

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

CARLOS ALBERTO BERTAIOLLI

**AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA NA PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE:
CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS**

LAGES (SC)

2013

CARLOS ALBERTO BERTAIOLLI

**AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA NA PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE:
CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Acadêmico em Educação – da Universidade do Planalto Catarinense, na Linha de Pesquisa I – Políticas e Processos Formativos em Educação, como condição parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

LAGES (SC)

2013



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**“PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E ENSINO DE HISTÓRIA:
CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS”**

Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 16/12/13

Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Orientadora)

Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen (Examinador Externo – UFSC)

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti (Examinador Externo – PUCPR)

Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa (Examinador PPGE/UNIPLAC)

Profa. Dra. Lurdes Caron (Examinadora PPGE/UNIPLAC-Suplente)


Profa. Dra. Marina Patrício de Arruda
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação


Carlos Alberto Bertaiolli
Lages, Santa Catarina, dezembro de 2013.

Ficha Catalográfica

B536c	Bertaiolli, Carlos Alberto. As Concepções de História na Proposta Curricular Catarinense: Convergências e Divergências / Carlos Alberto Bertaiolli. --Lages (SC), 2013. 160f.
	Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Orientadora: Maria de Lourdes Pinto de Almeida.
	1. História – estudo e ensino. 2. História - currículos. 3. Materialismo histórico. I. Almeida, Maria de Lourdes Pinto de. II. Título.
	CDD 907

INFORMAÇÃO

Esta pesquisa, no momento de sua defesa, intitulava-se: PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E ENSINO DE HISTÓRIA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS. Todavia, conforme a Ata de Aprovação de Dissertação (em anexo), por sugestão da Banca de Defesa o título da produção foi alterado para: AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA NA PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS.



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO - MESTRADO ACADÊMICO

ATA DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO

Aos dezesseis dias do mês de dezembro do ano de dois mil e treze, às onze horas, na Sala de Projeção da Medicina do CCS/UNIPLAC, reuniram-se os professores: Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Orientadora); Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen (Examinador Externo - UFSC); Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti (Examinador Externo - PUCPR); Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa (Examinador PPGE/UNIPLAC); Profa. Dra. Lurdes Caron (Examinadora PPGE/UNIPLAC-Suplente), com a finalidade de arguirm o mestrando: **CARLOS ALBERTO BERTAIOLLI** sobre sua Dissertação intitulada: **"PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E ENSINO DE HISTÓRIA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS"**. Aberta a sessão foi passada a palavra ao mestrando, para que na forma regimental procedesse a apresentação de seu tema de dissertação. Após foi arguido pelos membros da Comissão. Tendo sido ouvidas as explicações do mestrando, a Comissão Examinadora emitiu os seguintes pareceres: Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida aprovada; Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen aprovada; Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti aprovado; Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa aprovado; Profa. Dra. Lurdes Caron aprovado. Assim a dissertação foi considerada aprovada conforme o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPLAC. Fica o mestrando alertado para que dentro de um mês apresente as correções finais e dentro do prazo regimental de 60 dias, a partir desta data, segundo o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação, apresente as cópias da versão definitiva à UNIPLAC. Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos e tendo lida e aprovada, foi a presente assinada pelos membros da Comissão e mestrando. Comentários da Banca:

O orientador e Orientando deverão analisar as contribuições da banca. Produção deverá ser publicada em livro. Os membros da banca consideram a produção escrita com nível de tese e não de dissertação. (A)

Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Orientadora) [Assinatura]
Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen (Examinador Externo - UFSC) [Assinatura]
Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti (Examinador Externo - PUCPR) [Assinatura]
Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa (Examinador PPGE/UNIPLAC) [Assinatura]
Profa. Dra. Lurdes Caron (Examinadora PPGE/UNIPLAC-Suplente) [Assinatura]

(A) A banca sugere modificação no título: "Conceitos de história na PCC: convergências e divergências"

DEDICATÓRIA

A Todos aqueles que acreditam que TRANS-FORMAR É NECESSÁRIO!

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Francisco e Marcia, pela dedicação e pelo investimento ao longo de todos estes anos, bem como pelo apoio neste período em que estive no mestrado. Sem essa base nada disso seria possível. Da mesma forma estendo meus agradecimentos a minha irmã Camila, cuja jovialidade não impediu de proferir palavras certas nos momentos certos. Em especial agradeço a Jeane, minha noiva, cuja paciência e compreensão nos momentos em que tivemos que abdicar da presença um do outro só podem ser compreendidas no contexto do amor.

Em seguida, mas não menos importante, agradeço a professora Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida, renomada pesquisadora que com toda a experiência soube conduzir-me nesse processo de formação. Meus agradecimentos também ao professor Dr. Geraldo Antônio da Rosa, o qual me proporcionou diversas oportunidades e aprendizagens ao longo desta trajetória.

Manifesto também o meu agradecimento aos professores doutores (as) Nilson Thomé, Juarez da Silva Thiesen, Lindomar Wessler Boneti e Lurdes Caron, os quais proporcionaram contribuições essenciais na minha formação e constituição desta dissertação.

Estendo meus agradecimentos a todos os professores doutores(as) do PPGE UNIPLAC, uma vez que a presença deles nesta caminhada de formação apenas enriqueceu este processo de trans-formação pessoal e profissional que o mestrado representou.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, em especial aqueles com os quais compartilhei os momentos de angústias, alegrias e de orientações: Rosiane, Ivonete, Maribel, Valéria, Simone e Kelin.

Agradeço à FAPESC – Fundação de Apoio a Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina – pela bolsa concedida para a realização do mestrado, sem a qual inúmeras ações teriam sido impossibilitadas. Da mesma forma agradeço à Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC - por todas as oportunidades a mim concedidas ao longo destes dois anos, o que só reafirmou o compromisso institucional com os seus estudantes bem como a valorização dos mesmos.

E como não é possível citar todos e todas que direta e indiretamente deram a sua contribuição, manifesto a minha eterna gratidão a todos aqueles e aquelas que contribuíram para que esta dissertação e este mestrado se tornassem uma realidade.

