



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA  
MESTRADO ACADÊMICO

**ELY CARLOS SILVA SANTOS**

**O CONTEÚDO DA HISTÓRIA DE SOURE/PA NA  
DISCIPLINA INTEGRAÇÃO SOCIAL DA ERC INSTITUTO  
STELLA MARIS (1971-1988).**

BELÉM – PA

2018

ELY CARLOS SILVA SANTOS

**O CONTEÚDO DA HISTÓRIA DE SOURE/PA NA  
DISCIPLINA INTEGRAÇÃO SOCIAL DA ERC INSTITUTO  
STELLA MARIS (1971-1988).**

Dissertação apresentada na Linha de Pesquisa Currículo da Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Clarice Nascimento de Melo.

Área de Concentração: Escola Básica

BELÉM – PA

2018

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

---

- S237c Santos, Ely Carlos Silva  
O Conteúdo da História de Soure/PA na Disciplina Integração Social da ERC Instituto Stella Maris (1971-1988) / Ely Carlos Silva Santos. — 2018  
xv, 150 f. : il. color
- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.  
Orientação: Profa. Dra. Clarice Nascimento de Melo
1. História das Disciplinas Escolares. 2. Currículo Escolar. 3. História Local. 4. Escola Básica. I. Melo, Clarice Nascimento de, *orient.* II. Título
- 

CDD 370.01098115

ELY CARLOS SILVA SANTOS

**O CONTEÚDO DA HISTÓRIA DE SOURE/PA NA DISCIPLINA  
INTEGRAÇÃO SOCIAL DA ERC INSTITUTO STELLA MARIS (1971-  
1988).**

Dissertação apresentada na Linha de Pesquisa Currículo da Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Clarice Nascimento de Melo (PPEB/NEB/UFPA)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto (PPGED/UFRN)  
Examinadora Externa

---

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha (PPEB/NEB/UFPA)  
Examinador Interno

---

Profa. Dra. Maria José Aviz do Rosário (PPEB/NEB/UFPA)  
Examinadora Suplente

Apresentado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Conceito: \_\_\_\_\_

# DEDICATÓRIA

*Aos meus amores,  
que merecem o melhor de mim,  
esposa Carla e filha Aysha!*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à Deus pelos dons recebidos, as graças alcançadas e a possibilidade de realizar mais essa etapa em minha formação com este trabalho de pesquisa e cercado por pessoas, que representam luz, força e direcionamento em meu caminhar.

À Carla Santos, minha esposa e, antes de qualquer coisa, amiga. Pessoa sempre presente em minha vida e capaz de me fazer enxergar infinitas possibilidades em momentos que tudo parece perdido, ajudando-me a trilhar novos conhecimentos diante as dificuldades e alegrias vivenciadas em nossa caminhada.

À Aysha Gabriely, minha filha amada, que, mesmo nos momentos distantes do lar, é a minha inspiração de seguir em frente. Criança abençoada que reflete o trilhar de novos objetivos a serem alcançados.

Aos meus pais, Delma Santos e Raimundo Santos (in memória), que, com seu exemplo, ensinaram-me a importância na formação acadêmica diante as adversidades de moradores interioranos e as possibilidades de deslumbrar oportunidade no ensino superior, assim como a responsabilidade na busca da qualidade no trabalho de docência nas escolas de ensino básico da cidade de Soure/PA.

Aos meus irmãos, Edinaldo Carlos (in memória), Elenilson e Elicleuma que também fazem parte do sustentáculo da minha formação acadêmica e vida pessoal.

À minha avó Alcinda Alves (in memória) que, nas minhas idas e vindas das viagens, perguntava-me sobre os meus estudos. Ao meu tio Paulinho que me acolheu com carinho em sua casa durante o tempo que passei estudando. Aos demais membros da família: tias, tios, sobrinhos e sogra pelo incentivo para que eu continuasse a estudar, e ainda, pela compreensão e carinho nestes dois anos em que mesmo presente, estive distante.

À Universidade Federal do Pará, ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica e aos professores que me forneceram ferramentas para concluir mais esta etapa na minha formação acadêmica.

Aos colegas da turma de mestrado 2016 que participaram comigo desta caminhada encontrando flores e espinhos, superando desafios e partilhando as conquistas. Ter estudado com vocês será sempre uma lembrança agradável, marcada pela amizade e pelo desenvolvimento mútuo.

Aos membros do Grupo de Vivência, GEPHE e HISTEDBR/SEÇÃO PA, que nos estudos realizados fizemos com a certeza de que as contribuições foram necessárias o crescimento acadêmico e profissional no campo das pesquisas em história da educação na Amazônia paraense.

À minha orientadora, Profa. Dra. Clarice Nascimento de Melo, com quem aprendi na prática a fazer pesquisa diante as dificuldades em separar o perfil docente do perfil de pesquisador e, por estar sempre presente para propor soluções as inquietações e as dúvidas no decorrer do estudo, contribuindo no seguimento de minha pesquisa e mostrando o melhor caminho a trilhar.

À professora Maria José Aviz do Rosário pelo incentivo na pesquisa e nas orientações referidas desde o momento da entrevista de seleção do mestrado.

Aos professores Maria Inês Sucupira Stamatto, como avaliadora externa, pelas relevantes contribuições para a continuidade deste trabalho no momento da qualificação.

Ao professor Genylton Odilon Rego da Rocha por suas grandiosas contribuições e encaminhamentos dos estudos, em conjunto com a professora Amélia Maria Araújo Mesquita, pelo incentivo no Atelier de Pesquisa.

Aos funcionários do setor de obras raras da Fundação Cultural do Estado do Pará.

Aos funcionários e direção da ERC Instituto Stella Maris por permitirem a realização da pesquisa nos arquivos da instituição, além do carinho e do tempo para me ajudarem na coleta dos dados.

A todos acima e aqueles que contribuíram para que esse trabalho se tornasse realidade, muito obrigado.

## EPÍGRAFE

*Os professores dignos desse nome, no momento de educar, dão uma grande importância à história da matéria que se propõem ensinar.*

(Gramsci, 1916)

## RESUMO

Este estudo problematiza a história local no currículo da escola básica, tendo como finalidade compreender o percurso histórico do ensino da história do município de Soure/PA nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, tem como objeto de estudo o currículo da Escola em Regime de Convênio Instituto Stella Maris, na região de campos da Ilha de Marajó, a partir da reforma educacional da ditadura civil militar no Brasil. Para alcançar o objetivo proposto, adotou-se como metodologia de investigação a pesquisa historiográfica, com uso de fontes documentais do arquivo da escola como as propostas de ensino, as atas de reuniões pedagógicas, os diários de classes e os resultados de desempenho anual dos alunos, incidindo como recorte temporal a partir do ano de 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, até o ano de 1988, com as mudanças pós o período da ditadura civil militar no Pará. O problema da pesquisa se insere no contexto de mudanças e permanências que ocorreram ao longo do tempo acerca dos conteúdos da história de Soure no interior da disciplina Integração Social nas escolas de ensino de 1º grau, tendo como foco de análise a perspectiva sócio histórica da educação brasileira ancorada no referencial teórico-metodológico da história do currículo e da história das disciplinas escolares a partir das teorizações de Ivor Goodson e André Chervel, respectivamente. No que concerne o referencial teórico da história local, adotou-se as inferências de Vilma Melo que analisa com enfoque nas relações de poder e nas contradições culturais. Este trabalho se insere no campo de estudos da pesquisa em História da Educação, demonstrando que a história local como conteúdo na ERC Instituto Stella Maris nas décadas de 1970 e 1980 é a expressão do currículo como conflito social que era estabelecido, produzido, negociado e reproduzido por meio das disputas entre o cristianismo católico e os grandes proprietários rurais criadores de gado da cidade de Soure. Portanto, o intenso e complexo debate no campo dos conhecimentos das disciplinas escolares se apresenta como conflito social no currículo da escolarização brasileira.

**Palavras-chave:** História das Disciplinas Escolares. Currículo Escolar. História local. Escola Básica.

## ABSTRACT

This paper questions the local history in the basic school curriculum, with the purpose of understanding the historical course of history teaching in the municipality of Soure / PA in the initial years of elementary school. In order to do this, it has as object of study the curriculum of the School in Agreement Regime Stella Maris Institute, in the Eastern part of Marajó Island, from the educational reform of the military dictatorship in Brazil. In order to reach the proposed objective, historiographic research was adopted as research methodology, using documentary sources of the school archives such as teaching proposals, minutes of pedagogical meetings, class diaries and the results of students' annual performance, focusing such as temporal cut from the year 1971, with the promulgation of the Law no. 5,692 / 71, until 1988, with the changes after the period of the military dictatorship in Pará. The problem of research is inserted in the context of changes and permanences that occurred over time about the contents of the history of Soure within the discipline Social Integration in primary schools, focusing on the socio-historical perspective of Brazilian education anchored in the theoretical-methodological framework of history curriculum and history of school subjects from the theorizations of Ivor Goodson and André Chervel, respectively. As far as the theoretical reference of local history is concerned, it was adopted the inferences of Vilma Melo who focuses on the power of relations and the cultural contradictions. This work is inserted in the field of study of the research in History of Education, demonstrating that the local history as content in the ERC Stella Maris Institute in the 1970s and 1980s is the expression of the curriculum as a social conflict that was established, produced, negotiated and reproduced through disputes between Catholic Christianity and the city's landowner. Therefore, the intense and complex debate in the field of knowledge of school subjects presents itself as a social conflict in the curriculum of Brazilian schooling.

**Keywords:** History of School Subjects. School Curriculum. Local History. Basic school.

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
CEE/PA	Conselho Estadual de Educação do Pará
CENTUR	Centro Cultural Tancredo Neves
CFE	Conselho Federal de Educação
ERC	Escola em Regime de Convênio
GEPED	Grupo de Ensino e Pesquisa em Didática da Geografia
GEPHE	Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Educação
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MRG ARARI	Microrregião do Arari
MRG FURO DE BREVES	Microrregião do Furo de Breves
MRG PORTEL	Microrregião de Portel
NSE	Nova Sociologia da Educação
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Educação Básica
RATM	Relatório Analítico o Território o Marajó
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
SEDUC/PA	Secretaria de Educação do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
USAID	United States Agency for International Development

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	Mesorregião do Marajó	p. 28
Imagem 2	Localização do município de Soure	p. 30
Imagem 3	Construção do prédio atual da ERC Instituto Stella Maris na década de 1940	p. 33
Imagem 4	ERC Instituto Stella Maris atual	p. 37
Imagem 5	Fachada da ERC Instituto Stella Maris (1975)	p. 103
Imagem 6	Diário de classe dos professores – 1978	p. 107
Imagem 7	Quadro de Resultado Final de Aproveitamento dos alunos, ano letivo de 1988.	p. 128
Imagem 8	Quadro de Resultado Final de Aprovação dos alunos, ano letivo de 1989.	p. 129
Imagem 9	Plano Curricular – ano letivo de 1989.	p. 130

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Relação de conteúdos de ensino das Irmãs Agostinianas na ERC Stella Maris – 1974.	p. 97
Tabela 2	Relação de conteúdos por série na disciplina Integração Social, anos de 1974, 1975 e 1977	p. 104
Tabela 3	Relação de conteúdos por série na disciplina Integração Social, anos de 1983 e 1985	p. 111
Tabela 4	Relação de conteúdos na disciplina Integração Social de 1985 a 1988	p. 136

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 Da relevância da pesquisa.	
1.2 Da problematização do objeto de estudo.	
1.3 Das intenções com a pesquisa.	
1.4 Do <i>Lócus</i> pesquisado.	
1.5 Da metodologia do estudo.	
1.6 Da organização da dissertação.	
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>50</b>
2.1 Contribuições dos estudos históricos das disciplinas escolares.	
2.2 A história local como objeto de pesquisa no currículo escolar.	
2.3 O currículo escolar: espaço de disputa e poder	
<b>3 NOS TEMPOS DE DITADURA CIVIL-MILITAR: A HISTÓRIA LOCAL NA DISCIPLINA INTEGRAÇÃO SOCIAL DA ERC INSTITUTO STELLA MARIS (1971-1985).....</b>	<b>75</b>
3.1 A política educacional na ditadura civil-militar e a intencionalidade da história local na escolarização brasileira.	
3.2 A disciplina Integração Social na institucionalização do ensino de 1º grau no Estado do Pará.	
3.3 A história local ensinada na E.R.C. Instituto Stella Maris a partir da reforma educacional 5.692/71.	
3.4 O conteúdo de história local na disciplina Integração Social.	
<b>4 BRASIL EM TEMPOS DE REDEMOCRATIZAÇÃO: A (DES)CONTINUIDADE DA HISTÓRIA LOCAL NA ERC INSTITUTO STELLA MARIS (1986-1988).....</b>	<b>117</b>
4.1 O debate nacional da inserção do conteúdo da história local no currículo escolar a partir da Lei 5.692/71.	
4.2 A (des)continuidade dos conteúdos da história local na disciplina Integração Social da ERC Instituto Stella Maris.	
4.2.1 Mudanças e permanências na disciplina Integração Social.	

4.2.2. O conteúdo de história local na disciplina Integração Social

**5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....140**

**REFERÊNCIAS..... 147**

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Da relevância da pesquisa.

A temática desta dissertação se insere nos estudos do projeto de pesquisa intitulado “Form(a)ção de professoras/es em tempos de ditadura: o Instituto de Educação do Pará no período de 1964 a 1985”, que fora proposto e executado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Educação (GEPHE) e pelo grupo História, Sociedade e Educação no Brasil – Seção Pará (HISTEDBR/PA) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

O objeto deste estudo se alicerça em dois enfoques: primeiro, com base na política governamental, quando do projeto de educação nacional proposto pela ditadura civil-militar; e, segundo, vinculado na transição de governos ditatoriais para o período de redemocratização no Brasil. Portanto, a temática deste estudo se refere a seleção e organização dos conteúdos escolares sobre a história da cidade de Soure/PA que foram inseridos na disciplina Integração Social no período de 1971 a 1988.

A temática também nos remete ao período dos anos 1980 no Brasil quando o debate acadêmico do conhecimento escolar era pautado no campo da didática a partir das diversidades de saberes sistematizados que adentravam nos currículos das escolas de 1ª grau à época, levando-nos ao redimensionamento na seleção e reorganização dos conteúdos escolares que se dão em meio às disputas travadas na fixação dos saberes oficiais em detrimento àqueles não considerados hegemônicos cientificamente.

A delimitação do objeto de estudo passa ser de grande relevância no campo da história da educação paraense, tendo como experiência a sociedade sourense a partir da análise dos documentos que fazem parte da trajetória de funcionamento da Escola em Regime de Convênio (ERC) Instituto Stella Maris.

Desta forma, a relevância deste estudo se revela em duas vertentes. A primeira é a possibilidade de trazer novos conhecimentos para a pesquisa em história da educação na Amazônia, destacando a interferência das políticas educacionais do período ditatorial brasileiro e resguardando a valorização da memória daqueles que desenvolvem as suas atividades no interior da escola pública. Acredita-se que com essa pesquisa dar-se-á a contribuição significativa em somar e fortalecer os debates

já realizados neste campo específico de estudo em educação para a escola básica brasileira, visto que, ultimamente se percebe certo privilégio, em âmbito nacional, dos estudos que versam sobre temáticas que dizem respeito à educação no período de 1964 a 1985. Contudo, há também o movimento contrário em relação ao quantitativo das produções científicas do estado do Pará, quando temos esporadicamente pesquisas a respeito das consequências deixadas à sociedade brasileira com a reforma educacional dos governos militares.

A segunda vertente é a necessidade de mais pesquisa acerca do conhecimento histórico escolar tendo como recorte a questão da inserção e legitimação de conteúdos no currículo. Atualmente, as pesquisas dos conhecimentos escolares tem sido pouco explorada nas pesquisas em educação, em particular no campo da história das disciplinas escolares na Amazônia paraense. A compreensão dos conteúdos escolares faz com que possamos delinear a constituição das disciplinas na história da escolarização brasileira, visto que a questão dos conhecimentos a serem aprendidos na escola, como objeto de investigação, se adentra também nos estudos do currículo por se relaciona aos processos formativos na educação. Assim, a história da disciplina Integração Social e a inserção do conteúdo da história local se fez relevante nesta pesquisa pelas lacunas existentes com essa temática no estado do Pará.

A disciplina Integração Social tem sua importância no bojo da trajetória histórica da escolarização brasileira a partir das décadas iniciais do século XX, com o movimento da escolanovista, quando há o debate das proposições educacionais alicerçados nas teorias do norte americano John Dewey (1859-1952). Neste período, o debate teve sua relevância quanto aos embates teóricos que recaiam aos conteúdos a serem ensinados na escola, particularmente nos conhecimentos das ciências humanas, pois a proposta de inserção da disciplina Estudos Sociais e, conseqüentemente, a Integração Social na escola tinha em seu bojo a fusão dos conhecimentos históricos, geográficos e sociológicos no currículo escolar. Em suas proposições educacionais, Dewey acreditava que o ensino dos conhecimentos sistemáticos escolares aconteciam por meio do diálogo que passaria ser o caminho problematizador e gerador da ação transformadora na situação social e histórica do processo educacional. Bastava um grupo de pessoas se comunicando e trocando ideias, sentimentos e experiências sobre as situações práticas do dia a dia para que a aprendizagem fosse significativa a sua própria realidade. A significância da aprendizagem reverbera no indivíduo a noção de superação da opressão por ser

também criada historicamente pelo próprio homem no ambiente escolar (MURARO, 2013).

Diante das duas vertentes acima, torna-se aqui importante ressaltar como relevante que o objeto desta pesquisa foi sendo delimitado ao longo da vivência e discussões no curso de mestrado vinculado ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) pela UFPA, tendo inicialmente como foco a pesquisa do ensino de história local nas turmas do nível médio da Educação Básica no contexto atual.

Preliminarmente, a temática da pesquisa se materializava nos questionamentos dos alunos do ensino médio sobre a ausência de conteúdos históricos referentes a cidade de Soure. Os alunos se queixavam que desde quando os mesmos estudavam nas séries iniciais do ensino fundamental não se lembravam de estudarem sobre a história do lugar. Tais questionamentos, aguçou-me ao interesse de investigar sobre esse objeto de estudo, tendo como ponto de partida a experiência na ERC Instituto Stella Maris, na cidade de Soure/PA.

Para isso, como professor da disciplina História, propus-me a lecionar em uma perspectiva crítica que fosse de acordo com a realidade dos alunos. Com esta intenção, elaborei e executei, no ano de 2010, uma proposta pedagógica que tinha por objetivo levar o aluno a pensar a sua realidade como percepção de sua história.

Cabe aqui destacar a complexa relação no ensino dos conteúdos escolares, entre aqueles que são considerados técnicos, racionais e disciplinares; daqueles que são consubstancialmente de acordo com a percepção crítica dos alunos, como o caso da história local. Esta realidade ainda é marcante em algumas escolas básicas brasileiras, pois acontece a subordinação de conteúdos que se tornaram hegemônicos e importantes na escolarização dos alunos por meio da instrução e da técnica na aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo.

Assim, os conteúdos considerados tradicionais são caracterizados:

Pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão preestabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Esse tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos na escolarização básica, permanecendo atualmente sob diferentes formas (MIZUKAMI, 2013, p. 11)

A autora destaca que especificamente os conteúdos selecionados para as suas respectivas disciplinas escolares que, em seu conjunto, compõem o currículo, demonstram que em determinado período histórico são frequentemente objetivados por meio da memorização aos alunos. Não queremos compartilhar que tudo isso seja irrelevante, mas manter um tipo de conhecimento apenas no conteudismo tradicional acaba por se expressar nos saberes escolares com fins meramente cronológico, fragmentado e esporádico da conjuntura social e cultural a serem estudados em sala de aula.

Por mais do meu esforço na explicação da importância dos conhecimentos históricos para a construção do sujeito crítico social, ainda ficava a lacuna para que os alunos pudessem relacionar os conteúdos escolares com as suas experiências locais. Isso fez com que repensasse a minha prática pedagógica e no que eu poderia fazer para tornar o ensino significativo aos alunos da ERC Instituto Stella Maris.

Então, diante das minhas inquietações, sugeri aos alunos a possibilidade de iniciar os estudos da história local, ressaltando a sua importância na formação social e histórica dos moradores da cidade de Soure. No entanto, a proposta da história local para os alunos não se deu por meio da chamada “pesquisa tradicional” que é bastante utilizada pelos professores da escola básica quando os alunos apenas procuram copiar e colar os conteúdos dos livros didáticos e/ou da internet; mas sim pela pesquisa de campo no próprio lugar de residência dos alunos.

Nessa proposta pedagógica procurei relacionar os conceitos dos conteúdos estudados em sala de aula com os conhecimentos adquiridos na pesquisa de campo realizada pelos alunos. Isto porque entendia que para compreender aquele conceito estudado em sala de aula também era necessário problematizá-lo com a sociedade atual e local.

No desenrolar das atividades fui percebendo o quanto é relevante a análise na seleção dos conteúdos históricos que contribuíssem na formação cidadã dos alunos, abordando-os não de forma positivista e sim na concepção crítica quando inserida a história local como foco de ensino. Sendo assim, a história local passou a ter significação para os alunos, pois aquilo que era apreendido em sala de aula foi realmente relacionado com o que aconteceu na sociedade local.

Cientificamente, a relevância dos conteúdos de história local tem foco quando:

[...] cabe analisar com o rigor metodológico os novos rumos projetados pelos currículos para se pode discernir o que efetivamente está em processo de mudanças e como atualmente ocorre “a seleção cultural” do conhecimento considerado essencial para os alunos. Há propostas de mudanças que precisam ser identificadas, mas devem-se verificar as “tradições escolares” que permanecem e as reinterpretações dadas a antigos conteúdos e métodos de ensino (BITTENCOURT, 2011, p. 99).

Na proposta pedagógica, por mim desenvolvida, não se excluía os conteúdos das matrizes curriculares oficiais, mas se buscava identificá-los para discernir o que de fato ofereceria mais significância na aprendizagem dos alunos. Os novos caminhos para o ensino dos conteúdos históricos trouxeram ao debate a reinterpretação das tradições escolares, assim como os novos rumos que os projetos pedagógicos devem assumir para concretizar o processo de mudanças no ensino. No meu caso, imbricou-se no currículo escolar os conteúdos históricos considerados hegemônicos academicamente com a história do lugar de vivência dos alunos.

Inspirado em Donner (2012), não era a minha intenção transformar os alunos em historiadores ou em “historiadores amadores”, mas fazer com que os seus questionamentos acerca da importância de estudar história fosse pensada por eles, mesmos nos contextos atuais, a partir da história local.

A primeira impressão que ficou sobre esta experiência de ensino foi que os saberes se concretizaram com significância quando os alunos apresentavam à comunidade escolar os resultados de suas pesquisas. Os resultados apresentados diziam o quanto a história do lugar de vivência dos alunos é relevante para se alcançar a aprendizagem significativa, pois o conhecimento da história local é responsável para que os indivíduos fiquem mais próximos de sua realidade.

Notei, ainda, que ao se sentirem parte integrante do processo de formação histórica do seu lugar, os alunos se motivaram mais na aprendizagem dos conceitos históricos em sala de aula, expressados na ressignificação dos conteúdos curriculares. Desta forma, destaca-se a relevância no estudo da história local na escolarização básica quando analisamos a inserção do conhecimento histórico do lugar como conteúdo disciplinar a luz dos mecanismos que se forjam ao longo do tempo e como os mesmos se estruturam e se legitimam no espaço escolar.

Assim, constatei que o conteúdo da história do município de Soure não era visível no currículo da ERC Instituto Stella Maris quando as dificuldades dos alunos

em relação a quantidade de fontes que eram escassas e/ou até inexistentes, tanto no arquivo da própria escola quanto na comunidade que estavam investigando.

Também para essa constatação, ajudou-me bastante a experiência de cinco anos como gestor na Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Antônia Tavares, localizada na periferia da cidade, quando passei a observar que os professores dos anos iniciais ministravam o conteúdo escolar na perspectiva da história factual quando destacavam os grandes feitos e os nomes de personalidades da elite que comandavam a política da cidade ao longo do tempo. Daí, percebemos o quanto é necessário mais pesquisas acerca da história local para que se alcance o contraponto no ensino dos conteúdos históricos considerados hegemônicos no currículo escolar.

Diante da oportunidade em ser aprovado no mestrado acadêmico pelo PPEB da UFPA, o tema da história local sobrelevou-se como objeto de estudo, sendo consubstanciado durante a vivência no GEPHE pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da UFPA. No decorrer dos estudos no grupo de pesquisa foi se articulando a temática da pesquisa com a abordagem da pesquisa histórica, afinando-a para o período da ditadura civil militar no Pará.

A delimitação temporal do objeto de pesquisa, a partir da ditadura civil militar, deu-se na importância de análise das estratégias governamentais de imposição das doutrinas ditatoriais à sociedade brasileira em contraposição aos aceites, acomodações e resistências dos sujeitos escolares. Isto significa dizer que o poder instituído na ditadura civil militar, instaurada no Brasil no período de 1964 a 1985, interviu na reorganização curricular dos estabelecimentos escolares por meio da institucionalização da Lei nº 5.692/71, e ao mesmo tempo causou apatia de muitos educadores e educadoras com tais mudanças na educação nacional.

A ditadura civil militar brasileira traz em seu bojo a relevância notória na explicação do conteúdo da história local a partir da ruptura política e institucional que alterou a educação nacional de forma indelével engendrados nos acordos entre Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), que foram calcados na ideologia de segurança nacional e na formação cidadã para o mercado de trabalho quando impôs novas disciplinas escolares e, conseqüentemente, novos conteúdos curriculares sobre a realidade local para os alunos, como por exemplo a obrigatoriedade da disciplina Integração Social em substituição as disciplinas História e Geografia.

É também no panorama temporal das mudanças educacionais na ditadura civil militar que se reverbera a relevância espacial da pesquisa quando a ERC Instituto Stella Maris passa a ter vínculo com as normas e diretrizes do ensino conforme a legislação brasileira por meio da assinatura do convênio de funcionamento com o governo paraense à época. Da assinatura com o governo ditatorial no Pará até aos dias atuais, a ERC Instituto Stella Maris, seja pela estrutura física imponente ou pela sua filosofia religiosa no ensino público, tornou-se importante para a educação paraense, particularmente à região marajoara.

A necessidade na compreensão do conteúdo da história local à luz dos estudos históricos, levou-nos a delimitação da temporalidade da pesquisa quando foi marcada, inicialmente, a partir de 1971 pelo processo de implantação do ensino de 1º grau e a anexação da disciplina Integração Sociais nas escolas brasileiras, dando-nos a análise de seus reflexos no estado do Pará e, conseqüentemente, no *lócus* da pesquisa.

Por sua vez, delimita-se temporalmente a pesquisa até 1988 com a materialização do contexto educacional no enfoque da redemocratização na política brasileira, visto que também se intensifica o debate acadêmico pela substituição da disciplina Integração Social pelo Estudos Sociais no currículo escolar do ensino de 1º Grau no Brasil.

Assim, os saberes da história local inseridos nos conteúdos curriculares tem sua convergência na materialização a partir das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental por entender que, como professor da disciplina História, pareceu-nos como relevante a compreensão da constituição no conteúdo da história local no contexto histórico da escolarização básica brasileira, tendo como gênese a pesquisa história da disciplina Integração Social no currículo da ERC Instituto Stella Maris. Isto quer dizer que a pesquisa se deu no entendimento do complexo debate acadêmico atual da história local no ensino básico à luz dos estudos históricos.

## **1.2 Da problematização do objeto de estudo.**

As experiências sociais locais ainda são encaradas como uma questão complexa nas escolas brasileiras, em particular quando se discute as especificidades

regionais diante dos saberes hegemônicos que se constituíram como conhecimentos pretensamente verdadeiros na educação básica nacional.

Acredita-se que é na supremacia dos saberes historicamente constituídos na educação básica que ocorrem as intrincadas mudanças na estruturação e reorganização dos conteúdos escolares. Tais mudanças são evidenciadas para atender aos conhecimentos científicos acumulados ao longo da história da educação brasileira, pois são os conhecimentos transmitidos pela escola que vão se perpetuando a partir das experiências humanas como um espaço de legitimação de alguns saberes em detrimento de outros.

Os saberes historicamente selecionados como conteúdos curriculares na escolarização básica são constituído quando:

[...] a cada geração, a cada 'renovação' da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da 'memória escolar', ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos valores... Pode-se então perguntar quais são as determinantes, os mecanismos, os fatores desta seleção cognitiva e cultural que faz com que uma parte da herança humana é assim mantida 'a salvo do esquecimento', de geração a geração, enquanto que o resto parece consagrado ao sepultamento definitivo (FORQUIN, 1993, p. 15).

O autor nos levar a reflexão diante da vasta produção do conhecimento científico acumulados historicamente pela humanidade, sendo que alguns são selecionados para compor o rol de conteúdos hegemônicos nas disciplinas escolares e outros são negligenciados e esquecidos, ou pelas reformas educacionais governamentais ou por parte da herança cultural de uma determinada comunidade. Portanto, há a necessidade em se fazer reflexões acerca da compreensão nas formas, nos mecanismos e nas dinâmicas sociais dos saberes necessários para a formação humana, particularmente àqueles que foram sendo silenciados ou pouco utilizados no decurso do tempo escolar por se tornarem como conhecimentos irrelevantes a serem transmitidos para as novas gerações.

Neste sentido, a inserção de conteúdos da história local na escola é tão complexa quando da sua constituição em relação aos conhecimentos considerados hegemônicos, pois historicamente o conteúdo de conhecimentos locais se apresenta frágil ao longo do tempo como resultante de um processo excludente em níveis nacional, estadual ou municipal.

Em tempos atuais, o saberes locais são constituídos como métodos de ensino, especificando o de história local que adentram nos debates acadêmicos como metodologia a ser aplicada nas escolas. Contudo, as pesquisas de história local, apesar de serem ainda insipientes, vem passando por importantes e imprescindíveis mudanças no sentido de realizar uma educação mais comprometida com a formação crítica dos sujeitos sociais, visto que, na virada do século XX para o XXI, consolidou-se uma rica e diversidade formas de pensar esses conteúdos históricos tendo como conjuntura a realidade complexa, plural e desigual das escolas brasileiras (GUIMARÃES, 2010).

O lugar e o papel ocupados pelos conhecimentos da história local na educação básica derivam das transformações teóricas e seus reflexos na escolarização brasileira, sendo ainda frequentes os problemas de que às escolas são endereçados determinados conteúdos que são específicos, selecionados e elaborados para atender aos interesses de governos que se articulam ao capital internacional. Nessa problemática, poucos conhecimentos escolares são direcionados ao contexto local, ou pela ausência de tais conhecimento ou mesmos pela negligência na organização curricular das disciplinas escolares.

A problematização do conteúdo da história local, a partir dos interesses governamentais, está imbricada na estruturação dos mecanismos de controle da sociedade pelo véis educacional e não de maneira isolada advindas das lutas econômicas, políticas e ideológicas que acontecem no interior de uma determinada comunidade. Neste sentido 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, 1993. p. 29).

É na relação das lutas econômicas, políticas e ideológicas que os interesses de quem legisla aparece em conjuntura com aqueles que pertencem as camadas sociais que representam a hegemonia dos interesses dos dominantes na sociedade brasileira. Tal premissa se faz presente quando na escola básica ocorre fundamentalmente a produção e/ou transmissão de ideologias voltadas para a manutenção do *status quo* dominante em embate as contra ideologias voltadas para minar as estruturas capitalistas vigente na educação.

A contraposição ideológica nas escolhas dos conteúdos escolares ainda é marcante por meio da crítica ao ensino fundamentado na concepção positivista, conhecido como tradicional e prescrito, por ser apenas embasado na transposição didática<sup>1</sup> dos conteúdos considerados cientificamente absolutos na escolarização básica.

O problema está em certos conteúdos que, selecionados no currículo escolar, culminam com as dificuldades do conhecimento construído pelos alunos em sala de aulas por serem desconectados da realidade dos mesmos. Tais dificuldades vão sendo transmitidas no espaço escolar, tornando-se o ensino de forma monótona e enraizada somente em conhecimentos que marcaram a construção da identidade nacional desde o século XIX que, na maioria das vezes, não se levava em consideração as diversidades do regional e do local onde a escola está inserida.

A maneira de driblar a realidade do ensino positivista ainda existente nas escolas brasileiras seria a ressignificação dos conteúdos históricos locais, não como conhecimentos determinantes e balizados na história factual, mas como conhecimentos que destinam aos sujeitos a compreensão da igualdade, da alteridade e das transformações pelas quais a sociedade passa (SCHIMIDT, 2012).

Percebemos que a problemática da inclusão ou exclusão de determinados conteúdos na escola básica diz respeito aos estudos do currículo doravante a história das disciplinas escolares, visto que os elementos que integram a escola pública, sejam eles materiais ou humanos, tornam-se como campo fértil de investigação, especificamente na pesquisa histórica dos conhecimentos que adentram o espaço

---

<sup>1</sup> Este termo foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e teorizado por Yves Chevallard no livro *La Transposition Didatique*, onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola, conceituando “transposição didática” como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo “sábio” ser objeto do saber escolar.

escolar e que buscam responder questões emergentes na sociedade contemporânea ao longo dos tempos.

A pesquisa no campo da história das disciplinas escolares passa a ser entendida como campo de renovação na história da educação, por sobressair à produção do conhecimento a partir das práticas de ensino que se realizam no interior da escola. As práticas de ensino e, conseqüentemente, a pesquisa em história da educação vem trazendo novas problematizações acerca dos saberes escolarizáveis, tentando enxergar vestígios, padrões de seleção e tratamento dos conteúdos a serem ensinados e que estão presentes até os dias atuais no currículo escolar.

Um novo olhar para a escola do passado foi sendo construído no campo da pesquisa da história das disciplinas escolares, buscando identificar, problematizar e compreender como determinados saberes se tornaram propriamente escolares. O novo olhar dos saberes escolares faz com que se torne mais amplo e diversificado as investigações em história da educação no Brasil.

A problematização entorno do conteúdo da história local, a partir da história das disciplinas escolares, engloba o debate científico dos fatores internos e externos que culminam nas significativas mudanças e permanências no estudo dos currículos escolares das escolas básicas, especificadamente nas relações entre o nacional e o local. É por intermédio da inserção do conteúdo da história local no currículo escolar que compreendemos um fenômeno educacional e suas transformações a partir do momento que o local dialoga com as diretrizes nacionais, seja pela articulação das políticas educacionais na reorganização e estruturação da escolarização básica ou pela atuação de professores na sala de aula.

Assim, as alterações nas políticas educacionais realizadas por meio do projeto da ditadura civil-militar teve como consequência as mudanças nas disciplinas escolares, dando a esse tempo uma singularidade e importância à história recente dos conteúdos escolares na Amazônia paraense. Nessa direção, procurou-se, neste estudo, responder as seguintes problematizações: Que mudanças e permanências ocorreram ao longo do tempo nos conteúdos de história de Soure no interior da disciplina Integração Social a partir da lei 5.692/71? O que as regulamentações de ensino após a implementação da lei 5.691/71 têm a ver com essas mudanças ou permanências? Quê diálogos foram realizados entre as regulamentações nacionais/estaduais com o que foi indicado nos diários de aula dos professores e demais documentos curriculares da ERC Stella Maris em relação aos conteúdos da

história local? Porque não se consolidou nas escolas de ensino fundamental a história local, considerando-se sua importância nas diretrizes da disciplina História na contemporaneidade?

As respostas aos questionamentos acima são os caminhos que compreendemos serem necessários, não para visualizarmos as causas de nossa forma de viver a escolarização, mas sim para compreendê-la e problematizá-la em meio às mudanças e permanências na história da educação do Pará, dando-nos ao entendimento de como a história local foi sendo inserida ou retirada nas regulamentações em nível nacional, estadual e municipal, diante dos debates acadêmicos atuais acerca das disciplinas escolares e seus respectivos conteúdos que ainda são complexos na escola básica brasileira.

### **1.3 Das intenções com a pesquisa.**

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o percurso histórico do ensino da história do município de Soure nos anos iniciais do ensino fundamental da ERC Instituto Stella Maris, a partir da ditadura civil-militar brasileira.

Tal compreensão se ancorou nos estudos da história das disciplinas escolares, pois a matéria de Estudos Sociais, como disciplina obrigatória na época da ditadura civil-militar, foi subdividida em áreas ou atividades de estudos. Nesta divisão, as intenções na pesquisa foi de verificar os conteúdos de história local em torno das atividades de estudos com base na disciplina Integração Social que era destinada as séries iniciais do ensino de 1º Grau com base na lei 5.692 de 1971.

Para se alcançar o objetivo geral, elencou-se como objetivos específicos desta dissertação: contextualizar as alterações no ensino da disciplina Integração Social na educação brasileira; identificar os conteúdos de ensino da história de Soure na ERC Instituto Stella Maris; e compreender a inserção do conteúdo da história local, a partir do olhar temporal, no currículo da ERC Instituto Stella Maris no que tangem as respectivas mudanças/permanências, as rupturas/continuidades, as semelhanças/diferenças, e/ou mesmo as simultaneidades neste processo educacional.

