira Moreira, e para nossa surpresa a professora Lídia Helena não estava mais vinculada a DEF. No entanto, a professora Lídia Helena nos indicou que procurássemos por duas pessoas: a professora Maria Vilani dos Santos, responsável pela área de História da DEF e a professora Vera Lúcia Lima da Silva, gerente da DEF.

³² Itinerário da nossa solicitação de anuência para pesquisa de campo na SEMED/Manaus: Protocolo (29/12/2021); Subsecretária de Gestão Educacional - SSGE (29/12/2021); Departamento de Gestão Educacional - DEGE (07/01/2022); SSGE (07/01/2022); DEGE (18/01/2022); Chefia de Gabinete - CHEGAB (18/01/2022); DEGE (20/01/2022); Divisão de Ensino Fundamental - DEF (21/01/2022); DEGE (10/03/2022); SSGE (10/03/2022); CHEGAB (11/03/2022); SSGE (14/03/2022); CHEGAB (15/03/2022); e SSGE (01/04/2022). A autorização para realização da pesquisa foi assinada dia 10/03/2022 mas só nos foi enviada via e-mail no dia 30/03/2022.

Aqui cabe um adendo. A professora Lídia Helena é funcionária de carreira na Secretaria e esteve presente e até mesmo a frente de momentos cruciais envolvendo o ensino de história regional e local como: a reformulação do currículo de FHA; elaboração de material de apoio aos professores³³, ações ligadas ao Grupo de Estudo e Pesquisa em História do Amazonas – (GEPHAM)³⁴; mobilização de abaixo-assinado com intuito de reestabelecer FHA na grade curricular; além de ter sido coordenadora da área de História da DEF³⁵. Diante desses fatos e conscientes do descaso da SEMED/Manaus em relação a FHA, não seria exagero afirmar que a sobrevivência da história regional e local na rede municipal configura-se como ato de resistência muito em decorrência das ações da professora Lídia Helena.

Também de forma informal entramos em contato com a professora Vera Lúcia que de imediato inteirou-se da situação e nos encaminhou para a professora Maria Vilani já com a autorização para iniciarmos a pesquisa de campo. Segundo fomos informados nesse momento, nossa pesquisa não tinha sido autorizada em decorrência da falta do plano de pesquisa e carta de anuência (documentos que já havíamos entregado tanto no ato de abertura do processo, quanto pessoalmente no Setor da Chefia de Gabinete).

“Pendências resolvidas”, iniciamos a pesquisa de campo no dia 15 de março de 2022. Neste primeiro dia de pesquisa constatamos um receio que tínhamos: a SEMED/Manaus não dispõe de um arquivo com a sua documentação.

Juntamente com a professora Maria Vilani, passamos a buscar informações com os funcionários mais antigos sobre a possível existência dos documentos que poderiam constituir-se em fontes para nossa pesquisa histórica, posto que “A história tornou-se científica ao fazer a crítica dos documentos a que se chama “fontes” (LE GOFF, 1990, p. 90).

³³ Trata-se do *Caderno de Orientação Pedagógica e Conteúdos de História do Amazonas – 6º ao 9º Ano*. Uma apostila elaborada pela professora Lídia Helena, produzida pela SEMED/Manaus e distribuída nas escolas das redes municipal e estadual no ano de 2013. A obra possui 139 páginas, capa cartonada colorida e além dos textos, seu interior dispõe de amplo acervo iconográfico. Na ficha técnica consta os nomes dos envolvidos: Pauderney Tomaz Avelino – Secretário Municipal de Educação, Deusamir Pereira – Subsecretário de Gestão Educacional, Maria do Perpétuo Socorro Veiga Horta – Diretora do Departamento de Gestão Educacional, Ana Maria da Silva Falcão – Chefe da Divisão de Ensino Fundamental, Luiz Carlos Albuquerque de Souza de Souza – Chefe de Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério. Além de identificar a professora Lídia Helena como autora da obra, Arthur Alexander Lacerda Cesário como revisor e a Assessoria de Comunicação da Secretaria como responsável pelo projeto gráfico.

³⁴ Falaremos sobre o grupo no capítulo III.

³⁵ Na ocasião participou da elaboração do novo Currículo Escolar Municipal implementado em 2020.

A trilha dos sinais e indícios (GINZBURG, 1989) a respeito do marco inicial da inclusão da disciplina de FHA na rede pública municipal de educação de Manaus nos levou até a Gerência de Documentação e Auditoria Escolar (GDAE). Mediante pesquisa realizada nesta Gerência, encontramos o documento intitulado: *Estrutura Curricular (s.d.)*, onde constam os currículos escolares usados pela SEMED/Manaus desde 1980 até 2013. Ao inquirirmos este documento descobrimos a lei que determinou o a criação da disciplina de FHA, trata-se da Lei Estadual nº 1.906 de 22 de junho de 1989. Este documento também nos indicou a presença de FHA na rede pública municipal de educação de Manaus a partir do no ano de 1991.

No segundo dia de pesquisa de campo (22 de março de 2022), com base nas indicações que nos eram passadas, continuávamos seguindo de setor em setor da Secretaria em busca da documentação necessária para nossa pesquisa. Recebemos de um funcionário do Setor Pessoal uma informação que nos deixou apreensivos. Segundo ele, na época em que trabalhou no setor de documentação da SEMED/Manaus era comum descartarem esse tipo de documentação relacionada aos currículos, pois “não tinham importância”.

No terceiro dia da pesquisa de campo (05 de abril de 2022) tivemos acesso a um armário onde encontramos algumas documentações da DEF. Entusiasmados, iniciamos as buscas neste “arquivo”, levando em conta a postura do historiador diante do arquivo que

[...] ainda que não organizado, deverá, previamente a qualquer intervenção, proceder a um registro rigoroso da documentação, organização e estado de conservação, tal como a encontra, no pressuposto de que esse retrato corresponde ao estado da situação gerado pelas práticas e pela rotina da instituição. (MAGALHÃES, 2004, p. 137).

Neste dia encontramos apenas o Memorando nº 122/2012 que trata sobre a aquisição de prêmios para algumas competições envolvendo as escolas municipais entre elas, a III Gincana Educativa – A História e a Geografia do Amazonas. Constatamos então que em um determinado momento a SEMED/Manaus promovia uma competição interescolar com foco nos conhecimentos de história e geografia regional e local. Esse documento nos fez pensar nas motivações envoltas tanto na criação quanto no término da Gincana (falaremos a respeito disso no capítulo III).

No quarto dia da pesquisa de campo (12 de abril de 2022) finalizamos a busca no armário da DEF e encontramos apenas o Documento Norteador para Constituição e Legitimação do GEPHAM (2016).

Com o fim das buscas na DEF nos encontrávamos num “beco sem saída”, pois não havíamos encontrado os documentos necessários para nossa pesquisa. Foi quando no dia 19 de abril de 2022 recebemos quatro e-mails enviados pela professora Maria Vilani, contendo uma vasta documentação (documentos que por sua vez ela havia recebido de outros funcionários da Secretaria que em algum momento resolveram arquivar digitalmente essa documentação). Ao todo, os e-mails contavam com 152 documentos em anexo nos formatos *word*, PDF e *PowerPoint* que totalizavam 6.857 páginas. Realizamos o *download* de todos esses documentos que inicialmente foram arquivados em uma pasta intitulada: “*Documentação para pesquisa de mestrado*”. Nesta análise preliminar dos documentos “baixados” embasamo-nos na concepção de Evangelista (2009, p. 5) de que: “A escolha preliminar, ainda caótica, deve respeitar a pertinência aos objetivos inicialmente propostos, evitando-se tanto o alargamento exagerado da busca, quanto o seu estreitamento”.

Após analisarmos cada um dos arquivos³⁶ “baixados”, e conscientes de que “Os documentos só passam a ser fontes históricas depois de estarem sujeitos a tratamentos destinados a transformar a sua função de mentira em confissão de verdade” (LE GOFF, 1990, p. 91), identificamos os que forneceriam dados para nossa pesquisa e os organizamos em três subpastas identificadas de acordo com a esfera de poder de origem dos documentos como: Documentos Federais, Documentos Estaduais e Documentos Municipais. Com isso, passaram a fazer parte do nosso *corpus* documental.

Do contato estabelecido com a área de História da DEF, no momento da pesquisa de campo, fomos convidados a integrar o Grupo de Trabalho (GT) de História da SEMED/Manaus. Na nossa primeira reunião do GT realizada no dia 24 de março de 2022, às 8h via *Google Meet*, o professor Romualdo Rossetti Segadil apresentou uma apostila de Fundamento de História do Amazonas para 5ª série do Ensino Fundamental que foi distribuída aos professores desta disciplina no ano de 1996. Essa

³⁶ A tecla de atalho *CRTL + F* (encontrar no documento) facilitou nossas buscas nos documentos em formato PDF e *PowerPoint*. Através desta ação procurávamos por palavras-chaves: História, História regional, História local, Currículo, Parte diversificada, especificidades regionais e Fundamentos de História do Amazonas.

apostila evidenciava que em dado momento a Secretaria ofertou material de apoio de FHA aos professores.

Findada nossas pesquisas no interior da sede da SEMED/Manaus a próxima etapa de busca pelas evidências sobre a história da disciplina de FHA ocorreu na Escola Municipal Abílio Nery³⁷. Na escola, no dia 14 de outubro de 2022, tivemos acesso a um armário que continha vários diários de classe arquivados em caixas plásticas tipo arquivo morto organizadas por ano. Nele encontramos nove diários de FHA sendo: 5 diários da 5ª série/ano (4 do turno vespertino e 1 do turno noturno); e 4 diários da 6ª série/ano (1 do turno vespertino e 3 do turno noturno). Em meio a um dos diários encontramos duas avaliações de recuperação. Não encontramos nenhum plano de aula mensal ou anual dos professores e ao perguntarmos ao pedagogo da escola onde estariam arquivados estes documentos o mesmo nos respondeu que os descartava após o término de cada ano letivo. Na ocasião ele nos cedeu uma versão incompleta do *Programa de Redimensionamento da Educação Básica do Município de Manaus (PRORED)* de 1997, a primeira proposta curricular elaborada pela SEMED/Manaus.

Em conversa com o pedagogo, este nos indagou: - Por que vocês estão querendo ressuscitar esse defunto? Ele se referia a disciplina FHA. Respondemos explicando sobre a importância da disciplina para a formação identitária dos discentes e também da relevância em registarmos sua história nas páginas da história da educação amazonense.

O termo “ressuscitar esse defunto” usado pelo pedagogo não nos passou incólume, ao ponto de posteriormente fazermos uma anamnese³⁸ e lembrarmos das palavras de Certeau (1982) de que a história é um jogo da vida e da morte. E “O discurso sobre o passado tem como estatuto ser o discurso do morto.” (CERTEAU, 1982, p. 55).

Apesar da não possuir o poder de “ressuscitar” o morto, a história [...] evoca a função outorgada a uma disciplina que trata a morte como um objeto do saber e, fazendo isto, dá lugar à produção de uma troca entre vivos” (CERTEAU, 1982, p. 56). Em outros termos aplicados a nossa pesquisa a disciplina FHA trata-se do morto e através dos pressupostos teóricos e metodológicos da historiografia nossa

³⁷ Esta escola contribui para a formação dos alunos manauaras desde antes da implantação da disciplina FHA na grade curricular da SEMED/Manaus em 1991.

³⁸ Na acepção filosófica do termo.

investigação – uma prática do presente – desvela aspectos deste defunto que até então estava relegado ao esquecimento, no passado.

Apesar da nossa pesquisa possuir um recorte temporal relativamente recente, tivemos grandes dificuldades para encontrar os documentos oriundos da esfera municipal dentro do seu próprio órgão de origem – a SEMED/Manaus. Fato também evidenciado por Mendonça (2021)

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. (MENDONÇA, 2021, p. 21).

Mas essa ausência de documentos também se caracteriza como dados para a investigação histórica, pois a história também faz dos silêncios e silenciamentos fonte de investigação e cabe ao historiador inventariar os arquivos do silêncio (LE GOFF, 1990).

Estaríamos diante de um descaso? Poderíamos responder que sim. Porém, seria demasiado inocente aceitar apenas um sim como resposta. Portanto, a resposta plausível seria: um descaso intencional.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1990, p. 470).

Assim, a ocultação de documentos seria uma estratégia daqueles que se valeram de tais para exercer seu poder hegemônico. Essa ocultação seria uma tentativa de esconder informações que deporiam contra aqueles que elaboraram, assinaram e aplicaram as demandas impostas pelo documento. Talvez, seja por isso que não encontramos os relatórios com as queixas dos professores de História citados por Normando (2018) que ao invés de servirem de base para a valorização do ensino da história regional e local foram usados pela SEMED/Manaus como uma das justificativas para extinguir a disciplina de FHA.

CAPÍTULO II

CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA: HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL, POLÍTICAS PÚBLICAS E A REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990

Este capítulo, destina-se a contextualização da história regional e local, da reforma educacional dos anos 1990 e das políticas educacionais que estabeleceram o ensino da história regional e local nos anos finais do ensino fundamental da SEMED/Manaus.

Primeiramente é estabelecida a conceituação da história regional e local, sua inserção no campo acadêmico e sua aplicabilidade no âmbito escolar com destaque a sua importância no desenvolvimento da historicidade dos discentes, identificando-os enquanto sujeitos históricos dentro de seu contexto cultural e social.

Na sequência são identificadas as primeiras reivindicações pelo estabelecimento do ensino de história do Amazonas proferidas pelo historiador amazonense Arthur Cesar Ferreira Reis, nos anos 1930.

Por fim, é traçado um percurso histórico partindo da crise econômica do final dos anos 60 e início dos anos 70 que fez emergir o neoliberalismo e promoveu profundas transformações no mundo do trabalho - inclusive no campo da educação – e influenciaram a reforma educacional dos anos 1990. Feito isso, parte-se para especificação das políticas educacionais que estabeleceram o ensino de história regional e local na rede pública municipal de educação de Manaus através da implementação da disciplina de FHA.

2.1 CONTEXTUALIZANDO E CONCEITUANDO A HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL

Até aqui apresentamos a história regional e a história local de forma adstrita em um só termo: história regional e local. Isso se deu pelo fato de que:

[...] entre nós [historiadores brasileiros], “História Local” e “História Regional” são expressões empregadas de maneira quase sinônima. Uma vez que temos ao dispor de nossa linguagem historiográfica as duas expressões, o que não ocorre com a historiografia de outros países, podemos tirar partido desta duplicidade de designações, fazer delas um instrumento para nos

aproximarmos de uma maior complexidade relacionada aos diversos objetos historiográficos possíveis. (BARROS, 2017, p, 197).

Apesar do vocabulário historiográfico tutelar a aproximação do regional e do local, a Língua Portuguesa abre margem para a diferenciação de ambos os termos. No entanto, Zlatic (2020, p. 124) adverte sobre a necessidade de se “[...] evitar o exagero na tarefa de delimitar os espaços de maneira rígida [...]”, pois se a interpretação dos termos for feita de maneira literal, teremos uma representação limitada a espaço geográfico ou regiões político-administrativas. Para a historiografia o regional não se limita a isso. O historiador pode dentro do regional “[...] se referir a um recorte antropológico, a um recorte cultural ou a qualquer outro recorte proposto pelo historiador de acordo com o problema histórico que irá examinar” (BARROS, 2021, p.152-153).

Portanto, concordamos com Zlatic (2020,) em relação ao cuidado na delimitação rígida dos espaços, posto que o que é local também faz parte do regional e os objetos de estudos são dialéticos e determinados pelas fontes e não podem ser engessados em limites territoriais.

Antes de tratarmos das questões referentes a conceituação e finalidades traçaremos uma breve contextualização histórica da inserção dos recortes regional e local na historiografia. Na intenção de um melhor entendimento de suas especificidades, haverá nessa parte do texto uma separação de ambas, mesmo que isso se configure em mera formalidade conceitual.

Zlatic (2020) aponta que o interesse historiográfico pelo espaço próximo não é novidade e remete a segunda metade do século XX nos estudos ingleses e franceses.

Segundo Graça Filho (2009) em meados dos anos de 1960 a Escola da Universidade de Leicester na Inglaterra já estabelecia uma defesa em prol da valorização da história local alegando que a mesma possuía objetos próprios o que a colocava no mesmo patamar de importância da história nacional.

Da França vem-nos o estudo de Goubert (1988) que alega que naquele país a história local foi desprezada pelos historiadores partidários da história geral durante o século XIX e a primeira metade do século XX. Segundo o autor, a partir da segunda metade do século XVIII surgiram várias associações que se autodenominavam eruditas e letradas compostas por elementos típicos da sociedade burguesa:

magistrados, notários, padres, *spinsters*³⁹, *rentiers*, uns poucos professores e integrantes da pequena nobreza. Essas associações foram responsáveis pela publicação de inúmeros trabalhos e “A fraqueza desses trabalhos pseudos-históricos explica em parte o descaso demonstrado pelos historiadores profissionais do início do século XX em relação à história local [...]”, dado que esses estudos se tratavam de “[...] um emaranhado de genealogias oportunistas, glórias usurpadas e afirmações infundadas” (GOUBERT, 1988, p. 71).

Para Goubert (1988) um outro aspecto do desprezo pela história local nesse período consiste na forma em que a história geral era vista pelos historiadores profissionais:

A história geral era política, militar, diplomática, administrativa e eclesiástica. Estudar o estado envolvia o estudo dos estadistas; estudar a guerra possibilitava o estudo das proezas militares dos generais; estudar relações internacionais implicava na publicação de memórias de embaixadores; estudar religião levava à reconstituição dos feitos de papas e bispos, geralmente santos e devotos; o estudo da história administrativa (escrita a partir de registros burocráticos encontrados em Paris) era entendida como sendo o estudo da história de todo um povo. Uma psicanálise retrospectiva dos historiadores do século XIX provavelmente revelaria que muitos dos que escolheram escrever sobre a monarquia identificavam-se em maior ou menor grau com o monarca; que o historiador de um determinado ministro imaginava-se, por vezes, governando o país. Muitas das curiosas histórias que foram publicadas poderiam ser explicadas por uma interpretação freudiana elementar. (GOUBERT, 1988, p. 71-72).

Podemos dividir esta passagem escrita por Goubert (1988) em duas partes: a primeira consiste no caráter positivista da história em que prevalece a visão dos vencedores, característica pertinente ao período analisado pelo autor; a segunda – uma suposição do autor – faz-nos automaticamente rememorar as palavras de Paulo Freire em relação a dialética da opressão entre opressor e oprimido.

Ainda de acordo com Goubert (1988): “A volta à história local origina-se de um novo interesse pela história social – ou seja, a história da sociedade como um todo, e não somente daqueles poucos que, felizes, a governavam, oprimiam e doutrinavam [...]”. (GOUBERT, 1988, p. 73).

³⁹ De acordo com Marta M. Lago - tradutora do texto de Pierre Goubert, publicado na Revista Arrabaldes, Ano I, nº 1 em maio/agosto de 1988 – originalmente a palavra *spinster* (de *spin*: fiar, tecer) era acrescentada ao nome da mulher para indicar sua ocupação. A partir do séc. XVII (e, portanto, no período indicado pelo autor), a palavra passou a designar juridicamente, na Inglaterra, uma mulher solteira. Nos dias de hoje, a palavra significa simplesmente solteira, ou popularmente, solteirona.

Em relação ao contexto brasileiro Gonçalves (1995) traz a lume a visão pejorativa de parte dos meios intelectuais brasileiros a respeito da história regional. Em suas palavras:

Há cerca de uns quinze ou vinte anos, o termo História Regional tinha um significado vulgar que era quase consenso nos meios intelectuais brasileiros: coisa de barnabés aposentados, jornalistas provincianos ou militares de pijama e chinelos. Enfim, eruditos locais que sabem detalhes e mais detalhes acerca de um lugarejo ou um outro tipo qualquer de espaço reduzido, mas que não têm compromissos com as crenças e as regras científicas mais comezinhas. Pessoas generosas, capazes de procurar obsessivamente um documento e guardá-lo como se faz com uma relíquia. Contudo, animadas por uma perspectiva eminentemente afetiva do objeto de pesquisa. Tidos como arautos de uma historiografia publicitária, daquelas pagas para promover heróis das elites ou políticos interioranos; acusados de cultores das pequenas histórias e colecionadores de insignificâncias pelos profissionais do ramo. Os historiadores regionais eram, na opinião dominante, herdfiros histriônicos dos cardápios metodológicos dos velhos positivistas, que consideravam o estabelecimento da veracidade petrificada dos fatos o supremo dever de um investigador. E não seriam os antigos camaradas dos historiadores de ofício, como diz Georges Duby, mas epígonos do ridículo que até podiam, vez por outra, fornecer um dado para colorir uma narrativa ou exemplificar um processo, e nada, nada mais. (GONÇALVES, 1995, p. 21).

São contundentes as palavras lançadas, porém expressam alguns aspectos da história regional produzida sem cientificidade, apenas para agradar e/ou estabelecer a hegemonia de oligarcas de determinadas localidades. No entender de Zlatic (2020) esses “arautos da historiografia publicitária”, como descritos por Gonçalves (1995), não eram historiadores: tratavam-se de colecionadores de curiosidades que no máximo aproximavam-se da busca pela verdade nos moldes positivistas. Na mesma seara, Reckziegel (2013, p. 15) os identifica como “[...] autodidatas ou memorialistas, sem preparo técnico e sem conhecimento metodológico do *métier* do historiador”.

As coisas começam a mudar quando os cursos de pós-graduação *strictu sensu* passam a ganhar força nas universidades brasileiras nos anos de 1970. A partir de então cresce o interesse dos historiadores pela questão regional (AMADO, 1990; ZLATIC, 2020; RECKZIEGEL, 2013).

Nesse sentido, para Amado (1990) o movimento de valorização e interesse da História pela questão regional “Tinha que acontecer: à medida em que se multiplicavam pelo país os cursos de pós-graduação e os estudos históricos de caráter monográfico, a questão regional se impõe naturalmente, como parte integrante das próprias pesquisas” (AMADO, 1990, p. 7).

Amado (1990) expõe ainda que esse interesse parte de uma questão interdisciplinar, pois coincide com o momento em que muitos geógrafos abandonam o conceito determinista de “região natural” enquanto conjunto relativamente homogêneo de elementos naturais (clima, relevo, vegetação, hidrografia etc.) cuja influência sobrepuja-se à ação humana e até mesmo a determinava. Os geógrafos passam também a rejeitar a seleção de índices para compor uma região tais como: índices de produção agropecuária e industrial, níveis de renda etc, para configurar regiões econômicas; e número de habitantes, taxa de natalidade e mortalidade etc, para configurar regiões demográficas. Segundo eles, esse conceito de região baseado na seleção de índices responderia aos interesses do Estado e não possibilitaria a compreensão da historicidade e contradições sociais que fazem parte de um determinado espaço.

A resposta dada por alguns geógrafos em direção a superação desse caráter determinista do conceito de região veio através da “geografia crítica”.

Para estes geógrafos, a organização espacial sempre se constitui em uma categoria social, fruto do trabalho humano e da forma dos homens se relacionarem entre si e com a natureza. Partindo desse quadro teórico definem “região” como a categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade, dentro de uma totalidade: assim, a região configura um espaço particular dentro de uma determinada organização social mais ampla, com a qual se articula. (AMADO, 1990, p. 8).

Percebe-se que essa concepção de região atrela-se ao Materialismo Histórico Dialético, base epistemológica do pensamento marxista, uma vez que busca “[...] apreender as diferenças e contradições geradas pelas ações dos homens, ao longo da História, em um determinado espaço” (AMADO, 1990, p. 8).

No lado da história, a incapacidade dos modelos explicativos das macroabordagens, em atingir as particularidades de recortes espaciais menores, gerou questionamento que favoreceu a valorização do estudo dos fenômenos específicos de determinados territórios através da história regional. De forma geral, esse questionamento partiu da busca para entender as sensibilidades regionais em um cenário marcado pelo êxodo rural, pelo aumento dos conflitos sociais e pelas preocupações relacionadas às ameaças das imposições de uma identidade nacional sobre as culturas regionais (ZLATIC, 2020).

No que se refere ao Brasil, além dos pontos até agora levantados que justificam o interesse pela história regional, Amado (1990, p. 11) expõe um outro:

[...] as transformações [...] da História brasileira, que modificaram profundamente a organização espacial do país, chamando a atenção para regiões até então pouco conhecidas, como o Norte e o Centro-Oeste (porque até então apresentavam baixo grau de integração com o modo de produção dominante) e provocando um reordenamento da relação entre todas as regiões brasileiras.

Pode-se dizer que a autora se refere aos programas criados pelo governo com foco na integração nacional: PIN, PROTERRA e II PDA (direcionados à Amazônia); *Metas e Bases* e o I PND (focalizados na integração nacional); e a construção de rodovias (Belém-Brasília e Transamazônica) e hidrelétricas (Tucuruí e Balbina)⁴⁰. Em relação as modificações ocorridas no mapa político-administrativo do Brasil, as referências são: a divisão do estado do Mato Grosso que originou o Mato Grosso do Sul (1977)⁴¹; a criação do estado de Rondônia (1981)⁴²; a elevação de Roraima e Amapá à categoria de estados (1988); a transformação do arquipélago de Fernando de Noronha em município subordinado ao estado de Pernambuco (1988)⁴³; e o desmembramento do estado de Goiás, dando origem ao estado do Tocantins que passou a integrar a região Norte do Brasil⁴⁴.

A realização do XIII Simpósio Nacional da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), em julho de 1985 em Curitiba, que teve como foco dos debates a história regional e local representa um importante marco para a historiografia regional. Deste encontro emergiu, cinco anos mais tarde, uma das obras mais representativas sobre o tema: *República em migalhas: história regional e local*⁴⁵.

⁴⁰ Para mais informações indicamos a leitura de: SERRA, Maurício Aguiar. *Perspectiva de desenvolvimento da Amazônia: motivos para otimismo e para pessimismo*, 2004.

⁴¹ Criado pela LEI COMPLEMENTAR Nº 31, de 11 de outubro de 1977

⁴² Criado pela LEI COMPLEMENTAR Nº 41, de 22 de dezembro de 1981.

⁴³ CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988 - ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS Art. 15. Fica extinto o Território Federal de Fernando de Noronha, sendo sua área reincorporada ao Estado de Pernambuco

⁴⁴ CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988 - ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS Art. 13. É criado o Estado do Tocantins, pelo desmembramento da área descrita neste artigo, dando-se sua instalação no quadragésimo sexto dia após a eleição prevista no § 3º, mas não antes de 1º de janeiro de 1989.

§ 1º O Estado do Tocantins integra a Região Norte e limita-se com o Estado de Goiás pelas divisas norte dos Municípios de São Miguel do Araguaia, Porangatu, Formoso, Minaçu, Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Campos Belos, conservando a leste, norte e oeste as divisas atuais de Goiás com os Estados da Bahia, Piauí, Maranhão, Pará e Mato Grosso.

⁴⁵ A obra foi elaborada no contexto do centenário da Proclamação da República a partir dos debates sobre história regional realizados na mesa-redonda no Simpósio. Sua organização ocorreu entre os anos de 1985-1987, quando a ANPUH era presidida por Caio Cesar Boschi (UFMG) e tinha a Comissão de Publicações composta por Anna Maria Martínez Correa (UNESP/Assis), Déa Ribeiro Fenelon (PUC/SP), José Jobson A. Arruda (USP), Marco Antônio da Silva (USP) e Michael MacDonald Hall (UNICAMP).

Trata-se de uma coletânea de ensaios organizada por Marcos Antônio da Silva, reunindo vários historiadores brasileiros que se debruçaram sobre a história regional. A obra é dividida em duas partes: a primeira trata sobre questões teóricas e metodológicas; e a segunda destina-se a uma série de estudos de caso realizados sobre a perspectiva da história regional que evidencia suas possibilidades investigativas.

Emanam desta obra importantes reflexões que contribuem com os estudos de historiadores comprometidos com a temática. Foi nela que Vera Alice Cardoso Silva (1990) escreveu que:

A História regional não substitui a história dos processos estruturais ou a história de mudanças sociais e políticas. Nem deve ser vista como fornecedora de subsídios que, somados, resultariam naturalmente numa “História nacional” ou numa “História geral”. Mas, a História regional oferece elementos insubstituíveis para estudos comparativos e esta contribuição apenas a justifica e a torna necessária. (SILVA, 1990, p. 46).

Ou seja, ledor engano seria atribuir a somatória dos fatos históricos regionais e locais a constituição da história nacional.

É também desta obra que Amado (1990) em concordância com Silva (1990) destaca que “A historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças, a multiplicidade” (AMADO, 1990, 13). Sendo assim, a história regional não é uma mera auxiliar da história nacional, pois sua valorização deu-se justamente da crítica aos modelos macroexplicativos.

Diante das informações até aqui apresentadas não é de se estranhar que cada historiador tenha uma forma de apresentar a história regional e a história local, sem, contudo, deturpar a sua essência. Destacamos a seguir três definições que apresentam as possibilidades oferecidas pela historiografia regional com as quais mais nos identificamos.

Ao tecer sua conceituação sobre a história regional, Marcos Lobato Martins (2010) destaca que a mesma não se limita aos domínios físicos-geográficos, que abarca as várias dimensões históricas da realidade social - incluindo seus temas e problemas – que é crítica, no sentido de interpelar as narrativas dominantes. Portanto, para o autor a história regional

Não se trata simplesmente da História que lida com pequenas porções de um país: uma área determinada pela geografia física (por exemplo, a Amazônia

ou o semiárido), um estado ou um município. História Regional é aquela que toma o espaço como terreno de estudo, que enxerga as dinâmicas históricas *no* espaço e *através* do espaço, obrigando o historiador a lidar com os processos de diferenciação de áreas. A História Regional é a que vê o lugar, a região e o território como a natureza da sociedade e da história, e não apenas como palco imóvel onde a vida acontece. Ela é História Econômica, Social, Demográfica, Cultural, Política etc., referida ao conceito chave de *região*. Os temas e os problemas da História Regional são os mesmos da História, sem tirar nem pôr. Na verdade, a História Regional constitui uma *abordagem* específica, uma proposta de estudo da experiência de grupos sociais historicamente vinculados a uma base territorial. Os “historiadores regionalistas” trabalham com regiões e localidades não porque afirmam a dicotomia entre geral e particular. Fazem isso porque questionam e criticam as narrativas e interpretações históricas dominantes e as crônicas triunfalistas do progresso, seus pressupostos e implicações político-identitárias. (MARTINS, 2010, p. 142-143).

Ao traçar sua definição acerca da história regional Zlatic (2020) prefere iniciar indicando o que ela não é:

[...] a abordagem historiográfica das regiões periféricas, pouco importantes ou atuantes para a dinâmica dos centros de decisão da história nacional ou global. Pensar na história regional a partir da replicação de preconceitos e visões hegemônicas que buscam construir o que seriam os núcleos de nação em contraposição às áreas periféricas é um equívoco perigoso, pois deturpa qualquer possibilidade de compreender a história e seus caminhos de pesquisa, entre elas, a abordagem regionalista. (ZLATIC, 2020, p. 77).

Amado (1990) focaliza sua análise no caráter social. Para a autora:

A historiografia regional tem a capacidade de apresentar o concreto e o cotidiano, o ser humano historicamente determinado, de fazer a ponte entre o individual e o social. Por isso, quando emerge das regiões economicamente [sic] mais pobres, muitas vezes ela consegue também retratar a História dos marginalizados, identificando-se com a chamada “História popular” ou “História dos vencidos”. (AMADO, 1990, p. 13).

Para nós, a história regional e a história local são complementares. Orbitam sem amarras por espaços limítrofes onde há a interação do homem para com o homem e do homem para com a natureza. Nestes espaços são estabelecidas relações sociais que possibilitam a análise das dinâmicas históricas em relação a história econômica, a história política, a história demográfica, a história social, a história cultural, etc. Relacionada a essas duas últimas, a história regional e local pode superar a visão eurocêntrica civilizatória do homem branco e caminhar para o estabelecimento e valorização de uma história que aproximam-se dos “vencidos”, dos

“esquecidos”, dos “silenciados”, dos “usurpados” – dando luzes, vozes, cores, sabores, sotaques e diversidades a estes.

Sendo assim, elas podem: abdicar ao trono e sentar-se no banco da praça; deixar os aposentos do palácio para adentrar em casebres e palafitas; desviar das grandes avenidas com nomes de “vultos da nação” para trilhar por ruas, becos e vielas das periferias. Sair das óperas para os festejos populares. Deixar escritórios e gabinetes burocráticos e “pegar” ônibus e metrô lotados que se arrastam transportando trabalhadores de um lado para outro; partir da agitação dos grandes centros econômicos em direção a paisagens bucólicas; trocar a alta gastronomia por um tambaqui assado numa grelha de fogão sustentado por dois tijolos no chão. Dar lume para as motivações e consequências de revoltas populares para além do eixo Sul e Sudeste, a Revolta da Praia de Sangue por exemplo, ou até mesmo a revolta dos moradores do bairro São José Operário contra as precárias condições de transporte nos anos 80.

2.1.1 História Regional e Local Ensinada

Trataremos agora a respeito da História ensinada no cotidiano escolar de inúmeras escolas que lidam diariamente com a formação de milhares de alunos. De acordo com Normando (2018)

A História ensinada pode ser sucintamente definida como a matéria de ensino nas escolas e objeto de políticas públicas de educação. Obviamente, ela dialoga com os tipos acadêmicos e massivo, mas possui métodos baseados em regras pedagógicas bem definidas que mobilizam recursos e saberes próprios e cobram do professor solidez intelectual (como historiador) e profissional (na experiência docente). Seus objetivos mais destacados junto aos alunos são fazê-los pensar historicamente, ou seja, romper com leituras naturalizadoras da sociedade; e compreender como se constroem identidades, isto é, ler no tempo como se lidavam com as diferenças. (NORMANDO, 2018, 24).

Se no início de sua constituição enquanto disciplina escolar nas escolas brasileiras a História serviu para a formação de uma imagem briosa da nação capaz de formar uma identidade nacional patriótica e ufanista, hoje, seu ensino preconiza a identificação de identidades (no plural) em concomitância à formação de cidadania.

Na busca desta formação identitária, a história regional e história local tornam-se grandes aliadas, principalmente se forem articuladas com as dimensões (BARROS, 2021) da história social e cultural, haja vista que lida com os fatos e acontecimentos inseridos em uma espacialidade próxima aos discentes. Sendo assim, contribui para o desenvolvimento da historicidade desses educandos ao mesmo tempo que os inserem na comunidade da qual fazem parte, identificando-os enquanto sujeitos históricos.

Nessa perspectiva, Coelho (2019, p. 3) destaca que “O ensino da História Regional deve contribuir para a formação de uma identidade que valorize e incorpore os alunos a uma condição mais específica. Que é a sua própria História” e Bittencourt (2009, p. 168) dá destaque a história local “[...] por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência - escola, casa, comunidade, trabalho e lazer [...]”.

Se está claro que uma das incumbências do ensino de história regional e local é a constituição identitária dos discente, ao operar a extinção da disciplina de FHA, a SEMED/Manaus agiu favoravelmente para o enfraquecimento dessa compreensão identitária dos seus alunos (MENDONÇA, 2021).

Alguns cuidados precisam ser tomados em relação ao ensino de história local, principalmente em relação aos conteúdos e a forma como serão trabalhados. Bittencourt (2009) ressalta que:

A história local pode simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes, caso se limite a fazer os alunos conhecerem nomes de personagens políticos de outras épocas, destacando a vida e obra de prefeitos e demais autoridades. Para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas... (BITTENCOURT, 2009, p. 169).

Schmidt (2007) destaca que a história regional e local pode promover debates acerca de questões não contempladas pela história geral. Podemos ampliar essa ideia afirmando que o ensino dos conteúdos que abordam a história regional e local oportuniza a contraposição da supervalorização dos acontecimentos da História Geral e Nacional em detrimento da história das regiões e localidades afastadas dos grandes centros político-econômicos – no nosso caso a cidade de Manaus, o estado do Amazonas e a Região Amazônica -, de tal forma que partilhamos da ideia de que “[...]”

no mundo globalizado, a forma do local e do regional fazerem face ao global é através da revalorização de sua cultura e de seu ambiente. (MARTINS, 2010, p. 145). Isso também diz respeito a história e seu ensino. Portanto, a atitude da SEMED/Manaus em extinguir a disciplina FHA configura-se em um processo de desvalorização da nossa história que aos poucos vai sendo esquecida.

Apesar de todas suas possibilidades, não podemos dizer que o ensino de história regional e local seja uma tarefa fácil. Para Schmidt (2007) o ensino das questões regionais envolve a pesquisa de informações: em arquivos, buscam-se documentos ou materiais auxiliares; no patrimônio, analisa-se a estatuária, a toponímia e a arquitetura; há também a possibilidade da utilização de registros familiares como passagens de transporte, fotos, cartas, cartões-postais, diários, listas de compras e outros tantos resquícios da ação humana. Isso é uma verdade.

Assim como também é verdadeira a constatação de Martins (2010) de que:

Os professores de História estão sabidamente sobrecarregados e enfrentam, frequentemente, condições de trabalho adversas nas escolas brasileiras. Na maioria dos municípios e estados são raros os estudos históricos de boa qualidade sobre aspectos das trajetórias locais e regionais. Quando existem, há dificuldades para acessá-los. (MARTINS, 2010, p. 145).

Até esse ponto concordamos com as questões expostas por Martins (2010). Trata-se de uma análise geral que também se encaixa na realidade enfrentada pelos professores de História da rede pública municipal de educação de Manaus, no que concerne ao ensino de história regional e local. Vejamos como o autor conclui sua argumentação.

Mas os professores não podem desanimar. Precisam ampliar suas leituras, prestar mais atenção às especificidades locais e regionais, visitar museus e arquivos existentes nas áreas onde residem, acumular informações diversas sobre suas localidades, municípios, regiões e estados, procurar saber o que se está pesquisando nas universidades mais próximas. Sem dúvida, é mais trabalho. Todavia, esse trabalho não tem que ser realizado de uma só vez. Os professores de História, para levar às salas de aula a História Regional e Local, terão que virar pesquisadores. Ensino e pesquisa, teoria e prática terão que ser definitivamente associados, respeitando-se, é claro, as situações concretas vividas pelos profissionais da História. O que não se poderá fazer é ficar de braços cruzados, à espera de alguma universidade ou pesquisador consagrado produza material didático suficiente para atender as demandas dos professores espalhados pelo Brasil, país tão grande quanto multifacetado. (MARTINS, 2010, p. 145-146).