[...] Mas há quem propõe a inutilidade da História, como uma ciência supérflua, como pretendem alguns pensadores que se encontram entre os ditos pós-modernos. Por fim, há os que acreditam que o estudo da História é uma espécie de dever para com a espécie, pois é na História e pela História que o homem supera as condições de alienação e as contradições sociais [...].

Maria de Lourdes Pinto de Almeida, 2003.

AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA NA PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

RESUMO

Esta dissertação surgiu dos estigmas aos quais a disciplina de História é cotidianamente associada no âmbito da educação formal, como o fato de ser considerada dispensável por estar equivocadamente associada a um simples esforço descritivo empreendido por professores e alunos que o reproduzem em função da pouca ou nenhuma reflexão teórica em torno do processo de construção do conhecimento histórico. Assim, esta pesquisa tem como objeto de estudo o ensino de História na Proposta Curricular Catarinense. Em função disso analisa-se o caderno intitulado “Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Disciplinas Curriculares), publicado pela Secretaria de Estado da Educação no ano de 1998. O problema de pesquisa consiste em compreender de que maneira os pressupostos do ensino de História na referida proposta vão ao encontro dos fundamentos de educação e sociedade civil assumidos pelo referido documento, analisando como tais fundamentos, expressos em seus eixos norteadores, convergem com o aparato teórico-metodológico que ele elenca para a disciplina de História. Assim, para o alcance desse intento estabeleceram-se os seguintes objetivos: historicizar o panorama político-educacional do qual emergiu o documento aqui estudado; descrever o caderno de 1998 – Disciplinas Curriculares; Compreender as concepções de História presentes no documento para a disciplina de História; discutir se tais pressupostos convergem ou divergem dos eixos norteadores da proposta e os impactos disso no âmbito do ensino da disciplina. A produção assume um caráter bibliográfico, de cunho qualitativo, cuja concepção metodológica norteadora é a histórico-crítica. Está referenciada em autores como Almeida (2003), Boneti (2011), Cambi (1999), Cardoso (1983-1987), Dosse (1992), Harvey (1992-2011), Hobsbawm (1998), Kosik (1976), Löwy (2003), Lyotard (2011), Marx e Engels (1986 – 1956 – 2011), Mészáros (2005), Paim (2007), Saviani (1995 – 1997 – 2008) e Schaff (1986). A partir disso desenvolve-se uma abordagem em torno do caráter eclético que a Proposta Curricular Catarinense assume para a Disciplina de História, o qual está expresso em um documento que adota o materialismo-histórico como perspectiva epistemológica mas que, no âmbito da disciplina de História, promove a adoção de concepções de História filiadas à paradigmas epistemológicos divergentes, o que caracteriza uma fragilidade teórica que recai sobre o professor e o ensino de História, concorrendo para a constituição de uma prática que incide mais para a manutenção da ordem vigente do que para a sua modificação, como preconizado pelo próprio documento analisado.

Palavras-chave: Proposta Curricular de Santa Catarina; Ensino de História; Materialismo Histórico.

THE CONCEPTS OF HISTORY IN CURRIULUM PROPOSAL OF SANTA CATARINA: CONVERGENCES AND DIVERGENCES

ABSTRACT

This thesis emerged from the stigmas of which the discipline of history is routinely associated in formal education, such as the fact of being considered expendable by being mistakenly linked to a simple descriptive effort undertaken by teachers and students that reproduce due to the little or no theoretical reflection on the historical knowledge of the construction process. Thus, this research whose object of study the teaching of History in Curriculum Proposal of Santa Catarina. As a result analyzes the book "Proposed Course of Santa Catarina: Childhood Education, Elementary and Secondary Education (Curriculum Disciplines), published by the State Department of Education in 1998. The research problem is to understand how the assumptions of the teaching of history in this proposal will meet the fundamentals of education and civil society given by this document, such as analyzing foundations expressed in its guiding principles converge with the theoretical apparatus and methodological he lists for the discipline of history. Thus, to achieve this purpose established the following goals: historicizing the political - educational landscape from which emerged the document studied; describe the notebook 1998 - Curriculum Disciplines; Understand the concepts of history present in the document for the discipline of history, discuss whether such assumptions converge or diverge the guiding principles of the proposal and their impacts in teaching discipline. The production takes a bibliographical character, a qualitative one , whose guiding methodological conception is historical and critical . Is referenced in authors such as Almeida (2003) , Boneti (2011), Cambi (1999), Cardoso (1983-1987), Dosse (1992), Harvey (1992-2011), Hobsbawm (1998) , Kosik (1976) , Löwy (2003), Lyotard (2011), Marx and Engels (1986 - 1956 - 2011), Mészáros (2005) , Paim (2007) , Saviani (1995 - 1997 - 2008) and Schaff (1986). From this develops an approach around the eclectic character study that takes Catarina Proposal for the Discipline of History , which is expressed in a document that adopts the historical-materialism as epistemological perspective but within the discipline of history, promotes the adoption of conceptions of History affiliated to different epistemological paradigms , which features a theoretical weakness that falls on the teacher and the teaching of history , contributing to the establishment of a practice that focuses more on maintaining the existing order than to modification, as recommended by the document itself analyzed.

Keywords: Curriculum Proposal of Santa Catarina, Teaching of History, Historical Materialism .