#### 1.4 Do *Locus* pesquisado.

Esta pesquisa foi realizada na ERC Instituto Stella Maris, localizada na rua 3ª Rua entre as Travessas 13 e 14, no município de Soure, Arquipélago do Marajó, no estado do Pará.

Na atual regionalização do estado do Pará o Arquipélago do Marajó está incluso na mesorregião do Marajó, conforme a ilustração abaixo:

**Imagem 1:** Mesorregião do Marajó



Fonte: GeoPARÁ, 2011.

De acordo com a imagem acima, a mesorregião do Marajó abrangem o Arquipélago do Marajó que compreende a ilha de Marajó e uma parte continental que se integra as demais mesorregião do estado do Pará. As delimitações geográficas das mesorregiões paraenses são subseqüentes relevantes para a administração estadual, chamadas de territórios de integração governamental.

O Arquipélago do Marajó é subdividido em outras áreas geográficas como a Microrregião do Arari (MRG ARARI) da qual fazem parte os municípios de Cachoeira do Arari, Chaves, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari e Soure; Microrregião do Furo de Breves (MRG FURO DE BREVES) com os municípios de Afuá, Anajás, Breves, Curalinho e São Sebastião da Boa Vista; e, Microrregião de Portel (MRG PORTEL) com a incorporação dos municípios de Bagre, Gurupá, Melgaço e Porte.

Nesta subdivisão do arquipélago marajoara, a MRG ARARI e a MRG FURO DE BREVES fazem parte da Ilha de Marajó e a MRG PORTEL corresponde a parte

continental do arquipélago. A heterogeneidade geográfica do arquipélago do Marajó é destacada no Relatório Analítico do Território do Marajó, por apresentar:

Uma intrincada rede de drenagem formada por vários canais recentes, furos, baías, paranás, meandros abandonados, lagos e igarapés, marcando um complexo em evolução, com destaque para os rios Amazonas, Pará, Anapu, Jacundá e Anajás, com seus inúmeros afluentes. O movimento diário das águas é um elemento definidor da paisagem da região, onde se destacam as várzeas e os igarapés. Nestas áreas, a variação diária do nível da maré pode ultrapassar os três metros. A hidrografia regional tem importância vital para a economia da região devido aos aspectos como: a) único meio de transporte e comunicação entre a grande maioria das cidades e vilas, com exceção de Soure, Salvaterra e Cachoeira do Arari; b) potencial pesqueiro; e c) enriquecedor sedimentar das várzeas (RATM, 2012. p. 10).

A exceção dos três municípios da MRG ARARI citados no relatório acima é marcada pelas áreas de campos que formam imensas fazendas para a criação de bubalinos e pelas áreas litorâneas com as enormes extensões de praias existentes na região marajoara. Também tal exceção tem referência na cerâmica encontrada em antigos cemitérios indígenas da ilha por alguns pesquisadores e por "caçadores de tesouros", sendo que estes últimos tem destruído o patrimônio histórico da ilha ainda pouco conhecido, particularmente sobre as sociedades antigas que ali viviam. Com exceção dos caçadores de tesouros, estudiosos aponta para a necessidade de se realizarem mais pesquisas sistemáticas para o controle, proteção e preservação dos sítios arqueológicos existentes na região. Atualmente, o maior acervo dos artefatos de cerâmica marajoara se encontram no Museu Paraense Emílio Goeldi, na capital do estado do Pará, e no Museu do Marajó, no município de Cachoeira do Arari.

A existência de vestígios materiais da cerâmica na MRG ARARI, mas especificadamente nos enormes tesos dos latifúndios marajoaras, marca o contexto histórico da região que recentemente se conheceu, por meio das pesquisas arqueológicas, outros tipos de ocupações anteriores e posteriores àquela que veio a ser chamada de Fase Marajoara, culminando no modo de vida sedentário desde épocas bastante remotas (pelo menos 5.000 anos a.C. se considerarmos os sambaquis), tendo assistido à chegada de outros contingentes populacionais e crescimento cultural quase ininterrupto até a chegada dos europeus no século XVI (RATM, 2012).

No interior deste contexto histórico do Arquipélago do Marajó se insere o município de Soure pela sua cultura e sua formação territorial. Localizado na zona fisiográfica de campos, na MRG ARARI da Ilha de Marajó. Em meados do século XVIII tem sua gênese na freguesia de Menino Deus, a priori com a chegada de missionários católicos na foz do rio Amazonas. É nessa época, precisamente em 1757, que o município de Soure tem sua constituição administrativa autônoma forjada pela atuação política de Marquês de Pombal que enviou para governar o estado do Pará seu irmão Francisco Xavier de Mendonça Furtado, objetivando criar cidades no interior da Amazônia (RATM, 2012).

Contudo, de acordo com Dias (2016), desde o século anterior a expulsão dos jesuítas da Amazônia, havia imbricação de lugares em Marajó na qual se insere os territórios de Monsarás e Condeixa, hoje pertencente a cidade de Salvaterra/PA. As disputas políticas e econômicas nessas localidades fazem parte do contexto histórico do município de Soure que passou a representar um *locus* de hegemonia dos poderes políticos diretamente ligados aos governos da capital do Estado, devido a localidade ser grande produtora de gados bubalinos.

Atualmente, o município de Soure se encontra localizado na costa atlântica do Arquipélago do Marajó, limitando-se ao Norte com o Oceano Atlântico, a Leste com a Baía do Marajó, ao Sul com Salvaterra e ao Oeste com Cachoeira do Arari e Chaves. (INVENTÁRIO TURÍSTICO. SOURE, 2007). Com uma população estimada em 2016 de 24.488 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município compreende uma área de 3.513 km<sup>2</sup>, distanciando-se a 87 km em linha reta da cidade de Belém, capital do estado do Pará.

**Imagem 2:** Localização do município de Soure.



Fonte: Ministério da Integração Nacional, 2013

O acesso ao município de Soure é por meio aéreo, marítimo e terrestre. No caso do terrestre, o acesso é pelo Porto Camará no município de Salvaterra, conforme a figura 2 acima.

O município de Soure apresenta grande potencial turístico, com destaque para suas paisagens naturais e cultura local, tornando-se uma das cidades marajoaras mais visitadas pelos turistas que se dirigem ao estado paraense. Entretanto, apresenta deficiência infraestrutural de saneamento básico; a economia é de base primária na pesca, coleta e pecuária; e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), apesar de ser um dos mais altos dos municípios localizados na ilha do Marajó, apresenta índice muito pequeno se comparado aos outros municípios do Pará.

É no preâmbulo da carência social na população sourense que se fundou o Instituto Stella Maris, em 21 de fevereiro de 1959, pelos padres Agostinianos Recoletos na figura do bispo Dom Gregório Alonso Aparício que chegou para assumir a Prelazia do Marajó, com sede na cidade de Soure, no dia 19 de outubro de 1930 (LIVRO DO TOMBO DA PRELAZIA DO MARAJÓ, S/D).

A fundação do Colégio Stella Maris, como era chamado e conhecido pelos moradores da cidade, foi marcada pela conjuntura política e educacional a partir da década de 1960, pois sobre o interesse e a influência da igreja católica na sociedade brasileira, em especial na Amazônia, as obras sociais e os projetos educativos da Prelazia do Marajó foram pensados e executados em prol do projeto “desenvolvimentista” que o governo federal tinha para a Amazônia, o qual terá o seu aprofundamento mais tarde, na década de 1970. É neste contexto, que a ERC Stella Maris representa pontos marcantes na história e na vida da população sourense.

Os pontos relevantes da ERC Instituto Stella Maris para a história do município de Soure se inicia com a sua fundação, pois ao longo do tempo a instituição tem destaque na educação marajoara, particularmente pela sua arquitetura e pelo trabalho docente vinculado a Prelazia do Marajó por meio das missionárias agostinianas que vieram para a cidade expressando a filosofia da promoção humana pelo mundo.

Desta forma, a fundação da escola pela Prelazia do Marajó e que fora repassada aos cuidados das irmãs agostinianas foi de grande importância para a sociedade sourense, conforme o Livro de Tombo da Prelazia do Marajó do dia 21 de fevereiro de 1959 descreve que:

O Colégio Stella Maris, localizado no centro da cidade de Soure, é confessional cristão, católico com a espiritualidade agostiniana e tem como lema: a Educação e a Promoção Humana. Que neste mês glorioso de fevereiro de 1959 foi fundado pelas Irmãs agostinianas missionárias: Assunção, Milagros, Aurélia, Tereza e Isabel Ayala, que chegaram na cidade em 1958 convidadas pelo bispo do Marajó Dom Gregório Alonso para ajudar na área da educação, funcionando na 3ª rua esquina com a travessa 17, prédio onde se localizava a escola doméstica, com apenas 30 alunos e apoio financeiro do bispo.

De acordo com o Livro de Tombo da Prelazia do Marajó, a fundação da ERC Instituto Stella Maris (1959), à época, chamado de Colégio Stella Maris foi uma necessidade de expansão da fé católica. A ERC Instituto Stella Maris, inicialmente, funcionava na Escola Doméstica, mas como uma extensão da primeira escola infantil “Nossa Senhora da Consolação” que era pequena e anexa à igreja matriz de Soure. Atendia poucos alunos de ambos os sexos.

Percebe-se também, que as irmãs agostinianas chegaram um ano antes da fundação da escola, levando-nos a consideração de que a dificuldade de comunicação por motivo da língua espanhola com os moradores locais fez com passassem esse tempo de adaptação para depois poderem assumir os desejos de melhoria na área educacional da cidade de Soure, pois:

Foi uma festa de devoção a fé católica na cidade de Soure. As irmãs agostinianas chegaram a essa cidade de Soure para alargar a espiritualidade católica no Colégio Stella Maris, com educação digna aos moradores que necessitam ter uma formação moral e cidadã. As irmãs chegaram e passaram a conversar com alguns moradores da cidade que também ajudam na limpeza do próprio Colégio que as irmãs moram. Pela dificuldade da língua, as irmãs tem o apoio do Monsenhor Gregório Alonso para ajudar na educação que era carente na cidade (LIVRO DE TOMBO, PRELAZIA DE MARAJÓ, 1959).

Desde o início de seu funcionamento, a ERC Instituto Stella Maris foi sendo reconhecida pela sociedade sourense como colégio que se ensinava a devoção da fé cristã católica necessária para a formação educacional digna dos alunos com base nos princípios morais para se alcançar a cidadania plena. Para isso, o bispo titular da Prelazia de Marajó via como necessidade de educar as crianças da cidade por considerar a área educacional carente nos aspectos religiosos e morais, mesmo existindo, desde 1901, o Grupo Escolar Júlio Cesar, atualmente conhecido como EEEFM Profº Gasparino Batista da Silva.

A construção do prédio atual da ERC Instituto Stella Maris já demonstrava a sua suntuosidade para os moradores da cidade de Soure, tornando-se importante na educação e evangelização das crianças com a responsabilidade das irmãs agostinianas missionárias em assumir a direção da escola. A construção do prédio atual do colégio durou, praticamente, o episcopado de Dom Gregório Alonso Aparício à frente da Prelazia de Marajó.

**Imagem 3:** Construção do prédio atual da ERC Instituto Stella Maris na década de 1940.



Fonte: Joelen e Kamila, alunas da escola. 2013.

O que se pode inferir na construção da ERC Instituto Stella Maris seria a demonstração de poder da igreja católica no campo educacional, revelando-se como o caminho da moralização da sociedade local pelo ensino religioso, pois a Prelazia assume o seu compromisso quanto ao progresso e à expansão do plano educacional. Desta forma,

A Igreja tem sua responsabilidade quanto ao progresso e à expansão do plano educacional, uma vez que para cumprir o mandato recebido de seu divino Fundador, ou seja, de anunciar o mistério da salvação a todos os homens e de tudo restaurar em Cristo, deve cuidar de toda a vida do homem. O Decreto conciliar salienta ainda as obrigações dos pais, dos governos e, de um modo especial, dos dirigentes da Igreja. Exorta com veemência a nós pastores a que não meçamos nenhum sacrifício para que nossas escolas católicas jamais deixem de cumprir a missão (MÉLCON, 2010, p. 279).

Com base no Relatório de Atividades das Irmãs Agostinianas em Soure enviados ao diretor da Legião Brasileira de Assistência (LBA), no ano de 1968, a ERC Instituto Stella Maris representa um marco no ensino do município de Soure, particularmente sendo uma escola com sua estrutura arquitetônica que impressionava por ser a única do município construída em dois andares.

Mesmo considerando a ERC Instituto Stella Maris como colégio para com os moradores sourenses, as irmãs tinham clareza de que a nomenclatura era de instituto, conforme o documento enviado a LBA que na exposição dos fatos apresenta:

Ilmo. Sr. Diretor

Temos a grata satisfação de enviar a V.S. um pequeno relatório de nossas atividades sociais e educacionais em benefício da infância e juventude desta cidade de Soure, onde radica o nosso trabalho.

#### Exposição

Nosso Instituto Stella Maris é um externato construído pela Prelazia de Marajó e dirigido pelas Irmãs Agostinianas Missionárias.

Atualmente estamos ministrando educação primária inteiramente gratuita a trezentas e cinquenta crianças, as quais recebem também a merenda diária e medicamentos quando necessários. Prestamos também assistência às famílias dos mesmos.

Como é notório, a finalidade específica das Irmãs Missionárias Agostinianas sempre foi educar e prestar assistência social e religiosa no meio em que vivem. Aqui na Amazônia o nosso trabalho é feito com maior sacrifício, mas ao mesmo tempo com tóda alegria pois temos todo interêsse em colaborar na educação do futuro homem da Amazônia. Seguindo as novas diretrizes dadas pelas Encíclicas do Santo Padre, principalmente a “Populorum Progressio” sentimos ainda mais a nossa responsabilidade e gostaríamos de levar adiante com eficácia o nosso trabalho (RELATÓRIO DAS IRMÃS AO DIRETOR DA L.B.A., Soure-PA, 28 de agosto de 1968).

Além da contradição entre os termos colégio e instituto nos documentos da escola Stella Maris, o relatório enviado pela Madre Isabel de Melo ao diretor da LBA demonstra a complexidade da realidade educacional e político da cidade de Soure, ressaltando a ausência do poder público diante das necessidades enfrentadas pelas irmãs na condução e gestão da escola. Mesmo com a necessidade de ajuda pelo poder público municipal, a escola ainda não era conveniada e, se fosse, não receberia ajudar financeira por ser confessional e a Prelazia do Marajó ser a mantenedora do prédio. Talvez, por esse motivo, deu-se a necessidade da Madre Isabel de Melo especificar em seu relatório, enviado ao diretor da LBA, a justificativa de carência de

participação do poder público municipal no funcionamento da instituição de ensino Stella Maris.

Também, o conhecimento a ser repassado aos alunos tinha como enfoque o contexto da vida dos familiares dos alunos que, na sua maioria, eram considerados de baixa renda pelas irmãs. Nesse tipo de conhecimento estavam inseridos a assistência social e religiosa com base na encíclica do papa João VI conhecida por *Populorum Progressio*, na qual pregava a necessidade na promoção do desenvolvimento dos povos. Diante deste compromisso afirmado pelas irmãs e relatados aos moradores da cidade, o ensino do local e seus feitos na Amazônia estarão presentes no ensino da escola Stella Maris desde sua fundação e funcionamento.

No ano de 1966 e, conseqüentemente, em 1968 passou a referida escola funcionar em regime de convênio com o governo do Estado do Pará até os dias atuais:

Em 17/6/65 foi publicado no diário oficial nº 20.578 a Resolução nº 34, de 11 de junho de 1965 – autorizando o funcionamento, a título precário do Curso Primário Instituto Stella Maris, Reg. Nº 4181 de 17/6 de 1965. Tendo feito a Diretora do Instituto Stella Maris em 1/3/66 um convenio com a Secretaria de Educação e Cultura do Pará, este passou a ser considerado em regime de Cooperação “Instituto Stella Maris”. Ficou determinado o seguinte, conforme cláusula quarta -: A Secretaria de Estado de Educação e Cultura, nomeará uma professora no qual já se acha em exercício no Estabelecimento de Ensino, fornecerá material didático e a Escola cederá 30 VAGAS ao governo para crianças de ambos os sexos (RELATÓRIO DAS IRMÃS AO DIRETOR DA L.B.A., Soure-PA, 28 de agosto de 1968).

O acordo de cooperação entre a direção da escola com a Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC) compreende ao período da implantação da ditadura civil militar no Brasil, particularmente na Amazônia. É neste contexto que a instituição de ensino passa ter vínculo com as normas e diretrizes do ensino conforme a legislação brasileira.

As diretrizes educacionais advindas do estado totalitário brasileiro se imbrica com o modelo de educação com base na filosofia religiosa agostiniana diante da legitimação de um estado que queria impor sua hegemonia a nação brasileira por meio da repressão e da desmobilização popular.

A imbricada situação educacional na cidade de Soure em tempos de ditadura civil-militar, apresenta de que formas a relação dos acontecimentos nacionais e locais estavam presentes nos eventos realizados na escola Stella Maris, conforme a seguir:

A vinda do Sr. Presidente da República, General Ernesto Geisel, a esta cidade, foi motivo de grande alegria e entusiasmo para os sourenses. O Instituto Stella Maris associou-se às programações em torno do evento: confecção de faixas alusivas a sua visita, desfile e outra série de preparativos, que com muita antecedência foram preparados para sua visita, assim como para sua mui digna comitiva (RELATÓRIO DAS IRMÃS MISSIONÁRIAS AGOSTINIANAS, 1973-1974).

A visita do presidente da república ao município de Soure foi um momento alusivo nas disputas de poderes e de controle social, pois a presença das irmãs agostinianas demonstra o entusiasmo de participarem do momento cívico e político e não religioso. A presença dos alunos da ERC Stella Maris poderá ter referencia nos jogos políticos entre as autoridades locais e as autoridades religiosas do município de Soure. Jogos de interesses que foram marcantes na hegemonia do ensino catequético aos moradores por meio do ensino de conteúdos locais.

No entanto, ainda com referência ao Relatório das Irmãs Agostinianas de 1973-1974, há uma possível articulação entre as propostas curriculares nacionais e seus reflexos nas políticas educacionais locais durante o regime da ditadura civil militar, sendo que os resquícios dessa época ainda exercem forte influência na sociedade brasileira contemporânea por meio das lutas democráticas ou de se manter o conservadorismo dos poderes locais. Estão explícitos conceitos e diferentes categorias relacionados aos interesses políticos, econômicos e religiosos que se demonstram intrínsecos nos documentos curriculares da instituição de ensino, a julgar que há correlação de integração da filosofia agostiniana nas redes de ensino da congregação das irmãs pelo Brasil e pelo mundo.

**Imagem 4:** ERC Instituto Stella Maris atual



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2017.

Atualmente, a ERC Instituto Stella Maris tem dois convênios para funcionamento como instituição pública no município de Soure. Um pela administração local com o código Inep 15540170, funcionando pelo turno vespertino com as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. E outro pela administração estadual sob o código 15033813, também do Inep, funcionando nos turnos matutino com as turmas de 7º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio e vespertino com as turmas de 6º ano do ensino fundamental. Desse total de turmas, a escola atende a 1.459 alunos e o quadro de 82 servidores.

Com sua imponência estrutural arquitetônica, a escola Stella Maris, que significa Estrela do Mar, representa um marco para a educação do município de Soure no Arquipélago do Marajó, desde a formação humana de crianças carentes na época de sua fundação aos dias atuais garantindo a formação de jovens para entrarem no ensino superior.

### **1.5 Da metodologia do estudo.**

Nesta dissertação, a metodologia de estudo foi desenvolvida na abordagem qualitativa, pois neste tipo de abordagem, com base nas características anunciadas

por Bogdan e Biklen (1992), trata-se de um estudo que não se preocupa especificadamente com a representatividade numérica, mas, sim com o aprofundamento da compreensão do conteúdo da história local ensinado nos anos iniciais do ensino fundamental na ERC Instituto Stella Maris na cidade de Soure.

Desta maneira, Bogdan e Biklen (1992, p. 11) ressaltam que:

Um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa.

Ao adotar a abordagem de natureza qualitativa se contrapõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade. Assim, a metodologia aqui proposta recusa o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997).

A pesquisa qualitativa, nesta dissertação, preocupou-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais dos conhecimentos que adentram a sala de aula por meio do estudo da disciplina Integração Social inserida no currículo da escola básica no decorrer da reforma educacional dos governos militares no Brasil. Assim, com base na acepção de Minayo (2001), buscamos trabalhar com o universo dos motivos, das aspirações e das atitudes entre os legisladores governamentais da ditadura civil-militar e os docentes da ERC Instituto Stella Maris, considerando-os como produtos profundos nas relações de poder que forjaram a legitimação dos fenômenos educacionais obrigatórios à sociedade brasileira. Desta maneira, são pelas características da pesquisa qualitativa, com a hierarquização dos estudos, que foram consubstanciados a análise, a compreensão e a explicação das relações entre o local, regional e o nacional no fenômeno educacional pesquisado.

As mudanças e as permanências do conteúdo da história local no currículo da escola básica é qualitativo quando Triviños (1987) destaca que a vivência dos indivíduos em um determinado espaço social expressam seus costumes e tradições necessários para fomentar a compreensão de suas atividades diárias. Ou seja, é no próprio ambiente escolar pesquisado que foram desvendados, à luz da compreensão

dos significados que acontecem naturalmente, as possíveis causas e consequências do fenômeno investigado, pois “os fenômenos educativos por sua natureza social se tornam também históricos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 167).

Os fenômenos educacionais são também históricos quando os mesmo são pesquisados e analisados a luz da ação do próprio indivíduo em um determinado tempo e espaço, pois:

Efetivamente, dada a historicidade do fenômeno educativo, cujas origens coincidem com a origem do próprio homem, o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, uma vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao da história. E, no âmbito da investigação histórico-educativa, essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica (SAVIANI, 2010, pp. 12-13).

Com base nas ideias de Saviani acima, realizamos, neste estudo, o tipo de pesquisa histórica. A metodologia da pesquisa histórica, a partir de Rodriguez (2010), visa desenvolver a coleta e a análise de fontes documentais que possibilitem entender as contradições internas da estrutura social no fenômeno pesquisado.

Para isso, o argumento de Aróstegui (2006) foi relevante para a metodologia desenvolvida na pesquisa por considerar que:

Pesquisar história é pesquisar uma dimensão da sociedade e, neste sentido, o método historiográfico é uma parte do método científico-social, por outro lado, reconstruir uma história, reconstruir certas histórias particulares, é, por sua vez, uma das alternativas metodológicas, das práticas no conjunto das ciências sociais. Não há dificuldade alguma em admitir, naturalmente, que há um método historiográfico em sentido estrito, que é o de dá seu caráter próprio à disciplina da historiografia (p. 451).

Para Aróstegui (2006), a pesquisa histórica traz como enfoque a definição do objeto de pesquisa com relação intrínseca a temporalidade, no que diz respeito as mudanças e as permanências nos acontecimentos; assim como na espacialidade, por levar em consideração o *lócus* pesquisado. Também para o autor, a fundamentação teórica do objeto de pesquisa que tem como base o estudo da sua própria historicidade é de grande relevância para o estudo desta natureza, pois a importância da análise crítica dos documentos, sejam primários ou secundários, nos leva a

compreensão de como tal fenômeno educacional foi se constituindo no tempo. Desta forma, o tipo de pesquisa histórica tem como orientação especial a comparação do objeto de estudo entre os tempos que se percebe nas fontes analisadas, visto que “investigar a história é distinguir as composições sociais em determinados momentos com relação a outros” (idem, p. 457).

Neste sentido, é importante ressaltar que na pesquisa histórica se leva em consideração que:

Tornar conhecido o movimento, a dinâmica da qual e por força da qual se configuram os fatos como simples instantes ou momento daquele movimento. Não se trata aqui, da imprecisa pretensão de inspiração antropológica e alimentada pela visão metafísica da realidade de articular fatos entre si, mas exteriormente apenas, em sequência da causa e efeito segundo o modelo de homem agente e causador por sua ação de efeitos por ele determinados. Trata-se, sim, da passagem e transição, da progressão de umas para outras situações, do processo histórico em suma, e da maneira como se realiza tal mudança e transformação, pois a História é processo, passagem de uma situação para a outra (BITTAR e FERREIRA JR, 2011, p. 92).

Bittar e Ferreira Jr. (2011) procuram problematizar como o devir histórico é importante nas pesquisas das ciências sociais, pois os dados coletados nos estudos historiográficos devem receber a merecida atenção de análise, valendo-se da preocupação na compreensão do passado como processo social para explicar um fenômeno educacional no presente.

O ofício do pesquisador na pesquisa histórica se ancora nos tipos de abordagens que definirá os questionamentos acerca do passado e de poder revê-las quando necessárias para explicar um fenômeno educacional, por considerar,

com esse horizonte teórico-metodológico e tendo em mente também que o historiador deve, para ser fiel ao seu ofício, se resguardar de qualquer conclusão ou julgamento a priori; que seus questionamentos ao passado são determinados e condicionados pela sua inserção no presente; que suas abordagens sempre estarão sujeitas a revisões, e por isso, não se alcança a suposta objetividade a partir de estudos concebidos como definitivos, mas sim quando tem a convicção da necessidade de rever seus procedimentos e suas concepções. Somente assim, ancorado nestes princípios, terá condições de compreender e explicar as situações e os problemas investigados, mesmo que estejam localizados em espaços e temporalidades distantes de onde o historiador desenvolve seu ofício (CARVALHO e CARVALHO, 2010, p. 82)

Partindo dessa perspectiva, realizamos a pesquisa histórica com a abordagem social para entender as mudanças e permanências do fenômeno educacional do conteúdo da história local no currículo da ERC Instituto Stella Maris. Assim:

A dimensão historiográfica mais sujeita a oscilações de significado seja a da História Social. Modalidade historiográfica rica de interdisciplinaridades com todas as Ciências Sociais, e igualmente rica na sua possibilidade de objetos de estudo, a História Social abre-se de fato a variadas possibilidades de definição e delimitação que certamente interferem nos vários trabalhos produzidos pelos historiadores que atuam neste campo intradisciplinar (BARROS, 2005, p. 237).

O autor acima nos leva a refletir sobre o método de pesquisa em História Social por entender que seja um fazer e uma escrita científica que tem como objetivo a análise histórica dos sujeitos sociais e de suas expressões e identidades culturais, como também nas decisões políticas e suas consequências na construção relacional e contextual entre os sujeitos da escola. Por conseguinte, os pesquisadores também procuram operar de forma dialógica os seus estudos acadêmicos com as abordagens históricas econômicas, políticas e culturais de forma interdisciplinar nas ciências sociais.

Para a compreensão mais acurada do conteúdo de história local com enfoque social na pesquisa histórica e, tendo como fundamentação os estudos de Tilly (2012), optamos pela história social analítica das fontes coletadas, pois foi o melhor itinerário a ser seguido com base nos dados disponíveis que culminaram na descrição e explicação das grandes questões sociais e educacionais para tentar resolver problemas já inseridos na agenda dos saberes históricos.

A história social analítica voltada para a resolução de problemas e sublinha igualmente outro aspecto importante na história das disciplinas escolares que seria a complementação da descrição e da interpretação com a explicação do fenômeno estudado. Assim, a opção se deu da categorização daqueles fenômenos que são descritivos e interpretativos e aqueles que resolvem problemas analíticos e examinam questões gerais.

Tais possibilidades de investigação foram lançadas pela “Nova História”, como releitura do método marxista quando insere no campo de análise outras áreas de conhecimento como a sociologia. Nesse sentido, a pesquisa da homogeneização ou

não dos conteúdos nas disciplinas escolares se propõe à novas formas de olhar, pensar e a analisar os fenômenos históricos.

De acordo com Tilly (2012), seria a partir da Nova História que a história social analítica passa a examinar as mudanças nas instituições de ensino, assim como as estruturas relevantes ou as consequências dessas mudanças para a sociedade, diferindo-se dos campos parcialmente sobrepostos da história política e da história cultural por atribuir considerável eficácia causal às estruturas, aos processos e as possíveis mudanças sociais.

Nesta pesquisa, a história social analítica tem como natureza a perspectiva sócio histórica, tendo o materialismo histórico dialético como pano de fundo, por expressar em seu método o arcabouço conceitual e as marcas de sua filiação dialética, quando

A história social inspirada no marxismo concentrou-se na transição do feudalismo para o capitalismo, no crescimento da indústria de capital concentrado e nas consequências dessas duas mudanças para a ação coletiva popular. Teoria da modernização e marxismo coincidiam em tratar a política pública como uma arena fortemente afetada por processos não políticos e em insistir na importância de investigar como o grosso da população experimentava as grandes mudanças sociais (TILLY, 2012, p. 19).

Conforme a citação acima, buscou-se desenvolver o método do materialismo no campo da história social por entender que a pesquisa acerca do percurso da história local como conteúdo na escola ERC Stela Maris, levou-nos a interpretação e análise das lutas de classes entre o conhecimento adquirido pelos sujeitos da cultura letrada em relação aos de cultura popular, ressaltando que das diversas manifestações sociais de determinados grupos, como os docentes que vivenciaram tais mudanças, deixaram escritos suas condutas pedagógicas nos documentos escolares da instituição de ensino pesquisada.

De maneira inequívoca, tomar o materialismo histórico como método de pesquisa não significa simplesmente realizar um estudo histórico como mera descrição de fatos e acontecimentos, mas buscando as práticas histórico e sociais dos sujeitos, em suas contradições e transformações, visto que “o homem, enquanto ser social e histórico, determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o

criador da realidade social e transformador desses contextos” (TAMBARA, 2000, p. 45).

Para Sanfelice (2008), o materialismo histórico dialético, enquanto enfoque metodológico, busca o entendimento no modo de produção social da existência humana, vinculando-se a uma concepção de realidade, de mundo e de vida, partindo do pressuposto que as ações humanas se materializam de forma concreta na sociedade e que pode ser racionalmente conhecido. Esse conhecimento que é produzido pelo sujeito, reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência mediata das coisas e atingir a sua essência.

O materialismo histórico dialético contribui para desvelar a realidade, buscando apreender o real a partir de suas contradições e relações entre a singularidade, a particularidade e a universalidade do fenômeno pesquisado. Nesse enfoque teórico-metodológico, pretende-se a análise do real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e trajetória, captando as categorias mediadoras que possibilitam a apreensão da totalidade do fenômeno estudado. Nesse caminho, o método de interpretação dos dados coletados deu-se a partir do uso das categorias de análise com base na totalidade, na mediação, na reprodução e na contradição da inserção ou não do conteúdo da história local no currículo da escola básica brasileira.

O método do materialismo histórico passou ser importante, nesta pesquisa, devido ao debate sobre a organização das estruturas de poder que culminam na seleção dos saberes escolares que compõem o currículo escolar, relacionando-as também aos respectivos comportamentos temporais dos sujeitos sociais. Também nos levou a análise das fontes em torno da discussão crítica da luta de classes, da ideologia e das hegemonias de poder que forjaram historicamente os lugares, as permanências e ausências, as rupturas e continuidades da história local na disciplina Integração Social da ERC Stella Maris.

Neste sentido, na categoria da totalidade há conexão dos aspectos particulares da permanência dos conteúdos da história local com o contexto social mais amplo advindo da análise documental que possibilitou a articulação do local aos níveis regional e nacional, ou seja, a singularidade, a particularidade e a universalidade no objeto de estudo se fizeram necessários na compreensão da implementação da Lei nº 5.692/71 na reforma educacional brasileira. Na categoria da mediação se partiu do pressuposto que o homem é o articulador das relações sociais que intervêm no real quando se verificou a possibilidade da(s) maneira(s) como os professores aceitaram

e executaram as mudanças nas propostas de reformas educacionais da ditadura civil-militar, tendo como pano de fundo os saberes da história local. Por sua vez, na categoria da reprodução apontamos o fato de que o modo de produção capitalista para se manter no poder tende a se reproduzir por meio das reformas educacionais no cotidiano escolar entrando ao embate da possível negação dos professores em assumir tais mudanças no universo de seu trabalho em sala de aula. Por último, na categoria da contradição há a concepção de linearidade no ensino da história local, pois parte do entendimento de que nada existe em permanência por longo tempo, sendo toda realidade passível de mudanças. É na categoria da contradição que se insere a hegemonia dos setores dominantes da sociedade quando se propaga na sociedade a sua ideologia de classe voltada para as relações de poder que entraram em contradições entre o perfil daqueles que dominavam a política local em relação as autoridades religiosas que pregavam a filosofia agostiniana na ERC Instituto Stella Maris.

No método marxista, o homem, enquanto ser social e histórico, marcado pelos contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e transformador desses contextos. O percurso histórico de inserção do conteúdo da história local perpassa pelas transformações no contexto da realidade social, no sentido de o conhecimento que é produzido pelo sujeito, reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência mediata das coisas e atingir a sua essência (MASSON, 2012).

O materialismo histórico dialético contribui na análise da política educacional imposta pelos governos militares no Brasil quando pensado em um recorte temporal e espacial que tem na sua singularidade o significado histórico particular e específico marcado por mudanças e permanências advindas do sistema orgânico do capital internacional com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional. Assim, a contribuição do método marxista na dimensão curricular se atribui a articulação entre as dimensões da singularidade, da particularidade e da universalidade no campo educacional (MASSON, 2012).

Neste sentido, a pesquisa se ancorou nos aportes teórico-metodológicos do materialismo histórico para explicar historicamente os fatos ligados aos conteúdos da história local que estão relacionadas aos processos de (des)continuidades nas hegemonias de poder resultantes de disputas acerca do tipo de conhecimento que adentra o espaço escolar. Para isso, foi essencial o desenvolvimento de técnicas de

investigação para coletar os documentos oficiais existentes no *locus* da pesquisa e de outras fontes documentais que levaram a compreensão do currículo da disciplina Integração Social como uma construção social, dinâmica, contínua, concretamente definida por ser constituída de rupturas e descontinuidades e não apenas uma mera narrativa de fatos lineares.

Os documentos históricos são importantes para o ofício do historiador ao ser consideradas as fontes disponíveis que garantam a possibilidade de:

[...] análise das sucessivas mudanças das estruturas econômicas e da formação das classes sociais ao longo do tempo. Procuram compreender e explicar esse processo dinâmico, a partir do estudo e da interpretação das 'provas', 'vestígios materiais', documentos disponíveis do passado (RODRIGUEZ, 2010, p. 37).

Os documentos do passado são considerados como “resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continua a viver” (LE GOFF, 1984, p. 103).

O conceito de documento na pesquisa histórica é marcado pela explicação de fatos em um tempo específico da produção humana e de sua relevância social. O conceito fundamental das análises de Jacques Le Goff (1996) é o que afirma que o documento histórico diz respeito aos vestígios materiais que são construções de determinados sujeitos históricos, estes também construções históricas de determinado campo social.

Nesse sentido, o documento histórico é fruto de escolhas e intenções de quem o elabora, passando a ser considerado como um ponto de vista parcial da história. Para Le Goff (1996, p. 545), “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.

Os documentos são umas das fontes de pesquisa histórica, pois hoje não podemos falar de produção do conhecimento histórico sem falar no uso das fontes:

Não fazemos bons trabalhos na área sem respeitar a empiria contra a qual lutamos; e todos já deparamos com a dificuldade de recolher fontes impressas e arquivísticas, geralmente lacunares, parcelares e residuais. Apesar dessas dificuldades, é justamente no manuseio

crítico das fontes que o pedagogo ganha a distância necessária para olhar de uma nova maneira a pedagogia, tornando-se, pela sua prática e pelo seu projeto, um historiador (NUNES e CARVALHO, 1993. p. 23).

A técnica da pesquisa documental na pesquisa em história da educação envolve a busca de informações acerca do fenômeno educacional, a partir das descobertas das fontes. O trabalho de análise documental é necessário ao cotejo e à crítica da própria historiografia educacional já existente. Assim,

A ida aos arquivos tem um significado próprio dentro da prática do historiador, significado em boa parte construído por aquele poder polivalente de que nos fala Jacques Le Goff: o poder do doador, do organizador dos acervos e do usuário que os manipula. O poder do usuário, no caso o pesquisador, tem uma vinculação direta com as imposições e os privilégios que auferir na instituição que lhe dá sustentação profissional, geralmente uma instituição de saber à qual ele 'pertence' e na qual se inclui (ou não) em determinados grupos, defendendo certas teorias e metodologias, seguindo ou rompendo certas tradições acadêmicas (NUNES e CARVALHO, 2005, p. 32)

As dificuldades em se utilizar um arquivo no Brasil são enormes. Primeiro, por não existir uma política instituída de preservação do patrimônio documental. Segundo, grande parte dos documentos ainda sofre o descaso das autoridades responsáveis por eles. Terceiro, muitos documentos são destruídos, ou pelas condições naturais relacionados ao tempo, ao clima e a insetos, ou por ações conscientes de descarte sem critérios técnicos de avaliação. Tal situação foi percebido em parte nos arquivos da ERC Stella Maris, pois o local, apesar de pequeno para a quantidade de documentos, está bem organizado e catalogado por ano e nome.