Essa conclusão é preocupante. Trata-se de uma idealização que nem sempre é possível que ocorra. O próprio autor parece entender isso chegando a citar as “situações concretas de vida”. Porém, prefere concluir o seu raciocínio apresentando uma visão que favorece o neoliberalismo.

Não se trata de “cruzar os braços e esperar” pelas universidades. Com isso, o autor ignora a escola como *locus* de produção de conhecimento (CHERVEL, 1990) e hierarquiza saberes, o que denota uma característica da transposição didática. Ignora ainda a função do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que destacava a obrigatoriedade de distribuição de livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas pública levando em consideração atender às peculiaridades regionais do país. Não seria a história regional e local uma peculiaridade regional?

A questão é bem mais complexa. Ultrapassa o mérito da opinião. É uma questão política. É capital. É alienação. É exploração. Envolve formação, condições de trabalho, respeito profissional, carga horária, valorização salarial, etc.

Para não nos alongarmos nesse assunto, vejamos apenas um exemplo referente a carga horária e questão salarial no nosso contexto.

O autor propõe que na tentativa de superar a carência de livros e materiais didáticos de história regional e local, o professor precisa efetuar leituras, visitar arquivos e museus. Concordamos que o professor (independente da área) precisa estar atento e ter acesso a bens e manifestações culturais que contribuam com seu fazer docente. Na busca por manter-se munido culturalmente acrescentamos ainda a importância em frequentar cinemas, teatros e apresentações artístico-musicais. Mas, infelizmente isso demanda tempo e custa caro – foge a realidade do professor da SEMED/Manaus.

O professor da rede pública municipal de educação de Manaus recebe um salário abaixo do piso salarial e, para ter ganhos que o possibilite sobreviver com o mínimo de dignidade, muitas vezes é obrigado a viver uma intensa e contraditória rotina de trabalho estranhado em três turnos, somatizando 60 horas de trabalho semanal (muitas das vezes em escolas diferentes e em diferentes zonas da cidade)⁴⁶.

⁴⁶ Saviani (2014) chama atenção para a necessidade de se instituir a carreira dos profissionais da educação, aumentar significativamente o valor do piso salarial dos professores e o estabelecimento de jornada de tempo integral em uma única escola com 50% do tempo destinado para ministrar aulas e 50% para atividades extraclasse: elaboração e correção e de atividades, atendimento aos alunos que apresentam dificuldades e participação na gestão escolar.

Com pouquíssimo tempo livre e mal remunerado - essa é a realidade do professor da SEMED/Manaus. Ao ponto que consideramos injusto o fato de Marcos Lobato Martins (2010) eximir o Estado de sua responsabilidade para com esse aspecto da educação e transferir ao professor o ônus de o resolver sozinho e com recursos próprios em seu pouco tempo livre.

Dito isso, voltemos às questões pertinentes as vantagens da aplicabilidade da história regional e local em sala de aula. Já sabemos que uma das funções da História é auxiliar na formação da cidadania nos alunos – cidadãos críticos (BITTENCOURT, 2009) através da construção do conhecimento histórico que perpassa pelo desenvolvimento do que Schmidt (2007) chama de consciência histórica. Dessa maneira:

O trabalho com a história local no ensino de História facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico. Ademais, esse trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção da sua consciência histórica (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 114).

Pode-se dizer que a utilização da história regional e local no processo de ensino contribui para apreensão de um conhecimento histórico que envolva os agentes históricos que agem socialmente e transformam aqueles espaços próximos aos alunos. Com isso constrói-se os caminhos para o estabelecimento de uma consciência histórica nestes alunos. Esse era um dos atributos da disciplina de FHA na rede pública municipal de educação de Manaus.

2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL NO AMAZONAS ANTES DA CRIAÇÃO DE FHA

A luta pelo estabelecimento do ensino de história regional e local no Amazonas antecede em muitas décadas o momento da criação da disciplina de FHA. O ímpeto de levar para as salas de aula os conteúdos referentes a história do Amazonas já era

pioneiramente postulada pelo historiador Amazonense Arthur Cezar Ferreira Reis⁴⁷ em seus escritos e palestras que remontam a terceira década do Século XX (NORMANDO, 2018).

Sua obra intitulada “*História do Amazonas*” lançada em 1931 tornou-se um marco para historiografia amazonense. Sobre ela Lademe Correa de Sousa (2009) pondera:

A História do Amazonas assumiu a função de representante maior da historiografia amazonense entre os intelectuais locais. Veio para preencher uma lacuna e foi recebida como trabalho mais “completo” comparado aos poucos escritos anteriormente. Afinal, “antes o Amazonas ainda não tinha escrita a sua história sistematizada. Havia escritos e crônicas fragmentárias, esparsos, muito difícil de reunir, e de ler”. *A Cidade de Manaus e a Corografia do Amazonas*, respectivamente de Bertino de Miranda e de Agnello Bittencourt, são apontadas por Anísio Jobim como únicas publicações antes da *História do Amazonas*. A primeira “de tão sintética é mais um arcabouço de história, como chamou o seu preclaro autor”, e a segunda “condensa grandes estudos”. Mas foi Arthur Reis “mostrando uma cultura superior, um cabedal científico extraordinário” quem “organizou a história do Amazonas”. (SOUSA, 2009, p. 101).

Já o historiador Hélio Dantas, em artigo intitulado “*Arthur Reis e a História do Amazonas: Algumas Reflexões*”, publicado em 02 de fevereiro de 2018 no site do Instituto Durango Duarte⁴⁸ afirma que o livro de Arthur Reis

[...] pode ser apontado como um clássico da historiografia amazonense. Livro que surgiu como o primeiro esforço e comprometimento político de Arthur Reis, enquanto intelectual amazonense, de criar uma identidade regional com especificidades e qualidades singulares, foi a forma como o jovem autor buscou inserir, à época, o Amazonas nos quadros da historiografia nacional, em

⁴⁷ Ao longo dos anos a vida e obra de Arthur Cezar Ferreira Reis tem sido objeto de estudo sob diversas óticas. Porém, com exceção da obra *História Ensinada, Cultura e Saberes Escolares (Amazonas, 1930-1937)* do historiador amazonense Tarsisio Serpa Normando, são raríssimas ou inexistentes as empreitadas que lhe conferem um lugar no campo da História da Educação. Nesse sentido, a obra de Normando enceta o descortinamento do empenho de Arthur Reis pelo estabelecimento do ensino de história do Amazonas nas escolas amazonenses. Este é o cerne deste ponto de nossa pesquisa: o pioneirismo de Arthur Reis na luta pelo ensino de história regional e local no Amazonas. Para um aprofundamento em relação a outros aspectos que fazem parte da obra de Arthur Reis - seus anacronismos, conservadorismo, silenciamentos e adesões -, por exemplo, indicamos a leitura de: Lademe Correa de Sousa (2009); Leila Margareth Rodrigues Gomes (2009); Hélio da Costa Dantas (2011); Vinicius Alves do Amaral (2013).

⁴⁸ O Instituto compilou todos os textos do historiador Hélio Dantas em um e-book intitulado *Série Artigos* que pode ser consultado no seu acervo digital através do link <https://idd.org.br/livros/serie-artigos-helio-dantas/>

busca de assegurar a tão almejada valorização e relevância para uma região que havia ficado em segundo plano nessa escrita da História nacional. (DANTAS, 2020, p. 60).

O período no qual Arthur Reis inicia sua produção intelectual e conseqüentemente sua defesa pelo ensino da história regional e local coincide com a ascensão política de Getúlio Vargas, que tomou o poder no Brasil através de um golpe de Estado que depôs o então presidente Washington Luís após perder o pleito de 1930 para Júlio Prestes, fato que ficou conhecido como Revolução de 1930 e que deu início a Era Vargas.

As conturbações políticas e econômicas que agitaram o Brasil na década de 1920 pavimentaram o caminho para a tomada de poder pela aliança formada pelas oligarquias de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, a destacar: a) o rompimento do pacto entre as oligarquias paulista e mineira no que concerne a alternância da indicação do representante político a disputar o cargo de presidente da República; b) a formação de um excedente do nosso principal produto de exportação na época - o café – em virtude da crise de 1929 que levou a queda da bolsa de valores de Nova York; e c) a insatisfação dos tenentes e da classe média que ecoava desde a Insurreição de 1924 contra a forma de governar estabelecida na Primeira República.

O novo governo anunciava a superação desse quadro de crise e anunciava a modernização do país.

Em 1930 o Brasil realizou uma tentativa fundamental, no sentido de entrar no ritmo da história, tornar-se contemporâneo de seu tempo, organizar-se segundo os interesses sociais mais avançados. Tudo o que vinha germinando antes se torna mais explícito e desenvolve-se com a crise e ruptura simbolizadas pela Revolução. O que se encontrava em esboço, apenas intuído, de repente parece clarificar-se. (IANNI, 2006, p. 27).

No bojo desse processo modernizante estava a educação, eleita pelo Estado como seu apoio fundamental (BALDIN, 1989) e setor estratégico para o estabelecimento da ideologia salvacionista de Vargas (NORMANDO, 2018) de tal forma que caberia a escola ser instrumento de preparação dos novos segmentos da sociedade, ou seja, sua finalidade era formar cidadãos⁴⁹ (ABUD, 1993).

⁴⁹ “Naquele momento, cidadão era o participante, como membro de grupos dirigentes, da vida política. Muito embora a legislação consagrasse a igualdade de todos perante a lei, isto não passava de um

Visando a manutenção e o fortalecimento da unidade nacional brasileira, em 1931 foi realizada a Reforma Francisco Campos, que pela primeira vez abarcou toda a estrutura educacional do país (BALDIN, 1989; ABUD, 1993). No âmbito da Reforma “A História era tida como a disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporaram essa concepção” (ABUD, 1993, p. 165). De tal forma que a História era

[...] concebida como um produto acabado, positivo, que tem na escola uma função pragmática e utilitária, na medida que ela serve à educação política e à familiarização com os problemas que o desenvolvimento impõe ao Brasil. Ao atribuir esse caráter utilitário ao ensino de História, o legislador deu à disciplina o ponto de ligação com o corpo ideológico do movimento getulista. (ABUD, 1993, p. 166).

Esperava-se que o ensino de História contemplasse a formação política e cidadã do aluno fazendo com que este fosse capaz não somente de identificar os problemas sociais que impediam o avanço do país, mas também de promover ações necessárias para superação das mazelas, tornando-se assim um agente transformador comprometido com o bem-estar da comunidade e do desenvolvimento nacional nos moldes do que era fomentado pelo governo.

Para credibilizar sua estratégia de imputar ao ensino de História a tarefa de inculcar no alunado a tônica de um nacionalismo nascente e unificado em torno de um líder benemérito que guiaria seus compatriotas para as glórias do desenvolvimento econômico e social, Vargas tratou de buscar apoio naquela que – desde sua fundação em 1838 salvaguardava as prerrogativas para produção, divulgação e ensino dos saberes históricos no Brasil – o IHGB. Tal estratégia logrou êxito, pois neste momento o projeto de

[...] escrita da História assumido pelo IHGB ocupou-se em ajudar no rompimento com a primeira experiência republicana que, para os ideólogos da “Revolução”, se identificava com as oligarquias, com uma excessiva descentralização, com um exagerado liberalismo [...] (NORMANDO, 2018, p. 167).

sonho. A clientela da escola secundária era originária das camadas da população que tinham acesso à participação na vida política. Era muito remota a possibilidade de crianças e adolescentes das classes operárias alcançarem os bancos da escola média. A eles se destinava as carteiras dos Grupos Escolares, onde recebiam a alfabetização necessária para manejar as máquinas das fábricas que se expandiam e das quais constituiriam a mão-de-obra” (ABUD, 1993, p. 167).

Para cumprir sua incumbência o IGHB tratou de “[...] identificar os objetos de estudo necessários ao estabelecimento das raízes comuns do passado nacional [...]”. (NORMANDO, 2018, p. 166). Após estabelecidas as diretrizes para a escrita e ensino da História de caráter pátrio pelo IHGB, era necessário introjetar essa concepção nos estados, função que recaiu aos Institutos Estaduais. No caso do Amazonas essa tarefa coube ao IGHA que juntamente com a Academia Amazonense de Letras (AAL)⁵⁰ tornaram-se os lugares primais de onde a intelectualidade local passou a reivindicar uma certa identidade regional em consonância com o sistema de ensino local, sobretudo o Colégio Amazonense D. Pedro II (GAP II) e a Faculdade de Direito (PAIVA; 2000; NORMANDO, 2018).

Dantas (2011) destaca que esses espaços como o IGHA e a ALL funcionavam

[...] como locais de consagração e legitimação dos sujeitos autorizados a se pronunciar a respeito da região. Agregando escritores, professores, jornalistas e polígrafos em geral, tanto os que já tinham uma atuação na vida cultural da cidade desde a época do fausto gomífero, na imprensa ou no magistério, quanto àqueles que se alinharam posteriormente a este projeto intelectual, essas instituições, ao longo da primeira metade do séc. XX [...]. (DANTAS, 2011, p. 34).

Atento a importância desses espaços Arthur Reis tratou usá-los “[...] de maneira expressiva para intervir na construção de um saber histórico que mesmo sem se indispor com a temática da unidade nacional, recuperava a trajetória amazonense em busca de autonomia em relação ao Pará.” (NORMANDO, 2018, p. 168).

A preocupação em não causar indisposição consistia na própria finalidade que o governo federal atribuía ao ensino de história - considerado com um poderoso instrumento auxiliador para efetivação da centralização política – que impedia a regionalização de ensino ao minar o ensino da história regional e dos heróis que não possuísem apelo nacional (ABUD, 1993). Assim, líderes de movimentos regionalistas emancipatórios foram preteridos dos programas de ensino em benefício de personagens como José Bonifácio e Diogo Feijó, este último, inclusive, tido como “um mantenedor da unidade brasileira” (ABUD, 1993).

⁵⁰ Inicialmente chamava-se Sociedade Amazonense de Homens de Letras (PAIVA, 2000).

Ao dificultar o ensino de história regional e supervalorizar a divulgação dos “heróis nacionais” em detrimento dos “heróis regionais” nas escolas, Vargas pôs em prática, através do ensino de História, uma parte de seu projeto político para centralizar o poder e enfraquecer a influência das oligarquias regionais.

A exclusão de heróis regionais e a valorização dos personagens tidos como representantes da unidade nacional eram aspectos que se coadunavam com importante aspecto do projeto político do governo de 30: a centralização do poder e o enfraquecimento das oligarquias estaduais. (ABUD, 1993, p. 172).

Consciente e alinhado às prerrogativas do governo, essas questões não eram estranhas a Arthur Reis tanto que sua escrita histórica não se distanciava dos parâmetros estabelecidos pelo IHGB. Conforme é destacado por Normando (2018) em seus escritos sobre história regional e local - vinculados ao IGHA tendo como veículo de divulgação a *Revista do Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas* (RIGHA) – Arthur Reis fez da busca pela autonomia do Amazonas em relação ao Pará e do desenvolvimento da região uma forma de símbolo nativista que não oferecia risco a ideia de coesão nacional.

O comprometimento de Arthur Reis para com a ideologia do governo também se faz notar em sua conferência⁵¹ realizada no salão nobre do IGHA no dia 12 de abril de 1932. Após explanar sobre os fatos envoltos ao levante ocorrido no Lugar da Barra há exatos 100 anos antes – acontecimento chamado por Arthur Reis de Abrilada de 1832 e eleito por ele como a mais proeminente tentativa autonomista do Amazonas em relação ao Pará - o autor finalizou dizendo: “Nesta hora de contricção cívica que nos junta aqui, neste instante as nossas homenagens aos reivindicadores [...] As nossas homenagens, com o compromisso de manter a integridade territorial do Amazonas dentro da unidade nacional” (REIS, 1932a, p. 63). Com isso, Arthur Reis explicitava que a natureza da autonomia outrora reclamada pelo Amazonas a qual ele apresentava em seu texto relacionava-se a sua condição de subordinação ao Pará, desprovida de qualquer intento separatista em relação ao Brasil.

Como vimos, o IGHA era um importante *locus* de aglutinação da intelectualidade amazonenses da época. Era de onde ecoavam as vozes empenhadas

⁵¹ Da conferência nasceu o texto *A Explosão Cívica de 1832*, publicado no volume II da RIGHA em 1932.

em criar uma identidade regional. Vozes que podiam ser ouvidas pela elite local e pelos intelectuais ligados aos Institutos espelhados pelo país. Porém, isso não era o suficiente para o historiador amazonense: “Na verdade, Arthur Reis era mais ambicioso: essa identidade, assentada no passado de lutas e glórias construído em suas narrativas, deveria extrapolar os muros do Instituto e ganhar seu lugar nas escolas para ser disseminado.” (NORMANDO, 2018, p. 174). Assim, Arthur Reis abria caminho pela busca da história regional e local ensinada, numa época em que a própria história do Brasil enquanto disciplina autônoma não era autorizada pela legislação educacional, ficando seu ensino circunscrito aos limites da disciplina de História da Civilização, criada a partir da Reforma Francisco Campos (REZNIK, 1998).

A conjuntura do Amazonas nos anos 30 era de crise. Economicamente o estado estava desde 1913 em declínio em decorrência da perda do monopólio da produção e exportação gomífera para a Ásia. No campo político, as oligarquias regionais que se assenhoraram do poder durante a queda da economia da borracha, valeram-se de mancomunicações com o governo federal para manterem-se governando.

Além dessas questões, Álvaro Maia, recém nomeado Interventor por Getúlio Vargas, teria pela frente um grande desafio na área da instrução pública. Porém, mesmo sendo conhecedor dos problemas existentes nessa área e da necessidade de superá-los ao término de sua curta primeira passagem como Interventor, Álvaro Maia pouco fez pela educação⁵², “Suas ações mais assertivas foram a reorganização do conselho de educação e a criação de escolas de emergência com a abertura de concurso para provimento das novas cadeiras.” (NORMANDO, 2018, p. 93).

Sob o comando do interventor Tenente Antônio Rogério Coimbra, em 1932, foi sancionado o Regimento Geral da Instrução Pública, encomendado diretamente a Agnello Bittencourt. O novo Regimento coadunava com as prescrições da Reforma Francisco Campos e apresentava o modelo de ensino da Escola Nova. Alguns pontos dessa concepção de ensino que se apresentava às escolas amazonenses valem destaque: a) a educação se realizaria através do exemplo e da prática; b) a individualidade daria lugar a colaboração em prol de desenvolvimento do senso de coletividade; c) a valorização da curiosidade dos discentes substituiria o ensino

⁵² Para um maior detalhamento sobre os problemas da instrução pública e a atuação de Álvaro Maia em seu primeiro momento na interventoria do Amazonas recomendamos a leitura dos seguintes textos que fazem parte do capítulo II de Normando (2018): O sistema educacional legado aos anos 1930; A racionalização do trabalho pedagógico amazonense: escolas isoladas, reunidas e grupos escolares; Desafios para as políticas públicas dos anos 30: formação de professores e acesso à escola (p.79-96).

livresco e autoritário; d) o processo de aprendizagem aconteceria no ritmo de cada aluno cabendo ao professor estimulá-los através do ensino prático no qual o aluno entraria em contato com o objeto de estudo (NORMANDO, 2018).

Ao analisarmos os “*Programas do Ensino Primario de 1932*”⁵³, podemos em síntese destacar alguns pontos relacionados ao que se esperava do ensino de História:

- 1) o ensino deveria partir do âmbito escolar, avançar para as questões do estado para finalmente se chegar aos aspectos do país;
- 2) o professor teria que priorizar a explanação oral - sem uso de livros – valendo-se de linguagem simples apoiada por cartazes ilustrativos e mapas;
- 3) as biografias dos vultos da nação precisariam ser ensinadas em linguagem simples para um melhor entendimento dos alunos;
- 4) o professor deveria atentar para a cronologia dos fatos;
- 5) os feridos nacionais e estaduais seriam ressaltados tendo em vista a importância da explicação de suas significações;
- 6) as primeiras lições sobre história do Brasil poderiam apresentar os conteúdos isoladamente, uma vez que as crianças naquela idade não teriam maturidade para tirar conclusões;
- 7) causas e consequências ficariam para quando os alunos adquirissem maturidade intelectual;
- 8) a curiosidade e atenção da classe perpassava pelo empenho do professor frente a seu fazer pedagógico;
- 9) a curiosidade do aluno não deveria ser tolhida;
- 10) além da utilidade cívica, a História do Brasil serviria para desenvolver a inteligência dos alunos;
- 11) após o aluno atingir certa maturidade recomendava-se a utilização de livros para ajudar na concatenação dos fatos, no caso da História do

⁵³ O Programa de 1932 estabelecia o ensino primário em cinco anos organizados da seguinte forma: elementar, com três anos de duração e definitivo, com dois anos de duração. Dentre os cinco anos do ensino primário a História Patria não é contemplada apenas no 1º ano elementar. Logo, há um equívoco no Programa quando este na página 23 dá diretrizes para o ensino de História no 1º ano do elementar. Outro equívoco que pode ser notado diz respeito ao curso médio citado nas páginas 24 e 25, pois não existia essa etapa de ensino.

Brasil, dividida nos três períodos clássicos (Colônia, Império e República);

- 12) dada a maturidade do aluno alcançada o deveria mais lecionar os conteúdos isoladamente, agora o docente deveria demonstrar ao aluno uma ordem lógica nos fenômenos sociais atrelados na sucessão dos acontecimentos.

O Programa de 1932 trazia ainda seis apontamentos sobre ensino de História aplicados na Prússia que foram compilados por Louis Richard Klemm quando este esteve por aquela região pesquisando sobre sistemas de ensino e suas práticas. São eles:

- 1º. Que o professor tenha o coração cheio de patriotismo e bata frequentemente pela verdade, pela justiça e pelo dever;
- 2º. Que o ensino não seja uma simples narrativa de nomes e de fatos, de batalhas e conquistas de terras, nem dissertações sobre idéas e generalidades abstractas, mas sobretudo, uma viva descrição de pessoas e circunstâncias;
- 3º. Que o professor relacione o novo conhecimento histórico com os preexistentes;
- 4º. Que não é permitido ao estudante permanecer indiferente ao estudo, mas que seja induzido a tomar parte nele;
- 5º. Que o professor induza o aluno a comparar ações e pessoas semelhantes e dessemelhantes, para formar juízo de causa e efeito, desde um ponto de vista moral, de tal modo que não desenvolva somente a inteligência, mais ainda o coração e a vontade;
- 6º. Que o ensino de História seja dado em conexão com o estudo da linguagem⁵⁴. (KLEMM *apud* AMAZONAS - PROGRAMAS ESCOLARES, 1932).

Para Normando (2018) há uma consonância de caráter escolanovista entre os preceitos prussianos apresentados pelo Programa com as ideias defendidas por Jonathas Pedrosa em relação a didática da História, a destacar: a defesa de que ao docente caberia a tarefa de orientar e estimular o estudante; a compreensão da psicologia discente e a envergadura moral como atributos que se almeja para o fazer pedagógico dos professores em qualquer fase do magistério; e o entendimento que a relação entre os sujeitos escolares deveria alicerçar-se na colaboração que permitiria ao aluno desenvolver uma postura ativa no processo de ensino através do contato

⁵⁴ A versão original em inglês pode ser conferida em KLEMM, L.R. *“European Schools: Or What I Saw In The Schools Of Germany, France, Austria, And Switzerland”*.

direto com o objeto de estudo. Para ajudar nesse processo, Jonathas Serrano recomendava a realização de excursões a locais históricos como museus, bibliotecas e sítios arqueológicos.

Ao que tudo indica,

[...] Jonathas Serrano esperava o mesmo que as autoridades públicas amazonenses: que a incorporação do novo paradigma pedagógico tirasse os alunos da letargia característica da memorização incessante que cercava a História ensinada, incutindo-lhe iniciativa para se assenhorar do processo de ensino-aprendizagem. (NORMANDO, 2018, p. 182).

Porém, existia um abismo enorme entre a teoria do método propagandeado e as condições materiais para sua aplicação diante da precária realidade das escolas amazonenses – o que era de conhecimento do poder público⁵⁵.

Ao mesmo tempo em que o governo federal prescrevia a História Pátria e os preceitos do escolanovismo eram anunciados pelo Departamento de Instrução Pública do Amazonas, Arthur Reis promovia a defesa do ensino da história do Amazonas. De acordo com Normando (2018) tal defesa ocorreu em dois momentos: o primeiro caracterizado pela publicação do artigo *O Ensino de História do Amazonas* (1932b); e o segundo em palestra proferida nos salões do GAP II em 1934.

Publicado na terceira edição da “*Revista de Educação*” (RE)⁵⁶, “*O Ensino da História*” destinava-se aos professores que lecionavam para o primário. O texto é deveras curto para o tamanho da questão que reclamava. Porém, dada as circunstâncias que envolviam o ensino de História na época (sobretudo de história regional e local), melhor seria classificá-lo como: audaz.

⁵⁵ “Ponderar-se-á que as nossas escolas não se acham aparelhadas para executar um ensino pratico, fundamentalmente objetivo, verdadeiras escolas da vida, nos tipos das modernas [...]”, porém “O professor, em nossas escolas, para dar á mentalidade dos alunos a diretriz que o trabalho e a competencia exigem, não carece de grandes gabinetes de geografia, fisica, quimica, e historia natural. Não ha museu ou gabinete mais variado que o sólo, a região que nos cerca, com a riqueza inegualavel dos seus specimens com a abundancia prodigiosa dos seus fenomenos naturaes.” (AMAZONAS – Programas do Ensino Primario, 1932, p. 6). Trata-se de uma eximização e transferência de responsabilidade ainda bastante comum nos dias de hoje.

⁵⁶ A *Revista de Educação* foi criada em 1930 no interior da Sociedade Amazonense de Professores (SAP) (que lançou 2 edições da revista entre 1930 e 1931), para ajudar no intento desta agremiação na tentativa de organizar um espaço de debate para elite docente amazonense. Após um período de hiato em decorrência de adversidades ocasionadas pelo cenário político nacional e regional dos anos 30, a SAP voltou a ativa com a publicação desta terceira edição da RE. Seu texto editorial bradava eloquentemente contra aqueles que confabularam pelo seu silêncio imposto e anunciava com júbilo seu retorno: *Surge et Ambula* – “E o sol se eleva no céu do ideal; e, ao seu calor vivificante, a S. A. P., cantando, pela voz da REVISTA, o hymno da victoria, - levanta-se e caminha”.

Estruturalmente o artigo possuía apenas oito parágrafos. O que não foi o suficiente nem para ocupar uma página inteira da Revista.

Arthur Reis inicia seu texto advertindo os professores sobre a arcaica (já naquela época) metodologia de ensino que torna a História enfadonha aos alunos. Argumentou ele: “Não se concebe mais hoje, no ensino da história, o professor que martyriza o aluno com a chronologia fastigiosa e o rol de nomes que farta a crea para a disciplina a desconfiança dos moços. Passou esse tempo” (REIS, 1932b, p. 7).

Para o autor, o problema não estava somente nos professores, os livros também apresentavam características metodológicas ultrapassadas, neles “[...] se deve conter o necessario para que o joven tenha conhecimento dos episodios centraes da vida do mundo, com as figuras primordiaes desses varios casos [...] (REIS, 1932b, p. 7). Na sequência Arthur Reis enfatiza uma das características mais marcantes do ensino de História daquele período, o culto aos “heróis”, que são “[...] figuras que realizaram as transformações sociaes, operaram de maneira a nos levarem a contemplal-as na galeria dos heróes, dos homens-typos da humanidade.” (REIS, 1932b, p. 7).

Também havia espaço para recomendações de como deveria ensinar os fatos históricos o docente comprometido com os ideais do escolanovismo, neste caso: o professor tinha que ser claro e direto em suas explicações deixando de lado qualquer robustez na oratória que pudesse dificultar a compreensão do conteúdo pelos alunos (REIS, 1932b).

Para Arthur Reis, apesar de existirem alguns opositores, já havia no Brasil um consenso em relação a importância da aplicabilidade das ideias da Escola Nova e os professores que assim entendia passaram pelo processo de “reformatar a mentalidade”. Precisava-se agora avançar também para a compreensão da necessidade do ensino da história regional nos colégios primários e nas escolas normais (REIS, 1932b).

O receio estava na suposta ameaça à integridade da unidade nacional. Posto que alguns defendiam a ideia de que a

História do Amazonas, do Pará, do Rio Grande do Sul, de Goyaz, é perigoso porque pode crear na mentalidade da creança um espirito todo regional em prejuizo da unidade patria. Amando os typos de seu estado, o menino pode vir a esquecer ou a ver sem entusiasmo as figuras nacionaes, entrando a formar-se um ambiente estreito que fatalmente levará ás rivalidades e possivelmente á quebra da integridade brasileira. (REIS, 1932b, p. 7).

Ou seja, não se tratava de uma questão pedagógica. Era de fato uma questão política na qual Arthur Reis (1932b) contra-argumentou citando o exemplo das bandeiras estaduais que chegaram a ser acusadas que criariam paulistas, gaúchos, pernambucanos, acreanos antes de brasileiros. Pelo contrário, as bandeiras eram “[...] symbolos de feitos illustres com que os estados tinham collaborado para a organização nacional.” da mesma forma deveria ser entendida a história dos estados: “[...] ella, não se creará o espirito localista, atravez do qual futuramente se venha a lamentar o esphacelamento da Republica.” (REIS, 1932b, p. 7).

O que justificaria tamanha convicção de Arthur Reis ao alegar que a história dos estados não afetaria a unidade brasileira? Porque para ele a unidade política nacional se manteria por meio da língua, da religião, da economia e da formação racial. (REIS, 1932b).

Mesmo sendo um apoiador do regime getulista, Arthur Reis era sabedor de que as questões levantadas no seu artigo poder-lhe-iam ser caras. Logo, precisava manter cautela para que não ocorresse nenhum tipo de mal-entendido que pudesse dar a entender que sua defesa pelo ensino de história do Amazonas se tratava de um projeto de cunho separatista. Talvez seja por isso que Arthur Reis não alardeou no título de seu artigo: “*O ensino da historia*”. Só saberá que se trata da defesa pelo ensino de história regional aquele que o ler. Talvez também por isso o historiador ao finalizar seu artigo faz um “afago” no DIP, por ter suavemente começado a introduzir a história do Amazonas nos Programas de ensino e assim “[...] mostrar que a nossa contribuição para a constituição da unidade nacional não é desprezível” (REIS, 1932b, p. 7).

Normando (2018) considera que apesar de curto e do pouco destaque a publicação do artigo na *Revista de Educação* foi importante para Arthur Reis demarcar território em favor do ensino de história regional e local naquele importante veículo de divulgação educacional que agrupava a nata da intelectualidade amazonense.

Ademais, pode-se dizer que este pequeno artigo não passou incólume aos olhos de uma parte da comunidade educacional amazonense, visto que dois anos depois o historiador foi convidado para expor suas ideias em uma conferência para professoras normalistas.

Com isso, no dia 16 de dezembro de 1934 Arthur Reis proferiu uma Palestra Pedagógica⁵⁷ no Curso de Férias nos salões do GAP II direcionada as professoras daquela instituição de ensino. Na ocasião, o historiador pode apresentar com mais liberdade suas opiniões lançadas originalmente naquele pequeno artigo de 1932. Para tanto, esquematizou e ampliou as ideias a serem apresentadas em três tópicos: a) “*Considerações sobre a escola velha e a escola nova, no que diz com o ensino da historia nos cursos primários*”; b) “*Deve ensinar-se a historia dos estados?*”; e c) “*O que as creanças devem saber de historia do Amazonas*”⁵⁸.

Em “*Considerações sobre a escola velha e a escola nova, no que diz com o ensino da historia nos cursos primários*” o autor alastra sua crítica contra os métodos de ensino ultrapassados da escola velha. Onde professores com métodos arcaicos munidos de livros defasados obrigados a seguirem um rígido programa de ensino tornam a escola: um lugar enfadonho, de decoração e repetição, de suplícios, de castigos e de medo.

Decorava-se. As datas, a galeria immensa dos nomes de personagens de importancia secundaria, tudo tinha de ser decorado, tal qual o livro trazia, até as virgulas, os pontos e virgulas, os pontos finais. Tudo. E ai daquelle que se atrevesse a fugir á sabia *regra pedagogica!* Vinha logo em socorro do professor, ultima instancia, a palmatoria decisiva, ou o castigo feroz [...] (REIS, 1934, p. 8).

Para Arthur Reis (1934) a superação dessa realidade perpassava pela incorporação dos métodos da Escola Nova, que daria novos contornos para o ensino ao considerar a inquietação dos alunos, tornando assim a escola mais humana.

O autor aproveita ainda para indicar procedimentos para o ensino de História.

Exemplifiquemos: Hoje é o dia da arvore; a creançada, no logradouro que circunda a escola, vae plantar a arvore. Imaginemos que seja uma seringueira. A professora, explicando a utilidade daquelle especie vegetal, terá occasião de ensinar que houve um povo de amerindios, no Solimões, um trecho do rio Amazonas, que se conhece por esse nome, os Cambebas ou Omaguas. Esses nativos descobriram a utilidade do leite da seringueira e fizeram com elle utensilios varios. Um dia, visitou os citados amerindios, anotando o que via, para um livro, o sabio francez La Condamine. Impressionado com o que os

⁵⁷ Convém destacar que no mesmo ano essa palestra foi lançada em forma de livro pela Typographia Phenix, o qual utilizamos como fonte para esta análise.

⁵⁸ Os títulos foram retirados do sumário da publicação da Typographia Phenix e apresentam diferenças em relação a parte interna do texto.

Cambebas lhe ensinaram sobre o leite da seringueira, quando chegou á sua terra relatou o facto. Ficou, então, a borracha da seringueira conhecida de gente que não era cambeba, ameríndia, o branco da Europa, da França. (REIS, 1934, p. 13).

A sugestão de articulação entre áreas de conhecimento presente no exemplo dado por Arthur Reis futuramente ficaria conhecida como interdisciplinaridade⁵⁹. Também podemos notar no exemplo a indicação de utilização de um espaço além da sala de aula para o ensino e a realização uma atividade prática que proporcionaria ao aluno o contato direto com o objeto estudado. Apesar disso, no fim a atividade levaria a exaltação de um personagem histórico (branco e europeu) em detrimento dos povos nativos (Cambebas ou Omaguas).

Imagens de personagens históricos, mapas e cartazes de grandes acontecimentos afixados nas paredes das escolas ajudariam a sobrepujar a didática da decoração além de manter o ambiente escolar festivo, cheio de entusiasmo e de vida (REIS, 1934).

Agradado com as vantagens que a Escola Nova apresentava para o ensino, Arthur Reis (1934) também sugere aos professores de História os procedimentos apresentados por José Veríssimo presentes na obra *A Educação Nacional*, publicado em 1890, que por sua vez foram embasados nos métodos descritos por Jhon Swett no livro *“Methods of Teaching: A Hand-book of Principles, Directions and Working Models For Common-school Teachers”*, de 1880.

Há uma diferença no título da segunda parte da publicação. No sumário consta: *“Deve ensinar-se a historia dos estados?”*. Já no interior do livro esta seção foi identificada como *“Deve ensinar-se, na escola primaria, a historia dos estado?”*. Divergências a parte o que convém sabermos é que o cerne deste ponto da obra consiste no debate sobre se seria oportuno o ensino de história dos estados frente aos alvoroçados discursos que o acusavam de inimigo da unidade nacional. Que para Arthur Reis (1934) tratava-se de um grave problema político apregoado por alarmistas que viam por todos os cantos o fim iminente.

Novamente Arthur Reis emprega as bandeiras como exemplo de que aspectos regionais e locais não poderiam ser taxados como antinacionais (REIS, 1934).

⁵⁹ Para um maior entendimento em relação a interdisciplinaridade sugerimos a leitura de: FAZENDA, Ivani, *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa* (2003).

A novidade que se apresentava agora em seu argumento era de que não houve no passado e não haveria naquele momento a existência de qualquer perigo a soberania nacional. Dizia ele

No Brasil, diga-se logo, não ha nem pode haver o perigo emminente do separatismo. Não se registrou, até hoje, um só caso na historia nacional, de aspiração secessionista. A Confederação do Equador, a Republica de Piratinim, não tiveram, absolutamente não tiveram esse esse caracter desprezível. (REIS, 1934, p. 15)

Para o historiador, os levantes que se sucederam nas províncias eram contra as opressoras forma de governo e não propriamente contra o Brasil. Isso fica claro quando Arthur Reis (1934, p. 15) declara:

Os varões do norte e do sul, naquelles dias trepidantes, pulsavam por um novo regimem. Desligavam-se do Imperio Brasileiro, constituindo-se em republicas, é bem verdade. Todavia, nos manifestos, nas proclamações, nas operações de guerra, vamos encontrar as provas irrefutaveis de que, republicanos, não se rebellavam contra o Brasil, mas contra a forma de governo que nos regia ao tempo.

Arthur Reis também introduziu interlocução com outros pensadores. Em Edmond Demolins, Pedro Calmon e Rocha Pombo achou guarida para fortificar sua defesa em prol do ensino de história regional e local. Já em Eduardo Prado e Alfredo Ellis Junior -pensadores de renome que comungavam da ideia de que a coesão nacional estava em perigo – viu aspectos que deveria ser refutados.

Para o primeiro a separação da unidade brasileira ocorreria em pouco tempo. Além disso, “Eduardo Pardo, ninguém esqueça também, nos enxergava já absorvidos pelos Estados Unidos, em guerra contra a Bolívia e contra o Perú, num conflito sul-americano talvez de mais vastas proporções que a *guerra a muerte*, de Bolivar.” (REIS, 1934, p. 15-16).

Na visão de Normando refutar as ideias de Alfredo Ellis Junior foi

Uma decisão arrojada, que lhe exigiu boa dose de convicção, pois se colocou em contraposição ao principal historiador das entradas e bandeiras paulistas até os anos 50, membro destacado do IHGB, político experiente e que em pouco tempo se tornaria catedrático na Universidade de São Paulo. (NORMANDO, 2018, p. 237).

Mas, assim ele o fez. Discordou de Alfredo Ellis Junior de que a história do Brasil seria uma espécie de reunião de capítulos heterogêneos dos vários grupos sociais de cada parte do território brasileiro em desconexão e desarmonia. Para Arthur Reis a história brasileira seria composta justamente desses capítulos que a primeira vista podem parecer desarmônicos e que o ensino dessa história dos estados ajudaria na compreensão da participação dos estados na formação a unidade brasileira (REIS, 1934).