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

1ª GM – Primeira Guerra Mundial

2ª GM – Segunda Guerra Mundial

AI's – Atos Institucionais

AGB – Associação dos Geógrafos do Brasil

AMURES – Associação dos Municípios da Região Serrana

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANPEE – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH – Associação Nacional de Professores Universitários de História

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CED/UFSC – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEDUP – Centro de Educação Profissionalizante

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

DOI-CODI – Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações e Defesa Interna

EEB – Escola Estadual de Educação Básica

EEPE – Enfoque Epistemológico das Políticas Educativas

EMC – Educação Moral e Cívica

EPB – Estudos dos Problemas Brasileiros

ESG – Escola Superior de Guerra

FFCLP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Professor

FURB – Universidade Regional de Blumenau

GERED – Gerência Regional de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias

JPCSC – Jornais da Proposta Curricular de Santa Catarina

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
OSPB - Organização Social e Política do Brasil
PCC – Proposta Curricular Catarinense
PCN’s – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina
PEESC – Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (pg. 56)
PFL – Partido da Frente Liberal
PIB – Produto Interno Bruto
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSD – Partido Social Democrata
PSE – Plano Setorial de Educação
PUC MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RBH – Revista Brasileira de História
RHJ – Revista História Hoje
SC – Santa Catarina
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SDR – Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional
SED – Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina
SNI – Serviço Nacional de Informação
UNESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFGO – Universidade Federal de Goiás
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNC – Universidade do Contestado;
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

UNIUV – Centro Universitário da Cidade de União da Vitória

UNIVALLI – Universidade do Vale do Itajaí

UNIVILLE – Universidade Regional de Joinville

UPF – Universidade de Passo Fundo

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01 – Concepção de História no primeiro Jornal da Proposta Curricular de Santa Catarina

TABELA 01 – Tabela dos profissionais envolvidos na Elaboração do Caderno Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – Disciplinas Curriculares (1998).

TABELA 02 – Tabela com os dados dos currículos dos profissionais envolvidos no grupo de trabalho da PCSC para a disciplina de História.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	6
AGRADECIMENTOS	7
EPÍGRAFE	8
RESUMO	9
ABSTRACT	10
LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES	11
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	14
1. INTRODUÇÃO	16
2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	34
2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	38
2.2 ESTADO DA ARTE	40
2.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	51
3. PANORAMA POLÍTICO EDUCACIONAL CATARINENSE E A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	54
3.1 CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL CATARINENSE (1988-2001).....	55
3.2 GÊNESE E CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: DOS JORNAIS DA PROPOSTA EM 1988 AO CADERNO DISCIPLINAS CURRICULARES EM 1998.....	70
4. A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	80
4.1 O GRUPO MULTIDISCIPLINAR E O CADERNO DE 1998.....	80
4.2 PRESSUPOSTOS DO CADERNO DE 1998 PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA	84
5. A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA NA (CONTRA) MÃO DA HISTÓRIA	93
5.1 POSITIVISMO E HISTORICISMO <i>VERSUS</i> PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA	97
5.2 MATERIALISMO HISTÓRICO E PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA	100
5.3 O MOVIMENTO DOS <i>ANNALES</i> E A PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA	109
5.3.1 As Duas Primeiras Gerações do Movimento dos <i>Annales</i>	110
5.3.2 A Emergência do Paradigma Pós-moderno e a Terceira Geração do Movimento dos <i>Annales</i>	115
5.3.3 O Movimento dos <i>Annales</i> e a PCSC para a disciplina de História.....	122
5.4 ENSINO DE HISTÓRIA.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE	157

1. INTRODUÇÃO

Constituiria em uma anomalia o pensamento que surgisse desenraizado, sem a referência das condições sociais na qual estaria inserido seu produtor.

MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA, 2003.

A contemporaneidade é caracterizada por um processo de desenvolvimento econômico e social que apresenta substanciais modificações em diversos setores, dentre eles a educação, a qual se tornou indispensável nesse contexto por ser a potencializadora da inserção dos indivíduos nesta realidade. E a História, enquanto disciplina, está exposta a esta dinâmica, no bojo de processos nos quais, frequentemente, acaba por se tornar um instrumento de legitimação da ordem vigente.

Todavia, faz-se necessário refletir sobre algumas particularidades desse processo, uma vez que compreendê-lo apenas como caminho para aquisição de um conjunto de técnicas capazes de conferir ao indivíduo uma profissão que o insira nesta nova realidade é assumir uma postura mercadológica. Da mesma forma é preciso analisar a ação do Estado, uma vez que este age enquanto normatizador, por meio da legislação e de políticas públicas, dos processos educacionais, ações estas que não estão isentas de intencionalidade.

No contexto do modo de produção vigente, a formação de mão-de-obra está atrelada à escola, de tal forma que esta acaba por oportunizar a instrumentação em detrimento da formação humana na sua totalidade. Essa abordagem se dá em virtude da ação do Estado e de organismos reguladores do panorama mundial, pois “[...] existe uma intervenção sistemática e direta do Banco Mundial na redefinição das políticas para a educação pública a que se associa o consentimento do governo federal e de parte dos estaduais (SILVA, 2002, p. 04)”. Logo, no contexto da globalização e da predominância do modelo neoliberal ocorre a efetiva intervenção dos organismos internacionais nas políticas públicas nacionais, sejam elas de cunho social, econômico ou educacional.

Essa intervenção pode ser percebida, no caso no Brasil, na ampliação da rede federal de escolas técnicas e de programas de formação de mão-de-obra técnica especializada, ocorrida nos últimos anos¹. Tal processo denota uma efetiva preocupação do Estado na

¹ Podemos destacar, entre tais medidas, a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, criado no ano de dois mil e onze pelo governo federal com o objetivo de promover a profissionalização de mão-de-obra para sua inserção nos postos de trabalho surgidos e os que estão por surgir no país ao longo dos próximos anos.

promoção de uma educação cuja finalidade reside na formação de quadros para a inserção no sistema produtivo.

Esse contexto revela um modelo de educação em que a formação humanista fica em segundo plano, ofuscada sob a perspectiva do discurso progressista. O estabelecimento de um processo educacional no qual a constituição do entendimento do ser como sujeito histórico e, portanto, promotor da transformação social desvirtua-se no âmbito da intencionalidade do modelo produtivo.

Compreender-se como sujeito histórico e promotor de tal transformação é algo inerente à educação para a efetiva transformação em prol da coletividade, uma vez que essa mudança não ocorre apenas no âmbito das forças produtivas, mas também no seio das relações sociais de produção, no qual a mais-valia amplia os processos de alienação e promove a expropriação do homem do seu trabalho e a manutenção de sua condição social.

