

## **MEMÓRIA COLETIVA E SABER HISTÓRICO ESCOLAR: O ENSINO DE HISTÓRIA DE SANTA CATARINA NAS PROPOSTAS CURRICULARES APÓS O FINAL DA DITADURA MILITAR (DÉCADA DE 1990)**

LUCIANA ROSSATO\*

### **RESUMO**

Com o fim da Ditadura Militar, em 1985, o ensino de História passou por mudanças que questionaram os conteúdos e as explicações históricas difundidas nos espaços escolares. No Estado de Santa Catarina não foi diferente: as discussões ocorreram nas universidades, entre os professores de História das redes estadual e municipais de ensino e também entre os integrantes dos movimentos sociais e dos sindicatos da categoria. Como em muitos outros estados brasileiros, encontros de formação docente foram organizados pelas secretarias de Educação, a fim de discutir uma nova proposta curricular que viesse substituir as antigas diretrizes curriculares que eram implementadas nas aulas de Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica. Neste artigo, nos propomos a analisar dois documentos oficiais produzidos na década de 1990 pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina: a Proposta Curricular de 1991 e a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998. As discussões sobre currículo apregoam que este é histórico, produto de seu tempo e que a seleção do que ensinar envolve selecionar valores, habilidades e saberes e passa por mudanças de acordo com os interesses e as disputas de poderes de cada contexto histórico. Nosso objetivo é refletir sobre qual memória coletiva, acerca do passado do estado de Santa Catarina, os poderes públicos selecionaram para que fosse difundida nas instituições escolares nestes novos tempos que se iniciavam com a reabertura política.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de História, reestruturação curricular, memória coletiva.

---

### **Collective memory and the history knowledge in school: the teaching of Santa Catarina History in the Curriculum Proposals after the end of the Military Dictatorship (decade of 1990)**

### **ABSTRACT**

With the end of the Military Dictatorship, in 1985, the history teaching went by changes, which questioned the contents and the historical explanations spread in the school spaces. In the State of Santa Catarina it was not different: the discussions happened in the universities, among the history teachers of the state and municipal teaching area and also among the members of the social movements

---

\* Professora Adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: lucianarossato@yahoo.com.br

and of the unions of the category. As in many other Brazilian states, meetings of educational formation were organized for the Board of Education in order to discuss a new curriculum Proposal that came to substitute the old curriculum guidelines that were implemented in the classes of Social Studies, Social Organization and Brazilian Politics and Civic Moral Education. In this article we intend to analyze two official documents produced in the decade of 1990 by the Board of Education of the Santa Catarina State: the Curriculum Proposal of 1991 and the Curriculum Proposal of Santa Catarina of 1998. The discussions about curriculum affirm that this is historical, product of its time and that the selection of the what has to be taught involves to select values, abilities and knowledge and it passes by changes in agreement with the interests and the disputes of powers of each historical context. Our objective is to contemplate on that collective memory concerning the past of the state of Santa Catarina the public powers selected so that they were spread in the school institutions on these new times that began with the politics re-opening.

**KEY WORDS:** History teaching, curriculum restructuring, collective memory.

---

As transformações políticas, econômicas, sociais e culturais ocorridas no âmbito nacional e mundial nas últimas décadas suscitaram inúmeros questionamentos em torno da história ensinada nos bancos escolares. Dentre elas, podemos citar a desestruturação político-econômica da antiga União Soviética e dos países do Leste Europeu, que levaram às mudanças no ensino do passado. Na América Ibérica, podemos citar a revisão das explicações das histórias pátrias (surgidas com o objetivo de gerar coesão e identidade nacional), a partir dos debates em torno dos 500 anos da chegada de Colombo à América. No Brasil, os movimentos sociais que se articularam nos últimos anos da Ditadura Militar e durante a década de 1990 questionaram os conteúdos e as explicações históricas difundidas nos espaços escolares. No estado de Santa Catarina não foi diferente: as discussões se deram nas universidades, entre os professores de História das redes estadual e municipais de ensino e também entre os integrantes dos movimentos sociais e dos sindicatos da categoria. Como em muitos outros estados brasileiros, encontros de formação docente foram organizados pelas secretarias de Educação, a fim de discutir uma nova proposta curricular que viesse substituir as antigas diretrizes curriculares que eram implementadas nas aulas de Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC).

As mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX levantaram muitos questionamentos no que se refere ao ensino de História, entre os quais a seleção dos conteúdos ensinados, os métodos e as finalidades. Entre os conteúdos ministrados nas escolas públicas e privadas, de todos os níveis de ensino, localizadas no estado de Santa Catarina, encontra-se o ensino de história de Santa Catarina. Neste artigo nos propomos a analisar dois documentos oficiais produzidos na década de 1990 pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina: a Proposta Curricular de 1991 e a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998. A partir do estudo desses documentos, pretendemos refletir sobre qual memória coletiva os poderes públicos pretenderam difundir nos distintos contextos políticos e econômicos com o ensino de História difundido pelas instituições escolares. Outro aspecto que será pesquisado é como se relacionam a história escolar com os debates e as transformações que ocorreram e ocorrem em torno da escola, uma vez que “a escola é justamente um cenário onde as sociedades disputam memórias possíveis sobre si mesmas” (Carretero, 2007, p. 04).

Segundo Oliva (2001, p. 123), “a história conhecida pela maioria vem, predominantemente, da escola”. Esse conhecimento, que é normatizado por meio dos documentos oficiais produzidos nas secretarias de Educação, cruza-se com as falas dos professores (e suas distintas formações), com as representações produzidas pelos materiais didáticos e com o universo cultural dos alunos, que recebem influências múltiplas, entre as quais as dos meios de comunicação e da memória das pessoas mais velhas da família e do grupo comunitário. Para Fonseca (2005, p. 15), “discutir o ensino de história, hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades”.

Outro aspecto que devemos considerar são as discussões sobre currículo, que se ampliaram a partir da década de 1980. A história do currículo é um importante aparato que possibilita vermos “o conhecimento escolar como um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal” (Nóvoa, 1997, p. 09). Estudar o currículo não se baseia simplesmente em descrever como ele se estruturava, mas sim ir além, analisá-lo no contexto em que foi produzido, verificar como a realidade social e econômica influenciou a produção do conhecimento escolar. Além disso, deve-se ter a preocupação de refletir como determinadas práticas e concepções de ensino influenciam o presente, o que

seleccionamos e como produzimos e reproduzimos o conhecimento hoje. Para Nóvoa (1997, p. 09), uma história do currículo

[...] não pode cair na armadilha de olhar para o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar como um processo “natural” e “inocente”, através do qual acadêmicos, cientistas e educadores “desinteressados” e “imparciais” determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens.

Estudar o currículo significa desconstruí-lo, buscando entender os interesses que levaram às escolhas presentes nas propostas curriculares e à elaboração das disciplinas escolares. Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 08) salienta que mais interessante do que saber como era o currículo de matemática no final do século passado “é saber por que razões *essa matemática* e não outra, *essa forma de organizá-la* no currículo e não outra, *essa forma de ensiná-la* e não outra acabaram sendo vistas como válidas e legítimas” [grifos do autor].

Na construção do currículo interferem fatores formais que podem ser conhecidos a partir da análise das leis, dos textos curriculares e planos de ensino, dentre outros documentos. No entanto, o currículo não é constituído somente pelo aspecto prescritivo, pré-ativo, mas também pelo ativo, pelo vivido, praticado em sala de aula, nas relações e interações entre os sujeitos do processo educacional. É necessário ir além da análise dos textos formais, é necessário entender também os aspectos informais e relacionais do currículo, uma vez que são esses aspectos que definirão a aplicação do que é instituído pelas disposições legais. Segundo Goodson (1995), o que está escrito nem sempre é o que é aprendido. No entanto,

[...] isto não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação. (Goodson, 1995, p. 78)

Para esse autor, o currículo escrito é um exemplo perfeito de “invenção de tradição”. Tradição que não se constitui de uma vez por todas, que é evada de mistificações que são construídas e reconstruídas, e, dessa forma, são também ressignificadas, dependendo do contexto histórico no qual estão inseridas.