Citação da Melo - livro

A diversidade de fontes históricas proporciona ao investigador um olhar para a escola do passado, sendo hoje traduzida nos documentos oficiais que estão alocados nos arquivos da ERC Instituto Stella Maris. Esses documentos refletem a um viés ideológico específico dos modelos das políticas curriculares internacionais que diretamente influenciam a educação brasileira ao longo do tempo.

Realizamos a pesquisa documental no arquivo da ERC Instituto Stella Maris, garimpando para a pesquisa os documentos oficiais. Encontrou-se variados documentos, como propostas curriculares, atas de reuniões pedagógicas, diários de classe dos professores, mapas de resultados de rendimentos anual dos alunos e

manuais docentes como referência de apostilas, referente aos períodos de 1972 à 1988.

No entanto, em conversas informais com alguns dos professores da escola e com a supervisora pedagógica à época da ditadura-civil militar no município de Soure/PA, levaram-nos ir em busca de novas fontes que estavam no arquivo da Escola Sede, pois muitos dos documentos oficiais encaminhados pelos órgãos competentes do Estado iam diretamente para esta Instituição de Ensino que legalmente gerenciava a ERC Instituto Stella Maris e as demais escolas da rede estadual de ensino no município.

A ampliação na diversidade de fontes foi necessária para a coleta de outros documentos no arquivo da Escola Sede na tentativa de alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa. Neste arquivo se coletou fontes, como: ofícios de eventos que estavam diretamente relacionados ao poder público municipal, atas de nomeação de professores, planejamento pedagógico integrado e convites para eventos comemorativos na cidade referente ao período da ditadura civil-militar brasileira.

Para melhor problematizar o objeto de estudo, realizou-se pesquisa em fontes disponíveis na Fundação Cultural do Estado do Pará (CENTUR), tais como: decretos e normativas que implementavam a lista de disciplinas e de conteúdos a serem ensinados no currículo das escolas públicas estaduais. Esses documentos nos ajudaram na compreensão do movimento dos conteúdos escolares na ERC Instituto Stella Maris na época da ditadura civil-militar por ser conveniada com o governo do estado do Pará. A partir desses documentos e dos que estão disponíveis no arquivo da escola poderemos entender as mudanças e permanências do conteúdo da história local no currículo escolar diante as políticas de reformas educacionais nacionais.

Expandindo o período de análise das fontes, realizamos a segunda parte da ida aos arquivos da ERC Instituto Stella Maris para garimpar documentos de 1986 até 1988. Nesta segunda parte, os documentos analisados são os manuais didáticos destinados aos professores da rede básica de ensino, os planos individuais de ensino, o relatório anual de desempenho dos alunos e os diários de classe dos professores.

As idas e vindas nos arquivos para a garimpagem e o cotejo das fontes disponíveis para análise do fenômeno estudado são necessárias para a concretização da pesquisa histórica em educação.

## **1.6 Da organização da dissertação.**

Este trabalho é composto de quatro seções e as considerações finais.

Na seção 1, parte introdutória, destacamos o que motivou e de que maneira se chegou ao objeto de estudo. Também, nesta parte do texto se apresenta a metodologia da pesquisa pautado no método do materialismo histórico dialético para explicar o foco analítico das mudanças e permanências da história local no currículo da E. R. C. Instituto Stella Maris.

Na seção 2, trazemos a discussão teórica sobre o conteúdo da história local no currículo escolar, e sobre os conhecimentos relacionados aos estudos das disciplinas escolares no campo da História da Educação. Trata-se da importância das pesquisas em história das disciplinas escolares para ser entender a constituição da história local como conteúdo historicamente construído e aceito no currículo escolar. Nesta parte do texto apresentamos também um breve referencial teórico da história da disciplina Integração Social obrigatória nas séries iniciais do ensino de 1º Grau em tempos de ditadura civil-militar no Brasil. Ainda como referencial teórico, fazemos as considerações acerca da inserção da história local no currículo da escola básica, apresentando uma discussão teórica dos estudos históricos do currículo como construção social por entender que, em conjuntura a história das disciplinas escolares está também o currículo em foco. Para esse diálogo, utilizamos as acepções e contribuições teóricas de André Chervel (1990) para a história das disciplinas escolares; Ivor Goodson (1995, 2013) e Michel Young (2010) na história do currículo escolar; e, Vilma Melo (2015) acerca da história local.

A seção 3, traz o caminho percorrido da história de Soure no currículo da escola básica, especificadamente a partir de 1972 quando a proposta de ensino da ERC Instituto Stella Maris passa a incorporar aos seus objetivos no planejamento de ensino alguns artigos da Lei nº 5.692/71. Nesta seção se faz uma discussão sobre as mudanças que ocorreram no ensino brasileiro com a obrigatoriedade da disciplina Integração Social às séries iniciais do ensino de 1º grau como elemento constitutivo da proposta desenvolvimentista de segurança nacional apregoada pelos governos militares. Em seguida, nas análises dos documentos apresentamos de que maneira a história do município de Soure se fez presente no currículo escolar, apresentando-a de maneira antagônica entre a filosofia religiosa agostiniana que existia na ERC

Instituto Stella Maris com a política hegemônica dos grandes proprietários de gados da região que dominavam o poder local.

A seção 4 traz a análise das mudanças e permanências da história local no currículo escolar, destacando a abertura política democrática no ensino brasileiro na década de 1980 e as transformações no ensino da disciplina Integração Social para o seguimento inicial do ensino de 1º grau nas escolas brasileiras. Destaca-se também os motivos que levaram o conteúdo de história local a ficarem restritos no currículo da ERC Instituto Stella Maris.

Por fim, nas considerações finais apresento os caminhos do ensino dos conteúdos acerca do município de Soure nas escolas básicas, destacando que tal movimento se faz pelos conhecimentos poderosos que se intensificam no interior de uma disciplina escolar quando um determinado campo de conhecimento, no caso a história, lutaram e lutam para ser relevante e obrigatória no currículo nacional brasileiro.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Contribuições dos estudos históricos das disciplinas escolares.

A história das disciplinas escolares, como campo de pesquisa na História da Educação, tem seu início configurado a partir dos anos de 1970 quando em alguns países europeus<sup>2</sup>, quase que simultaneamente, os pesquisadores tiveram a preocupação em identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituíam os saberes escolares ao perceberem na sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização (BITTENCOURT, 2003, p. 15).

Nas duas últimas décadas do século passado, no Brasil, tem sido crescente o número de estudos que buscam compreender como determinados saberes se tornaram propriamente escolares. Estudos que apresenta pesquisa acerca da constituição de saberes para determinado tipo de conhecimento a ser escolarizado, mesmo recebendo outras nomenclaturas diante a diversidade existente no currículo escolar. Assim, de acordo com Júnior e Galvão (2005, p. 393):

História das Disciplinas Escolares, História das Disciplinas Curriculares, História das Matérias Escolares, História dos Saberes Escolares, História dos Conteúdos Escolares são expressões que nos remetem a um mesmo campo de pesquisa em História da Educação.

A diversidade de nomenclaturas em relação aos estudos dos conteúdos escolares foi sendo construída no campo da pesquisa da história das disciplinas escolares, quando se buscava identificar, problematizar e compreender como determinados saberes se tornaram propriamente escolares. Esse novo olhar fez com que se tornasse mais amplas e diversificadas as investigações em História da Educação no Brasil.

O motivo que levou a história das disciplinas escolares a se configurar como importante área de estudo foi a sua potencialidade em envolver diversas fontes de pesquisa, considerados como processos e produtos das práticas escolares. Essa diversidade de fontes históricas indica a importância, ou não, de uma determinada disciplina no ambiente escolar.

---

<sup>2</sup> Destaca-se as experiências inglesas e francesas no campo de estudo da história das disciplinas escolares.

A história das disciplinas escolares traz novas problematizações acerca de saberes escolares que adentram à escola, pois, tentando enxergar vestígios, padrões de seleção e tratamento dos conteúdos a serem ensinados e que estão presentes no currículo escolar.

A escola e suas matrizes curriculares se configura como um dos principais *locus* de pesquisa na área da história das disciplinas escolares, por esta ser um espaço no qual os conhecimentos poderosos se configuram no currículo a partir dos reflexos, vulgarização ou adaptação simples e pura dos saberes referenciados nas ciências acadêmicas (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004), explicando-se de que formas e maneiras esses tipos de conteúdos sistematizados serão selecionados e repassados de uma geração à outra (CHERVEL, 1990). É na escola que se constrói o espaço e o tempo em que as disciplinas se constituem historicamente como saberes legítimos que vão se naturalizando no currículo, ou seja, as normas e práticas no interior do ambiente escolar que definem o porquê e para quem ensinar os valores e comportamentos necessários à formação humana, tornando-se saberes hegemônicos na história das disciplinas escolares.

Os estudos acerca da história das disciplinas escolares se baseiam nas duas grandes abordagens da história social: primeiro, quando se busca nas relações entre normas e práticas desenvolvidas em sala de aula para compreender a cultura escolar de um determinado tempo e espaço; e, segundo, quando a cultura escolar passa a ser traduzida, ao longo dos tempos, nos imbricados espaços de lutas por mudanças ou permanências nos saberes sistematizados pelos professores às novas gerações de aprendizes.

A história das disciplinas escolares, neste sentido, se localiza sob a influência da nova história social, na qual ressalta a necessidade de uma análise que implicaria no olhar antagônico da instituição de ensino como espaço não de reprodução ou de mera transposição de conhecimentos, mas de produção do saber próprio da escola. Não somente na produção do saber cultural que se adquire fora da escola, mas especificamente dos conhecimentos que são intermediados no interior dela. Para Chervel (1990, p. 6):

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.

A instituição escolar adapta, transforma e cria sua cultura própria a partir dos saberes que a circunda e não, necessariamente, reproduzi o que está fora dela. A construção do saber próprio da instituição de ensino é resultado de uma mediação pedagógica no campo do conhecimento escolar que perpassa pelas disciplinas escolares.

As disciplinas escolares se constituem, nesta abordagem, como campos de disputas pelo reconhecimento ideológico dos conteúdos preestabelecidos por instâncias internas e externas aos grupos sociais que delas participam. Não se pode ignorar que as disciplinas escolares são produzidas por grupos sociais que atuam e se fortalecem no ambiente escolar, tornando-se dominantes ao subjugarem os demais grupos que foram, ao longo do tempo, sendo silenciados pela matriz curricular oficial.

A história das disciplinas escolares se refere ao currículo como conflito social estabelecido nas variedades de campos e níveis de ensino que se entrecruzam nos conhecimentos escolarizados a serem negociados, organizados e reproduzidos. As disputas acerca dos conhecimentos sistematizados no ambiente escolar perpassam pelo contexto histórico quando as disciplinas escolares se materializam no ensino da escola básica, seja por meio da extensão nos debates acadêmicos ou nos conflitos em torno do currículo prescrito. A história das disciplinas escolares demonstra um mosaico imbricado por políticas governamentais e dominantes, fazendo-se contraditório com o que ocorre no chão da escola.

A compreensão das disciplinas escolares como construções sócio históricas conflituosas se dão por meio dos conflitos ideológicos como objetivo em alcançar o poder para o controle dos conteúdos a serem ensinados na escola, levando-nos a reflexão nos embates acadêmicos entre a cultura dos dominantes e a cultura popular que permeiam as práticas educativas e a organização dos sistemas de ensino.

Em virtude da aproximação com a Nova Sociologia da Educação (NSE), a história das disciplinas escolares, com foco nas Escolas dos Annales, representa a vicissitude de novas perspectivas dos pesquisadores em relação aos trabalhos em que a educação é exclusivamente interpretada em função da estrutura econômica, política e social, pois,

Essa nova área de estudos, no campo da sociologia do currículo, tem como objetivo explicar a emergência e evolução das diferentes disciplinas escolares. Além disso, investiga também a predominância de certas tendências durante um determinado período, bem como mudanças na organização e estruturação do conteúdo e dos métodos de ensino (SANTOS, 1990, p. 21).

A contribuição da NSE para os conhecimentos históricos relacionados aos estudos no campo da história das disciplinas escolares demonstra como os conteúdos foram se forjando hegemônicos ao longo do tempo. Contudo, é importante considerar que nesse campo de pesquisa há conflitos de interesses e disputas antagônicas dos grupos constituídos intra e extraescolares, pois busca-se substituir a narrativa tradicional de acontecimentos na área educacional por uma história problema que compreende as atividades humanas para além dos fatos políticos e/ou econômicos.

Neste processo de renovação da história das disciplinas escolares, pesquisadores da área da história do currículo procuram investigar a relação entre currículo formal, currículo real e currículo oculto (FORQUIM, 1996), 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 e GALVÃO, 2005, p. 400). Desta forma, os estudos das disciplinas escolares passa a serem compreendidos como o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende no ambiente escolar temporalmente.

O embate de saberes científicos a serem disseminados nas escolas de escolarização básica tem sua gênese no movimento desencadeado pelos membros da Escola Nova no início do século XX, quando se buscava superar o caráter fragmentado, descritivo, factualista e memorizador do ensino. No entanto, a proposta de ensino da escolanovista foi sucumbido pelo binômio nacionalismo e desenvolvimentismo propagado pelos governos da ditadura civil-militar a partir de 1964 no Brasil. Nesse movimento de mudanças na educação básica brasileira estão a substituição de algumas disciplinas por outras, como o caso de História que fora retirada dos currículos das escolas de 1º Grau com a reformulação do ensino pela Lei 5.692/71, levando gradativamente a consolidação da matéria de Estudos Sociais como obrigatória no currículo nacional. E no interior da matéria de Estudos Sociais estava a disciplina Integração Social obrigatória às séries iniciais. Também nesse período foram incluídas no currículo as disciplinas Educação Moral e Cívica e O.S.P.B.

para as séries finais do ensino de 1º grau. À vista disso, os ideais dos governos da ditadura civil-militar seriam indícios para aplicar as mudanças na educação brasileira para atender o capital externo, articulando as medidas de segurança nacional com algumas diretrizes de ensino difundidas pelo movimento da escola nova.

Os governos militares, portanto, impuseram a repressão e a desmobilização com a reorganização do ensino brasileiro a partir da década de 1970, pois:

Foi o regime militar, no governo do general Emilio Garrastazu Médici, que impôs a lei n. 5.692, de 1971, na qual o ensino de Estudos Sociais foi compulsoriamente tornado obrigatório e estendido para as oito séries do antigo Primeiro Grau. O parecer n. 853/71, imposto pelo Conselho Federal de Educação, fixou o núcleo comum obrigatório para os currículos do 1º e 2º graus (SCHMIDT, 2012, p. 85).

O período da ditadura civil-militar brasileira é marcado com a crise do ensino de História e Geografia nas escolas brasileiras, essencialmente pela gradativa consolidação da disciplina de Integração Social no currículo do que hoje são os anos iniciais do ensino básico. Nesse momento, a imposição da lei nº 5.692/71 extinguiu as disciplinas História e Geografia no currículo das escolas de 1º Grau, ficando restrito ao 2º Grau o ensino das mesmas. Na realidade, “os conteúdos poderiam ser tratados como Atividades (1ª a 4ª séries sob o nome de Integração Social); Áreas de Estudo (5ª a 8ª séries, sob o nome de Estudos Sociais) e Disciplina (somente no 2º Grau)” (SCHMIDT, 2012, p. 86). No entanto, mesmo considerando a divisão de nomenclaturas nos níveis de ensino pela reforma educacional dos anos de 1970 imposta pela ditadura civil-militar no Brasil, para as pesquisas em História da Educação no campo das disciplinas escolares representa o conjunto dos saberes a serem investigados e analisados, mesmo a legislação à época considerar como disciplina somente àquelas nas escolas de 2º Grau.

Com efeito da reforma educacional brasileira na década de 1970, a ditadura civil-militar desencadeou um golpe nos ensinamentos inovadores da escola básica. Escolas fechadas, professores e alunos presos ou respondendo a processo, foram o marco no tratamento dado pelos militares àqueles segmentos da sociedade que não aceitavam as mudanças no currículo nacional, visto que:

A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais percorreria todo o período entre 1964 e 1984, momento em que os professores e profissionais da História foram objetos de perseguições e censuras. A imposição dos Estudos Sociais foi acompanhada de um grande

movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na construção do código disciplinar da História (SCHMIDT, 2012, p. 87).

Nesse interim, a consolidação da disciplina Integração Social é mercante para atender o modelo de nação propagado pelos governos militares que na análise de Beatriz dos Santos (2011) os conteúdos desta disciplina estão inseridos na área de conhecimento de Estudos Sociais que remontam sua origem no início do século XX, na qual se associava ao currículo o modelo educacional fundamentado na educação centrada na criança e em sua inserção social. Assim,

A ideia de incluir os Estudos Sociais no currículo escolar surgiu no Brasil no final da década de 20 do século XX, no bojo do movimento conhecido por Escola Nova. A influência desse movimento educacional norte-americano promoveu as primeiras discussões no meio dos educadores brasileiros, preocupados em trazer para o Brasil uma nova visão de educação, resultando em alterações metodológicas e programáticas nas escolas (SANTOS, 2011, pp. 5-6).

Os defensores da Escola Nova traziam para o debate na educação brasileira a crítica ao ensino marcado pela influência francesa de caráter factual, descritivo e conteudista que caracterizou os modelos curriculares ao longo do século XIX, distanciando-se da nova proposta de ensino com viés de uma educação integradora e socializadora.

Entre os educadores do movimento da escolanovista no Brasil, destaque para Delgado Carvalho (1957) que era defensor da expansão do ensino das ciências humanas a partir da disciplina Estudos Sociais por ser contrária a rígida delimitação do campo de estudo proporcionada pelas disciplinas História e Geografia, na qual não levava a uma maior flexibilidade e interação dos conteúdos na aprendizagem do aluno que estivesse aliado ao seu meio ambiente físico e social e à sua participação no mesmo (SANTOS, 2011, p. 7)

Nesse contexto, a publicação em 1957 do livro Introdução Metodológica aos Estudos Sociais, de Delgado de Carvalho, representou grande influência sobre o sentido e a implantação da disciplina Estudos Sociais no currículo escolar e, conseqüentemente, a inserção da Integração Social pelos governos militares nas séries iniciais do ensino de 1º Grau. Considerando as acepções do referido autor, a disciplina Integração Social poderia desenvolver nos alunos os valores de cooperação para serem capazes de combater o individualismo exacerbado e alcançarem em sua

formação cidadã uma sociedade mais harmoniosa. Para isso, seria necessário à preocupação de aproximar o ensino dos conteúdos escolares com a realidade dos alunos. É neste contexto que se propaga a viabilização na problematização do conteúdo local no ensino da disciplina Integração Social, visto que as contribuições de Delgado Carvalho influenciarão na consolidação desta disciplina como código escolar obrigatório no currículo nacional, particularmente pós-década de 1970 com a promulgação da LDBN 5.692/71.

No entanto, os conteúdos da disciplina Estudos Sociais, no qual estava posta a Integração Social, foram inseridos no currículo escolar com a publicação da Lei nº 4.024 de 1961, que deu maior flexibilidade à organização curricular com a integração dos conhecimentos das ciências humanas no ensino primário, com destaque para a junção dos conhecimentos históricos e geográficos. São nas contribuições para implementação da matéria de Estudos Sociais que se insere as finalidades da disciplina Integração Social no seguimento inicial do ensino de 1º grau, pois:

A lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização. Foi uma abertura que se fazia necessária, mas que, na verdade, foi apenas timidamente ensaiada. A possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação foi sem dúvida, um progresso em matéria de legislação (ROMANELLI, 1999, p.181).

De acordo com os argumentos de Santos (2012), a consolidação da disciplina Integração Social na escola de 1º grau só foi possível a partir da legislação educacional brasileira que definia as disciplinas obrigatórias a serem ensinadas no currículo e cabiam às escolas a organização do que seria propriamente ensinado.

Desta forma, após o golpe civil-militar de 1964 a disciplina Integração Social foi se consolidando como conhecimento importante para o projeto desenvolvimentista de controle da educação brasileira nas séries iniciais da escolarização brasileira. No ano de 1969, o governo brasileiro promoveu a elaboração e distribuição dos Cadernos do MEC – Estudos Sociais, para uso dos alunos, acompanhado do Guia Metodológico para Cadernos MEC – Estudos Sociais, para os professores (SANTOS, 2012). Nesses cadernos se incluía a disciplina Integração Social por ser a educação inicial dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras.

A obrigatoriedade da matéria de Estudos Sociais, e conseqüentemente da disciplina Integração Social nas escolas de ensino de 1º Grau a partir da promulgação da Lei 5.692/71, marca um período de debate acadêmico a respeito de uma questão eminentemente pedagógica na adoção das disciplinas de ciências humanas no currículo escolar. Um debate perceptível a partir dos campos de saberes considerados absolutos na escola, visto que a necessidade de trabalhar com conteúdos mais próximos a vivência social do aluno, reflete uma preocupação com a formação pessoal e social com base nos alicerces teóricos da Escola Nova.

Em síntese, participar do debate sobre o processo de ensino ao se propor reflexão sobre os conteúdos transmitidos nas salas de aula é de suma importância para expressar a finalidade básica das disciplinas nas escolas básicas brasileiras. Sendo que, a realidade vai se materializando quando a produção historiográfica tem contribuído para alterar a visão hegemônica do conhecimento pronto e acabado diante as diversas fontes históricas existentes no próprio *lócus* de pesquisa que contribuem para essa nova concepção de ensino.

O conhecimento histórico propicia desafios e reflexões para que a sociedade seja entendida em sua totalidade, por permitir o estabelecimento de uma seqüência cronológica e espacial a ser construída. Portanto, é importante que a história das disciplinas escolares não seja uma verdade acabada ou uma série de datas e fatos que se deve aprender somente pela memorização. Essa análise é fundamental para que se perceba que não há verdades absolutas, mas diferentes sujeitos que interagem no processo de ensino e aprendizagem que são, mesmo tempo, produtos e produtores da história das disciplinas escolares.

De modo geral, pode-se afirmar que, a partir de meados da década de 1980 até o fim da década de 1990, ocorreram confrontos de novas propostas de ensino que buscavam diferentes referenciais para o conhecimento histórico das disciplinas escolares. Essas propostas de ensino estão recheadas de conflitos e coartação de poderes na constituição dos conteúdos que irão compor o currículo prescrito. Este confronto está relacionado ao contexto em que a sociedade brasileira, recém-saída do período ditatorial, empreende a busca dos seus novos caminhos nas metodologias de ensino, na constituição do currículo e nas pesquisas das disciplinas escolares neste início do Século XXI.

## 2.2 A história local como objeto de pesquisa no currículo escolar.

A inserção de conteúdos da história local continua sendo uma ação complexa nas escolas básicas brasileiras, em particular quando se discute as especificidades regionais diante a homogeneização da historiografia nacional. No entanto, os saberes históricos ensinados nas escolas tem passado por importantes e necessárias mudanças que podem ser canalizadas no sentido de tornar essa prática mais comprometida com a formação crítica dos indivíduos.

O conteúdo da história local vem sendo apontado como possibilidade de integrar os conhecimentos aprendidos na disciplina História com a realidade dos alunos. Um possível caminho para romper com a visão positivista, técnica e racional de ensino que prioriza o conhecimento dos grandes fatos históricos que se tornaram hegemônico e cristalizado no currículo da escola básica ao longo da República brasileira. Pretende-se aqui apresentar alguns estudos que indicam o conceito da história local, sua relevância teórica e seu uso na escola.

Um conceito clássico de história local encontramos em Goubert (1972, p. 70):

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.

Barbosa (1999), por sua vez, nos indica a relevância da história local no interior do conhecimento histórico, quando afirma 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 (p. 127).

O estudo da história local enriquece e inova a relação dos conteúdos históricos abordados em sala de aula, além de promover a busca de diversas vivências dos

sujeitos, pois nas palavras do historiador italiano Ivo Mattozzi (1998, p. 40) “as histórias locais permitem a investigação da região ou dos lugares onde os alunos vivem”.

Buscando o conceito de Mattozzi (1998), a história local tem fundamentação teórica nas pesquisas que visam explicar o processo histórico e cultural do lugar próprio do indivíduo, procedendo-se de um recorte sócio temporal desde a ocupação do território até a (re)organização da população em suas lutas e conflitos sociais atuais.

O conceito de história local, a partir da ideia de região, surge da necessidade de ordenação nas escalas espaciais de interpretação que levam ao entendimento do específico e do diferente em relação ao geral, devido que:

Nas duas últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI, observamos o que podemos chamar de revisão nas concepções do que são as histórias regionais e histórias locais, quando são consideradas novas dimensões, novos olhares, novos objetos e novas preocupações, especialmente em tributo aos protagonistas históricos até então silenciados, excluídos e alijados da historiografia oficial que, a partir de então, alcançam uma maior visibilidade nos processos históricos (MELO, 2015, p. 31)

Considerando o recorte sócio temporal da história do lugar em relação ao regional e até mesmo em nível nacional, a autora acima ainda destaca que:

Deve ficar claro que não se está afirmando, por exemplo, que a história nacional deva ser simplesmente o somatório das histórias locais ou regionais que ocorreram e ocorrem em espaços e tempos delimitados e isolados, mas que os elementos de construção dessas histórias podem contribuir no entendimento das especificidades e, em muitos casos, apresentarem elementos históricos que, de outra forma, não seriam contemplados, por isso são, em si, imprescindível para a compreensão do nacional (MELO, 2015, p. 35)

Na citação acima, a autora procura especificar a conceituação da história local como os acontecimentos não de forma isolada, mas em conjunto aos níveis regionais, nacional e global, pois os acontecimentos locais, sejam eles políticos, econômicos, sociais ou culturais foram e ainda são influenciados pelos fatos que ocorrem em nível nacional e pela dinâmica de informações em nível global.

Ainda considerando a relevância da história local como estudo de pesquisas nas disciplinas escolares:

A história local é entendida aqui como uma modalidade de estudos históricos que, ao operar em diferentes escalas de análises, contribui para a construção de processos interpretativos sobre as diferentes formas de como os atores sociais se constituem historicamente. Ou seja, 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)

Os conhecimentos dos bairros e cidades são importante para serem apresentados como conteúdos nas escolas para os diferentes níveis de ensino, mas que são cogitados como uma opção metodológica dos conteúdos de história local que enfatiza o processo político-administrativo de formação dos municípios brasileiros de forma linear, destacando-se a aproximação com a realidade dos habitantes da cidade e assim relacionando-os com os saberes utilizados nas salas de aula.

A história local vem contribuindo para a desconstrução da “ideia de que o Brasil é um país homogêneo, sem diferenças, conflitos e contradições sociais e um passado unívoco a ser ‘decorado’ e utilizado apenas nos exames e arguições” (FERNANDES, 1995, p. 46).

Considerando os estudos de Horn e Germinari (2010), as mudanças nos paradigmas dos conhecimentos históricos voltados para as avaliações escolares ocorrem por meio da reflexão a respeito das diferentes abordagens do ensino da disciplina de História, especificamente que, entre as décadas de 1980 e 1990, a história local passa a ser considerada na prática escolar como estratégia pedagógica que garantia o caminho para o novo olhar e o domínio do conhecimento histórico em sintonia com a realidade do aluno.

Para isso,

A história local situa-se, assim, como possibilidade de questionamento sobre a forma como os homens têm-se se organizado ao longo do tempo para produzir as condições sociais e materiais de existência, bem como sua organização social e participação política, levando-o à ação no meio em que vive, e, dessa forma, inserindo-o na conjuntura da história total (MELO, 2015, p. 60)

Para a autora, a história local adquire sentido a partir do momento que é contextualizada na historiografia a nível nacional e/ou mundial, ultrapassando assim os seus limites de isolamento metodológico e promovendo articulações com a realidade dos sujeitos.

A problematização dos conteúdos da história local se torna complexa nas escalas dos conhecimentos poderosos que adentram o espaço escolar, quando passa a ser sucumbida pelo ensino de uma história de exaltação do “herói nacional” e das realizações gloriosas com objetivos claramente políticos, sem que leve em consideração o alargamento do ensino local a partir da realidade dos sujeitos que são silenciados nos currículos escolares.

Para se entender a trajetória dos conteúdos de história local no interior das disciplinas escolares é necessário não perdemos o horizonte de que o currículo é marcado por contradições políticas e sociais que vão delineando os métodos e os percursos de estudos na complexa relação entre escola e sociedade e dos conhecimentos culturalmente cristalizados e sistematizados pelos sujeitos responsáveis no desenvolvimento do processo de ensino na escola básica.

Desta forma, a história local se refere como objeto de estudo a partir do currículo como conflito social que é estabelecido em variedade de campos e em diversos níveis onde ele é produzido, negociado e reproduzido, pois as disputas perpassam ao longo do contexto histórico em que os conteúdos vão se materializando nas disciplinas escolares como oficiais. Nesta ótica, a extensão de debates e conflitos em torno do currículo prescrito é imbricado pela priorização de ideologias intelectuais da política dominante do passado.

É uma maneira de não se mistificar o currículo apenas nas subjetividades dos sujeitos históricos, fazendo com que a história local seja abafada e discriminada pelos conteúdos, tradicionalmente, considerados hegemônicos, tornando-se somente como referência de método e estratégias de ensino na ação pedagógica a ser efetivada na escola básica. Há, portanto, a inserção da história local como uma válvula de escape aos conhecimentos cristalizados nas chamadas História Universal e a História Geral do Brasil.

A percepção nos debates das disputas de poder historicamente constituídas, culminam na problematização para a compreensão da história local, seja inserida no currículo como conteúdo escolar obrigatório ou seja necessário apreender o que

define Sacristán (1998), que o currículo é uma construção social, cultural, política e administrativamente condicionado. Sendo assim,

A transmissão dos saberes não se realiza nunca em estado puro, de forma independente daquilo ao qual estão associados esses saberes, do que veiculam, do que veicula a forma na qual são transmitidos e o contexto no qual são transmitidos. O caso mais patente é constituído por aqueles saberes que encerram um conteúdo ideologicamente explícito (GRIGNON, 1995, p. 184)

A inserção da história local no currículo escolar ocorre a partir das relações de poder que estão presentes, simultaneamente, na cultura escolar e na transposição didática (CHEVALLARD, 1991). No entanto, o conteúdo de história local vem, de certa forma, romper com a visão tradicional do ensino que prioriza os estudos dos conteúdos hegemônicos da chamada história nacional brasileira, na tentativa de se passar a ideia de um país homogêneo, sem diferenças, conflitos e contradições sociais. Neste sentido, o debate dos conteúdos escolares, tendo como referência a realidade social local faz com os alunos possam vivenciar as peculiaridades regionais e ser tornem críticos da pluralidade étnica e cultural de nossa formação histórica nacional.

O conteúdo de história local inserida no currículo da escola básica faz com que os sujeitos da própria comunidade conheça e valorize sua identidade histórica. Mas para que isso aconteça é necessário que ocorra uma transformação na qual os envolvidos neste processo sejam estimulados a adquirirem uma consciência histórica da realidade atual, tornando-se críticos e ativos socialmente.

No paradigma da criticidade do ensino escolar, a história local se centra na transparência das relações entre normas e práticas educativas que são desenvolvidas e aplicáveis pelos sujeitos escolares para se compreender os saberes do lugar em um tempo e espaço específico (MELO, 2015)

A história local se situa como possibilidade de questionamento sobre a forma de como os homens tem ser organizado ao longo do tempo para sobreviverem em sociedade. Para isso, a história local passa a ser entendida como um novo método no interior das abordagens históricas conhecidas cientificamente, tanto para a pesquisa quanto para o ensino. São pelos conteúdos da história local que se demonstra na escola a singularidade do lugar em relação a realidade de outros lugares em nível nacional. Essa abordagem histórica permite aos sujeitos escolares aprendizes a

relação continua e recíproca da vivência social atual com os saberes históricos do lugar a serem pesquisados e ensinados.

### **2.3 O currículo escolar: espaço de disputa e poder.**

O currículo é um termo polissêmico resultado de diversas práticas, exercidas por diferentes sujeitos sociais, em diferentes tempos e espaços. Por isso, é considerado complexo, dinâmico e multifacetado no espaço escolar.

As concepções do currículo escolar são diversas e que vão se materializando ao longo do tempo em que o debate se propunha problematizar o processo de ensino e aprendizagem, em particular por meio das propostas educacionais implementadas pelo estado para atender a um modelo de projeto de nação.

Outra abordagem seria a percepção do currículo marcado por contradições políticas e sociais que precisam ser investigadas a partir dos documentos oficiais existentes nos arquivos escolares, cujos estão implícitos os conteúdos, os métodos e os percursos de estudos resultantes da complexa compreensão na relação entre a escola, a sociedade e os conhecimentos culturalmente cristalizados como válidos, visto que os estudos curriculares:

Reside em sua capacidade 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 (GOODSON, 1995, p. 120).

Desta forma,

Os conflitos em torno da definição do currículo proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização. Somente por essa razão é que importa aumentar a nossa compreensão sobre esse conflito curricular. Entretanto, como se tem observado, o conflito em torno do currículo escrito possui, ao mesmo tempo, um “significado simbólico” e um significado prático – indicando publicamente quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização (GOODSON, 1995, p. 105).

Para Goodson, diversas análises do currículo escolar não levam em consideração a disputa de poder em seu interior, centrando-se na explicação pelo caráter da cultura escolar em que o discente tem em dar sentido ao mundo em que vive. Para o autor, a não contextualização da realidade social historicamente torna a análise do currículo como mistificação na explicação da sua existência própria, ou seja, não responde necessariamente aos interesses da pesquisa em história da educação no campo dos estudos curriculares.

A contribuição de Ivor Goodson para os estudos da história do currículo se apresenta na análise de como um programa de estudo específico no campo da educação contribui à percepção do conhecimento corporificado no currículo não com algo estático, fixo, mas como um artefato histórico, sujeito as transformações e flutuações da sociedade estudada.

No enfoque das 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 conhecimento sobre o qual se tem um acordo geral, mas sim como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais.

Na realidade, para Goodson (1997), o currículo deveria estar centrado na sua história social, isto é, focalizar os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Não podemos deixar de ressaltar que nesta visão de currículo se forjam os conhecimentos, valores e habilidades considerados como verdadeiros e legítimos para numa determinada época, determinando também neste contexto de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas nesse mesmo momento temporal.

Entenderemos a história social do currículo por meio da complexa relação dos sujeitos no espaço escolar, visto que, em sua organização e função social a diversidade dos conhecimentos escolares se apresenta como um dos mecanismo de problematização na construção do currículo. Assim,

#### CITAÇÃO DO GOODSON (PDF-COMPUTADOR)

Pensar a escola básica a partir de um olhar sociológico é importante para entender a complexidade do currículo, desde a sua apresentação como proposta na política de ensino quanto na sua tradução e aplicabilidade dos sujeitos no espaço escolar. A escola passa ser o local onde se traduz as propostas governamentais de educação nacional a partir da docência. Neste contexto, o currículo, como olhar

sociológico, é forjado na interação entre professor e aluno que acontece no ambiente escolar.

Portanto, as propostas curriculares que adentram à escola e que vão se constituindo como saberes historicamente engendrados nas disciplinas escolares, se configuram a partir de três dimensões: a primeira, que concebe a aprendizagem baseada na revelação, na cumulatividade e na exterioridade do conhecimento em contraposição a imersão social do sujeito aprendiz; a segunda, que concebe a transição nos modos de ensino individualizados para modos de ensino coletivos; e a terceira, que concebe a legislação curricular como instrumento fundamental de divulgação dos modelos e políticas educacionais voltado a construção do projeto de nação (CANÁRIO, 2005).

Rui Canário destaca que o olhar sociológico sobre a escola se ocupa da relação dos sujeitos no chão da escola com as medidas políticas de mudanças no ensino, encarando o funcionamento organizacional da instituição escolar como um jogo conflitual permanente desses sujeitos no interior do processo coletivo de aprendizagem. Na visão sociológica da escola, os laços de maior pertinência entre a produção de conhecimentos e a produção de práticas educativas se forjam na formação e na ação. Ou seja, o currículo passa a ser entendido como “o ponto de referência fundamental de toda intervenção educativa que é constituído pelo triângulo que une a escola, as famílias e o contexto local” (CANÁRIO, 2005, p. 180).

As escolas são locais de lutas ideológicas, arenas de competição, campos de contestação e de tomadas de decisão. São nesses espaços educativos que se legitimam as políticas curriculares nacionais ao se definirem as seleções de conteúdos, a organização do conhecimento e a orientação de métodos de ensino a serem referenciados para a educação dos discentes que as procuram.

