

**HISTÓRIA LOCAL E CURRÍCULO NA AMAZÔNIA: NOTAS SOBRE SOURE-PA
(1985-1989)**

**HISTORIA LOCAL Y CURRÍCULO EN AMAZONIA: NOTAS SOBRE SOURE-PA
(1985-1989)**

**LOCAL HISTORY AND CURRICULUM IN AMAZON: OBSERVATION ABOUT
SOURE-PA (1985-1989)**

MELO, Clarice Nascimento de
mnclarice@gmail.com
UFPA – Universidade Federal do Pará
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7287-5648>

SANTOS, Ely Carlos da Silva
elycarlossantos10@gmail.com
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Pará
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7287-5648>

RESUMO

Este artigo traz resultados de estudos e pesquisa sobre as mudanças e as permanências da história de Soure como componente curricular nas séries iniciais do ensino fundamental, entre os anos de 1985 a 1989, por meio da experiência da Escola em Regime de Convênio Instituto Stella Maris. Constituída como pesquisa do tipo histórico-educacional, ancorou-se no referencial teórico da história das disciplinas escolares e da história do currículo, propostas por André Chervel e Ivor Goodson, respectivamente. As análises sinalizam que, durante o processo de redemocratização no Brasil, os estudos da História nesse nível de ensino são apresentados com mais centralidade, contudo a concepção de história nacional centrada na história dos grandes centros urbanos é responsável pela diminuta presença da história local no currículo escolar.

Palavras-chave: Amazônia. Currículo. Disciplinas escolares. História local. Redemocratização.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de estudios e investigaciones sobre los cambios y la permanencia de la historia de Soure como un componente curricular en los grados iniciales de la escuela primaria, de 1985 a 1989, a través de la experiencia de la Escuela del Acuerdo del Instituto Stella Maris. Constituido como una investigación del tipo educativo histórico, se basó en el marco teórico de la historia de las materias escolares y la historia curricular propuesta por André Chervel e Ivor Goodson, respectivamente. Los análisis indican que, durante el proceso de redemocratización

en Brasil, los estudios de historia en este nivel de educación se presentan de manera más central, pero la concepción de la historia nacional centrada en la historia de los grandes centros urbanos es responsable de la pequeña presencia de la historia local en el currículo escolar.

Palabras clave: Amazon. Currículo. Materias escolares. Historia local. Redemocratización.

ABSTRACT

This article presents results of studies and research on the changes and permanences of Soure's history as a curricular component in the initials elementary school series, from 1985 to 1989, through the experience of the Stella Maris Institute School of Covenant. Constituted as a historical educational research, anchored in the theoretical framework of the history of school subjects and curriculum history proposed by André Chervel and Ivor Goodson, respectively. The analyzes indicate that during the democratization process in Brazil, the history studies at this level of education are presented with more centrality. However, the conception of national history centered on the history of large urban centers is responsible for the small presence of local history in the school curriculum.

Keywords: Amazon. Curriculum. School subjects. Local history. Redemocratization.

1 INTRODUÇÃO

O lugar e o papel ocupados pelos conhecimentos relativos às experiências sociais e históricas locais no interior da escola básica derivam das transformações teóricas das disciplinas escolares e dos impactos das políticas e das práticas da educação brasileira. A despeito do debate avançado acerca deste tema, ainda persiste o problema de que são pouco privilegiados os conhecimentos escolares relativos aos contextos locais na organização curricular. Este problema, percebemos, está imbricado com a estrutura dos mecanismos de controle da sociedade, em cujo seio a educação possui força privilegiada, no que diz respeito às lutas econômicas, políticas e ideológicas em busca da consolidação de um determinado tipo de conhecimento. Aprendemos com Romanelli (1999, p. 29) que

[...] a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender os interesses das camadas representadas na estrutura do poder. Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as



camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura. Afinal, quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja, segundo uma forma de encarar o contexto e a educação, forma que dificilmente consegue ultrapassar os limites dos valores inerentes à posição ocupada pelo legislador na estrutura social. (ROMANELLI, 1999, p. 29).

Nessa disputa de poder, aponta-se como alternativa, para dar voz aos sujeitos em situação periférica, a ressignificação dos conteúdos escolares como conhecimentos que possibilitem mobilizar a igualdade, perceber a alteridade e as transformações pelas quais a sociedade passa. (SCHIMIDT, 2012). É nessa direção que trazemos a experiência histórica de uma escola do interior do estado do Pará, destacando a relação entre o local e o nacional, bem como as formas com que o conteúdo curricular pode expressar a presença ou a ausência dos sujeitos em suas experiências singulares.

Por meio de uma pesquisa histórico-educacional, analisamos documentos escolares com as técnicas da análise de conteúdo que aprendemos com Bardin (2011), na intenção de discutir as mudanças e permanências ocorridas no processo de inserção e exclusão do conteúdo de História do Município de Soure no estado do Pará, posto na disciplina de Integração Social, que compôs o currículo da Escola em Regime de Convênio Instituto Stella Maris (ERC Instituto Stella Maris), no processo de redemocratização da política brasileira. Considerando sua importância para a construção da identidade local, ressaltamos como a história local foi sendo inserida ou retirada nas regulamentações de nível nacional, estadual e municipal, em diálogo com os debates acadêmicos atuais acerca das disciplinas escolares e seus respectivos conteúdos.

Localizado ao Norte do estado do Pará, no arquipélago do Marajó, o município de Soure, instituído em 1859, teve sua origem com a aldeia dos indígenas Muruanazes, incorporada ao projeto colonizador português no século XVIII. Hoje, as fazendas de criação de búfalos e as extensas e belas praias são as marcas predominantes do município, que apresenta grande potencial turístico, com destaque para suas paisagens naturais e a cultura local. Entretanto, sofre com a deficiência de infraestrutura e de saneamento básico; sua economia é baseada na pesca, na coleta e na pecuária, e o Índice de Desenvolvimento Humano, apesar de ser um dos mais



altos entre os municípios da ilha do Marajó, está muito baixo em relação aos demais municípios do Pará.