O currículo também é histórico, é um produto de seu tempo. O currículo está em constante mutação, em constante elaboração. Dessa forma, segundo Silva (1996), não pode ser tomado como tendo sido “estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado”. Outro aspecto a ser considerado é que o currículo não é “resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas” (Silva, 1996, p. 77-78). O que ensinar e como ensinar muda de acordo com os interesses e as disputas de poderes de cada contexto histórico, envolve selecionar valores, habilidades e saberes como os mais significativos e importantes para serem reproduzidos para as crianças e os jovens, entre uma gama variada e ilimitada de conhecimentos produzidos na sociedade. Além disso, devemos salientar que a inclusão ou exclusão no currículo também tem relação com os “problemas” sociais, ou seja, determinados temas passam a fazer parte do currículo a partir de necessidades da sociedade.

Segundo Horn e Germinari (2006, p. 21), “percebe-se o currículo como resultado da competição entre grupos sociais e que se acirram em momentos de crise de acumulação e legitimação como resultado da tensão provocada por grupos culturais emergentes e residuais”. Kátia Abud (2005, p. 29) defende que “os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em cooperação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade”. Ainda segundo Abud, o Estado intervém no ensino por meio de vários mecanismos, dentre eles, os currículos e programas de ensino. Com eles estabelece-se que à clientela escolar interessa formar para o exercício da cidadania, bem como se divulga a concepção científica das diferentes disciplinas e de que forma esses saberes se transformarão em saberes escolares. “Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida” (Abud, 2005, p. 28). A partir destas reflexões sobre currículo, devemos pensar o contexto histórico no qual se deram as discussões e os debates sobre quais conteúdos de história deveriam ser ensinados pelos professores estaduais em Santa Catarina.

Com o golpe militar de 1964, algumas características do ensino de História que vinham sendo definidas desde a segunda metade do século

XIX foram aprofundadas. Em relação à concepção de história, manteve-se a história tradicional baseada na ênfase aos fatos políticos e ao estudo de biografias. Além disso, outras medidas foram tomadas pelo governo militar: mudanças no processo de formação dos professores, bem como restrições e controle das atividades dos docentes. Entre as mudanças mais conhecidas estão a redefinição das disciplinas de Educação Moral e Cívica (Ensino Fundamental) e Organização Social e Política Brasileira (Ensino Médio) e a introdução de Estudos dos Problemas Brasileiros no Ensino Superior. Essas disciplinas vinham ao encontro dos pressupostos da Doutrina de Segurança Nacional e tinham suas finalidades definidas pelo Decreto-lei nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Entre seus conteúdos estavam “o culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história”. Outro aspecto importante era “o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade” (Fonseca, 2006, p. 57).

Mudanças começaram a ocorrer no final dos anos 1970, início dos anos 1980. Alguns estados brasileiros, entre eles São Paulo e Minas Gerais, iniciaram a discussão de novas propostas curriculares para o ensino de História, envolvendo professores, Secretaria de Educação e entidades como a ANPUH. Esses debates e mudanças foram analisados por Selva Fonseca no livro *Caminhos da História Ensinada*, publicado em 1993. Com a reabertura política em 1985, a problemática que se colocou para a história escolar refere-se à superação do ideário nacionalista do regime militar, bem como repensar o problema da identidade social, os preconceitos e o racismo. Atualmente nega-se a identidade nacional concebida como um passado unificado e homogêneo: os setores liberais, porque a põem sob suspeita de atraso cultural e político, e os setores da esquerda, porque defendem a pluralidade e a diversidade social como condição para entendermos nosso passado (Bittencourt, 2007, p. 42-48).