Nesse sentido, a relação entre a educação, a transformação social e a *práxis* dos indivíduos compreende um ato político, e o ensino e a pesquisa, nesse âmbito, são caracterizados como tal. Porém, o contexto e o momento históricos são fatores importantes nesse movimento e produzir esta pesquisa demandou uma abordagem histórica capaz de permitir uma análise efetiva acerca da importância da mesma para a sociedade contemporânea.

Em função disso construímos uma abordagem em torno do projeto político-ideológico da ditadura militar instalada no Brasil em mil novecentos e sessenta e quatro, a qual foi mais do que um ataque à democracia e aos direitos constitucionais, mas sim uma profunda intervenção na política educacional brasileira, em especial a pública, que experimentou nesse período progressiva redução de investimentos e o consequente sucateamento.

Os investimentos na área educacional estavam associados ao modelo de governo e de país preconizados a partir do alinhamento ao capitalismo, o que se refletiu na promoção de uma educação como instrumento de legitimação da desigualdade, com a restrição da grande maioria ao ensino superior e o investimento maciço no ensino técnico. Neste mesmo momento, a vertente da pedagogia tecnicista conquistou terreno no campo educacional em oposição à vertente da Escola Nova (SAVIANI, 2008), garantindo um aparato teórico capaz de subsidiar e legitimar esta realidade construída pelo momento político. Isso representou uma significativa redução das disciplinas vinculadas ao campo das ciências humanas, entre elas a História, a Geografia e a Filosofia, as quais paulatinamente cederam espaço para

disciplinas alinhadas à doutrina de segurança nacional e ao projeto ideológico do outro governo².

A emergência da pedagogia tecnicista, “[...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional [...] (SAVIANI, 1997, p.23)”, ou seja, o professor e o aluno tornam-se sujeitos secundários, na medida em que o parcelamento do processo, a especialização das funções e a padronização configuraram um sistema educativo a serviço do modelo produtivo.

Esse processo se refletiu também na formação de professores, com o advento dos cursos de licenciatura curta, os quais “[...] cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas [...]” (FONSECA, 2003, p. 19). A proletarização e conseqüente desvalorização do professor eram necessárias para a constituição de uma massa de manobra essencial para a consolidação da educação preconizada pelo regime ditatorial. Logo, os cursos superiores de ciências sociais passam a formar os professores polivalentes, capazes de atuar nas diversas frentes das ciências humanas, pulverizando a área e minando o campo das ciências humanas, em especial a disciplina de História, enquanto espaço de reflexão e construção de sujeitos, uma vez que o caráter generalista de tais cursos empreendia a ausência de processos da abordagem dos temas em sua totalidade.

Essa situação começou a modificar-se já em meados dos anos setenta e ao longo dos anos oitenta do século XX, com a decadência do regime militar, quando mudanças significativas foram gestadas, especialmente na área da História, com a emergência de movimentos grevistas e o nascimento de associações³ que representam a difusão de outras concepções teóricas nos respectivos campos de abrangência.

O mesmo autor nos relata que na década de setenta do século passado surgiu a Associação Nacional de Educação — ANDE —, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação — ANPED — e o Centro de Estudos Educação e Sociedade — CEDES, o que denota os reflexos do processo de abertura política no campo da educação. A função de tais associações estava atrelada não só à contestação do regime, mas também em função da defesa de outras concepções teóricas que não a tecnicista característica da época.

Esse movimento de reestruturação, especificamente no que tange ao campo da História, representou o momento de inserção, no panorama acadêmico da área, de vertentes teóricas filiadas ao paradigma pós-moderno, como a Nova História e a Micro-História. Isso

² Entre as disciplinas figuravam a Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB).

³ Referimo-nos à Associação Nacional dos Professores de História — ANPUH — e a Associação dos Geógrafos do Brasil — AGB.

indica a ampliação das discussões acerca da necessidade de escrita da História sob outras bases que não a marxista, predominante até então. Perceberemos que também o campo da educação não demorou em promover debates em torno de vertentes atreladas ao panorama pós-moderno.

Tais processos de reestruturação no campo da educação e da História foram essenciais uma vez que essa pesquisa teve como objeto o ensino de História na Proposta Curricular de Santa Catarina — PCSC. Tal proposta encontrou, no final da década de oitenta e início da década de noventa, o início de sua elaboração, momento este marcado pelo processo de redemocratização e pela difusão de outras concepções teóricas na área da educação e no campo da historiografia.

Assim como os demais Estados da federação, Santa Catarina enfrentou tal contexto, sendo a expressão disso o início das discussões de uma proposta para a educação catarinense cujo objetivo residia na construção de outra sociedade, com a efetivação de uma educação para a emancipação. Assim, em mil novecentos e oitenta e oito organizou-se um grupo de estudos que publicou, entre os anos de mil novecentos e oitenta e nove e mil novecentos e noventa e um os Jornais da Proposta Curricular de Santa Catarina — JPCSC — os quais foram a primeira sistematização, que ao longo da década de noventa do século XX foi ampliada com a publicação de cadernos específicos que integram a PCSC.

Entre os anos de mil novecentos e noventa e cinco e mil novecentos e noventa e sete foram lançados três novos documentos que passaram a integrar a proposta, sendo estes os cadernos intitulados “Disciplinas Curriculares da Educação Básica”, “Formação Docente: magistério” e “Temas Multidisciplinares”. Posteriormente, entre os anos dois mil e dois mil e cinco foram publicados os cadernos intitulados “Diretrizes”, “Implementação do Ensino Religioso” e “Estudos Temáticos”.

No contexto de todas as publicações que compõem o que se denomina de PCSC, este estudo, por ter como objeto o Ensino de História a partir da proposta em questão, utilizou como referência o caderno intitulado “Disciplinas Curriculares”, pois nele estão contidas as premissas da proposta para o ensino de História nas escolas públicas catarinenses.