Em que se firmam todos esses derrotistas impenitentes? Questionava Arthur Reis (1934). A diversidade geográfica é uma realidade que se impõem no Brasil desde da época colonial quando já se fala em Brasis. A Amazônia por exemplo “[...] tem o aspecto inteiramente diverso do nordeste, do pampa gaúcho, da montanhosa Minas, da pradaria paranaense. O typo que habita esses trechos é um aqui, outro alli, com uzos, costumes, fala próprios.” (REIS, 1934, p. 16). Ou seja, já se conhecia da existência de uma multiplicidade social, cultural, ambiental, econômica, etc., ao ponto que não era cabível “[...] receiar dessa variedade physiographica e social” (REIS, 1934, p. 16). Assim como também não fazia sentido ter receio do “esfacelamento da República” incitado por meio do ensino dos fatos históricos regionais e locais.

Até porque a modernidade que se apresentava através de inventos como o navio, o avião, o telégrafo, o correio, as estradas de ferro e as locomotivas e o automóvel - que agilizavam o contato entre as várias unidades federativas - poderiam muito bem serem usados para suplantar qualquer intento separatista (REIS, 1934).

Portanto, deve ensinar-se a história dos estados? A resposta de Arthur Reis é que sim. No entanto, era conveniente que houvesse atenção dos órgãos competentes para estabelecer parâmetros e diretrizes de ensino. Para que o professor não cometesse excessos que pudessem macular sua conduta e atentar contra a fraternidade nacional (REIS, 1934) o que reforçaria as teses dos críticos.

Assim como o segundo, o terceiro tópico do texto também apresenta discrepância em relação a escrita do título que consta no sumário. Utilizaremos o que parece estar completo de acordo com as ideias presentes no texto: “*O que as crianças devem saber de historia do Amazonas. Como ensinar*”.

Na derradeira parte de sua análise, Arthur Reis apresenta um panorama sobre o ensino de história regional e local no Amazonas através dos programas de ensino destacando erros e acertos, sugerindo metodologias de ensino e apontando os motivos que impediam a aplicação dos métodos escolanavista em sua plenitude.

De início Arthur Reis informa que a história do Amazonas já estava sendo ensinada nas escolas primárias. Tendo como precursor o professor (na época já falecido) Carlos Pinho, autor do “*Compêndio de História do Brasil*” no qual trazia lições sobre história do Amazonas seguindo o “rudimentar” método de perguntas e respostas (REIS, 1934).

Antes de começar a inspeção nos programas de ensino o historiador amazonense indaga se seriam eles: Bem elaborados? Continham o necessário? Eram supérfluos? (REIS, 1934).

Buscando as respostas Arthur Reis inicia a análise no programa de 1925 que foi aplicado a partir de 1926⁶⁰ no qual identificou que o primeiro ano do preliminar não contemplava o ensino de história regional e local. Já em relação aos três anos do elementar, Arthur Reis (1934) detectou que:

- **O primeiro ano contemplava:** Palestra com a creança sobre o lugar onde nasceu e onde nasceram seus pais e irmãos; A casa paterna, a cidade, a villa ou lugarejo onde ella se achava colocada; o municipio, o estado.
- **O segundo ano não contemplava conteúdos de história regional e local.**
- **O terceiro ano contemplava:** A libertação dos escravos na antiga Província.

Logo que identificou os conteúdos de história regional e local do primeiro ano elementar Arthur Reis teceu o seguinte comentário: “Temos ahi margem ampla para dar á creança as noções convenientes, da nossa evolução” (REIS, 1934, p. 21). Ele aproveitou para indicar um método suave que não fatigaria as crianças: a professora poderia começar a aula com um “romancezinho” iniciado com a expressão “Era uma vez”, no melhor estilo norte-americano dos contos infantis. Àqueles que não conheciam e nem tinham acesso ao material estrangeiro, Arthur Reis indicou um equivalente nacional, *História do mundo para crianças*, de Monteiro Lobato, o qual destacou como sendo uma obra monumental. Essa seria a estratégia para apresentar

⁶⁰ O ensino primário era dividido em: preliminar, com duração de um ano; elementar, com duração de três anos; e médio, com duração de 1 ano. (NORMANDO, 2018).

aos alunos daquele ano de ensino os personagens e os fatos históricos regionais e locais (REIS, 1934).

Em relação ao terceiro ano elementar Arthur Reis não teceu nenhum comentário o que pode levar a crermos que o método acima indicado valeria aqui também.

No único ano do curso médio Arthur Reis identificou: Tenreiro Aranha e a Província do Amazonas; Adesão do Amazonas á Republica; e Historia do Amazonas. “Cômico” foi o termo usado por Arthur Reis para definir este plano de estudos (REIS, 1934). O ponto em questão aqui é a referência “Historia do Amazonas” apresentada como um mero conteúdo a compor uma área de conhecimento, sendo que História do Amazonas é a própria área de conhecimento.

Arthur Reis é elogioso em relação as questões pedagógico-metodológicas presentes nos programas de ensino de 1930 e 1932⁶¹. Pois, “O que lá se contem sobre methodologia histórica deve ser acceito sem titubeios, porque é sumula bem traçada, sufficiente, acerca desse problema de pedagogia.” tal modo que “As instruções que se lêem naquellas paginas, vieram libertar-nos de uma pedagogia cançada, que creava um aborrecimento, um enfado, um horror na creançada, pela escola [...]” (REIS, 1934, p. 22-23). O que motivou todo esse lisonjeio foi o fato desses programas terem sido elaborados sob os preceitos da Escola Nova.

Adiante, esse contentamento não se repetiu em relação a distribuição dos conteúdos de história regional e local do programa de 1932 no qual Arthur Reis apontava falhas. A começar pela inexistência dos conteúdos de história regional e local no primeiro ano do curso elementar. Aliás, nem mesmo os conteúdos de História pátria são contemplados nesta etapa de ensino⁶² (AMAZONAS – Programas do Ensino Primario, 1932).

Sobre os conteúdos: Historia do bairro atual da escola: como era outr’ora, fatos, pessoas, cousas, habitos do povo; Origem e nome da localidade da séde da escola;

⁶¹ O que difere os “*Programas do Ensino Primario de 1930*” para os de 1932 é a organização da seriação. Nos Programas de 1930 o ensino estava organizado em preliminar (um ano), elementar (três anos) e médio (um ano). Já nos Programas de 1932 o ensino ficou organizado em elementar (três anos) e definitivo (dois anos). As questões pedagógico-metodológicas e a distribuição dos conteúdos mantiveram-se as mesmas. No período da realização da Palestra de Arthur Reis o Programa que estava em vigor era o de 1932.

⁶² Apesar dos “*Programas do Ensino Primario de 1932*” em seu Capítulo II: O sentido metodológico de cada disciplina – História Patria (p. 23) recomendar que: “Ao 1.º e 2.º anos elementares, dêem-se as lições verbalmente, sem livros, ilustradas por gravuras, mostrando, no mapa, as localidades onde se passaram os dramas histórico.”

Ligeiro historico da fundação da cidade, vila ou povoado. Nomes dos seus fundadores e primeiras familias que ai se estabeleceram (AMAZONAS – Programas do Ensino Primario, 1932) presentes no segundo ano do curso elementar, Arthur Reis fez o seguinte comentário:

Realmente, a creança deve ser interessada, por primeiro, no que lhe está mais proximo. Deve, assim, conhecer logo os tempos iniciaes do logar onde vive, como, porque chegou elle ao estado em que se encontra, etc. Partindo da primeira pedra do mundo em que vive, vae aos pouco compreendendo todo o drama da sociedade. (REIS, 1934, p. 24).

No entanto, o ensino desses conteúdos requereria um trabalho investigativo por parte do professor para além da sala de aula, posto que não haveria de se encontrar livros específicos sobre cada localidade (REIS, 1934). Diante de tal necessidade, Arthur Reis alerta que: “A tarefa do professor não reside, portanto apenas, na transmissão, ao alumno, do que aprendeu nos compendios ou nas lições de seus mestres. Exige o esforço de uma investigação constante, que lhe venha suprir as deficiencias dos cursos normaes.” (REIS, 1934, p. 24).

Tendo em vista que uma das características da Escola Nova era a inclusão do aluno no processo de ensino tirando-o do *status* de passividade e colocando-o em comunhão com atividades prática, Arthur Reis recomendou “Que elle seja induzido a investigar tambem, apurando, com os papaes, com os velhos do logar, essas noções de que elle carece.” (REIS, 1934, p. 24).

Sobre o terceiro ano do curso elementar que contempla os seguintes conteúdos de história regional e local: Historia da cidade de Manáos: seus primitivos habitantes; O nome do Municipio: data de sua criação. Quando se inauguraram os principais melhoramentos: agua, luz, bonde, telegrafo, telefone, correio, forum, etc.; Amazonas Provincia: datas de sua criação e de sua instalação; O primeiro presidente do Amazonas: Traços biograficos (AMAZONAS – Programas do Ensino Primario, 1932). Arthur Reis (1934) se atém em comentar apenas que se tratava de um plano de estudo vasto e demonstra uma certa alegria ao identificar pela primeira vez o nome de Ajuricaba entre os conteúdos a serem ensinados⁶³.

⁶³ Trata-se do item “IX – Episodios inspiradores de bons sentimentos sobre **Ajuricaba**, Anhanguéra, Caramurú, João Raamalho, Fernandes Vieira, Fernando Dias, o Jangadeiro cearense “fugindo ao

Entre os onze conteúdos elencados para o ensino de História a serem ensinados no primeiro ano definitivo nenhum era sobre história regional e local. Fato que suscitou o seguinte comentário de Arthur Reis (1934, p. 23):

Francamente, não sei porque a exclusão no primeiro ano definitivo. Não encontro explicação cabível, explicação qualquer que seja. Se a criança começa a saber o que fizeram os nossos maiores no elementar, porque, repentinamente, essa supressão no primeiro definitivo, para prosseguir no segundo definitivo?

Convenhamos. O maior prejudicado quando o estado promove esse tipo de interrupção no ensino sempre será o aluno.

No segundo ano definitivo havia apenas: História do Amazonas: descobrimento, estabelecimentos, revoluções; a abolição. República (AMAZONAS – Programas do Ensino Primario, 1932).

Outra vez Arthur Reis manifestou seu descontentamento com o descompromisso com ensino de história regional e local: “Francamente, não atino com o que seja isso de estabelecimentos; essa referência vaga a revoluções. Estabelecimentos? Revoluções?” (REIS, 1934, p. 25).

De modo geral, a percepção de Arthur Reis sobre os programas de ensino de história do Amazonas é que eram ruins. Havia neles “omissões imperdoáveis”. Onde estavam: A Capitania do Rio Negro; Lobo D’Almada; As missões catequizadoras; Samuel Fritz, La Condamine e os cambébas, A navegação à vapor (Maúá, Alexandre Amorim, Tavares Bastos); Orellana e Pedro Teixeira; A Abrilada de 1832; A Cabanagem; A participação do Amazonas na Guerra do Paraguai e o Ciclo da Borracha (A chegada dos nordestinos e a ocupação do Acre)? (REIS, 1934).

Diante de tantas omissões Arthur Reis concluiu que se fazia necessário a reformulação dos programas de história regional e local (REIS, 1934).

Outra conclusão do historiador era que até naquele momento as escolas amazonenses não estavam preparadas para a aplicação dos ideais da Escola Nova. As condições materiais eram precárias. Um ambiente de pobreza ao ponto de provocar pena e dó (REIS, 1934).

“cativeiro”, Tiradentes, Padre Voador, Greenhalg, etc.” (AMAZONAS – PROGRAMAS DO ENSINO PRIMARIO, 1934, p. 83).

Antes de finalizar Arthur Reis (1934) alerta que maiores seriam as dificuldades para o ensino de história regional e local se nos cursos normais os mestres e mestras em formação não tenham contato com nenhuma lição a respeito da história do Amazonas.

Diante dos fatos acima expostos convém destacar que numa época onde preponderava uma educação cívica marcada pela tradição historiográfica do IHGB, que estabelecia as diretrizes tanto para a escrita quanto para o ensino de História com foco na unidade nacional, Arthur Reis ousou reivindicar um lugar para o ensino de conteúdos de história regional e local e ao promover tal reivindicação o historiador amazonense “[...] destoou de um grupo de historiadores e educadores que defenestravam esses saberes específicos, acusando-os de prejudiciais à unidade nacional” (NORMANDO, 2018, p. 229).

No decorrer dos anos a produção historiográfica de Arthur Reis cresceu substancialmente e além do Amazonas o historiador também passou a escrever sobre a Amazônia. Mas foi somente três décadas após iniciar sua defesa em prol do ensino da história regional e local que Arthur Reis lançou seu primeiro livro destinado para formação de professores. Trata-se da *Súmula de História do Amazonas*, endereçada ao professorado amazonense na qual Arthur Reis explicitou que “Esta “Súmula” pretende suprir a falta que, de trabalho dessa espécie, vem sendo sentida pelo magistério amazonense. (REIS, 2001, p. 12). Vale destacar que esta obra foi lançada no mesmo período em que Arthur Reis exerceu o cargo de governador do Amazonas nos primeiros anos da Ditadura Civil-Militar⁶⁴.

Na “*Súmula*”, Arthur Reis deixava claro a necessidade de uma reformulação nos temas apresentados em sua obra inaugural *História do Amazonas, de 1931*. Na ocasião escreveu o autor:

Tentei, no começo de minha vida intelectual, ainda cheio de entusiasmo que o veredor dos anos permitia, uma “História do Amazonas”. Foi ação ousada, reconheço. Impunha-se, no entanto, elaborá-la com urgência, para dar fundamento à conscientização que pretendíamos criar nas novas gerações, preparando-as para um estado d’alma permanente no particular dos dias que se seguissem para o Amazonas. Numa reedição que tivesse de fazer, a “História do Amazonas” seria inteiramente refundida e acrescida. Os elementos novos colhidos são imensos e autorizam uma outra realidade. Não me disponho a realizar essa tarefa agora. Os problemas de Estado

⁶⁴ Arthur Reis foi escolhido pelo próprio General Castello Branco. Escolha que foi “[...] acatada pela Assembleia Legislativa do Amazonas que com a exceção de um voto (do então deputado Bernardo Cabral que votou no jurista Waldemar Pedrosa) elegeu seu novo governador.” (AMARAL, 2013, p. 133).

consomem o tempo que seria necessário para a revisão e para os acréscimos. (REIS, 2001, p. 12).

Mesmo atarefado com as responsabilidades que a função de governador requeria, no ano de 1965 Arthur Reis encontrou tempo em sua agenda para redigir um pequeno texto de apresentação para o livro destinado ao ensino primário também intitulado *História do Amazonas*, de Rosa do Espírito Santo Costa (1965, p. 9) lançado naquele ano de 1965.

Recebemos o livro e lhe começamos a leitura com extrema cautela. Quem trabalha no meio universitário tem sempre, se não reservas, certas restrições de nível muito naturais aos colegas de magistério que movimentam as inteligências juvenis. Ademais, no caso particular da História de nossa terra, o que tenho lido é de tal natureza medíocre e errado que, confesso, agasalhei uma certa dose de desconfiança. Notei de logo, porém, que a professora ROSA DO ESPÍRITO SANTO COSTA tinha vôo alto. Revelava possibilidades magníficas de expositora e um conhecimento bastante razoável do que eram as páginas do passado amazonense. De outro lado, sabia dizer o necessário com segurança, objetividade, propriedade de expressão e uma admirável técnica didática que não é muito comum em livros do tipo do que ela escrevera.

Arthur Reis estabelece uma hierarquização no texto que aponta para um embate entre professor universitário *versus* professor do magistério e conhecimento universitário *versus* conhecimento escolar. As palavras são pesadas até na hora de elogiar. Diante disso é possível imaginar quem de acordo com Arthur Reis sagra-se vencedor desses duelos.

O ensino de história regional e local seguia timidamente ao avançar dos anos. Em 1979 é criada a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), que posteriormente viria se tornar a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). De acordo com Maria Almerinda de Souza Matos (2008) a criação da SEMED/Manaus dá-se quando Danilo Duarte de Mattos Areosa, o então governador do Amazonas repassa para o município de Manaus todos os professores das escolas isoladas.

A criação de uma Secretaria Municipal de Educação configurou-se em mais um espaço onde a luta pelo estabelecimento do ensino de história regional e local poderia ser travada. Pois, como vimos mesmo não sendo através de uma disciplina autônoma, a história regional e local vinha sendo trabalhada nas escolas, inclusive nas escolas municipais conforme aponta o texto de apresentação da obra “A

*Amazônia no Período Colonial (1616-1798)*⁶⁵, coordenada pelo professor das disciplinas História do Amazonas I, II e História da Cultura Amazonense José Ribamar Bessa Freire do curso de História da UFAM. O texto alega que

Este trabalho foi divulgado entre os professores de História do 1º e 2º graus durante a 1ª Semana de História do Amazonas, realizada em setembro de 1986. Atualmente está sendo utilizado nas escolas da[s] redes estadual, municipal e particular de ensino. (A AMAZÔNIA..., 1987).

As transformações políticas e econômicas dos anos 70 e 80 reservará novos rumos para o ensino de história regional e local no Amazonas.

2.3 A REFORMA DA EDUCAÇÃO NOS ANOS 1990

Para uma melhor compreensão em relação a reforma da educação dos anos 90 no Brasil, é necessário antes o entendimento da conjuntura política, econômica e social mundial, pois a reforma é fruto de uma série de ações políticas e econômicas que transformaram drasticamente a sociedade. Tais transformações, surgem em decorrência da crise do modo de acumulação capitalista nos países de capitalismo avançado, ocasionando o surgimento de novas formas de articulação entre o Estado e o mercado, criando um novo tipo de regulamentação no mundo do capital e do trabalho, produzindo novas formas de intervenção estatal, bem como a reformulação do liberalismo para sua versão denominada neoliberal (AZEVEDO, 2004).

Após a Segunda Guerra Mundial, no período denominado por Hobsbawm (1995) como “Era de Ouro” do capitalismo mundial, o modo de produção capitalista vivenciou através do auge do fordismo e do keynesianismo, período de extraordinário desenvolvimento socioeconômico, que gerou um considerável acúmulo de capital, sobretudo nos países centrais, ao conseguir aliar os interesses tanto do proletariado quanto da burguesia - classes historicamente antagônicas. Essa união de interesses

⁶⁵Trata-se da terceira edição (1987) desta obra que teve origem em dezembro de 1984 quando a jornalista Mônica Maia Reis convidou o professor José Ribamar Bessa Freire para elaborar uma série de textos que abarcassem o processo histórico da Amazônia a serem publicados no jornal A Crítica com intuito de oferecer aos vestibulandos um material reflexivo que para além da historiografia tradicional. Para ajudar na elaboração do material o professor Ribamar Bessa convidou alunos dos últimos períodos do curso de História da UFAM: Francisco Jorge dos Santos, Geraldo Sá Peixoto Pinheiro, Hideraldo Lima da Costa, Patrícia de Melo Sampaio, Vânia Novoa Tadros e Luís Boaes Maciel. O material foi publicado no jornal com o título “A História do Amazonas contada pela Amazônia”.

aconteceu sobre a égide do que foi chamado de compromisso fordista. O proletariado via nesse acordo firmado com a burguesia um meio de satisfazer seus interesses mais imediatos, principalmente no que diz respeito à assistência social, estabilidade de emprego, ao crescimento no seu nível de vida, à redução de tempo de trabalho além de melhorias relacionadas a habitação, saúde, educação, formação, cultura, lazer, etc, conforme apontam Bihl (2010) e Abonizio (2012).

Abonizio (2012) destaca ainda que

[...] a efetivação do compromisso fordista significou um processo contraditório para o proletariado ocidental, pois essa classe na medida em que suas reivindicações mais imediatas eram sanadas, ela perdeu do seu horizonte a sua “aventura histórica”, isto é, a possibilidade de emancipar a humanidade dos imperativos do capital. (ABONIZIO 2012, p. 4).

O compromisso fordista efetuou-se através da conjunção do fordismo e do taylorismo, modelos de organização do trabalho que passaram a exercer hegemonia sobre o processo trabalhista. Ambos modelos possuíam métodos científicos que visavam a exploração maciça da força de trabalho pelo capital. Antunes (2009) destaca que a fusão da organização científica de trabalho taylorista com o fordismo na indústria automobilística representou a forma mais avançada da racionalização capitalista em relação a organização do trabalho que perdurou por várias décadas do século XX.

Segundo Bihl (2010) a alternância partidária da social-democracia com partidos burgueses direcionava os rumos da luta de classe dos trabalhadores, ao ponto destes aceitarem a troca de seu projeto histórico de emancipação por sua seguridade social. Já Antunes (2009) destaca que os acordos estabelecidos pelo compromisso fordista limitava-se aos trabalhadores dos países centrais e sustentava-se através da exploração desmedida dos trabalhadores dos países do “terceiro mundo”. O autor afirma também que a partir dos mecanismos do compromisso fordista, o movimento operário social-democrático, no que concerne a sua representação institucional e política, transformou-se em uma engrenagem do poder capitalista e propagou dentro do movimento operário a ideia estatista.

Sobre o compromisso fordista, Antunes (2009) alega que:

Pode-se dizer que junto com o processo de trabalho taylorista/fordista erigiu-se, particularmente durante o pós-guerra, um sistema de “compromisso” e de “regulação” que, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados,

ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser *efetiva, duradoura e definitivamente* controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado. (ANTUNES, 2009, p. 40)

Nota-se que além do proletariado e da burguesia existia também a participação de um terceiro elemento - o Estado - como garantidor e mediador do compromisso fordista, “[...] sendo o Estado elemento aparentemente ‘arbitral’, mas que de fato zelava pelos interesses gerais do capital, cuidando da sua implementação e aceitação pelas entidades representantes do capital e do trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 40).

O capitalismo enquanto modo de produção, acúmulo de capital e exploração da força de trabalho, viu-se em crise no final dos anos 60 e início dos anos 70, após um longo período caracterizado por intensa acumulação de capital no período pós-guerra durante o apogeu do fordismo e do keynesianismo. Segundo Antunes (2009), os traços mais evidentes da crise apareceram com: 1) a queda da taxa de lucro; 2) esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; 3) hipertrofia da esfera financeira; 4) maior concentração de capitais graças às fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas; 5) crise do *Welfare State* e 6) incremento acentuado das privatizações.

Nesse período o Brasil estava sendo governado por uma Ditadura Civil-Militar (1964-1985) marcada pela censura, pela violação dos direitos humanos, pelo cerceamento da liberdade dos cidadãos e pela perseguição, prisão, tortura e morte de seus “adversários” políticos – uma ditadura perversa e covarde implantada por um Golpe que depôs o então presidente da República João Goulart.

Na área da educação, os militares impuseram ao sistema educacional sua visão de desenvolvimento marcado por um viés puramente econômico com foco na formação de capital humano para atender às novas demandas do capital que se apresentavam.

A política desenvolvimentista articulou-se a uma significativa reorganização do Estado em vista dos objetivos que deveria efetivar para atender aos interesses econômicos vigentes. Assim, não surpreende que se houvesse adotado uma perspectiva “economicista” em relação à educação, confirmada no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), para o qual a educação deveria assegurar “a consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 29).

Na busca por estabelecer sua hegemonia, a Ditadura tratou de promover reformas na área da educação, assim “[...] instituiu em todos os níveis escolares um ensino propagandístico do regime e da “Revolução”: “Ensino de Moral e Cívica”, no 1º e no 2º graus, e “Estudo de Problemas Brasileiros”, na universidade, inclusive na pós-graduação” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 31).

Paulatinamente, História e Geografia foram perdendo sua autonomia enquanto disciplinas escolares. Abud (2020) enfatiza que:

Na década de 60, a História e também a Geografia perderam um grande espaço na grade curricular, embora se mantivessem como disciplinas autônomas na escola ginásial. A redução da carga horária foi fatal para seu ensino pois o empobreceu fortemente. Das quatro séries do curso ginásial, somente três tinham aulas de História e Geografia. Isto porque outras disciplinas mais “úteis” tinham sido incorporadas ao currículo e precisavam de espaço. Nas escolas paulistas, nas 1ª e 2ª séries do ginásio, deveria se ensinar História do Brasil e na última série a História Geral. A História do Brasil Colonial deveria ser objeto do trabalho na 1ª série; o Brasil após 1822 até os dias contemporâneos, na 2ª. Na 4ª série, os programas abrangiam toda a História Geral, desde a Antiguidade até a atualidade, ou melhor, chegava até o final da Segunda Guerra, para guardar a “devida” distância e objetividade. No curso colegial, a História e Geografia foram substituídas por Estudos Sociais, perdendo sua autonomia e seu caráter científico. (ABUD, 2020, p. 39-40).

Nota-se, que em nenhum momento do cenário exposto por Abud (2020) é citado o ensino de conteúdos que abarquem a história regional e local. Mas, se a própria História perdeu seu estatuto de disciplina escolar autônoma (NADAI, 1993) é de se imaginar que havia pouco espaço para o ensino dos conteúdos de história regional e local nesse período.

Essa descaracterização da História enquanto disciplina escolar e sua inserção no domínio dos Estudos Sociais, aliada às disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (BITTENCOURT, 2000), deu-se com a homologação da Lei 5.692⁶⁶, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus. Para Abud (2020, p. 40) essa Lei “[...] introduziu grandes e profundas modificações no ensino fundamental, excluindo a História e a Geografia como disciplinas independentes no currículo do recém-criado 1º grau de oito anos”.

⁶⁶ A referida lei, juntamente com a Lei 5.540/68 que reformou o ensino superior expressavam a política de contenção do governo. Ambas [...] tinham o propósito de conter o crescente contingente de jovens das camadas médias que buscavam, cada dia mais intensamente, o ensino superior como requisito necessário, mas não suficiente, de ascensão no espaço ocupacional.” (BEZERRA, 2013, p. 82).

A “reforma” no ensino da disciplina de História promovida pela Ditadura Civil-Militar configurou-se em desqualificação dos profissionais de História (FONSECA, 2001) e em enorme retrocesso para a educação brasileira. Além de marcar mais um capítulo da interferência do Estado para controlar o conhecimento histórico que era transmitido para sociedade através das escolas. Essa ação de controle por parte do Estado é histórica. Remonta ao período em que a História se constituiu como disciplina escolar em meados do século XIX, quando seu ensino alinhava-se ao ideal de construção de uma identidade nacional baseada nos preceitos da pátria, moral e civismo. Instituições como o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foram fundamentais para propagação dessa perspectiva no ensino de História (BITTENCOURT, 2009; NADAI, 1993).

Tanto é histórico, que recentemente vivenciamos mais um capítulo dessa perseguição e tentativa de controle do Estado ao ensino de História com a reformulação do Ensino Médio. Quando mais uma vez, políticas educacionais alinhadas a lógica do capital, promovem o escamoteamento da História para que em seu lugar sejam incorporadas matérias “úteis” para a formação dos discentes.

Mas o que justificaria tamanha perseguição? Talvez seja pelo fato da História ser campo fecundo de embates ideológicos que ameaçam o *status quo* da classe hegemônica no poder. Talvez pela sua característica de incumbir-se da explicação das transformações sociais, políticas e culturais promovidas pelo homem ao longo do tempo e do espaço, uma vez que a história é a ciência dos homens no tempo (BLOCH, 2002). Talvez, pelo fato de a História mostrar que o desenvolvimento da sociedade não se resume - como apregoado outrora - aos feitos dos “grandes heróis”. Pois, ela demonstra a existência de um enorme contingente de pessoas excluídas dos livros e da narrativa histórica oficial emplacada pelo Estado (HOBSBAWM, 2013; THOMPSON, 2021).

Ela assevera, mais que isso, que uma Nação é construída com suor, sangue e lágrimas desses margeados. E que *nós* – os excluídos - somos os verdadeiros trabalhadores construtores da Nação. Talvez ainda – fazendo uso de um atributo da história regional e local – por propiciar aos discentes a formação de sua identidade histórica ao possibilitar o entendimento da história do seu entorno e de seus iguais (BITTENCOURT, 2009), que munidos desse saber podem desenvolver uma visão crítica sobre os acontecimentos históricos e a contestação das oligarquias regional e local. Ou talvez, seja para limitar aos discentes o acesso ao conhecimento cultural da

humanidade, já que a disciplina é promotora do “patrimônio cultural da humanidade” (PINSKY; PINSKY, 2020). Ou, por ser ela a mais política das ciências sociais (NADAI, 1993). Em resumo, pode-se concluir que a História oportuniza a formação política dos discentes “[...] pois teria intrínseco ao seu aprendizado o desenvolvimento do pensamento político do alunado” (ABUD, 2017, p. 17).

Ao buscar sanar sua própria crise, o capital teve que se auto impor uma reformulação interna nos seus aspectos políticos, ideológicos e de dominação. Foi através dessa reforma que o capital fez emergir o neoliberalismo, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a desmontagem do setor produtivo estatal (ANTUNES, 2009). Portanto, é correto dizer que essa crise abriu caminho para as políticas neoliberais encabeçadas por Margaret Thatcher na Inglaterra e por Ronald Regan nos Estados Unidos nos anos 80 e que logo lançaram-se ao redor do mundo.

A esse respeito Hobsbawm destaca que:

Não foi tanto prática quanto ideológica — parte da reação do Ocidente aos problemas da era de dificuldades e incertezas em que o mundo parecera entrar após o fim da Era de Ouro [...] Encerrou-se um extenso período de governo centrista e moderadamente social-democrata, quando as políticas econômicas e sociais da Era de Ouro pareceram fracassar. Governos da direita ideológica, comprometidos com uma forma extrema de egoísmo comercial e laissez-faire, chegaram ao poder em vários países por volta de 1980. Entre esses, Reagan e a confiante e temível sra. Thatcher na Grã-Bretanha (1979-90) eram os mais destacados. Para essa nova direita, o capitalismo assistencialista patrocinado pelo Estado das décadas de 1950 e 1960, não mais escorado, desde 1973, pelo sucesso econômico, sempre havia parecido uma subvariedade de socialismo [...]. (HOBBSAWM, 1995, p. 195).

Nos anos 80, enquanto o neoliberalismo era amplamente difundido por Thatcher e Regan, o Brasil estava em luta para livrar-se das garras dos militares que estavam no poder desde o Golpe de 1964, mas já demonstravam desgaste desde o final dos anos 70 em decorrência da crise de seu modelo de desenvolvimento alcunhado de “milagre econômico”. Fazendo com que, de acordo com Bezerra (2013) Ernest Geisel propusesse a redemocratização e abertura gradual, segura e tutelada.

O Brasil foi drasticamente afetado pela crise e teve redução no crescimento econômico, aceleração dos índices inflacionários e o agravamento das condições sociais. O cenário político-econômico caótico deu ainda mais animo na busca pelo reestabelecimento da democracia. O movimento conhecido como *Diretas Já*, foi um exemplo de luta que clamava pela redemocratização do país através de várias

manifestações que agregavam um enorme contingente de pessoas manifestando-se pedindo a retomada das eleições diretas para o cargo de presidente da República.

A ditadura chega ao fim quando em 1985, Tancredo Neves é eleito por votação indireta para o cargo de presidente do Brasil, dando início ao período da Nova República (1985-1990). Entretanto, em decorrência de uma enfermidade que o levaria à morte Tancredo Neves não chegou a presidir o Brasil. Coube a seu vice José Sarney assumir o cargo majoritário do executivo nacional.

Em relação à área da educação, a Nova República estabeleceu a universalização da educação básica como seu maior projeto (BEZZERA, 2013). Com esse propósito o MEC elaborou I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND-NR), sancionado pela Lei nº 7.486/86. O I PND-NR destaca que: “Na Nova República, a política educacional tem como principal diretriz assegurar acesso de todos a ensino de boa qualidade, notadamente o básico, enquanto direito social [...]”, diante disso, criou-se o Programa Educação para Todos que enfeixava “[...] um conjunto de ações prioritárias do governo, voltadas para a universalização do ingresso e a permanência da criança de 7 a 14 anos na escola de 1º grau. (BRASIL, 1986). Além das questões materiais fundamentais para o processo educativo o “ensino de boa qualidade” almejado pelo programa também demandava reformulações curriculares, que garantisse “[...] um mínimo comum de conteúdo a todas as crianças do país, observadas as peculiaridades regionais”. (BRASIL, 1986).

Durante a Nova República uma constituinte foi convocada para elaboração de uma nova Carta Magna. Com isso, em 1988 foi promulgada a nova Constituição Brasileira, a chamada Constituição cidadã.

Em 1989, pela primeira vez após a ditadura o povo brasileiro pôde votar e escolher seu representante máximo, o resultado foi a eleição de Fernando Collor de Melo. Apesar de durar apenas dois anos e encerrar-se em meio a um processo de *impeachment*, o governo Collor teve tempo suficiente para alinhar-se aos preceitos do capital global e escancarar as portas do Brasil para as políticas neoliberais⁶⁷.

As transformações advindas com a reestruturação produtiva iniciada nos países centrais afetaram o Brasil profundamente promovendo alterações não somente no contexto do trabalho fabril, mas também no âmbito dos serviços públicos, haja vista que o Estado brasileiro se fundamentou no ideário neoliberal que propugna pela

⁶⁷ Ressaltamos que em âmbito estadual e municipal essas questões políticas, econômicas e sociais serão tratadas no próximo capítulo.

privatização de estatais e pelo desmanche dos serviços públicos, para assim chegar ao seu tão almejado Estado mínimo. Consequentemente, essas transformações afetaram a educação promovendo significativas mudanças em seu plano conforme Oliveira (2004), Sampaio e Marin (2004), Abonízio (2012), Hiro (2013). Dentre elas estava a reformulação dos currículos escolares dos anos 1990.

Antes mesmo da realização das reformas curriculares dos anos 90 houve, em meio à luta pela redemocratização do país nos anos 80, um movimento de renovação curricular encabeçado por estados da região sul e sudeste. A liderança dessas regiões justifica-se pelo fato de “[...] tendo eleito governos de oposição ao regime militar, pleiteavam uma conduta democrática em relação à redefinição dos destinos do país e à implementação das políticas públicas” (BARRETTO, 2000, p. 7).

As reformas curriculares, geradas no contexto da transição democrática, foram marcadas pelo discurso que enfatizava a necessidade de recuperar a relevância social dos saberes veiculados na escola, como instrumento de exercício da cidadania, em contraposição às orientações tecnicistas dos anos 70 que transformou o conhecimento em instrumento de dominação (BARRETTO, 2000).

Uma das consequências dessa preocupação com a relevância social dos conteúdos na reformulação curricular ocasionou “[...] o desdobramento, em certos estados, dos Estudos Sociais em História e Geografia.” (BARRETTO, 2000, p. 10). Com isso objetivava-se descartar os componentes conservadores da Educação Moral e Cívica e da Organização Social e Política Brasileira instalados pelo regime militar e a superação do esvaziamento teórico ao qual a área foi submetida quando deslocada de suas condições de produção de conhecimento de forma autoritária pela Lei 5.692/71 (BARRETTO, 2000; BITTENCOURT, 2000).

Barreto (2000) destaca que as propostas curriculares são valorizadas pelos aparatos técnicos-burocráticos que ao produzi-las “criam verdades”, ao mesmo tempo que oficializam saberes e legitimam posturas. Tais características as tornam objetos de correlação de forças entre grupos que visam estabelecer sua hegemonia política-ideológica. Corroborando com essa ideia Bittencourt (2000, p. 129) aponta que: “[...] os diferentes critérios estabelecidos na determinação das [...] propostas curriculares parecem indicar um descaminho da história ensinada ou ainda uma situação de confronto entre grupos que as estão elaborando, de difícil consenso ou negociação”.

Sendo assim, ao analisarmos o contexto em que se iniciou o processo da reformulação dos currículos de História nos anos 80 podemos perceber que o embate

girava em torno dos interesses de um grupo que almejava a manutenção de uma História altamente conservadora, desprovida de criticidade que favorecia a dominação social. Do outro lado, havia os interesses daqueles que objetivavam reestabelecer a História enquanto disciplina escolar autônoma e produtora de conhecimento capaz de contribuir na constituição do senso crítico e identitário dos discentes. Segundo Bittencourt (2000; 2009) os interesses desse segundo grupo articulavam-se à valorização dos saberes da história social e cultural que, de acordo com Fonseca (2001), influenciavam-se nas obras de Jacques Le Goff, Pierre Nora e Paul Veyne, representantes da Nova História francesa e de Edward Palmer Thompson, representante da Historiografia Social inglesa.

O cenário político-econômico mundial do início dos anos 90, que já era bastante favorável ao neoliberalismo, ganhou um novo capítulo com o fim da União Soviética. No Brasil esse acontecimento refletiu na exigência de uma maior integração do país a nova configuração que se apresentava no campo político e econômico.

Tão logo se inicia a década de 90 – e particularmente em decorrência das vicissitudes do socialismo real emblematicamente registradas na queda do muro de Berlim -, tornam-se mais evidentes no país as exigências da nova configuração mundial. Provocadas por profundas transformações nas estruturas internacionais de poder, bem como pelas inovações tecnológicas e pelo processo de globalização da economia, que já vinham ocorrendo há décadas, tais exigências têm levado os Estados Nacionais a declinarem de parte de sua capacidade decisória em favor de organismos internacionais. (BARRETTO, 2000, p. 7).

A educação detinha papel fundamental para a concretização dos planos da nova ordem que se apresentava. Para tanto, influenciado pelos ideais neoliberais, o Estado brasileiro promoveu uma reforma educacional nos anos 90 e no âmbito desta reforma, ocorreu um movimento de reformulações curriculares que, de acordo com Bittencourt (2009), era decorrente da nova configuração econômica mundial que submete todos os países à lógica do mercado.

Bittencourt (2009) esclarece que esse não foi um fenômeno particular do Brasil, outros países também promoveram mudanças nos currículos oficiais havendo inclusive similaridades na estrutura, organização e nas terminologias pedagógicas dos currículos de países integrantes do Mercosul, Portugal e Espanha. No caso brasileiro, especificamente em relação ao currículo de História, temos seguido modelos externos, sobretudo o modelo francês.

Para Oliveira (2004) a década de 90 inaugurou um novo momento na educação brasileira onde substituiu-se o ideário nacional-desenvolvimentista dos anos de 60 pelo imperativo da globalização. Para isso, criou-se uma nova regulação das políticas públicas da educação tendo por base as orientações debatidas na “Conferência Mundial sobre Educação Para Todos”, que foi um marco para realização da reforma da educação nos anos 90.