A relação entre as reformas educacionais e o currículo que se desdobra nas salas de aula das escolas é constituída por mecanismos de poder que estão intrínsecos ao conhecimento escolar e aos resultados a serem obtidos. A respeito desse embate na política do currículo,

A escola tem sido questionada quer como local de manutenção da ordem social dominante, quer como lugar de reprodução social, cultural e econômica. A escola legitima espaços de instrução que visam a aprendizagem de um conhecimento oficial, entendido pelo conjunto de atitudes, valores e conteúdos, que faz parte do *projeto hegemônico* (PACHECO, 2005, p. 149).

Assim, o currículo é marcado por três concepções que o torna complexo: a primeira, chamada de consciência tecnológica ou racionalidade técnica, a segunda marcada pela perspectiva da racionalidade prática e, por último, a ideia de currículo vinculado a práxis educativa, onde o conhecimento sistematizado serve para a aprendizagem reflexiva dos sujeitos (PACHECO, 2005, pp. 43-44).

A práxis educativa do currículo se apresenta na perspectiva da integração dos saberes escolares com as políticas educacionais promulgadas pelo governo. E nesta relação que adentra os espaços escolares de maneira diversa, ou seja,

Dos vários modelos de desenvolvimento ou de decisão curricular surgem pelo menos duas perspectivas diferentes de configurar a planificação do currículo: uma prescritiva e outra flexível nas orientações; uma linear e outra interdependente nas fases; uma diferenciada e outra colaborativa na delimitação (hierárquica) das competências (PACHECO, 2005, p. 53):

As formas de organização do currículo se corroboram nas práticas educativas que passam a determinar a exequibilidade das propostas educacionais, seja pelo viés da hierarquização das competências profissionais ou nas diretrizes prescritas a serem transmitidas aos educandos.

Para José Pacheco (2003), a interpretação na exequibilidade das políticas curriculares se enquadra nos modelos da racionalidade técnica e das racionalidades contextuais, partindo da noção de currículo com base no processo de formação humana para o mercado de trabalho.

A hegemonia do projeto educacional dominante para a manutenção e a reprodução da ordem social é compreendido no modelo de racionalidade técnica com base na teorização de Ralph Tyler (1949). Este modelo se insere na perspectiva técnica de conceber a escola e a formação humana a partir de um currículo definido no conjunto de conteúdos a serem ensinados por meio de planos de ação técnica na educação. Tal modelo representa a redução do currículo a uma intenção prescritiva e organizada na base de objetivos, conteúdos, atividades e avaliações dirimidas na natureza das disciplinas escolares. Assim,

Trata-se, de fato, de uma visão tecnicista do currículo em que as decisões políticas são tomadas em um nível macro, com o reconhecimento do papel centralizador da administração central e da linguagem especializada dos consultores curriculares, deixando às

escolas e aos professores o papel de implementá-las, pois não são considerados nem lugares nem atores de decisão política. Digamos que tal quadro de decisão curricular é ainda fundamentado na lógica positivista de investigação, isto é, a prática só adquire validade científica se for determinada pela teoria, terreno reservado somente aos especialistas (PACHECO, 2003. p. 26).

A racionalidade técnica no currículo se idealiza na massificação da escolarização e do ensino, que nos Estados Unidos se deu no início do século XX, quando foi referendada à perspectiva de educação humanista de John Dewey (1902). No entanto, é Bobbit (1918), inspirado nas ideias de Taylor (1911), que apresenta um modelo com pretensão científica, dando resposta à preocupação de preparar os alunos da escola básica para a vida adulta futura. Para Bobbit (1922), a lógica subjacente é a da eficiência social, onde o currículo assume um carácter altamente prescritivo, visto o que importa são explicitar os objetivos relativos às disciplinas específicas e isoladas dos conhecimentos escolares.

Na racionalidade técnica de Ralph Tyler (1949), o currículo se constitui por quatro grandes etapas, organizadas nos objetivos, na seleção de atividades, atividades e avaliação. São etapas que revelam o paradigma da eficiência social, pois “o triunfalismo da doutrina da eficiência social não podem ser entendidos à margem da emergência e sedimentação do movimento de educação para a vida” (PARASKEVA, 2005. p. 109).

Desta maneira, o currículo na racionalidade técnica tyleriana se apresenta nos questionamentos de quais os objetivos educacionais a serem perseguidos pelos sujeitos na escola? Quais as experiências educacionais podem ser oferecidas aos educandos para atingir os objetivos de aprendizagem? Como organizar as experiências pedagógicas na escola? E como avaliar se os objetivos foram alcançados (FREITAS, 2000).

Por conseguinte, a racionalidade prática no currículo escolar ou, como referendado por Pacheco (2003), o modelo das racionalidades contextuais faz referência à crítica sociocultural escolar, na qual o currículo é permeado pela lógica do ator e suas relações sociais no interior da escola. O currículo passa ser considerado como uma construção a partir de diferentes fronteiras que delimitam os terrenos de luta e participação nas tomadas de decisões. Na escola, os espaços de decisões estão imbricados entre os elementos que compõem as racionalidades técnicas e as racionalidades contextuais, visto que esses espaços devem garantir a

plurissignificação na construção do currículo escolar. Por esse motivo, há a necessidade na problematização da teoria da ação a partir da fundamentação sociológica, posto que aos atores escolares produzem saber e se assumi como sujeitos políticos. Partindo desse princípio, o currículo é uma construção coletiva que abarca tanto as decisões da administração quanto dos sujeitos escolares.

As racionalidades contextuais apresentam o currículo como projeto que resulta não somente em um plano previsto ou prescritivo, mas como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes nos processos de aprendizagem formais e/ou informais. Neste contexto, intensifica-se a problematização na construção dos objetivos de aprendizagem em função de sua objetividade nos processos de avaliação dos alunos, pois deixam de ser somente partes relacionadas aos aspectos não mecânicos da aprendizagem e sim ao desenvolvimento mais global do aluno.

As racionalidades técnicas recebem críticas quando o currículo é analisado como processo que precisa ser definido pelos professores de modo distinto diante de diferentes contextos sociais que englobam as interações didáticas no ambiente escolar. Portanto, o currículo deve ser compreendido como resultado da ação coletiva dos docentes, por serem portadores da consciência crítica e que demonstram seus interesses nas atividades escolares que executam e participam. Essa percepção do currículo no contexto social se torna mais intenso em meados do século XX quando o conceito de *práxis* dará ao currículo a importância da ação e da reflexão na construção do conhecimento.

Em 1971, Michael Young, com a publicação da obra *Knowledge and Control*, que reunia trabalhos de teóricos como Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland, Neil Keddie e Basil Bernstein, inaugura um movimento que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE). Propunha-se com esse movimento novas formas de análise do currículo, inserindo temas que ainda são frequentes nos tempos atuais, como: a divisão entre o mundo acadêmico e o vocacional, a legitimidade dos quadros de referência relativos às qualificações docentes, a natureza do conhecimento profissional, a implementação das políticas curriculares relativas ao conhecimento das aprendizagens prévias, a crítica à educação baseada em exames nacionais vinculados aos princípios de mercado, e o papel do conhecimento e do currículo nas

reformas educacionais.<sup>3</sup> A análise da NSE incide exatamente sobre as escolhas que se fazia para definir o que deveria ser ensinado, afirmando que a seleção do conhecimento hegemônico era a expressão dos interesses dos grupos que detinham maior poder e que passam a influenciar nas tomadas de decisões (MOREIRA e SILVA, 2002).

Michael Young (2010, p. 138) problematiza a ideia de currículo a ser analisado socialmente ao destacar que:

O conhecimento é construído social e historicamente, mas não pode ser submisso nos processos de construção histórica e social. Por outras palavras, produzimos conhecimento a partir de conhecimento. Ao mesmo tempo, esta “realidade” do conhecimento tem, ela própria, como defendia Durkheim, uma origem social.

Na citação acima, Young considera que todo conhecimento, inclusive o curricular, é uma construção social, mas o que a sociedade faz é legitimar certos conhecimentos como verdadeiros e confiáveis, e por desconsiderar outros saberes que ideologicamente estão inclinados ou ligados a interesses específicos do conservadorismo dominante. Por isso, o conhecimento não se restringe a campo específicos da diferença entre o conhecimento que constitui a base do currículo e o conhecimento do cotidiano, do local e prático que os sujeitos adquirem no decurso da sua vida.

Desta forma, o conhecimento é produzido em qualquer sociedade para explicar o mundo a partir de sua objetividade. Young apresenta argumentos sobre o currículo: primeiro, pela estrutura do conhecimento que ser vista como expressão da distribuição de poder na sociedade; e, segundo, pela estruturação do conhecimento em qualquer sistema de ensino que determina como as oportunidades educacionais são distribuídas e para quem são direcionadas no espaço escolar.

Para Young, não pode haver nenhuma base objetiva que distinguem os diferentes tipos de conhecimento, pois qualquer conhecimento teria o mesmo valor. Contudo, na realidade não ocorre deste jeito devido aos interesses existentes na construção do currículo com enfoque nos contextos históricos e sociais, sejam eles internos, externos ou pessoais.

---

<sup>3</sup> Prefácio do livro “Conhecimento e currículo – do socioconstrutivismo ao realismo social na Sociologia da educação de Michael F. D. Young (2010).

A análise do currículo na perspectiva sócio histórica se consubstancia no esforço em distinguir o conhecimento escolar do conhecimento cotidiano. São esses tipos de conhecimentos que engendram as disputas de interesses no interior do processo de ensino nas escolas básicas, pois a abordagem sócio histórica oferece uma base poderosa para criticar o currículo escolar e mesmo qualquer tipo de conhecimento especializado ou institucionalizado. Por conseguinte, qualquer seleção de conhecimento é sempre uma imposição dos interesses de grupos hegemônicos.

É nesse sentido que as discussões sobre currículo se forjam por meio dos saberes que são disponibilizados na escola, tornando-se "conhecimento poderoso", ou seja, um conhecimento que permite que os alunos compreendam o mundo em que vivem (YOUNG, 2007). O conhecimento poderoso diz respeito a função social da escola em disponibilizar aos aprendizes o saber especializado historicamente construído para o desenvolvimento da compreensão de mundo, pois é importante dispor de diversas formas de pensamentos que permitam problematizar a prática social dos conhecimentos especializados que culminam na compreensão dos saberes escolares.

Os conhecimentos disponibilizados pelos poderosos devem constituir-se em conhecimento hegemônicos para os sujeitos escolares que naturalmente são desprovidos nas práticas educativas dos saberes especializados. Neste sentido, “a melhoria da educação depende de um currículo que se baseie explicitamente na diferenciação do conhecimento escolar relativamente ao não escolar” (YOUNG, 2010. p. 378).

A diferença dos saberes escolares para os não escolares está intrínseca na racionalidade do currículo, pois os estudos de Ivor Goodson (1995, 1997, 2013) apontam para a importância do “currículo pré-ativo”, que é resultado de conflitos e discussões dos fatores internos, externos e pessoais na constituição das propostas educacionais e nas reformulações do ensino ao longo da escolarização dos estudantes. Dentre as características marcantes nas discussões e nos conflitos que permeiam o currículo institucionalizado, o ponto culminante passa a ser o mecanismo de controle social que são levados a cabo pela “teorização da mudança” inovadoras no ambiente escolar.

O currículo prescrito adentra o espaço escolar e domina as atividades de aprendizagem, pois os conhecimentos tradicionais permanecem muito tempo na arena da escolarização, exercendo a atratividade aos públicos poderosos que visam

a eliminação dos novos desafios a serem implementados no ambiente escolar (GOODSON, 2013).

O currículo prescrito ou pré-ativo, conforme Goodson (1995) existe em qualquer sistema educativo. A partir dele que as mudanças educacionais são ditadas pelos órgãos político-administrativos, pois tem o papel da prescrição ou das diretrizes educacionais na orientação dos conteúdos a serem sistematizados no ambiente escolar, sobretudo no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino.

O conhecimento escolar prescrito funciona como referência básica à ordenação do sistema curricular e no controle do sistema educacional que é construído nas relações sociais de poder ao longo do processo histórico da escolarização.

O currículo prescrito não é neutro, apesar de o mesmo ter força sobre os conhecimentos poderosos em ação na atividade docente, pois precisa-se reconhecer que novos processos tendem a se construir e reconstruir no contexto escolar mesmo considerando a influência que o currículo escrito exerce sobre a definição dos caminhos da disciplina em sala de aula. Assim, os critérios que apontaram a seleção dos conteúdos, tanto na sua prescrição quanto na sua interação, organizam-se nas relações dos sujeitos escolares.

Neste contexto, a distinção entre “currículo pré-ativo” e “currículo em ação” não pode ser ignorada. O currículo escrito é algo a ser ressaltado e defendido num determinado período dentro do contexto histórico e social da escolarização dos educandos, visto que, depende das intenções e dos interesses nos conflitos existentes. Por sua vez, o embate dos interesses antagônicos no processo educacional poderá se efetivar de diversas maneiras no currículo em ação.

O currículo escrito e o currículo em ação dependem, portanto, do contexto social em que o conhecimento é concebido. Ou seja, os conteúdos de cada disciplina tem uma história relacionada com o contexto, as necessidades e os fins sociais em um tempo vivido pelos sujeitos escolares e que foram exigidos nesse tempo para serem considerados verdadeiros e se tornarem os conhecimentos poderosos a serem ensinados nas escolas.

Portanto, assim como a concepção de Michael Young (2010) torna relevante o debate do currículo escolar a partir da teorização sociorrealista de Ivor Goodson (2013) que propõe as análises das inovações nos estudos das políticas de currículo e de escolarização por meio da teorização do equilíbrio entre as questões internas, as relações externas e as perspectivas pessoais de mudança.

Ambos teóricos problematizam as sísmicas mudanças sociais e políticas no final do século XX e as incertezas do século XXI que se refletem nas transformações educacionais observadas no currículo como distribuidor de oportunidades para os aprendizes e na importância dos exames que mascaram o conhecimento a ser ensinado pelos professores. Ambos destacam as mudanças e permanências nas reformas educacionais com perspectiva na inclusão e na justiça social do mundo capitalista em que vivenciamos. Assim, “um modelo segmentado e centrado em disciplinas tem o poder de efetivamente silenciar ou marginalizar modelos alternativos de escolarização” (GOODSON, 2013. p. 31).

Num sentido mais amplo, o currículo pode ser identificado no conjunto global das aprendizagens dos alunos, particularmente àquelas que engendram como consequência o ensino formal dos professores previsto nas políticas curriculares.

Para Goodson (1995 e 2001), são as antípodas dos estudos curriculares que se tornam complexas quando relacionadas a aplicação e definição das teorias racionais ou científicas do conhecimento sistematizado em sala de aula. Assim, o conceito de currículo com enfoque sócio histórico se justifica por meio da ponte entre os estudos centrados na prática curricular e a história das disciplinas escolares, pois

Para Goodson, o primeiro é um conhecimento descontextualizado, abstrato e acadêmico em que o currículo é baseado nas disciplinas e confirmado pelo sistema de exames; o segundo é um conhecimento prático, contextualizado, relacionado com processos ativos em que a maioria das pessoas trabalha. Tanto um como o outro contribuem para a existência de processos sociais de preferência pelo que, para compreender o processo de escolarização, é preciso olhar para o interior do currículo (PACHECO, 2005. p. 72).

Olhar para o interior do currículo seria a análise do processo histórico da escolarização com base na releitura dos estudos das disciplinas escolares e, conseqüentemente, do trabalho docente na seleção do conhecimento a ser instituído no ensino escolar. Posto que, Goodson (1997) destaca que “o currículo escolar é um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (p. 17). Estes objetivos dizem respeito ao currículo prescrito que, com o desenvolvimento dos sistemas estatais de ensino, passa ser o “testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”. (op. cit. p. 20).

Nesse contexto, um currículo pode ser entendido por meio da história dos conflitos curriculares que precisa ser retomada. Oriundo da relação entre as disputas ideológicas e o controle dos conhecimentos escolares como um processo social que se constrói em diversos níveis e arenas de lutas e conflitos. Neste campo emblemático das disputas dos tipos de saberes que adentram o espaço escolar estão implícitas diferentes concepções, ideologias, tradições que se imbricam fazendo com que certos conteúdos se incorporem à prática pedagógica, tornando-se reconhecidos como socialmente válidos, em detrimento de outros que são excluídos e desconsiderados no processo de escolarização. Para Goodson (1997),

O currículo é um conceito ilusório e multifacetado. Trata-se, num certo sentido, de um conceito “escorregadio”, na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e de arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos. Por outro lado, o campo difere substancialmente em função das estruturas e padrões locais ou nacionais (pp. 17-18).

A relação entre conhecimento e política nas reformas educacionais 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 seus resultados a serem obtidos no local executado. Por isso, é necessário refletir acerca de novas políticas curriculares que possam de fato se configurar na escola como espaço público democrático para formar cidadãos críticos, ativos e autônomos.

O currículo escolar é reflexo da sua própria história por estar imbricado pela pedagogia renovada e pelos critérios de avaliações pertinentes às ideias das ideologias dominantes do capitalismo que prega eficiência, igualdade e excelência no ensino. Demonstrando, assim, o jogo de articulação políticas, sociais e econômicas implícitos na produção dos conhecimentos poderosos no ensino escolar, mesmo diante dos esforços empreendidos por educadores ativistas na luta por uma educação que seja redentora das profundas desigualdades sociais que vão se constituindo naturalmente na escola (PARASKEVA, 2005).

O currículo da escola básica faz com que todos assumam suas responsabilidades diante o ambiente transformado pela mundialização de saberes, repensando o conhecimento historicamente constituído nas instituições de ensino pelos sujeitos sociais.

Em suma, nas últimas décadas o currículo tem surgido como um campo emergente nos estudos educativos, adquirindo o estatuto de disciplina com diferentes nomenclaturas conceituais. O currículo é um código cultural, social e ideológico em permanente reconstrução, representando formas de seleção, organização e transformação do conhecimento em níveis político-administrativo de gestão e de realização na atividade docente. Desta maneira, o currículo passa a ser analisado como um projeto de escolarização que reflete a função social da escola, levando-se em consideração as intenções e práticas que coexistem de uma forma nem sempre coerente e harmoniosa por se encontrarem alicerçadas em conflitos. É um debate atual no qual se encontra no centro o próprio currículo e os saberes escolares vistos como produtos de relações sociais construídos historicamente entre os diversos interesses governamentais e pessoais inerentes as políticas curriculares nacionais.

### **3 NOS TEMPOS DE DITADURA CIVIL-MILITAR: A HISTÓRIA LOCAL NA DISCIPLINA INTEGRAÇÃO SOCIAL DA ERC INSTITUTO STELLA MARIS (1971-1985).**

A construção desta seção teve como premissa a minha inquietação em responder: de que maneira os conteúdos relativos à história local se manifesta na disciplina Integração Social da ERC Instituto Stella Maris a partir da reforma educacional imposta pela ditadura civil-militar no Brasil e no Pará?

Para responder tal questão tracei como roteiro apresentar inicialmente as políticas educacionais no contexto nacional e regional para o advento do conteúdo da história local no currículo da ERC Instituto Stella Maris, fazendo a análise da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 proposta pelo governo ditatorial brasileiro e, conseqüentemente, das medidas políticas do governo paraense para a implementação da reforma educacional do período.

A partir desta contextualização da reforma educacional no ensino brasileiro e na legislação paraense, faço a análise dos documentos da ERC Instituto Stella Maris para entender o aparecimento da história local no currículo escolar e na disciplina de Integração Social que se tornou obrigatória nas séries iniciais do ensino de 1º Grau em todo território nacional.

Para a construção desta seção tive como fonte documental, além da lei 5.692/71, as Resoluções e os Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE); lei e decretos do governo paraense publicados no Diário Oficial do Estado; resoluções do Conselho Estadual de Educação (CEE/PA) também publicadas no Diário Oficial do Estado do Pará; e, manuais de atividades docentes, diários de classe, relatórios de resultado de desempenho dos alunos e planejamento anual da ERC Instituto Stella Maris.

#### **3.1 A política educacional na ditadura civil-militar e a intencionalidade da história local na escolarização brasileira.**

A ditadura civil-militar instaurada no Brasil, por meio do golpe de 1964, destituiu o presidente eleito democraticamente João Belchior Marques Goulart, conhecido

popularmente como Jango. Foi um período em que os militares, com o uso do poder político, procuraram viabilizar seus próprios interesses cerceando o quanto puderam atos democráticos e populares até 1985.

De acordo com Saviani (2008), o golpe militar de 1964 foi uma articulação entre a burguesia industrial e financeira, tanto em nível nacional como internacional, corroborada pelos latifundiários, militares, intelectuais tecnocratas e pelo capital mercantil que concatenou uma classe para consubstanciar um novo bloco de poder no Brasil.

No cenário mundial, a articulação do golpe civil-militar no Brasil se insere na chamada “guerra fria” que, nas disputas ideológicas e geopolíticas entre capitalismo versus socialismo, dividiu de forma bipolar as áreas de dominação da sociedade mundial: de um lado os EUA e seu capitalismo imperialista e do outro a URSS que tentava disseminar e fortalecer os ideais socialistas. Este fator desencadeou uma disputa por territórios e posições em todo mundo, no qual o Brasil, mais especificamente o governo militar brasileiro, se posicionou diretamente em aliança aos norte-americanos, apoiando-se no movimento anticomunista.

Ao assumirem o poder, os militares implantaram um regime autoritário que se configurava na hipertrofia do poder executivo, uma vez que os poderes centralizados na ditadura civil-militar se apresentava “diante de um poder legislativo que não legisla e um poder judiciário que não julga, mas que atuam conforme vontade e conveniência do executivo” (GERMANO, 1993, p.18). Desta forma, o que se contrariava nos governos militares brasileiros era o princípio constitucional com base no sistema dos freios e contrapesos políticos que fora idealizado por Montesquieu no decorrer do movimento iluminista europeu, pois tal pensador liberal preconizava a igualdade hierárquica entre os poderes de tal forma que nenhum se sobrepusesse ao outro, e que os mesmos fossem aplicados sempre em conjunto para realização do bem estar social. Isto não se procedeu pós-1964 quando o Estado brasileiro assumiu “o governo ditatorial não refreado pela lei e que coloca-se acima dela e transforma em lei a própria vontade” (STOPPINO, 1986, p.373).

A transformação da lei na própria vontade do governo brasileiro se insere no momento em que, na sociedade brasileira, a ditadura civil-militar se configurou pela via política como instrumento do domínio autoritário de uma minoria sobre a maioria, assim como pela via da violência aos indivíduos opositores ao sistema político vigente à época. Ou seja, o governo ditatorial brasileiro procurou utiliza de mecanismos

políticos que englobasse tanto a força quanto a violência para impor suas metas de controle social, político e econômico no país.

Além da violência para suprimir os movimentos opositores no país, o governo ditatorial nacional buscava transmitir pelos meios de comunicação o emprego da força e das medidas de coerção social quase como um consenso unânime. Desta maneira, o uso excessivo das intervenções físicas eram consideradas legítimas pelo Estado militar brasileiro para evitar qualquer ato de sublevação popular que tivesse influência dos comunistas.

No contexto da prática da ditadura civil-militar no Brasil, seria equívoco a renúncia na distinção entre força e violência como sinônimos, ou somente o emprego de um desses conceitos para significar as intervenções físicas na ditadura militar, visto que, ambos são visto como fundamentais na legitimidade do poder ditatorial que se deu por meio de leis que garantiram os mandos e desmandos políticos diante da liberdade individual e democrática brasileira.

A ditadura civil-militar marcou um tempo na qual as liberdades democráticas foram subtraídas por parte do estado autoritário e ditatorial, deixando marcas permanentes nos diversos lugares existentes do país, seja na política institucional, seja no cotidiano das pessoas comuns, na qual se insere as práticas escolares e, conseqüentemente, o ensino das disciplinas nas escolas básicas na contemporaneidade.

O regime civil-militar procurou divulgar um discurso de exaltação e valorização da educação como uma via direta para se atingir o desenvolvimento de uma nação rica e forte, assegurando, por um lado, a dominação necessária para o exercício de uma política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital, e por outro, o controle dos conflitos e tensões existentes que atrapalhavam a obtenção da hegemonia nacional. Os militares praticaram uma política educacional se valendo do aparelho burocrático do ensino para atender a demanda das classes sociais menos favorecidas e também para atenuar conflitos/pressões das alas opositoras.

Sendo assim, as medidas de reformas na educação passaram a ser um dos principais interesses dos governos militares, procurando fomentar acordos com as agências norte-americanas no intuito de estabelecer um tipo de disciplinarização acadêmica a qual disseminasse um clima de respeito as hierarquias das autoridades constituídas no país.

Os acordos celebrados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) foram corroborativos no direcionamento da estrutura de ensino no Brasil. Notou-se que alguns agentes da USAID, sob coordenação do MEC, orientavam nas propostas de ensino a necessidade premente da racionalização e organização do conhecimento acadêmico a partir da melhoria dos desempenhos das universidades brasileiras na medida que são os conhecimentos acadêmicos que se tornam poderosos quando adentram as escolas públicas.

Deve-se ressaltar, nestes acordos, que a educação brasileira sofreu influências direta dos assessores da USAID, de tal sorte que não se poderia transplantar um modelo importado dos EUA, pois os militares buscavam utilizar o padrão norte-americano com adaptações e ajustes para atender os desejos e as conveniências da elite brasileira que apoiava o golpe de 1964. Os interesses dos militares com a burguesia nacional eram explícitos na construção de modelo educacional que formasse os cidadãos para o trabalho com exaltação nos princípios do capital nacional e internacional.

As escolas brasileiras passaram a ser rigidamente vigiadas pelos setores militares que iniciaram intensos movimentos repressivos que marcaria uma verdadeira ação de “caça aos comunistas”, ou seja, as entidades e os núcleos formadores de possíveis movimentos de oposições ao governo começaram a ser dominados e oprimidos por medidas judiciais a partir da promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5). Neste período, os grupos sociais que deveriam ser responsáveis pelo processo de transformação na educação pública de maneira democrática foram substituídos autoritariamente pelo governo militar brasileiro (SAVIANI, 2008).

O AI-5 era imperioso e sua implementação buscava preservar a ordem, a segurança, a tranquilidade, o desenvolvimento econômico e cultural e a harmonia política e social do Brasil. Por meio dessa medida, “o governo militar abriu mão de qualquer escrúpulo, abandonando de vez sua suposta busca pelo retorno a legalidade constitucional” (BUENO, 2010, p. 391).

O AI-5 extirpou a possibilidade das bases legais dos movimentos em prol de uma educação mais liberal e democrática no Brasil. Como exemplo, os membros do movimento estudantil estariam sujeitos ao controle da mão de ferro do governo

ditatorial que sobrepujou a coerção em nome da Doutrina de Segurança Nacional<sup>4</sup>, violando e ignorando os direitos e garantias fundamentais individuais e coletivos dos cidadãos implícitos nos princípios fundamentais da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Desta forma, a repressão foi fortemente exercida, vigiando professores e suas condutas, observando alunos e expulsando os subversivos.

No preâmbulo da prática, o AI-5 funcionou como o instrumento jurídico que deu aparência de legalidade a uma série de perseguições e de violações dos direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros, tornando-se um dos maiores símbolos da ditadura civil-militar no Brasil e que diretamente influenciou na construção do projeto educacional do governo nacional.

O projeto educacional dos militares, com base na ideologia do Estado de Segurança Nacional, atingiu inúmeros indivíduos dos diversificados setores sociais e interferiu na vida das pessoas de todas as idades, assim como na força laboral ativa e no mercado de mão de obra de reserva ou força de trabalho potencial, pois, de acordo com as acepções de Saviani (2008), seria no binômio da segurança e nacionalismo que funcionava, de certa maneira, um tipo de movimento anti-intelectual em nome de um anticomunismo propositadamente exacerbado.

Para tal, variadas formas para coibir o desenvolvimento de uma escola crítica e democrática foram executadas pela Escola de Comando e Estado Maior do Exército Brasileiro, desde a organização e realização do Seminário de Educação e Segurança Nacional para determinar as diretrizes ao aparelho educacional até a militarização da educação com a ocupação/intervenção dos soldados dentro das universidades.

Os militares reprimiram o pensamento político na academia de maneira que ela somente formasse mão de obra acrítica para a indústria e ao mercado consumidor em geral. Neta ótica, percebe-se que a intenção do regime era alijar a consciência crítica e a vontade própria dos estudantes e das massas em nome do desenvolvimento da economia nacional.

---

<sup>4</sup> A Doutrina de Segurança Nacional segundo Golbery, a Doutrina de Segurança Nacional fazia uma comparação entre segurança e bem-estar social elaborada pelos EUA e que comandou suas ações durante a guerra fria. Seu conteúdo totalitário vem das concepções positivistas, que buscam transferir modelos da biologia para as sociedades contemporâneas. Como consequência, qualquer segmento que não esteja nessa lógica, estaria sabotando o funcionamento harmônico da totalidade e deveria ser extirpado. Ou seja, se a "segurança nacional" está ameaçada, justifica-se o sacrifício do bem-estar social, que seria a limitação da liberdade, das garantias constitucionais, dos direitos da pessoa humana. Foram estes princípios de "segurança nacional" que nortearam a subjetividade oficial em vigor à época: a caça ao "inimigo interno" (COIMBRA, 2010).

A classe ditatorial tinha uma preocupação em manter o controle político e ideológico dos sujeitos, principalmente no ambiente das universidades que, apesar das duras repressões, foram centros de desenvolvimento do saber e de uma racionalidade crítica. Para isso, o governo ditatorial promoveu grandes intervenções nas universidades brasileiras. O CFE nomeou Reitores para diversas instituições de ensino superior tentando assegurar o controle do conhecimento científico em tempos de ditadura civil-militar. Em alguns casos, como da Universidade de Brasília (UnB), ocorreu invasão das tropas militares que destituíram o reitor Anísio Teixeira e prenderam professores e alunos suspeitos de serem subversivos. Os prisioneiros foram encaminhados para Inquérito Policial Militar que era ação camuflada para que se fossem julgados sem a possibilitar aos supostos réus de qualquer forma de apresentação de protestos, desrespeitando os princípios legais do contraditório e da ampla defesa (SAVIANI, 2008). A repressão foi tão bruta que resultou na morte e desaparecimento de estudantes, professores, intelectuais, dentre outros da massa de subversivos, afastando e punindo os chamados marxistas/comunistas.

Para o êxito nas ações da política educacional, as autoridades militares se valeram de variadas formas para decapitar os movimentos oposicionistas dentro das faculdades, utilizavam-se da delação ideológica com os chamados olheiros ou, vulgarmente chamados de dedos duros. Eram tipos de alunos complacentes com os militares que eram infiltrados nos cursos de graduação e pós-graduação, principalmente nos da área de humanas, para denunciar os professores que tinham programas de cunho supostamente subversivo e alunos descontentes e contrários ao regime militar.

O governo militar teve a preocupação de realizar uma reforma na educação brasileira para desmobilizar, dismantelar e controlar uma perigosa fonte oposicionista ao Estado: a Universidade. Abraçando o discurso de ser impreterível a expansão do ensino superior, a política educacional adotada incentivos fiscais ao setor privado que terminaria por atender a classe menos favorecida.

Segundo Saviani (2008), a política educacional dos militares destinada ao ensino superior seria para a implementação de uma tentativa de modernização nas escolas públicas brasileiras. Os pilares da modernização estavam sob o escopo do combate ao desperdício e à defesa da racionalização do conhecimento, visando o aumento da produtividade acadêmica sob a égide capitalista por meio da máxima

“*Time is money*”, ou seja, a formação dos profissionais de nível superior deveria ser feita em tempo recorde e com qualidade.

Além do ensino de 3º Grau no Brasil, o Estado Militar procurou atender aos interesses dos capitalistas atuando concomitantemente no âmbito da escolarização obrigatória nos ensinos de 1º e 2º Graus, quando direcionavam à educação a tentativa de desenvolverem a capacitação da mão de obra especializada e necessária à indústria nascente. Neste contexto que se insere a reforma do ensino primário a partir da Lei nº 5.692/71 com o intuito de modificar a estrutura de ensino até então vigente.

Tal política educacional, entendida em um sentido *lato*, apresenta-se na usabilidade puramente tecnicista movida no complexo de discursos e ações planejadas e adotadas pelo governo militar, com o intuito de supervisionar o direcionamento do sistema de ensino nas escolas públicas brasileiras, desde a formação docente até organização das matrizes curriculares com a substituição de disciplinas por outras, como por exemplo a inserção da disciplina Integração Social que passou a ser inclusa no campo dos Estudos Sociais.

Ainda de acordo com Saviani (2008), a gestão do aparelho estatal na ditadura civil-militar para a educação pública assumiu a forma da ideologia tecnocrata ou a propositiva racional que se consubstanciou nas reformas do ensino pautado na busca por uma melhor (re)distribuição de renda e incentivo de maior participação popular.

Nesse sentido, outro elemento importante e determinante da política educacional da ditadura civil-militar brasileira foi o de tentar vincular a educação liberal com a economia, desenvolvendo-se a teoria do capital humano. A partir deste princípio, o modelo de ensino subordinava a educação às demandas da linha de produção. Em outras palavras, a matriz curricular na ditadura civil-militar correspondia às necessidades da indústria brasileira incipiente.

Segundo GERMANO (1993, pp. 105-106):

Os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “Teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e

privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo.

Surgem explícitos, na citação acima, os eixos do controle político e ideológico da educação escolar no tempo da ditadura civil-militar, pois os mesmos seriam proveniente da correlação de forças sociais daquele contexto histórico permeado pela dominação burguesa com anuência do poder político dos militares.

Desta forma, com base na teoria do capital humano, a política educacional dos militares criou subsídios para submeter o ensino ao capital internacional e ao mercado de trabalho nacional. Para isso, justificou suas ações e práticas a partir do método educacional com enfoque na ideologia do desenvolvimento humano para se alcançar a nação moderna. No desvelar dos fatos, pode-se observar que a reforma educacional proposta na ditadura civil-militar postulava ao ensino técnico e profissionalizante no Brasil.

O tecnicismo do modelo educacional ditatorial brasileiro precisa ser compreendido a partir da teoria do capital humano, por acentuar a perspectiva da divisão do trabalho pedagógico e a formação de docentes especialistas. O intuito da classe militar buscava “tornar a escola eficiente e produtiva, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país e para a segurança nacional” (TANURI, 2000, p. 79).

Ante a ideologia da escola produtiva, a reforma do ensino brasileiro, após 1971, pautou-se no discurso da ampliação do acesso à escola pública e da eliminação das taxas de repetência e evasão que aconteciam nos exames de admissão ao Ginásio (ROMANELLI, 1986).

Destarte, o próprio regime civil-militar permitiu, paradoxalmente, o surgimento de uma atmosfera crítica e de oposição ao governo autoritário, mesmo assim, ele conseguiu manter a estrutura de desigualdade preservada pela política ditatorial e excludente. Desta forma, pode-se afirmar que a política educacional do período trouxe em seu interior tanto elementos objetivos para manter a ordem restaurada, como fatores de renovação no ensino de 1º Grau nas escolas públicas, o que também demonstrou a vivência de sujeitos em um mundo o qual é edificado nas contradições, antagonismos e conflitos dos sujeitos em sociedade.

Seria com base nos possíveis embates educacionais, desencadeados e sustentados pelos militares, que se destaca a possibilidade do ensino de conteúdos da história local na escolarização brasileira, pois no interm do controle das proposta de alteração na política educacional há o consenso do ensino local, visto que a Lei nº 5.692/71 impôs:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

A legislação educacional à época ditatorial deixa explícito que os sistemas de ensino, particularmente o de 1º grau, deveriam estimular os estudos integrados entre a base comum e a própria localidade dos alunos. Consolidou-se, então, a possibilidade dos conteúdos da história do lugar, no caso do município de Soure, acontecerem na ERC Stella Maris com base na problematização da parte diversificada do currículo escolar, tendo como o objetivo de atender às peculiaridades locais de acordo com os planos do estabelecimento de ensino.

Sobre o contexto acima, gostaríamos de esclarecer que a reorganização do ensino primário e secundário no Brasil, por meio da Lei 5.692/71, demonstra o ensino voltado nas peculiaridades locais dos conteúdos destinados as séries iniciais nas escolas de 1º Grau. Por mais que tivesse um controle sistematizado das matérias que deveriam constituir a parte diversificada do currículo pelos Conselhos Estaduais de Educação, a ideia de integração entre as matérias do núcleo comum e a parte diversificada era explícita na legislação, particularmente quando destinada à educação geral. A referida lei esclarece tal perspectiva ao deixar expresso:

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

A educação geral prescrita na legislação acima fez com que os conteúdos locais fossem inseridos no contexto escolar. Destinada exclusivamente às séries iniciais do ensino de primeiro grau nas escolas brasileiras, a educação geral se apresenta como uma ordenação sequencial dos conteúdos escolares que integraram os currículos plenos nas instituições de ensino público, ou seja, a escolha dos conteúdos que irão compor cada disciplina do currículo escolar passa a ser feita, segundo a sistemática da lei, por aproximações sucessivas e em escala decrescente dos conhecimentos a serem ensinados aos alunos.