O problema que orientou essa pesquisa consistiu em compreender de que maneira os pressupostos do ensino de História na PCSC vão ao encontro dos fundamentos de educação e sociedade civil assumidos pelo documento. A partir disso objetivou-se compreender a(s) concepção(ões) de História presente(s) na proposta e analisar se convergiam ou divergiam em relação aos fundamentos supracitados que permeiam o documento em questão.

Para o alcance de tal objetivo, fez-se necessário historicizar o panorama político-educacional catarinense no recorte temporal de constituição da proposta, para compreendermos a concepção teórico-filosófica que norteia a PCSC, o que nos permitiu construir a análise pretendida.

Para explicitar melhor ao nosso leitor em que consiste esta pesquisa, fazemos aqui uma incursão no período da história brasileira compreendido entre os anos de mil novecentos e sessenta e quatro e mil novecentos e oitenta e cinco, ou seja, a Ditadura Militar. Após esta abordagem refletiremos sobre o processo de redemocratização e as inter-relações destes dois processos com a educação e a elaboração da Proposta Curricular Catarinense.

Esta abordagem permite compreender as especificidades do processo de constituição da PCSC, o qual tem como premissa a construção de um projeto de educação no qual a função social da escola, o currículo e a interdisciplinaridade são discussões presentes como pré-condição para a transformação almejada para a sociedade catarinense.

A relação entre a redemocratização e a proposta em questão é uma realidade e demandou uma abordagem acerca do modelo-produtivo que perpassou os processos políticos anteriormente abordados. Referimo-nos ao modelo capitalista, e para o entendimento dos seus pressupostos iniciamos com uma abordagem de sua gênese.

Esse modelo produtivo teve sua gênese com a transição feudo-capitalista na Europa dos Séculos XI ao XV, caracterizando o capitalismo mercantilista (HUBERMANN, 1972). Podemos apontar como marco do capitalismo liberal, segundo Moraes (2001) o publicação do livro “A Riqueza das Nações”, em 1776, por *Adam Smith*⁴, o qual estabeleceu as bases do liberalismo econômico. Em termos gerais Moraes (2001) aponta que tal vertente pautava-se na constituição de um Estado Mínimo cujas funções eram apenas a garantia da propriedade privada e dos serviços de utilidade pública, em especial a segurança, uma vez que estes eram essenciais para a manutenção do modelo produtivo.

Segundo o liberalismo, a procura pelo lucro e pelos interesses próprios é inerente à natureza humana, fato este que justifica outra de suas premissas, a da livre concorrência dos mercados, de forma a eliminar a intervenção do Estado na economia e permitir que a “mão invisível” do mercado sirva ao modelo liberal. Percebe-se que esta acepção consolida-se no âmbito das nações recentemente formadas, e compreende, de certa forma, a ação desse Estado em relação à burguesia de seu país.

⁴ Filósofo e economista escocês, cuja vida foi marcada pela influência da filosofia iluminista na qual os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade deveriam reger a humanidade, especialmente as relações de produção no âmbito do modelo capitalista que, neste momento, consolidou-se com a supressão da transição feudo-capitalista;

Todavia essa postura foi alvo de uma série de críticas que encontraram amparo na crise geral de mil novecentos e vinte e nove, quando a quebra da bolsa de valores de *Nova York* abalou a economia capitalista mundial, que tinha nos Estados Unidos a sua referência. A recuperação da crise americana deu-se por meio da instalação da política do *New Deal* — Novo Acordo — por meio do qual os Estados Unidos passou a assumir o controle dos processos financeiros com vistas à recuperação econômica⁵.

O *New Deal* como ação promovida pelo Estado norte-americano estava em consonância com um movimento de reestruturação dentro do liberalismo, o qual foi resultado dos estudos de *John Maynard Keynes*⁶, que em sua obra intitulada “Teoria Geral do Emprego, do juro e da moeda” (1936) gestou a doutrina Keynesiana, cuja reflexão parte do princípio de que o Estado “[...] deveria manejar grandezas macroeconômicas [...]. O poder público, desse modo, regularia as oscilações de emprego e investimento, moderando as crises econômicas e sociais [...]” (MORAES, 2001, p. 30), ou seja, ao Estado cabia a promoção da recuperação econômica.

Estabelecia-se o chamado “Consenso Keynesiano”, por meio do qual o Estado passou a exercer a moderação dos desequilíbrios no campo social e no campo econômico, de forma a garantir a manutenção do bem estar social. O *Welfare State*, ou Estado de bem-estar social, permaneceu enquanto alternativa até meados dos anos de mil novecentos e setenta, quando os Estados não mais conseguiram controlar os reflexos de uma economia que, em função de sua expansão, dependia de fatores internacionais, e por isso fragilizava a ação do Estado Regulador⁷.

É com a crise do *Welfare State* que emergiram as reflexões que operaram outra transformação no liberalismo, agora caracterizadas enquanto neoliberais. Esta concepção já tinha sido pensada por *Friedrich August Von Hayek*, economista austríaco escritor da obra considerada o marco do pensamento neoliberal, intitulada *O Caminho da Servidão* (1944).

Tal teórico, ao preconizar o fracasso das formas de coletivismo características da primeira metade do século XX⁸ tratou da impossibilidade do estabelecimento de um modelo

⁵ A política estadunidense caracterizou-se pelo amplo investimento do governo em infraestrutura a partir do emprego de mão-de-obra nacional, alavancando a economia;

⁶ Economista britânico que preconizava o Estado enquanto o promotor da recuperação econômica oriunda dos ciclos inevitáveis de crescimento e crise característicos do sistema capitalista;

⁷ O Estado de Bem-Estar social tornou-se oneroso à medida que a globalização dos processos produtivos rompeu os limites dos Estados e consolidou-se numa perspectiva internacional, na qual a manutenção econômica não dependia apenas de uma política nacional, mas sim de um esforço coletivo entre todas as nações incluídas no processo;

⁸ Em referência clara ao fascismo italiano, ao nazismo alemão e ao socialismo soviético;

econômico estritamente nacional, especialmente após a crise de mil novecentos e vinte nove e o fracasso dos regimes totalitários surgidos na primeira metade do século XX.