Organizada por organismos internacionais como o Banco Mundial (BIRD), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) a Conferência foi realizada em Jomtien (Tailândia) entre 5 a 9 de março de 1990 e contou com a participação de governos, agências internacionais, ONG's, associações profissionais e personalidades destacadas na área da educação. Dos 155 governos que subscreveram a declaração de comprometimento em assegurar uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos aprovada na Conferência, estava o Brasil que juntamente com Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão eram os países com a maior taxa de analfabetismo do mundo. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007; GONÇALVES, 2010; BEZERRA, 2013).

A partir da Conferência, o governo brasileiro publicou o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993) que apontava que “Complementações curriculares serão propostas em cada sistema de ensino e escolas, respeitando a *pluridade cultural e as diversidades locais*”. (BRASIL, 1993, p. 45, grifo nosso).

Após inúmeros debates, em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96. A LDBEN em seu artigo 26 determina que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma *parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos*. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Em 1997, o Ministério da Educação (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com intuito de fornecer um referencial curricular comum para educação básica de todo país a ser utilizado pelas escolas e professores em

consonância com as propostas curriculares elaboradas pelas secretarias de educação dos estados e municípios. O PCN de História destaca a importância da articulação dos conteúdos de História Geral e História do Brasil a serem ministrados em concomitância com a perspectiva regional e local.

Repara-se que um dos principais focos desses documentos é estabelecer conteúdos comuns nos currículos escolares, interesse presente inclusive na Constituição de 1988 que em seu Art. 210 preconiza que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Sendo o currículo o instrumento mais poderoso de intervenção do estado no ensino, intervenção essa que interessa diretamente os grupos dominantes (ABUD, 2020), pode-se concluir que promover a padronização dos currículos trata-se de uma estratégia da classe dominante em impor sua concepção de sociedade de forma consensual entre as classes dominadas.

Em meio a essas políticas educacionais de reformulações e padronização dos currículos está engendrado o estabelecimento do ensino de história regional e local implicitamente identificado por termos como: “*pluridade cultural e as diversidades locais*” no Plano Decenal de Educação para Todos (1993); “*parte diversificada*” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); “*realidade local e regional*” nos Parâmetros Curriculares Nacionais – História (1997); “*diversidades regional, estadual e local*”.

Foram esses os documentos norteadores que ao longo dos anos estabeleceram as bases para a construção dos currículos escolares – incluindo os da SEMED/Manaus. No entanto, de acordo com nossas pesquisas, o estabelecimento da disciplina de FHA na rede pública municipal de educação de Manaus antecede a elaboração desses documentos. Essa questão será tratada no próximo capítulo, bem como as repercussões das crises política e econômica expostas nesta seção para o estado do Amazonas.

CAPÍTULO III

A DISCIPLINA FHA: O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL NA SEMED/MANAUS

A busca para desvendar como transcorreu a criação, a implantação e o término do ensino de história regional e local na rede pública de educação municipal de Manaus sob a égide da disciplina de FHA perpassa pela identificação das demandas sociais, políticas e econômicas intrínsecas ao estado e município e de que forma essas demandas influenciaram no estabelecimento do ensino de história regional e local. Tal movimento investigativo justifica-se pelo fato do ofício do historiador se integrar a uma prática inerente ao lugar contextualizado pelas relações de poder e as construções culturais e políticas de enfrentamento às temporalidades e conteúdos estudados (MIKI; GUIMARÃES; FREITAS, 2016).

3.1 ASPECTOS DA CRIAÇÃO DE FHA

A efetivação do ensino de história regional e local no Amazonas sob égide de uma disciplina autônoma ocorreu no final dos anos 1980. Período de reorganização política brasileira rumo ao restabelecimento da democracia – que havia sido usurpada pelos militares.

Sofrendo forte pressão, João Batista Figueiredo, o último presidente da Ditadura Civil-Militar viu-se obrigado a instituir um estado de abertura política e em 28 de agosto de 1979 sancionou a Lei nº 6.683, convencionalmente conhecida como Lei da Anistia. Essa lei permitiu o retorno dos exilados e restabeleceu os direitos políticos tanto aqueles que confrontaram a ditadura (alguns inclusive partícipes da luta armada) quanto de políticos cassados sob acusação de corrupção perpetrado por efeito do Ato Institucional nº 1.

Nessa conjuntura de transição democrática, retornou ao Amazonas Gilberto Mestrinho, ex-governador do estado entre 1959-1962 (na época o governador mais jovem do Brasil), que teve seu mandato de deputado federal pelo Território Federal de Roraima cassado após o Golpe de 64. Gilberto Mestrinho concorreu no pleito de

1982 ao cargo de governador pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e sagrou-se vencedor derrotando Josué Filho, candidato do Partido Democrático Social (PDS) que representava os interesses dos militares. Esta foi a primeira eleição direta realizada no Brasil desde a tomada do poder pelos militares. (PEREIRA, 2004). Logo, Gilberto Mestrinho foi o primeiro governador do Amazonas eleito por sufrágio universal desde a implantação da Ditadura Civil-Militar.

Político experiente, Gilberto Mestrinho soube utilizar o populismo para estabelecer sua hegemonia política, através de práticas paternalistas e clientelistas. Nesse sentido Iraídes Torres (1998) destaca que ao surgir como “salvador” do Amazonas Gilberto Mestrinho iniciou seu governo com obras de fachada como asfaltamento de ruas e reformas de espaços públicos de grande visibilidade, construção de fossas biológicas e distribuição de madeira, cestas básicas e brinquedos para as crianças em datas comemorativas.

No campo da educação, o governo de Gilberto Mestrinho destacou-se pelo pouco caso e pela truculência com a qual tratou os professores, que influenciados pelos movimentos grevistas do ABC paulistas de 1978-79 organizaram-se para reivindicar melhores condições salariais e de trabalho (BATISTA, 2018)⁶⁸.

Sintaticamente, de acordo com Batista (2018) em 1983 os professores iniciam negociações com o governo, porém não havendo um entendimento entre as partes os docentes decidiram pela paralização das atividades didáticas. A resposta de Gilberto Mestrinho foi pela demissão sumária - inclusive de professores estatutários – o que era ilegal. Diante da intransigência do governo alguns professores optaram por uma ação radical: greve de fome⁶⁹.

O autor também destaca que em 1985 os professores voltaram a se organizar em busca dos 120% de reajuste salarial que almejavam. Como estratégia optaram pela realização de uma caminhada com saída do CAP II até o Palácio Rio Negro, a

⁶⁸ Batista (2018) desta que o crescimento populacional, a formação acelerada e arrocho salarial foram fatores determinantes para a queda do padrão de vida dos professores levando estes a iniciarem um processo de lutas reivindicatórias em busca de melhores condições de vida e de trabalho.

⁶⁹ A greve de fome durou dois dias e se iniciou em 1º de dezembro de 1983, na Igreja São José Operário e repercutiu internacionalmente ao ponto de fazer Gilberto Mestrinho voltar atrás e não demitir os professores grevistas. Além disso “A promessa do governo foi atender de imediato, questões como os descontos de faltas da greve, o fim da suspensão e o retorno de docentes que haviam sido transferidos para outras escolas como retaliação ao movimento. Questões de estruturas das escolas, cursos de especializações, reduções da carga horária seriam atendidas até o mês de março de 1984. Quanto à questão principal, o aumento salarial, o governo fechou questão quanto a um índice bem abaixo dos 120% almejados pela categoria, ficando de ser pago, a partir de fevereiro do ano seguinte, 40% de aumento e a retomada de novas negociações com o governo estadual.” (BATISTA, 2018, p. 137).

sede do governo. Lá, os professores foram recebidos com muita violência pelos policiais. Sobrou agressão até mesmo para políticos locais e para a imprensa – naquele embate que ficou conhecido como *Batalha do Igarapé de Manaus*.⁷⁰

Batista (2018) salienta que em decorrência das agressões sofridas pelos professores por parte da Polícia Militar de Manaus, Gilberto Mestrinho decidiu receber um grupo de docentes para reestabelecer as negociações. Tal fato “[...] é visto como uma vitória dos professores frente ao poder hegemônico [...]”. (BATISTA, 2018, p. 164). Porém, as conquistas alcançadas nesta reunião duraram pouco tempo, pois no ano seguinte foram revogadas pelo novo governador eleito, Amazonino Armando Mendes.

Um passo importante dado por Gilberto Mestrinho rumo ao domínio político do Amazonas foi a nomeação de seu apadrinhado Amazonino Armando Mendes (PMDB) para o cargo de prefeito *biônico*⁷¹ de Manaus em 1983. Alinhado aos interesses dos grupos hegemônicos conservadores, Amazonino Mendes teve uma ascensão política

⁷⁰ Trazemos aqui trechos de uma entrevista com Gilberto Mestrinho realizada em 2008 pela professora Iraíldes Caldas Torres e publicada no artigo *Intolerância de mulheres líderes de movimentos sociais/sindicais no governo de Gilberto Mestrinho, no Amazonas* (2010):

[...]

Qual foi o outro confronto?

Foi uma greve liderada pela Márcia Seroa que foi mulher do Marcus Barros e pela Arminda Mourão, especialmente essas duas. Elas tinham intenção de me desmoralizar. Eu mandei chamá-las no Palácio e disse a elas, é o seguinte: vocês não têm razão para gostar ou não de mim, vocês podem fazer manifestação. Agora, se vocês fizerem bagunça eu também posso estar no direito de fazer. Sabem o que eu faço com vocês? Eu jogo vocês dentro de uma cela na penitenciária junto com os bandidos. Eu acabo com vocês. Elas diziam o diabo, essa Mourão acabou com o pai que era meu amigo. Eu acho que a raiva que ela tinha dele era muito grande.

Então, elas iniciaram a greve junto com aquele que foi vereador, o Aloysio Nogueira. Sempre tive boa relação com o sindicato dos professores e com o sindicato dos metalúrgicos. Ah, sabe o que eu fazia com as diretoras das unidades escolares? Mandava todas para Belém, ver o Ciro de Nazaré (Entrevista com Mestrinho em 2008).

Que procedimentos o senhor tomou em relação à greve dos professores?

O grupo não queria discutir comigo, queria me desmoralizar, fazer bagunça e aquela coisa toda. Quando eu soube da história que tinha gente nossa no meio deles comentando o que eu ai fazer, não botei mais na cadeia (risos). Mas eu chamei o chefe da Casa Militar porque nesses tempos tinham chegado aqui uns cassetetes para a polícia, que tocava nas pessoas e dava choque, assustava as pessoas. Dei os cassetetes para os policiais e quando os professores chegaram para fazer a invasão ao Palácio, aquela coisa toda, o pessoal da polícia passou a usar os cassetetes. Foi um Deus nos ajuda, uma correria ali para o Igarapé de Manaus (Entrevista com Mestrinho em 2008).

[...]

O senhor usou a polícia para bater nos grevistas?

Não, eu nunca mandei a polícia bater em ninguém. A questão dos professores lá no Palácio foi uma brincadeira que nós fizemos por causa da Arminda Mourão [...]

⁷¹ Resquício do Regime Civil-Militar. Consistia na indicação política para mandatos sem aprovação por sufrágio universal.

meteórica no estado, muito em decorrência do apoio de Gilberto Mestrinho, de quem herdou e soube usar habilmente a seu favor as velhas táticas populistas⁷².

A gestão de Amazonino Mendes destaca-se com uma série de ações em benefício da população pobre: asfaltamento de ruas, construção de escolas, regularização de “invasões” e revitalização da orla da Ponta Negra, local que seria usado mais tarde para realização de espetáculos populares (CARRIL, 2003) no melhor estilo *panem et circenses* baré.

Outro apontamento revelador sobre a política de Amazonino Mendes destacado por Carril (2003) diz respeito a dupla finalidade dos canteiros de obra que o prefeito espalhou pela cidade: que por um lado ajudavam a moldar sua imagem enquanto um político que cuidava de seu povo e por outro beneficiava as empreiteiras que lucravam com os contratos para realização das obras.

Em 1986 Amazonino Mendes renúncia ao cargo de prefeito de Manaus para concorrer ao cargo de governador do Amazonas. Sua imagem estabelecida enquanto político sensível as dores do povo, somada ao apoio de Gilberto Mestrinho, o levaram a vencer as eleições agora pelo Partido Democrata Cristão (PDC).

Como governador Amazonino expandiu sua política calcada no populismo para o interior do estado. Assim

[...] é a partir deste primeiro mandato à frente do Estado que a representação pública de Amazonino Mendes, como político alcaide, será efetivamente cristalizada no imaginário das classes populares. Bem ao estilo de seu tutor na vida pública, a identificação de sua imagem estará associada ao discurso populista e à figura falsamente paternalista de defensor dos pobres no Amazonas, semelhantes às estratégias utilizadas por Gilberto Mestrinho para a sedução das massas populares do Amazonas nos anos 50. (PEREIRA, 2004, p. 100).

Toda uma imagética foi criada em torno de Amazonino Mendes e sua atuação enquanto governador, aumentando ainda mais seu apelo popular.

Sob o slogan o *povo gosta de quem trabalha*, Amazonino materializará seu modo de governar junto aos segmentos subalternizados com ações assistencialistas de cunho marcadamente clientelista, cujo conteúdo consistia na distribuição de telhas, madeira, enxadas, terçados, remédios, cestas básicas, dentre outros serviços. Essas últimas manifestando um elevado nível

⁷² O populismo, o mandonismo, o clientelismo e o paternalismo tão marcantes na política de Gilberto Mestrinho e de Amazonino Mendes ajudaram na criação no Amazonas da mítica expressão popular do político que “*rouba, mas faz*”.

de personalização das práticas políticas, pois eram identificadas pelas massas populares amazonenses da época como *ranchos do Amazonino*. Compreensível associação, considerando que as sacolas distribuídas pela Secretaria de Estado de Trabalho e Bem-Estar Social – SETRABES, trazia impressa a letra “A” em colorido e a figura de uma *abelhinha* com trajes de operário, símbolos do governo. (PEREIRA, 2004, p. 100-101).

Na educação, logo que chegou ao cargo de chefe do executivo estadual, Amazonino Mendes alegou inconstitucionalidade e embargou o pagamento do piso salarial que os professores haviam conquistado com muito sacrifício - após passeatas, greve didática, greve geral, greve de fome e até sofrerem agressões físicas - negociar com a gestão anterior (BATISTA, 2018).

Gilberto Mestrinho concorreu ao cargo de prefeito de Manaus na eleição de 1988, mas foi derrotado por Arthur Virgílio Neto, o Partido Socialista Brasileiro (PSB)⁷³. Dois anos depois Gilberto Mestrinho concorreu novamente ao governo do estado e saiu vencedor - assumindo pela terceira vez essa função. No entanto, agora os papéis haviam se invertido: para ser eleito, Gilberto Mestrinho contou com o apoio de seu “pupilo” Amazonino Mendes, que naquele pleito também se elegeu ao cargo de senador da República.

Daí para frente, entre renúncias, vitórias nas urnas e indicações de apadrinhados, Amazonino Mendes supera seu mentor e passa a ser a principal figura hegemônica na política do estado do Amazonas.

Em 1990, Amazonino Mendes renunciou ao cargo de governador para concorrer ao senado. Na ocasião o vice-governador Vivaldo Barros Frota, do Partido da Frente Liberal (PFL), passou a ocupar o posto de governador do Amazonas.

Para disputar à prefeitura na eleição de 1992, Amazonino Mendes renunciou em 1991 ao seu mandato de senador conquistado um ano antes. Em seu lugar assumiu o senador Gilberto Miranda. Após vencer a eleição para prefeito em 1992, Amazonino Mendes deixou o cargo em 1993 para concorrer ao governo no ano posterior, quem assumiu a prefeitura foi Eduardo Braga, o seu então vice-prefeito. Como governador, o mandato de Amazonino Mendes terminaria em 1998, porém em

⁷³ No decorrer de seu mandato Arthur Neto mudou de legenda passando a integrar o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Duas décadas e meia depois Arthur Neto retornar ao cargo de prefeito de Manaus por dois mandatos (2013-2017 e 2017-2021). Na área da educação seu governo foi responsável por um forte alinhamento com a reforma empresarial da educação. Para um maior adensamento sobre a questão, recomendamos a pesquisa de Rudervania da Silva Lima Aranha (2017) intitulada *PROEMEM: a lógica do mercado na educação pública municipal de Manaus*.

decorrência da Emenda Constitucional nº 16 que autorizava a candidatura à reeleição⁷⁴ ele concorreu e foi reeleito, derrotando Eduardo Braga⁷⁵.

Em 2002, Amazonino Mendes apoia a vencedora candidatura de Eduardo Braga para o governo, pleito no qual também concorre Gilberto Mestrinho. Em 2004, ao disputar a prefeitura de Manaus, Amazonino Mendes sofre sua primeira derrota nas urnas - desde que assumiu pela primeira vez como prefeito em 1983 - ao ser derrotado por Serafim Corrêa do Partido Socialista Brasileiro (PSB). Parecia que finalmente a hegemonia do grupo político que se revezava no poder no Amazonas a mais de três décadas seria superada. Contudo, Serafim Corrêa não consegue a reeleição ao ser derrotado na eleição de 2008 por Amazonino Mendes, agora pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

Tanto Gilberto Mestrinho quanto Amazonino Mendes, os dois primeiros governadores do Amazonas, eleitos democraticamente após a Ditadura Civil-Militar, demonstraram descaso no trato com as questões pertinentes à Educação. Além de mandar a Polícia reprimir violentamente o movimento dos professores grevistas – tática usual na Ditadura – Gilberto Mestrinho também fez uso da legislação do regime ditatorial para embasar a punição aos docentes.

O instrumento jurídico adotado pelo governo do Estado para reprimir os professores, foi o Decreto 1632, de 4 de agosto de 1978, portanto uma lei editada no período ditatorial, o que não endossava a ideia de um governo democrático, ou mesmo de um governante que havia sido perseguido pela ditadura civil-militar. (BATISTA, 2018, p. 98).

A intransigência de ambos governos “democráticos” era tamanha ao ponto dos professores terem tido mais abertura para negociar suas pautas com o último governador eleito indiretamente, José Lindoso, do que com os dois primeiros eleitos pelo voto popular. Essa questão é explicitada pelo professor José Ribamar Bessa Freire ao rememorar o início do movimento grevista docente amazonense em meados de 1979. De acordo com Freire (2018):

⁷⁴ A Emenda Constitucional estabeleceu que: “§ 5º O Presidente da República, os Governadores de Estado e do Distrito Federal, os Prefeitos e quem os houver sucedido, ou substituído no curso dos mandatos poderão ser reeleitos para um único período subsequente.” (BRASIL, 1997).

⁷⁵ Eduardo Braga e Alfredo Nascimento – seus “filhos políticos” – comandaram a prefeitura de Manaus no período em que Amazonino Mendes esteve a frente do governo. Eduardo Braga foi prefeito entre 1994 – 1997 enquanto Alfredo Nascimento esteve a frente da prefeitura pela primeira vez em 1988 como prefeito *biônico*, foi eleito para o mandato de 1997 – 2001 e reeleito para 2001 – 2004.

Foi no 12 de abril de 1979, uma quinta-feira santa. Fazia um mês que José Lindoso, o novo governador do Amazonas eleito pelo voto indireto, havia tomado posse. A situação salarial do magistério se degradava. A ditadura começava a descer ladeira abaixo. Em São Paulo, os metalúrgicos faziam greve com grandes manifestações, dando exemplo aos trabalhadores em todo o Brasil.

Um grupo pequeno de professores decidiu ressuscitar a velha APPM – Associação Profissional dos Professores de Manaus, então presidida por Flaviano Guimarães tendo Freida Bittencourt como vice-presidente. Editamos no mimeógrafo mais de mil exemplares do Boletim da APPM e distribuimos nas escolas de Manaus convocando os professores para uma reunião em plena semana santa, no salão paroquial da igreja de Educandos cedido pelo vigário Francisco Pinto. Compareceram 20 gatos pingados.

Teria sido um fracasso se, entre os presentes, não estivesse dona Waldenora, professora do Grupo Escolar Cônego Azevedo, responsável por alfabetizar centenas de crianças e adultos. Embora jamais pronunciasse um palavrão dentro da sala para não dar mal exemplo, fora da escola era uma senhora respeitável, mas saudavelmente desbocada, capaz de mandar o governador tomar no pescoço francês. Com um discurso vigoroso, ela deu uma injeção de ânimo, nos indicou o caminho, recomendando persistir.

Fizemos novas edições semanais do boletim e continuamos a distribuir nas escolas. Começaram a chegar outras pessoas às inúmeras reuniões de organização, inclusive na Casa do Trabalhador, na rua Marcílio Dias. O número de participantes crescia de uma reunião à outra. Alguns meses depois reuníamos mais de 5 mil professores numa enorme assembleia na Quadra do Olímpico. Dona Waldenora estava lá, ela e sua indignação. Naquele ano, o movimento obteve vitórias importantes, conseguindo dialogar com o governo Lindoso que foi mais flexível que Amazonino ou Gilberto Mestrinho. (FREIRE, Taquiprati, 2018)

O cenário político amazonense acima exposto, justifica-se pela identificação de uma figura central para no processo de estabelecimento da história regional e local como disciplina autônoma na rede de ensino do Amazonas através da disciplina FHA: Amazonino Mendes. Quase uma figura onipresente na política do estado nas duas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI, Amazonino Mendes esteve presente no momento da criação - e na extinção como veremos posteriormente - de FHA.

No dia 22 de junho de 1989, numa quinta-feira daquele ano o então vice-governador Vivaldo Barros Frota, em exercício no cargo de governador, sancionou a Lei nº 1.906 que tornou obrigatório o ensino de História do Amazonas como disciplina, na 5ª e 6ª série do 1º grau (atualmente constituem-se nos dois primeiros anos dos anos finais do Ensino Fundamental) e no 2º grau (atualmente o Ensino Médio), nas escolas da rede estadual e particular do Estado do Amazonas. Nas palavras da Lei:

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

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

§ 2º - No 2º Grau História do Amazonas. (AMAZONAS, 1989).

Cabe destacar que pouco tempo antes, mais precisamente no dia 11 de maio 1989 o vice-governador – na ocasião também exercendo a função de governador em exercício - já havia sancionado a Lei nº 1.901 que determinava a obrigatoriedade do ensino de Geografia do Amazonas. A constar:

Art. 1º - Torna obrigatório o ensino de Geografia do Amazonas como disciplina para o 1º e 2º Graus da Rede Particular e Oficial de Ensino da Capital e do Interior.

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

§ 2º - No 2º Grau, Geografia do Amazonas. (AMAZONAS, 1989).

Vivaldo Frota assumiu em definitivo o cargo de governador do Amazonas em 1990, após a renúncia de Amazonino Mendes. Em seu curto mandato – que encerrou-se em 1991 – Vivaldo Frota fez alusão à disciplina de FHA em sua mensagem governamental a Assembleia Legislativa daquele ano. Na ocasião ao destacar as atividades pedagógicas realizadas pela SEDUC/AM, na época comandada por José Melo de Oliveira, o governador expôs que

No ensino de 1º e 2º graus, as principais atividades se concentraram em torno da elaboração, reformulação e acompanhamento de propostas curriculares. Especialmente quanto às disciplinas de Geografia e História do Amazonas, foi necessária uma [sic] maior adequação no currículo à realidade regional. (AMAZONAS, 1991, p. 43).

Acatando o ordenado pela Lei nº 1.906/89, a SEDUC/AM incluiu em seu currículo a disciplina FHA. Até aquele momento a SEMED/Manaus seguia as diretrizes da SEDUC/AM, pois não possuía um currículo escolar próprio - o que só veio a ocorrer após a homologação da LDBEN 9394/96. Ao adotar a grade curricular do estado como referência, a SEMED/Manaus acabou também por incorporar o ensino de FHA em suas escolas. De acordo com o documento intitulado *Estrutura Curricular (n.d.)*, que compila os currículos escolares usados pela SEMED/Manaus desde 1980 até 2013, arquivado na Gerência de Documentação e Auditoria Escolar (GDAE), a primeira vez que a disciplina FHA é mencionada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação data o ano 1991.

Alinhando-se às prescrições do governo estadual o município também estabeleceu condição de obrigatoriedade para o ensino de História e Geografia do Amazonas na rede de educação municipal, visto que a Lei Orgânica do Município de Manaus (Loman), promulgada em 05 de abril de 1990 determinava em seu art. 346 inciso IX a “inclusão obrigatória, no conteúdo programático ministrado pelas escolas municipais, do ensino de Geografia e História do Amazonas [...]” (MANAUS, 1990).

Observa-se que as leis supracitadas foram sancionadas no período de redemocratização do Brasil, logo após a elaboração da Constituição Cidadã de 1988. No campo político os anos 80 foram conturbados e a crise econômica que se abatia sobre o país legou ao período a denominação de “década perdida”⁷⁶. No entanto, para Bezerra (2013) o termo não cabe à educação em sua completude, posto que:

[...] pode-se inferir que, no âmbito educacional, a década de 80 não foi certamente de todo perdida. Observam-se avanços, como a instalação da Assembleia Nacional Constituinte (1987), que mobilizou educadores progressistas, tanto em face das questões econômico-sociais. Foi um grande momento de mobilização nacional das organizações. O Fórum Educacional reuniu 26 organizações e manteve-se durante o processo de elaboração (versão de Jorge Hage) da nova LDB. (BEZERRA, 2013, p. 93).

É justamente nesse momento de reivindicações na área da educação que se inicia uma série de debates em torno do ensino de História ocasionando a reformulação de várias propostas curriculares elaboradas pelos estados e municípios em todo Brasil (NADAI, 1993). De acordo com Mendonça (2021) foi nesse período que

[...] 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. (MENDONÇA, 2021, p. 30).

Idealizada pelo deputado federal amazonense Francisco Pereira da Silva (PSD) a Zona Franca de Manaus (ZFM) tem sua origem na Lei nº 3.173 sancionada pelo

⁷⁶ O termo também se aplica aos demais países latino-americanos afetados pela crise econômica daquele período.

então presidente da República Juscelino Kubistchek em 06 de junho de 1957. Criada para servir como

[...] uma zona franca para armazenamento ou depósito, guarda, conservação beneficiamento e retirada de mercadorias, artigos e produtos de qualquer natureza, provenientes do estrangeiro e destinados ao consumo interno da Amazônia, como dos países interessados, limítrofes do Brasil ou que sejam banhados por águas tributárias do rio Amazonas. (BRASIL, 1957).

Posteriormente a referida lei foi regulamentada pelo Decreto nº 47.757, de 2 de fevereiro de 1960. Porém, foi somente após transcorridos dez anos que se deu sua real implementação com bases estáveis e amplas através do Decreto-Lei nº 288/1967⁷⁷. Através desse decreto o Governo Militar ampliou, regulamentou a legislação e estabeleceu incentivos fiscais que valeriam por três décadas para a implantação de um polo industrial, comercial e agropecuário sediado em Manaus visando integrar e desenvolver a parte ocidental da Amazônia, identificada como a mais pobre do país (VIEIRA, 2002; SALAZAR, 2006).

Para Samuel Benchimol (1997) o Decreto-Lei nº 288/67 decretado pelo então presidente Castelo Branco e por iniciativa do Ministro Roberto Campos, assessorado pelo engenheiro amazonense Arthur Amorim, constituiu um marco que assinalava o início de um novo ciclo e a chegada de um novo tempo. Nele lê-se que:

Art 1º A Zona Franca de Manaus é uma área de livre comércio de importação e exportação e de incentivos fiscais especiais, estabelecida com a finalidade de criar no interior da Amazônia um centro industrial, comercial e agropecuário dotado de condições econômicas que permitam seu desenvolvimento, em face dos fatores locais e da grande distância, a que se encontram, os centros consumidores de seus produtos. (BRASIL, 1967).

Decerto que a criação da ZFM com seus incentivos fiscais possibilitou um grande avanço para o desenvolvimento econômico de Manaus e do Amazonas. De acordo com Benchimol (1997, p.1) somente nas três primeiras décadas de funcionamento ela [...] conseguiu atrair para seu Distrito Industrial cerca de quinhentas

⁷⁷ “Esse novo instrumento legal ampliou a área inicial para 10.000 km², coincidindo em sua nova dimensão com o território ocupado pelo município de Manaus e seus arredores. Dotou-se a nova área de incentivos fiscais especiais que, na visão do legislador, tornavam-se imprescindíveis para alcançar o objetivo de criar no interior da Amazônia em centro comercial, industrial e agropecuário [...]” (SALAZAR, 2006).

indústrias, de grande, médio e pequeno porte, multinacionais e brasileiras que aportaram capitais, tecnologia e experiência na implantação de 22 pólos industriais.”

Na visão de Aline Maria Alves Damasceno (2018) o comércio de produtos industrializados para as demais regiões do país, a geração de força de trabalho o aumento do produto interno bruto, a arrecadação de tributos e o faturamento das empresas oportunizado pela ZFM representa desenvolvimento econômico não só para o Amazonas, mas para todo o Brasil. Nesse sentido, Salazar (2006) enfatiza que:

As isenções e incentivos fiscais de que desfrutaram as indústrias instaladas em Manaus possibilitaram ao país, no passado, substituir importações, ter acesso a tecnologias modernas e contribuir positivamente para o desenvolvimento da indústria nacional de componentes, localizada no centro-sul do país, especialmente em São Paulo. (SALAZAR, 2006, p. 267).

Outro ponto destacado pelo autor, relativo à contribuição do Pólo Industrial de Manaus à indústria nacional, consiste na criação de uma área de incentivos para a fabricação de componentes que seriam incorporados aos bens produzidos em Manaus que ficou conhecida como *Zona Franca de Componentes de São Paulo*, que inclusive foi prejudicial à própria ZFM. Frente a essa constatação Salazar (2006, p. 268) lamenta: “É uma pena que geralmente essa contribuição do PIM não seja reconhecida e o parque de Manaus seja freqüentemente apresentado como o vilão da história, consumidor de divisas e de recursos de renúncia fiscal.”

Além do desenvolvimento econômico a ZFM também ocasionou o aumento demográfico em Manaus. Contudo não houve por parte dos governantes preocupação na elaboração de políticas públicas para cuidar do desenvolvimento social e urbano. Nesse sentido o historiador Marcus Roberto Russo de Oliveira (2017) aponta que

[...] a instalação da Zona Franca de Manaus, no final dos anos 1960, proporcionou não somente um aumento significativo no número de habitantes de Manaus, que passou a receber um novo contingente de migrantes e imigrantes vindos principalmente dos municípios da região Norte e Nordeste, mas também um novo “surto” de especulação imobiliária, ocupações e invasões de terras e aumento dos casos de violência envolvendo sobretudo homens adolescentes e jovens. (OLIVEIRA, 2017, p. 112)

Como veremos, esse enorme contingente de trabalhadores vindos, sobretudo dos rincões da Amazônia, que seduzidos pela promessa de melhoria de vida material

dirigiram-se para as linhas de produção das fábricas do Distrito Industrial de Manaus para vender sua força de trabalho exerceu influência para criação da disciplina FHA.

Para Mendonça (2021) o desenvolvimento econômico e o deslocamento populacional oriundos da dinâmica capital estabelecida pela criação da ZFM foram fatores determinantes para a consolidação de um currículo prescrito para o ensino de História do Amazonas no Estado. Na visão do autor

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. (MENDONÇA, 2021, p, 31).

Então, diante dessa configuração social que se espalhava a classe hegemônica manauara passou também a postular a defesa do ensino da história regional e local.

Pois,

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. (MENDONÇA, 2021, p. 30-31).

Tratava-se de uma estratégia da elite manauara para manter seu domínio, uma vez que “[...] a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação [...]” (CURY, 1986, p. 13). Neste caso, a burguesia local buscou pelo domínio da narrativa histórica exercer a manutenção de sua hegemonia e barrar qualquer tentativa de contestação.

Ao se colocar como protagonista na narrativa histórica que viria a ser incluída nos currículos de FHA, a elite manauara explicitou mais uma vez sua aversão pelos aspectos constitutivos históricos, sociais e culturais amazônicos ao priorizar uma visão eurocêntrica civilizatória do homem branco que legitimava o poder dos ditos

“vencedores” em detrimento dos inúmeros personagens manauaras, amazonenses e amazônicos.⁷⁸

A esse respeito Mendonça (2021) ressalta que

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, 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 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. (MENDONÇA, 2021, p, 32-33).

Os aspectos aqui apresentados dão conta de que a criação da disciplina de FHA decorre das reivindicações educacionais debatidas durante o período de abertura política. No contexto amazonense, o grupo político que chegou ao poder seguiu as prerrogativas do debate político educacional da época e sancionou a lei estadual que obrigou o ensino de História do Amazonas, através da disciplina FHA, aderido também pelo poder municipal. Há de se destacar a influência da ZFM para a criação da disciplina, tendo em vista o crescimento populacional que fez com que as elites locais se preocupassem em garantir sua hegemonia através do discurso histórico que seria propagado nas escolas pela disciplina FHA.

3.2 A DISCIPLINA DE FHA NO CURRÍCULO ESCOLAR DA SEMED/MANAUS

A constituição de uma disciplina escolar na grade curricular de ensino é estabelecida pelo aparato burocrático do Estado mediado por tensões e disputas de classes. O estabelecimento do ensino da história regional e local na rede de educação municipal de Manaus, tem como base a legislação educacional brasileira produzida no âmbito da reforma da educação dos anos 90. Reforma essa que é fruto das conjunturas política e econômica neoliberal emergidas com a crise do capital no final dos anos 60 e início dos anos 70.

⁷⁸ “A maior parte da história no passado era escrita para glorificação e talvez para o uso prático dos governantes. De fato, certas modalidades de história ainda possuem essa função” (HOBSBAWM, 2013, p. 280-281).

Antes de discorrermos sobre o processo de implantação de FHA na SEMED/Manaus julgamos pertinente esclarecermos alguns aspectos atinentes aos termos “currículo” e “matéria/disciplina escolar”, uma vez que são termos balizadores para a compreensão do objeto investigado.

Ao traçar a origem etimológica do currículo Goodson (2020) apresenta o seguinte:

“A palavra “currículo” deriva da palavra latina *currere*, que significa “correr” e se refere a um curso (ou corrida de carruagens). As implicações da etimologia são que o currículo é, portanto, definido como um curso a seguir ou, sobretudo, a apresentar. (GOODSON, 2020, p. 72).

Segundo Goodson (2020, p. 111) “O currículo é reconhecidamente e manifestadamente uma construção social” que vem metamorfoseando-se historicamente. No entanto, esse processo de transformação pelo qual passa o currículo não configura um processo evolutivo, pois sendo um artefato social (GOODSOON, 1997) ele está à mercê de questões políticas e sociais de grupos em disputa que determinarão seu ou seus objetivos. Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva (2001) afirma que

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).

Essa correlação de forças entre grupos sociais expressa na citação acima é historicamente desigual, sobretudo pelo fato da classe dominante ter um poderoso aliado para o estabelecimento de seu projeto – o Estado. De acordo com Luciano Gruppi (1996) “[...] o Estado é um poder político que se exerce sobre um território e um conjunto demográfico (isto é, uma população, ou um povo); e o Estado é a maior organização política que a humanidade conhece”. (GRUPPI, 1996, p. 7).

Com auxílio do Estado a classe dominante adentra na educação para exercer sua hegemonia tendo como foco o domínio do currículo, pois este juntamente com os programas:

[...] constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. (ABUD, 2020, p. 28).

As disciplinas escolares são os meios de efetivação dos currículos. Para Goodson (1997), assim como o currículo “A disciplina escolar é construída social e politicamente e os actores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e colectivas.” (GOODSON, 1997, p. 27).

De acordo com Chervel (1990) até o término do século XIX disciplina estava associada [...] a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribuiu para isso.” (CHERVEL, 1990, p. 178). O autor aponta que é somente após a Primeira Guerra Mundial que o termo disciplina vai tornar-se uma rubrica que classifica as matérias de ensino como inerentes ao ambiente escolar dotados de métodos e regras próprios que possibilitam a abordagem dos diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.

A criação de FHA deu-se através da Lei Estadual nº 1.906/89 que tornou obrigatório o ensino da história do Amazonas nas escolas públicas e particulares do Amazonas. Dois fatores podem ser apontados como essenciais para a inclusão de FHA na SEMED/Manaus. O primeiro, consiste no fato de que naquele momento a Secretaria Municipal de Educação não possui uma legislação educacional própria o que a levava a adotar as prerrogativas da SEDUC/AM, inclusive o currículo escolar. O segundo, relaciona-se à obrigatoriedade do ensino de Geografia e História do Amazonas nas escolas municipais atribuída pela Loman⁷⁹ através do inciso IX do artigo 346.

⁷⁹ Promulgada em 05 de abril de 1990, a Loman foi elaborada seguindo o movimento de reorganização democrática do Brasil que já havia legado ao povo brasileiro a Constituição Federal de 1998 e ao povo amazonense a Constituição do Amazonas de 1989. Os responsáveis pela elaboração da Lei foram: “Edvar Martins de Mesquita, Presidente – Wilson Gomes Benayon, 1º Vice-Presidente – César Roberto Cerqueira Bomfim, 2º Vice-Presidente – Messias da Silva Sampaio, Secretário – Robério dos Santos Pereira Braga, Relator Geral – Domingos Sátiro Leite Filho, Relator-Adjunto – João Pedro Gonçalves da Costa, Relator-Adjunto – Johnny Eduardo De’ Carli, Relator-Adjunto – Miquéias Mathias Fernandes, Relator-Adjunto – Roberto Alexandre Alves Barbosa, Relator-Adjunto – Serafim Fernandes Corrêa, Relator- Adjunto – João Batista de Freitas Noronha – Fernando de Oliveira Tringueiro – José Antônio Verçosa de Medeiros Raposo – José Jefferson Carpinteiro Peres – José Mário Frota Moreira – Manoel de Castro Paiva – Manoel Marçal de Araújo – Maria de Lourdes Lopes de Oliveira – Omar José Abdel Aziz – Otalina Loureiro Aleixo – Raimundo Olímpio Furtado Neto – Vanessa Grazziotin.” (MANAUS, 1990, p. 162).

Os primeiros passos de FHA enquanto disciplina escolar autônoma ocorreram no período em que Arthur Neto era o prefeito de Manaus.

Foi durante a primeira administração de Arthur Neto que, através da Lei nº 2.000 de 28 de janeiro de 1989, a Secretaria passou a ser chamada de Secretaria Municipal de Educação (SEMED) (MATOS, 2008).

Na grade curricular da SEMED/Manaus em 1989, ano da criação de FHA pela esfera de poder estadual, constavam os seguintes componentes curriculares para a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau (que correspondiam aos anos finais do ensino fundamental de hoje) com suas devidas cargas horárias semanal (S) e anual (A): Língua Portuguesa, Geografia, História, OSPB, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Educação Artística, Ensino Religioso, Língua Francesa e Língua Inglesa.