Segundo Selva Fonseca (2005, p. 25), no interior do processo de redemocratização ocorreu um amplo debate, no final dos anos 1980, que levou a processos de reformulação, em muitos estados brasileiros, dos currículos nas escolas e universidades. Durante os anos 1990, as disputas em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases e da política educacional também foi um fator que alterou a organização do ensino de História. Entre essas mudanças estão: a disciplina Estudos Sociais nas séries iniciais foi substituída pelas disciplinas de História e Geografia (ministradas por professor polivalente, com formação em Pedagogia); nas séries finais do Ensino Fun-

damental, História e Geografia tornaram-se autônomas; a carga horária de História foi ampliada no Ensino Médio e as disciplinas de EMC, OSPB e EPB foram extintas. Outra mudança que ocorreu foi a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que “prevê o processo de unificação curricular e de avaliações nacionais” (Fonseca, 2003, p. 26). Com o processo de reabertura política, ao longo dos anos 1980, os objetivos do ensino de História passaram a ser discutidos, ocorrendo um grande debate nacional, do qual o estado de Santa Catarina não esteve excluído. Associações de área, como a ANPUH, universidades, secretarias estaduais e municipais e escolas passaram a questionar a perspectiva presente nos currículos, que “estava ainda fortemente influenciada pela temática do viés positivista do século XIX: da história nação, história-civilização” (Horn; Germinari, 2006, p. 29).

Com a Lei 5692/91, as disciplinas de História e Geografia voltaram a ser disciplinas autônomas no 1º grau, em substituição aos Estudos Sociais. Com isso, entre os anos de 1990 e 1995, as propostas curriculares em quase todos os estados brasileiros foram modificadas. Segundo Circe Bittencourt (2005), essas modificações caracterizaram-se por se apresentar como fruto de discussão da comunidade escolar e pela heterogeneidade e flexibilidade curricular.

As reflexões sobre como o ensino de História se constituiu no Brasil no período da Ditadura Militar e sobre como o currículo e a história vinculam-se aos interesses dos diferentes grupos sociais que estão em disputa na sociedade são importantes para pensarmos como o ensino da história de Santa Catarina se insere nas Propostas Curriculares de 1991 e 1998, elaboradas pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Temos presente que os documentos curriculares formais não são a única forma na qual se opera a seleção cultural. Além do currículo oficial, que pode ser apreendido pelos parâmetros e pelas propostas curriculares, pelos planos de aula dos professores, entre outros documentos, existe também o currículo real, que envolve a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana. No entanto, nosso objetivo resume-se a identificar qual, ou quais, imagem e discurso sobre Santa Catarina estão presentes nos documentos oficiais, ou seja, qual/quais era/eram a/as memória/memórias coletiva/as que o poder constituído tentou construir a partir da educação escolar. Salientamos que os conhecimentos referentes à história de Santa Catarina, na maior parte do processo de escolarização, não constitui uma disciplina específica, mas

sim “conteúdos” que se inserem na disciplina de História (Ensino Fundamental e Médio) ou na disciplina de Estudos Regionais (Ensino Médio).

As discussões para a elaboração de uma proposta curricular iniciaram-se em 1988, a partir de um encontro realizado na cidade de Blumenau. Fazia parte do plano de ação da Secretaria de Educação na gestão de 1988 a 1991. Em 1987 foi eleito para o governo do estado de Santa Catarina Pedro Ivo Campos (PMDB). Após vários governos indicados e um governador eleito (mas vinculado ao Governo Militar, já que era da antiga Arena), os partidos de oposição ao regime militar conseguiram ocupar a cadeira de governador, não somente em Santa Catarina, mas na maioria dos estados brasileiros. Com as vitórias eleitorais de partidos da oposição, como o PMDB e o PDT, as discussões em torno da educação pública e da reorganização curricular mudaram de foco, uma vez que propunham uma nova organização para o ensino, a partir das novas concepções de ciências humanas e de história. Segundo Pereira (2000, p. 76), “freqüentemente, os estudos e as Propostas Curriculares foram organizadas na ausência dos professores, com estruturas muito centralizadas. Daqui decorreu um certo fracasso na implementação dessas mesmas propostas curriculares”.