A intencionalidade no ensino da educação geral às séries iniciais na escola de 1º Grau, buscava-se a autenticidade aos vários níveis de influência que se projetam ao ensino: do nível dos conhecimentos humanos ao níveis nacional, regional, escolar e do próprio aluno (CHAGAS, 1993).

Por sua vez, a inserção dos saberes escolares da história local na escolarização brasileira, mesmo na reforma educacional pós-1971, dava-se de maneira contraditória diante da situação de controle do ensino indicado pelos militares, pois:

Para a educação geral, relacionada com o currículo pleno, é de notar que não há identidade entre ela e o de "núcleo-comum" e "parte diversificada", referido à determinação prévia dos conteúdos. Se é certo que, por natureza, o núcleo terá de voltar-se para a educação geral, menos certo não é que nem toda educação geral dele procederá. Ademais, se é verdade que a parte diversificada tende a constituir-se num complemento de caracterização, enriquecendo o núcleo e os mínimos de profissionalização em função do meio e de cada projeto escolar, também por essa via é que se farão os acréscimos de educação geral tidos por necessários. Como tendência, entretanto, o núcleo será em si mesmo geral, enquanto a parte diversificada será geral ou especial (CHAGAS, 1993, p. 397).

Aparentemente considerado contraditório, o currículo pleno com base na educação geral era exclusiva nas séries iniciais do ensino fundamental e tinha como premissa a transmissão de conhecimentos comuns, indispensáveis à formação humana. Em conjunto, entre núcleo comum e parte diversificada, o deliberado acerca da inclusão dos conteúdos do município de Soure, no currículo da ERC Instituto Stella Maris, estava implícito na parte do núcleo comum do currículo escolar, pois o conhecimento histórico se alijava no atendimento as necessidades concretas das

peculiaridades locais, dos planos pedagógicos e autônomos do estabelecimento de ensino e nas diferenças individuais dos alunos.

O Parecer nº 853/71 do CFE, no que tange a doutrinação do currículo na Lei 5.692/71, deixa explícito a flexibilidade dos conteúdos a serem inseridos no ensino obrigatório quando os mesmos seriam determinados em camadas que sucessivamente evoluíam. A determinação dos conteúdos em camadas se relacionava na formação humana integral dos alunos, alicerçada no núcleo comum do currículo, mas a adaptação da 1ª a 4ª e/ou 5ª séries do nível de 1º Grau<sup>5</sup> que estavam ligados aos saberes locais dos alunos.

Em consideração ao conhecimento local relacionado ao nível do aluno, destaca-se que:

Em escassa medida a ser alcançada numa determinação de estudos “a priori”, porém na variedade das opções oferecidas e na plasticidade adotadas (Artigos 8º, 17 e 21 da lei 5.692/71), o que vale dizer, na concepção mesma currículo já elaborado e na dinâmica do seu desenvolvimento a partir da realidade local. (PARECER nº 853, 1971)

O currículo elaborado, desenvolvido e executado pelos sujeitos escolares deveria partir, segundo o Parecer acima, da seleção de conteúdos que estavam direcionados às realidades dos alunos, pois os conteúdos de história local teriam sua flexibilidade a serem inclusos nos currículos plenos das séries iniciais do ensino de 1º Grau. Tais conhecimentos poderiam ser incorporados nas atividades escolares, nas áreas de estudos ou nas disciplinas escolares, sob alegação de que o ensino a nada poderia conduzir e tão pouco ter alguma conexão com a realidade local dos alunos, o que culminaria no intelectualismo vazio e inconsistente na preparação educacional e profissional dos mesmos. Há, portanto, o debate acerca dos conhecimentos escolares que serão repassados aos alunos, pois tal querela aparece implícito no Parecer nº 853/71 do CFE quando expressa que o ensino de Integração Social deveria ser de acordo com a realidade do aluno ao englobar os aspectos sociais e históricos do lugar.

Não pretendemos com isso insinuar que, em algum momento, se prescindia de uma ordenação horizontal dos componentes

---

<sup>5</sup> A Lei 5.692/71 e o Parecer nº 853/71 do CFE garantiam que as séries iniciais do ensino de 1º Grau poderia ser estender até a 5ª Série durante o processo de transição com relação a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

curriculares, e sim que é praticamente impossível realizá-la apenas a nível de currículo entendido *stricto sensu*. Argumentar-se-á talvez que, nas séries iniciais do 1º grau, tal ordenação flui naturalmente da organização baseada em amplas atividades, o que é certo; mas tal somente ocorrerá se essas atividades se articularem tão intimamente que não chequem as crianças a perceber as fronteiras porventura existentes entre elas. Qualquer, porém, que seja o adiantamento atingido ao longo da escolarização, a integração dos estudos representa sobretudo uma questão de método a traduzir-se em programas que se entrossem no seu conteúdo e no seu desenvolvimento. (Parecer nº 853/71 do CFE)

Para as séries iniciais do 1º Grau, a política educacional dos militares deixava implícito que a possibilidade de flexibilização na inserção do conteúdo da história local seria por disciplina específica na área dos Estudos Sociais. Esta disciplina era a Integração Social, pois nela seria inserido os conteúdos que só poderiam ser tratados a partir da vivência dos alunos com a manipulação de exercícios escolares para explorar a curiosidade em sala de aula. Desta forma, o conteúdo de história local poderia ser objeto de uma incipiente sistematização partida na realidade do aluno.

### **3.2 A disciplina Integração Social na institucionalização do ensino de 1º grau no Estado do Pará.**

A reforma educacional estabelecida pela lei 5.692/71 marcou a educação no período da ditadura civil-militar brasileira, pautada não somente nas forças econômicas e sociais vigentes, como também na intenção de conformar as ações dos sujeitos educativos, sejam eles discentes ou docentes.

Tal premissa fica clara quando os governos militares determinam:

A repressão, a privatização do ensino, a exclusão das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, a institucionalização do ensino profissionalizante, o tecnicismo pedagógico e a desmobilização do magistério através de legislação educacional ampla e confusa (GHIRALDELLI JR, 1994, p.163).

Especificamente, o modelo educacional na ditadura civil-militar trazia em seu bojo a complexa legislação para as mudanças na escolarização brasileira, quando da

inspiração liberalista que se caracterizou antes do golpe cede lugar a tendência tecnicista a partir da reforma educacional de 1971. Desta forma,

Enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade ao invés da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia *versus* adaptação; nas aspirações individuais ao invés das necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. Ora, enquanto os princípios da Lei 4.024 acentuavam o primeiro elemento dos pares de conceitos acima enunciados, os princípios das Leis 5.540 e 5.692 inegavelmente fazem a balança pender para o segundo (SAVIANI, 1982, p. 148).

Para o autor acima, o discurso tecnicista se imbricava com as aspirações pela tangibilidade na luta por uma educação liberal que elevasse a qualidade social. As mudanças no cenário educacional, apesar dos esforços do governo ditatorial em implementá-las na prática, estava marcada por jogos de interesses entre as aspirações da educação laica e democrática e do ensino supervisionado que atendesse as ideologias dominantes do mercado capitalista nacional e internacional. Por esse embate educacional, a realidade na efetivação da LDBN 5.692/1971 ocorreu de diversas maneiras nas unidades federativas brasileiras.

No Estado do Pará existia a finalidade de acentuar a formação profissional e individualizada em detrimento da formação geral dos cidadãos. Desta forma, os princípios conferidos à lei nº 5.692/71 são assentados no tecnicismo educacional quando os governos estaduais apoiam-se no discurso de modernização do país que deveria acontecer por meio do planejamento, coordenação e controle das atividades, dos métodos e de novas tecnologias de ensino.

O ensino de 1º Grau não significou somente a substituição do ensino primário por outro plano que não levasse em consideração o aumento considerado de alunos na escolarização obrigatória brasileira, mas a efetivação da ideologia dominante embasada no discurso de modernização, desenvolvimento e segurança nacional (SAVIANI, 1982).

Os princípios e as finalidades na implementação da lei 5.692/71 no Pará são representados como um atributo da própria organização do sistema estadual de ensino na intenção de darem às escolas a capacidade de se reorganizarem por meio da realização de diagnoses constantes acerca da sua dinâmica institucional no processo de ensino. As diagnoses deveriam apresentar os condicionantes internos e

externos que estavam ligados à infraestrutura, ao acesso, à reorganização curricular e à formação docente. Portanto, o governo paraense, em tempos de ditadura civil-militar, buscava ter informações para realizar as mudanças no ensino primário e secundário, como forma de justificativa para a efetivação na organização educacional em escolas de 1º e 2º Graus.

Para se chegar a essa finalidade na legislação, o governo paraense e o CEE/PA participaram de eventos e de formações realizadas pelo governo federal, como por exemplo, “as atividades que se desenvolveram em Brasília, no período de 15 de junho a 14 de agosto de 1970 para apresentaram as conclusões que foram utilizadas para a reformulação da lei da reforma educacional brasileira” (BRASIL. MEC, 1971. p.131). Após a participação nos debates em torno da nova legislação educacional a ser implementada pelos governos militares no Brasil, o governo paraense lançou mão de Decretos e projetos que, em parceria com o CEE/PA, formaram os mecanismos de poder político para a implementação da reforma educacional proposta pela lei 5.692/71.

Tais mecanismo de regulação se opõem à realidade do ensino primário e secundário vivenciados pelos alunos nas diversas macro regiões antagônicas e plurais do território paraense. Para alcançar a efetivação da nova legislação educacional as intenções do governo militar no Estado do Pará foi de acompanhar as normas do governo federal por meio das medidas administrativas explícitas nas Resoluções aprovadas pelo CEE/PA

Assim, na sistematização da legislação educacional nacional sancionada pelo regime ditatorial, o governo paraense deliberou a realização do Seminário sobre Atualização e Expansão do Ensino de 1º e 2º Graus. O evento, coordenado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), teve a participação da Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP), do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará (CE-UFPA), do Centro de Educação Técnica da Amazônia (CTEC) e da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), conforme a redação na Resolução nº 44 de 2 de setembro de 1971 do CEE/PA.

A realização do Seminário demonstra que as discussões em torno da reforma educacional eram constantes no Estado do Pará, pois na organização e participação do Seminário para a Atualização e Expansão do Ensino de 1º e 2º Graus é possível notar que a finalidade principal era de divulgar a ideia do desenvolvimentismo na

região amazônica, visto que os objetivos dos militares se dava na propagação dos projetos de integração nacional.

Portanto, na realização do Seminário de Atualização e Expansão do Ensino no Estado do Pará, em 1971, o binômio economia e educação eram visto como determinante aos objetivos da reforma educacional em níveis nacional, regional e local. Tal binômio girava em torno da reorganização curricular nas escolas de ensino de 1º Grau, particularmente quando da estruturação na educação paraense passa a ser de responsabilidade dos governos municipais.

A realização do Seminário de Atualização e Expansão do Ensino no Estado do Pará, durante a ditadura civil-militar, conviveu com controvérsias: por um lado havia o discurso de desenvolvimento visando ser a educação um meio para o crescimento das microrregiões do interior do estado; e, por outro lado, a realidade educacional que se sucedia em uma prática excludente na qual se favorecia as escolas da capital que atendia em sua maioria aos interesses políticos e econômicos da capital internacional.

Além da realização deste seminário, o governo do Pará, em conjunto com as normativas do CEE/PA, também publicou no diário oficial o Planejamento Prévio para Implantação (PPI) da Lei n. 5.692/71. Este documento foi aprovado pela Resolução nº 50, de 15 de agosto de 1971, do CEE/PA. Tal planejamento, por ser prévio, evidenciava na prática como resultado na exigência do governo federal aos estados da federação brasileira, mesmo diante das dificuldades no Pará para a elaboração do documento devido à escassez de dados estatísticos para melhor dimensionar as metas físicas a serem alcançadas com as mudanças do ensino primário para o 1º Grau. A escassez de informações para a elaboração do PPPI no Pará era porque o governo só tinha sistematizado números em relação a educação somente até o ano de 1968. Mesmo diante da ausência de dados acerca dos resultados necessários para a implantação do ensino de 1º Grau, o documento paraense ressalta que:

O comportamento evolutivo da educação em nosso Estado, mostra-nos que são importantes as estatísticas referentes aos anos de 1969, 1970 e 1971, quando a assistência que vêm dando os Governos Federal e Estadual levaram a sensível modificação os quadros das estatísticas educacional, com acentuada melhoria. (PPI DA LEI Nº 5.692/71 NO PARÁ, 15/10/1971).

A relevância dos dados educacionais referentes aos anos de 1969, 1970 e 1971 seriam necessários para a implementação da Lei nº 5.692/71 no Estado do Pará. No

entanto, a ausência destes dados levaram aos próprios organizadores do planejamento a ressaltarem a falta de apoio no que concerne as orientações do CFE acerca dos estudos acerca dos currículos escolares. Isto impedia que o Estado do Pará melhorasse e definisse os seus programas de trabalho. Provavelmente tal argumento do governo paraense, em relação a realidade educacional, tivesse influenciado a intenção em aprovar a Resolução nº 55, de 6 de julho de 1972, do CEE/PA que garantia a regulamentação do PPI da Lei nº 5.692/71, mesmo após um ano de ser sancionada as mudanças na reformulação do ensino pelo governo federal.

O PPI da Lei 5.692/71 representa para a educação paraense um diagnóstico da realidade problemática e de dificuldades para a expansão e melhorias do ensino de 1º e 2º graus, particularmente no interior do estado pela ausência de dados relevantes para o avanço na reforma do ensino nas regiões de difícil acesso.

No entanto, a aprovação do PPI da Lei 5.692/71 também representa um ganho para a sociedade paraense quando se reconhece a necessidade de melhorias na educação nas regiões com mais dificuldades de estrutura para a melhoria de ensino.

#### 2.4 Melhoria e adequação do ensino

##### 2.4.1 Estudos sobre as micro-regiões do Estado, sob os pontos de vistas geográfico, econômico e educacional que permitam:

- I – adequação de currículos e programas dentro das características regionais;
- II – expansão da rede escolar de forma racional evitando-se duplicação de esforços onde já existem unidades com capacidade e espaço ocioso para atender à população escolar;
- III – localização das escolas municipais, para uma melhor integração;
- IV – ajustamento nos diversos graus de ensino;
- V – adaptação de cursos que visem a territorialidade do ensino, no nível das necessidades e condições locais (PPI DA LEI Nº 5.692/71 NO PARÁ, 15/10/1971).

O documento acima reconhece que seria de fundamental importância a melhoria do ensino nas microrregiões continentais no Pará, deixando explícito a necessidade nas adequações dos currículos e programas educacionais a partir das características locais dos municípios que faziam parte de cada microrregião paraense. A localização dos municípios de integração governamental estariam inseridos na reformulação e ampliação do ensino de 1º grau no interior do estado, visto que era relevante a adaptação de conteúdos para a realidade dos alunos em nível das condições e necessidades locais.

Após a aprovação do PPI da Lei 5.692/71, as ações do governo paraense continuam com a homologação da Lei nº 4.398, de 14 de julho de 1972, que dispõe sobre a reorganização administrativa da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEDUC/PA), para cumprimento ao funcionamento das coordenadorias de ensino e de formação docente para o ensino de 1º Grau. A reorganização da Secretaria de Educação do Estado do Pará estava embasado nos princípios básicos que faziam alusão ao planejamento, à coordenação, à descentralização, à delegação de competências, ao controle, à avaliação e aos resultados.

Acerca da nova organização administrativa da Seduc, a Lei nº 4.398, em um dos seus artigos, dispõe:

Art. 11 - A coordenadoria dos Órgãos Regionais e de Cooperação Financeira será estruturada de modo a permitir total assistência técnica e financeira às Divisões Regionais, competindo-lhe apresentar proposta para a elaboração de projetos, visando a transferência para a esfera municipal de todos os encargos de serviços educacionais, especialmente os relativos ao ensino de 1º Grau, na forma prevista no parágrafo único do Art. 58 da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, do Governo Federal e que fixa as diretrizes e bases do Ensino de 1º e 2º Graus.

A reestruturação da SEDUC se refere no artigo acima as coordenadorias regionais que permitiam aos governos municipais a responsabilidade dos serviços educacionais destinados ao ensino de 1º Grau. Seria a forma de controle previsto pela Lei nº 5.692/71, quando o ensino passa a ser organizado por órgãos diretamente ligados ao governo ditatorial paraense que regulamentava os projetos educacionais no interior do estado.

Diante do controle governamental na educação brasileira, a legislação acima, que reorganizava a SEDUC no Pará, deixava claro no final:

Art. 34 - O Poder Executivo providenciará o retorno ao patrimônio do Estado, dos bens móveis e imóveis transferidos à Fundação Educacional do Estado do Pará, na forma dos Leis n. 2.395, de 29 de novembro de 1961 e n. 3.759, de 3 de novembro de 1966, que se tornaram necessários ao atendimento da nova sistemática educacional preconizada pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

O governo ditatorial paraense segue a legislação nacional de controle da educação, visto que no artigo destacado acima, a SEDUC passa a ter as deliberações

gerais do ensino nas escolas paraense diante do contexto liberal antes da sistematização da Lei Federal nº 5.692/71.

As intenções do governo ditatorial paraense, para as possíveis mudanças educacionais, levaram em consideração as dimensões regionais antagônicas do estado, pois o território paraense é diversificado e extenso em relação a implementação de uma reforma educacional em outros lugares, como o que ocorreu nos estados da região sudeste do Brasil. A dimensão territorial paraense levou os membros do CEE/PA a homologar a Resolução nº 38/73, delegando competência à SEDUC/PA para autorizar o funcionamento das escolas de ensino de 1º Grau no estado. Ou seja, com a reformulação da Seduc no Estado do Pará o controle foi se estendendo para as escolas em regiões de difícil acesso.

Assim, fica claro que nas legislações educacionais para a implantação e expansão do ensino de 1º grau entre as esferas governamentais de nível nacional e regional, a relação é constituída por elementos relevantes de poder que estão vinculados ao conhecimento da realidade escolar local e aos resultados a serem obtidos a partir do planejamento educacional (PACHECO, 2003). Desta forma, a implementação da Lei nº 5.692/71 no Estado do Pará é marcada por conformações e mediações ideológicas que levaram à disputas de poder.

A mediação nas relações de poder refere-se ao reflexo que a legislação educacional apresentava em suas entrelinhas para amenizar a realidade educacional no Estado do Pará, pois tanto as mudanças em nível nacional quanto a nível estadual deixava a possibilidade da inserção dos conhecimentos locais no currículo escolar, mesmo por que era inferido no ensino de 1º Grau como necessária aos estudos das microrregiões de integração política paraense. Diante disso, seria presumível que os alunos estudassem os conteúdos de história local na ERC Stella Maris, pois este tipo de saber funcionava como mecanismo de mediação entre os conhecimentos escolarizado, religioso e político vivenciados pelos educadores e educandos na sala de aula (GOODSON, 2013).

É este embate dos conhecimentos no espaço escolar que o currículo escolar prescrito, organizado em disciplinas escolares tradicionais, acabam sendo a sustentabilidade dos interesses de grupos poderosos que, por meio da retórica, mostram-se poucos interessados em experimentos e nos movimentos sociais que ocorreram antes e durante a ditadura civil-militar brasileira. Desta maneira, as

intenções do governo paraense para a implantação da Lei nº 5.692/71 e, conseqüentemente, a expansão do ensino de 1º Grau, podem ser consideradas que:

É provável que tradições que permanecem durante muito tempo na arena da escolarização e dos currículos exerçam uma grande atração para públicos poderosos e, sem esse tipo de apoio, desafios novos nunca podem ganhar força. A tradição de disciplinas escolares, portanto, está geralmente em harmonia com os grupos de poder externos. As abordagens curriculares que podem ter como objetivo educar os grupos menos privilegiados precisam passar pelo “corredor polonês” dos poderosos públicos externos. A sustentabilidade no mundo do currículo escolar, portanto, está intimamente relacionada com a recepção que o currículo tem nos públicos externos (GOODSON, 2013, p. 14).

As mudanças proposta pelos militares no Pará visam as transformações das escolas progressiva para o mercado de trabalho. É nesse contexto que a implantação da disciplina Estudos Sociais tem a reformulação nas disciplinas tradicionais existente no currículo escolar antes da Lei nº 5.692/71.

No Estado do Pará, a reformulação do currículo também será direcionada a área de estudos Integração Social nas séries iniciais das escolas de 1º grau. A ressignificação do currículo escolar, em tempos de ditadura civil-militar, representa o caminho a ser chegar a exequível mediação entre a realidade educacional das microrregiões paraenses com as letras expressas nas legislações nacionais e locais, pois era na atividade da Integração Social que tinha a iniciação do conhecimento local, incluindo a história do lugar dos próprios alunos.

A reforma educacional paraense na ditadura civil-militar é marcada pela obrigatoriedade da disciplina Integração Social a partir da aprovação da Resolução nº 01, de 7 de janeiro de 1972, do CEE/PA, que estabeleceu o currículo do ensino de 1º grau da seguinte maneira:

Art. 1º - O currículo do ensino de 1º grau, no Estado do Pará, será constituído das seguintes matérias:

I – Núcleo Comum:

- a) Comunicação e Expressão
- b) Estudos Sociais
- c) Ciências

II – Parte diversificada:

- a) Educação Geral
- b) Desenho

Art. 2º - As matérias fixadas nesta Resolução serão escalonadas nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino, da maior para a

menor amplitude do campo de abrangido, constituindo atividades e áreas de estudo.

Art. 3º - No escalonamento a que se refere o artigo anterior conforme o plano de estabelecimento, as matérias do núcleo comum serão desenvolvidos:

I – da 1ª a 4ª séries, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratados predominantemente como atividades.

Os esforços do governo paraense para a legitimação da disciplina Integração Social nas séries iniciais se encontram no escalonamento das matérias fixadas no núcleo comum do currículo pleno que foi estabelecida como disciplina obrigatória nas escolas de ensino de 1º grau descrita no documento acima.

No entanto, foi a partir da publicação da Resolução nº 34, de 22 de fevereiro de 1973, do CEE/PA que se dá a aprovação e autorização na obrigatoriedade da disciplina Integração Social no currículo do ensino de 1º grau no Estado do Pará, especificando quantidade da carga horária destinada às séries iniciais.

A obrigatoriedade da disciplina Integração Social, neste momento, deu-se no contexto da iniciação aos conhecimentos científicos baseados na realidade dos alunos, buscando estabelecer como as atividades de ensino poderiam ser transformadas em matérias escolares. Desta forma, o discurso da integração curricular que está sendo proposto pela legislação paraense para o escalonamento na disciplina Integração Social é justificado por mudanças dos processos de trabalho e de organização do conhecimento a partir da realidade dos alunos, visto que neste processo de mudanças nas disciplinas tradicionais do currículo serem inclusas na Integração Social corresponde:

A diferenciação de oportunidades vitais por meio do currículo foi progressivamente transferida para o funcionamento do mercado de distribuição de recursos de acordo com locais e sistemas escolares específicos, cada vez mais relacionados com os padrões de localização residencial (GOODSON, 2013, p. 17).

Buscando as referências na citação acima, a parte do programa escolar reservada ao propósito da disciplina Integração Social pela ditadura civil-militar no Pará foi referida, frequentemente, como o ensino com base na Educação Geral, uma vez que, se direcionava para os alunos um conjunto de disciplinas que englobavam a iniciação ao conhecimento escolar que refletiam aos interesses das elites capitalistas

responsáveis pela organização e execução das ideologias do estado ditatorial no Brasil.

### **3.3 A história local ensinada na E.R.C. Instituto Stella Maris a partir da reforma educacional 5.692/71.**

A inserção do conteúdo da história local a ser ensinado na ERC Stella Maris será apresentada, nesta parte da seção, como elemento marcado pelas relações de poder presentes na elaboração de currículos e seus objetivos específicos, sejam eles ideológicos governamentais ou àqueles que estão gerindo um espaço público. O contexto local ensinado como conteúdo escolar será compreendido, inspirado em Goodson (2013), como um currículo resultado de conflito social que é estabelecido, produzido, negociado e reproduzido no ambiente escolar

Nesta ótica, a extensão de certas contendas e/ou conflitos em torno do currículo prescrito é notada pelo imbricamento de ideologias intelectuais e políticas, associando-se a estes o poder e domínio da religião católica apostólica romana, assumida nos principais municípios que compunham a região marajoara durante a vigência da ditadura civil militar no Brasil (NETO, 1976).

É com este conceito que discutiremos sobre o conteúdo da história local no período da ditadura civil-militar na ERC Stella Maris, pois a inserção deste conteúdo representa a possível compreensão do pensamento educacional brasileiro vinculados as dimensões da política, da econômica e das relações sociais dos sujeitos coletivos no interior da escola.

Assim sendo, a necessidade em relacionar o ensino na ERC Stella Maris com a realidade dos alunos era marcante e relevante no período, visto que no ano de 1974, o planejamento curricular anual da escola demonstrava que:

- 01 – O Currículo está adequado à realidade sócio-econômica da Escola? SIM.
- 02 – Que fatores básicos da comunidade deixaram de ser diagnosticados? NENHUM.
- 03 – Na elaboração do Currículo Pleno foram considerados as finalidades da educação nacional e os objetivos do Ensino de 1º Grau? SIM.

04 – Quais são os objetivos gerais e específicos da Escola? DE ACORDO COM O ART. 1º DA LEI 5692/71.

05 – Na estrutura vertical, os conteúdos dos diferentes componentes da Proposta Curricular foram mantidos, ampliados ou substituídos? Em que áreas/disciplinas/atividades foram feitas as alterações? O PLANEJAMNETO FOI FEITO DE ACORDO COM A COMUNIDADE.

08 – Na elaboração anual realizado pelos professores houve interrelação dos conteúdos das áreas de estudo/disciplinas/atividades? SIM.

09 – A seleção das atividades foi feita, visando o material didático existente na Escola e o espaço físico? NÃO. DEVIDO A FALTA DE MATERIAL DIDÁTICO. (QUESTIONÁRIO SOBRE A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO PLENO DO INSTITUTO STELLA MARIS, 1974).

Na elaboração do currículo da ERC Stella Maris, com base no questionário preenchido no ano de 1974, o conteúdo do local na escola de 1º Grau é inserido no tanto do núcleo comum do currículo pleno quanto na parte diversificada, mesmo havendo uma distinção clara entre o que é definido como comum as disciplinas escolares e o que é conteúdo a ser inserido na parte diversificada, conforme as diretrizes do Parecer 853/71 do CFE. A partir deste contexto entre o local e o nacional, o questionário acima especificado, expressa-nos a ideia de totalidade por considerar a legislação nacional vigente no país com as condições de ensino nas escolas brasileiras.

O questionário, portanto, passa a ser o elemento relevante para o conhecimento das partes e do todo na legislação educacional da ditadura civil-militar brasileira, por presumir a ideia de reciprocidade, porque o que confere significado tanto ao todo quanto às diversas partes que formam o todo são determinações que perpassam e completam a transversalidade do todo sem que seja isolados os elementos entre si para se chegar ao conhecimento de um todo. Ademais, para melhor compreender a relação recíproca entre a parte e o todo no conteúdo de história local a ser ministrado na escola, as acepções de Carvalho (2007) são relevantes quando o mesmo diz que a “totalidade é formada de categorias e relações simples, entre as quais algumas mais fundamentais, que devem ser conhecidas e descortinadas para exatamente dar passagem à reconstituição abstrata do todo” (p. 181). Portanto, quando os sujeitos escolares da ERC Stella Maris expressam no currículo escolar que está de acordo com as normas viventes do país, particularmente em conformidade com a Lei ° 5.692/71, deixa claro que a organização curricular pode ser analisado

como transversalidade para era alcançar o todo quando adentra no espaço escolar as diretrizes nacionais.

Outro documento analisado foi o relatório pastoral do projeto educativo da ERC Instituto Stella Maris, referente aos anos de 1973 e 1974 com ações previstas para 1975 na cidade de Soure/PA. Tal documento apresenta a necessidade da aproximação do ensino escolarizado com a realidade local dos alunos, passando a ser de responsabilidade das madres agostinianas.

Por meio do projeto das madres agostinianas na ERC Instituto Stella Maris, o conteúdo da história da igreja católica na cidade de Soure permitia ao educando perceber-se como parte integrante da história do lugar. Assim, inspirado em Barros (2013), o indivíduo que vivenciava o seu próprio lugar na escola não é considerado como um simples espectador do ensino desta, mas construtor de fatos e acontecimentos, que se dão no currículo, não de maneira lineares, mas sim permeados de discontinuidades próprias do processo histórico em nível local e nacional.

Os títulos dos conteúdos históricos locais relacionados ao ensino de responsabilidade das madres agostinianas são especificados conforme o quadro abaixo.

**Tabela 1: Conteúdos de ensino das Irmãs Agostinianas na ERC Stella Maris - 1974.**

Conteúdos	Fontes utilizadas
A história da igreja na cidade de Soure	Apostila das irmãs agostinianas
A chegada das irmãs agostinianas no Marajó	Apostila das irmãs agostinianas
A chegada das irmãs agostinianas na cidade de Soure	Apostila das irmãs agostinianas
A missão das irmãs agostinianas na cidade de Soure	Apostila das irmãs agostinianas

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa documental, 2017.

Os títulos religiosos dos conteúdos da história local na ERC Instituto Stella Maris se fazia presente como um mecanismo de controle social a partir da vivencia e estudo do papel da igreja católica e a missão das irmãs agostinianas com a chegada

da ordem no município de Soure. Um tipo de conhecimento relacionado ao estudo do meio como proposta de ensino nas disciplinas Integração Social e Ensino Religioso, ambas disciplinas escolares se tornaram atividades obrigatórias nas escolas de 1º grau após a Lei 5.692/71 pelo ditadura civil-militar no Brasil.

Considerando o integrado das disciplinas Integração Social e Ensino Religiosos na ERC Instituto Stella Maris, podemos inferir que:

O desenvolvimento das atividades em comemoração ao dia de Santo Agostinho na escola será realizado com um grande dia de lazer laborais e dinâmicas com as nossas crianças com uma grande gincana na horário da tarde no quintal da escola. Nesta divertida atividade, as tarefas que as crianças terão que realizar será de acordo com a vida de nosso padroeiro e mártir fundador da ordem agostiniana pelo mundo aonde vivemos hoje. O êxito de nossa programação depende do trabalho em união de vocês professores por que neste ano letivo serão perguntas entre a vida de Agostinho e a chegada das irmãs aqui na cidade de Soure. Então, os professores deverão trabalhar em conjunto em sala de aula a parte da espiritualidade com a matéria de Comunicação e Expressão, Ciências e Integração Social para as nossas crianças fazerem bonito no dia dos festejos ao Santo Agostinho por nossa que prega o amor, a união e a promoção humana como princípio de educação. (PLANEJAMENTO EDUCATIVO, 1975)

A programação para a realização da gincana comemorativa à Santo Agostinho expressa nas linhas do Planejamento Educativo do ano de 1975 demonstra a integração entre as disciplinas escolares obrigatórias na ERC Stella Maris com vista a atender as necessidades educativas locais dos alunos.

Com base na tabela 1 anteriormente, a história local se fazia acontecer com os apostilados elaborados pelas irmãs agostinianas para serem repassados aos alunos pelos docentes em sala de aula. Os objetivos desses conhecimentos serem propagados na ERC Instituto Stella Maris, tem como feitos os motivos que levaram a Prelazia de Marajó a se instalar e fortalecer como instituição religiosa na cidade de Soure e, conseqüentemente, a chegada das madres agostinianas. Desta forma, os conteúdos da história local surgia no currículo da ERC Instituto Stella Maris marcado pela ideologia cristã na propagação da fé católica com base nos ideais da filosofia agostiniana, repassando no ensino de 1º Grau o moralismo e a disciplina para que os alunos fossem obedientes.

Os apostilados elaborados pelas irmãs agostinianas possivelmente era produzidos em outras cidades, como em Belém e até mesmo em São Paulo, as sedes da Congregação:

O trabalho das Irmãs Agostinianas Missionárias, cuja sede está estabelecida em São Paulo à Av. Cons. Rodrigues Alves, 658 na Vila Mariana, é feito na Ilha de Marajó, onde a congregação possui 3 casas na ilha e uma pequena em Belém para facilitar a comunicação entre os centros de trabalho e sede. O trabalho é desenvolvido em diversos setores: social, educacional, profissional e religioso. Os centros de trabalho estão instalados nos centros-chaves para atender os povoados e vilas do interior da ilha. (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DAS IRMÃS MISSIONÁRIAS AGOSTINIANAS, Soure-PA, 1973-1974).

É notório e marcante o interesse em fixar a filosofia agostiniana a ser repassada, primeiramente, para os professores e, depois, para os alunos na ERC Stella Maris, pois a hegemonia de controle das irmãs agostinianas era representada por uma rede na qual o poder iria se estruturando desde a sede na cidade de São Paulo até as diretrizes de funcionamento da escola no município de Soure. Na verdade, o que se pregava pela ideologia religiosa das escolas confeccionadas seria um novo modelo de dominação como o que ocorrera no início da ocupação paraense pelos jesuítas.

Assim, se fosse do interesse das religiosas pertencentes à ordem das agostinianas e de comum acordo com o bispo prelado do Marajó, os conteúdos religiosos eram autorizados a serem ministrados na escola desde que tivessem a integração com as demais disciplinas do currículo escolar. Mas para que tudo isso acontecesse, os recursos pedagógicos disponibilizados eram elaborados, produzidos e distribuídos pelas irmãs agostinianas por meio das apostilas que, possivelmente, ao realizarem viagens até a capital paraense se dispuseram a adquirir livros e temas que não estavam propriamente relacionados com os livros didáticos disponíveis na escola.

Considerando ainda os dados da tabela 1, os conteúdos a serem ensinados aos alunos na ERC Instituto Stella Maris tinham ligação entre as disciplinas Integração Social e Ensino Religioso, visto que foi com relação à história da própria igreja católica, por ser mantenedora do prédio escolar, procedeu-se aos trabalhos assistencialistas à população sourense. Os conteúdos estavam elencados nas apostilas trazidas pelas irmãs agostinianas para os professores trabalharem em sala de aula, da seguinte maneira:

Na Amazônia, concretamente na foz do grande rio Amazonas, encontra-se a Prelazia do Marajó, onde os agostinianos recoltes da Província de Santo Tomás de Vilanova iniciam suas tarefas de de

evangelização na cidade de Soure no Pará, assumindo as dez Paróquias da Missão e o bispo da mesma, Dom Alonso é também agostiniano recoleto. O Reino de Deus está sendo construído no Marajó e os agostinianos recoletos estamos colaborando nessa construção. Seguindo o pensamento de Santo Agostino, devemos estar onde a Igreja precisa de nós (MANUAL DOCENTE, 1975).

A conquista do Marajó pelos agostinianos recoletos faz parte do conteúdo da história da igreja católica na cidade de Soure e se torna marcante nos manuais docentes da ERC Instituto Stella Maris; primeiro por deixar explícito qual a cidade em que atuam e mantiveram seus domínios à população local; e segundo, que foi da cidade de Soure que a história das missões agostinianas se expandem para outras regiões do Marajó, pois quando se falava em Marajó se utilizava como ponto de referência o papel na atuação da igreja no município de Soure.

Os conteúdos da história da igreja no Marajó explica a realidade da região quando especifica as dificuldades enfrentadas pelos padres agostinianos para se instalarem na cidade de Soure. Diante as dificuldades vivenciadas pelos clérigos na evangelização na região marajoara, o manual docente apostilado de 1975 ainda continua especificando que:

A evangelização do Marajó começou no século XVII, realizada pelo ardor missionário das Ordens religiosas como: capuchinos, jesuítas, franciscanos, mercedários e carmelitas. O centro da Missão estava na capital do Estado, Belém do Pará. Desde Belém os missionários faziam incursões por este imenso Estado do Para, chegando também no Marajó.

No final do século XVII, os capuchinos fundaram a Paróquia de Chaves, colocando a Santo Antônio como Padroeiro. Desde esse centro missionário eles irradiavam seu trabalho pastoral em outras localidades, como: Joanes, Monsarás, Soure. Em 1701 registramos os primeiros mártires do Marajó: os franciscanos Pe. José de Santa Maria e Pe. Martin da Conceição, que foram martirizados por uma tribo de índios.

No ano de 1832 dez mil pessoas da raça negra foram trazidas como escravos da África à ilha do Marajó. Este fato foi determinante na história do Marajó. Pois, a partir dessa época, foram se misturando entre si raças diferentes: indígenas, negros e brancos. Esta mistura deu como resultado final uma raça própria: o homem e a mulher marajoaras. Em geral, nem são indígenas, nem negros, nem brancos. Também encontramos muitos casos, nos quais as raças conservam sua identidade própria. Na cidade de Soure e Salvaterra, na parte dos campos, têm povoados onde a maioria da população é de raça negra.