Em meio à carência social da população sourense, foi fundado o Instituto Stella Maris. Com o nome de Colégio Stella Maris, a escola foi fundada em 1959 pelos padres Agostinianos Recoletos, que se estabeleceram no município com o objetivo de realizar ações educativas com crianças carentes. Em 1966, por meio de convênio estabelecido entre a instituição e a Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Pará, recebeu a nomenclatura E.R.C. Instituto Stella Maris, fortalecendo seu vínculo com as normas e diretrizes de ensino prescritas pela legislação nacional.

Como importante instituição de ensino, de inserção histórica e social na vida do município de Soure, o Instituto Stella Maris tornou-se uma referência na escolarização formal da população, constituindo-se em um lócus privilegiado de estudo. Para esta discussão, apresentaremos brevemente o contexto histórico das políticas educacionais no processo de abertura política, articulando-as à realidade educacional da época e às tentativas de reformulação da educação, apontando como consequência as mudanças ocorridas nos conteúdos escolares. Em seguida, articularemos nossos estudos sobre o conceito de história local, na intenção de enfatizar a sua relevância como campo teórico e, principalmente, como conhecimento escolar necessário à constituição das identidades locais e regionais. Discorreremos, a seguir, sobre dois conceitos que fundamentam a pesquisa, quais sejam: história do currículo e história das disciplinas escolares, na perspectiva de adensar a percepção sobre as opções realizadas na escola, marcando-os como um lugar problemático e não natural. Por fim, adentraremos no universo temporal da década de 1980 do século XX, para dialogar com a experiência histórica do Instituto Stella Maris, problematizando o movimento de mudanças e permanências no interior da disciplina de Integração Social, tendo como pano de fundo o debate sobre a reorganização da disciplina de Estudos Sociais, que mobilizou a reorganização do conteúdo da história local no currículo da escola.



2 A HISTÓRIA LOCAL COMO CONHECIMENTO ESCOLAR E OBJETO DE PESQUISA

A inserção de conteúdos que abordem as histórias locais continua sendo uma ação complexa nas escolas brasileiras, isso porque ainda há a supervalorização ou sacralização da história nacional. Problematizamos essa supervalorização considerando que, correntemente, aquilo que é tratado como nacional revela apenas a história tradicional dos grandes eixos econômicos e políticos, deixando em segundo plano as regiões e localidades de pouca expressão nacional, como é o caso da região amazônica e seus estados.

Em consonância com essa crítica, os saberes históricos ensinados nas escolas têm passado por importantes e necessárias mudanças, que visam torná-los mais comprometidos com a formação crítica dos indivíduos e apontar problemas regionais.

Desta feita, a história local tem sido apontada como possibilidade de integração dos conteúdos da disciplina de História com as experiências sociais e culturais dos alunos. Apresentamos alguns estudos que abordam conceitos de história local, sua relevância teórica e seu uso na escola, com os quais dialogamos durante o processo de investigação.

Iniciamos com um conceito clássico, trazido por Goubert, que expressa a relação da história local com a dimensão geográfica e o movimento de sua inserção na discussão do campo científico:

Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (como um *county* inglês, um *contado* italiano, uma *Land* alemã, uma *bailiwick* ou *pays* francês). Praticada há tempos atrás com cuidado, zelo, e até orgulho, a história local foi mais tarde desprezada — principalmente nos séculos XIX e primeira metade do XX — pelos partidários da história geral. A partir, porém, da metade desse século [XX], a história local ressurgiu e adquiriu novo significado; na verdade, alguns chegam a afirmar que somente a história local pode ser autêntica e fundamentada. (GOUBERT, 1972, p. 70).

Por sua vez, a relevância do tema no interior do conhecimento histórico é afirmada por Barbosa (1999), em razão de sua capacidade de ampliar a visibilidade



das experiências sociais, trazendo singularidades e diversidades, ao contrário de uma pretensa história nacional. Como o autor, partilhamos da ideia de que

A importância da História Local está no fato de que, enquanto a história generalizante destaca as semelhanças, homogeneizando o amálgama das vivências dos locais, a história elaborada com base nas realidades particulares dos locais trabalha com a diferença, com a multiplicidade. (BARBOSA, 1999, p. 127).

Como objeto de pesquisa, a história local é uma modalidade de estudos históricos que

[...] interessa-se pelos modos de viver, coletivos e individuais, dos sujeitos e grupos sociais situados em espaços que são coletivamente construídos e representados, na contemporaneidade, pelo poder político e econômico, sob a forma estrutura de 'bairros' e 'cidades'. (TOLEDO, 2010, p. 751).

Na escola, por sua vez, o estudo das histórias locais possibilita o enriquecimento e a inovação dos conteúdos históricos abordados em sala de aula, além dar visibilidade às diversas experiências sociais. Como conhecimento escolar, ajuda-nos a perceber os bairros e as cidades como situações sociais importantes para os diferentes níveis de ensino, pois, nas palavras do historiador italiano Mattozzi (1998, p. 40), “[...] as histórias locais permitem a investigação da região ou dos lugares onde os alunos vivem” e explicam o processo histórico e cultural do lugar dos indivíduos, com um recorte sociotemporal que pode ir desde a ocupação do território até a reorganização da população em suas lutas e movimentos sociais atuais, que serve como um elemento de construção das identidades locais.