Em Santa Catarina, foram constituídos grupos de trabalho pela Secretaria de Educação para a elaboração de “uma política de alfabetização e o Documento Norteador para a Proposta Curricular” (Santa Catarina, 1991, p. 9). A partir desse documento norteador, foram formados grupos de trabalho, por disciplina, para a elaboração da Proposta Curricular. Além disso, como a maioria dos professores não participou da elaboração da Proposta Curricular, fazia parte da reorganização curricular “um plano de capacitação para todo o magistério, em 1991, com o intuito de aprofundar as concepções da proposta curricular” (Santa Catarina, 1991, p. 10), bem como a capacitação dos diretores escolares e a aquisição de material bibliográfico e didático para ser distribuído às unidades escolares, a fim de que os referenciais teóricos fossem aprofundados pelos profissionais da educação. Como em outros estados brasileiros, a Proposta Curricular de Santa Catarina foi elaborada por um grupo reduzido de professores e posteriormente divulgada para o restante dos profissionais da área.

Na Proposta Curricular de 1998, procurou-se “aprofundar e rever a proposta curricular do Estado, a partir da versão sistematizada em início de 1991” (Santa Catarina, 1998, p. 12) Nesse segundo momento da discussão, para constituir o grupo multidisciplinar, foi lançado edital no qual se



especificavam os critérios para a seleção de seus integrantes: formação acadêmica (doutorado, mestrado e especialização), conhecimento da primeira proposta e apresentação de um projeto de trabalho. O resultado pode ser percebido na repetição de alguns dos integrantes (que já haviam assinado a proposta de 1991) e também em uma discussão teórica e histórica descolada da formação do conjunto dos profissionais que trabalhavam com a disciplina História na rede estadual de educação.

Entre as duas propostas curriculares podem ser percebidas continuidades, mas também aspectos distintos em relação ao currículo de História. Em relação à concepção de história, percebemos diferenças: na Proposta Curricular de 1991, a concepção teórica é fortemente marcada pelo “materialismo histórico-dialético”. Já a Proposta Curricular de 1998, além do materialismo histórico, é também influenciada pela História dos Annales, pela Nova História e pela História Social Inglesa, o que resulta em uma concepção eclética em termos teóricos.

Na Proposta Curricular de 1991, percebe-se a dificuldade de se afastar da clássica lista de conteúdos a serem trabalhados nos distintos níveis escolares e séries. Os conhecimentos históricos deveriam ser ordenados de maneira que aqueles conhecimentos considerados mais próximos dos alunos fossem trabalhados primeiro: história do aluno, grupo social ao qual o aluno pertence, História do Brasil, e somente no final do Ensino Fundamental, aspectos da História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea Geral. Durante as décadas de 1970 e 1980, a história local era trabalhada como conteúdo, normalmente organizado a partir dos “círculos concêntricos”, nos quais se tomavam a família, o bairro, a cidade como ponto de partida para os estudos no Ensino Fundamental. Localidade e comunidade eram entendidas como sinônimos e tomadas como referência para os Estudos Sociais, que articulavam as disciplinas História e Geografia.

Na Proposta Curricular de 1998, a preocupação com os conteúdos é deixada de lado, em favor de uma discussão mais aprofundada de conceitos como tempo, espaço, relações sociais, relações de produção, cotidiano, memória e identidade. Em vez de fazer uma lista de conteúdos a serem trabalhados em cada nível e série, a Proposta Curricular de 1998 traz o detalhamento de um tema referenciado nos princípios da Proposta, deixado em aberto para os professores fazerem suas escolhas e recortes, tomando como referência a discussão teórica e metodológica apresentada pela Proposta Curricular.