FIGURA 4: Grade Curricular do ensino de 1º grau – SEMED/Manaus (1989)

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

GRADE CURRICULAR - ENSINO DE 1º GRAU

INICIO - 1989

MATERIAIS	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		4ª SÉRIE		5ª SÉRIE		6ª SÉRIE		7ª SÉRIE		8ª SÉRIE		
		S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	
		PARTE DE RESERVA NÚCLEO COMUM LEIS 5692/71 e 7044/82 - Res. 06/86 - CPE	PORTUGUES	12	480	09	360	08	320	08	320	06	240	06	240	05	200	05
ESTUDOS SOCIAIS	ESTUDOS SOCIAIS		-	-	02	80	03	120	03	120	-	-	-	-	-	-	-	-
	GEOGRAFIA		-	-	-	-	-	-	-	-	03	120	03	120	03	120	03	120
SOCIAIS	HISTORIA		-	-	-	-	-	-	-	-	03	120	03	120	03	120	03	120
	ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	80	02	80
MATEMÁTICA	06		240	05	200	04	160	04	160	06	240	06	240	05	200	05	200	
CIENCIAS	INICIAÇÃO AS CIENCIAS		-	-	02	80	03	120	03	120	-	-	-	-	-	-	-	-
	CIENCIAS FISICAS E BIOLOGICAS		-	-	-	-	-	-	-	-	03	120	03	120	03	120	03	120
ART. 7º DA LEI Nº 5692/71	EDUCAÇÃO FÍSICA		02	80	02	80	02	80	02	80	03	120	03	120	03	120	03	120
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA		-	-	-	-	-	-	-	-	02	80	02	80	-	-	-	-
LÍNGUA ESTRANGEIRA	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	PROGRAMA DE SAÚDE		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LÍNGUA FRANCESA	ENSINO RELIGIOSO		-	-	-	-	-	-	-	-	02	80	02	80	-	-	-	-
	LÍNGUA FRANCESA		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	80	02	80
LÍNGUA INGLESA	LÍNGUA INGLESA		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	80	02	80
	LÍNGUA INGLESA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	80	02	80	
TOTAL	GERAL	20	800	20	800	20	800	20	800	28	1120	28	1120	28	1120	28	1120	

Fonte: GDAE, 1989.⁸⁰

⁸⁰ Digitalização feita pelo autor (2022) a partir da Estrutura Curricular - GDAE

Observa-se que neste ano a parte diversificada exigida pela Lei 5.692/71 era contemplada pelos componentes de Língua Francesa e Língua Inglesa sendo ensinados apenas nas 7ª e 8ª séries. Esse currículo vigorou também no ano letivo de 1990, momento no qual a SEDUC/AM concentrou esforços na elaboração do novo currículo que contemplasse as recém criadas disciplinas de FHA e FGA, conforme explicitado na Mensagem Governamental do então governador Vivaldo Frota à Assembleia Legislativa de 1991.

Após a reformulação curricular a SEDUC/AM apresentou em 1991 a seguinte estrutura curricular para a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau: Português, Geografia, FGH, História, FHA, OSPB/EMC, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde, Educação Física, Educação Artística, Ensino Religioso, Língua Francesa ou Língua Inglesa. As disciplinas estavam distribuídas com suas devidas cargas horárias conforme imagem abaixo.

Figura 5: Grade Curricular do ensino de 1º grau – SEMED/Manaus (1991)

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE ENSINO
ASSISTÊNCIA CURRICULAR

1991

GRADE CURRICULAR DE 1º GRAU
Nº DE AULAS SEMANAIS: - 05

SEMANAS ANUAIS - 40

MATÉRIAS	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª		7ª		8ª																	
	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A																
PORTUGÊS	12	480	9	360	8	320	9	320	6	240	6	240	5	200	5	200																
ESTUDOS SOCIAIS	INTEGRAÇÃO SOCIAL																															
	GEOGRAFIA																															
	FUNDAMENTOS DE GEOGRAFIA DO AMAZONAS																															
	HISTÓRIA																															
	FUNDAMENTOS DE HISTÓRIA DO AMAZONAS																															
O.S.P.B./E.H.C.																																
MATEMÁTICA	6	240	5	200	4	160	4	160	6	240	6	240	5	200	5	200																
CIÊNCIAS	INICIAÇÃO ÀS CIÊNCIAS																															
	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS E PROGRAMAS DE SAÚDE																															
ART. 7º DA LEI 5.692/71	EDUCAÇÃO FÍSICA																															
	JOGOS E RECREAÇÃO																															
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA																															
	ENSINO RELIGIOSO																															
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA																															
LÍNGUA INGLESA																																
LÍNGUA FRANCESA																																
TOTAL																20	800	20	800	20	800	20	800	28	1120	28	1.120	28	1.120	28	1.120	

OBS.: Os conteúdos de Educação Moral e Cívica, foram integrados à O.S.P.B.
Os conteúdos de Programas de Saúde, foram integrados a Ciências Físicas e Biológicas.

SEMED
P. M. M.
MANAUS - AM

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CEE AM
05

Fonte: GDAE, 1991.⁸¹

⁸¹Digitalização feita pelo autor (2022) a partir da Estrutura Curricular - GDAE

Conforme podemos observar na figura 4 a carga horária de FHA e FGH consistia em duas horas semanais que totalizavam oitenta horas anuais para ambas as disciplinas. E para se chegar a essa carga horária de duas horas semanais para FHA e FGA subtraiu-se uma hora das disciplinas de História, Geografia, Educação Artística e Ensino Religioso⁸². Pondera-se ainda que tanto FHA e FGH foram incluídas no núcleo comum do currículo estando vinculadas aos Estudos Sociais e não na Parte Diversificada do currículo⁸³.

Apesar do ensino de história regional e local pela disciplina FHA ser uma determinação legal, a SEMED/Manaus não lhe deu a devida atenção. O que seguiu foi a negligência por parte da SEMED/Manaus e muita ação por parte dos professores para que o ensino de FHA se efetivasse.

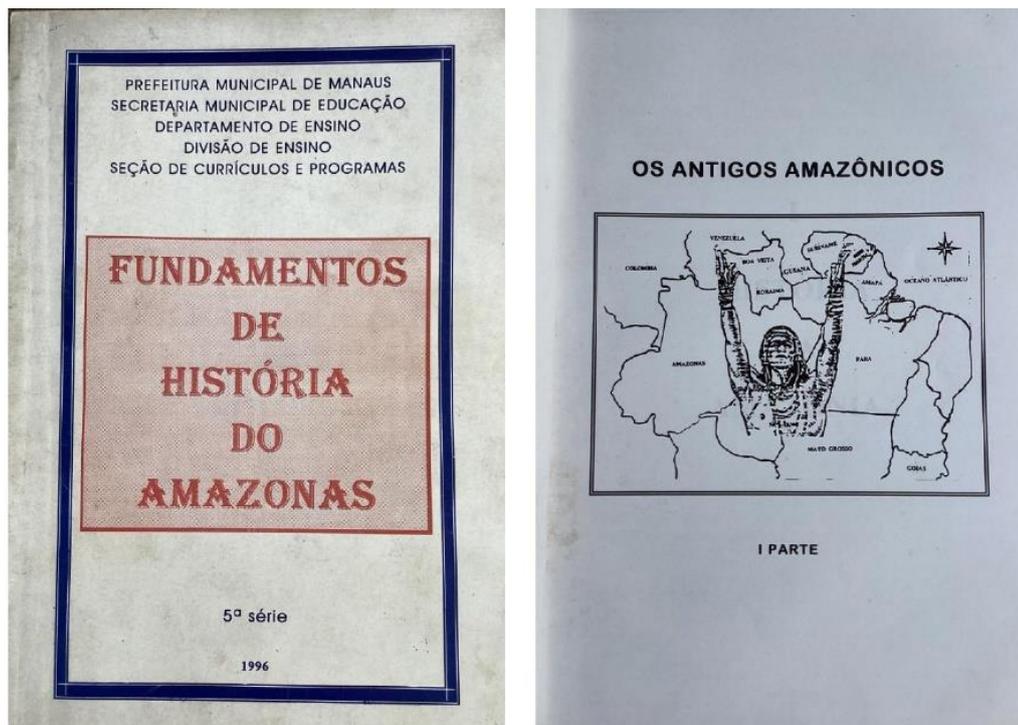
Um dos aspectos dessa negligência consiste no fato do não fornecimento de materiais didáticos que auxiliassem no processo de ensino dos conteúdos de história regional e local. Contudo, a existência de uma apostila de FHA de 1996 destinada a então 5ª série dá conta que em determinado momento a Secretaria esboçou uma tentativa de subsidiar material didático para o ensino desses conteúdos.

A apostila, chamada de *Suplemento de Fundamentos de História do Amazonas (1996)* possui 70 páginas, capa cartonada colorida e interior com imagens em preto e branco e letras datilografadas, conforme figura 6.

⁸² Outras mudanças que podem ser notadas na grade curricular de 1990 em comparação a de 1989 são a incorporação de Educação Moral e Cívica a OSPB, o acréscimo de Programas de Saúde em Ciências Físicas e Biológicas e o caráter optativo entre Língua Francesa ou Língua Inglesa.

⁸³ A partir de 1994 até 1996 FHA e FGA integraram a Parte Diversificada da grade curricular com base nas suas leis de criação, respectivamente Lei nº 1.906/89 e nº 1.901/89.

Figura 6: Capa e parte interna da apostila Suplemento de Fundamentos de História do Amazonas (1996)



Fonte: SEGADIL, 1996.⁸⁴

Sua estrutura divide-se em duas partes:

I PARTE

OS ANTIGOS AMAZÔNICOS

I – HISTÓRIA DA AMAZÔNIA

1. Introdução
2. História Geológica da Amazônia
3. O homem Amazônico
4. Arqueologia Amazônica
5. Demografia

II – POVOS DA VÁRZEA E DA TERRA FIRME

1. Introdução

⁸⁴Digitalização feita pelo autor (2022) a partir da apostila cedida pelo professor Romualdo Rossetti Segadil.

2. Povos da terra firma
3. Povos da várzea
4. Notas
5. Curiosidades

II PARTE

A CONQUISTA DA AMAZÔNIA

I – A CONQUISTA DA AMAZÔNIA

1. Introdução
2. A Ocupação Européia

II – A CONQUISTA E EXPANSÃO PORTUGUESA

III – A ESCRAVIDÃO INDÍGENA

IV – ANEXOS

V – OBSERVAÇÕES

VI – BIBLIOGRAFIA

Contudo, a SEMED/Manaus não deu continuidade no fornecimento desse tipo de material, transferindo assim aos docentes a responsabilidade de arcarem sozinhos com a responsabilidade do ensino de história regional e local.

Sobre isso, em entrevista cedida ao professor Marúcio José Bezerra Mendonça no dia 13 de dezembro de 2019 para pesquisa de mestrado intitulada *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)*, o professor João Zacarias relatou:

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. (ZACARIAS, 2019, apud MENDONÇA, 2021, p. 36).

Segue o relato do professor

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. (ZACARIAS, 2019, apud MENDONÇA, 2021, p. 37).

O Sombra a qual João Zacarias se refere trata-se do professor Raimundo Nascimento Sombra⁸⁵, autor do livro *Fundamentos de História e Geografia do Amazonas* lançado primeiramente no ano de 1994⁸⁶. Como não faz parte de nossos intentos, não faremos uma análise esmiuçada acerca da obra em questão. Nos limitaremos em tecermos pequenos apontamentos no intuito de melhor situarmos esse período de implementação de FHA com as obras que fizeram parte do labor docente e conseqüentemente do processo de aprendizagem dos discentes das escolas públicas municipais de Manaus.

Ao apresentar sua obra, o filósofo Sombra (1994) demonstra que estava inteirado das dificuldades relacionadas a falta de material didático para o ensino de história regional e local. De acordo com ele

Fundamentos de História e Geografia do Amazonas nasceu da pretensão de amenizar a falta de material didático na área de Estudos Sociais da nossa região.

Nesse sentido, busca diminuir as dificuldades que encontram os professores das disciplinas de História e Geografia do Amazonas, bem como auxiliar na formação cultural de nossos alunos. (SOMBRA, 1994, p. 3)

O livro possui cinco capítulos, sendo o primeiro destinado a Geografia do Amazonas e os outros quatro contemplam História do Amazonas distribuída por 84 páginas de um total de 110. Jörn Rüsen (2010) estabelece quatro características indispensáveis para o que seria um bom livro didático: 1) um formato claro e estruturado; 2) uma estrutura didática clara; 3) uma relação produtiva com o aluno; e 4) uma relação com a prática da aula.

Ao efetuarmos análise da obra de Sombra (1994) alicerçada nesses quatro aspectos podemos concluir que: 1) ao abarcar duas áreas de conhecimento o livro

⁸⁵ A edição de 1996 do livro trazia as seguintes informações sobre o autor: Raimundo Nascimento Sombra nasceu em Coari, AM, em 1958. Ex-frade capuchino, licenciado em Filosofia e na época era professor da Rede Estadual e Municipal. Já havia lecionado em várias escolas particulares de Manaus e estava cursando Letras na Universidade do Amazonas. (SOMBRA, 1996)

⁸⁶ Existem ainda duas outras edições do livro lançadas em 1996.

privilegia a história do Amazonas em detrimento da geografia do Amazonas por meio de uma estrutura confusa que apresenta conteúdos muito sucintos e outros muito extensos; 2) o livro não possui nenhuma sugestão de atividade, de texto complementar ou qualquer outra estratégia que configure um aspecto didático, é um mar de textos vez ou outra entrecortados por imagens que não se conectam com o texto; 3) dada sua estrutura o livro é exclusivamente destinado aos professores não possuindo meios que possam atrair os alunos; e 4) com muito esforço através de adaptações – tendo em vista que o livro é geral e não destina-se a uma série específica - os professores podem fazer uso da obra como instrumento para o processo de ensino-aprendizagem.

Em seu estudo, ao analisar a obra em questão Dutra (2022) chegou a seguinte conclusão:

A ausência dos aspectos didáticos na obra amplia a pauta de análise, uma vez que eles foram totalmente esquecidos. O autor discorre sobre o tema como se o livro não tivesse uma finalidade específica, isto é, atender a professores e alunos. A obra mostra-se desprovida de atividades didático-pedagógicas, necessárias à problematização do tema, e trata o assunto sob uma perspectiva conteudista. Reflexo dessa característica é observado nas imagens utilizadas, que não dialogam com o texto e assumem perfil supostamente decorativo. Da análise da obra, deduz-se que ela fomenta a inércia do discente em assumir posicionamento crítico, restringindo-se a mero espectador da didática do professor. (DUTRA, 2022, p. 82).

Apesar de todos esses problemas a obra gozou de relativo prestígio entre os professores. A carência de produções didáticas relacionadas aos temas apresentados no livro juntamente com o fato dele trazer em seu título o nome das recém-criadas disciplinas FHA e FGA, podem justificar seu sucesso entre os docentes. Sucesso esse que pode ser identificado na fala do professor José Zacarias quando este afirma que o livro vendeu bastante e também no fato de terem sido publicadas três edições pela Editora Prisma no espaço de 1994 a 1996.

As palavras do professor João Zacarias sobre a falta de livros didáticos de história regional e local encontram eco na fala do professor Hélio Dantas (2010), que apresentamos no capítulo 1, onde o mesmo expôs sua dificuldade em encontrar material didático de história do Amazonas para ministrar aulas de FHA em uma escola municipal de Manaus no ano de 2005. Na ocasião, o docente relatou que para suprir tal necessidade e poder desempenhar sua função pedagógica em turmas escolares do ensino fundamental teve que fazer adaptações em livros destinados ao ensino

médio e “escolarizar” obras acadêmicas. Quem também se manifesta a respeito deste problema e conseqüentemente da solução encontrada pelos docentes é o professor Marcos Afonso Dutra (2022): “A inexistência de livros com temática local e/ou regional aprovados pelo PNLD circulando nas escolas municipais obriga o professor a consultar obras que, apesar de contemplarem o conteúdo, não possuem finalidade didática” (DUTRA, 2022, p. 166).

Na verdade, o problema da falta do livro didático de história do Amazonas na SEMED/Manaus é algo que nunca foi resolvido e afeta os professores até os dias de hoje.

Na tese de doutorado intitulada “*Não me contaram essa História*”: análise do livro didático de História do ensino fundamental adotado pelas escolas municipais de Manaus, Dutra (2022) faz uma investigação com intuito de identificar a presença da História do Amazonas nos livros didáticos do ensino fundamental adotados pela SEMED/Manaus. Segundo o autor o interesse pelo tema surgiu justamente da constatação da carência de obras destinadas aos temas históricos regionais e locais mediante sua prática docente.

De acordo com Jörn Rüsen (2010) existe uma unanimidade entre os especialistas em considerar o livro didático como a ferramenta mais importante no ensino de história. Porém, é fato que o livro didático não é e nem deve ser o único suporte do professor na sua prática docente. Segundo Alain Choppin (2004) com o livro didático coexistem outros instrumentos concorrentes ou complementares no processo de ensino, como os mapas de parede, mapas-múndi, acervos iconográficos, suportes audiovisuais e etc. Corroborando com esse entendimento Dutra (2022) frisa que

[...] no labor escolar, se o livro didático não é o principal recurso, dada sua (in)questionável relevância como apoio pedagógico ao professor na aprendizagem de alunos, ele figura, com inegável justiça, entre os materiais considerados indispensáveis. (DUTRA, 2022, p. 40).

Mesmo sendo um instrumento indispensável para o ensino a SEMED/Manaus absteve-se da responsabilidade de municiar seus quadros docentes e discentes com livros didáticos que contemplassem conteúdos de história regional e local.

O período em questão que compreende a publicação do livro do professor Sombra e a distribuição da Apostila de FHA coincide com a administração do prefeito

Eduardo Braga, do Partido Progressista Brasileiro (PPB), que assumiu o cargo após a renúncia de Amazonino Mendes que concorreu ao posto de governador (e venceu) para o quadriênio 1995-1998.

Estiveram à frente da Secretaria Municipal de Educação neste período as professoras Vera Lúcia Marques Edwards como secretária e Therezinha Ruiz como subsecretária. Foi durante essa administração que, através da Lei Municipal nº 377 de 18 de dezembro de 1996, ocorreu a criação do Conselho Municipal de Educação (CME), “[...] órgão normativo, consultivo e de liberação superior, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e subordinado ao Chefe do Poder Executivo Municipal” (MANAUS, 1996). Dada sua função e sua relação de subordinação aqueles que por ventura exerçam a função de prefeito o CME no transcorrer dos anos terá papel fundamental no processo de extinção de FHA da grade curricular das escolas da rede municipal.

Mas, antes de nos atermos ao término da disciplina, precisamos focar nos fatos que denotam ações para sua aplicabilidade no contexto escolar municipal. Desse modo, o *Jornal do Comercio* do dia 26 de janeiro de 1996 trazia na seção *Cidade* a seguinte matéria:

Professores do município são reciclados

Os professores de 1ª a 6ª série do ensino regular e supletivo da rede escolar municipal, estão participando de um curso de reciclagem promovido pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) com o aval do prefeito Eduardo Braga, com o objetivo de capacitá-los para melhor desempenho de suas funções, sempre na busca do ensino de qualidade.

O curso começou no último dia 23 e vai até o dia 5 de fevereiro, véspera do início das aulas na rede pública escolar. Na escola Arthur Araújo (avenida Djalma Batista) estão sendo ministradas as matérias Fundamentos de História do Amazonas e Fundamentos de Geografia do Amazonas para professores de 5ª e 6ª séries [...]. (JORNAL DO COMMERCIO, 26 de janeiro de 1996, p. 7).

O termo “reciclagem” usado na matéria em referência aos professores é pejorativo e transferem aos docentes a culpa de um possível insucesso no processo de ensino-aprendizagem. É como se a falta de uma organização curricular e materiais didáticos destinados ao ensino de FHA (e FGA) de responsabilidade da SEMED/Manaus não influenciasses negativamente a prática docente e a apreensão dos conteúdos da História e Geografia regional e local.

Um outro aspecto do descaso da SEMED/Manaus para com a disciplina FHA foi a demora para construção de um currículo escolar. Foi somente após a homologação da LDBEN (Lei 9394/96) que a Secretária preocupou-se em formular uma proposta curricular para nortear o ensino nas suas escolas. Mendonça (2021) afirma que

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. (MENDONÇA, 2021, p. 45).

Procede a informação da adoção dos currículos da SEDUC/AM, porém há um equívoco quando o autor diz que a SEMED/Manaus passou a elaborar seus currículos somente em 2001, visto que a Secretaria elaborou em 1997 a proposta curricular denominada PRORED. Na ocasião permaneciam à frente da SEMED/Manaus Vera Lúcia Marques Edwards e Therezinha Ruiz, mantidas no cargo pelo então prefeito Alfredo Nascimento (MATOS, 2008), que se elegeu pelo do Partido Progressista Brasileiro (PPB), após renunciar ao cargo de vice-governador do Amazonas na chapa liderada por Amazonino Mendes.

É justamente na administração de Alfredo Nascimento em que foi sancionada em 13 de dezembro de 1999 a Lei nº 512, que dispõe sobre a criação e organização do sistema municipal de ensino do município de Manaus.

Em relação ao PRORED, ao referir-se a este documento, Kelen Marcião (2009) afirma que:

As orientações curriculares anteriormente eram realizadas de maneira desarticulada, não existindo registros destas orientações no Acervo Municipal. Pode-se dizer que o Prored é uma das primeiras iniciativas de sistematização em forma de documento oficial de orientações curriculares articuladas a uma movimentação de reorientação curricular da educação básica. (MARCIÃO, 2009, p. 109).

A constatação apresentada por Marcião (2009) coaduna com a informação passada pela professora Lídia Helena de Oliveira Moreira (2022) que em relação ao ensino de FHA afirmou que de início a Secretaria Municipal seguia o currículo do Estado, posteriormente a SEMED/Manaus elaborou uma **relação de conteúdos** para

nortear o ensino da disciplina e somente em 1997 foi elaborado a primeira proposta curricular oficial, o PRORED.

No que se refere a FHA, o PRORED (1997) sugestionava o ensino dos seguintes conteúdos:

FUNDAMENTOS DE HISTÓRIA DO AMAZONAS

5ª SÉRIE

I- Introdução ao Estudo da História do Amazonas

- 1 - Noções de História como Ciência
- 2 - A importância de Estudar a História do Amazonas e da Amazônia

II – A Amazônia pré-colonial (+/- 12.000 a.C ao Séc. XVI)

- 1 - As Primeiras ondas Migratórias para a Amazônia (+/- 12.000 a.C)
- 2 - Constituição e Diferenças de Estágio Sócio-Cultural
 - As Sociedades Coletoras- Caçadoras
 - As Sociedades Agricultoras de Raízes
 - As Sociedades dos “Cacicados Complexos”

III- Conquista da Amazônia (Séc. XVI – XVII)

- 1 - O Mercantilismo Europeu
- 2 - As Expedições Conquistadoras: Espanhóis, Ingleses, Franceses, Holandeses e Portugueses
- 3 - O “Olhar” do Colonizador Sobre o Espaço e os Povos Amazônicos

IV- A Colonização da Amazônia (Séc. XVII – XIX)

A - Período Pré-Pombalino (1616-1750)

- 1 - Ocupação do Delta Amazônico
 - Expedições Sertanistas
 - Expedições Militares
- 2 - Expulsão dos Franceses, Ingleses e Holandeses
- 3 - Aliança com/contra as Sociedades Indígenas

- Empreendimento econômico e recrutamento da Força de Trabalho Indígena
- Descimento, Guerra Justas e Resgates

4 - Organização da Mão-de-Obra

- Capitães de Aldeia
- Missionários

B - Período Pombalino (1750- 1777)

1 - Reformas Pombalinas

2 - Fronteiras e Tratados de Limites

- Madri
- Santo Ildefonso

3 - Diretório

4 - Criação e Implantação da Capitania de São José do Rio Negro

C - Período Pós-Pombalino (1777- 1823)

1 - Continuidade da Política de Lusitanização da Amazônia

- A Abolição do Diretório e Criação do Corpo de Milícia e de Trabalhadores (1798)
- A Participação da Amazônia no Processo de Emancipação Política do Brasil

Com exceção das unidades *I - Introdução ao Estudo da História do Amazonas*, que visava apresentar aos estudantes noções introdutórias para o estudo da História enquanto ciência, bem como as vantagens de se estudar a história do Amazonas e da Amazônia; *II – A Amazônia pré-colonial (+/- 12.000 a.C ao Séc. XVI)*, que apresentava o início da ocupação da Amazônia e as características das sociedades que habitaram a região; e o último tópico do item C da unidade IV, *A Participação da Amazônia no Processo de Emancipação Política do Brasil*, que tentava demonstrar um certo protagonismo da região Amazônica na Independência do Brasil, o restante dos conteúdos propostos para a 5ª série eram preponderantemente eurocêntricos.

Com destaque para *O “Olhar” do Colonizador Sobre o Espaço e os Povos Amazônicos*, que propunha aos professores e estudantes manauaras, amazonenses, amazônida, o estudo de sua história através da ótica do invasor europeu. E qual seria o “olhar” colonizador a ser apresentado aos alunos? O do europeu bem aventurado trazedor da civilidade, da cultura verdadeira e do desenvolvimento ou aquele que via na região em questão um lugar a ser conquistado, explorado e pilhado e nos povos indígenas, seres bárbaros propensos ao trabalho escravo e que necessitavam de salvação? Como se pode perceber os títulos das unidades e os conteúdos que os compõem apresentam um alinhamento com as ideias do primeiro exemplo que estabelece ao colonizador europeus uma imagem heroica.

Para a 6ª série o PRORED (1997) apresentava os seguintes conteúdos:

FUNDAMENTOS DE HISTÓRIA DO AMAZONAS

6ª SÉRIE

I - A Incorporação da Amazônia ao Império do Brasil e Permanência das Estruturas Coloniais (1823-1850)

1 - A Adesão do Grão-Pará à Independência do Brasil e a Formação do Aparelho de Estado Provincial Paraense

- A exclusão dos Amazônidas do poder Político na Província do Pará
- Transformação da Capitania de São José do Rio Negro em Comarca do Alto Amazonas

2 - A Ruptura revolucionária da Cabanagem (1835-1840)

- A Amazônia no Contexto das Regências
- As “Massas Revolucionárias de Cor” na Cabanagem
- A Elite Agrária no Comando da Cabanagem
- A Cabanagem no Amazonas
- O Fim da Revolução Cabana e suas Consequências para a Amazônia

II - Economia e Sociedade no Amazonas da Segunda Metade do Século XIX e Primeira Metade do Século XX

1 - A Província do Amazonas (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 Sócio- Econômicas no Amazonas a partir de 1860: O Extrativismo da Borracha
- Gênese das Transformações Urbanas em Manaus com os lucros da Borracha

2 - 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 como parte da Crise da Economia Gomífera e das Crises Políticas da República Velha

III - Economia e Sociedade no Amazonas Contemporâneo (1930- 1980)

1 - O Amazonas no Contexto da Revolução de 1930 e da Ditadura do Estado Novo

- A Intervenção Federal no Amazonas
- Tentativa de Recuperação da Economia Gomífera Durante a II Guerra Mundial

2 - O Amazonas Durante os Governos Populistas (1950-1964)

- Manutenção das Estruturas Extrativistas

3 - O Amazonas no Contexto da Ditadura Militar (1964- 1985)

- A Intervenção Federal
- A Implantação do Modelo Econômico da Zona Franca em Manaus
- O **“Projeto Calha Norte”** e as Fronteiras da Amazônia: a **Questão Indígena**⁸⁷

⁸⁷ O exemplar do PRORED que conseguimos ter acesso – gentilmente cedido pelo pedagogo da Escola Municipal Abílio Nery – está incompleto, contém somente a relação de conteúdos. Por conta disso não podemos inferir análise sobre os possíveis objetivos almejados pelo documento.

De modo geral, as três unidades da proposta curricular para a 6^o série apresentam a história regional e local numa perspectiva político-econômica que valoriza as elites como construtores do Amazonas. Até mesmo quando propõe retratar a participação histórica de um grupo de “excluídos”, o faz com característica de dominação, vide o conteúdo *As “Massas Revolucionárias de Cor” na Cabanagem*. Existem tantas formas de tratar deste tema, mas o que foi apresentado na proposta curricular é carregada de um preconceito racial estrutural que se faz presente até os dias de hoje.

É a partir desse momento que FHA e FGA passam a integrar a Parte Diversificada do currículo não mais para atender a demanda das leis estaduais e municipais, mas para cumprir a determinação do artigo 26 da LDBEN (Lei 9394/96). Em 2001, o prefeito Alfredo Nascimento foi reeleito. Além da educação a SEMED/Manaus passou também a cuidar da cultura sob o nome de Secretaria Municipal de Educação e Cultura tendo a partir de 2002 Therezinha Ruiz como titular da pasta (MATOS, 2008) e a professora Ana Maria da Silva Falcão como subsecretária.

Em sua *Mensagem de Abertura da I Sessão Legislativa da XIII Legislatura* (2001), Alfredo Nascimento ao fazer um balanço das ações realizadas pela prefeitura no quadriênio de 1997 a 2000 destacou que

Na Educação, em quatro anos ampliamos o número de vagas na rede municipal de ensino em mais de 70%. Atualmente, estudam nas escolas do município mais de 160 mil alunos.

Todos os estudantes da rede municipal tiveram garantidos material escolar, fardamento e merenda escolar gratuitamente.

Os índices de evasão e repetência escolar, que no passado eram de mais de 35%, vêm paulatinamente recuando, o que demonstra a correta orientação pedagógica.

Em apenas quatro anos, estes índices foram reduzidos em mais de 25%.

O conteúdo foi revisto e aprimorado, tornando-o adequado à realidade local e regional. (MANAUS, 2001, p. V-VI, grifo nosso).

A revisão, aprimoramento e adequação dos conteúdos a realidade regional e local apontados pelo prefeito trata-se da elaboração do PRORED (1997), que foi tido como um dos grandes feitos daquela administração para a área da Educação.

Como um bom discípulo político de Amazonino Mendes, Alfredo Nascimento, em seu último ano de mandato (2004) renúncia para assumir o posto de Ministro dos Transportes no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT). Quem assumiu a prefeitura como prefeito “tampão” foi o

vereador pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) Luís Alberto Carijó, que ficou na função pouco mais de nove meses. Foi em meio a esse “furdunço” político que ocorreu a reformulação curricular da SEMED/Manaus.

A proposta curricular de 2004 apresentava os seguintes conteúdos de FHA:

FUNDAMENTOS DE HISTÓRIA DO AMAZONAS - 5ª 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.

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)

Além dos conteúdos, essa proposta trazia em sua estrutura os objetivos⁸⁸ almejados para cada em cada unidade. Assim, na unidade **I – A Amazônia Pré-colonial (+/- 12.000 a.C. ao séc. XVI)** o aluno deveria:

- 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.

Em **II – A União Ibérica e ocupação da Amazônia (séc. XVI – XVII)**, os estudos voltavam-se para:

- 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.

⁸⁸ No segundo objetivo da unidade I e no primeiro da unidade II são usados respectivamente os substantivos “valorização” e “formação” em vez de verbos no infinitivo. Além disso uma série de conceitos são apresentados como objetivos.

- 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, aborígene e africana);
- Compreender como se deu a organização do trabalho compulsório.

A terceira e última unidade, **III - Natureza das Reformas Pombalinas** os objetivos eram:

- 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.

Os conteúdos propostos para a 6ª série estavam organizados em quatro unidades, a constar:

FUNDAMENTOS DE HISTÓRIA DO AMAZONAS – 6ª 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

Para a unidade I - **A incorporação da Amazônia ao Império do Brasil**, objetivava-se:

- 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.

Em, II – **A Província do Amazonas: economia e sociedade (1850-1889)**, os objetivos consistiam em:

- 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.

O Estado do Amazonas (1889 - 1930), terceira unidade da proposta curricular os objetivos consistiam em:

- 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.

Por fim, em **IV – Economia e sociedade no Amazonas contemporâneo (1930-1945)**:

- 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.

Apesar de apresentar um reordenamento dos conteúdos, bem como a inclusão de novos temas sobre a história regional e local, ainda assim essa proposta curricular apresenta-se marcadamente pelo viés político-econômico que valoriza uma visão do homem branco colonizador ao ponto que concordamos com Mendonça (2021) quando este expõe que tal proposta curricular “[...] apresenta fortes limitações nos debates historiográficos, tais como conceber o processo de colonização europeia como um marco civilizatório da Amazônia e a manutenção da heterogeneidade colonial.” (MENDONÇA, 2021, p. 51).

Também é digno de nota, o fato de que em relação aos conteúdos da 5ª série a partir da Unidade II, quando a proposta curricular propõe temas relacionados a ocupação da Amazônia pelos europeus, os indígenas só aparecem nominalmente uma vez, alcunhados de “povos da floresta” no último conteúdo da Unidade II. Esse processo de silenciamento também pode ser observado nos objetivos, que igualmente evitam a identificação dos povos indígenas, com agravante de se referir a estes como aborígenes. Tal constatação trouxe a lembrança das palavras de Grupioni (1995) quando em relação ao livro didático o autor teceu o seguinte comentário:

Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e futuro. (GRUPIONI, 1995, p. 489).

Trouxemos à baila essa citação, pois acreditamos que as editoras baseiam-se nos currículos escolares na hora da elaboração do livro didático. E se o processo de silenciamento e ocultação de determinado tema ou mesmo de grupos humanos se faz presente, já no currículo escolar, certamente esse processo também irá se reproduzir nas páginas dos livros didáticos.

Observa-se ainda que os negros também sofreram silenciamento nos conteúdos da 5ª série. Seguindo a concepção historiográfica errônea que relegava a presença negra africana na Amazônia setecentista ao patamar de irrelevante⁸⁹, esta Proposta Curricular (2004) não contemplava estudos sobre os negros.

⁸⁹ Para mais informações indicamos a leitura de: ALVES-MELO, Patricia (org.) O fim do silêncio: presença negra na Amazônia, 2021.

Analisando a parte destinada a 6ª série constata-se que o processo de silenciamento é ainda maior, pois em nenhuma das quatro unidades os povos indígenas e os negros aparecem como conteúdo didático. É como se do período Imperial brasileiro ao Estado Novo eles inexistissem na Amazônia, no Amazonas e em Manaus. Aliás, com exceção dos cabanos nenhum outro grupo social que não fosse integrante da elite regional e local figura em destaque nos conteúdos propostos pelo currículo.

Salta a vista, o fato de que a contemporaneidade sugerida pela unidade **IV – Economia e sociedade no Amazonas contemporâneo (1930-1945)**, chegue somente aos fatos do longínquo ano de 1945.

Com a eleição de Serafim Corrêa em 2005, novos rumos se anunciavam para a Educação manauara, uma vez que o novo prefeito não integrava o grupo político que vinha se revezando na prefeitura desde o mandato do prefeito Arthur Neto finalizado em 1993. Como secretário municipal de educação foi nomeado o Professor Doutor José Dantas Cyrino Junior e na função de subsecretário o Professor Doutor Sérgio Augusto Freire de Souza, ambos pertencentes ao quadro da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

O advento da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 ao promover a inclusão dos alunos no ensino fundamental, a partir dos seis anos de idade, modificou a estrutura desta etapa de ensino de oito para nove anos de duração⁹⁰. Com isso, disciplina FHA passou a ser ministrada para turmas de 6º e 7º ano nas escolas municipais de Manaus.

Em 2007 ocorreu mudança no comando da SEMED/Manaus e Kátia de Araújo Lima Vallina assumiu o cargo de Secretária Municipal de Educação. Ainda nesse ano a proposta curricular foi reformulada.

Em relação a FHA, essa reformulação foi bastante impactante, pois aos conteúdos que faziam parte da proposta de 2004 foram adicionados mais 45 distribuídos assim: 21 para serem trabalhados no 6º ano e 24 para o 7º ano. Chega a ser surreal a adição de tantos conteúdos no currículo de uma disciplina que possuía

⁹⁰ A Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE) organizou o ensino fundamental de nove anos com a seguinte estrutura: 5 anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e 4 anos finais (do 6º ao 9º ano). A obrigatoriedade do ensino com 9 anos de duração iniciados pelos estudantes aos 6 anos de idade já era uma demanda preconizada na LDBEN, posteriormente transformado em meta pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). No Amazonas o tema foi amparado pela Resolução nº 098/2005 do Conselho Estadual de Educação (CNE) e pelas Resoluções nº 04/2004 e Resolução nº 07/2006 do CME.

apenas duas aulas semanais. Para piorar, os conteúdos que foram adicionados tratam-se dos objetivos que eram almejados na proposta de 2004. Ou seja, há de se concluir que não houve planejamento nenhum, apenas fizeram um *CRTL C* e *CRT V* da parte de uma proposta para outra: um total descaso com a disciplina que tratava da memória histórica regional e local do Amazonas, com os professores e com os estudantes, mesmo a SEMED/Manaus afirmando que a proposta “[...] é resultado de profunda reflexão, remetendo para intensas discussões, processo que envolveu distintos profissionais de ensino das várias instâncias desta Secretaria [...]” (MANAUS, 2007). É como se esta nova proposta e as pessoas que a elaboraram vivessem em um mundo irreal (APPLE, 2006).

Três fatores podem exemplificar a falta de critério e organização desta proposta em relação a FHA. O primeiro, consiste no fato de FHA nem constar no sumário. O segundo, reside no fato de não haver nenhuma obra sobre História, Historiografia, Didática da História ou mesmo de história do Amazonas entre as 36 consultas que foram apresentadas nas referências bibliográficas. O terceiro fator reside na ausência das informações gerais sobre a disciplina, conforme indicado pelo próprio documento:

Esta estrutura curricular, está organizada didaticamente de forma a contemplar as diversas áreas do conhecimento e, cada componente apresenta uma caracterização de área; objetivos gerais de área; objetivos de ensino por série e, as orientações metodológicas e avaliação comum e específica por disciplina. (MANAUS, 2007).

A inexistência dessas informações em relação a FHA é mais um dos vários pontos de negligência da SEMED/Manaus para com a disciplina.

E quem são os responsáveis por tamanha barbaridade? Não dá para saber, pois na ficha técnica da proposta não constam os nomes dos “reformuladores”. A Secretaria limita-se em apresentar a equipe da seguinte forma: Coordenação de Gestão Educacional responsável pela Coordenação Geral; Gerência de Ensino Fundamental e Gerência de Administração Escolar responsáveis pela Coordenação de Elaboração; Técnicos da Gerência de Ensino Fundamental, Formadores da Gerência de Formação do Magistério, Assessores Pedagógicos das Gerências Distritais, Representantes dos Professores das Escolas Municipais dos diversos componentes curriculares integravam a Comissão de Elaboração; e a Assessoria de Comunicação incumbiu-se da Programação Visual e Gramatical.