Essa abordagem fundamentou a própria concepção em questão, na medida em que esta concebeu como desnecessária qualquer forma de intervenção estatal no sistema econômico como pré-condição para a consolidação de uma sociedade harmonizada, uma vez que isso só é possível peça ação do mercado, único capaz de respeitar a liberdade do indivíduo a medida que oferece a estes uma gama de oportunidades para o acesso aos bens necessários a sobrevivência digna.

Uma vez que o neoliberalismo alcançou proporções mundiais a partir da década de setenta do século XX, a abertura política do regime militar brasileiro, também na mesma década, promoveu discussões no âmbito social, político e econômico, além do educacional no qual outras vertentes teóricas emergiram como possíveis referências a tal processo.

Discutir tais questões foi essencial uma vez que ao tratarmos do ensino de História na PCSC referimo-nos a uma política pública educacional detentora de aspectos inerentes ao panorama epistemológico do campo da Educação e da História entre os anos oitenta e noventa do século passado. Não podemos deixar de analisá-los no contexto da redemocratização e reestruturação econômica do Estado Brasileiro, pois o alinhamento desse e das reformas por ele promovidas, entre elas as educacionais, ao ideário neoliberal, foi e ainda é uma realidade que não pode ser desconsiderada (SILVA, 2002).

Nesse sentido, a reestruturação político-econômica do país incidiu sobre o campo da educação, o que nos permitiu analisar que tal processo, como mencionado inicialmente, não é isento de intencionalidade.

O fato é que em tempos de globalização e de predominância do modelo capitalista neoliberal, a instituição escolar assumiu o caráter de formadora de mão-de-obra, na qual a *Pedagogia Empresarial* (DEMO, 2010) preconizou ao trabalhador o direito ao estudo para fins de empregabilidade e produtividade.

No contexto de um Estado em transformação, como o brasileiro, que enfrentou a transição de um modelo educacional tecnicista para o neoliberal, que pressupostos deveriam orientar os sistemas educativos diante da incerteza generalizada e dos desafios eminentes?

Aí residiu a necessidade de historicizar a PCSC, para construirmos a compreensão acerca desse processo a fim de analisar se de fato a mesma manteve no caderno “Disciplinas Curriculares” (publicado no ano de mil novecentos e noventa e oito, após a estabilidade econômica e fortalecimento da conduta neoliberal) os pressupostos teóricos elencados pelos JPCSC (elaborados em um período de transição político-econômica e de incertezas),

analisando também em que medida tal documento possibilitou aos professores de História o suporte teórico necessário para uma prática em sala em consonância com o objetivo da proposta em questão.

Se no contexto do neoliberalismo, o Estado assumiu uma postura de desregulação dos mecanismos sociais e econômicos, questionamos quais são as implicações disso no campo da educação, e em que medida os documentos integrantes da PCSC, nos últimos anos, suscitaram uma prática pedagógica na área da História alinhada a outra premissa que não a vertente teórica adotada pelos JPSC, ou seja, o materialismo histórico.

O materialismo histórico surgiu em contestação aos pressupostos positivista e historicista, nos quais a História é abordada sob uma suposta neutralidade que, na prática, constituía-se como instrumento de legitimação de uma determinada classe e sociedade (LOWY, 2003).

Pautados na dicotomia entre as classes burguesa e proletária, Marx e Engels produziram um conjunto de obras permeadas pela concepção materialista de História, ou seja, pelo entendimento de que o objeto de análise histórica deve ser as relações entre as classes e, conseqüentemente, a luta entre estas, com ênfase nas relações sociais de produção nas quais se estabelece o processo de mais-valia.

De acordo com Marx e Engels (1956, p. 36) “[...] a consciência do homem se modifica com toda mudança sobrevinda em suas condições de vida, em suas relações sociais, em sua existência social [...]”. Assim, a compreensão da extensão, princípios e conseqüências do neoliberalismo para a humanidade, assim como para a própria educação e o ensino de História na PCSC, foi ao encontro desta pesquisa.

E justamente a partir desta relação compreendemos que com a redemocratização do país foi firmado o primeiro passo rumo à consolidação de um sistema político-ideológico capaz de prover a solução almejada pelos investidores à medida que favoreceu:

[...] fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercado de livre funcionamento e do livre comércio. Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais [...] o Estado neoliberal deve buscar persistentemente reorganizações internas e novos arranjos institucionais que melhorem sua posição competitiva como entidade diante de outros Estados no mercado global. (HARVEY, 2011, p. 32,3).

A promoção da competitividade atrelou-se a não intervenção na economia e a intervenção sistemática no campo educacional. Isso implica afirmar que se fizeram necessárias políticas de favorecimento das atividades econômicas por meio de ações de

caráter desregulador, mesmo que estas estivessem em detrimento da educação, a qual passou a ser peça essencial nesse processo de promoção da competitividade no cenário internacional ao tornar-se mera formadora de mão-de-obra.

Tal mudança precisava encontrar suporte em conjunto de conceitos que pudesse ser assimilados enquanto positivos para o conjunto da sociedade, no âmbito de todos os seus integrantes, pois como o Estado justificaria a sua ação de não intervenção e como promoveria as reformas necessárias ao fortalecimento do ideário neoliberal sem descontentar os cidadãos e suas conquistas oriundas do período do Estado de bem-estar social? Essa era a principal problemática a ser solucionada.

Para isso, os teóricos neoliberais iniciaram a sua “cruzada”⁹ pelo que Harvey (2011) denominou de “construção do consentimento”, ou seja, a capacidade de assimilação e aceitação, por parte da sociedade civil, do *novo* modelo econômico e suas implicações. Esse processo teve como um de seus pilares o discurso do progresso pautado na concepção de liberdade como condições para a promoção da igualdade social.