Com as mudanças paradigmáticas realizadas na disciplina de História, especificamente entre as décadas de 1980 e 1990, a história local passou a ser considerada, na prática escolar, como estratégia pedagógica que garante o caminho para o novo olhar e o domínio do conhecimento histórico em sintonia com a realidade do aluno. (HORN; GERMINARI, 2010).

É por meio dos conteúdos da história de cada localidade que se demonstra, na escola, a singularidade do lugar em relação à realidade de outros lugares, em relação ao nacional. Essa categoria de análise histórica permite aos sujeitos escolares aprendizes estabelecer a relação contínua e recíproca da vivência social atual com os saberes históricos do lugar a serem pesquisados e ensinados.



3 O CURRÍCULO E AS DISCIPLINAS ESCOLARES COMO ESPAÇOS DE DISPUTA, PODER E HISTÓRIA

A presença e a ausência da história local nos currículos escolares são trazidas aqui como resultantes do conflito estabelecido nos vários campos e nos diversos níveis em que os currículos são produzidos, negociados e reproduzidos, pois as disputas perpassam o tempo histórico em que os conteúdos vão se materializando nas disciplinas escolares. A percepção das disputas de poder historicamente constituídas culmina na compreensão de que, no currículo, como conteúdo escolar, a história local, em determinado período, assume caráter central e, em outro, é inserida de modo periférico.

São vários os estudos que visam dar clareza aos modos de construção, aparecimento e mudança nos currículos e nas disciplinas escolares. Com Sacristán (1998), aprendemos que o currículo é uma construção social, cultural, política e administrativamente condicionada. E com Chavellard (1991), que o currículo escolar se constitui a partir das relações de poder presentes, simultaneamente, na cultura escolar e na transposição didática.

Goodson (1995, p. 120), por sua vez, apresenta-nos o currículo em seu caráter histórico, abordando a capacidade desse campo de estudo “[...] de investigar a realidade interna e a autonomia relativa da escolarização, pois a história do currículo considera a escola algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante”. Para o autor, a falta de contextualização histórica sobre a realidade social tende a mistificar a análise do currículo e a explicação da sua existência própria. A contribuição de Goodson para os estudos da história do currículo reside principalmente na análise de como um programa de estudo específico no campo da educação contribui para a percepção do conhecimento corporificado no currículo não com algo estático, fixo, mas sujeito às transformações e flutuações da sociedade.

Na perspectiva de evidenciar as mudanças e permanências nos processos educativos ao longo do tempo, a história do currículo contribui para que se conceba o conjunto de saberes sistematizados na escola não como resultado de propósitos puros de conhecimentos sobre os quais se tem um acordo geral, mas sim como um



processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais.

Olhar para o interior do currículo em perspectiva histórica requer a análise do processo histórico da escolarização, com base na releitura dos estudos sobre as disciplinas escolares e, conseqüentemente, do trabalho docente na seleção do conhecimento a ser instituído no ensino escolar. Destaca-se, portanto, que “[...] o currículo escolar é um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”. (GOODSON, 1997, p. 17). Neste campo emblemático das disputas sobre os tipos de saberes que adentram o espaço escolar, estão implícitas diferentes concepções, ideologias e tradições, imbricadas umas com as outras, fazendo com que certos conteúdos sejam incorporados à prática pedagógica e reconhecidos como socialmente válidos, em detrimento de outros, excluídos e desconsiderados no processo de escolarização.

A relação entre conhecimento e política é latente nas escalas nacional, regional e local, por ser constituída de elementos relevantes que se traduzem em mecanismos de poder multifacetados. Esses elementos estão vinculados ao conhecimento escolar e aos resultados a serem obtidos na escola. Por isso, é necessário refletir acerca de políticas curriculares capazes de fazer com que a escola, de fato, constitua-se como espaço público democrático, para formar cidadãos críticos, ativos e autônomos.

O que nos chama a atenção na teoria de Young (2007) é a percepção de que todo conhecimento, inclusive o curricular, é uma construção social. Para o autor, o que a sociedade faz é legitimar certos conhecimentos como verdadeiros e confiáveis e desconsiderar outros saberes que, ideologicamente, estão ligados a interesses específicos do conservadorismo dominante.

Na perspectiva histórica, a compreensão do currículo se baseia no esforço de distinguir o conhecimento escolar do conhecimento cotidiano. São esses dois tipos de conhecimento que engendram as disputas no interior do processo de ensino escolar. Por conseguinte, qualquer seleção de conhecimento é sempre uma imposição dos interesses de grupos hegemônicos.

É em vista disso que se diz que as discussões sobre currículo se forjam por meio dos saberes disponibilizados na escola, que se tornam “conhecimento poderoso”, ou seja, um conhecimento que permite aos alunos a compreensão do



mundo em que vivem (YOUNG, 2007). O conhecimento poderoso diz respeito à função social da escola em disponibilizar aos aprendizes o saber especializado e historicamente construído necessário ao desenvolvimento da compreensão de mundo, pois é importante dispor de diversas formas de pensamento que permitam problematizar a prática social dos conhecimentos especializados que culminam na compreensão dos saberes escolares.

O currículo escolar é resultado de sua própria história. Como tal, demonstra o jogo de articulações políticas, sociais e econômicas implícito na produção dos conhecimentos poderosos, mesmo diante dos esforços empreendidos por educadores ativistas na luta por uma educação que transforme as profundas desigualdades sociais que vão se constituindo na escola. (PARASKEVA, 2005).

Nas últimas décadas, o currículo tem surgido como um campo emergente nos estudos sobre a educação, adquirindo o estatuto de disciplina, com diferentes nomenclaturas. O currículo é um código cultural, social e ideológico em permanente construção, que representa formas de seleção, organização e transformação do conhecimento em níveis político-administrativos, de gestão e de realização na atividade docente. Dessa maneira, o currículo passa a ser analisado como um projeto de escolarização que reflete a função social da escola, considerando as intenções e as práticas que coexistem de uma forma nem sempre coerente e harmoniosa, por se encontrarem alicerçadas em disputas. É um debate atual, em cujo centro se encontra o próprio currículo e os saberes escolares, vistos como produtos de relações sociais historicamente construídas entre os diversos interesses governamentais e pessoais inerentes às políticas curriculares nacionais.