Para não sermos repetitivos, não elencaremos os “novos” conteúdos incluídos na proposta curricular de 2007, considerando que já os expomos na parte que trata dos objetivos da proposta curricular de 2004.

Para finalizar, pode parecer redundante, mas o currículo é instrumento de poder elaborado para manter o poder daqueles que detém o poder. De acordo com Apple (2006) não há neutralidade no currículo. Nele, são travados embates pelo controle social, ideológico e cultural. Por isso, no âmago do currículo encontram-se desigualdades de classe, raça e gênero (APPLE, 2006) que adentram as escolas e se propagam (muitas vezes de forma inconsciente) pela prática docente. E tendo em vista, que uma das incumbências da educação é a formação da cidadania o ensino alicerçado num currículo com tais parâmetros legará para sociedade cidadãos reprodutores dessas desigualdades de classe, raça e gênero.

Vejam os casos das três propostas curriculares de FHA que acabamos de discutir. Será que esses conflitos se fizeram presentes? Notadamente que sim. Há nas três propostas curriculares de FHA da SEMED/Manaus, a divulgação da ideia que o marco civilizatório da região amazônica deu-se com a chegada do colonizador europeu e que no decorrer do tempo a cidade, o estado e a região desenvolveram-se a partir da ação dos homens (sempre os homens) da elite social. Essa preponderância da elite dá-se até mesmo quando o conteúdo proposto é nitidamente relacionado às classes desfavorecidas.

Onde estão as mulheres, os negros, os indígenas? E tantos outros integrantes da classe dos de “baixos”? Estes, nas poucas vezes em que são evocados são em papel de subserviência histórica para ajudar a reforçar o emolduramento da classe dominante na vanguarda da história de Manaus, do Amazonas e da Amazônia.

A invisibilidade das mulheres nas propostas curriculares analisadas reforça a imagem errônea delas enquanto senhoras do lar alheias aos processos e transformações históricas.

Os indígenas são expostos quase como uma “coisa”, um objeto pelo qual o homem branco fez uso para assim promover o desenvolvimento. A desvalorização dos indígenas – os povos originários – e de sua riquíssima contribuição para a formação da nossa sociedade ajudou a criar uma imagem pejorativa sobre eles ao ponto, de nossa descendência indígena ser motivo de vergonha para muitos amazonenses.

Já sobre os negros, seu silenciamento imposto pela proposta curricular contribui para a manutenção da equivocada ideia de sua quase inexistência e participação nas conjecturas políticas, econômicas, sociais e culturais regionais e locais. A situação é tão escabrosa ao ponto de ser usado um termo racista nos conteúdos de FHA. Será que esse racismo impresso no documento que norteava o ensino chegou a se materializar em sala de aula? Este é um dos aspectos que veremos a seguir mediante exame dos diários de classe de FHA de uma escola da rede municipal de Manaus.

3.2.1 A disciplina FHA nos diários de classe da Escola Municipal Abílio Nery

Via de regra, o diário de classe é visto como um documento oficial burocrático, que impele o professor a “perder” parte de seu curto período de aula para registrar a frequência dos alunos, os dias letivos, as avaliações, as notas, os conteúdos ministrados e demais observações que julgar pertinentes de anotações. Seria uma espécie de instrumento de controle por qual o fazer professoral poderia ser controlado e fiscalizado por outros profissionais e órgãos educacionais⁹¹.

Por outro lado, ao ser entendido como um instrumento pertencente à cultura material escolar, o diário de classe pode ser utilizado como uma importante fonte de investigação de aspectos educacionais intraescolares. Posto que, trata-se de um documento que emerge da sala de aula diretamente da relação estabelecida cotidianamente entre os sujeitos inseridos *na* e praticantes *da* cultura escolar: o professor e o aluno.

Foi a partir do início da década de 1990, influenciada pela História Cultural e pela Nova História Cultural que os historiadores da educação brasileiros passaram a valerem-se dessa concepção investigativa que lançou olhar para o interior da escola, com intento de estabelecer uma epistemologia em relação a sua dinâmica organizacional; suas relações pedagógicas ocorridas em seu interior entre os sujeitos; seus processos didáticos e pedagógicos que estabelecem meios que envolvem práticas e saberes para fins de promoção de conhecimentos; e também seus inúmeros

⁹¹ Desde 2020 a SEMED/Manaus adotou o Diário Digital e a vigilância sobre esse instrumento de trabalho dos professores vem sendo desenvolvidos em duas frentes, pelos assessores pedagógicos das DDZ's e pelos assessores pedagógicos da GIDE.

e específicos objetos escolares que perpassam por todos os lugares da escola e fazeres pedagógicos da práxis educativa.

Portanto, para além de um documento burocrático o diário de classe como fonte de investigação nas mãos do historiador da educação deve ser indagado tendo em vista o fato dele ser um dos meios para acessar o interior da “caixa preta” (JULIA, 2001) da escola. Pois, dele emergem as relações entre os sujeitos escolares e nele estão impressas as digitais da cultura escolar como as normas, as práticas pedagógicas, as estratégias de ensino, a aplicação do currículo, formação docente, frequência tanto de professores quanto de alunos, o quantitativo de aulas, as dificuldades de aprendizagem, as atividades extra classe e tantos outros que destes se ramificam e que configuram toda a vida escolar (VIÑAO FRAGO, 1995) e podem vir a ser objetos de pesquisa para se entender o dinamismo da escola.

É nessa perspectiva, em relação ao diário de classe - enquanto um documento oficial – e elemento da cultura material escolar, que traz em si aspectos da cultura escolar que buscamos através dos diários de classe, de professores que atuaram na Escola Municipal Abílio Nery identificar a aplicação dos conteúdos de FHA na rede de ensino municipal de Manaus.

Nos arquivos da escola foi possível a identificação de nove diários de classe da disciplina FHA distribuídos conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Identificação dos diários de classe de FHA da Escola Municipal Abílio Nery

ANO	SÉRIE/TURMA	TURNO
1994	5ª A	Vespertino
	5ª B	Vespertino
	5ª C	Noturno
2001	5ª A	Vespertino
	6ª A	Vespertino
2003	6ª C	Noturno
2005	6º C	Noturno
2006	5ª A	Vespertino
2007	6ª B	Noturno

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir dos diários de classe de FHA – Arquivo da Escola Municipal Abílio Nery

Como não intentamos estabelecer uma análise sobre as práticas e estratégias dos professores, mas sim a identificação dos conteúdos de FHA em articulação com as propostas curriculares optamos por procedermos investigação somente em seis diários de acordo com o quadro seguinte.

Quadro 2 – Diários de classe de FHA da E.M. Abílio Nery analisados no âmbito da pesquisa

ANO	SÉRIE/TURMA	TURNO
1994	5ª A	Vespertino
2001	6ª A	Vespertino
2003	6ª C	Noturno
2005	6º C	Noturno
2006	5ª A	Vespertino
2007	6ª B	Noturno

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir dos diários de classe do arquivo da E.M. Abílio Nery

Em 1994, período em que a SEMED/Manaus ainda não havia elaborado sua proposta curricular, o Professor A⁹² lecionou FHA para a 5ª série turma A no turno vespertino. O diário em questão, apresenta em sua capa de cor creme, espaços que foram devidamente preenchidos com os dados: nome da escola, cidade, curso, disciplina, série, turma, turno, ano letivo e professor. Na quarta capa encontra-se as instruções para o uso deste instrumento:

- 1 – O Diário de Classe é usado para registrar a frequência dos alunos e as notas obtidas.
- 2 – As anotações no Diário de Classe devem ser feitas a tinta, não sendo admitidas emendas ou rasuras que não estejam devidamente ressalvadas pelo Professor e pelo Inspetor.
- 3 – Terminada a aula, o Professor registrará no lugar apropriado a matéria explicada bem como a data da aula.
- 4 – Após a última aula de cada mês o Professor apurará a nota mensal (média das notas das provas e trabalhos práticos) e a soma das faltas de cada aluno, lançando os resultados nos espaços próprios, transcrevendo-os na última página do Diário.
- 5 – No início de cada mês, o Professor entregará à Secretaria a parte descartável da folha do mês anterior, devidamente preenchida e assinada. (DIÁRIO DE CLASSE DO PROFESSOR A. SEMED, 1994, n.p)

A relação dos alunos organizada em ordem alfabética demonstra que a turma era composta por 45 alunos sendo 25 meninas e 19 meninos.

⁹² Preservaremos os nomes dos professores, pois não temos a autorização para citá-los. Assim, eles serão identificados com as letras: A, B, C, D, E e F.

Levando-se em consideração o título dos conteúdos⁹³ lançados no diário identifica-se que no decorrer do ano letivo de 1994 foram poucos os conteúdos de história regional e local trabalhados pelo Professor A. Apresentamos esses conteúdos no quadro abaixo.

Quadro 3 – Relação de conteúdos de FHA ministrados pelo Professor A

ANO	SÉRIE/ TURMA	TURNO	DISCIPLINA	DATA	CONTEÚDO MINISTRADO
1994	5ª A	Vespertino	FHA	23/02/1994	A importância de estudar a história do Amazonas
				02/03/1994	A Amazônia Pré-histórica
				25/04/1994	A conquista da Amazônia
				02/05/1994	Colonização da Planície Amazônica
				05/07/1994	Expedição Espanhola e Portuguesa
				10/08/1994	Colonização da Amazônia
				28/09/1994	A construção do Forte do Presépio
				22/09/1994	Os religiosos no Amazonas

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) a partir do diário de classe do Professor A - Arquivo da E.M. Abílio Nery

Os registros dão conta que antes de adentrar nos temas propriamente relacionados a história regional e local o Professor A ressaltou a importância em se estudar a história do Amazonas. No entanto, dos sete conteúdos trabalhados apenas um guarda relação direta com a história do Amazonas, trata-se de *Os religiosos no Amazonas*, que pelo título, acreditamos tratar-se das ordens religiosas dos jesuítas, franciscanos, carmelitas e mercedários que por aqui atuaram. Com exceção de *A construção do Forte do Presépio*, os demais temas voltam-se para uma visão relacionada a região Amazônica. É no mínimo curioso, o fato do Professor A ter ministrado aula sobre a origem de Belém, mas não trabalhou sobre a origem de Manaus.

Além dos temas de história regional e local, também é possível identificar no diário de classe do Professor A, mais dois tipos de conteúdos lecionados: 1) Introdução aos Estudos Históricos, onde se trabalhou o conceito de História, a História

⁹³ É importante ressaltar que focamos nossa análise somente nos conteúdos que expressam sua relação direta com a história regional e local do Amazonas em seu título.

como ciência e as práticas da História; e 2) Temas Históricos Gerais, como política e cultura, mercantilismo europeu, expansão comercial, Tratado de Tordesilhas, expedições militares (resgates, descimentos e guerra justa). Apesar de não ficar claro nos registros do diário ressaltamos que esses conteúdos podem muito bem serem articulados com uma perspectiva de ensino sobre a história do Amazonas e de Manaus.

Um dos grandes problemas enfrentados pelos historiadores da educação é a falta de arquivos e o descaso dos órgãos competentes para com a documentação escolar.

Durante nossa pesquisa de campo, momento no qual procedemos investigação nas dependências da sede da SEMED/Manaus e na Escola Municipal Abílio Nery, pudemos perceber que tanto a escola quanto a própria Secretaria promovem o descarte de documentos e matérias que muito além de “papéis velhos” (PESSANHA; OLIVEIRA; ASSIS, 2011) não são mãos de pesquisadores configurariam fontes de pesquisa para o fortalecimento da História da Educação Amazonense.

Em decorrência dessa cultura de descarte de documentos, o próximo diário de classe a ser analisado data o ano 2001, momento em que a SEMED/Manaus já dispunha de uma proposta curricular própria, o PRORED. Este diário foi instrumento de trabalho da Professora B a frente da 6ª série turma A.

O diário encontra-se totalmente encapado com papel madeira, tendo apenas uma pequena etiqueta branca com borda azul colada com fita adesiva onde está transcrita sua identificação: F.H.AM. 6ª “A” VESP.2001 PROFESSORA B.

Ao que consta, essa turma continha 29 alunos, mas com a transferência de uma aluna e o abandono de outra, 27 discentes finalizaram o ano letivo divididos em 18 meninos e 9 meninas. Estes, tiveram no turno vespertino aulas de FHA tendo como conteúdos ministrados a relação apresentada no quadro 4.

Quadro 4 – Relação de conteúdos de FHA ministrados pela Professora B

ANO	SÉRIE/ TURMA	TURNO	DISCIPLINA	DATA	CONTEÚDO MINISTRADO
2001	6ª A	Vespertino	FHA	16/02/2001	A incorporação do Amazonas ao Império do Brasil e a permanência das estruturas coloniais (1823-1850). 1- Adesão do Grão-Pará a independência do Brasil e a

					formação do aparelho de estado provincial paraense.
				20/02/2001	A exclusão dos amazônidas do poder político na Província do Pará
				02/03/2001	Transformação da Capitania de São José do Rio Negro em Comarca do Alto Amazonas
				05 ou 06/03/2001	A ruptura revolucionária da Cabanagem (1835-1840)
				09/03/2001	A Amazônia no contexto das Regências
				13/03/2001	As massas revolucionárias de cor na Cabanagem
				16/03/2001	A elite agrária no comando da Cabanagem
				20/03/2001	A Cabanagem no Amazonas
				23/03/2001	O fim da revolução cabana e suas consequências
				04/05/2001	A economia e a sociedade no Amazonas da 2ª metade do séc. XIX a 1ª metade do séc. XX. 1 – A Província do Amazonas
				11/05/2001	Criação e implantação do aparelho de Estado Amazonense
				18/05/2001	O sistema administrativo e as eleições no Amazonas a partir de 1860: O extrativismo da borracha
				02/06/2001	O sistema administrativo e as eleições no Amazonas no contexto político do 2º Reinado
				05/06/2001	Transformações sócio-econômicas no Amazonas a partir de 1860: O extrativismo da borracha
				08/06/2001	Gêneses das transformações urbanas em Manaus com os lucros da borracha
				17/07/2001	O Estado do Amazonas (1889-1930)
				24/07/2001	Reorganização administrativa do Amazonas sob a Junta Governativa Provisória
				31/07/2001	O sistema administrativo e a vida política no Amazonas no contexto da República Velha
				17/08/2001	A crise política no Amazonas da década de 1920 como parte da crise da economia gomífera e das crises políticas da República Velha
				04/09/2001	Economia e sociedade no Amazonas contemporâneo (1930-1980). 1 – O Amazonas no contexto da Revolução de

					1930 e a Ditadura do Estado Novo
				14/09/2001	A intervenção federal no Amazonas
				21/09/2001	Tentativa de recuperação da economia gomífera durante a II Guerra Mundial
				28/09/2001	O Amazonas durante os governos populistas (1950-1964)
				05/10/2001	Manutenção das estruturas extrativistas
				19/10/2001	O Amazonas no contexto da Ditadura Militar (1964-1985) – A intervenção federal
				09/11/2001	A implantação do modelo econômico da Zona Franca de Manaus
				23/11/2001	Projeto Calha Norte e as fronteiras do Amazonas: a questão indígena

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) a partir do diário de classe do Professora B - Arquivo da E.M. Abílio Nery

Apenas dois conteúdos do PRORED não foram contemplados nas aulas da Professora B: *Continuidade das Transformações Urbanas em Manaus: “Projeto Modernizador” das Elites a partir da Economia Extrativista da Borracha e Manutenção das Estruturas Extrativistas*. Isso demonstra um alinhamento da Professora B ao documento norteador, apesar deste ter enfatizado um viés político-econômico aos conteúdos de FHA. Inclusive, aquele conteúdo de cunho racista, *As Massas Revolucionárias de Cor na Cabanagem*, foi trabalhado no dia 13 de março de 2001, porém sem maiores detalhes não é possível estabelecer em que condições tal tema foi exposto. Também não houve a inclusão de qualquer outro assunto que não estivesse estipulado na proposta curricular.

O turno noturno - de onde provém o próximo diário de classe a ser analisado – é garantido pela LDBEN que estabelece no parágrafo VI do Artigo 4º a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. (BRASIL, 1996).

O ensino noturno traz em si especificidades que muito o difere dos demais turnos nos quais a educação se realiza. A começar pelo alunado, que é preponderantemente composto por alunos com distorção idade-série, jovens que desde cedo já necessitam desempenhar alguma atividade trabalhista durante o dia, por adultos (igualmente trabalhadores) que não tiveram oportunidade de frequentar

uma escola quando crianças. Elvira Neta Souza Reis (2009), traçou o perfil do aluno do turno noturno assim:

A característica mais marcante do aluno do noturno de educação básica é a de aluno-trabalhador, geralmente bastante explorado, recebendo salário baixo, praticando uma dupla jornada de trabalho em fábricas, lojas ou escritórios, chegando muitas vezes à escola sem condições físicas e psicológicas para a aquisição e desenvolvimento cognitivo dos conteúdos ministrados para a realização de uma aprendizagem mais efetiva. (REIS, 2009, p. 12).

Para atender essa demanda a LDBEN, ainda no Artigo 4º: “IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria”, determinação que se complementa com o parágrafo “VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Integrante da classe trabalhadora, que necessita vender sua força de trabalho o professor também é vítima desta dinâmica de exploração capital na qual está submetido o alunado do turno noturno. Muitos colegas de labuta trabalham, já trabalharam ou trabalharão nesta terceira jornada que é o ensino noturno visando melhores condições de vida material.

Foi possivelmente em meio a essa dinâmica de vida e de trabalho que o Professor C ministrou em 2003 aulas de FHA para o 6º C noturno. Houve nesta turma um grande índice de abandono, de um total de 18 alunos, 5 desistiram dos estudos. Os que permaneceram, cinco alunos e oito alunas não tiveram contato nem com a metade dos conteúdos que eram propostos pelo PRORED (1997). Consta no diário que os conteúdos ministrados para a turma foram:

Quadro 5 – Relação de conteúdos de FHA ministrados pelo Professor C

ANO	SÉRIE/ TURMA	TURNO	DISCIPLINA	DATA	CONTEÚDO MINISTRADO
2003	6ª C	Noturno	FHA	10/02/2003	A incorporação do Amazonas ao Império do Brasil e a permanência das estruturas coloniais (1823-1850). 1- Adesão do Grão-Pará a independência do Brasil e a formação do aparelho de estado provincial paraense.

				03/03/2003	A exclusão dos amazônidas do poder político na Província do Pará
				28/03/2003	Transformação da Capitania de São José do Rio Negro em Comarca
				05/05/2003	A ruptura revolucionária da Cabanagem (1835-1840) - A Amazônia no contexto das Regências
				23/05/2003	As massas revolucionárias de cor na Cabanagem
				07/07/2003	O sistema de capitães aldeia
				14/07/2003	O papel dos religiosos na colonização do Amazonas
				01/09/2003	As Drogas do Sertão

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) a partir do diário de classe do Professor C - Arquivo da E.M. Abílio Nery

Tendo por base a proposta curricular a ser seguida em 2003, o PRORED (1997), os registros no diário de classe demonstram que foram pouquíssimos os conteúdos ministrados pelo Professor C, que durante todo o ano não chegou a finalizar o bloco de conteúdos da Unidade I – A Incorporação da Amazônia ao Império do Brasil e Permanência das Estruturas Coloniais (1823 – 1850). Essa baixa aplicabilidade dos conteúdos pode ser explicada pelas problemáticas e peculiaridades⁹⁴ do ensino noturno, mas como este não é o foco de nossa pesquisa seguiremos efetuando exame nos conteúdos de FHA. Apesar de não ter avançado nos conteúdos da proposta curricular, o Professor C demonstrou certa autonomia em seu fazer docente ao ministrar aulas com temas que não eram previstos no PRORED (1997), a saber: *O sistema de capitães de aldeias; O papel dos religiosos na colonização do Amazonas e As Drogas do Sertão.*

Um aspecto que se sobressai após o exame do diário do Professor C é que mesmo com a homologação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira, no dia 23 de maio,

⁹⁴ O ensino noturno é peculiar, pois lida “[...] com alunos em sua maioria adultos. Alunos estes que costumam sair cedo de casa para o trabalho e depois ao retornar para casa, dirigem-se à escola, para estudar, o que para alguns é considerado uma extensão do trabalho, ou seja, uma terceira jornada. O resultado dessa terceira jornada repercute no baixo desempenho escolar e no surgimento de outros problemas que dificultam a aprendizagem, como: desinteresse, cansaço, desmotivação, baixa-auto estima, possivelmente decorrentes da falta de atrativos na escola, excesso de aulas expositivas, imposição dos conteúdos desvinculados de sua realidade, baixa frequência, dentre outros, cujas conseqüências quase sempre são a evasão ou as ausências temporárias da escola.” (REIS, 2009, p. 22).

o docente ministrou aula com o tema *As massas revolucionárias de cor na Cabanagem*, conteúdo nitidamente com teor racista, conforme frisado anteriormente.

O diário de classe da Professora D que ministrou aulas de FHA para a turma do 6º C noturno no ano de 2005, diferente do convencional possui uma capa cor de rosa onde está fixado com grampos uma folha branca contendo as informações de identificação com letras também na cor rosa e ornamentada com uma moldura de flores.

Na parte interna, chama a atenção o fato da turma conter 44 alunos inscritos, número incomum para uma turma do ensino noturno. Entretanto, com um olhar mais atencioso nota-se que 9 alunos abandonaram os estudos e outros 4 foram transferidos. Portanto, apesar das ausências finalizaram o ano letivo o expressivo número de 31 discentes: 12 alunos e 19 alunas. Que, tendo a frente a Professora D⁹⁵ estudaram a história regional e local através dos seguintes temas:

Quadro 6 – Relação de conteúdos de FHA ministrados pelo Professora D

ANO	SÉRIE/ TURMA	TURNO	DISCIPLINA	DATA	CONTEÚDO MINISTRADO
2005	6ª A	Noturno	FHA	17/02/2005	A criação do estado do Grão-Pará e Rio Negro
				21/02/2005	Características do Diretório dos Índios e extinção
				24/02/2005	A criação do estado do Grão-Pará e Maranhão
				03/03/2005	As consequências da extinção dos Diretório dos Índios
				14/03/2005	O Corpo de Trabalhadores
				21/03/2005	A força de trabalho militarizada
				31/03/2005	A força de trabalho indígena
				04/04/2005	A nova legislação do trabalho indígena
				07/04/2005	A subordinação do Amazonas ao Pará
				25/04/2005	O movimento dos Cabanos – antecedentes
				28/04/2005	Os acontecimentos que marcaram a Cabanagem
				02/05/2005	O fim da Cabanagem
				05/05/2005	Consequências do movimento da Cabanagem
				16/05/2005	Criação e instalação da Província do Amazonas

⁹⁵ A Professora D também lecionava a disciplina de FGA para a mesma turma.

				19/05/2005	Manaus – de Forte à capital do Amazonas
				02/06/2005	Antecedentes do Ciclo da Borracha
				06/06/2005	A importância da borracha para a economia
				09/06/2005	As dificuldades dos seringueiros
				16/06/2005	A expansão da economia gomífera
				14/07/2005	O apogeu da Borracha
				18/07/2005	As principais realizações ocorridas durante o apogeu da borracha
				21/07/2005	A decadência do Ciclo da Borracha – causas
				25/07/2005	As consequências da decadência da economia gomífera
				01/08/2005	Concorrência asiática
				04/08/2005	A República e o advento do estado do Amazonas
				08/08/2005	A adesão à República
				11/08/2005	Os movimentos no Amazonas em favor da República
				15/08/2005	Os primeiros governos republicanos
				25/08/2005	Amazonas republicano
				01/09/2005	A Rebelião de 1924 em Manaus
				08/09/2005	Acontecimentos que marcaram a Rebelião
				15/09/2005	Os principais participantes do movimento
				06/10/2005	O Amazonas no pós-30 – acontecimentos principais
				13/10/2005	O Amazonas durante a Ditadura Militar
				03/11/2005	A Zona Franca de Manaus – implantação
				08/11/2005	As transformações ocorridas após a implantação da Zona Franca de Manaus
				10/11/2005	Os pontos turísticos de Manaus
				01/12/2005	O papel da SUFRAMA no Amazonas
				05/12/2005	A SUDAM – atribuições principais do órgão

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) a partir do diário de classe da Professora D - Arquivo da E.M. Abílio Nery

Apesar de não se basear no desenho estrutural da proposta curricular de 2004, os títulos dos conteúdos trabalhados pela Professora D demonstram que a docente

trabalhou os temas estabelecidos como ideais para serem ministrados para alunos daquela série. Ou seja, os alunos receberam aulas sobre os acontecimentos históricos ocorridos no Amazonas e em Manaus nos contextos do Império Brasileiro, da Regência, do advento da República, da Revolução de 1930, do Estado Novo e do Golpe Civil-Militar de 1964, com ênfase no Ciclo da Borracha, conteúdos que obteve um maior número de aulas ministradas.

De 2006, tivemos acesso ao diário de classe da Professora E, que ministrou aula no turno vespertino para a 5ª série turma A.

O diário da Professora E encontra-se encapado com um plástico de tonalidade rosa desbotado com a ação do tempo. Na contracapa estão elencadas as 21 diretrizes para o preenchimento do diário conforme a seção VII do Regimento Geral das Escolas da Rede Municipal de Ensino. Adiante, observa-se um informativo direcionado ao professor sobre aos procedimentos referentes a Avaliação e Recuperação Paralela.

Os conteúdos de FHA, conforme quadro abaixo, foram ministrados pela Professora E para as 20 meninas e para os 13 meninos, que finalizaram aquele ano letivo.

Quadro 7 – Relação de conteúdos de FHA ministrados pela Professora E

ANO	SÉRIE/ TURMA	TURNO	DISCIPLINA	DATA	CONTEÚDO MINISTRADO
2006	5ª A	Vespertino	FHA	08/03/2006	A Amazônia Pré-histórica
				02/05/2006	O despovoamento da Amazônia
				21/06/2006	Pombal e Amazônia
				20/07/2006	Diretório no período Pombalino
				30/08/2006	Amazônia: 140 anos de escravidão (1616 – 1686)
				06/09/2006	Amazônia (1616 – 1686)
				26/09/2006	Cabanagem
				17/10/2006	Emancipação política do Amazonas
				21/11/2006	A importância da borracha para a região amazônica

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) a partir do diário de classe da Professora E - Arquivo da E.M. Abílio Nery

Além dos conteúdos supracitados a Professora E registrou no seu diário de classe conteúdos de grande abrangência que possivelmente tenham ligação com os

temas de história regional e local do currículo de FHA, tais como: *Ocupação da região; formas de vida e organizações tribais; e Colonização portuguesa.*

O último diário de classe inspecionado foi instrumento de trabalho do Professor F no ano de 2007, ou seja, ano em que ocorreu a reformulação da proposta curricular que vigorou até o momento da extinção da disciplina de FHA da grade curricular da rede de ensino municipal de Manaus.

Trata-se do diário da 6ª série B do turno noturno que encontra-se totalmente encapado com papel madeira e os dados que o identificam foram escritos com pincel de cor verde. Trinta e sete discentes - 20 alunos e 17 alunas - desta turma acompanharam as aulas de FHA através dos seguintes conteúdos ministrados pelo Professor F:

Quadro 8 – Relação de conteúdos de FHA ministrados pelo Professor F

ANO	SÉRIE/ TURMA	TURNO	DISCIPLINA	DATA	CONTEÚDO MINISTRADO
2007	6ª B	Noturno	FHA	01/03/2007	Amazônia pré-colonial – História geológica da Amazônia
				12/03/2007	Sítios arqueológicos na Amazônia
				15/03/2007	Hipóteses sobre a origem do homem amazônico
				19/03/2007	A incorporação da Amazônia ao Império do Brasil e a permanência das estruturas coloniais
				02/04/2007	A adesão do Grão-Pará a independência do Brasil e a formação do aparelho de estado provincial
				03/05/2007	Economia e sociedade no Amazonas da segunda metade do século XIX e primeira metade do séc. XX
				07/05/2007	Economia e sociedade no Amazonas. A Província do Amazonas 1850/1889
				21/05/2007	As sociedades agrícolas de raízes, digo: - criação e implantação do aparelho do estado amazonenses
				24/05/2007	Sistema administrativo e as eleições no Amazonas no contexto político do Segundo Reinado
				18/06/2007	A produção no Amazonas no período do Império
				16/07/2007	Transformações socio-econômicas no Amazonas a

					partir de 1860. O extrativismo da borracha
				19/07/2007	O período da borracha no Amazonas – o crescimento centralizado na cidade e o abandono do interior
				26/07/2007	O estado do Amazonas 1889 – 1930
				30/07/2007	A reorganização administrativa do Amazonas sob a Junta Governista Provisória
				06/08/2007	O sistema administrativo do Amazonas no período da República Velha
				03/09/2007	A criação da Província do Amazonas
				10/09/2007	Transformações urbanas em Manaus “Projeto Modernizador” da cidade a partir da economia extrativista da borracha
				17/09/2007	A crise política no Amazonas da década de 1920
				01/10/2007	A fundação do Forte de São José (marco inicial da cidade de Manaus)
				04/10/2007	A cidade de Manaus
				01/11/2007	O Amazonas durante o governo populista (1950 – 1964)
				05/11/2007	Manutenção das estruturas extrativistas
				12/11/2007	O Amazonas no contexto da Ditadura Militar (1964 – 1985)
				26/11/2007	“A incorporação da Amazônia no Império Brasileiro”

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) a partir do diário de classe do Professor F - Arquivo da E.M. Abílio Nery

Os quatro conteúdos lecionados pelo Professor F durante o mês de março não fazem parte dos conteúdos prescritos para a 6ª série, mas sim para a 5ª série. O Professor F também não seguiu à risca a proposta curricular da 6ª série e ao optar em não se prender aos ditames da proposta que apresentava a história do Amazonas somente até o ano de 1945, o Professor F ultrapassou os limites do documento e apresentou a seus alunos o Amazonas nos contextos dos governos populistas e da Ditadura Civil-Militar.

Em meio as páginas do diário do Professor F havia duas avaliações de recuperação realizadas com um aluno e uma aluna. Comparando a avaliação com os registros do diário nota-se que as questões são referentes ao conteúdo *Economia e sociedade no Amazonas - A Província do Amazonas 1850/1889*, ministrado no dia 07 de maio daquele ano. Ao todo são 5 questões divididas em: 2 de múltipla escolha e 3

dissertativas. Apenas as questões 4 e 5 exigem uma certa maturidade do aluno para interpretar os fatos históricos, as demais possuem característica da historiografia positivista e mnemônica que valoriza fatos políticos, vultos históricos e a decoração de datas.

Figura 7: Avaliações de Recuperação de FHA aplicado pelo Professor E na turma 6ª A, vespertino - 2006

ESCOLA MUNICIPAL ABÍLIO NERY
 AVALIAÇÃO DE RECUPERAÇÃO – F.H.A
 PROFESSOR: _____
 ALUNO (A): _____

6.0
seis

01. A criação da província deu-se no período:
 Colonial
 Imperial
 Republicano

02. O primeiro presidente da província do Amazonas:
 Francisco da Mota Falcão
 João Batista Figueiredo Tenreiro Aranha
 Joaquim de Melo e Povoas

03. Quando se deu, em que data, foi criada a província do Amazonas?
 Em Setembro de 1850

04. Qual foi o objetivo principal da criação do forte São José do Rio Negro?

05. Faça um breve comentário sobre o período da borracha no Amazonas e seus efeitos econômicos e sociais em Manaus.

ESCOLA MUNICIPAL ABÍLIO NERY
 AVALIAÇÃO DE RECUPERAÇÃO – F.H.A
 PROFESSOR: _____
 ALUNO (A): _____

6.0
seis

01. A criação da província deu-se no período:
 Colonial
 Imperial
 Republicano

02. O primeiro presidente da província do Amazonas:
 Francisco da Mota Falcão
 João Batista Figueiredo Tenreiro Aranha
 Joaquim de Melo e Povoas

03. Quando se deu, em que data, foi criada a província do Amazonas?
 5 de Setembro de 1850

04. Qual foi o objetivo principal da criação do forte São José do Rio Negro?

05. Faça um breve comentário sobre o período da borracha no Amazonas e seus efeitos econômicos e sociais em Manaus.

Fonte: O autor (2023)⁹⁶

Como era de se imaginar os embates sociais travados no currículo de FHA adentraram os domínios da disciplina escolar ao ponto de um conteúdo explicitamente racista ser reproduzido durante as aulas. Aliado a isso, aqueles conteúdos que traziam camuflado suas reais intenções demonstraram que os currículos de FHA não eram neutros.

De acordo com Goodson (2020), o conflito social dentro de uma disciplina é crucial para o entendimento da própria disciplina, uma vez que ela não é uma entidade

⁹⁶Digitalização feita partir de documento original - Arquivo da Escola Municipal Abílio Nery

monolítica. Com base nesse entendimento, podemos concluir que FHA era uma disciplina que tinha enorme potencial emancipatório, visto que se articulada com as perspectivas da História Social e da História Cultural poderia contribuir para a formação identitária dos alunos ao mesmo tempo em que reivindicaria um lugar de destaque para as classes invisibilizadas pela historiografia dominante. No entanto, sem essa articulação e com base nos conteúdos que estavam sendo trabalhados a disciplina FHA poderia também servir aos interesses da classe dominante e propagar sua visão hegemônica.

3.3 NEGAÇÃO DA MÉMORIA HISTÓRICA REGIONAL E LOCAL: A EXTINÇÃO DE FHA DA GRADE CURRICULAR DA SEMED/MANAUS

Mesmo com a potencialidade de despertar o senso crítico e identitário dos discentes, promovendo a identificação destes enquanto sujeitos históricos partícipes das transformações (sociais, culturais e econômicas) de seu entorno (casa, bairro, zona, cidade, estado, região) e de seus iguais – os “de baixo” (aqueles margeados pela historiografia dos “vencedores”) a SEMED/Manaus optou por remover FHA de seu programa de ensino no final do ano letivo de 2009 – primeiro ano do retorno de Amazonino Mendes para a prefeitura de Manaus.

Com a volta de Amazonino Mendes um outro nome bastante conhecido (não positivamente) entre os profissionais da educação retornou ao posto central da Secretaria Municipal de Educação de Manaus: Therezinha Ruiz. A secretária ficou pouco tempo na pasta e logo foi substituída pelo Professor Doutor Vicente de Paulo Queiroz Nogueira – aquele que à frente da SEMED/Manaus assinara a extinção de FHA e FGA.

Como dito anteriormente, a criação e organização do sistema municipal de ensino de Manaus ocorreu em 1999 pela Lei nº 512/99 que estabelece em seu artigo 20:

Os currículos do Ensino Fundamental serão aprovados pelo Conselho Municipal de Educação e terão a base nacional comum complementada pelo Sistema Municipal de Ensino e pela escola, adaptando-se, na parte diversificada, às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (MANAUS, 1999).

No que tange ao ensino de História o § 4º do artigo 20 da lei citada determina que:

O ensino da História dará ênfase à história do caráter social das diversas sociedades e suas inserções históricas no Estado do Amazonas, na Região Amazônica, no Brasil e na América Latina, envolvendo os agentes históricos na reconstrução da História, com intenção de organizar o passado para explicar o presente e delinear proposta para o futuro, levando em conta a contribuição das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro e amazonense. (MANAUS, 1999).

Apesar de promover a organização da educação do municipal a Lei 512/99 não tornou obrigatório o ensino da História regional e local que era promovida por FHA. Essa obrigatoriedade veio a ser determinada pela Emenda nº 88, de 2 de setembro de 2015, que acrescentou ao artigo 346 da Loman o inciso IX que decide pela “Inclusão obrigatória, no conteúdo programático ministrado pelas escolas municipais, das matérias Geografia e História do Amazonas [...]” (MANAUS, 2015). Essa obrigatoriedade chegou com alguns anos de atraso, pois antes dela, em 2010 a SEMED/Manaus decidiu por promover a extinção tanto de FHA quanto de FGA de sua grade curricular.

Mas, o que justificaria essa extinção? A resposta oficial dada pela Secretaria para o expurgo (NORMANDO, 2018) da disciplina foi a adequação às normativas estabelecidas pela Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que determinou o estabelecimento do ensino fundamental com 9 anos de duração (BRASIL, 2006). E para adequar-se a mencionada lei, a Secretaria embasou-se na Resolução nº 07/CME aprovada em 27 julho de 2006⁹⁷, que estabeleceu orientações para ampliação do ensino fundamental para 9 anos no sistema de ensino municipal (MANAUS, 2006).

Por conseguinte, a SEMED/Manaus elaborou uma nova estrutura curricular e encaminhou para apreciação e aval do CME. A resposta favorável do órgão veio através do Parecer nº 08/CME/2009 tendo como relator o conselheiro Francisco de Assis Costa de Lima⁹⁸ que em seu parecer exarou:

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

⁹⁷ O CME era na época presidido por Acecy Gomes Ferreira Valente

⁹⁸ O voto do relator foi aprovado por unanimidade pela Plenária do CME composta pelos conselheiros (a): Madalena Alves de Farias, Meire Vieira Veras, Paulo Sérgio Machado Ribeiro e Túlio de Orleans Gadelha Costa. (MANAUS/CME, 2009).

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, 2009, p. 1, grifo nosso).

Dois pontos chamam atenção em relação ao parecer. O primeiro se refere ao desrespeito por parte da Secretaria que não cumpriu a decisão tomada pela Plenária do CME que determinou a assimilação da carga horária da FHA para a disciplina História. Sobre isso Normando (2018) pontuou que

Na estrutura curricular em vigência até 2009, na quinta e na sexta séries os alunos tinham duas aulas semanais de História e mais duas de FHA. Se o parecer fosse obedecido, no ano seguinte haveria quatro aulas semanais da disciplina de História, porém a nova estrutura estabeleceu apenas três aulas no sexto ano e outras tantas no sétimo. (NORMANDO, 2018, p. 29-30).

O segundo ponto concerne ao período em que ocorreu toda essa movimentação da SEMED/Manaus e do CME que levou a extinção de FHA. Tanto o Parecer nº 08/CME/2009 quando a Resolução nº 09/CME/2009 foram aprovados no mesmo dia, 17 de dezembro, ou seja, no fechamento do ano letivo de 2009. Esse rápido processo que levou ao término de FHA foi sucintamente exposto por Moreira (2022) com a expressão “dormimos com a disciplina e acordamos sem a disciplina”.