O documento acima deixa explícito o que poderia ser ensinado aos alunos da ERC Instituto Stella Maris na década de 1970, apresentando-se o conhecimento escolar de maneira interligada entre os saberes históricos da igreja pela região marajoara e pelo mundo, além de contextualizar com a realidade local quando cita a formação do homem marajoara com a chegada dos povos negros na história do Marajó. Era o ensino do homem marajoara em seu contexto de vivências nas fazendas locais, por ser da região de campos da MRG do Arari.

O homem marajoara, de acordo com o documento, é autêntico em sua formação histórica, apesar da miscigenação étnica entre índios, negros e brancos na região, de acordo com o documento acima. A autenticidade do homem marajoara na contextualização do que seria historicamente ensinado aos alunos da ERC Stella Maris, o que poderá ser explicado por Germinari e Buczenko (2012) ao perceber que a “história local torna-se um marco inicial para que o aluno compreenda as diferentes construções identitárias numa sociedade em permanente mutação” (p. 133). Para isso, a análise no documento aponta a identidade do homem e da mulher marajoara a partir da representatividade na possibilidade de ensinar as dificuldades e problemas estruturais das cidades marajoaras, especificamente à cidade de Soure. Melhor referendar a miscigenação na formação do povo marajoara, com a história da igreja católica na cidade de Soure, seria:

A construção de identidades que vale-se da matéria-prima fornecida pela história e instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão tempo/espço. (CASTELLS, 1999, p. 23)

A história da igreja católica foi sendo relatada nos manuais apostilados da ERC Instituto Stella Maris afunilando-se a história da cidade de Soure, tais como:

No dia 19 de outubro de 1930 o Pe. Gregório Alonso, acompanhado do Pe. Luis Atienza, tomava posse da Prelazia do Marajó em Soure, como administrador apostólico da mesma e pouco depois seria consagrado bispo. Assim começava um projeto sério e organizado pra implantar o Evangelho e construir o Reino de Deus na maior ilha fluvial do mundo. A Igreja particular do Marajó começava a caminhar, sendo organizada e animada por primeira vez desde dentro da ilha. Terminava assim uma época, onde era administrada eclesiasticamente desde Belém, a capital do Estado, com todas as

limitações que isto implica, devido às grandes distâncias que separam Belém do Marajó e a necessidade que o rebanho tem da presença permanente do pastor.

Pois bem, aceitando a Prelazia do Marajó, a Província de Santo Tomás de Vilanova demonstra que o espírito missionário está vivo no seu coração. Estar presente em duas Prelazias situadas na bacia amazônica, é sinal de forte espiritualidade e de muita coragem no serviço da Igreja e do Evangelho. Têm vozes que falam que a Província nesses primeiros anos não demonstrou muito zelo missionário, pois eram poucos os missionários enviados às duas Prelazias. Porém, os que assim pensam talvez estejam esquecendo os problemas sérios que a Província de Santo Tomás de Vilanova teve que enfrentar na Espanha, a partir do ano de 1934, por motivos políticos, como nenhuma outra Província da Ordem enfrentou. Passados esses anos difíceis, aos poucos foi se consolidando a atenção a Marajó. De todos é conhecido o alto número de missionários enviados ao Marajó e o grande trabalho pastoral realizado.

Sim nos estranha tanto que o primeiro bispo do Marajó, o agostiniano recoleto Mons. Gregório Alonso, colocasse a sede da Prelazia em Soure, que se encontra em um extremo do território da mesma. Talvez o motivo fosse a maior proximidade de Belém. Desta forma, era mais fácil pôr em andamento este grande projeto com menos dificuldades que se a sede central estivesse no centro geográfico da ilha.

O conteúdo da história da igreja católica no município de Soure representa a hegemonia no controle social, econômico e cultural da ordem nas missões religiosas na bacia amazônica e em particular no Marajó. Percebe-se que as lutas e suas contradições existentes entre os missionários também vieram para a região marajoara no início da missão, pois os religiosos pretendiam pôr em andamento um projeto de catequização com menos dificuldades daquele que aconteceu antes do Brasil. Diante deste impasse, decidiu-se o bispo Dom Alonso a ser instalar na cidade de Soure para que desse local pudesse administrar as demais paróquias da região marajoara.

Com o trabalho pedagógico realizado pelas irmãs agostinianas no município de Soure, a fachada da ERC Instituto Stella Maris passou a representar mais um elemento da inserção do conteúdo de história local a ser ensinado na escola, com suas estruturas imponentes, possivelmente, se transformou como símbolo da história da igreja na região e da sociedade sourense em geral.

**Imagem 5:** Fachada da ERC Instituto Stella Maris (1975)



Fonte: Pessoal do autor, 2016.

O conteúdo relacionado a história e o papel das irmãs agostinianas na cidade de Soure se resume a criação e funcionamento da ERC Instituto Stella para atender a comunidade carente e necessitada de uma educação de qualidade. Assim, a ERC Instituto Stella Maris, a partir da década de 1970, passa a se apresentar análogo aos serviços da igreja católica no Marajó.

A história local, pretensiosamente passa a ser conteúdo curricular a partir da própria historicidade da ERC Instituto Stella Maris que, por ter cunho filosófico religioso com base no catolicismo apostólico romano, apresenta-se como marcante na sociedade sourense e marajoara. Neste sentido, os conteúdos ensinados pelas irmãs agostinianas dão-nos o entendimento de como o conhecimento da história da cidade de Soure estava presente no interior das atividades pedagógicas da ERC Instituto Stella, partindo do contexto da sua imponência arquitetônica quando a instituição de ensino passou a ser chamado de Colégio Stella Maris e que, no decorrer do tempo foi se introduzindo no imaginário popular e nos próprios documentos escolares.

Em conjunto com a arquitetura imponente, a integração entre as disciplinas escolares era relevante no currículo da ERC Stella Maris, desde o Ensino Religioso a Integração Social por meio do docente da Educação Geral nas séries iniciais do ensino de 1º grau no Estado do Pará. Desta forma, a disciplina Integração Social estava

presente no currículo da escola Stella Maris a partir da reforma educacional brasileira de 1971 promulgada pelo governo militar de Emílio Garrastazu Médici.

Nos anos de 1974 a 1977 era ensinada, no ensino de 1º grau, a história com base na realidade local dos alunos, destacando-se o conhecimento acerca da comunidade, do bairro e do município. O quadro abaixo demonstra como estavam divididos os conteúdos escolares por série.

**Tabela 2: Relação de conteúdos por série na disciplina Integração Social, anos de 1974, 1975 e 1977**

Série	Conteúdo	Fontes utilizadas
1ª	Descobrimto do Brasil. O tempo e as grandes datas. Descobrimto da América. Grandes datas nacionais	Livro Didático Apostila da escola
2ª	Monumentos. Os escravos. Proclamação da Independência no Brasil. A prefeitura e os serviços públicos	Apostila do histórico da cidade de Soure Livro Didático
3ª	Primeiros colonos. Descobrimto do Brasil Governadores geral do Brasil Independência do Brasil Os monumentos locais. O município de Soure A formação dos bairros da cidade	Livro Didático Apostila do histórico da cidade de Soure
4ª	Primeiro habitantes do Marajó Índios marajoaras Índios mundins, aruãs e maruanazes Primeiros habitantes do Brasil Proclamação da República A República no Brasil. A economia da borracha no Pará. A história dos municípios marajoaras	Apostila do histórico da cidade de Soure Livro Didático Apostila da escola

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos diários de classe, 2016.

O quadro acima demonstra que os conteúdos de Integração Social traziam em seu bojo a história dos bairros e do próprio município de Soure. Possivelmente esses tipos de conteúdos estavam diretamente inclusos no planejamento de ensino das séries iniciais do ensino de 1º grau ainda como resquício do ensino primário, pois desde o início do século XX já se discutia no Brasil um ensino que demonstrasse aos alunos o contexto histórico da realidade em que estavam inseridos.

Desta feita, os conteúdos de história local da disciplina Integração Social que, no final da década de 1970, eram ensinados em sala de aula se resumiam, praticamente, aos monumentos locais; a história de formação política e a formação dos bairros da cidade; aos primeiros habitantes do Marajó; aos índios marajoaras (índios mundins, aruãs e maruanazes); a história dos municípios marajoaras e a organização do governo municipal com os principais serviços públicos na cidade de Soure.

A quantidade de conteúdos considerados historicamente hegemônicos no currículo escolar era maior, conforme os dados coletados na tabela 1. Contudo, podemos observar a relação entre o local e o nacional no ensino da disciplina Integração Social na ERC Stella Maris, demonstrando que o conteúdo relacionado a história do lugar foi tomado como recorte da espacialidade que se expressa em uma particularidade no interior de uma totalidade com a qual se articular.

Assim, os conteúdos de história local no currículo da ERC Stella Maris “se apresenta como complemento à história nacional” (FAGUNDES, 2006, p. 90). Para isso, o conhecimento das partes e do todo pressupõe uma reciprocidade, por mais que não é possível captar a amplitude de determinações ontológica das partes e da totalidade, pois essas determinações só podem ser apreendidas na reciprocidade que percorre a transversalidade essencial do todo (CARVALHO, 2007).

O conteúdo de história local era repassado aos alunos a partir de três manuais docente ou apostilas, como estavam escritos nos diários de classe, que citavam a história e formação social do município de Soure. Possivelmente, esses apostilados eram direcionados pelas autoridades locais às escolas municipais, ressaltando e valorizando a cidade como ponto de cultura e atrativo turístico ao serem ensinados os monumentos e setores importantes da cidade:

Dois bustos localizados no centro da cidade de Soure são muitos importantes para os moradores. Um busto é do bispo prelado Dom Gregório Alonso, nascido em Espanha que permaneceu na Prelazia de Marajó até 1965. O outro é do Abel Nunes de Figueiredo pelos seus grandes serviços e obras em prol da população carente da cidade como ex-governador do Estado do Pará. Os bustos são importantes monumentos de nossa cidade que estão nas praças e que servem para as crianças brincarem e as pessoas conversarem. O busto do bispo fica em frente à igreja matriz da cidade e do ex-governador na praça em frente à residência de seus familiares.

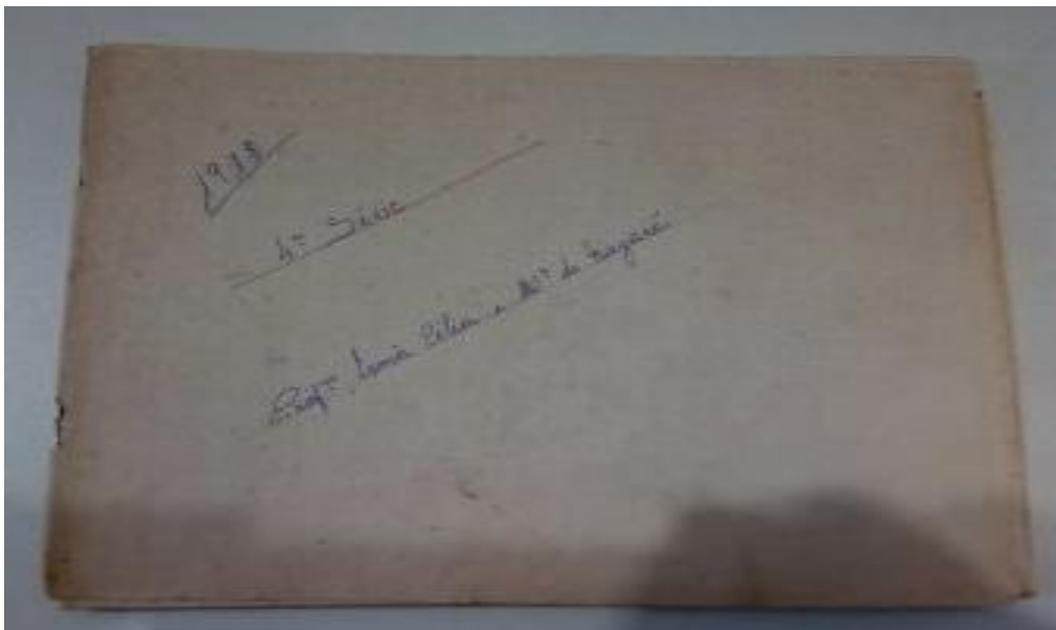
Outros monumentos da cidade de Soure são o cruzeiro e a igreja matriz. O monumento do cruzeiro representa o marco da cristandade para os moradores por ser Arquitetura de concreto, tendo ao centro uma Cruz de ferro. O monumento foi inaugurado pelo Bispo Prelado do Marajó, Dom Gregório Alonso em 1928, em comemoração aos 25 anos de atividades dos Padres Agostinianos Recoletos em Marajó – na praça Magalhães Barata. A igreja matriz foi iniciada sua construção em 1937, por Dom Alonso, primeiro bispo do Marajó, e concluída em 1941 por Dom Alquílio Diez é o grande símbolo das comemorações do Círio de Nazaré no mês de novembro. Também é na igreja matriz que são realizados os batizados e casamentos da cidade.

Também o monumento do Obelisco é uma homenagem da população sourense aos 150 anos da Independência do Brasil. Está localizado na praça da Independência, no centro da cidade, na ponte, é uma maneira de agradecer aos grandes homens da nação que lutaram por nossa liberdade. É um monumento que foi construído na administração do prefeito Alberto David Fadul que queria o bem da população sourense.

Os monumentos são lugares turísticos no município de Soure. A construção desses monumentos se materializaram durante as administrações municipais, com intuito político de representação aos grandes nomes que marcaram a história do lugar. No entanto, nos monumentos destacados nas apostilas de aulas aparecem tantos nomes de autoridades políticas quanto eclesiásticas ligadas a igreja católica.

Por outro lado, os diários de classes dos professores, entre os anos de 1974 a 1978, demonstra a dificuldade profissional em articular os conhecimentos planejados pelo coletivo escolar com a legislação estadual para a educação da ERC Instituto Stella Maris, pois o preenchimento do diário de classe variava em torno das disciplinas Integração Social e Estudos Sociais, com enfoque no que seria ensinado na Educação Geral, ou seja, vários docente fizeram confusão em preencher os diários.

**Imagem 6:** Diário de classe dos professores - 1978



Fonte: Arquivo da escola, 2016.

Por sua vez, os diários de classe de 1974, apresentam os conteúdos do município e sua organização administrativa, destacando as noções de patriotismo e de higiene. O diários de classe somente elencavam os nomes dos conteúdos que eram ensinados e o local da fonte para a elaboração das aulas. De acordo com a tabela 1 acima, os conteúdos estavam expressos nos manuais docentes, como se observa a seguir.

O município de Soure, em 1991 possuía característica: posição geográfica de latitude Sul  $0^{\circ} 40' 6''$  e de longitude Oeste  $5^{\circ} 20' 15''$  (do meridiano do Rio de Janeiro). Cidadezinha formada em uma área plana, bem tracejada – formato xadrez -, banhada pelo rio Paracauari, apesar de imperar a violência e os alagamentos constantes no período das chuvas, a qual afastava o interesse da curiosidade dos que ali chegavam para fixar residência, a não ser aqueles que sujeitavam obedecer as regras impostas pelo intendente “Coronel” Raimundo Bezzerra da Rocha Moraes.

Os prédios que mais se destacavam eram: intendência municipal, Quartel da Polícia Rural, casa das Freiras, grupo escolar de Soure, igreja matriz. Misturavam-se com casas de comerciantes, de políticos do município e moradores, os pecuaristas, praticamente residiam nas fazendas. Essas moradias eram de enchimeio, rebocadas com cimento e barro, cobertas de telhas de barro, com portas e janelas bem amplas. As modestas barracas, cobertas de palhas de palmeiras, predominavam nos subúrbios ligados por pequenos caminhos com pouca ou quase nenhuma salubridade. (MANUAL DOCENTE, 1974).

O manual docente de 1975 traz a história do município de Soure da seguinte maneira:

No dia 27 de fevereiro de 1901, o governador do estado do Pará, doutor em direito Augusto Montenegro, assinou a lei nº 758, elevava a categoria de vila a povoação de Salvaterra. Nesse mesmo ano, no dia 9 de abril, o mesmo governador assina o decreto nº 993, marcando para o dia 21 do corrente mês para a instalação da vila de Salvaterra a ser anexada na cidade de Soure.

Apesar dos conflitos esvoaçar na cidade, a população sourense buscava alternativas a fim de aperfeiçoar seu desenvolvimento. A própria comunidade cria em Soure, a primeira sociedade beneficente chamada de Santíssima Trindade, tendo como presidente o senhor Eugênio Messias de Vasconcellos e como secretária a senhora Lula Pena.

Os manuais docentes de 1974 e 1975 dizem respeito ao problema da violência na história da cidade de Soure.

O primeiro manual deixa explícito que a organização social e política da cidade estava sob a responsabilidade do coronelismo exercido pelos grandes fazendeiros mesmo não estivessem residindo nas suas fazendas. Cita também de que maneira os serviços públicos existentes à época eram destinados a população sourense. Contudo, o documento não aponta para saber quem eram os sujeitos que poderiam usufruir dos serviços públicos, como por exemplo, o grupo escolar da cidade.

Já a violência do manual de 1975 diz respeito aos embates políticos entre os moradores de Soure e da cidade Salvaterra, ambas geograficamente delimitadas por um rio, chamado de Paracauary. Os embates entre as elites das referidas cidades marajoaras aconteciam pela regulamentação dos respectivos limites territoriais a serem definidos pelo governo do estado. No entanto, para os alunos sourenses, procurou-se ensinar que na história da município de Soure os moradores do lugar sempre buscavam construir a ideologia da superioridade diante aos outros lugares do Marajó. O documento deixa claro que mesmo tendo os problemas sociais, políticos e econômicos na cidade, os moradores sourenses continuavam lutando para construir uma cidade melhor e mais desenvolvida.

A exaltação do herói nacional em parceria com os heróis locais eram discutidos nos planejamentos educacionais dos eventos da ERC Stella Maris no decorrer no ano letivo de 1978, pois:

A semana da comunidade é comemorada anualmente, juntamente com a prefeitura e diretores das escolas, com uma série de conferências e atividades que incentivem a formação de uma verdadeira comunidade. Neste evento o prefeito será presente e abrirá as comemorações destacando as melhorias em sua administração para o entusiasmo da população. Também as escolas deverão apresentar para a comunidade o que fazem para melhoria do ensino na formação de uma só comunidade sourense. (OFÍCIO PMS, 1974).

Ainda acerca do desenvolvimento da cidade, apesar das dificuldades enfrentadas pelos moradores na questão do transporte para a capital paraense e da violência entre os grupos rivais, possivelmente eram sourenses ligados aos grupos de coronéis fazendeiros da cidade que procuravam propagar a ideologia da união de todos pelo desenvolvimento da cidade. Por isso, a necessidade do ensino desse discurso aos alunos na ERC Instituto Stella Maris: uma forma de proteção e cuidados aos demais moradores para que não viessem serem acometidos de agressões físicas, tanto por parte da igreja quanto do poder público municipal.

Tais interesses eram ensinados aos alunos, o que fica explícito no manual destinado aos docentes da ERC Stella Maris de 1979 em relação a história local:

O crescimento da cidade, em 1905, era lento, os recursos eram escassos, apesar da região ter um importante destaque para o Estado. A empresa de navegação que realizava o percurso de Belém-Soure e Soure-Belém, publicava editais, nos principais jornais [e no Diário Oficial do Estado], marcando dia e hora da saída da embarcação de seu trapiche, já que não eram definidas, para atender com seus vapores Gaivota, Rio Tapajós e Tucunaré, aquela parte do Marajó. A população sourense sentia necessidade de proteção e cuidados, mesmo assim, sobrevivia, confrontando-se com as barbaridades, exigências impostas por rivalidades que germinavam e não tinham fronteiras para chegarem a um determinado, buscando a violência, sempre a violência.

O conteúdo de história local inserido no currículo das séries iniciais da ERC Stella Maris nos anos de 1974 e 1978 fez com que os sujeitos da própria comunidade passassem a conhecer e valorizar sua identidade histórica. Mas para que isso acontecesse foi necessário a transformação dos envolvidos neste processo, principalmente dos professores, para que fossem estimulados a adquirirem uma consciência histórica e de formação pelas ações pedagógicas das próprias irmãs que os auxiliavam nas ações docentes desenvolvidas no município ao longo dos anos que ali permaneceram.

No ano de 1980 o conteúdo de história da cidade de Soure, com fundamentação religiosa, deixa claro que o poder da igreja católica se materializava por meio das funções e prestígio na sociedade que a ordem religiosa dos agostinianos recoletos possuíam, como por exemplo a história do círio da cidade de Soure passou a ser transmitidos no ambiente escolar para os alunos da seguinte forma:

O primeiro Círio realizado em Soure foi na localidade chamada Pacoval, onde vivia um casal, ela se chamava Gertrudes e ele Aniceto José Gomes. Sendo ela devota de Nossa Senhora de Nazaré, realizava no mês de novembro novenas em louvor a Virgem Santíssima. No ano de 1888, o casal doou a Igreja católica um terreno, para que neste fosse construído uma capela. Em 1890, celebrou-se o primeiro Círio em Soure, na época era pároco de nossa Paróquia o Padre Jean Crolet, chegando depois os padres Ricardo e Sebastião Menezes. O último passou 22 anos evangelizando em nosso Município. No ano de 1895, o casal Gertrudes e Aniceto, apoiados pelos comerciantes construíram no terreno doado a Capela de menino Deus, para onde a imagem de Nossa Senhora foi recolhida, tendo posteriormente a capela sido destruída em função de seu estado de ruínas. No ano de 1937, iniciou a construção da atual Igreja Matriz de Nossa Senhora da Consolação, que foi inaugurada no dia 19 de março de 1942, pelo Bispo Prelado do Marajó Dom Gregório Alonso. No ano de 1963, os agostinianos construíram a atual Capela de São José, no bairro de São Pedro, próximo ao local onde os padres Carmelitas haviam construído a 1ª capela em 1696. A Trasladação da imagem de Nossa Senhora sai da Igreja de Santa Rita, que foi inaugurada no dia 22 de maio do ano de 1972, para a Igreja de São José. (MANUAL DOCENTE, 1980)

O conteúdo da história de Soure no ano de 1980 estava relacionado ao Círio de Nazaré realizado desde o final do século XIX. Provavelmente, esse conteúdo local seria para manter o poder e controle que a igreja exercia nas grandes festividades religiosas, demonstrando para os sujeitos que a devoção religiosa seria relevante para aquele movimento festivo e que tinha nos sacerdotes agostinianos a manutenção de sua grandiosa festividade, advindas do início do século XX. Isto é, não foram os agostinianos que realizaram a primeira festividade do Círio na cidade de Soure, mas que eram de suas responsabilidades a perpetuação da mesma para os moradores sourenses.

O manual especificado da história do círio do município de Soure não especifica se o conteúdo seria ministrado nas aulas de Ensino Religioso ou de Integração Social. No entanto, acreditamos ser um conteúdo repassado aos alunos com foco na integração curricular preferido nos debates e reuniões da ERC Instituto Stella Maris,

que era sistematizado pela supervisão das irmãs agostinianas no ensino da escola. Esse processo nos leva a análise de que se tratava da ideia de superioridade e hegemonia de um saber externo à escola para ser transmitido via currículo (GOODSON, 1995).

Neste contexto, é importante destacar a participação da Igreja Católica na história da educação brasileira, pois se construíram várias escolas durante os períodos colonial e imperial, e até 1930 controlava a maior parte das escolas brasileiras. Com a entrada do Estado na educação e no ensino público, a partir de 1930, as escolas religiosas foram perdendo seu prestígio político. Assim, seu interesse na política educacional vai além da presença/ ausência do ensino religioso no currículo escolar, pois as forças conservadoras temiam a democratização de tais oportunidades, e a participação das camadas populares de forma mais ativa na vida pública.

No entanto, nos anos de 1983 a 1985, a disciplina Integração Social na ERC Stella Maris ainda estava relacionado aos conteúdos escolares da década de 1970, mas em menor quantidade em relação aos conteúdos nacionais, conforme a tabela a seguir:

**Tabela 3: Relação de conteúdos por série na disciplina Integração Social, anos de 1983 e 1985.**

Série	Conteúdo	Fontes utilizadas
2 <sup>a</sup>	Os bairros da cidade de Soure Proclamação da Independência no Brasil.	Apostila do histórico da cidade de Soure Livro Didático
3 <sup>a</sup>	Descobrimto do Brasil Governadores geral do Brasil Os monumentos locais. O município de Soure e sua fundação A economia da borracha no Pará.	Livro Didático Apostila do histórico da cidade de Soure
4 <sup>a</sup>	Primeiro habitantes do Marajó Índios mundins, aruãs e maruanazes Primeiros habitantes do Brasil Proclamação da República	Manual docente do histórico da cidade de Soure Livro Didático

	<p>A história do município de Soure</p> <p>Destacados políticos da cidade de Soure</p> <p>Cabanagem no Pará</p>	
--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos diários de classe, 2017.

Os manuais docentes de 1983 e 1985 relatavam que o conhecimento que era ensinado aos alunos na ERC Instituto Stella Maris pouco se difere a década 1970, quando especifica:

Soure é uma das maiores cidades da ilha. Foi edificada na aldeia dos índios Maruanazes, com o nome de Freguesia do Menino Jesus. Em 1757, Francisco Xavier de Mendonça Furtado elevou-a à categoria de vila. Ficou anexada à Monsarás de 1833 até 1859, quando se desmembrou. Por decreto de 19 de setembro de 1890, sob o número 194, foi elevado à categoria de cidade.

Soure tem uma população de uns 30.000 habitantes.

O município produz peixe de tôdas as qualidades, abastecendo, quase sozinho, os mercados de Belém; sementes oleaginosas, peles e gado. O seu gado é vendido para os mercados de Belém, Caiena, Oiapoque e Amazonas. É o município que tem o maior rebanho da ilha.

A cidade está situada a 0° 40' 6" de latitude sul e 5° 21' 15" de longitude ocidental do meridiano do Rio de Janeiro.

Limites do município com o Amazonas: pela costa da foz do rio Camará até a foz do rio Tartaruga. Com Cachoeira: pelo leito do rio Camará; da sua foz até a foz do igarapé Cararapu; da foz deste até as nascentes do rio Paracauari, indo ter ao lugar Tartaruga, lugar onde sai o rio do mesmo nome; essa linha passa pelas fazendas Retiro, Dominginhos, Matinada, pertencentes a Soure e as de Guajará, Mocajuba à Cachoeira. Com Chaves: pelo leito do rio Tartaruga, da sua foz até o lago do mesmo nome.

Nos idos dos anos de 1953, Soure, a pérola do MARAJÓ é banhada, refrescada pelo rio Paracauari e dista 2 quilômetros da baía de MARAJÓ. Vindo-se de Belém, de longe avista-se o farol do Mata-Fome, de luz branca, sempre piscando para o mar, na foz daquele rio, na ponta do mesmo nome.

O navio ao chegar bem em frente ao farol, dobra, dá uns tombos e ruma pelo rio a dentro. Logo na sua foz, os olhos ficam maravilhados com a bela vista da vila de Salvaterra, entre mil coqueiros, nos apresenta. Daí a alguns minutos avista-se a cidade, em uma curva do Paracauari. O navio ao defrontá-la, apita, prepara os cabos, encosta na ponte que se encontra cheia, literalmente cheia de moças, rapazes e velhos que esperam notícias ou parentes da Capital.

Soure é uma cidade bem adiantada, ostentando casas antigas do tempo de sua fundação, tendo ao lado belos prédios do tipo dos de Belém e as modestas casas do cabloco sourense. Tem um comércio muito bem constituído, além de hotéis excelentes e um cinema que exhibe os melhores filmes que passam nas telas belemenses. Soure está em vésperas de ficar com uma das maiores igrejas do nosso interior. De lindíssima fachada e bem edificada, tendo uma bonita planta.

Soure é uma das cidades mais procuradas, o descanso e a tranquilidade dos que passam o ano no trabalho da capital, metrópole da Amazônia. Nessa época, a cidade se transforma; toma novos encantos; as praias enchem-se, as ruas alegram-se, enfim, recebe decoração nova; adquire novo ritmo.

A festividade de N. S. de Nazaré, é um grande acontecimento, centenas e centenas de romeiros enchem o navio, da linha.

A cidade é arborizada por frondosas mangueiras, que ao frutificarem, mal amanhece, uma multidão de periquitos revoam para elas, em todo o sentido, fazendo-nos lembrar as da nossa Santa Maria de Belém. Elas também concorrem para que o vento não circule em abundância por suas ruas. Soure não é ventilada.

A iluminação é feita por uma usina muito antiga, que já não satisfaz a população; necessita que seja substituída por outra maior.

Diariamente essa cidade tem contacto com Belém por meio de canoas e semanalmente pelo navio da linha. Este é um bom “gaiola” mas, não é adequado para as travessias; deve ser maior.

Como cidade Marajoara, não podia deixar de ter em seus quintais, alguns pés da benéfica, rendosa e belíssima palmeira, coqueiro.

A cidade de Soure de um certo número de anos para cá, estacionou; não se nota nenhum progresso, nenhum melhoramento. É uma cidade que correu muito e agora se acha cansada, esgotada. Os Poderes Públicos não se incomodam com a sua conservação, com seu aseo; enfim, não zelam pela cidade e pelo seu povo. As suas ruas acham-se abandonadas e sujas; a luz, como disse, é quase morta, mal se podendo ler, o passadío caro e as rês que se abatem, além de serem magras são em número muito reduzido, não se justificando de forma alguma essa escassez.

É pena que uma cidade como ela é, bonita, tão bem situada, com fáceis meio de comunicações com a Capital, esteja em franca decadência.

É um dos municípios mais ricos e no momento, não aparece em que é empregada a sua renda. Soure precisa de um homem que à frente dos Poderes Públicos, se interesse pela cidade, que zele por ela e pelo seu Município, o que de há muitos anos, infelizmente, não tem tido. Do contrário, assim como vai, irá até sua completa decadência. (MANUAL DOCENTE, 1985)

O conteúdo da história do município de Soure ensinado aos alunos na década 1980 era constituído de riquíssima diversidade de informações a respeito da cidade, como formação histórica da cidade e as necessidades de melhoria nos serviços públicos. O texto do conteúdo que seria estudado na disciplina Integração Social no currículo da ERC Instituto Stella Maris demonstra apelações para o expansionismo do turismo na cidade de Soure, explicitando as qualidades do lugar para os visitantes. Além do mais, é um texto que procura citar, por meio da linguagem poética, a superioridade da cidade Soure no início dos anos 1950 em relação as outras cidades marajoaras, representado na transcendência relacionada a autonomia, a autossuficiência e a autoconfiança na região de campos marajoaras.

Isto poderia fazer a diferença na tal vida de bem estar social dos visitantes e dos moradores sourenses que através da competição desmedida pela busca de superioridade impõe ambientes generalizados de inveja e agressividade quando são destacados no manual didático a ideia de que a organização administrativa tinha o apoio da população e de setores estratégicos da sociedade, como por exemplo da igreja católica com o Círio de Nazaré.

Os detalhes das informações contidas na história da cidade de Soure estão inseridos na realidade do aluno que, de acordo com o planejamento anual da ERC Instituto Stella Maris a aproximação com as perspectivas pedagógicas que defendiam a integração do currículo como ponto de partida do processo para se chegar a aproximação dos conhecimentos ensinados em sala de aula com a realidade do aluno, pois os objetivos da disciplina Integração Social apresentava em 1984 eram os seguintes:

A atividade de Integração Social tem como objetivo levar a criança: a) aprender a ver e a analisar a realidade, b) ter uma atitude de curiosidade, de observação e de crítica diante dessa realidade; c) compreender o passado histórico de sua terra e a sua significação para a vida atual; d) ter interesse, admiração e respeito pelas diferentes culturas e pela sua cidade natal. (PLANEJAMENTO PEDAGOGICO, 1984)

A atividade de ensino Integração Social se encontrava associada à uma tradição pedagógica no campo dos Estudos Sociais, cujo modelo fundamentava-se na educação centrada na criança e em sua inserção social. Esse modelo de ensino se preocupa em integrar os conhecimentos, destacando-os sua utilidade e a partir da aproximação com a realidade do aluno. Seria uma forma de pensar no que se aproxima dos ideais que integravam a formulação da proposta das séries iniciais do ensino de 1º grau (MORAES, 2013). A realidade dos alunos estaria intrínseca nos conteúdos de história local com base nas disputas políticas e ideológicas como o controle da sociedade pelos fazendeiros da cidade, cujo poder se centrava no uso da violência e nos acordos estabelecidos com as autoridades estaduais.

As disputas políticas e ideológicas entre as cidades marajoaras eram frequentes nos manuais docentes, desde os anos de 1970 até os inícios da década de 1980, conforme os conhecimentos repassados em sala de aula aos alunos da ERC Instituto Stella Maris. Desta forma, os conteúdos de Integração Social eram direcionados até meados da década de 1980 para exaltar os grandes feitos dos

políticos sourenses que tiveram destaques no cenário paraense. O conhecimento que trata desses feitos de políticos renomados da cidade de Soure eram assim destacados no currículo da ERC Stella Maris:

Desde o princípio de 1905, com a expansão comercial em Soure, a sua população solicitava e reclamava de força política, existiam políticos que mantinham grandes afinidades pela cidade e levavam seus incentivos, mas o importante era um filho da terra que mostrasse seu vigor barrista e tivesse coragem de enfrentar certos posicionamentos e encarar a realidade para se eleger representante daquele lugar marajoara, para fortalecer ainda mais o seu desenvolvimento.

No dia 11 de janeiro de 1947, um caboclo sourense Abel Nunes de Figueiredo, dotado de uma capacidade cultural invejável, é eleito Deputado Estadual pelo Partido Social Progressista e a 10 de março do mesmo ano, tomou posse na Assembleia Legislativa, ganhava Soure importante representatividade junto ao legislativo e a arrancada no crescimento da cidade.

No período de 27 de janeiro a 9 de fevereiro de 1951, o fazendeiro e Deputado Estadual Abel Nunes de Figueiredo, assume o posto maior do Estado do Pará. No governo do Estado enche de orgulho a população de sua cidade Natal, tendo iniciativas para incentivar o progresso de seu município.

A transformação que procedia em Soure, era admirada. Novamente, a partir de 31 de janeiro de 1966, o tenente coronel Alacid da Silva Nunes, nomeado governador do Estado do Pará, com raízes em Soure, ensinou como se impulsionava a força do progresso de uma cidade, deixando orgulhosa a população do município, de ter uma cidade tão bela dentro do arquipélago do Marajó.

Não se pode esquecer os recentes políticos da terra, administradores do município, que apesar das dificuldades que enfrentaram e ainda enfrentam tiveram um papel importante para a melhoria dessa terra, entre eles estão: Rodolfo Fernando Engelhard, Emanuel Raiol Lobo, Pedro da Silva Ramos, Carlos Augusto Nunes Gouvêa e Raimundo Carlos Vitelli Cassiano. (MANUAL DOCENTE, 1985)

No ano de 1985, a história da cidade de Soure era inserida nos conteúdos da disciplina Integração Social da ERC Stella Maris como sinônimo de permanência dos grupos políticos e econômicos que dominavam a sociedade. Nomes integrantes desses grupos políticos eram exaltados na escola, servindo de exemplo para os alunos sourenses quando se passava a transmitir a ideologia de que as pessoas ilustres da cidade teriam um futuro promissor na política em nível regional.

Ao mesmo tempo de exaltação dos políticos sourenses com renome estadual, era também divulgado o amor e o respeito pela cidade quando de suas qualidades turísticas diante de outras cidades paraenses. Dessa forma, o amor dos políticos sourenses pela cidade de origem eram exaltados nos conteúdos escolares de

Integração Social como possibilidade de chamar a atenção dos alunos para que a cidade precisava de pessoas que lutavam na política paraense pelo desenvolvimento e progresso de Soure.

Por outro lado, não seriam somente os nomes de políticos a serem exaltados para a comunidade estudantil sourense no seguimento inicial do ensino de 1º grau. Mas também de autoridades religiosas, conforme implícito abaixo:

Reuniu-se as Comunidades – é lido o histórico de D. Alquílio Alvarez Diez – comentasse o seu “conservadorismo” – baseado em sua participação na revolução marxista da Espanha – tentando transformar aquele tradicional país cristão em uma república comunista. Houve um tempo de oração (LIVRO DE OCORRENCIA, 1985).

O livro de ocorrência da ERC Stella Maris registra esse fato que aconteceu no dia 17/10/1985 por ocasião do bispo do Marajó ter sido acometido de uma grave enfermidade. Para as suplicas em favor da saúde do líder eclesiatco católico na cidade de Soure, durante o ano letivo de 1985 era realizado em sala de aula palestras sobre a atuação dos grandes feitos do religioso para o desenvolvimento da igreja católica e da cidade de Soure.

Neste sentido, a história local ensinada na disciplina Integração Social na ERC Instituto Stella Maris é repassada para os alunos pelo ensino de uma história de exaltação do “herói nacional” e das realizações políticas gloriosas com objetivos claramente políticos, sem que levasse em consideração o alargamento do ensino de história local para apreender uma concepção mais crítica de leitura e compreensão da realidade social brasileira.