De outra forma, a problemática da inclusão ou exclusão de conteúdos na escola diz respeito aos estudos do campo da história das disciplinas escolares, que passa a ser entendida como campo de renovação da história da educação, porque se sobressai na produção do conhecimento a partir de práticas de ensino realizadas no interior da escola.

No campo de pesquisa da história das disciplinas escolares, foi-se constituindo um olhar diferenciado à escola do passado, com o qual se busca identificar, problematizar e compreender como determinados saberes se tornaram propriamente escolares. Desse propósito, emergem novas problematizações acerca dos saberes



que adentram a escola, na tentativa de identificar vestígios, padrões de seleção e tratamento dos conteúdos presentes no currículo escolar.

A escola e suas matrizes curriculares são um dos principais *lôcus* de pesquisa na área da história das disciplinas escolares, em cujo âmbito os conhecimentos poderosos se configuram no currículo a partir de reflexos, vulgarizações ou adaptações simples e puras dos saberes referenciados nas ciências acadêmicas. (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004).

A contribuição deste campo reside na explicação das formas com que os conteúdos sistematizados são selecionados e repassados de uma geração a outra. É na escola que se constroem o espaço e o tempo em que, historicamente, as disciplinas se constituem como saberes legítimos e se naturalizam no currículo. Os estudos situam, no interior do ambiente escolar, as normas e práticas que definem o porquê e para quem ensinar os valores e comportamentos necessários à formação humana, os quais se tornam saberes hegemônicos na escola. (CHERVEL, 1990).

A história das disciplinas escolares, sob a influência da nova história social, ressalta a necessidade de uma análise que leve em conta a instituição de ensino como espaço não de reprodução ou de mera transposição de conhecimentos, mas de produção do saber próprio à escola. Não somente do saber cultural que se adquire fora da escola, mas especificamente dos conhecimentos que são intermediados no seu interior.

Sobre isso, Chervel (1990, p. 6) afirma:

Não é, pois, aquela parte da cultura global que se difunde pela escola às novas gerações, mas sim uma cultura especificamente escolar em seus modos de difusão, portanto, também em sua origem, em sua gênese e em sua configuração. Uma forma de cultura somente acessível por mediação da escola. Uma criação específica da escola que, vista assim, deixa de ser considerada um meio que se limita a transmitir saberes ou condutas geradas no exterior dela, mas saberes e condutas que nascem em seu interior e que levam as marcas características dessa cultura.

Com essa leitura, é possível compreender que a instituição escolar adapta, transforma e cria sua cultura própria a partir dos saberes que a circundam, e não, necessariamente, reproduz o que está fora dela. A construção do saber da instituição de ensino é resultado de uma mediação pedagógica no campo do conhecimento escolar que perpassa pelas disciplinas escolares. As disciplinas se constituem, nesta



abordagem, como campos de disputas pelo reconhecimento ideológico de conteúdos preestabelecidos por instâncias internas e externas aos grupos sociais que participam da escola. Não se pode ignorar que as disciplinas escolares são produzidas por grupos sociais que atuam e se fortalecem no ambiente escolar, tornando-se dominantes à medida que subjagam os demais grupos, que, ao longo do tempo, vão sendo silenciados pela matriz curricular oficial.

A história das disciplinas escolares se refere ao currículo como o conflito social estabelecido nos vários campos e níveis de ensino entrecruzados no âmbito dos conhecimentos escolarizados a serem negociados, organizados e reproduzidos na escola. Quando as disciplinas escolares se materializam no ensino da escola básica, as disputas acerca dos conhecimentos sistematizados no ambiente escolar dizem respeito ao contexto histórico, seja por meio da sua presença nos debates acadêmicos, seja nos conflitos em torno do currículo prescrito. Demonstram um mosaico composto por políticas governamentais e dominantes, contraditório com o que ocorre no interior da escola.

A compreensão das disciplinas escolares como construções sócio-históricas ideologicamente conflituosas, cujo objetivo é alcançar o poder para controlar os conteúdos a serem ensinados na escola, levamo-nos à reflexão sobre os embates acadêmicos entre a cultura dominante e a cultura popular, que permeiam as práticas educativas e a organização dos sistemas de ensino.

Dessa forma, os estudos das disciplinas escolares passam a ser compreendidos como o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende temporalmente, destacando-se “[...] as relações entre conhecimento científico, saberes da tradição que circulavam fora da escola e o processo de didatização dos saberes pela escola”. (SOUZA JUNIOR; GALVÃO, 2005, p. 400).

Estas contribuições teóricas encerram uma maneira de não se mistificar o currículo apenas nas subjetividades dos sujeitos históricos, fazendo com que a história local seja diminuída e subsumida aos conteúdos tradicionais, considerados hegemônicos. Há, portanto, a possibilidade e a necessidade da inserção da história local como uma alternativa aos conhecimentos sacralizados nas chamadas História Geral, História do Brasil, no interior dos Estudos Amazônicos ou mesmo na História do Pará.



4 A HISTÓRIA LOCAL NA DISCIPLINA DE INTEGRAÇÃO SOCIAL DO INSTITUTO STELLA MARIS

As discussões sobre as propostas educacionais e os currículos implementados no Brasil a partir da década de 1980 do século XX integraram-se ao movimento de redemocratização da política brasileira.