A liberdade de comércio passou a ser associada à liberdade do indivíduo, que neste contexto encontrou-se diante de um universo de possibilidades que, de acordo com o discurso capitalista, se bem aproveitadas, seriam capazes de conceder-lhe o almejado progresso social. Entretanto, esse discurso estava pautado na dualidade, uma vez que o conceito de liberdade não pode ser visto como capaz de beneficiar a todos, proletários e burgueses, de forma igualitária, pois:

A ideia de liberdade “degenera assim em mera defesa do livre empreendimento”, que significa “a plenitude da liberdade para aqueles que não precisam de melhoria em sua renda, seu tempo livre e sua segurança, e um mero verniz de liberdade para o povo, que pode tentar em vão usar seus direitos democráticos para proteger-se do poder dos que detém a propriedade (HARVEY, 2001, p. 46).

Esse entendimento mais do que promover outra forma de reorganização do Estado, promoveu a política de desregulação capaz de conferir maior competitividade ao mercado financeiro. Porém pulverizou os direitos sociais e tornou a democracia passiva com o enfraquecimento das instituições de amparo ao cidadão, deixando-o exposto a essa dinâmica. O indivíduo, ao fazer uso do suposto acesso aos direitos básicos, constrói um discurso que o

⁹ Em referência ao movimento empreendido pelos cristãos europeus contra os orientais a partir do século XI, que tinha como um de seus objetivos a difusão da fé cristã sobre os povos muçulmanos por ser esta considerada como única expressão da verdade divina;

leva a entrar em consonância com o projeto de sociedade sem perceber as suas implicações na prática, num intenso processo de valoração e alienação.

Observa-se aí a emergência de um processo legitimador desse modelo, ou seja, de justificar a linha de ação do Estado e até mesmo a condição social dos indivíduos, de forma a potencializar a reorganização do poder de classe. Os meios, através dos quais o consentimento popular (em relação à instalação do modelo neoliberal) encontrou amparo, sustentaram-se em uma democracia que pela sua própria característica neoliberal não teve condições de efetivamente consolidar o progresso que pregava.

Essa discussão acerca da consciência também foi empreendida por Marx e Engels:

[...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1986, p. 27).

Assim, no contexto do materialismo histórico a consciência está associada às condições materiais da existência, à maneira como o homem concebe os meios de vida e às riquezas por ele produzidas a partir de tais meios (MARX e ENGELS, 1956). O trabalho, enquanto produção humana distancia-se de seu produtor — o trabalhador — na medida em que por meio do processo de valoração reforça a mais-valia e a transformação do bem produzido em mercadoria, o que tornou mais difícil o acesso do produtor ao resultado do seu trabalho.

Apesar dessa discussão inserir-se no âmbito econômico, ela também é inerente às questões culturais da existência humana. Segundo Marx e Engels (1986, p. 36) “A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens [...]” o que, conseqüentemente, o permitiu afirmar que:

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco os homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso. Parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. [...] os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta realidade, seu pensar e os produtos do seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência [...] (MARX & ENGELS, 1986, p. 37).

Diante disso, a análise do contexto histórico de elaboração da PCSC foi necessária a partir do momento que, ao adotarmos uma metodologia pautada na concepção histórico - crítica, concebemos que não é a consciência que determina a vida, mas sim o inverso. Em um momento histórico de transição para o modelo neoliberal foi impossível não ponderar acerca da influência deste na educação (HARVEY, 2011), assim como também o fez nos meios de comunicação, no mercado financeiro, e em organismos internacionais:

[...] a ideologia neoliberal prega o desmantelamento das regulações produzidas pelos estados nacionais, mas acaba transferindo muitas dessas regulações (produção de normas, regras e leis) para uma esfera maior: as organizações multilaterais como o G-7, o Banco Mundial, o FMI, dominado pelos banqueiros dos países capitalistas centrais [...] (MORAES, 2001, p. 39).

A presença dos organismos internacionais nas diversas políticas promovidas pelas nações, entre elas as educacionais, foi o que nos motivou a construir uma discussão em torno deste modelo produtivo. A mesma foi de extrema necessidade, pois tratamos de uma proposta educacional que se configurou como iniciativa governamental no contexto da transição para o neoliberalismo entre o final a década de oitenta e início da década de noventa do século XX.

Assim, por ser permeada por tais processos e por constituir-se como ação do Estado no campo educacional foi necessário perceber a Proposta Curricular Catarinense também como uma política pública na área da educação, uma vez que:

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade (BONETI, 2011, p. 18).

Por ser o Estado catarinense uma instituição representativa de um poder de classe, o que pôs em cheque o seu discurso de promoção da igualdade social, percebemos a PCSC como uma política educacional permeada por tais interesses de forma a não constituir-se como uma política neutra, pelo contrário, como uma iniciativa da classe dominante em um contexto nacional de redemocratização que utilizou a referida proposta, mesmo que inconscientemente, para o estabelecimento do modelo educacional neoliberal.

O fato de ser constituída de documentos produzidos no intervalo de tempo entre mil novecentos e oitenta e oito e dois mil e cinco, a PCSC caracteriza-se enquanto uma

intervenção estatal no campo educacional, na qual as relações de poder foram determinantes, bem como influíram de maneira significativa na instituição escola. Isso nos permitiu compreender o documento enquanto uma política pública inserida no contexto do modelo de produção capitalista neoliberal, portadora de um discurso supostamente contra hegemônico em função do referencial teórico que alega assumir.

E é justamente em função dos pressupostos teórico-filosóficos que adota que se questionou a efetividade da PCSC para o ensino de História na contemporaneidade, em que o Estado está alinhado ao modelo neoliberal. Como não compreender a Proposta Curricular Catarinense enquanto inserida no processo denominado por Harvey (2011) de “*Construção do Consentimento*”, como uma possível “[...] peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes” (MÈSZÁROS, 2005, p. 15), na medida em que potencializou uma educação legitimadora dos objetivos do modelo produtivo?