É notório destacar que no período de 1974 a 1985 os conteúdos de história local na disciplina Integração Social da ERC Instituto Stella Maris foram abordados de forma conservadora e limitada para ser alcançar como produto o indivíduo católico, patriota, benevolente e respeitoso. Os alunos deveriam aprender a formação histórica e ter como moldes os indivíduos que se destacaram na sociedade sourense, por mais que não fossem aceito o currículo da escola por determinados indivíduos, mas que tais conhecimentos escolares estavam presentes no programa da disciplina Integração Social de forma integrada na chamada Educação Geral. E qualquer situação que fugisse a essa normalidade tinha uma alta possibilidade de ser inibida e sofrer retaliações.

## **4 BRASIL EM TEMPOS DE REDEMOCRATIZAÇÃO: A (DES)CONTINUIDADE DA HISTÓRIA LOCAL NA ERC INSTITUTO STELLA MARIS (1986-1988)**

Esta seção parte da percepção nas continuidades e descontinuidades na inserção do conteúdo de história local, na ERC Instituto Stella Maris, no final dos governos militares e o retorno da democracia brasileira com a eleição direta para presidente da república.

Trataremos dessa problemática na história das disciplinas escolares a partir dos seguintes questionamentos: De que forma o conteúdo de história local se fazia incluso ou excluído no currículo da ERC Instituto Stella Maris após o governo civil-militar brasileiro? Que mudanças ocorreram na organização dos conteúdos da história local, particularmente considerando aos movimentos de educadores e pesquisadores que lutavam pela reorganização da disciplina Integração Social no currículo escolar?

Para responder tais questões apresento inicialmente as políticas educacionais no decorrer do processo de abertura política lenta e gradual durante a crise da ditadura civil-militar brasileira, partindo da realidade educacional da época e das tentativas de reformulação do ensino brasileiro.

Em seguida, analiso o movimento de mudanças e permanência na obrigatoriedade da disciplina Integração Social no currículo da ERC Instituto Stella Maris, tendo como pano de fundo o debate acadêmico na reorganização dos Estudos Sociais no Brasil.

Por fim, destaco a organização do conteúdo da história local como segmento do período ditatorial na história da educação brasileira.

Para a construção desta seção tive como fonte documental as Resoluções e os Pareceres do Conselho Federal de Educação que alteravam a Lei 5.692/71. Além disso, utilizo-me também de documentos do arquivo da ERC Instituto Stella Maris, como as atas de reuniões pedagógicas, relatórios de aproveitamento final dos alunos e diários de classe preenchidos pelos docentes da ERC Instituto Stella Maris.

### **4.1 O debate nacional da inserção do conteúdo da história local no currículo escolar a partir da Lei 5.692/71.**

Nesta parte da seção, pretende-se em realizar algumas reflexões sobre as propostas educacionais que foram implementadas no final da década de 70 e início da década de 80 do século XX no Brasil, que culminou no intenso movimento de redemocratização no ensino após os efeitos políticos e ideológicos dos governos militares.

O movimento pelo retorno da democratização no ensino brasileiro se insere no contexto político de lutas e manifestações no final da execução dos símbolos tradicionais, como o fim do Ato Institucional nº 5 e a concessão da Anistia Geral aos exilados e presos políticos (1978), visto que seria o momento oportuno para que Estado militar desejava proceder pelas mudanças no ensino que fosse lento e gradual. Esses dois acontecimentos resultaram em uma relativa abertura política e social do autoritarismo do regime, e o colocou em questão seu projeto educacional, impulsionando desdobramentos importantes para a educação brasileira.

Nos anos finais da década de 1970 a política educacional estava associada às ideologias do desenvolvimento econômico que permeava os conhecimentos institucionalizados. Na realidade, o aparato estatal de controle social e intelectual exercido pelos agentes militares no país ainda tinha forte domínio na política educacional, utilizando-se da escola como instrumento de difusão ideológica de controle do governo. Contudo, tal realidade vinham apresentado dissenso de contradição entre o discurso oficial do governo e o que ocorria na prática a partir dos movimentos intelectuais pelas mudanças na educação brasileira.

Sobre isso, Fonseca (1993) afirma que é no final dos anos 70 e nos anos 80 que as reformas educacionais se processam de forma tópica e gradual devido as pressões de movimentos sociais organizados com interesses e posições sociais diferentes. Desta forma, os insólitos setores da sociedade que retomaram a pauta de debates e lutas pelo fim dos desmandos da ditadura civil-militar no controle estatal, pois a elaboração de novas diretrizes educacionais para o ensino de 1º grau, com foco na liberdade e nos princípios democráticos, faziam-se necessários após o regime ditatorial brasileiro.

Para esse momento da história da educação brasileira, Chini (2003) também nos mostra a relação entre o processo redemocratização e as alterações no projeto educacional vi gente a época:

Desde o início dos anos 80 o objetivo das políticas educacionais no Brasil têm sido a 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. (CHINI, 2003, p. 12)

As políticas educacionais na crise da ditadura civil-militar brasileira tinham em suas articulação a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, mais a junção da mola propulsora do exercício pela cidadania como camuflagem na situação de pobreza que se encontrava e o que era propagado pela maioria da população.

Neste contexto, o exercício consciente da cidadania, no início dos anos de 1980, é marcante na legislação educacional brasileira. Percebe-se isso na Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 que indica:

Art. 1º - Os artigos. 1º, 4º, 5º, 6º, 8º, 12, 16, 22, 30 e 76 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, passam a vigorar com a seguinte redação: "Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania".

A legislação brasileira de 1982 demonstrava como a política educacional transformou a organização escolar, de um símbolo de status social para um instrumento de difusão ideológica do trabalho que tinha como base o exercício consciente de cidadania. Tal transformação no país se deu de forma, no mínimo contraditória, diante de um governo ditatorial que buscava centralizar e controlar as medidas políticas direcionadas à educação.

Os efeitos das medidas educacionais se fizeram sentir nos debates pós ditadura civil-militar, quando ainda se justificava a preocupação por uma educação voltada para o trabalho, como consciência e cidadania do indivíduo. Desta feita, as acusações dos sujeitos escolares resultaria nas condições como se percebe:

O trabalho é, evidentemente, muito mais do que o emprego. Preparar para o trabalho é muito mais que preparar para uma profissão. É certo que ninguém pode viver sem uma profissão, ninguém pode viver sem um trabalho. Mas o trabalho é mais que isso. O homem está ligado ao trabalho radical e vitalmente, uma vez que, como ser livre e criativo, se realiza pelo agir e pelo causar. Trabalhar não é apenas meio de subsistir, mas é de viver e expandir-se como pessoa (PARECER nº 785/1986 do CFE).

A intenção apresentada no documento acima era de destacar que a realização para o trabalho ocorria para a dignidade humana, quando a profissão a ser desempenhada pelo cidadão teria a formação pessoal acima do emprego. Neste sentido, o Parecer nº 785/1986 do CFE ainda continua explicitando:

Por isso é de certo modo ignóbil limitar a preparação para o trabalho a um mero adestramento. [...] Preparar para o trabalho, que constitui parte integrante da formação da criança e do adolescente, é, antes de tudo, um processo educativo que apela para a inteligência. Com razão, portanto, se diz que a cultura geral é não só a grande abertura criadora que conduz o homem a adaptar-se com lucidez ao trabalho que vier, mas é a grande e indispensável preparação humana para o trabalho. Com muita propriedade se dirá que a mais fecunda preparação para o trabalho emerge da preparação ampla da inteligência.

A partir da década de 1980, portanto, o governo brasileiro procurou ratificar o currículo escolar, a expandindo os conhecimentos para o mercado de trabalho com foco na inteligência em sala de aula. Desta maneira, o que era visível permaneceu fortalecido para a manutenção do status social para a pequena parcela da população já letrada.

Essa medida governamental evitaria, nas propostas de ensino, a geração de alto índice de retenção e de evasão escolar apresentados pelo relatório no resultado final de cada aluno. As propostas pedagógicas que se buscavam o exercício consciente da cidadania como direito individual fez com que os conteúdos acadêmicos fossem sendo deixados de lado, permanecendo solidificado aqueles já impostos ao longo da história da escolarização básica brasileira.

De acordo com Romanelli (1980), governo civil-militar brasileiro vivenciava a terceira fase na História da Educação por ser constatado um elevado grau de analfabetismo e um baixo percentual de escolarização entre a população economicamente ativa do país.

A política educacional brasileira no anos finais de 1986 esteve articulada ao ajuste ideológico do movimento de massa das manifestações populares pelo retorno aos debates democráticos extirpados pela ditadura civil-militar. Após esse extenso período ditatorial, o Brasil organizou-se em torno de um dos maiores movimentos de massa da história do país, as “Diretas Já”, iniciado a partir de 1983. Este processo de transição também estava articulado a vitória de Tancredo de Almeida Neves para

presidente pelo voto indireto (1985), mas que teve seu mandato sucumbido por fenecimento e que em seu lugar assumiu a presidência José Sarney de Araújo Costa com o discurso de resgate da dívida social que fora iniciado com João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979-1985). Sua política transformou a escola num espaço voltado ao assistencialismo social, procurando dessa forma fazer justiça aos pobres. Também foi no mandato de Sarney que se teve a aprovação da Constituição Federal atual em 1988.

Do ponto de vista ideológico, a terceira fase na ditadura civil-militar ficou marcada por medidas educacionais que:

Tratou-se de incorporar as aspirações democráticas das classes populares e ao mesmo tempo, redefini-las, conferindo-lhes um sentido nitidamente burguês. A tarefa foi facilitada pela fragilidade das esquerdas. Fragilidade política, após as sérias derrotas impostas pelo regime militar. (ALMEIDA, 1998, p. 47)

Mesmo com os indícios de abertura de políticas educacionais democráticas, o regime civil-militar ainda se apoiava no contexto do autoritarismo e da violência na tentativa de sufocar os setores da sociedade civil, dos sindicatos, das instituições representativas dos estudantes e dos intelectuais e pesquisadores brasileiros.

O que se via na prática eram grupos lutando ora pelo término do controle exacerbado do aparato dos militares nas políticas educacionais desencadeadas sobre o Estado, ora pela acentuada luta popular pela melhoria da inclusão social das classes menos privilegiadas do país, as denominadas classes populares ou classes subalternas, visto que a ditadura civil-militar privilegiava o topo da pirâmide social.

Segundo Frigotto (2003), nos anos de 1980, as conferências, os debates e as publicações sinalizavam o surgimento de novas perspectivas sobre o fenômeno educacional. Mas foi somente com a queda da ditadura civil-militar que novas propostas para mudar os rumos das políticas educacionais iriam aparecer.

Dois discursos surgem neste momento: de um lado o movimento dos educadores que exigiam políticas educacionais com ênfase na democratização escolar por meio da universalização do acesso e da gestão democrática centrada na formação do cidadão; na outra ponta do debate, os setores ligados ao governo como os empresários, alguns setores importante da Igreja Católica que questionavam também a qualidade do ensino e a oferta de vagas. Respectivamente, o segundo grupo do debate tinha como foco o custo socioeconômico da educação:

A igreja católica não é um bloco homogêneo. Nela estão presentes práticas diferentes e mesmo contraditórias. Existem diferentes comportamentos religiosos e políticos, influenciados pela forma como seus membros se ligam às classes sociais. (...) O catolicismo oficial procura se afirmar como poder e, em várias situações, alia-se ao poder político para combater o liberalismo, o comunismo, e assegurar a ordem na nação brasileira. (DELGADO; PASSOS, 2003, p. 98)

O poder de controle civil-militar entrava em choque com a realidade econômica, política e cultural dos indivíduos que não viam mais na ideologia de Segurança Nacional saída para a crise econômica e social que assolava o país em meados da década 1980. Tal situação e os limites impostos pelo excessivo controle governamental da ditadura civil-militar, resultou na construção de novos caminhos de lutas e resistências que culminaram nos debates democrático.

Isso tudo interferiu na reorganização da disciplina Integração Social para as séries iniciais do ensino de 1º grau. As críticas à disciplina Integração Social são frutos das lutas pela redemocratização na sociedade brasileira que, adicionadas as notícias de novas experiências em sala de aula, representou o surgimento das novas propostas educacionais para o ensino dos conteúdos de história de forma crítica e não mais somente inclusa genericamente a um conjunto de saberes do conhecimento científico das humanidades tradicionalmente.

Nas disputas em torno da reorganização e obrigatoriedade das disciplinas escolares em meados da década de 1980 estava em jogo a formação acadêmica desses professores para atuarem nas escolas de 1º grau, visto que era intenção das propostas educacionais do governo de controlar e determinar a formação docente nos curso de licenciatura curta na área de Estudos Sociais e, conseqüentemente, nos conteúdos inseridos na disciplina Integração Social.

Nesse contexto conturbado de debates e proposições nas políticas educacionais, um acontecimento foi considerado como ápice deste processo quando, antes de saírem do governo, os militares almejavam uma transformação ainda maior, que apesar de não se concretizar. Essa medida foi um sinal de que o projeto para a redemocratização da educação brasileira precisaria de mais lutas diante a imposição do centralismo militar.

A essa possível transformação Glezer (1982) revela no projeto de lei, que visava a criação de cursos de licenciatura plena em Estudos Sociais e que oferecia a

habilitação em História e Geografia. Esse projeto foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação e sua aprovação representaria o fim dos cursos de História e Geografia no ensino superior, pois se tornariam apenas habilitações dentro do curso de licenciatura plena em Estudos Sociais.

Para Oliveira (2015) uma das justificativas para a aprovação e efetivação do projeto, foi que os cursos de licenciatura curta teriam fracassado em seu objetivo de formar profissionais de qualidade, e para contornar esse problema a solução seria a implantação do curso de licenciatura plena em Estudos Sociais.

Para a contestação ao novo projeto no final da ditadura civil-militar, as manifestações populares estavam se organizando na problematização do ensino, conforme explicitado abaixo:

Quanto aos professores, serão graduados em licenciatura plena em Estudos Sociais em um dos cursos indicados, com direito a lecionar a disciplina respectiva no Ensino de 1° e 2° graus, e quando o sistema adotar, no 1° grau, a área de estudos sociais ou a disciplina de Estudos Sociais, em lugar de História e Geografia, estarão também aptos a ministrá-la, independentemente da habilitação cursada. Aos portadores da licenciatura de 1° grau em Estudos Sociais será permitido completar estudos em uma das habilitações plenas que integram o novo curso de Estudos Sociais (GLEZER, 1982, p. 140).

Na citação acima se percebe como o projeto buscava a eliminação dos cursos plenos em História e Geografia, pois a criação do curso, se efetivada, seria uma possibilidade de eliminar gradativamente tanto os cursos de graduação em História e Geografia, quanto a qualidade na abordagem das temáticas oriundas dessas áreas.

Ainda de acordo com Oliveira (2015), a referência a outros níveis da escolarização brasileira, como as escolas de 2° grau, evidenciava a alta possibilidade de se implantar e expandir a área de conhecimento com base nos Estudos Sociais com a possibilidade dos cursos de licenciatura plena nas universidades públicas.

A reação dos professores e instituições ligadas às disciplinas que possivelmente seriam extintas foi de total repúdio a essa ação. Glezer (1982) revela cartas abertas direcionadas ao Conselho Federal de Educação pelos Departamentos de Ensino e pelas Associações de todo o Brasil que se manifestaram para o perigo da efetivação do projeto de lei.

Essa reação foi um exemplo de uma das questões envolvidas com as transformações que viriam a ocorrer com a disciplina Integração Social,

especificamente pela resistência de professores e pesquisadores no campo do ensino em história.

Desta forma, diante de todas as transformações nas propostas educacionais nos anos de 1980, as manifestações de educadores foram reflexo da resistência que se declarou, primeiro, contra a ditadura militar, e segundo, contra suas ações em relação à educação quanto à centralidade no âmbito das ciências humanas. Por isso, pretendia-se com a abertura democrática reorganizar a disciplina Estudos Sociais e suas disciplinas afins nos currículos escolares:

Apesar da constante exclusão do “se” como relevante para a historiografia, nesse caso o “se” pôde ser levado em consideração porque não foi efetivado pela forte resistência das instituições, associações e professores de História, o que representou a consciência, por parte desses grupos, de que as transformações no Ensino de Humanas e suas consequências eram prejudiciais e poderiam se atenuar (OLIVEIRA, 2015, p. 64).

Para o autor, no contexto histórico da educação brasileira pós-ditadura civil-militar brasileira, o “se” significa o processo de resistência as manifestações sociais pela abertura política e na reorganização da educação no Brasil. O “se” não foi efetivado pela resistência em algumas instituições de ensino e nem pelas associações de professores de História, mas por um conjunto de sujeitos que almejavam pela volta do ensino específico em substituição dos Estudos Sociais.

As reações dos profissionais da educação e pesquisadores não ficaram isoladas socialmente, pois os debates também ocorriam nos órgãos governamentais que legitimavam o ensino, conforme a seguir:

Ressalta que as sugestões da sociedade brasileira, apresentadas no Dia Nacional do Debate sobre Educação, refletindo de forma significativa, a insatisfação com os atuais currículos, traduzem propostas contidas no Programa Educação para Todos, com vista a alcançar-se, no ensino básico, o objetivo precípua de possibilitar, em sua plenitude, a leitura, a escrita e compreensão da língua nacional, bem como o domínio das operações matemáticas e dos símbolos nacionais. Admite que a escola esteja fugindo à essencialidade dos conteúdos, sendo necessário seu resgate (PARECER nº 785/1986 do CFE).

As reivindicações por melhoria na educação brasileira ocorreram em um grande debate nacional, conhecido como dia D, ocorrido em setembro de 1986, que tinha como proposta a prioridade dos levantamentos de dados relacionados aos aspectos

sociais, frente aos problemas educacionais no ensino de 1º grau, que era uma das áreas que recebia duras críticas pelos educadores nas Universidades. Neste debate, vários setores da sociedade brasileira se fizeram presentes durante uma semana, onde que ficou constatado que as questões discutidas descendiam de questões já discutidas em décadas anteriores (FELIX, 1986).

O dia D para a educação apresentou a reação dos profissionais e das instituições/associações de professores, particularmente de História. Esses fatores promoveram a aproximação de pesquisadores e docentes para a reorganização da disciplina Integração Social colocando no centro das discussões a formação de professores e os conteúdos a serem introduzidos na escola.

Diante do embate em torno da disciplina Estudos Sociais e, paulatinamente, a Integração Social tinha nas entrelinhas do Parecer nº 785/1986, do CFE, os motivos de as mesmas disciplinas não serem retiradas do currículo escolar à época, pois:

Conversamos os Estudos Sociais, sem com isso pretender que as escolas, mesmo em seus cursos elementares, sejam forçadas a adotar as formas aglutinadoras, como Integração Social ou mesmo Estudo Sociais. O processo de transmissão de conhecimentos, embora se reconheçam o inter-relacionamento e a conexão de saberes, costuma-se fazê-lo com proveito didático, separado por perspectivas formais. Assim, nada impede que a Geografia e a História (bem como a Educação Moral e Cívica e, mais tarde, a OSPB) sejam separadas em duas atividades ou disciplinas distintas. Aliás, é de bom efeito pedagógico e educacional os alunos irem adquirindo desde cedo a noção de perspectiva formal, isto é, de que a mesma matéria pode ser apreciada e examinada sob um determinado ponto de vista: um rio pode ser examinado como via de comunicação, como possibilidade de pesca, como fonte de água para beber e para irrigar (MARTINS, 2002, p. 101).

Mesmo com toda a resistência de educadores, pesquisadores e instituições pertencentes a essa área do conhecimento, a disciplina de Estudos Sociais teve seus reflexos constantes na educação brasileira até o final da década de 1980 por ter permanecido nos currículos escolares nacionais. Conseqüentemente, o debate acerca das transformações que seriam impostas pelo governo brasileiro trouxe conseqüências para a disciplina Integração Social nas séries iniciais do ensino de 1º Grau por ficar oscilando até ser substituída novamente pela disciplina Estudos Sociais, como abordaremos na parte seguinte desta seção.

Portanto, foi na década de 1980 que a preocupação com a formação docente e com os conteúdos a serem ensinados aos alunos nas escolas brasileiras passa a

se constituir, como objeto de questionamento, pesquisa, análise e reflexão nas universidades, com a criação e atuação dos grupos de estudos, repercutindo de forma positiva o papel da Associação Nacional de História (ANPUH), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). No campo da Geografia se destacam a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Estes grupos tiveram participação fundamental para a reestruturação da área do conhecimento da disciplina Integração Social a partir da releitura na formação docente nos cursos de licenciaturas curtas de Estudos Sociais no Brasil.

Dentre os conteúdos de ensino se encontrava a história local. Isto porque o ensino de História estava na pauta dos debates sobre a educação brasileira e no interior do que muitos educadores e pesquisadores defendiam o ensino da história local na sala de aula. Em conjunto com os princípios do movimento da escola novista, o movimento de contestação ao regime civil-militar ganhou novos ares com fundamentos nas ideais do multiculturalismo, do pluralismo e do criticismo no ensino. A história local passou a ser objeto de pesquisas e reflexões sobre as representações construídas socialmente e as relações estabelecidas entre os indivíduos, os grupos, os povos e o mundo social em seu lugar de pertença.

Nesse sentido, para retorno ao debate na história local foi relevante o alargamento dos temas e das fontes históricas como meios de inovação nas escolas brasileiras. Fonseca (2010) e Bittencourt (2011) nos apresentam que a inserção dos conteúdos da história local no currículo escolar exige essa permanente atualização.

A incorporação de novos temas e fontes de pesquisa foram relevantes a esse debate, visto que se retomava o discurso de inovação do material didático destinado aos alunos, como por exemplo, a utilização do livro didático na disciplina Integração Social que tinha em seu bojo a não elaboração para atender aos objetivos educacionais de uma determinada localidade, mas para atender ao projeto de nação imposto pelo governo brasileiro. Com a utilização em larga escala dos livros didáticos, os conteúdos da história local foram sendo abandonados pelos docentes da disciplina de Integração Social, pois os conteúdos de história local ficaram expostos à superficialidade, ao estudo de datas, heróis nacionais, e à definição e análises tendenciosas de fatos históricos nacionalmente. (OLIVEIRA, 2015).

As críticas aos livros didáticos da disciplina Integração Social, fruto da luta contra a hegemonização de conteúdo escolares fixos no currículo, resultavam na

aproximação da ideia do ensino inovador, com conteúdo a serem discutidos de forma crítica pelos alunos, que contemplassem as reflexões sobre as representações construídas socialmente entre os indivíduos, os grupos, os povos e o mundo social da própria realidade dos alunos. Nesse sentido, os livros da disciplina Integração Social não proporcionava um estudo local que levassem os alunos a reconhecerem semelhanças, diferenças, mudanças e permanências, conflitos e contradições sociais em/entre diversos contextos históricos, pois os mesmos eram dominados por materiais para que não valorizavam o patrimônio sociocultural e o direito à cidadania, e muito menos respeitavam a diversidade social, étnica e cultural dos povos da Amazônia.

As mudanças no panorama do ensino da disciplina Integração Social são marcadas pelo intenso debate sobre a relação teoria e prática no processo ensino e aprendizagem em História. Propor alternativas para ação e reflexão no/para o ensino do conhecimento histórico são de suma importância para expressar a finalidade básica do conteúdo de história local nas escolas básicas brasileiras, sendo que essa realidade vai se materializando quando a produção historiográfica tem contribuído para alterar a visão hegemônica do conhecimento pronto e acabado. Para isso, as diversas fontes históricas do próprio lugar contribuem para essa nova concepção de ensino.

Portanto, o debate da inserção da história local nas escolas de ensino de 1º Grau se fez constante após a ditadura civil-militar brasileira. Contudo, as diretrizes educacionais que orientavam os docentes de que forma deveriam trabalhar com tal conteúdo em sala aula se intensificou após a substituição das disciplinas obrigatórias pelos governos militares e as medidas introduzidas na educação no final de 1980. Ou seja, a história local teve seu espaço mais definido pedagogicamente com o amadurecimento do debate no ensino após a promulgação da Constituição Federal em 1986.

## 4.2 A (des)continuidade dos conteúdos da história local na disciplina Integração Social da ERC Instituto Stella Maris.

### 4.2.1 Mudanças e permanências na disciplina Integração Social.

A disciplina Integração Social se fará intrínseca no currículo da ERC Instituto Stella Maris até o ano de 1988, quando se mostrará nos livros de resultados finais de aproveitamento dos alunos enviados à SEDUC/PA, conforme as imagens a seguir:

**Imagem 7:** Quadro de Resultado Final de Aproveitamento dos alunos, ano letivo de 1988<sup>6</sup>.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA						Série: 1ª
Sede Município		Instituto Stella Maris				
Nº de dias letivos: 184		Nome Estabelecimento				
Critério de aproveitamento:		Resultado Final de Aproveitamento				
		Primário				
		CURSO				
		Ano letivo de:				
Nº	NOME DO ALUNO	Português	Matemática	I. Sociais	Ciências	OBSERVAÇÕES
01	Adilson Costa Silva	7,0	8,2	6,0	8,0	Aprovado
02	Antonia Maria Gonçalves Fonseca	7,5	7,0	8,0	9,0	"
03	Claudete Severino Dias	3,5	3,5	7,0	5,0	Permanece
04	Claudia Simone dos Santos Lima	9,3	7,1	10,0	10,0	Aprovada
05	Ediléia da Consolação Pereira Rodrigues	8,0	9,2	10,0	9,0	"
06	Edilson Antonio Araujo Rocha	2,5	5,7	hum	6,0	Permanece
07	Evanildo Mahmel Sales Raiol	3,3	6,2	8,0	6,0	"
08	Gilberto Farias Campos	8,1	8,6	8,5	10,0	Aprovado
09	Giselle Bezerra Felipe	9,7	9,8	10,0	10,0	"
10	Gilvandro Chagas Azevedo	9,8	8,6	10,0	10,0	"
11	Harlem Freitas da Costa	8,3	6,1	10,0	7,0	"
12	Izan Gerasias Miranda Dantas	5,2	4,2	2,0	5,0	Permanece
13	Jadriel Diniz	5,3	3,0	3,0	2,0	"
14	Jailson Rodrigues Correia	4,8	6,3	9,0	5,0	"
15	Josineide Silva Brandão	7,2	4,2	1,0	5,0	"
16	Márcio Alex Brito	3,0	5,6	6,0	5,0	"
17	Pedro Paulo dos Santos Silva	7,0	6,3	8,0	9,0	Aprovado
18	Raimundo Carlos Pereira da Conceição	4,0	4,7	9,0	5,0	"
19	Renilse Nascimento Barbosa	-	-	-	-	Desistente
20	Rosana Fernandes Nunes	7,7	9,3	9,0	9,0	Aprovada
21	Rosana Fernandes Nunes	7,8	8,2	8,0	8,0	"
22	Silvia Regina Nascimento Ramos	9,7	11,7	10,0	10,0	"
23	Valdeci da Silva Felipe	3,2	2,7	6,0	6,0	Permanece
24	Fábio Freitas Pinho	5,0	3,0	8,5	5,0	Aprovado
25	Júlio César Correa Santos	5,0	5,5	9,0	9,0	"
25	Silvana Silva	5,0	5,5	9,0	9,0	"

Fonte: Arquivo da ERC Instituto Stella Maris, 2016.

O relatório de desempenho dos alunos no ano letivo de 1988, no documento acima, demonstra que nas séries iniciais do ensino de 1º Grau a disciplina Integração Social se fazia presente no núcleo comum do currículo, destacando as principais áreas do conhecimento da Educação Geral. É nesse conjunto que se forma o currículo prescrito, pois:

O currículo como prescrição e grupos de interesse poderosos estão assim aliados em uma parceria histórica e potente que estrutura o currículo de maneira básica e efetivamente subverte quaisquer novidades ou reformas que surjam. As prescrições fornecem claras

<sup>6</sup> O ano letivo aparece na capa do caderno dos Quadros de Resultado Final de Aproveitamento dos alunos.

“regras do jogo” para o ensino, e financiamentos e recursos estão atados a essas regras (GOODSON, 2013, p. 150).

O jogo de interesses pela manutenção da disciplina Integração Social no grupos dos conhecimentos da Educação Geral da ERC Instituto Stella Maris seria marcado: primeiro, pelas mudanças que vinham acontecendo na reforma do ensino pós ditadura civil-militar com o retorno das disciplinas tradicionais Geografia e História; segundo, pela manutenção da disciplina pelas madres agostinianas, a frente da organização pedagógica da Instituição de Ensino, por ser planejada conforme as diretrizes nacionais; e, terceiro, pelo difícil acesso nas mudanças repentinas consubstanciadas legalmente para as cidades do interior do Estado do Pará, quando seriam mais consistente tais alterações na capital do que em cidades de pequeno porte, como era o município de Soure.

Por sua vez, o relatório de desempenho dos alunos, no ano letivo de 1989, de acordo com a imagem abaixo, demonstra a substituição da disciplina Integração Social pelo Estudos Sociais.

**Imagem 8:** Quadro de Resultado Final de Aprovação dos alunos, ano letivo de 1989<sup>7</sup>.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E.R.C. INSTITUTO "STELLA MARIS"														
DIAS LETIVOS <u>183</u>		ENSINO DE 1º GRAU				SÉRIE <u>1ª</u>		TURMA <u>"E"</u>						
CRITÉRIO DE APROVAÇÃO <u>50</u>		RESULTADO FINAL DE APROVAÇÃO												
NOME DO ALUNO	ATIVIDADES / ÁREAS DE ESTUDOS / DISCIPLINAS													
	PORT.	EST. SOC.	HIST.	GEOL.	E.M.C.	MATEMÁT.	CIÊNC.	RED. EXP.	EST. PAR.	O. S. P. P.	C. RELIG.	ED. ART.		
Adriane Alcântara Martins	57	56	-	-	-	65	60	-	-	-	-	85	-	Permanece
Leilane Alcântara Alves	67	89	-	-	-	85	89	-	-	-	-	81	-	Aprovada
Alexandre Alves Coimbra	77	83	-	-	-	83	90	-	-	-	-	95	-	Aprovado
Luísio Lima de Oliveira	83	79	-	-	-	89	82	-	-	-	-	79	-	Aprovado
Alexson Fábio Sousa Silva	65	80	-	-	-	90	74	-	-	-	-	96	-	Aprovado
Antonio Marcos Sousa Lima	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Desistente
Luciane da Silva Gonçalves	90	95	-	-	-	92	85	-	-	-	-	92	-	Aprovada
Aileen Silva Barros	81	95	-	-	-	93	87	-	-	-	-	89	-	Aprovado
Emilson Pereira da Silva	62	96	-	-	-	92	87	-	-	-	-	91	-	Aprovado
Luís Batista dos Santos Maciel	82	93	-	-	-	85	83	-	-	-	-	100	-	Aprovada
Luís de Sousa Dantas	78	72	-	-	-	78	72	-	-	-	-	93	-	Aprovada
Luís Soares dos Santos	85	83	-	-	-	90	83	-	-	-	-	92	-	Aprovado
Luís Valle Queiroz	48	60	-	-	-	70	55	-	-	-	-	87	-	Aprovado
Luís Santos do Nascimento	67	92	-	-	-	80	69	-	-	-	-	87	-	Aprovado
Luís Silva Nogueira	82	93	-	-	-	96	89	-	-	-	-	91	-	Aprovada

Fonte: Arquivo da ERC Instituto Stella Maris, 2016.

A partir desse documento é possível afirmar que o debate em torno das mudanças no currículo escolar no período democrático se fez presente na ERC

<sup>7</sup> O ano letivo é escrito na capa do Quadro de aproveitamento dos alunos.

Instituto Stella Maris, apresentando-se uma nítida contradição entre a legislação educacional e as disciplinas para as séries iniciais nas escolas de ensino de 1º Grau.

Aparentemente, a contradição existia por que o relatório de desempenho dos alunos do ano letivo de 1989 não era condizente com a matriz curricular encontrada nos arquivos da ERC Instituto Stella Maris do mesmo ano que trazia em seu texto ainda a existência da disciplina Integração Social, conforme a imagem a seguir:

**Imagem 9:** Plano Curricular – ano letivo de 1989.

ESCOLA REGIME DE CONVÊNIO INSTITUTO "STELLA MARIS"								
SOURE - PARÁ								
PLANO CURRICULAR - 1ª à 8ª SÉRIES								
CURSO - 1º GRAU								
ANO LETIVO = 1989								
ATIVIDADES = ÁREAS DE ESTUDOS OU DISCIPLINAS	1º GRAU (CARGA HORÁRIA) SÉRIES							
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Língua Portuguesa	5	5	5	5	6	6	6	6
Redação e Expressão	-	-	-	-	2	2	2	2
Ciências	2	2	2	2	2	2	2	3
Matemática	5	5	5	5	6	6	6	6
Integração Social	3	3	3	3	-	-	-	-
História	-	-	-	-	2	2	2	2
Geografia	-	-	-	-	2	2	2	2
Educação Moral e cívica/O.S.P.B.	1	1	1	1	-	-	1	1
Estudos Paraenses	-	-	-	-	-	-	2	2
Educação Religiosa	1	1	1	1	1	1	1	1
Educação Artística	1	1	1	1	1	1	1	-
<b>TOTAL .....</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>24</b>

Soure, 22/04/1990

Fonte: Arquivo da ERC Instituto Stella Maris, 2017.

O Plano Curricular na imagem acima, datado de 22 de abril de 1990, apresenta no núcleo comum do currículo da parte de atividades e áreas de estudos a disciplina Integração Social. Apesar do Plano Curricular do ano letivo 1989 apresentar a disciplina Integração Social no currículo da ERC Instituto Stella Maris, mas o Quadro de desempenho de avaliação não demonstra existência da disciplina. Portanto, o debate da reorganização dos Estudos Sociais são pertinentes na educação paraense, particularmente a sourense, pois os documentos escolares expressam como era dicotômicos a obrigatoriedade da disciplina Integração Social no currículo.

Desta maneira, o debate que acontecia em âmbito nacional adentrava os espaços escolares no interior do país, pois a dinâmica das transformações educacionais refletiu diretamente no chão da escola quando da contradição nos documentos acerca da disciplina Integração Social.

Visto deste ângulo, os impactos das mudanças educacionais são enormes no ambiente escolar, particularmente em relação as políticas que se propõem provocar homogeneização do conhecimento escolar entre os sujeitos que atuam “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” (DELGADO, 2011, p. 3).

Assim sendo, as reformulações na educação não depende apenas de mudanças legais, mas, sobretudo, da criação de condições efetivas para tal, o que incide em alterações nas condições de trabalho oferecidas ao professor, pois tal medida reflete diretamente no antagonismo de informações na escola e no preparo técnico e pedagógico dos docentes que representam:

A lacuna mais importante na mudança externamente comandada é a ausência de conexão com as crenças profissionais dos professores e suas próprias missões pessoais. [...] O envolvimento pessoal e profissional que deve existir no âmago de quaisquer mudanças e reformas novas está ausente. E ele está não só neutramente ausente, mas também, na verdade, positivamente ausente, pois há uma mistura de indiferença profunda e hostilidade ativa com relação a muitas mudanças e reformas (GOODSON, 2013, pp. 71-72).

Mesmo considerando as lacunas existentes na compreensão das mudanças e permanências da disciplina Integração Sociais no currículo das escolas de ensino de 1º Grau, ainda há a distinção entre os documentos produzidos no interior da Instituição de Ensino com aqueles que são enviados aos órgãos competentes. Desta maneira, a superação dessa distorção nos documentos da ERC Instituto Stella Maris se explica pelos relatórios de desempenho final dos alunos, por ser o documento oficial a ser enviado e arquivado na SEDUC/PA. Ou seja, são os relatórios de desempenho final dos alunos que demonstram a obrigatoriedade da disciplina Integração Social no currículo da ERC Stella Maris.

A obrigatoriedade da disciplina Integração Social no ambiente escolar poderá ser explicado pela Resolução nº 6, de 26 de novembro de 1986, do CFE, que determinava:

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
- c) em Ciências – Ciências Físicas e Biológicas

Com base nos artigos da Resolução acima, a disciplina Integração Social não foi elencada no campo de ensino da matéria de Estudos Sociais, pois percebemos que as mudanças que ocorreram no núcleo comum dos currículos escolares do ensino de 1º grau no Brasil há a obrigatoriedade do ensino de Geografia, História e OSPB, fazendo com que a disciplina Estudos Sociais retorne ao seguimento inicial da escolarização brasileira. Tal mudança teve seu início a partir de 1986, mas essas mudanças não se concretizaram neste mesmo ano nos estados brasileiros, a exemplo da ERC Stella Maris no Estado do Pará.

As mudanças chegam nas escolas não no momento de assinatura da nova legislação educacional, mas por meio da interpretação que se faz da legislação. Com a exclusão da disciplina Integração Social no texto dado pela Resolução nº 6/1986 do CFE, os profissionais da ERC Stella Maris levarão um tempo maior para se adaptarem às novas regras.