Fonseca (1993) afirma que foi no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 que as reformas educacionais passaram a se processar de forma tópica e gradual, devido à pressão por parte de movimentos sociais com interesses e posições sociais diferentes. Chini (2003, p. 1) também nos mostra a relação existente entre o processo de redemocratização e as alterações no projeto educacional:

Desde o início dos anos 80 o objetivo das políticas educacionais no Brasil tem sido o de recolocar a educação no centro das preocupações políticas, devendo constituir-se num mecanismo propulsor para o exercício da cidadania e preparação para força de trabalho como simples forma de aliviar/conter a pobreza e com insistente discurso em torno da melhoria da qualidade de ensino.

Fundamentado teoricamente no multiculturalismo, no pluralismo e no criticismo, o movimento de contestação ao regime militar deu novos ares à educação. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), nos anos de 1980, as conferências, os debates e as publicações sinalizavam o surgimento de novas perspectivas para o fenômeno educacional, mas foi somente com o fortalecimento das lutas de resistência e o fim da ditadura militar que propostas educacionais alternativas puderam compor o cenário da educação nacional.

Nesse contexto, a história da disciplina de Integração Social se altera. Formalmente denominada por “atividade” (SCHMIDT, 2012), a disciplina de Integração Social correspondia, nas séries iniciais do ensino fundamental, à disciplina de Estudos Sociais, que havia substituído as disciplinas de História e Geografia no ensino fundamental, o que resultou na diminuição dos estudos históricos e, conseqüentemente, das histórias locais nesse nível de ensino.

Em articulação com esse tempo, no ano letivo de 1985, na 2ª série, o Instituto Stela Maris consolidou da seguinte forma os conteúdos da História do Brasil e da História de Soure contidos na disciplina de Integração Social: História do aluno; A



importância da organização e cooperação em comunidade; Diferentes tipos de família; A comunidade e o processo de participação social; Para que serve a escola; O nome da escola e seu significado; A escola e a educação pública; Características da rua: mapa e zona urbana e rural; Origem e surgimento dos bairros; Saneamento básico e os serviços comunitários da cidade; Os meios de transportes; Os serviços públicos; Os meios de comunicação; Datas cívicas e sociais; Os primeiros habitantes do Brasil e do Marajó; A escravidão no Brasil. (ERC INSTITUTO STELLA MARIS, 1985).

O objetivo da disciplina de Integração Social era integrar os conceitos basilares dos conhecimentos históricos, geográficos e sociais a partir da experiência social do aluno. Observamos que, no currículo do Instituto, a graduação na distribuição adequada acontecia em pequenas etapas, nas quais se considerava a experiência anterior do aluno, o que proporcionava uma tímida articulação entre os conteúdos e a articulação entre os diversos conhecimentos na disciplina de Integração Social.

Seguindo a teoria dos círculos concêntricos, que fundamentava a disciplina, percebe-se a opção por iniciar “[...] a aprendizagem dos conhecimentos sociais dos elementos mais simples para os mais distantes e abstratos, [partindo] do eu, para a família, para a escola, para o bairro, para o município, para o estado, para o Brasil, e por fim, para o mundo”. (TOSO; KUHN; CALLAI, 2018, p. 220). Os aspectos locais são destacados, ainda que de um modo restrito, e aqui se vê um anúncio da história marajoara, por meio do estudo dos seus primeiros habitantes. Como se trata da 2ª série, são introduzidos alguns estudos da história nacional, com as temáticas ‘indígenas’ e ‘escravidão’.

Com a permanência dessa configuração no ensino, vemos que, no ano letivo de 1986, desta vez na 3ª série, ainda há a predominância de conteúdos curriculares relativos ao município de Soure, como: O município: espaços urbano e rural; O espaço urbano e os bairros; O poder público municipal; Os limites dos município; Localização do município no contexto estadual e nacional; Pontos turísticos e principais atrativos; A história do município; A origem do município; Os acontecimentos que marcaram a história do município; O município hoje: problemas e perspectivas de solução; A história cultural do município; A economia do município; O prefeito e os vereadores; Os meios de transportes; Os serviços de saúde; Os meios de comunicação; Os povos



indígenas no Brasil: quem eram, como viviam, de onde vieram. (ERC INSTITUTO STELLA MARIS, 1986).

Nota-se ainda que a história local ganhou algum espaço no Instituto. O princípio do estudo, desta feita com temas mais distanciados do círculo de vivência do aluno, levou ao estudo político, econômico, social e histórico do município, neste último caso com destaque ao aspecto cultural.

Percebe-se, portanto, que os avanços do movimento nacional, questionador da forma periférica e pouco problemática com que os temas fundantes da História eram tratados nessa disciplina e reivindicatório da sua retomada formal no ensino, resultou na reordenação da disciplina de Estudos Sociais, que, mesmo de forma subalterna, foi redefinida por meio da Resolução nº 6, de 26 de novembro de 1986, do Conselho Federal de Educação (CNE).

No documento, verifica-se:

Art. 1º - O núcleo comum a ser incluído obrigatoriamente, nos currículos plenos de 1º e 2º graus, abrangerá as seguintes matérias:

- a) Português;
- b) Estudos Sociais;
- c) Ciências;
- d) Matemática.

§ 1º - Para efeito de obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, considerar-se-á, além de Matemática:

- a) em Português – Língua e Literatura;
- b) em *Estudos Sociais – Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil* [OSP];
- c) em Ciências – Ciências Físicas e Biológicas. (BRASIL, 1986, p. 108, grifo nosso).

Esta Resolução representou um passo significativo na retomada dos conhecimentos específicos da História escolar e, conseqüentemente, trouxe a possibilidade da incorporação mais efetiva de conteúdos das histórias de cada localidade. As mudanças no ensino da disciplina de Integração Social, por conseguinte, acabaram também sendo marcadas pelo intenso debate sobre a especificidade do ensino de História e a sua centralidade no currículo, realizado no interior das comunidades científicas.