Assim, ao promover essa ação no período no qual as férias escolares se avizinhavam a Secretaria conseguiu impor dificuldades para articulações e manifestações em prol da permanência da disciplina na grade curricular.

Então a partir de 2010 uma nova grade curricular passou a ser aplicada nas escolas da SEMED/Manaus sem a presença de FHA ⁹⁹ conforme imagem abaixo.

⁹⁹ Também sem FGA e com diminuição na carga horária de Ensino Religioso e Educação Física.

Figura 8: Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 (2009)**ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS**

Aprovada pela Resolução N.º 09/2009 – CME/MANAUS de 17 de dezembro de 2009.

LEGENDA: S: Semanal A: Anual SEMANAS: 40

Legislação	Áreas do Conhecimento	Componente Curricular	Ensino Fundamental																		
			Anos Iniciais										Anos Finais								
			1º		2º		3º		4º		5º		6º		7º		8º		9º		
			S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96 Leis Nº 11.114/05 e 11.274/06, Resolução nº 02/98 – CNE e Resolução nº 07/06 – CME	Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	7	280	7	280	7	280	7	280	7	280	5	200	5	200	5	200	5	200
			Artes	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
			Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
		Ciências Naturais e Matemática	Matemática	5	200	5	200	5	200	6	240	6	240	5	200	5	200	5	200	5	200
			Ciências	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	3	120	3	120	3	120	3	120
		Ciências Humanas	História	2	80	2	80	2	80	1	40	1	40	3	120	3	120	3	120	3	120
			Geografia	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	3	120	3	120	3	120	3	120
		Parte Diversificada	Ensino Religioso/ACC	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	1	40	1	40	1	40	1	40
			Língua Estrangeira Moderna – Inglês	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	2	80	2	80	2	80	2	80
	TOTAL	SEMANAL	20	*	20	*	20	*	20	*	20	*	25	*	25	*	25	*	25	*	
	CARGA HORÁRIA	ANUAL	*	800	*	800	*	800	*	800	*	800	*	1000	*	1000	*	1000	*	1000	

OBSERVAÇÕES:

- I – Os *Temas Sociais Contemporâneos* (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Orientação para o Trânsito, Educação Fiscal e Valorizando o Idoso) devem ser abordados de forma interdisciplinar.
- II – Os conteúdos de *História e Cultura Afro – Brasileira e Indígena* devem ser ministrados no âmbito do currículo escolar, em especial nos componentes curriculares de História, Arte e Língua Portuguesa, de acordo com os dispositivos da Lei nº 11.645/08.
- III – A disciplina *Ensino Religioso* é de matrícula facultativa ao aluno, de acordo com a Lei nº 9.475/97, sendo que a escola deve oferecer a ACC – Atividade Curricular Complementar (Leitura, Robótica, Informática etc) aos que não fizerem opção por essa disciplina.* Nos anos iniciais do Ensino Fundamental é abordado de forma interdisciplinar.
- IV – O conteúdo de *música* deve ser abordado no componente curricular Artes, de acordo com os dispositivos da Lei nº 11.769/08
- V – O componente curricular Educação Física deve ser ministrado de forma teórica e prática no mesmo turno de aula
- VI – O conteúdo de Fundamentos de História e Geografia do Amazonas está inserido nos conteúdos dos componentes curriculares História e Geografia respectivamente.

Fonte: Estrutura Curricular (2010)¹⁰⁰

Como tudo estava ocorrendo na virada de 2009 para 2010, fazia-se necessário estabelecer uma certa organização. Para tanto, a SEMED/Manaus elaborou o

¹⁰⁰ Digitalização feita pelo autor (2023)

documento *Orientações Pedagógicas (2010)*. Assim, a Secretaria Municipal de Educação

[...] com o intuito de reorganizar e reorientar o fazer pedagógico das escolas da Rede Municipal de Ensino de Manaus, apresenta o Documento Norteador “**Orientações Pedagógicas 2010**”, contendo Diretrizes Macros e informações necessárias para nortear e subsidiar as práticas pedagógicas das escolas da rede neste início do ano letivo de 2010. (MANAUS, 2010, p. 7).

Em relação a FHA, o documento esclarecia o seguinte:

Os Componentes Curriculares Fundamentos de História e Geografia do Amazonas, com carga horária de 2 horas semanais foi estabelecida na Estrutura Curricular de 1997 para contemplar a exigência da Lei Estadual nº 1901 e nº 1906 de 1989 que tornou obrigatório o ensino destes componentes no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Considerando que os conteúdos serão contemplados na Proposta Curricular do Ensino Fundamental a serem ministrados por meio dos componentes História e Geografia e que **não há prescrição legal no âmbito municipal quanto à obrigatoriedade, a carga horária do 6º e 7º ano destinada aos componentes FHA e FGA passa a ser inserida nos componentes História e Geografia**, totalizando 3 horas semanais. (MANAUS, 2010, p. 31-32, grifo nosso).

Dá para frente essa falta de “prescrição legal quanto à obrigatoriedade”, conforme grifo na citação acima, foi a tônica adotada pela Secretaria para justificar a extinção de FHA em seus documentos toda vez que o assunto fosse evocado¹⁰¹. Também se nota o desrespeito ao Parecer nº 08/CME/2009 quando é anunciado que História e Geografia terão 3 horas de carga horária semanal.

Apesar do documento tentar transparecer uma certa organização isso não se transferiu para o currículo de História. Os conteúdos de FHA que eram ministrados para 6º e 7º ano foram redistribuídos para o 6º, 7º, 8º e 9º ano. Porém, os conteúdos foram incorporados muitas vezes de forma desconexa e - com exceção do 9º ano – no 4º bimestre. Fato que atrapalhava o fazer docente e dificultava o processo de ensino-aprendizagem dos temas da história regional e local gerando indagações do tipo: qual motivo de tamanha desorganização nos conteúdos de história regional e local?

A resposta para essa pergunta veio através de Moreira (2022), que explicou que dada a forma abrupta com que ocorreu a extinção de FHA, seus conteúdos

¹⁰¹ Essa justificativa também se faz presente na Proposta Curricular (2010), *Orientações Pedagógicas (2010)* e *Orientações Pedagógicas (2012)*.

tiveram que ser encaixados rapidamente no currículo de História por isso foram quase todos alocados no 4º bimestre.

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. (MENDONÇA, 2021, p. 70).

Apresentamos a seguir a forma como os conteúdos de história regional e local foram distribuídos no currículo de História após a extinção de FHA.

Quadro 9 – Conteúdos de história regional e local alocados no currículo de História após a extinção de FHA – 6º ao 9º Ano

6º Ano – 4º Bimestre	
Eixo: Identidade, memória e história local	
Capacidade	Conteúdos
<p>Conhecer os principais aspectos que caracterizam a Amazônia durante a fase denominada de pré-colonial;</p> <p>Identificar e conhecer as fases da História da Amazônia pré-colonial;</p> <p>Compreender o que são as sociedades coletoras-caçadoras e as agricultoras de raízes;</p> <p>Conhecer a diversidade de lendas que compõe a cultura amazonense.</p>	<p>A AMAZÔNIA PRÉ-COLONIAL (+/- 12.000 a.C. AO SÉCULO XV)</p> <p>As primeiras ondas migratórias para a Amazônia (+/-12.000 A C);</p> <p>Fases: Paleoindígena, Arcaica e a Pré-História Tardia;</p> <p>A diversidade étnico-cultural na Amazônia pré-colonial;</p> <p>As sociedades coletoras-caçadoras;</p> <p>As sociedades agricultoras de raízes;</p> <p>Diversidade cultural;</p> <p>Lendas amazônicas.</p>
7º Ano – 4º Bimestre	
Eixo: Identidade, memória e história local	
Capacidade	Conteúdos
<p>Reconhecer a importância da presença negra para a construção da nação brasileira;</p> <p>Entender que os quilombos representam a resistência organizada dos negros no Brasil;</p> <p>Conhecer o processo de reconhecimento e dominação das expedições espanholas e portuguesas na Amazônia;</p>	<p>O NEGRO NO BRASIL</p> <p>- Símbolo de resiliência cultural</p> <p>- Quilombos – resistência organização</p> <p>Expedições espanholas na Amazônia Quinhentista;</p> <p>A “conquista” portuguesa da Amazônia (1616 – 1640)</p>

<p>Reconhecer o processo de resistência indígena frente ao domínio europeu na Amazônia;</p> <p>Conhecer as riquezas exploradas pelos portugueses na Amazônia, bem como a legislação e as formas de trabalho indígena;</p> <p>Identificar as ordens religiosas presentes no processo de conquista da Amazônia;</p> <p>Conhecer o período de dominação do Marquês de Pombal na Amazônia e suas consequências para as populações indígenas;</p> <p>Identificar o período de entrada das populações africanas na Amazônia;</p> <p>Reconhecer a presença e contribuição dos negros para a construção da identidade amazônica</p> <p>Identificar e conhecer as fases comunidades quilombolas do nosso Estado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A expedição de Pedro Teixeira; - A resistência indígena frente ao processo de “conquista” da Amazônia; - A colonização portuguesa da Amazônia dos séculos XVII E XVIII: as drogas do sertão, a prática agrícola, legislação e trabalho indígena; - Ordens Religiosas: franciscanos, carmelitas, mercedários e jesuítas; A Amazônia Pombalina (1750 a 1798): o Diretório dos Índios; - A Capitania de São José do Rio Negro; - Resistências indígenas na Amazônia Pombalina; - Visibilizando o Negro no Amazonas - Comunidades remanescente quilombola.
---	--

8º Ano – 4º Bimestre

Eixo: Identidade, memória e história local

Capacidade	Conteúdos
<p>Conhecer o processo de criação e importância da Capitania de São José do Rio Negro;</p> <p>Conhecer as principais características vigentes no Amazonas durante a fase do II Império;</p> <p>Entender o processo de influência da Independência do Brasil sobre a região do Grão-Pará e Rio Negro;</p> <p>Conhecer o processo de insurrecional Cabano no Alto Amazonas;</p> <p>Contribuir para a reflexão acerca do processo que culminou com a criação da Província do Amazonas;</p> <p>Compreender os principais aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e religiosos da Província do Amazonas;</p> <p>Entender o processo que culminou com a Proclamação da República Brasileira;</p> <p>Entender o processo precoce de abolição da escravidão negra no Amazonas.</p>	<p align="center">CAPITANIA DE SÃO JOSÉ DO RIO NEGRO.</p> <p align="center">De Mariuá a Barcelos;</p> <p>O Amazonas Imperial (1822 – 1850)</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Grão-Pará e o Rio Negro e a Independência do Brasil; <p>A Comarca do Rio Negro (1824-1832);</p> <p>Cabanagem no Alto Amazonas (1836-1840); A Província do Amazonas (1850-1899)</p> <ul style="list-style-type: none"> - O processo de criação; - Economia, sociedade e política; - A questão da força de trabalho indígena; - A navegação a vapor na Amazônia; <p>A Crise do Império e a Proclamação da República Brasileira;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A diversificação social e econômica na segunda metade do século XIX no segundo reinado;

	<p>- O movimento abolicionista;</p> <p>-O isolamento da monarquia: problemas institucionais com a Igreja e o Exército;</p> <p>A precoce abolição no Amazonas (1884).</p>
9º Ano – 2º Bimestre	
Eixo: Identidade, memória e história local	
Capacidade	Conteúdos
<p>Conhecer o processo, estrutura e importância da economia gomífera para o Estado do Amazonas e o mundo;</p> <p>Compreender o crescimento da cidade de Manaus a partir da expansão gomífera;</p> <p>Conhecer o patrimônio histórico e cultural como legado da economia gomífera;</p> <p>Identificar as causas da crise da borracha no Amazonas e sua influência para nossa economia;</p> <p>Conhecer os principais fatores que levaram a repercussão da Rebelião de 24 em Manaus;</p> <p>Compreender as principais características e acontecimentos do Amazonas durante a Era Vargas</p>	<p>O AMAZONAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA</p> <p>Economia gomífera: expansão e declínio;</p> <p>Manaus: a capital da borracha;</p> <p>A Belle Époque Amazonense;</p> <p>Crise da economia gomífera;</p> <p>A Rebelião de 1924 em Manaus;</p> <p>A Amazônia na Era Vargas.</p>
9º Ano – 3º Bimestre	
Eixo: Identidade, memória e história local	
Capacidade	Conteúdos
<p>Compreender a situação do Amazonas durante a Ditadura Militar.</p>	<p>GUERRA FRIA</p> <p>- Ditadura militar no Amazonas;</p> <p>Projetos de “desenvolvimento econômico” para a Amazônia: SUDAM, Projeto Calha Norte e Usina Hidrelétrica de Balbina;</p> <p>A Zona Franca de Manaus;</p> <p>Abertura política e redemocratização no Amazonas;</p> <p>Os indígenas e o “desenvolvimento” do Amazonas;</p>
9º Ano – 4º Bimestre	
Eixo: A difícil construção de uma nova cidadania	
Capacidade	Conteúdos
<p>Identificar a situação atual do Estado do Amazonas;</p> <p>Conhecer a luta para visibilização da presença negra no Amazonas;</p>	<p>DAS DIRETAS JÁ AO GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO</p> <p>O Amazonas Hoje</p> <p>-Questão étnica;</p>

Compreender o processo de luta do movimento pardo-mestiço para garantir o reconhecimento como categoria étnica.	<ul style="list-style-type: none"> - A questão da mestiçagem; - Meio ambiente; - Violência; - Cultura; - Cidadania.
---	--

Fonte: O autor (2022) a partir da Proposta Curricular 6º ao 9º Ano – SEMED/Manaus - 2015

Essa situação foi também pautada na pesquisa de Dutra (2022) da seguinte forma:

A mesma educadora [Lídia Helena] segue relatando que sua luta pelo retorno do ensino de História do Amazonas teve início após ser surpreendida por um[a] ligação telefônica, que lhe informava acerca da supressão estabelecida sobre o respectivo assunto, ao que destaca ter sido compelida a, no prazo de 24 (vinte e quatro) horas, providenciar algum conteúdo para incorporar na nova proposta. (DUTRA, 2022, p. 156).

De acordo com Moreira (2022) antes de ocorrer a extinção de FHA a proposta curricular da SEMED/Manaus estava sendo reformulada. O documento intitulado *Reestruturação da Proposta Curricular (2009)* confirma a afirmação de Moreira (2022). No quadro a seguir reproduzimos conforme o original as modificações que seriam feitas nos conteúdos de FHA identificadas em negrito.

Quadro 10 – Modificações que seriam feitas no currículo de FHA antes de sua extinção

Área do conhecimento	Pág.	Ano	Acrescentar	Retirar/substituir
FUNDAMENTOS DE HISTÓRIA DO AMAZONAS	77	6º	II – A UNIÃO IBÉRICA E A OCUPAÇÃO DA AMAZÔNIA (SÉC. XVI – SÉC. XVII) <ul style="list-style-type: none"> • Formas e tipos de resistência indígenas e afrodescendentes. • Estabelecer as relações entre sociedade, cultura e natureza entre as culturas estudadas (europeia, aborígene, africana e indígena). • Compreender como se deu a organização do trabalho compulsório indígena e afrodescendente. 	
	79	7º	V – PANORAMA CONTEXTUAL DA CIDADE DE MANAUS	

			<ul style="list-style-type: none"> • O cotidiano das comunidades indígenas rurais e urbanas da cidade de Manaus. 	
--	--	--	--	--

Fonte: O autor (2022) a partir da Reestruturação da Proposta Curricular (2009)

Procedendo análise na *Reestruturação da Proposta Curricular* (2009) constata-se que apesar de serem mantidos “objetivos a serem alcançados” como “conteúdos” haveria no 6º ano a inclusão dos indígenas e dos afrodescendentes em temas já contemplados na proposta. No 7º ano ocorreria a inclusão de toda uma “unidade de ensino” onde seriam estudados aspectos de Manaus sob a ótica dos indígenas residentes dos perímetros urbano e rural. Levando em consideração as falhas presentes nas propostas curriculares de FHA até aquele momento essas discretas inclusões seriam de grande valia e poderiam ajudar a pavimentar a superação de preconceitos históricos sobre os indígenas e os negros.

Nos três primeiros anos que se seguiram após a extinção de FHA e FGA a SEMED/Manaus adotou como estratégia paliativa para suprir as ausências das disciplinas a organização de uma gincana com a temática de história e geografia do Amazonas (MENDONÇA, 2021; DUTRA, 2022). O objetivo geral da gincana de acordo com o Memorando nº 122/2012/DEF era

[...] oportunizar momento lúdico de conhecimento de Geografia e História do Amazonas, colaborando com as ações pedagógicas já desenvolvidas pelos professores em torno do tema, com vistas à cidadania de nossos alunos através de uma postura crítico-reflexiva. (DEF, 2012).

A Escola Municipal Professor Roberto dos Santos Vieira¹⁰² foi a campeão da primeira edição da gincana realizada em 2010¹⁰³.

A segunda edição desta atividade foi intitulada de *Gincana de História, Geografia e Cultura Indígena* sendo realizada em três etapas: 1ª) seletiva interna das escolas para decidir a equipe que representaria a escola na Divisão Regional Educacional (DRE); 2ª) enfrentamento entre os vencedores da seletiva interna para decidir a escola que representaria a DRE na final; e 3ª) embate entre as escolas representantes das DRE's.

A respeito da segunda etapa realizada pela DRE II

¹⁰² Localizada na Rua Gergilim, s/n, Conjunto João Paulo II, Jorge Teixeira, Zona Leste de Manaus.

¹⁰³ De acordo com: <https://semed.manaus.am.gov.br/historia-e-geografia-do-amazonas-trabalhada-sob-nova-otica/>. Acessado em: 22/02/2023.

Sessenta alunos do 6º ao 9º ano, de quinze escolas municipais localizadas na zona Oeste da cidade, participaram nesta segunda-feira, 1º, de agosto, da 2ª fase da Gincana de História, Geografia e Cultura Indígena, promovida pela Divisão Regional Educacional (DRE) II da Secretaria Municipal de Educação (Semed), na quadra da Escola Municipal Des. Candido Honório Ferreira, situada no bairro da Alvorada II. (SEMED, SEMED – PREFEITURA DE MANAUS, 2011).

Na ocasião Iolete da Silva Xavier, então subcoordenadora de Temas Sociais Contemporâneos da DRE II, relatou que “Nós buscamos saber se o nosso estudante sabe realmente sobre a nossa Região, um pouco da nossa história, geografia, enfim conhecer sobre o local onde mora e vive [...]” (XAVIER, 2011, *apud*, SEMED, 2011).

Quem venceu¹⁰⁴ a gincana de 2011 foi a Escola Municipal Neuza dos Santos¹⁰⁵.

Em 2012 a gincana recebeu o título de *III Gincana Educativa: História e Geografia do Amazonas em destaque*. Neste ano – o último em que a gincana foi realizada – a etapa final foi realizada no Anfiteatro do Parque do Mindú.¹⁰⁶

Em virtude da realização da gincana a SEMED/Manaus manifestou-se em seu site da seguinte forma:

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. A verdade é que os temas relacionados à nossa região, de fato, nunca foram excluídos, apenas deixaram de ser uma matéria específica. Diante desta situação, a Divisão de Ensino Fundamental (DEF) buscou uma solução para resolver o problema e encontrou na criação da ‘Gincana Educativa: A História e a Geografia do Amazonas em destaque’, a solução. Desde 2010, a atividade reúne as escolas de ensino fundamental em torno do aprendizado de questões inerentes do nosso estado. (SEMED, SEMED – PREFEITURA DE MANAUS, 2012).

Na matéria a SEMED/Manaus tenta passar a impressão de que a extinção de FHA e FGA ocorreu por determinação do MEC, mas não foi assim que aconteceu. O MEC determinou adequação ao ensino fundamental de 9 anos a estratégia de exclusão das referidas disciplinas foi decisão tomada pela própria Secretaria.

O trecho da matéria que explicita que os conteúdos de história regional e local não foram excluídos, apenas deixaram de ser uma matéria escolar específica demonstra total falta de compreensão da importância que tinham as disciplinas

¹⁰⁴ De acordo com: <https://semed.manaus.am.gov.br/historia-e-geografia-do-amazonas-trabalhada-sob-nova-otica/>. Acessado em: 22/02/2023.

¹⁰⁵ Localizada na BR 174, Km 21, Ramal do Pau Rosa

¹⁰⁶ Localizado na Rua Domingos José Martins, s/n, Parque 10 de Novembro

extintas. De fato, alguns conteúdos foram mantidos no currículo de História. Porém, a supressão de uma disciplina (que possui funções, parâmetros e métodos próprios) jamais será suprida efetivamente por aulas de seus temas dispersos em outra matéria – por mais bem organizados que estejam, o que não foi o caso.

Apontar a gincana como solução para a exclusão de FHA e FGA é totalmente incabível. A gincana é uma estratégia de ensino que pode ser usada para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e por mais bem organizada e executada que seja de forma alguma ela terá parâmetros para suprir uma - ou como neste caso - duas disciplinas escolares. A própria Secretaria tinha ciência de que a gincana não alcançaria todos os alunos da rede municipal, posto que no Memorando nº 122/2012/DEF ficou estabelecida participação de apenas 500 pessoas entre professores e alunos na terceira edição da gincana.

A seguir temos as percepções de três sujeitos diretamente envolvidos na realização da terceira edição da gincana que se manifestaram sobre a importância da mesma. A começar com aquele que a coordenou, Marco Antônio Oliveira (2012):

A relevância desta iniciativa pauta-se na busca em promover e fortalecer o debate no interior das escolas sobre questões inerentes à nossa região, na tentativa de desenvolver uma postura crítico-reflexiva de nossos educandos sobre a história e a geografia local, além de fomentar o desenvolvimento da pesquisa dentro de sala de aula, levando-os a conhecer mais sobre sua própria realidade. (OLIVEIRA, 2012, *apud* SEMED. SEMED – PREFEITURA DE MANAUS, 2012)

Em seguida destacamos a fala de Marcionília Bessa (2012) que na época era a chefe da DEF que pontuou:

Esta fase da gincana, assim como as outras, vem fortalecer e favorecer a aprendizagem dos alunos de forma diferenciada e lúdica, fazendo com que os mesmos respeitem e conheçam a sua cidade, seu bairro e o seu estado. Eventos como esse são importantes, pois fazem com que os discentes tenham amor pela região em que moram. Eu só posso amar aquilo que conheço. Portanto, devemos conhecer para amar. (BESSA, 2012, *apud* SEMED. SEMED – PREFEITURA DE MANAUS, 2012).

Destacamos agora a fala do então Subsecretário de Gestão Educacional, Suames Maciel (2012). Para ele: “Esta gincana vai suscitar nos alunos da rede a aprendizagem, a valorização e o respeito pela própria cultura. Esse é o principal objetivo da Semed, formar cidadãos críticos, dignos e principalmente conhecedores

de sua cultura. Isso é interessante” (MACIEL, 2012, apud SEMED. SEMED – PREFEITURA DE MANAUS, 2012).

Em síntese, o que podemos tirar dessas três falas é que não seria necessário atribuir a uma “ação pedagógica” – no caso a gincana - o estabelecimento nos discentes de uma postura crítico-reflexiva e a formação de cidadãos conhecedores e respeitadores de sua própria realidade social, cultura e política, caso a SEMED/Manaus não tivesse extinguido as duas disciplinas que tinha esses objetivos: FHA e FGA.

E o que pensavam os professores a respeito da gincana? Responder essa pergunta com a profundidade que ela requer demandaria uma outra pesquisa parametrada em outros pressupostos teóricos metodológicos. No entanto, consideramos pertinente trazer a visão do professor Leandro Souza Guimarães que juntamente com seus alunos da Escola Municipal Vicente Cruz¹⁰⁷ foram os campeões da *III Gincana Educativa: História e Geografia do Amazonas em destaque*¹⁰⁸. Para o professor,

Essa vitória não foi somente da escola, mas sim de todas as pessoas que se empenharam. Professores, pais e principalmente os discentes que estudaram muito. Os alunos se encarregaram de estudar o conteúdo que passamos. Nos preocupamos em prepará-los e capacitá-los para as possíveis dificuldades. E, devo ressaltar, que teve algumas. Parabéns a todos que se empenharam nesse processo de determinação. (GUIMARÃES, 2012, apud SEMED. SEMED – PREFEITURA DE MANAUS, 2012).

Não há crítica na fala do professor. Apenas satisfação e gratidão pelo êxito alcançado mesmo diante de dificuldades enfrentadas no percurso preparatório que envolveu a participação e articulação da comunidade escolar e os pais dos estudantes.

Apesar de todo o esforço da equipe vencedora e mesmo depois de toda propaganda feita pela SEMED/Manaus para demonstrar a importância da gincana o desfecho desta terceira edição denota mais um ato de desrespeito com questões relacionada ao ensino de história regional e local, pois a Secretaria não honrou o artigo 25 do regulamento da gincana que previa premiação para a equipe campeã.

¹⁰⁷ Endereço Localizada na Avenida Torquato Tapajós 6666, Novo Israel, Zona Norte de Manaus

¹⁰⁸ Também disputaram a final as Escolas Municipais: Francisca Pereira (DRE I), São Pedro (DRE II), Raimundo Theodoro Botinely Assumpção (DRE IV), Aristóteles Alencar (DRE V), Maria Auxiliadora Azevedo (DRE VI) e São João (DRE VII).

Salientamos que a gincana constava como ação nº 13 do Plano de Metas (2012), que objetivava elevar o índice de aprovação de 83% para 90% no ensino fundamental regular no ano letivo de 2012 (MANAUS, 2012). No dia 07 de maio de 2012 a DEF encaminhou o Memorando nº 122/2012 para o Secretário Municipal de Educação Mauro Giovanni Lippi Filho solicitando a aquisição de premiação para a gincana¹⁰⁹.

No início de 2013 a Escola Municipal Vicente Cruz chegou a formalizar cobrança para entrega da premiação através do Memorando nº 04/2013 direcionado a DRE III, nos seguintes termos:

[...] solicitamos providências no sentido de honrarmos o compromisso da premiação de 04 alunos do 6º ao 7º ano e 02 professores coordenadores pela conquista do 1º lugar na Gincana Educativa de História e Geografia do Amazonas no ano de 2012. Lembramos que a Gincana Educativa é uma ação pensada e coordenada pela Divisão de Ensino Fundamental (DEF) em parceria com as Divisões Regionais de Educação (DRES) e as suas respectivas escolas, com o objetivo de encontrar solução para trabalhar de forma sistemática os conteúdos de História e Geografia do Amazonas, uma vez que essas disciplinas ficaram de fora da grade curricular em 2009 e, desde então, essa atividade tornou-se um grande sucesso no ambiente escolar, contribuindo sobremaneira para promover momentos de estudo e debates sobre as questões relacionadas ao nosso Estado e nossa Região, bem como promover a interação entre alunos, professores e comunidade. Por esses motivos é de fundamental importância encontrarmos uma solução para tal pendência, sob pena de a Gincana Educativa ficar desacreditada já no início da atual administração, apesar de sabermos que o compromisso não honrado foi da administração anterior. (EMEF VICENTE CRUZ, 2013).

Além de fazer a cobrança, o documento expedido pela escola ressaltou a finalidade pela qual a gincana foi criada, citou o processo de extinção de FHA e FGA, alertou para o desabono que a não entrega dos itens poderia gerar e ainda lembrou que o não cumprimento do estabelecido pela própria Secretarias partiu da gestão do prefeito Amazonino Mendes ao passo que a cobrança estava sendo feita para a nova administração de Arthur Neto que acabara de assumir.

Diante deste documento a DRE III encaminhou para o Departamento Geral de Distritos o Memorando nº 311/2013 que solicitava “[...] providências com relação à premiação de alunos e professores da Esc. Mul. Vicente Cruz que conquistaram o 1º

¹⁰⁹ Consta no anexo do memorando a relação dos seguintes itens a serem comprados: 8 aparelhos de MP4, 3 câmeras fotográficas digital, 11 Microsystems e 4 Televisores LCD de 32 polegadas. Não dá para saber quais materiais seriam entregues como prêmio para o vencedor da gincana de História e Geografia do Amazonas, haja vista que esses objetos também seriam para premiar os vencedores do III Circuito de Dama e Xadrez e da III Olimpíada de Matemática da Educação de Jovens e Adultos (OLIMEJA) realizados no mesmo ano.

lugar na Gincana Educativa de História e Geografia do Amazonas no ano de 2012 [...]” (DRE III, 2013). Mesmo assim, destas solicitações a situação não foi resolvida¹¹⁰.

Findando essas questões referente a Gincana Educativa de História e Geografia do Amazonas destacamos o posicionamento de Dutra (2022) que expõe o seguinte entendimento

Entende-se que ações isoladas são importantes para a fluidez do conhecimento, mas, dada a densidade do problema, a retomada do ensino de História e Geografia do Amazonas ao seu posto no currículo, passa além de uma gincana e envolve atitudes político-pedagógicas bem mais aguerridas, com capacidade para promover, por exemplo, o lançamento de uma obra com temática local e/ou regional a ser utilizada em larga escala pelas escolas municipais de Manaus. (DUTRA, 2022, p. 166).

Ou seja, os esforços da SEMED/Manaus deveriam estar voltados para a produção de material didático destinado ao ensino dos conteúdos de história regional e local a serem distribuídos para toda rede de municipal de ensino. Tal ação seria muito mais efetiva do que escolher um número reduzido de professores e alunos e os colocar para competirem e no final não entregar a premiação estabelecida.

Ao promover a extinção de FHA a SEMED/Manaus não levou em consideração seus professores, que nem ao menos foram chamados para opinar sobre as drásticas transformações que a Secretaria estava tomando. E como esse professorado reagiu perante a retirada da grade curricular de seu objeto direto de trabalho: a disciplina de FHA? De acordo com Mendonça (2021) a classe reagiu com indignação e inconformismo não somente em relação as alterações no currículo, mas também “[...] pelas consequências dessas alterações, que impactavam tanto no ataque à cultura e identidade amazonense quanto um ataque à própria profissão docente.” (MENDONÇA, 2021, p. 57).

A extinção das disciplinas também acarretou problemas que precarizaram ainda mais o cotidiano de trabalho do professor da SEMED/Manaus, pois com retirada de FHA e FGA houve diminuição na carga horária e a proposta da Secretaria para solucionar essa questão foi “[...] dividir a lotação do docente em quantas escolas fosse necessário para completar suas horas de trabalho semanais ou complementar sua carga com outras disciplinas” (NORMANDO, 2018, 30). A primeira opção é no mínimo

¹¹⁰ Ne decorrer de 2013 a situação da premiação para os vencedores da gincana caminhou por vários setores da SEMED/Manaus sendo citada nos seguintes documentos: Despacho da Assessoria Técnica/SEMED de 16 de junho de 2013; Despacho nº 344/2013/DEGE de 21 de junho de 2023; e Despacho nº 613/2013/DEGE de 23 de outubro de 2023

uma proposta desumana. Enquanto que a segunda é uma prática antiga na qual a Secretaria estabelece que dada a proximidade das disciplinas o professor de História é capaz de lecionar Geografia e vice-versa; o professor de Matemática é capaz de lecionar Ciências e vice-versa; o professor de Língua Portuguesa é capaz de lecionar Língua Inglesa e vice-versa; e todos são capazes de lecionar Artes e Ensino Religioso. E ambas alternativas não levaram em consideração a qualidade de ensino tão defendida pela SEMED/Manaus.

De acordo com Mendonça (2021) a imprensa manauara não se preocupou em repercutir a extinção de FHA e FGA e os problemas que isso acarretaria. Essa ação recaiu, segundo o autor para *blogs* locais ligados aos professores. Como foi o caso da matéria intitulada *Não ao fim das disciplinas FHA, FGA e Educação Artística*, publicada no dia 23 de março de 2010 no Blog do Jetro que afirmava:

A implantação das disciplinas regionais (FHA e FGA), no currículo do ensino básico, representou um passo importante na interpretação dos processos históricos e geográficos da nossa região, na medida em que os conhecimentos regionais sobre a Amazônia, aqui produzidos, passaram a ser adotados na sala de aula. Durante muitos anos a realidade da Amazônia era interpretada através dos “compêndios” produzidos no eixo Rio São Paulo sobre ótica conservadora e marginalizadora das elites sulistas. Portanto, a redução das cargas horárias desses componentes curriculares representa um grande retrocesso. (XAVIER, Blog do Jetro, 2010).

A grande imprensa só passou a noticiar os fatos em questão a partir do momento em que os professores passaram a se organizar e promover manifestações. Mendonça (2021) esclarece que a base de encontro dos professores foi o Ginásio Poliesportivo Zezão, na Zona Leste de Manaus. Nas dependências do ginásio foram orquestradas as ações que seriam praticadas pelos docentes. A primeira delas foi uma manifestação com cartazes realizada na Bola do Produtor na primeira quinzena de 2010. O segundo ato foi uma passeata pela Avenida Autaz Mirim no final de abril daquele ano.

Mendonça (2021) ressalta que com a repercussão desses atos o secretário de educação Vicente Nogueira, resolveu atender os professores. Ele ouviu as reivindicações dos docentes, porém nada fez. O autor também pontua que a partir do segundo semestre de 2010 o movimento reivindicatório dos professores começou a

perder força, até porque não tinha apoio do próprio Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas (SINTEAM)¹¹¹.

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. (MENDONÇA, 2021, p. 62)

Sem o apoio de seu sindicato os professores estavam sujeitos a sanções administrativas e até mesmo a demissão. Com isso, os docentes se viram obrigados a mudar o *locus* do embate que

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. (MENDONÇA, 2021, p. 67).

Outra ação que demonstra que a luta pelo ensino de história regional e local passou a ser travada também no interior da própria SEMED/Manaus foi a criação de um grupo para discussão e reflexão sobre FHA a partir do currículo, que tinha a finalidade de produzir material didático de apoio aos professores da rede municipal de ensino, esse grupo atuou entre 2005 e 2009 (MOREIRA, 2022).

Moreira (2022) pontua que em 2016 o grupo foi recriado. A partir de então deu-se início ao processo para legitimação do grupo e para tanto foi elaborado o *Documento Norteador para Constituição e Legitimação do Grupo de Estudo e Pesquisa em História do Amazonas – GEPHAM (2016)*. O documento apresentou um embasamento teórico baseado em estudos de Circe Maria Fernandes Bittencourt e Paulo Freire; embasamento legal fundamentado na Constituição do Estado do Amazonas, na Loman e na Resolução nº 07/2010 do MEC; e sua justificativa orientase nas reflexões de Eric Hobsbawm. O objetivo geral do grupo era “[...] realizar estudos, pesquisas, subsidiar e assessorar os professores da Rede Pública Municipal nas temáticas de história do Amazonas [...]” (GEPHAM, 2016, p. 3). E seus objetivos específicos eram:

¹¹¹ Nesse período ainda não existia a ASPROM/Sindical

1. Propor a inserção da disciplina História do Amazonas na Estrutura Curricular da Rede Municipal de Educação, em todos os níveis e modalidades de ensino;
2. Assessorar os docentes com orientações, aquisição e produção de materiais pedagógicos;
3. Realizar encontros sobre a temática com apoio de instituições públicas e privadas de ensino. (GEPHAM, 2016, p. 3).

A legitimação do GEPHAM foi estabelecida pela Portaria nº 187/2016/SEMED publicada na Edição 3889 do Diário Oficial do Município de Manaus (DOM) de 16 de maio de 2016. O grupo foi composto por: Elaine Ramos da Silva (CME), Maria Francilene Farias de Brito (DEF), Lídia Helena de Oliveira Moreira (DEF), Lucina Bonina Teixeira Simões (DEF), Marlenilza Marinho Reis (DEF), Maria Olindina Andrade de Oliveira (DDPM), Milton Melo Reis Filho (DDPM), Rodrigo Froes (E.M. Antônio Mathias) e Rosivaldo Fonseca Moreira (E.M. Dep. Ulisses Guimarães).

Tendo em vista que a finalidade do GEPHAM era promover assessoramento aos professores da rede de ensino municipal, chama atenção o fato de entre 9 componentes apenas 2 serem lotados em escolas. Ou seja, os professores que atuavam no chão da sala de aula estavam com pouca representatividade num grupo onde era eles os maiores interessados.

Em 2019 a fim de divulgar suas ações o GEPHAM lançou um *Release (2019)* no qual constam as seguintes atividades realizadas:

1. 2016 - Encontro de Professores de História do Município com o tema "Rediscutindo História do Amazonas".
2. 2017 – Construção e entrega de textos referências para compor a construção do DVD e encarte do cantor Nicolás Júnior – aguardando a construção final do material.
3. 2017-2018 - Estudos sobre as 4 versões da BNCC e, colaboração com a construção do Referencial de História/BNCC do Amazonas;
4. 2018 - I Encontro Municipal com os Professores de História da EJA
- V Encontro Municipal com Professores de História do Amazonas sob o tema " *Experiências: Projetos e Práticas Exitosas da História do Amazonas no Chão da Sala de Aula*".
5. 2019 - Diálogos entre História e BNCC: reflexões para a prática no chão da sala de aula (30.05)
Conversas temáticas:
Tema 1: Refletindo a história na BNCC: Subsídio à construção da Proposta Curricular e implementação na Rede
Tema 2: Comparativo da proposta atual e a BNCC - reflexão como subsídio a partir da proposta curricular da SEMED – documento de referência
Tema 3: Alinhando conteúdos às habilidades e objetos de conhecimento
Tema 4: Premissa de qualidade para uma formação continuada alinhada à BNCC
- Diálogos entre História e RCA: reflexões para a prática no chão da sala de aula (05.11). (GEPHAM, 2019, n.p).

Com relação a primeira ação perpetrada pelo GEPHAM Paulo Rogério Veiga escreveu:

Com objetivo de promover uma discussão sobre o ensino da História e Geografia do Amazonas na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Secretaria Municipal de Educação (Semed), por meio do Grupo de Estudo e Pesquisa em História do Amazonas (GEPHAM), realizou o Primeiro Encontro de Professores de História e Geografia do Município. O evento contou com aproximadamente 250 educadores das duas disciplinas e foi realizado, nesta quinta-feira, 20, no auditório Luiz Geraldo Pontes Teixeira da Semed. (VEIGA, SEMED – PREFEITURA DE MANAUS, 2016).