Outro aspecto que queremos salientar é o tratamento dado aos conhecimentos históricos produzidos sobre Santa Catarina. Na Proposta Curricular de 1991, os temas relacionados referentes à história de Santa Catarina estão inseridos entre os temas de História do Brasil, usando o recurso de estudo de caso. Na 5ª série, ao trabalhar a construção da sociedade brasileira, se estudaria a agricultura e a agropecuária em Santa Catarina. Na 6ª série, são propostos os seguintes temas para estudo de caso: a escravidão em Santa Catarina; a Proclamação da República em Santa Catarina; a classe operária em Santa Catarina; a industrialização em Santa Catarina. Esses temas vão aparecendo no decorrer dos conteúdos de História do Brasil. O que podemos salientar, a partir dos temas sugeridos para estudo de caso, é a forte influência dos conteúdos ligados ao trabalho e ao modo de produção: escravismo, industrialização e classe operária. No entanto, ao analisarmos essas sugestões de temas à luz da produção historiográfica sobre Santa Catarina, podemos fazer os seguintes questionamentos: eram temas de pesquisas dos historiadores locais? Se sim, os resultados (textos, livros, etc.) chegavam ao público em geral e aos professores do ensino fundamental e médio? O primeiro curso de pós-graduação em História do estado foi vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina e teve sua primeira defesa de dissertação no ano de 1977. Por causa da formação dos professores, pode-se perceber a grande presença de trabalhos defendidos que tinham como enfoque estudos de história demográfica, econômica e política. Constata-se a presença de várias dissertações sobre industrialização e trabalho nas áreas de imigração alemã. Salientamos que, quando se fala de industrialização e classe operária em Santa Catarina, fala-se mais especificamente de duas regiões: Norte do estado e Vale do Itajaí, ambas colonizadas por imigrantes alemães no final do século XIX. Não quero dizer com isso que não existiam indústrias em outras regiões ou o trabalho assalariado, mas que esse tipo de produção econômica não teve o mesmo destaque como nas áreas citadas.

A Proposta Curricular de 1998 propõe, para o 1º ciclo do Ensino Fundamental, o estudo da realidade próxima do aluno, como a rua e o bairro, para que, a partir de atividades como pesquisas, memória e utilização de fontes documentais (certidão de nascimento, fotografias, cantigas, brincadeiras), a criança tome “consciência de todos os aspectos da vida cotidiana e de outros tempos presentes em nosso dia-a-dia” (Santa Catarina, 1998, p. 165). Já para o 2º ciclo (3ª e 4ª séries), é proposto que o

[...] estudo de história se fixe na recuperação histórica do Município e do Estado no presente e que as dimensões pretéritas sejam referidas por estudos do meio, do patrimônio cultural e de grupos étnico-culturais, através da história oral, da fotografia ou mesmo de documentos escritos (jornais, revistas e documentos oficiais).

Selva Fonseca (2005) diz que existe um consenso de que o estudo da história local ajuda na construção de noções de pertencimento entre os alunos. Ao mesmo tempo, a autora salienta várias dificuldades que devem ser levadas em consideração quando trabalhamos com a história local. Entre essas dificuldades está o fato de que a “história ensinada consiste basicamente na transmissão da memória nacional” (Ferreira, 2005, p. 153), o que significa que o espaço para uma história que não é a nacional nos currículos oficiais é bastante restrito. Um outro aspecto que a autora salienta refere-se à ênfase dada ao estudo dos aspectos políticos, por exemplo, a origem e o desenvolvimento do município, os fundadores e vultos da história local, reproduzindo as mesmas características encontradas no estudo da história geral e nacional: linear e elitista.

No que se refere às séries terminais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina critica a “divisão cronológica da História positivista” e propõe um “redimensionamento radical”, com vistas a “[...] superar as contradições da abordagem que privilegia as histórias oficiais de países, regiões e continentes, para se debruçar na reflexão da história do lugar em suas múltiplas dimensões temporais, espaciais, conjunturais e estruturais” (Santa Catarina, 1998, p. 165).