No entanto, a disciplina Integração Social estará ainda inclusa no currículo escolar pela redação dada pelo Art. 2º da mesma Resolução nº 6/1986 do CFE quando cita que “as matérias fixadas, diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si com outras que se lhes acrescentarem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento”. É nessa redação do artigo da Resolução que os conteúdos ensinados na disciplina Integração Social permaneciam conjugados à matéria Estudos Sociais. Por esse motivo, talvez, procedeu-se a substituição da Integração Social pelos Estudos Sociais nas séries iniciais do ensino de 1º grau na ERC Instituto Stella Maris, no ano letivo de 1989.

#### 4.2.2. O conteúdo de história local na disciplina Integração Social

Para assegurar a unidade do currículo em todas as fases de desenvolvimento expressa pela Resolução nº 6/1986 do CFE, os conteúdos deveriam conjugar-se entre si como elementos que permitissem ao aluno compreender a realidade para poder ser parte ativa dela. Também a redação do Art. 2º desta Resolução garantia que o trabalho docente deveria possibilitar aos educandos o uso de seus conhecimentos a partir de situações do presente que estariam integradas aos outros conteúdos ensinados pelas demais matérias escolares.

Com esse intuito, a reunião pedagógica realizada com os professores no início do ano letivo de 1988 apresentava a integração dos conteúdos escolares, pois:

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 foram recebidos pela diretora da escola que fez a acolhida espiritual com base na filosofia agostiniana dizendo que todos poderiam desenvolver seus trabalhos com compromisso e responsabilidade. Depois alguns professores começaram a dizer o que foi positivo e o que foi negativo no ano passado. As dificuldades foram enormes, como a aprendizagem dos alunos, a falta de material para o trabalho dos professores e a integração entre os funcionários da escola. (...). 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 (ATA DA ERC STELLA MARIS, 29/02/1988).

A integração dos professores da disciplina Integração Social foi a proposta lançada na reunião do início do ano letivo de 1988 para que os docentes das demais disciplinas pudessem elencar quais os conteúdos poderiam ser ensinados nas séries iniciais do ensino de 1º Grau. Os encontros pedagógicos propostos aos professores eram realizados na tentativa de tornar dinâmico o currículo da ERC Instituto Stella Maris e que o mesmo estivesse articulado entre às séries que funcionavam na escola. Possivelmente, a falta de material didático, dentre eles o livro didático, estariam no foco da proposição nos encontros dos professores das séries iniciais do ensino de 1º Grau.

A ideia do currículo integrado na ERC Instituto Stella Maris, proposto pelos professores de educação geral na reunião pedagógica realizada em 1988, faz parte

de uma concepção de organização do ensino que tinha a finalidade em 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, à medida que não separa o conhecimento acumulado historicamente e 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 para transformá-lo no que julgarem necessário.

Para a ideia de currículo integrado, assumimos algumas considerações de Santomé (1998) ao dizer que é:

No desenvolvimento do currículo, na prática cotidiana da instituição escolar, as diferentes áreas do conhecimento e experiências deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento, dos conceitos, habilidades, atitudes, valores, hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida digna, ativa, autônoma, solidária e democrática. (p. 125)

Na citação acima, o autor explicita que o entendimento de currículo integrado parte da utilização de diferentes áreas do conhecimento como tentativa de contemplar uma compreensão global dos conteúdos repassados na escola, promovendo maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares, pois a organização integrada de proposição dos docentes das séries iniciais do nível de 1º Grau, configurou-se como opção de organização curricular, de modo que os conteúdos fossem articulados e associados entre si.

Desta forma, a ata da ERC Stella Maris ainda relaciona os conteúdos de história local que poderiam ser ensinados com a disciplina Integração Social e ao mesmo tempo conjugada aos Estudos Sociais quando:

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, nos 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 (ATA DA ERC STELLA MARIS, 29/02/1988).

O trabalho coletivo e colaborativo dos docentes da ERC Instituto Stella Maris leva a compreensão de que a educação formal dos alunos deveria ser relacionada no conjunto da construção e reconstrução da realidade. Nesse sentido, demonstra-se que o trabalho foi realizado em grupo pelos professores da educação geral das séries iniciais com os professores que atuaram com o ensino de Estudos Sociais, pois a seleção do conteúdo programático para o ano letivo de 1988 seria produzido pelo conjunto dos participantes e de que a autoria fosse coletiva.

A seleção de conteúdos de história local pelos professores da ERC Stella Maris demonstra a existência de um elemento que merece destaque nesta análise que é a existência de sistematização no planejamento e organização da própria prática pedagógica, pois o planejamento feito de forma coletiva em que cada professor poderia contribuir na sua elaboração. Há, em síntese, uma preocupação por parte dos professores na seleção dos conteúdos da história local, quando no debate documentado, coletivamente, fossem descobertas novas maneiras de dirigir com mais eficiência o ensino para os alunos em sala de aula. Neste caso, a ata da reunião pedagógica possibilita estabelecer práticas interdisciplinares entre os professores de Integração Social e os docentes de História e Geografia no campo dos Estudos Sociais, no período letivo de 1988.

Também em relação ao relato expresso na ata de reunião pedagógica, o problema do material didático na ERC Stella Maris precisava ser revisto, como por exemplo o apostilado sobre o conhecimento histórico do município de Soure. É de se supor que o livro didático se tornou mais utilizado nas aulas, mas que os professores da educação geral achavam relevante os apontamentos e os resumos a serem compartilhados com os professores e alunos das séries iniciais do ensino de 1º Grau.

Os conteúdos de história local intermetidos na disciplina Integração Social do currículo da ERC Stella Maris podem assim serem elencados conforme o quadro abaixo:

**Tabela 4: Relação de conteúdos na disciplina Integração Social de 1985 a 1988**

Ano letivo de 1985 (2ª Série)	Ano letivo 1986 (3ª Série)	Ano letivo de 1988 (4ª Série)
<p><b>- História do aluno</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A importância da organização e cooperação em comunidade</li> <li>- Diferentes tipos de família</li> <li>- A comunidade e o processo de participação social</li> <li>- Para que serve a escola</li> <li>- O nome da escola e seu significado</li> <li>- A escola e a educação pública</li> <li>- Características da rua: mapa e zona urbana e rural</li> <li>- Origem e surgimento dos bairros</li> <li>- Saneamento básico e os serviços comunitários da cidade.</li> <li>- Os meios de transportes</li> <li>- Os serviços públicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O município: espaços urbano e rural</li> <li>- O espaço urbano e os bairros</li> <li>- O poder público municipal.</li> <li>- Os limites dos município</li> <li>- Localização do município no contexto Estadual e Nacional.</li> <li>- Pontos turísticos e principais atrativos.</li> <li>- <b>A história do município</b></li> <li>- <b>A origem do município</b></li> <li>- <b>Os acontecimentos que marcaram a história do município</b></li> <li>- O município hoje: problemas e perspectivas de solução</li> <li>- <b>A história cultural do município</b></li> <li>- A economia do município</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O espaço paraense</li> <li>- <b>Os primeiros habitantes do Pará e Marajó</b></li> <li>- <b>O início da história do Pará</b></li> <li>- <b>Ocupação do Pará</b></li> <li>- A economia paraense e amazônica</li> <li>- <b>Os primeiros contatos entre índios e portugueses</b></li> <li>- As regiões brasileiras</li> <li>- <b>Formação da população brasileira</b></li> <li>- <b>Herança cultural no Brasil</b></li> <li>- A urbanização do Brasil</li> <li>- <b>A independência do Brasil</b></li> <li>- <b>A proclamação da República</b></li> <li>- <b>A abolição da escravatura</b></li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os meios de comunicações</li> <li>- <b>Datas Cívicas e Sociais</b></li> <li>- <b>Os primeiros habitantes do Brasil e do Marajó</b></li> <li>- <b>A escravidão no Brasil</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O prefeito e os vereadores</li> <li>- Os meios de transportes</li> <li>- Os serviços de saúde</li> <li>- Os meios de comunicações</li> <li>- <b>Os povos indígenas no Brasil: quem eram, como viviam, de onde vieram</b></li> </ul>	
---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos diários de classe dos professores, 2017

O quadro acima demonstra o panorama dos conteúdos da disciplina Integração Social na ERC Instituto Stella Maris, elencados nas séries por ano letivo. Podemos identificar neste quadro três questões: a primeira, na organização temporal de 1986 a 1988 os conteúdos praticamente foram os mesmos e se mantiveram inalterados; na segunda, as séries classificadas por ano são para explicar a quantidade de conteúdos de história local diante dos conhecimentos de nível regional e nacional, considerados como conhecimentos hegemônicos no currículo escolar; a terceira, percebe-se que a (des)continuidade dos conteúdos históricos demonstram os resquícios do período da ditadura civil-militar.

A permanência dos conteúdos escolares nos anos de 1985 a 1988, conforme o quadro acima, indica que a seleção dos conhecimentos pelos professores da escola era feita diretamente relacionada à organização dos conteúdos de forma sequencial. Observar-se a escolha a partir de alguns critérios que são as coerências nas sequências dos conteúdos com a estrutura vigente à época de mudanças no ensino em tempos de redemocratização brasileira.

Nesse contexto, o objetivo da disciplina Integração Social, acerca do ensino da história local, era integrar as noções dos conhecimentos históricos, geográficos e sociais a partir da própria realidade do aluno. Observamos que na ERC Instituto Stella Maris a graduação na distribuição adequada aconteciam em pequenas etapas, na qual se considerava a experiência anterior do aluno. Continuidade que proporciona

uma tímida articulação entre os conteúdos e a integração entre os diversos conhecimentos na disciplina Integração Social.

Os conteúdos escolares na ERC Instituto Stella Maris se inserem no modelo de organização curricular centrado em disciplinas ou matérias que sobrevaloriza os conteúdos programáticos e dá a noção de continuidade do currículo escolar, pois sem assentar nos problemas ou nas experiências vivenciadas pelos alunos, a execução das atividades escolares serão planejadas mais com preocupação em transmitir os conteúdos considerados verdadeiros em detrimento àqueles que pouco impacto políticos tem no ambiente escolar (RIBEIRO, 1992).

A partir de 1986, na educação brasileira, o conteúdo de história local ficou reduzido na ERC Instituto Stella Maris, visto que era ensinado apenas o contexto histórico do município de Soure, como por exemplo, a origem e a cultura do lugar. Outros conhecimentos que já existiam da história de Soure vão dando espaço para os conteúdos relacionados ao contexto nacional e regional. Possivelmente a questão dos livros didáticos na escola foram delineando para esse cenário, visto que a ausência e/ou dificuldades de materiais didáticos para o ensino da história local eram enormes e que, pelas disputas políticas vivenciadas na região desde a época da ditadura civil-militar, os conteúdos ficaram restritos aos grandes feitos dos heróis locais. Desta maneira, os conteúdos de história local, tanto aqueles relacionados pela igreja quanto os de interesses políticos foram sendo retirados do currículo da ERC Instituto Stella Maris.

Nos tempos de redemocratização do ensino nacional, o conteúdo da história do município de Soure na E. R. C. Instituto Stella Maris ainda permaneciam balizados na educação bancária que contavam a história da cidade de Soure na sua origem, deixando claro que se tratava da imposição dos modelos educacionais que atendesse aos interesses de controle pelo governo do Estado do Pará, como é possível ver na ata de reunião da escola:

A diretora do Colégio Stella Maris disse a todos os professores que a supervisora educacional da Seduc 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 (ATA DA ERC STELLA MARIS, 29/02/1988).

Mesmo com o controle da supervisão escolar da SEDUC/PA sobre os conteúdos programáticos da ERC Stella Maris, os professores buscavam repassar o mínimo dos conteúdos de história local aos alunos por meio de material apostilado. De acordo com o diário de classe de uma professora, os conhecimentos repassados para ensinar a história do município de Soure foi distribuído a partir do que se conhecia à respeito da história local. Nos diários, as professoras expressam a fonte para ensinar aos alunos sobre a história local:

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 (Diário Escolar da 3ª série, 1988).

Com base nas pesquisas por mim realizada, o assunto da história da cultura sourense foi ensinada aos alunos a partir de informações coletadas com os colegas de trabalho (Diário Escolar da 4ª série, 1987).

Nos diários dos professores de Educação Geral percebemos que os conteúdos da história local se deu por meio do saudosismo do trabalho colaborativo como ocorrera nos anos de 1970 quando os professores consideravam como pilar no planejamento escolar o entendimento de que o ser humano não se forma sozinho, mas em sociedade.

De tudo isso vemos que os conteúdos foram sendo alterados no processo que seguiu da ditadura civil-militar à democratização, seja pela utilização exacerbada dos livros didáticos enviados pelo governo estadual que determinavam os conteúdos a serem ministrados aos alunos em sala de aula ou pelos conteúdos apostilados que foram sendo esquecidos pela escolha de conhecimentos escolares hegemônicos nacionais que foram discriminados pelos professores que atuavam na 4ª série do ensino de 1º grau na ERC Instituto Stella Maris.

No entanto, os conteúdos da história do município que permaneceram na disciplina Integração Social da ERC Instituto Stella Maris ainda continuam pautados nos planejamentos educacionais daquela época da ditadura civil-militar, no qual se destacava somente o estudo do município de Soure/PA a partir de uma história factual e linear de grandes nomes personalidades do lugar, sejam políticos ou religiosos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho traz à tona o debate sobre a inserção do conteúdo da história local na disciplina Integração Social da ERC Instituto Stella Maris, da cidade de Soure, na Ilha do Marajó, no Estado do Pará. As análises partiram de um período político conturbado da República no Brasil que foi a ditadura civil-militar e seus impactos na sociedade. Assim como também, o contexto histórico de mudanças educacionais no tempo de redemocratização. Desta forma, o desenvolvimento deste trabalho deu-se no campo da História da Educação.

Durante o desenvolvimento a pesquisa, mostrou ser necessário a análise da disciplina Integração Social e sua composição curricular para os alunos das séries iniciais do ensino de 1º Grau atentando para os contextos político e educacional, durante e depois dos governos dos militares no Brasil. Isto envolve desde a preparação inicial da construção e propagação da ideologia da educação integrada no currículo escolar a partir da reforma educacional de 1971 até as (des)continuidades na reformulação educacional pós ditadura civil-militar, no ano de 1988.

Nesse contexto, o conteúdo da história local é tão complexo quanto à constituição dos conhecimentos considerados verdadeiros para o ensino da disciplina Integração Social no Brasil que, ao ser tornar matéria obrigatória no currículo escolar nos tempos de ditadura civil-militar, canalizou a possibilidade de implementar o discurso governamental em um currículo mais comprometido com a formação técnica dos sujeitos, apesar das manobras políticas governamentais que, na prática, camuflava as ações do estado autoritário com possíveis medidas relevantes e eficazes para a da sociedade brasileira.

Praticamente, as manobras educacionais na política governamental dos militares tem seu sustentáculo na implementação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, quando se consubstanciou a reformulação do ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Foi o período da História da Educação no Brasil marcada por um tempo em que as liberdades democráticas foram subtraídas por parte do Estado autoritário e ditatorial, deixando marcas profundas em diversos lugares do país, particularmente na educação escolar quando se insere as práticas docentes e, conseqüentemente, o ensino das disciplinas escolares no cotidiano das pessoas comuns.

No entanto, a reforma na educação brasileira estava ancorada nas mudanças estruturais que ocorriam na sociedade com a instauração de um modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, ou seja, a ideologia da época dava-se em resposta às novas necessidades na formação de mão de obra para as funções que se abriam no mercado de trabalho.

Tais mudanças educacionais ocorreram nas cidades paraenses, sendo que a implementação da reforma educacional foi aparentemente desenvolvida com mais consensos do que conflitos. Isto é, as intenções intrínsecas às políticas governamentais do período ditatorial demonstravam a complexidade do processo diante da dimensão territorial e da diversidade econômica das micro regiões que compõem o Estado do Pará. Desta forma, não pareceu ser em geral um processo tranquilo a implementação da Lei nº 5.692/71 no Pará, particularmente pela inexistência de dados para a realização do diagnóstico para a elaboração de ações governamentais no planejamento das mudanças para o sistema educacional no ensino de 1º Grau.

A legislação educacional paraense, apesar das dificuldades com os dados escolares no final da década de 1960, procurou evidenciar as mudanças necessárias com base nas orientações do MEC e do CFE. Seria nesse momento que a disciplina Integração Social, no ano de 1973, é aprovada como obrigatória nas séries iniciais do ensino de 1º Grau nas escolas do Pará.

As resoluções do CEE/PA foram de enorme envergadura para que a disciplina Integração Social e a atualização e expansão do ensino de 1º Grau tornasse realidade nas cidades paraenses. Por conseguinte, a disciplina Integração Social foi uma disciplina/atividade curricular que era inserida na matéria de Estudos Sociais, o que propiciou neste processo de mudanças a imbricação entre os conteúdos de Estudos Sociais com a disciplina de Integração Social na ERC Instituto Stella Maris.

Considerando o contexto político e educacional acima que se consolida a obrigatoriedade da disciplina Integração Social a partir de dois enfoques: um de viés pedagógico entre os conhecimentos escolares mais próximos a realidade do aluno e outro de viés ideológico na disciplinarização da nação brasileira com base no binômio do tecnicismo e desenvolvimento educacional.

Nesse momento da história da educação paraense, o estudo realizado sobre o conteúdo da história local na disciplina Integração Social demonstrou que o perfil educacional implantando pelas madres agostinianas na ERC Instituto Stella Maris teve

e ainda tem fundamentação na prática social da promoção humana de acordo com o Estatuto da ordem missionaria. Tal perfil nos proporcionou a identificação de sinais na conexão entre o passado e o presente neste estudo, demonstrando os interesses políticos, econômicos e religiosos intrínsecos nos documentos oficiais da instituição de ensino.

Desta forma, o conteúdo de história local ensinada nas escolas básicas brasileiras leva ao questionamento acerca de quais fundamentos teóricos e metodológicos serão essenciais no momento da ação pedagógica em sala de aula, particularmente àquelas que estejam relacionadas a realidade dos alunos. Para tanto, a história local vem sendo estudada como possibilidade de inovação no currículo prescrito das escolas brasileiras, tornando-se mecanismo para romper com a visão tradicional do conhecimento positivista e hegemônico sistematizado no espaço escolar que se cristalizou ao longo da República no Brasil.

A história local no currículo da ERC Instituto Stella Maris foi marcada pelo ensino de uma história de exaltação do “herói nacional” e das realizações políticas gloriosas com objetivos claramente políticos, sem que levasse em consideração o alargamento do ensino histórico do lugar para apreender uma concepção mais crítica de leitura e compreensão da realidade local.

A história local, enquanto conteúdo escolar, estava marcada pela compreensão do pensamento educacional como resultado dos conflitos e acordos de interesses políticos no interior da escola básica.

As disputas pelo controle do poder local se mostravam também na rede de ensino do município sourense, no qual o prefeito eleito relacionava, por meio de ofícios endereçados as escolas, o que deveria ser repassados aos alunos. Especificadamente eram transmitidos aos discentes os grandes feitos do governador militar no Estado e, conseqüentemente, do prefeito da cidade. Assim, a história local ensinada era factual e política com base na abordagem positivista dos grandes feitos, tanto em nível nacional quanto regional e local.

Na década de 1970, o planejamento anual, os diários de classes e as atas de reuniões de professores da ERC Stella Maris tinham seus objetivos definidos de acordo com as normativas da Lei 5.692/71 relacionadas a realidade dos alunos, levando-nos à compreensão de que no dinamismo do currículo escolar foi marcante a filosofia agostiniana repassada aos professores e aos alunos, pois os conteúdos eram ministrados de acordo com os recursos pedagógicos disponibilizados pelas madres

que, ao realizarem viagens até a capital paraense, se dispuseram a produzir manuais didáticos que continham tanto a história da igreja católica e da ordem missionária, quanto a história da cidade de Soure.

Assim feito, os manuais didáticos dessa década, escritos nos diários de classe como apostilas, apontaram que a história do município de Soure estava direcionada aos principais feitos da igreja católica na região marajoara, como por exemplo, a chegada da ordem dos agostinianos recoletos e a história da igreja católica na cidade. Também nesse período, os monumentos históricos da cidade eram ensinados aos alunos como forma de demonstrar quem foi o responsável pelas principais obras destinadas à população sourense. Nessa década, a quantidade de conteúdos de história local eram bastante trabalhada pelos professores da ERC Instituto Stella Maris, possivelmente pela imposição e controle da inserção dos conteúdos curriculares da escola, explicado pela integração pedagógica nas disciplinas de Ensino Religioso e Integração Social, ou nos eventos realizados pela escola, como por exemplo, as comemorações da semana agostiniana.

Já na década de 1980, os documentos escolares apontam a redução dos conhecimentos da história da cidade de Soure, pois os mesmos ficaram restritos à história de fundação e formação do município, dando destaques para os políticos sourenses que se tornaram representantes nos principais cargos governamentais do Pará, como o cargo de presidente da ALEPA e até mesmo de governador do Estado. Desta forma, os conteúdos de história de Soure ensinados aos alunos serviram para demonstrar o papel de pessoas ilustres que lutavam em prol do desenvolvimento e progresso da cidade diante aos demais municípios marajoaras e até mesmo do Estado do Pará. Contudo, os documentos não apontaram se a cidade de Soure teve progresso com a atuação dos políticos que eram destaque regional, mas deixam claro que a cidade era um local que tinha importância para a economia e política paraense, apesar das dificuldades enfrentadas pela população.

Ainda na década de 1980, permanecia nos conteúdos da história local o sentimento de revolta entre os moradores da cidade em relação as disputas políticas dos fazendeiros sourenses que mantinham a violência para exercer o poder diante da população, assim como em relação aos políticos do município vizinho de Salvaterra.

No final da década de 1980, com as mudanças nas propostas educacionais a partir do fim da ditadura civil-militar no Brasil, os conteúdos de história local ficaram escassos e praticamente centrados na 4ª série do ensino de 1º Grau. O reflexo dessa

escassez deu-se possivelmente por meio da legislação brasileira, mais precisamente das resoluções do CFE que reformularam o núcleo comum do currículo escolar reintroduzindo para as séries iniciais a disciplina Estudos Sociais. A reintrodução desta disciplina em detrimento da Integração Sociais no currículo foi reflexo de movimentos democráticos de educadores e pesquisadores pela reorganização do ensino de história nas séries iniciais do ensino. Na ERC Stella Maris o debate teve seus reflexos, tendo a disciplina Integração Social permanecido até o ano letivo de 1988.

Podemos inferir que o movimento histórico que instituiu a obrigatoriedade da disciplina Integração Social no currículo da ERC Instituto Stella Maris marcou também o percurso histórico dos conteúdos de história local no município de Soure. Com base nos manuais docentes, nos diários de classe e no planejamento anual que tinha como enfoque a integração disciplinar do currículo pleno, a história local foi perdendo espaço como conteúdo escolar.

Desta forma, o percurso de mudanças e permanências da história local a partir da realidade sourense é resultante de uma educação controladora na década de 1970, que visava introduzir nos alunos os grandes feitos políticos e religiosos da época, e o conteúdo local se mostrava mais presente no currículo da ERC Instituto Stella. Ao contrário, no decorrer dos anos de 1980, os conhecimentos hegemônicos que solidificam a escola como verdade absoluta foi minimizando a quantidade dos conteúdos de história local no currículo escolar, ficando restringido particularmente a história linear e factual da fundação da cidade de Soure no ensino de 1º grau, ou seja, o conteúdo de história local foi afunilando e se tornou específico a uma série específica na escolarização inicial dos alunos. Deixou-se, então, por um lado de citar os grandes feitos de políticos sourenses com destaque local e regional; e por outro, a atuação dos missionários que destacaram como membros do catolicismo na cidade.

A história local, como conteúdo na ERC Instituto Stella Maris nas décadas de 1970 e 1980, é a expressão do currículo como conflito social a ser estabelecido, produzido, negociado e reproduzido pelos grupos que controlavam o poder político e econômico na cidade de Soure. Nesta ótica, a extensão de debates e conflitos em torno do currículo prescrito fez com que o ensino tenha sido marcado por contradições políticas e sociais que foram delineando a complexa relação entre escola e os conhecimentos culturalmente cristalizados como válidos, fazendo com que o conteúdo escolar de história local tenham sido inseridos no currículo da ERC Instituto Stella

Maris a partir das disputas entre o cristianismo católico e os grandes proprietários rurais criadores de gado da cidade de Soure.

O conteúdo da história local inserido no currículo escolar diz respeito ao movimento desencadeado no contexto da democratização do ensino brasileiro pós ditadura civil-militar quando se buscou consolidar a diversidade nos modos de pensar os conteúdos da disciplina História, tendo como conjuntura a realidade complexa, plural e desigual na educação escolar brasileira.

O problema estava, e ainda permanece, nas disputas do campo da educação que se dão a partir da elaboração e efetivação de medidas governamentais nas políticas curriculares da educação brasileira, pois enormes e acalorados debates foram realizados, ainda na década de 1970, no campo do ensino de História do Brasil, demonstrando avanços na busca de respostas às questões emergentes na sociedade contemporânea, questões estas relacionadas à prática de formação docente e aos conteúdos a serem ensinados nas escolas.

Este debate ainda é marcante por meio da crítica ao currículo fundamentado na concepção positivista, conhecido como tradicional e prescritivo, por ser apenas embasado na transposição didática dos conteúdos considerados cientificamente verdadeiros na escolarização básica.

Desta maneira, esta pesquisa proporciona o retorno ao debate acerca do ensino dos conteúdos de história na escola básica brasileira, quando se procura se fazer um caminho no campo da história das disciplinas escolares para refletir que, ao longo da história da educação paraense, foram se constituindo conhecimentos históricos únicos e hegemônicos nas instituições de ensino, mas que ao menos tempo não há conhecimento histórico exclusivo, pois as publicações sobre o ensino e aprendizagem desta disciplina na escola básica evidenciam uma diversidade de temas, problemas, abordagens e fontes relevantes para o conhecimento histórico que foi produzido por diferentes sujeitos e em vários tempos e espaços educativos.

Nesse sentido, o conhecimento da história local desempenha um papel importante na ERC Instituto Stella Maris, por permitir a reflexão da relação estabelecida entre indivíduo, grupo e mundo social. Visto que, o ensino de história local demonstra o cenário no qual o aluno faz uma reflexão própria sobre seus valores e suas práticas correntes, relacionando-as ao contexto histórico inerente ao convívio dos alunos relacionados, tanto à sua localidade, quanto à sua região e, conseqüentemente, a nível nacional.

As iniciativas na busca por novas alternativas no ensino do conteúdo da história local vão se materializando no momento em que a produção historiográfica se altera e contribui na transformação da visão hegemônica do conhecimento pronto, acabado e balizado somente na história factual. Passa-se repensar o ensino da história local, como conhecimento que destina ao sujeito a compreensão da igualdade, da alteridade e das transformações pelas quais a sociedade passa.

Percebemos que tais questões sobre ensino do conteúdo de história local estão relacionadas a constituição do currículo na escola básica de forma conflituosa, passando a constituir como importante elemento de problematização por se colocarem a nós, professores e pesquisadores um desafio necessário ao consideramos a escola pública como campo fértil de investigação, especificamente acerca dos conteúdos que foram sendo instituídos historicamente e que atualmente ganham novamente a projeção nacional no debate entre o núcleo comum e a parte diversificada das matrizes curriculares diante as realizações das avaliações em larga escala.

Diante do contexto educacional atual, o que podemos inferir é que o conteúdo de história local vem, de certa forma, romper com a visão tradicional do ensino que prioriza os estudos dos conteúdos hegemônicos da chamada história nacional brasileira, na tentativa de se passar a ideia de um país homogêneo, sem diferenças, conflitos e contradições sociais. Neste sentido, o debate sobre os conteúdos escolares, tendo como referência a realidade social local, possibilita que os alunos possam vivenciar as peculiaridades regionais e ser tornem críticos e reflexivos, conscientes da pluralidade étnica e cultural de nossa formação histórica.

Mas a realidade atual nos demonstra que a inserção do conteúdo da história local no currículo escolar ocorre a partir das relações de poder que estão presentes, simultaneamente, na cultura escolar e na transposição didática do currículo prescrito.

A partir de todas essas considerações é que almejamos que sejam ampliadas e abertas novas discussões da temática aqui proposta, acreditando que a academia estimule a troca de experiências e de conhecimentos da história das disciplinas escolares no Estado do Pará, ao provocar pesquisadores e professores para a reflexão sobre o modelo educacional vigente. Particularmente dos conhecimentos locais diante a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as escolas brasileiras na atualidade.

## REFERÊNCIAS

- ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: EDUSC, 2006.
- BARBOSA, Agnaldo Souza. **A proposta de um estatuó para a História local e Regional**. Algumas Reflexões. In: História e perspectiva, Uberlândia, janeiro/dez, 1999.
- BARROS, José D'Assunção. **A História Social: seus significados e seus caminhos**. In. LPH - Revista de História da Universidade Federal de Ouro Preto. Nº 15, 2005; p.235-256
- BITTAR, Marisa; FERREIRA, Amarílio Jr. Marxismo e culturalismo: reflexões epistemológicas sobre a pesquisa em história da educação. In. XAVIER, Libânia;
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Características da investigação qualitativa. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Relatório do Grupo de Trabalho: Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. nº 56, nº 123, p. 130-168, jul. set. 1971.
- CAIMI, Flávia. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. Revista Tempo, n. 21, v. 11, 2007.
- CANARIO, Rui. **O que é escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Editora Porto, 2005.
- CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. História/historiografia da educação inovação metodológica: fontes e perspectivas. In. COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo da pesquisa**. Teoria e Educação, nº 2, 1990.
- CHEVALLARD, Yves. **La Transposicion Didactica: Del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.
- COIMBRA, C. M. B. Doutrinas de Segurança Nacional: Banalizando a Violência. Revista Psicologia em Estudo DPI/CCH/UEM v. 5 n. 2 p. 1-22 2000.
- COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1996.
- DELGADO, Adriana Patrício. O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem. Espaço do Currículo, v. 4, n. 2, 2012.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação** – um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília. MEC: UNESCO, 2001.

DIAS, Joel Santos. "**Confuso e intrincado labirinto**". **Fronteira, território e poder na Ilha Grande de Joanes (séculos XVII e XVIII)**. Tese (Doutorado). Orientador: Rafael Ivan Chambouleyron. Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Belém, 2016.

DONNER, Cristina. **História local: discutindo conceitos e pensando na prática**. O histórico da produções no Brasil. In. História, memória e patrimônio. Anais eletrônicos. AnpuhRS. Jul/2012.

FAGUNDES, José Evangelista. **A história local e seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará-Mirin**. Tese (Doutorado). Orientadora: Maria Inês Sucupira Stamatto. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal: RN, 2006.

FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

FERNANDES, José. **Um lugar na escola para a história local**. Ensino e Revista, n. 4, jan./dez. 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. **A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias**. In. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

FONSECA, Selva Guimaraes. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectiva de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 187-198, 1996.

FREITAS, Cândido. **O Currículo em Debate: Positivismo – Pós-Modernismo**. Teoria-Prática. Revista de Educação, Vol. IX, 1, 39-52, São Paulo: 2000.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.4, Out./Dez. 2014.

GERMINARI, Geyso Dongley. O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 805-819, set./dez. 2014.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GLEZER, Raquel. Estudos Sociais, um problema contínuo, 1982. In: SHMIDT, Maria Auxiliadora; ABUD, Kátia (orgs.). 50 anos da ditadura militar: capítulos sobre o Ensino de História no Brasil. Curitiba: W&A, 2014.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOODSON, Ivor F. **O Currículo em Mudança**. Lisboa, PT: Porto Editora, 2001.

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

GOUBERT, Pierre. **Local History**. IN: Historical Studies Today. Ed. by Felix Gilbert and Stephen R. Graubard. New York Norton & Co., 1972. Tradução de Maria M. Lago.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura popular e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995, 178-189.

HORN, Geraldo. GERMINARI, Geyso. **Ensino de história e seu currículo: teoria e método**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

INVENTÁRIO TURÍSTICO. SOURE, 2007

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1984. v.1

LE GOFF, Jacques. Memória. **História e Memória**. 4ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

LIVRO DE TOMBO DA PRELAZIA DO MARAJÓ DO DIA 21 DE FEVEREIRO DE 1959

LIVRO DO TOMBO DA PRELAZIA DO MARAJÓ, S/D

LOPES, Eliana Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**, 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** São Paulo: EDUSF, 2002.

MASSON, Gisele. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Anais do IX ANPED Sul. 2012.

MATTOZZI, Ivo. **A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva?** Revista Estudo da História. Associação dos Professores de História (APH), n.3, out. 1998.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. **História da disciplina didática geral em uma escola de formação de professores: (re) apropriação de discursos acadêmicos nos anos de 1980 e 1990**. Dissertação (Mestrado). Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: RJ, 2002.

MELO, M. T. O chão da escola Construção e afirmação da identidade Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez. 2009.

MELO, V. L. B. **História local: contribuições para pensar, fazer e ensinar.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: Gatti, B.A; Silva Júnior, A. C.; Pagotto, M.D.S.; Nicoletti, M.G. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013, p.23 – 54.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular. In: **Currículo, cultura e sociedade.** 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. MEC, **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 7, n. 37, 1988.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas.** Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162.

NETO, A. S. de A. **Cultura escolar e ensino de história em tempos de ditadura militar brasileira.** OPSIS, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 56-76 - jul./dez. 2014.

NETO, M. Marajó, Desafio da Amazônia. Rio de Janeiro: Record, 1976.

NUNES, Clarice. Interrogando a avaliação dos trabalhos de história da educação: o inventário de uma prática. In: GONDRA, José Gonçalves. (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares** – referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referências para análise.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

PARÁ. **Lei número 4.398/72.** Dispõe sobre a Reorganização Administrativa da Secretaria de Estado de Educação e Cultura e dá outras providências. Diário Oficial, Pará, 22 jul. 1972.

PARÁ. **Resolução nº 38 do Conselho Estadual de Educação.** Delega competência à Secretaria de Estado de Educação e Cultura a autorização das escolas de Ensino de 1º Grau. Diário Oficial, Pará, 6 abr. 1973.

PARÁ. **Resolução nº 44 do Conselho Estadual de Educação.** Aprova a realização de Seminário sobre atualização e expansão do ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial, Pará, 28 set. 1971.

PARÁ. **Resolução nº 50 do Conselho Estadual de Educação.** Aprova o planejamento prévio para implantação da Lei nº 5.692/71 de 11/8/71 que fixa as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus. Diário Oficial, Pará, 13 nov. 1971.

PARÁ. **Resolução nº 55 do Conselho Estadual de Educação.** Aprova o Plano Estadual de Implantação da Lei nº 5692/71. Diário Oficial, Pará, 5 ago. 1972.

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

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 27, Set /Out /Nov /Dez, 2004.

PLANK, David N. **Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública.** Porto Alegre: Artmed. 2001.

RELATÓRIO ANALÍTICO DO TERRITÓRIO DO MARAJÓ, 2012

RELATÓRIO DAS IRMÃS AO DIRETOR DA L.B.A., Soure-PA, 28 de agosto de 1968

RELATÓRIO DAS IRMÃS MISSIONÁRIAS AGOSTINIANAS, 1973-1974

RIBEIRO, A. C. Desenvolvimento Curricular, Texto Editora, Lisboa, 1992.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. In. COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Fontes e métodos em história da educação.** Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do. MELO, Clarice Nascimento de. LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.). **Nacional e o local na história da educação.** São Paulo: Alínea, 2013.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo – uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2. ed. Chapecó/SC: Argos, 2012.

SANFELICE, José Luís. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social – o cavalo de troia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1995, 159-177.

SANTOMÉ. Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre. Editora Artes Médicas Sul Ltda: 1998.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques. **A abordagem historiográfica da disciplina escolar Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970: nova perspectiva histórica.** Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH – Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques. **A História e os Estudos Sociais: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH – São Paulo, julho 2011.

SANTOS, L. L. de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análises. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados. 1982.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização.** Revista História da Educação. v. 16. n. 37. Porto Alegre. Maio/ago. 2012

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil.** CEDES, v. 20, n. 51, Campinas, nov/2000.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. **Práticas educativas, formação e memória.** Mercado de Letras – Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador. Campinas, SP, 2015.

TAMBARA, Elomar. Problemas teórico-metodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual.** Campinas – SP: Autores Associados, 2000.

TAMBARA, Elomar; PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **História da Educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do Século XXI.** Vitória: EDUFES, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, mai/jun/jul/ago, 2000.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria - ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOLEDO, Maria Aparecida. **A história ensinada sob o império da memória: questões de história da disciplina.** Revista de História, n. 23, São Paulo: 2004.

TOLEDO, Maria Aparecida. **História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história.** 2010. Disponível em: <

[http:// www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=3632463](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3632463)>. Acesso em 28 de abril de 2016.

TONET, Ivo. A questão dos fundamentos. In: TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo**: do sócio construtivismo ao realismo social. Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.