Um dos participantes do encontro, o professor Jonas Araújo resumiu pertinentemente a potencialidade do ensino da história e da geografia do Amazonas além de pontuar um dos problemas gerado em decorrência da ausência desses ensinamentos para a formação do cidadão amazônida. Disse o professor:

A história e geografia do Amazonas trabalham para fazer com que as crianças possam se afirmar enquanto sujeitos sociais, históricos e geográficos de sua localidade. Hoje, com advento do mundo globalizado, boa parte dos adolescentes se identificam com uma cultura global, que vem dos Estados Unidos e Europa. Quando se fala da história geral do Amazonas, vamos falar da história local, das populações tradicionais, dos desafios que tem a região amazônica, que muitos dos adultos que vivem aqui não conhecem, imagine as crianças. (ARAÚJO, 2016 *apud* VEIGA, 2016, SEMED – PREFEITURA DE MANAUS).

Para finalizar retomaremos a questão atinente a motivação da extinção de FHA, pois incautos seríamos se aceitássemos de bom grado a simplória justificativa de adequação ao ensino fundamental de 9 anos dada pela SEMED/Manaus.

Assim como Normando (2018) acreditamos haver outras motivações. O referido autor (que atuou na SEMED/Manaus e bem conhece as formas pelas quais a Secretaria vem sendo usada para o estabelecimento de um projeto hegemônico) imputa ainda duas outras motivações como justificadoras para a exclusão da disciplina. A primeira está relacionada aos baixos índices que a educação municipal vinha alcançando no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Para resolver tal problema a SEMED/Manaus repassou parte da carga horária que pertencia a FHA e FGA (a parte que não foi incorporada nas disciplinas de História e Geografia) para Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que afeririam (e ainda

aferem) a qualidade do ensino através das avaliações de larga escala como a Prova Brasil e posteriormente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Essa preterição tanto dos estudos de história regional e local quanto da geografia regional e local em benefício de outras disciplinas, explicita uma hierarquização estabelecida na SEMED/Manaus que pode ser entendida através da análise de 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 efetua em grande parte segundo mecanismos de competição e de mercado (na medida em que a escolarização é utilizada essencialmente 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” que outros. Indiretamente, isto significa também uma hierarquização entre os tipos de saberes ensinados nos diferentes ramos, com, por exemplo, uma desvalorização – que se encontra em muitos casos – dos saberes técnicos ou profissionais, em relação aos saberes teóricos que se ensinam nos ramos ditos “gerais”. (FORQUIN, 1992, p.41)

O autor continua:

Mas existe também hierarquizações independentes dos efeitos de ramos. 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 dos alunos. (FORQUIN, 1992, p.41).

É o que parece ter ocorrido com FHA. Desde de sua criação a disciplina sempre figurou na grade curricular da SEMED/Manaus com carga horária inferior a Língua Portuguesa e Matemática; demorou a possuir um currículo; e quando o teve apresentou falhas estruturais que denotam negligência por parte da Secretaria, como as apontadas na subseção anterior referente a proposta curricular de 2007.

Para complementar, devemos ter em mente que “A manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade” (BITTENCOURT, 2020, p. 17). Qual seria o grande objetivo de FHA perante a sociedade amazonense? Sua função era a preservação e divulgação da memória histórica de Manaus, do Amazonas e da Amazônia. Função essa que não tinha tanta importância na visão dos governantes. O que importava mesmo era alcançar os índices nas avaliações diagnósticas, portanto não titubearam em extinguir

uma disciplina e passar parte de sua carga horária para outras que carregam em si grandes anseios econômicos não só regionais, mas também nacionais.

O segundo motivo ocasionador da exclusão de FHA, de acordo com Normando (2018):

[...] tem um cunho acentuadamente político: se trata de uma estratégia de *esquecimento manifesto* das origens do grupo que se revezava nas estruturas de poder do governo desde 1982. Na última configuração do programa de FHA, o conteúdo mais contemporâneo que a disciplina trabalhava já se limitava a uma análise política e econômica do Amazonas na distante conjuntura do Estado Novo. Não havia, por exemplo, como se constituíram as forças políticas estaduais a partir do fim do regime militar. (NORMANDO, 2018, p. 28).

Assim dizendo, trata-se de uma velha prática da classe hegemônica de conscientemente manipular e ocultar seus desmandos, através de um processo de apagamento da memória que neste caso, referente a FHA, consiste na negação aos discentes dos conteúdos que poderiam promover saberes que possibilitassem refutações sobre a classe hegemônica no poder no estado do Amazonas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A força motriz que norteou os anseios na análise dos aspectos envolvidos a disciplina FHA no que diz respeito às questões que envolvem sua criação, seu desenvolvimento e posteriormente sua extinção, fluíram da íntima relação estabelecida entre pesquisador e objeto de pesquisa. Relação essa constituída *a priori* de forma intuitiva enquanto discente que estudou a disciplina FHA e *a posteriori* enquanto docente capaz de indagar criticamente a realidade social.

Muito antes da criação de uma disciplina autônoma para o ensino de história regional e local, a história do Amazonas enquanto objeto de ensino nas escolas amazonenses já era tema reivindicatório postulado na escrita e na oratória do historiador amazonense Arthur Cezar Ferreira Reis, na distante terceira década do século XX. Apesar de alinhado com a escrita histórica de seu tempo de caráter pátrio que era propugnada tanto pelo IHGB quanto pelo IHGA, consonante a ideologia do governo varguista, Arthur Reis ousou em propor o ensino de história regional e local mesmo que muitos de seus pares vituperassem a regionalização do ensino dos fatos históricos devido ao temor da desarticulação da coesão do estado nacional.

A constituição de uma disciplina escolar na grade curricular de ensino é estabelecida pelo aparato burocrático do Estado, mediado por tensões e disputas de classes. O estabelecimento do ensino da história regional e local na rede de educação municipal de Manaus, consta na legislação educacional brasileira produzida no âmbito da reforma da educação dos anos 90. Reforma essa que é fruto das conjunturas política e econômica neoliberal emergidas com a crise do capital no final dos anos 60 e início dos anos 70.

A análise das fontes de ordem primária e secundária possibilitou a identificação da trajetória histórica da disciplina FHA nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Manaus. A legislação educacional brasileira através do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), LDBEN (1996) e do PCN – História (1997) estabelecem implicitamente parâmetros para a instauração e/ou manutenção do ensino de história regional e local. No caso da SEMED/Manaus a legislação contribuiu para manutenção de FHA em sua grade curricular, uma vez que sua criação da disciplina se deu através da Lei Estadual 1.906/89 e sua inclusão nas escolas municipais foi reforçada pela Loman de 1990. A partir da homologação da LDBEN em

1996, seu artigo 26 foi fundamental para a permanência de FHA na grade curricular da SEMED/Manaus atrelada a parte diversificada do currículo até o momento de sua extinção.

Ao acatar o ordenado pela citada lei, a SEDUC/AM incluiu em seu currículo a disciplina FHA. Naquele momento a SEMED/Manaus seguia as diretrizes da SEDUC/AM, pois não possuía um currículo escolar. Ao adotar a grade curricular do estado como referência, a Secretaria Municipal de Educação incorporou o ensino de FHA em suas escolas a partir de 1991.

Como já é sabido, a busca pelo estabelecimento do ensino de história regional e local no Amazonas é antiga e notadamente originária dos anseios professorais. Todavia, a criação de uma disciplina autônoma de história do Amazonas só se concretizou a partir do momento em que a classe hegemônica manauara também passou a pleitear o ensino de história regional e local visando garantir sua hegemonia através do domínio da narrativa histórica diante das transformações sociais advindas com implantação da ZFM.

Por essa lógica, assim como a História – que ao longo dos anos foi utilizada pelo Estado brasileiro para propagar uma narrativa dominante de acordo com suas concepções sociais, culturais e políticas de cada época - a disciplina FHA seria o instrumento pelo qual a elite manauara imporia sua concepção social, cultural e política para a sociedade amazonense. Porém, em seu processo de implantação, o ensino de história regional e local na SEMED/Manaus esbarava no descompromisso do poder público municipal em municiar as escolas com livros e materiais didáticos que auxiliassem no processo de apreensão desses conteúdos, ficando a cargo do próprio professor a injusta tarefa suprir tal demanda. Diante disso, algumas das ações realizadas pelos docentes consistia em: adaptar textos do Ensino Médio, escolarizar obras acadêmicas, elaborar apostilas, investir recursos próprios para compra de livros, dentre outros. A elaboração de materiais e métodos próprios para o ensino de FHA – elemento integrante da cultura escolar - caracterizava os professores e os alunos como agentes promotores de um saber relativamente autônomo e a escola enquanto espaço de produção deste saber.

Além da justificativa oficial dada pela Secretaria para extinção de FHA – a adequação ao ensino fundamental de nove anos implantado em 2010 - que ocorreu com o aval do CME concedido através do Parecer nº 08/CME/2009, outras duas causas podem ser apontadas. Sendo a primeira, ligada aos baixos índices que a

SEMED/Manaus vinha alcançando no Ideb. Já a segunda, vai de encontro as postulações iniciais da elite manauara quando esta pleiteou a favor do ensino da história do Amazonas. Pois, diz respeito a negação do ensino de história regional e local impedindo o contato dos discentes a conteúdos que poderiam promover saberes que possibilitassem refutações sobre a classe hegemônica no poder no estado do Amazonas.

A figuram de uma pessoa do meio político se fez presente nos três momentos que envolvem a disciplina FHA: sua criação, seu desenvolvimento e sua extinção. Trata-se de Amazonino Mendes¹¹², político coadunado com os interesses da classe dominante que esteve à frente do grupo político que se revessou nos poderes executivos municipal e estadual há mais de três décadas. Era ele o governador, quando em 1989 o vice-governador Vivaldo Frota sancionou a criação de FHA. Foi ele, exercendo o cargo de prefeito quem promoveu a extinção de FHA da grade curricular da SEMED/Manaus no “apagar das luzes” do ano letivo de 2009.

Face ao exposto, concluímos que o ensino da história regional e local – que nos anos finais da rede de educação municipal de Manaus entre os anos de 1991 a 2009 - deu-se por meio da disciplina de FHA, quando trabalhados na perspectiva da história social e da história cultural em oposição a uma historiografia puramente eurocêntrica que possibilitava dar voz e vez aos indivíduos “marginalizados”, aos “excluídos”, aos “de baixo”, muitas vezes ocupantes de regiões e localidades igualmente “marginalizadas”, “excluídas” e vistas por uma ótica dominante. Sendo assim, o ensino desses conteúdos oportunizava aos discentes identificarem-se enquanto sujeitos históricos pertencentes a uma realidade histórica, social e cultural de onde provém sua(s) identidade (s).

Se está claro que uma das incumbências do ensino de história regional e local é a constituição identitária dos discente, ao operar a extinção da disciplina de FHA, a SEMED/Manaus agiu favoravelmente para o enfraquecimento dessa compreensão identitária dos seus alunos.

Para finalizar, na certeza de que o conhecimento histórico aqui estabelecido trata-se de um conhecimento provisório, incompleto, seletivo, limitado, mas nem por isso inverídico (THOMPSON, 2021) e que existem ainda uma gama de fontes sobre o objeto estudado que necessitam serem trazidas do porão ao sótão (BURKE, 2010),

¹¹² Amazonino Mendes veio a falecer no dia 13 de fevereiro de 2023.

acreditamos que este estudo vem a somar as esmeradas pesquisas de Normando (2018), Mendonça (2021) e Dutra (2022) que trilharam o árduo caminho que investiga aspectos inerentes ao ensino da história regional e local de Manaus, do Amazonas e desta parte de Amazônia brasileira.

FONTES

Legislação

AMAZONAS. **Programas do Ensino Primario**. Adoptados pelo Conselho Superior de Instrucção Publica em 7 de fevereiro de 1930. Directoria da Instrucção Publica. Manáos: Imprensa Publica, 1930.

AMAZONAS. **Programas do Ensino Primario**. Adotados pelo Conselho Superior de Instrucção Publica em 28 de Janeiro de 1932. Manáos: Imprensa Publica, 1932.

AMAZONAS. Universidade do Amazonas. **Resolução nº 003/80, de 14 de agosto de 1980**. Cria e autoriza o funcionamento da Licenciatura Plena em História. Disponível em:< <https://conselhos.ufam.edu.br/images/deliberacoes/res0031980suni.pdf>>. Acesso em: 31 de jun. 2022.

AMAZONAS. **Lei nº 1.901, de 11 de maio de 1989**. Torna obrigatório o ensino de Geografia do Amazonas como Disciplina, na 5ª e 6ª série do 1º Grau e no 2º Grau, nas Escolas da Rede Estadual e Particular do Estado do Amazonas.

AMAZONAS. **Lei nº 1.906, de 22 de junho de 1989**. Torna obrigatório o ensino de História do Amazonas como Disciplina, na 5ª e 6ª série do 1º Grau e no 2º Grau, nas Escolas da Rede Estadual e Particular do Estado do Amazonas.

AMAZONAS. **Resolução nº 098, de 06 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração a partir do ano de 2006, no Sistema de Ensino do Amazonas. Manaus.

BRASIL. **Lei nº 3.173, de 6 de junho de 1957**. Cria uma zona franca na cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em:< [BRASIL. **Decreto nº 47.757, de 2 de fevereiro de 1960**. Baixa Regulamento estabelecendo normas de execução da Lei nº 3.173, de 6 de junho de 1957 e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em:< \[BRASIL. **Decreto-Lei nº 288, de 28 de fevereiro de 1967**. Altera as disposições da Lei número 3.173 de 6 de junho de 1957 e regula a Zona Franca de Manaus. Brasília, DF. Disponível em: \\[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0288.htm\\]\\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0288.htm\\) Acesso em: 10 de fev. 2023.\]\(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D47757.htm#:~:text=%C3%89%20proibida%20a%20entrada%20na,curso%20seja%20vedado%20por%20Lei.> Acesso em: 10 de fev. 2023.</p></div><div data-bbox=\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3173.htm#:~:text=LEI%20No%203.173%2C%20DE%206%20DE%20JUNHO%20DE%201957.&text=Cria%20uma%20zona%20franca%20na,Amazonas%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.> Acesso em: 10 de fev. 2023.</p></div><div data-bbox=)

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm> Acesso em: 23 de abri. 2022.

BRASIL. **Decreto – Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em:< <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acessado em: 02 abri. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em:< <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 02 abri. 2022.

BRASIL. **Lei Complementar nº 31, de 31 de outubro de 1977.** Cria o Estado do Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: < [BRASIL. **Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979.** Concede anistia e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: \[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm\]\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm\)> Acesso em: 02 de fev. 2023.](https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LCP&numero=31&ano=1977&ato=462cXVE9UNnRVT43f#:~:text=cria%20o%20estado%20de%20mato%20grosso%20do%20sul%20e%20d%C3%81%20outras%20provid%C3%8ancias.> Acesso em: 01 de abri. 2022.</p></div><div data-bbox=)

BRASIL. **Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981.** Cria o Estado de Rondônia e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp41.htm>. Acesso em: 01 de abri. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.486, de 06 de junho de 1986.** Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1986 a 1989, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em:< <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7486-6-junho-1986-368175-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 de jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 02 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. **História.** Brasília, DF, MEC. 1997.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília, DF, MEC. 1993.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 16, de 04 de junho de 1997.** Autoriza a reeleição do Presidente da República, dos Governadores de Estado e dos Distrito Federal, dos Prefeitos e quem os houver sucedido, ou substituído no curso dos mandatos para um único período subsequente. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc16.htm>. Acessado em: 10 de jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 15 de fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acessado em: 26 abri. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005.** Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 16 de fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 15 de fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" Brasília, DF. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 26 abri. 2022.

MANAUS. **Lei Orgânica do Município de Manaus, promulgada em 05 de abril de 1990.** Lei Orgânica, que constitui a Lei Fundamental do Município de Manaus, com o objetivo de organizar o exercício do poder e fortalecer as instituições democráticas e os direitos da pessoa humana.

MANAUS. **Lei Municipal nº 377 de 18 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre a criação e organização do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em:< <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/1996/38/377/lei-ordinaria-n-377-1996-dispoe-sobre-a-criacao-e->

[organizacao-do-conselho-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias](#)>. Acesso em: 10 de fev. 2023.

MANAUS. **Lei nº 512, de 13 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a criação e organização do sistema municipal de ensino do município de Manaus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/oderh>>. Acessado em: 31 jul. 2021.

MANAUS. **Resolução nº 04/CME, de 20 de maio de 2004**. Institui as Diretrizes para a Proposta de Ciclos de Formação Humana nas Escolas Municipais de Manaus. Disponível em: <<https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/Ciclos-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Humana-Diretrizes.pdf>>. Acesso em: 15 de fev. 2023.

MANAUS. **Resolução nº 07/CME, de 27 de julho de 2006**. Estabelece normas e dá orientações para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, no Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: <<https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2013/12/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n.-007-CME-2006.pdf>>. Acesso em: 15 de fev. 2023.

MANAUS. **Emenda à lei orgânica nº 88, de 2 de setembro de 2015**. Altera, acrescenta e suprime dispositivos que especifica da Lei Orgânica do Município de Manaus - Loman. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/okbvc>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

MANAUS. **Portaria nº 187 de 16 de maio de 2016**. CONSTITUIR um Grupo de Estudo e Pesquisa em História do Amazonas – GEPHAM com o objetivo de assessorar os professores da Rede Municipal de Educação. Diário Oficial do Município de Manaus, Manaus, AM, 16 de maio de 2016. Disponível em: <<http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2016/maio>> Acessado em 21 abri. 2022.

Mensagem

AMAZONAS. **Mensagem do governador Vivaldo Barros Frota à Assembleia Legislativa**. Manaus, 1991.

MANAUS. **Mensagem do prefeito Alfredo Pereira do Nascimento – Abertura da I Sessão Legislativa da XIII Legislatura**. Manaus, 2001.

Documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Manaus

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Gerência de Documentação e Auditoria Escolar. **Estrutura curricular**. Manaus, (s.d.).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Grade curricular do 1º grau**. Manaus, 1989.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Grade curricular do 1º grau.** Manaus, 1991.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Programa de redimensionamento da educação básica do município de Manaus.** Manaus, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Proposta curricular do ensino fundamental.** Manaus, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Proposta curricular do ensino fundamental: 6º ao 9º ano.** Manaus, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Estrutura curricular do ensino fundamental de 9 anos.** Manaus, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Reestruturação da proposta curricular do ensino fundamental 6º ao 9º ano.** Manaus, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Orientações pedagógicas.** Manaus, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Proposta curricular de 6º ao 9º ano do ensino fundamental.** Manaus, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Orientações pedagógicas.** Manaus, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Divisão de Ensino Fundamental. **Memorando nº 122, de 07 de maio de 2012.** Solicitação de prêmios. Manaus, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Divisão de Ensino Fundamental. **Plano de metas 2012.** Manaus, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Divisão de Ensino Fundamental. **Memorando nº 04, de 24 de janeiro de 2013.** Premiação da gincana de História e Geografia do Amazonas. Manaus, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Divisão Regional de Educação III. **Memorando nº 311, de 15 de fevereiro de 2013.** Premiação da gincana de História e Geografia 2012. Manaus, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Departamento de Gestão Educacional. **Despacho nº 344, de 21 de junho de 2013.** Solicita aquisição de premiação. Manaus, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Assessoria Técnica. **Despacho de 16 de junho de 2013.** Aquisição de premiação para gincana. Manaus, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Departamento de Gestão Educacional. **Despacho nº 613, de 23 de outubro de 2013**. Solicita premiação para gincana. Manaus, 2013.

Documentos oficiais do Conselho Municipal de Educação de Manaus

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Parecer nº 08 de 17 de dezembro de 2009**. Pedido de aprovação da estrutura curricular do Ensino Fundamental de 9 anos. Manaus, 2009. Disponível em:< <https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/Parecer-n.-008-CME-2009.pdf>> Acesso em 31 de jul. 2021.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Resolução nº 09 de 17 de dezembro de 2009**. Aprovação da estrutura curricular do Ensino Fundamental de 9 anos. Manaus, 2009. Disponível em:< <https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n.-009-CME-20091.pdf>> Acesso em 31 de jul. 2021

Arquivo morto da Escola Municipal Abílio Nery

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Escola Municipal Abílio Nery. **Diário de classe do professor A: Fundamentos de História do Amazonas – 5ª A Vespertino**. Manaus, 1994.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Escola Municipal Abílio Nery. **Diário de classe d professora B: Fundamentos de História do Amazonas – 6ª A Vespertino**. Manaus, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Escola Municipal Abílio Nery. **Diário de classe do professor C: Fundamentos de História do Amazonas – 6ª C Noturno**. Manaus, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Escola Municipal Abílio Nery. **Diário de classe da professora D: Fundamentos de História do Amazonas – 6ª C Noturno**. Manaus, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Escola Municipal Abílio Nery. **Diário de classe da professora E: Fundamentos de História do Amazonas – 5ª A Vespertino**. Manaus, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Escola Municipal Abílio Nery. **Diário de classe do professor F: Fundamentos de História do Amazonas – 6ª B Noturno**. Manaus, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Escola Municipal Abílio Nery. **Avaliação de recuperação do professor F: Fundamentos de História do Amazonas – 6ª B Noturno**. Manaus, 2007.

Materiais didáticos

OLIVEIRA, Maria Olindina Andrade de. **Fundamentos de História do Amazonas 5ª série**. Manaus: Secretaria Municipal de Educação/ Seção de Currículos e Programas, 1996

OLIVEIRA, Lídia Helena Mendes de. **Caderno de orientação pedagógica e conteúdos de História do Amazonas 6º ao 9º ano**. Manaus: Secretaria Municipal de Educação de Manaus/DEF, 2013.

Periódico

JORNAL DO COMMERCIO. Manaus, 26 de janeiro de 1996. Cidade. **Professores do município são reciclados**. p. 7. Disponível em:< http://memoria.bn.br/pdf/170054/per170054_1996_36856.pdf>. Acesso em: 27 de jan. 2023.

Diversos

GEPHAM. **Documento norteador para constituição e legitimação do grupo de estudo e pesquisa em História do Amazonas – GEPHAM**. Manaus, 2016.

GEPHAM. **Release**. Manaus, 2019.

SINDICATO DOS PROFESSORES E PEDAGOGOS DO MUNICÍPIO DE MANAUS. **Nota de repúdio, de 18 de setembro de 2017**. Manaus, 2017.

Matérias em blogs e sites

FREIRE, José Ribamar Bessa. Domingo da Ressurreição: a greve dos professores. **Taquiprati**, 2018. Disponível em:<<http://www.taquiprati.com.br/cronica/1389-domingo-da-ressureicao-greve-de-professores-no-amazonas>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2023.

REDAÇÃO. Secretária da Semed chama de ‘criminoso’ movimento de professores. **Amazonas1**, 2017. Disponível em:< <https://amazonas1.com.br/secretaria-da-semed-chama-de-criminosos-os-professores-que-participaram-de-manifestacao/>>. Acesso em: 02 maio 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Gincana de História, Geografia e cultura indígena da DRE II. **SEMED – Prefeitura de Manaus**, 2011. Disponível em:< <https://semed.manaus.am.gov.br/gincana-de-historia-geografia-e-cultura-indigena-da-dre-ii/>>. Acesso em: 22 de fev. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. História e Geografia do Amazonas trabalhada sob nova ótica. **SEMED – Prefeitura de Manaus**, 2012. Disponível em: <<https://semed.manaus.am.gov.br/historia-e-geografia-do-amazonas-trabalhada-sob-nova-otica/>>. Acesso em: 22 de fev. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Premiação da Gincana e Geografia do Amazonas. **SEMED – Prefeitura de Manaus**, 2012. Disponível em: <<https://semed.manaus.am.gov.br/premiacao-da-gincana-de-historia-e-geografia-do-amazonas/#:~:text=Premia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Gincana%20de%20Hist%C3%B3ria%20e%20Geografia%20do%20Amazonas%20%C2%AB%20SEMED&text=O%20evento%20foi%20estimulante%20e,a%20respeito%20da%20sua%20regi%C3%A3o.>>. Acesso em: 22 de fev. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Semed desmente fake news sobre desativação de escola sem aviso prévio. **SEMED – Prefeitura de Manaus**, 2022. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/semed-desmente-fake-news-sobre-desativacao-de-escola-sem-aviso-previo/>. Acesso em: 15 abri. 2023.

VEIGA, Paulo Rogério. Professores discutem o retorno das disciplinas de História e Geografia na grade curricular municipal. **SEMED – Prefeitura de Manaus**, 2016. Disponível em: <<https://semed.manaus.am.gov.br/professores-discutem-o-retorno-das-disciplinas-de-historia-e-geografia-na-grade-curricular-municipal/#:~:text=H%C3%A1%20mais%20de%2020%20anos,os%20alunos%20da%20rede%20municipal.>>. Acesso em: 22 de fev. 2023.

XAVIER, Jetro. Não ao fim das disciplinas de FHA, FGA e Educação Artística. **Blog do Jetro**, 2010. Disponível em: <<https://jetroxavier.blogspot.com/2010/03/nao-ao-fim-das-disciplinas-fha-fga-e.html>>. Acesso em: 22 de fev. 2023.

Mensagem via e-mail

MOREIRA, Lídia Helena de Oliveira. **Informações para pesquisa de mestrado**. Mensagem recebida por diego.souza@semed.manaus.am.gov.br. Em 03 de mar. de 2022. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/1/#inbox/QgrcJHrnsbilkRRthrCzltjqBWVhgbXbKqB>.

Sites

<https://ufam.edu.br/>

<https://semed.manaus.am.gov.br/>

<https://leismunicipais.com.br/>

REFERÊNCIAS

ABONIZIO, Gustavo. Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. **LENPES-PIBID de Ciências sociais** – UEL, v. 1, n. 1. 2012.

ABUD, Maria Kátia. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**. v. 12, n. 25/26, p. 163-174. Set. 92/Ago. 93. 1993.

ABUD, Maria Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed., 5 reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

ABUD, Maria Kátia. Ensino de História e base nacional comum curricular: desafios, incertezas e possibilidades. *In*: RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Orgs.). **Ensino de História e currículo: reflexões sobre a base nacional comum curricular de professores e prática de ensino**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

ALVES-MELO, Patricia. (Org.). O fim do silêncio: presença negra na Amazônia. Curitiba: CRV, 2021.

AMADO, Janaína. História e região: reconhecendo e construindo espaços. *In*: SILVA, Marcos Antônio (Org.). **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1990.

AMARAL, Vinicius Alves de. Vicissitudes de um Heródoto caboclo: Arthur Reis e a ditadura civil-militar em Manaus (1964-1966). **Temporalidades** – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG. vol. 5, n. 3, p. 125-146, Set./Dez. 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação ou negação do trabalho**. 2. ed., reimpr. Ver. E ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, Rudervania da Silva Lima. **PROEMEM: a lógica do mercado na educação pública municipal de Manaus**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, p. 149. 2017.

AZEVEDO, Janete M. de Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BALDIN, Nelma. **A História dentro e fora da escola**. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 1989.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. *In*: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BARROS, José D'Assunção. **História, espaço e geografia**: diálogos interdisciplinares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História**: especialidades e abordagens. 9 ed. 7 reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BATISTA, James da Costa. **Da Lousa à Luta**: Organização, mobilização e luta dos professores amazonenses na década de 1980. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, p. 185. 2018.

BENCHIMOL, Samuel. **Zona Franca de Manaus**: Pólo de Desenvolvimento Industrial. Manaus: Ed. Universidade do Amazonas, 1997.

BEZERRA, Aldenice Alves. **Escola pública no Amazonas**: as políticas de 1987 a 1994. 2 ed. Manaus: Edua, 2013.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa**: o movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: Fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. *In*: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação Contínua de professores(as) da Educação do Campo no Amazonas (2010 a 2014)**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, p. 206. 2015.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989)**: a revolução francesa da historiografia. São Paulo, Editora da Unesp, 2010.

CARRIL, Lúcio Moraes. A República do dominó: considerações sobre o populismo no Amazonas. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Sociais) Universidade Federal do Amazonas, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. vol. 1, n. 2, p. 177-229. 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposicion Didactica**: del saber sabio al saber enseñado. 3. ed. Argentina: La Pensée Sauvage, 2000.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COELHO, Lenilson Melo. Produção de livros didáticos para o ensino de história regional do Amazonas e suas problemáticas: uma síntese da história do Amazonas. *In: **Simpósio Nacional de História***, 30., Recife. Associação Nacional de História. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. 2019.

COSTA, Rosa Maria do Espírito Santo. **História do Amazonas**. Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas, 1965.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associado, 1986.

DAMASCENO, Aline Maria Alves. **O desenvolvimento prescrito pelo Decreto-Lei 288/67 e o recepcionado pela Constituição Federal de 1988**: a ampliação da finalidade normativa do modelo Zona Franca de Manaus. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, p. 109, 2018.

DANTAS, Hélio da Costa. **Colonização e civilização na Amazônia**: Estado e elites na obra de Arthur Reis. Relatório de Qualificação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, p. 95. 2010.

DANTAS, Hélio da Costa. **Colonização e civilização na Amazônia**: escrita da História e construção do regional na obra de Arthur Reis (1931-1966). Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, p. 95. 2011.

DANTAS, Hélio da Costa. Arthur Reis e a História do Amazonas: Algumas Reflexões. *In: Instituto Durango Duarte (Org.) **Série Artigos***. E-book. Manaus. 2020. Disponível em: <<https://idd.org.br/livros/serie-artigos-helio-dantas/>>. Acesso em: 9 jan. 2023.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. IN: (Org.) MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 31-60, 2009.

DUTRA, Marcos Afonso. “**Não me contaram essa história**”: análise do livro didático de História do ensino fundamental adotado pelas escolas municipais de Manaus. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, p. 204. 2022.

DYE, Thomas R. **Understanding public policy**. Fifteenth edition. United States: Pearson Education, 2016.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Disponível em: <<https://gtfhufrgs.files.wordpress.com>>. Acessado em 03 de maio. 2022

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÉA, Georgia. RUMMERT, Sonia Maria. GOLÇALVES, Leonardo Gonçalves. (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. da FURG, p. 83-120, 2019.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FORQUIN, Jean-Caude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**. n. 5, p. 28-49. 1992.

FREIRE, José Ribamar Bessa, *et al.* **A Amazônia no período colonial (1616 – 1798)**. Manaus: Imprensa Universitária, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas para que ousa ensinar**. Editora Olho d'Água. São Paulo, 1997.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Leila Margareth Rodrigues. **Movimentos Sociais na obra de Arthur Reis**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, p. 160. 2009.

GONÇALVES, José Henrique Rollo. **História regional & ideologias**: em torno de algumas corografias políticas do norte paranaense – 1930/1980. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 264. 1995.

GONÇALVES, Ruth Prestes. Financiamento da educação básica: realidade ou ilusão? *In*: GONÇALVES, Ruth Prestes; LIMA, Osmarina Guimarães; MOREIRA, Elizeu Vieira. (Orgs.). **As políticas públicas educacionais**: visões críticas na atualidade. Manaus: Fundação Universidade do Amazonas, 2010.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**. n. 2, p. 230-254. 1990.

GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo**: Coletânea de textos de Goodson organizada por Antônio Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. **Aprendizagem, currículo e política de vida**: obras selecionadas de Ivor F. Goodson. Petrópolis: Vozes, 2020.

GOUBERT, Pierre. História local. **Revista Arrabaldes** – Por uma história democrática. Rio de Janeiro, n.1, p. 69-82. mai.-ago. 1988.

GRAÇA FILHO, A. de A. **História, região e globalização**. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin, Gramsci. 14ª ed. Porto Alegre: L&PM, 1996.

GUARESCHI, Pedrinho Alcides. **Sociologia crítica**: alternativas de mudança. 61 ed. Porto Alegre, Mundo Jovem, 2008.

HIRO, Cássio Diniz. Educação, trabalho e proletarização: o professor enquanto trabalhador docente. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 144. p. 73-79. 2013.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric. 1. Introdução: A invenção das tradições. *In*: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

IANNI, Octavio. A Idéia de Brasil Moderno. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 19–38, 2006. DOI:

10.20396/resgate.v1i1.8645452. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645452>>.
Acesso em: 9 jan. 2023.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1, p. 9-44, 2001.

KLEMM, Louis .Richard. **European Schools: Or What I Saw In The Schools Of Germany, France, Austria, And Switzerland**. New York. D. Appleton and Company. 1897.

KUHLMANN JR., Moysés. Raízes da historiografia educacional brasileira (1881-1922). **Cadernos de Pesquisa**. n. 106, 159-171, 1999.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte. UFMG, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP; Editora da UNICAMP, 1990.

MAGALHAES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora universitária São Francisco, 2004.

MARCIÃO, Kelen Priscila de Oliveira Buraslan. **Entre curumins e cunhantãs: por uma compreensão política da educação infantil no município de Manaus (1996-2004)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, p. 131. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Marcos Lobato. História regional. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. 1. ed. 2 reimpressão. São Paulo: Contexto. p. 135-152, 2010.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 229. 2008.

MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2. ed. revisada e atualizada. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

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)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Federal do Pará, Ananindeua, p. 162. 2021.

MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. **Aspectos da educação infantil no estado do Amazonas: o curso infantil Froebel no Instituto Benjamin Constant outros jardins de infância (1897-1933)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco. São Paulo, p. 382. 2014.

MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro; GUIMARÃES, Maria de Fátima; FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. Possibilidades metodológicas para a pesquisa em história da educação. *In*: BRITO, Rosa Mendonça de (Org.). **Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento**. Manaus: EDUA. p. 143-176, 2016.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império**. Brasileira Eletrônica, 1936. v 1. Disponível em: < <http://brasilianadigital.com.br/obras/a-instrucao-e-o-imperio-1-vol/pagina/189/texto>> Acesso em: 04 mai. 2022

MONARCHA, Carlos. **História da Educação brasileira: formação do campo**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, p. 51-78, 2007.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. v. 13, n. 25/26, p. 143-162. 1993.

NORMANDO, Tarcisio Serpa. **História ensinada, cultura e saberes escolares (Amazonas, 1930-1937)**. Jundiá: Paco, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v 25, n. 89, 2004.

OLIVEIRA, Marcos Roberto Russo de. **Amizades, porradas, facadas e caseiras fumegantes: uma história das galeras de Manaus (1985-2000)**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, p. 434. 2017.

PAIVA, Marco Aurélio Coelho de. **A conquista intelectual do Amazonas (1900-1930)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PEREIRA, Raimundo Emerson Dourado. **Cidadania: retórica e realidade nas políticas sociais de Manaus**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, p. 225. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2015.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. *In*: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

RECKZIEGEL, Ana Luiza Setti. O historiador e a história regional. *In*: SILVA, Amanda Siqueira da; TEIXEIRA, Anderson Matos; REICHERT, Emmanuel Henrich

(Orgs.). **Desvendando a história regional: novas pesquisas**. Passo Fundo, RS: Editora Méritos, 2013. Livro eletrônico. p. 15-27. Disponível em: <<https://www.meritos.com.br/livros/118.php>>. Acesso em: 09 mai. 2022

REIS, Arthur Cezar Ferreira. **Súmula de História do Amazonas**. 3 ed. Manaus: Editora Vale / Governo do Estado do Amazonas, 2001.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. A explosão cívica de 1832. **Revista do Instituto Geographico e Historico do Amazonas**. v. 2, n. 1 e 2. p. 45-63, 1932a.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. O ensino da história. **Revista de Educação da Sociedade Amazonense de Professores**. n. 3, p. 7. Ago./Set. 1932b .

REIS, Arthur Cezar Ferreira. O ensino da História do Amazonas na escola primária. Palestra pedagógica no “Curso de Férias”, de Manáos, realizada a 16 de Dezembro, no Gymnasio Amazonense Pedro Segundo pelo professor Arthur Cezar Ferreira Reis. Manaus: Typographia Phenyx, 1934.

REIS, Elvira Neta Souza. **O ensino fundamental noturno: gestão e funcionamento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, p. 204. 2009.

REZNIK, Luís. O lugar da História do Brasil. *In*: MATTOS, Ilmar Rohloff de. (Org.) **Histórias do ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Access Editora, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR. p. 109-127, 2010.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/Mari/UNESCO. p. 481-526, 1995.

SALAZAR, Admilton Pinheiro. **Amazônia – globalização e sustentabilidade**. 2 ed. Manaus: Valer, 2006.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira, MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade* – **Revista de Ciência da Educação**. Campinas, v. 25, n. 89, p.1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>

SAVIANI, Dermeval. Ensino, pesquisa e organização na formação do campo da história da educação brasileira. *In*: (Org.). MONARCHA, Carlos. **História da Educação brasileira: formação do campo**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí. Cap. 2. p. 47-114, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. *In*: MONTEIRO, A. M. F. C. et al (Orgs.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X. p. 187-198. 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SERRA, Maurício Aguiar. Perspectiva de desenvolvimento da Amazônia: motivos para otimismo e para pessimismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 13, n. 2 (23), p. 107-131, jul/dez. 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: A poética e a política do texto curricular. 2.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Vera Alice Cardoso. Regionalismo: o enfoque metodológico e a concepção histórica. *In*: SILVA, Marcos Antônio (Org.). **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1990.

SOMBRA, Raimundo Nascimento. **Fundamentos de História e Geografia do Amazonas**. Manaus: Prisma, 1994.

SOMBRA, Raimundo Nascimento. **Fundamentos de História e Geografia do Amazonas**. 1 ed. Manaus: Prisma, 1994.

SOMBRA, Raimundo Nascimento. **Fundamentos de História e Geografia do Amazonas**. Manaus: Prisma, 1996.

SOUSA, Lademe Correa. **Arthur Reis e a História do Amazonas**: o início em grande estilo. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, p. 146. 2009.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006

SWETT, Jhon. **Methods of Teaching**: A Hand-book of Principles, Directions and Working Models For Common-school Teachers. New York: Harper & Brothers, 1880.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria e outros ensaios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

TORRES, Iraíldes Caldas. **Primeiro-damismo e relações de poder na perspectiva do gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação) Program de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, p. 190. 1998.

TORRES, Iraíldes Cladas. Intolerância de mulheres líderes de movimentos sociais/sindicais no governo de Gilberto Mestrinho, no Amazonas. *In: Anais Eletrônicos. Fazendo Gênero 9: diásporas, diversidades e deslocamentos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Atlas, 1987.

VIEIRA, Ivânia Maria Carneiro. O discurso operário e o espaço da fala da mulher (um estudo sobre a Linha de Montagem). Manaus: Editora Valer / Governo do Estado do Amazonas. 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.23, nº45, p.37-70. 2003.

VIÑAO FRAGO, António. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 1, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da história para a educação. **Em Aberto**. Brasília, v.9, n.47, p. 3-11, jul./set. 1990.

ZLATIC, Carlos Eduardo. **História regional: convergências entre o local e o global**. Curitiba: Intersaberes, 2020.