Em um diário escolar, encontra-se uma pista de que a história de Soure, através da sua cultura, figurava como conteúdo escolar: “Com base nas pesquisas por mim realizada, o assunto da história da cultura sourense foi ensinado aos alunos a partir



de informações coletadas com os colegas de trabalho.” (ERC INSTITUTO STELLA MARIS, 1987).

Outra interferência visível desse movimento nacional diz respeito à centralidade da disciplina de Integração Social no Instituto. Não é possível apresentar a razão, mas identificamos nos documentos escolares uma contradição em relação à permanência da disciplina de Integração Social no currículo da instituição. De acordo com o Relatório de Desempenho dos Alunos do ano letivo de 1989, é possível identificar, na 1ª série do ensino de 1º grau, a substituição da disciplina de Integração Social pela disciplina de Estudos Sociais, que passou a compor o currículo em conjunto com as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, e Ciências da Religião (ERC INSTITUTO STELLA MARIS, 1989). Contudo, no Plano Curricular de 1ª à 8ª série do 1º grau, nesse mesmo ano letivo, figura outro conjunto de disciplinas das séries iniciais: Integração Social (ch-3h), Língua Portuguesa (ch-5h), Ciências (ch-2h), Matemática (ch-5h), Educação Moral e Cívica/OSPB (ch-1h), Educação Religiosa (ch-1h) e Educação Física (ch-1h). (ERC INSTITUTO STELLA MARIS, 1990).

É possível afirmar, por esta razão, que o debate que acontecia em âmbito nacional adentrava os espaços escolares no interior do país, pois a dinâmica das transformações educacionais refletiu diretamente na escola, como demonstra, ao menos em plano, a alteração do corpo curricular.

Em reflexão com Delgado (2012, p. 3), apontamos que este fato revela os impactos das mudanças educacionais “[...] no interior da escola, em especial, nos seus princípios e, por decorrência, na forma de organização e desenvolvimento do trabalho escolar, portanto, interferindo diretamente nas práticas dos professores”.

Outra influência perceptível no Instituto Stella Maris que se pode atribuir à alteração nacional na disciplina de Integração Social, desta feita em 1988, foi a capacidade construída de inter-relação com os outros níveis de ensino, proporcionando uma maior aproximação com os objetos de estudo da História.

Esta indicação consta da ata da reunião pedagógica realizada pelos professores no início do ano letivo, na qual se vê o registro da intenção de realizar a integração entre os conteúdos escolares e as séries:

Aos 29 dias do mês de fevereiro de 1988 os professores do Colégio Stella Maris reuniram-se para a decisão e organização dos trabalhos para o início



do ano letivo [...]. Os professores da educação geral, do turno da tarde, disseram que a matéria de Integração Social para as crianças da escola deveria ser integrada com as demais matérias da escola e que tivesse durante o ano encontros com os professores de História e Geografia das turmas maiores para discutirem sobre os conteúdos a serem ensinados nas aulas que tivessem relação com a própria realidade dos alunos. (ERC INSTITUTO STELLA MARIS, 1988a).

A integração entre os docentes da disciplina de Integração Social com os docentes de História e Geografia foi proposta na reunião do início do ano letivo de 1988, para que os primeiros pudessem selecionar e problematizar os conteúdos que poderiam ser ensinados no Instituto.

A ideia da prática curricular articulada, proposta pelos professores na reunião pedagógica, faz parte de uma concepção de organização do ensino que tinha a finalidade de oferecer uma educação que contemplasse as formas de conhecimento em construção com as demais disciplinas do currículo escolar. Trata-se de uma visão progressista de educação, na medida em que não separa o conhecimento acumulado historicamente, considerado hegemônico, daquele adquirido pelos educandos no cotidiano das suas relações culturais e materiais. Por essa razão, possibilita uma abordagem da realidade como totalidade, permitindo um cenário favorável para que todos possam ampliar a sua leitura sobre o mundo e refletir sobre ele, a fim de transformá-lo.

A articulação, presume-se, ressaltaria a interdisciplinaridade necessária entre as diferentes disciplinas e as formas de conhecimento nas instituições escolares, pois a proposta de organização integrada dos docentes das séries iniciais do 1º grau configurou-se como opção de organização curricular, de modo a fazer com que os conteúdos fossem associados entre si. A proposta de encontros entre professores de História e Geografia aponta para uma sustentação dos conhecimentos específicos desde as séries iniciais do ensino fundamental.

Nessa mesma reunião, também foram indicados os conteúdos da história da cidade de Soure que poderiam ser tratados no âmbito das disciplinas de Integração Social e de Estudos Sociais, assim como as fontes da escrita da história:

Os professores de educação geral falaram também que se tinha mais encontros pedagógicos com os professores de Estudos Sociais para preencher e escolher os conteúdos que seriam enviados em relatórios para o governo do estado. Durante o encontro, nós decidíamos como poderíamos

trabalhar a história da cidade de Soure com a utilização de apostilas que eram elaboradas pelos professores depois da pesquisa em livros que falassem da história e do município atualmente, tipo os meios de comunicação e localização e histórico da cidade. (ERC INSTITUTO STELLA MARIS, 1988a).

Percebe-se que a proposta de trabalho envolvia a criação de um grupo formado pelos professores da educação geral e os professores que atuavam com o ensino de Estudos Sociais; a seleção do conteúdo programático, contemplando a história da cidade, por meio da escrita da história escolar com base em livros já publicados, foi uma tônica da reunião. Contudo, nota-se que a abordagem tradicional da disciplina de Integração Social ainda permaneceu na lógica curricular, com a manutenção dos chamados “temas atuais”, como: meios de comunicação, localização e histórico da cidade, mas sem apresentar a devida problematização disciplinar.