Para implementar essa concepção de história, é proposto que, na 5ª série, a disciplina seja organizada a partir do tema “diversidade étnico-cultural” de Santa Catarina. O objetivo é que esse tema possibilite a organização de uma síntese da história da vida e do lugar (municípios e estado) que vinha sendo desenvolvida nas séries anteriores. O estudo da diversidade étnica – mais especificamente o estudo das populações que povoaram o estado, se entrecruzando com a história nacional e geral, a partir do estudo dos locais de origem desses grupos étnicos – possibilitará fazer o que o documento chama de “redimensionamento radical”, ou seja, inverter o olhar, rompendo com a “abordagem eurocêntrica e colonizada”. Para as demais séries do Ensino Fundamental, são propostos os seguintes temas: ocupação territorial e os vários conflitos fundiários, para a 6ª série; cultura, para a 7ª série; e para a 8ª série, o tema relações sociais de produção.

Comparada com a Proposta Curricular de 1991, a de 1998 amplia o espaço para a história local e do estado de Santa Catarina. Além disso, propõe uma inversão de olhar ao sugerir que se faça o movimento inverso: do local para o geral, e não o contrário, como está sinalizado na proposta anterior. Outro aspecto que chama a atenção é a sugestão bibliográfica: o espaço para a divulgação das obras historiográficas sobre Santa Catarina é muito maior do que o espaço dado para as obras de história do Brasil e geral. Uma vez que a Proposta Curricular de 1998 tenta romper com a tradicional lista de conteúdos, trazendo somente o “detalhamento de um tema referenciado nos princípios desta proposta” (Santa Catarina, 1998, p. 167-168), a bibliografia é importante, tanto como sugestão para os professores que tomariam essa proposta como referencial para aprofundamento como para percebermos por onde caminha o enfoque historiográfico a ser trabalhado com crianças e jovens no estado de Santa Catarina.

Ao analisarmos as obras citadas na Proposta de 1998, constatamos quais as memórias coletivas que são difundidas e quais as que são silenciadas. Entre as obras citadas, estão clássicos da história catarinense escritos pelos dois mais conhecidos historiadores locais, Oswaldo R. Cabral e Walter F. Piazza, mas também obras de historiadores vinculados às novas concepções de história, como a história cultural e a história das mulheres. Também são citados como obras de história de Santa Catarina relatos de viajantes que estiveram na região no século XIX e algumas obras literárias. Entre os temas tratados, pode-se citar a preponderância de obras sobre história política e econômica de Santa Catarina. No entanto, o que mais chama a atenção, com certeza, é a grande quantidade de obras sobre imigração alemã e italiana. Por outro lado, obras que tratam da presença de afrodescendentes e da escravidão em Santa Catarina são poucas, mais precisamente duas obras. Isso não se deve à falta de estudos, uma vez que obras clássicas sobre a escravidão e os afrodescendentes em Santa Catarina não foram indicadas. Entre elas, podemos citar os estudos desenvolvidos por Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni (*Cor e mobilidade social em Florianópolis*, publicado em 1960), Walter Piazza (*O escravo numa economia minifundiária*, publicado em 1975) e por Ilka Boaventura Leite (*Negros no Sul do Brasil*, publicado em 1996). Outros estudos foram realizados sobre o tema nas décadas de 1980 e 1990 nos programas de pós-graduação, mas não foram divulgados, provavelmente pelo fato de não terem sido publicados em forma de livro. No entanto, esse não é o caso das

obras citadas, que foram publicadas em livro e tiveram ampla divulgação, inclusive nacionalmente.