No ano letivo de 1988, na 4ª série, o conteúdo da disciplina aponta os seguintes temas de estudo: O espaço paraense; Os primeiros habitantes do Pará e Marajó; O início da história do Pará; Ocupação do Pará; A economia paraense e amazônica; Os primeiros contatos entre índios e portugueses; As regiões brasileiras; Formação da população brasileira; Herança cultural no Brasil; A urbanização do Brasil; A independência do Brasil; A proclamação da República; A abolição da escravatura. (ERC INSTITUTO STELLA MARIS, 1988b).

Esse diário escolar indica que a proposta da reunião não se estendeu a toda a escola, pois a história do município não foi tratada diretamente. O Marajó foi inserido no planejamento, contudo o município de Soure não estava pautado. Figuravam, portanto, a tradicional história paraense, a história regional e a história nacional, mantendo assim o conceito tradicional de história e os princípios educativos dos círculos concêntricos.

Com o olhar histórico para a experiência do Instituto Stella Maris, apreende-se que, a partir de 1986, a história local manteve-se reduzida, visto que era ensinado nesse ano letivo apenas o contexto histórico do município de Soure, como por exemplo, a origem e a cultura do lugar.

Os conhecimentos sobre a história de Soure, que existiam fragilmente, foram dando espaço aos conteúdos relativos aos contextos nacional, estadual e regional, com ênfase nos grandes acontecimentos. Desta feita, os conteúdos da história local foram sendo retirados do currículo da escola. Em tempos de redemocratização, os



conteúdos da história de Soure ainda permaneciam balizados na teoria tradicional, como se percebe nesta ata de reunião pedagógica do ano de 1988:

A diretora do Colégio Stella Maris disse a todos os professores que a supervisora educacional da Seduc [Secretaria de Educação] pediu que os conteúdos selecionados pelos professores deveriam ser repassados para a secretaria de educação e seriam entregues as coleções de livro didático e que esse ano letivo viria o livro sobre o Pará para melhor ser repassado aos alunos da escola, principalmente pelos professores de educação geral para os alunos da tarde e pelos professores de Estudos Paraenses pelo turno da manhã. (ERC INSTITUTO STELLA MARIS, 1988a).

De acordo com o diário de classe docente, os conteúdos de ensino da história do município de Soure foram apresentados a partir do que se conhecia a respeito da história do lugar. Nos diários, as professoras apontaram a fonte para ensinar a história local aos alunos: “O assunto do município de Soure como sua origem foi ensinado para os alunos com base no apostilado existente na escola, pois o livro didático não foi utilizado.” (ERC INSTITUTO STELLA MARIS, 1988b).

Esse registro nos remete a outro elemento importante, que aos poucos foi adentrando na escola brasileira: o livro didático. Oliveira (2006) sustenta que, com a utilização em larga escala dos livros didáticos, os conteúdos da história local foram sendo paulatinamente abandonados pelos docentes da disciplina de Integração Social, até se reduzirem ao estudo de datas e heróis nacionais.

O livro didático da disciplina de Integração Social tinha como característica a ausência de conteúdos que dissessem sobre as experiências sociais das diversas localidades, os quais, portanto, serviam para atender ao projeto de nação imposto pelo Estado. As críticas feitas aos livros didáticos da disciplina de Integração Social, frutos da luta contra a hegemonização de conteúdos escolares, resultaram na aproximação à ideia de ensino inovador, com conteúdos a serem discutidos de forma crítica pelos alunos e que contemplassem as reflexões sobre as representações construídas socialmente entre os indivíduos, os grupos, os povos e o mundo social dos alunos. Nesse sentido, os livros da disciplina de Integração Social não proporcionavam um estudo do local que levasse os alunos a reconhecer semelhanças, diferenças, mudanças e permanências, conflitos e contradições sociais em/entre diversos contextos históricos, pois predominavam em suas páginas temas

que não valorizavam o patrimônio sociocultural e o direito à cidadania, tampouco respeitavam a diversidade social, étnica e cultural dos povos da Amazônia.

De tudo isso percebemos que os conteúdos foram sendo alterados, seja pela utilização mais intensa dos livros didáticos enviados pelo governo estadual, que determinava os conteúdos a serem ministrados aos alunos, seja pelos conteúdos de ensino postos nas apostilas, que paulatinamente foram sendo deixados de lado, devido à opção por conhecimentos escolares consagrados nacionalmente, como mostra o diário da 4^o série. No entanto, os conteúdos da história do município que permaneceram na disciplina de Integração Social continuaram pautados em uma história tradicional, característica do tempo ditatorial, no qual se destacava somente o estudo do município de Soure a partir de uma história factual e linear de grandes nomes ou personalidades do lugar, fossem políticos ou religiosos.

5 EM CONCLUSÃO

Neste texto, procuramos problematizar historicamente as permanências e as ausências dos conhecimentos locais na escola, em uma tentativa de desnaturalizar a presença tradicional da chamada história nacional, em detrimento das histórias das cidades, dos bairros e dos sujeitos neles atuantes. A pesquisa realizada em Soure, um importante município da região marajoara, mais precisamente no também importante Instituto Stella Maris, serviu-nos de caso para esta reflexão.

Vimos que, na década de 1980, como indicam os documentos escolares, houve uma redução dos conteúdos sobre a história local, pois foram privilegiadas apenas as histórias da fundação e da formação do município. Na segunda metade da década, com as mudanças nas propostas educacionais, os conteúdos da história local se tornaram escassos e praticamente centrados na 4^a série do ensino de 1^o grau. A reintrodução dos conhecimentos históricos no currículo foi resultado de movimentos democráticos de educadores e pesquisadores em favor da reorganização do ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, as mudanças e permanências da história local, a partir da realidade sourense no contexto da redemocratização do Brasil, foram resultantes de uma concepção de ensino de História tradicional, que tinha por objetivo apresentar

aos alunos apenas os grandes feitos políticos dos chamados heróis nacionais e os conhecimentos hegemônicos, que solidificavam a história como verdade absoluta, minimizando-se a quantidade dos conteúdos de história local no currículo escolar, quase que totalmente restritos à história linear e factual da fundação da cidade de Soure no ensino de 1º grau, com exceção de uma série na escolarização inicial dos alunos, em que eram tratados de modo específico.

O fortalecimento do uso do livro didático, com seus conteúdos padronizados e a exígua atenção dedicada às histórias locais, consolidou a pouca importância das ações dos sujeitos e lugares periféricos na economia e na sociedade brasileira.

As análises, por fim, sinalizam que, durante o processo de redemocratização do Brasil, os estudos de História nas séries iniciais do ensino fundamental assumiram maior relevo, contudo a concepção de história nacional centrada nos grandes centros urbanos diminuiria sobremaneira a história do município de Soure no currículo com o passar dos anos.

Ir ao encontro das raízes que sustentam essa prática que mudou e permaneceu nos currículos escolares nos impõe o desafio de, além de compreender o problema, sobretudo pesquisar, escrever e divulgar nos espaços escolares as histórias locais, recriando conteúdos que apontem para modos de vida singulares e diversos, dialeticamente relacionados ao tempo longo ou ao macrocontexto político e social.

CLARICE NASCIMENTO DE MELO

Professora Associada II do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica da Universidade Federal do Pará. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em História e Educação (GEPHE) (CNPq). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Sociedade Estado e Educação – Seção Pará (HISTEDBR-SEÇÃO PA) (CNPq).

ELY CARLOS DA SILVA SANTOS

Professor titular da Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc/PA) e da Secretaria de Educação do município de Soure (Semed/Soure/PA), das disciplinas História e Estudos Amazônicos. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Educação (GEPHE/UFPA) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação (HISTEDBR/SEÇÃO-PA).



REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. S. A propósito de um estatuto para a História local e regional: algumas reflexões. *História e perspectivas*, Uberlândia, nº 20/21, p. 117-128, jan./dez. 1999.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6, de 26 de novembro de 1986. Reformula o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. In: RANGEL, M. *Currículo de 1º e 2º graus no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CHEVALLARD, Y. *La Transposición Didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.
- CHINI, M. A. L. A construção pedagógica dos anos 80 e 90 (do século XX) no Brasil e no estado do Paraná: o currículo básico para escola pública do estado do Paraná e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 1. 2003, Cascavel. *Anais [...]*. Paraná: Unioeste, 2003. p. 1-15. Disponível em: <https://bit.ly/336fPNE>. Acesso em: 20 set. 2018.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo da pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- DELGADO, A. P. O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem. *Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 162-171, 2012.
- ESCOLA EM REGIME DE CONVÊNIO INSTITUTO STELLA MARIS. *Diário Escolar*. Soure, 1985. (Mimeo).
- ESCOLA EM REGIME DE CONVÊNIO INSTITUTO STELLA MARIS. *Diário Escolar*. Soure, 1986. (Mimeo).
- ESCOLA EM REGIME DE CONVÊNIO INSTITUTO STELLA MARIS. *Diário Escolar*. Soure, 1987. (Mimeo).
- ESCOLA EM REGIME DE CONVÊNIO INSTITUTO STELLA MARIS. *Ata de Reunião Pedagógica*. Soure, 22 fev. 1988a. (Mimeo).
- ESCOLA EM REGIME DE CONVÊNIO INSTITUTO STELLA MARIS. *Diário Escolar*. Soure, 1988b. (Mimeo).
- ESCOLA EM REGIME DE CONVÊNIO INSTITUTO STELLA MARIS. *Plano Curricular*. Soure, 22 abr. 1990. (Mimeo).



ESCOLA EM REGIME DE CONVÊNIO INSTITUTO STELLA MARIS. *Relatório de Desempenho dos Alunos*. Soure, 1989. (Mimeo).

FONSECA, S. G. *Caminhos da história ensinada*. São Paulo: Papirus, 1993.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOUBERT, P. Local History. *Historical Studies Today*, New York, v. 100, n. 1, p. 113-127, winter, 1971. Tradução de Maria M. Lago.

HORN, G.; GERMINARI, G. *Ensino de história e seu currículo: teoria e método*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

MATTOZZI, I. A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? *O Estudo da História*, Braga, n. 3, p. 11-25, out. 1998. Actas do congresso O ensino de história: problemas da didática e do saber histórico.

OLIVEIRA, A. *A disciplina escolar História no Colégio Pedro II: reinterpretções curriculares dos anos de 1980 aos primeiros anos do século XXI*. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PARASKEVA, João. (org.). *Um século de estudos curriculares*. Lisboa: Paralelo Editora, 2005.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 57-69, set./dez. 2004. ISSN 1809-449X. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300005>.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SACRISTÁN, G. *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHIMIDT, M. A. M. S. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação, Porto Alegre*, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/303s7V7>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-405, set./dez. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2PdnX7f>. Acesso em: 15 mar. 2019.



TOLEDO, M. A. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. *Antíteses*, Londrina, v. 3, n. 6, p. 743-758, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3g4pHvj>. Acesso em: 28 abr. 2016.

TOSO, C. E. I.; KUHN, M.; CALLAI, H. C. O ensino dos estudos sociais nos anos iniciais da educação básica e os círculos concêntricos. *Para Onde!?*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 220-227, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3f0oBiB>. Acesso em: 15 mar. 2019.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. ISSN 1678-4626. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>.