Ao cruzarmos as indicações de temas indicados pela Proposta de 1998 que deveriam ser trabalhos no Ensino Fundamental (para a 5ª série, diversidade étnico-cultural de Santa Catarina; para a 6ª série, ocupação territorial e os vários conflitos fundiários; para a 7ª série, cultura, e para a 8ª série, relações sociais de produção) e as indicações bibliográficas, o que se percebe é que o tema da presença negra no estado de Santa Catarina não se encontra entre os que deveriam fazer parte da memória coletiva. O espaço dado ao estudo da escravidão não condiz com a importância que o assunto teve e ainda tem (por causa da presença dos afrodescendentes) na história do estado. Quando se fala em populações, em grupos étnicos que contribuíram para a formação e o desenvolvimento econômico, o que é salientado, o que é lembrado é a presença dos imigrantes alemães (em primeiro lugar), italianos e açorianos (em segundo lugar e, dependendo da região, em primeiro) e outros grupos menores, como poloneses e austríacos. Mesmo com o discurso de estudar a “diversidade étnico-cultural” de Santa Catarina, o que é salientado é a presença dos imigrantes, principalmente alemães e italianos, no desenvolvimento do estado. No final do século XIX, eles foram importantes para ocupar os “espaços vazios” e contribuir para o desenvolvimento econômico da Província; durante a 2ª Guerra Mundial foram a 5ª coluna, tornaram-se os “inimigos internos”; e atualmente as regiões por eles colonizadas são consideradas um “pedacinho da Europa dentro do Brasil”. E quais são os grupos étnicos que tiveram suas memórias silenciadas nas propostas curriculares? Os afrodescendentes e os indígenas.

A história, como conhecimento escolar, constituiu-se com o objetivo, dentre outros, de contribuir para a formação da nação e de uma “identidade nacional” vinculada à noção de pátria e de patriotismo. Atualmente, quando se fala de identidade e de identificação, não é mais com esse entendimento. O objetivo não é mais a criação de uma imagem homogênea, uma, mas sim a compreensão das heterogeneidades, das diferenças e das particularidades dos distintos grupos que formam a nação. Segundo Zamboni (2003), a busca de identidade, o sentimento de pertencer a um lugar, afetiva e emocionalmente, é importante no processo de formação do sujeito histórico, principalmente na sociedade atual, na qual as particularidades e individualidades estão esfaceladas. O que podemos concluir em relação às propostas curriculares implementadas no estado de Santa

Catarina na década de 1990 é que, ao mesmo tempo em que tenta romper com a prática de glorificar a nação e a pátria, herança do período ditatorial, sugerindo a inserção de temas locais que contribuam para que o aluno conheça melhor sua história e crie laços com o lugar ao qual pertence, esses temas não contemplam a diversidade étnica e cultural dos alunos que são atendidos pelo sistema estadual de educação. O que é salientado é a imagem de que “Santa Catarina é um pedacinho da Europa no sul do Brasil”. Na teoria, o discurso do respeito à diversidade é incorporado na sugestão de temas (principalmente o tema a ser trabalhado na 5ª série), mas, no momento de ser implementado, o que se percebe é uma dificuldade, que se inicia com a não indicação de material de estudo para que o professor possa se qualificar, de modo que esses temas tenham o mesmo espaço no desenvolvimento dos conteúdos.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.) *O Saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BITTENCOURT, Circe (org.) *O Saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.
- \_\_\_\_\_. Identidades e o ensino de História no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs.) *Ensino da História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs.) *Ensino da História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. *O Ensino de História e seu currículo: teoria e método*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

NÓVOA, Antonio. Nota de Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *A Construção Social do Currículo*. Tradução: Maria João Carvalho. Lisboa: EDUCA, 1997.

OLIVA, Terezinha Alves de. Ensino de História, conhecimento histórico e formação de professores. *Saeculum – Revista de História*. Nº 6/7, p. 119-130, jan./dez. 2000-2001.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. *Concepções de História na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina*. Chapecó: Grifos, 2000.

SANTA CATARINA (Estado). COORDENADORIA DE ENSINO. *Proposta Curricular: uma contribuição para a Escola Pública do Pré-escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos*. Santa Catarina: Imprensa Oficial, 1991.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e educação*. Tradução: Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ZAMBONI, Ernesta. Projeto Pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Identidade Nacional e Consciência Histórica. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, p. 367-377, dezembro 2003.

Recebido em: 30 jun. 2009

Aceito em: 22 out. 2009