Assim, ao tratarmos da relação inicial entre a política econômica e o campo educacional (e as transformações ao longo do recorte temporal mencionado), tivemos como ênfase a preocupação com a organicidade teórica das orientações teórico-metodológicas da PCSC para a disciplina de História, pois entre os historiadores, a produção, ao longo da década de oitenta e nos anos posteriores, vinculou-se à outras vertentes (que não o materialismo histórico), como a Nova História, a Micro História e a Nova História Cultural, as quais provocaram uma alteração significativa na maneira como os objetos de estudo passaram a ser abordados no campo da História. Esta reconfiguração teórica no campo histórico incidiu diretamente no ensino da disciplina nas escolas brasileiras, na medida em que o entendimento acerca do que é a História e sua utilidade alterou-se com as vertentes citadas.

A produção na área da História e nesse campo em geral, demonstrou a sua adesão ao ideário neoliberal na medida em que o paradigma pós-moderno passou a nortear as produções, inserindo-as no processo de construção do consentimento.

Para compreendê-lo, Harvey (1992), em sua obra intitulada “*Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*” expõe que as intensas transformações ocorridas a nível mundial, do início do século a década de setenta ocasionaram a valorização de uma renovação cultural denominada pós-moderna em detrimento da concepção modernista.

O paradigma moderno de uma ciência capaz de alcançar a verdade promotora do progresso humano foi questionado na medida em que:

Geralmente percebido como positivista, tecnocêntrico e racionalista, o modernismo universal tem sido identificado como a crença no progresso linear, nas verdades absolutas, no planejamento racional, de ordens sociais ideais, e com a padronização do conhecimento e da produção. O pós-moderno, em contraste, privilegia a ‘heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural. A fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais ou (para usar um termo favorito) ‘totalizantes’ são o marco do pensamento pós-moderno[...] (HARVEY, 1992, p. 19).

Aqui está uma das bases culturais sob a qual se assenta o modelo neoliberal, que definiu outro entendimento acerca da ciência, da liberdade e do indivíduo, no qual a busca da sociedade não deveria ser por um parâmetro aplicável ao conjunto da humanidade (no campo da ciência, da política, da economia, da educação, e no demais) ¹⁰, mas sim a um conjunto de conhecimentos capazes de respeitar as especificidades a ponto de promover o progresso de todos a partir de suas diferenças.

Neste contexto de globalização, o paradigma pós-moderno e o modelo neoliberal caminham juntos, em âmbitos diferentes, a fim de consolidar o sistema necessário a sua existência.

Em pouco mais de uma década estamos tendo que lidar com dois impactos de alto poder destrutivo no campo da educação. O primeiro foi o impacto das políticas neoliberais [...] no Brasil durante a década de 1990. O segundo agrega-se ao primeiro sob a forma das teses pós-modernistas [...] as quais, articuladas com as neoliberais, atuam em áreas diferenciadas, mas complementares: as primeiras, predominantemente no campo da economia e das políticas públicas, e as segundas, no campo da ciência e da cultura. As teses pós-modernas fracionam, tornam a compreensão do mundo uma questão ‘local’ e esvaziam as preocupações com as análises mais globalizantes (FREITAS, 2005, p. 13).

Essa compreensão de mundo fragmentária atingiu o conhecimento histórico, já que no âmbito da pós-modernidade, a mudança promovida na historiografia, com o advento das vertentes teóricas amparadas no ideal pós-moderno,¹¹ gerou a produção de um conhecimento histórico fragmentado e utilitarista, pois foi destituído do seu aspecto político ao valorizar questões subjetivas dos processos históricos sem necessariamente contextualizá-las no âmbito do modelo produtivo.

No contexto histórico em que se deu o início das discussões acerca da PCSC a concepção de História que, segundo os JPCS deveria nortear o ensino da disciplina nas

¹⁰ Esse entendimento é caracterizado por aquilo que o paradigma pós-moderno define como metanarrativa, ou seja, uma concepção teórica capaz de abarcar todas as dimensões da existência Humana.

¹¹ Destacando-se, como já citado, a Nova História, a História em Migalhas e a Nova História Cultural;.

escolas públicas estaduais, deveria ser o materialismo Histórico (PAIM, 2007). No entanto isso se perdeu ao longo da década de noventa do século anterior, uma vez que as vertentes teóricas pós-modernas atingiram o campo da História. Isso se deveu ao fato de que os grupos de estudos que se constituíram para a elaboração dos JPCSC e dos cadernos da década de noventa contaram com a contribuição de diversos profissionais oriundos de diversas vertentes, sejam elas a materialista ou as pós-modernas, o que caracterizou um ecletismo teórico no documento que norteia a disciplina de História.

Tal situação contradiz o que está exposto nos textos da PCSC, como verificamos logo nas primeiras páginas do caderno “Disciplinas Curriculares”:

[...] o ser humano é entendido como social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico conduzido pelo próprio homem. Essa compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares. Somente com um esforço dialético é possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela [...] (SANTA CATARINA, Proposta Curricular, 1998, p. 09).

Baseado nesse entendimento de sujeito Histórico é que a proposta para a disciplina de História estrutura-se em torno de eixos e categorias básicas que visam a proporcionar uma prática de ensino diferenciada. Com relação a estes a PCSC apresenta como eixos norteadores uma concepção de homem e de aprendizagem sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético e histórico-cultural respectivamente, a partir das quais se decide o que e como ensinar com vistas à sociedade que se pretende construir.

Esses eixos norteadores compõem o que a nossa problemática de pesquisa definiu como fundamentos de educação e sociedade civil, pois ao compreender o homem como ser social e histórico, a PCSC demandou uma concepção de aprendizagem como processo no qual se constituiu um movimento de socialização do conhecimento, com vistas a oportunizar uma forma crítica de pensar a si e o meio, em um processo de aprendizado em que o conhecimento não existe sozinho, mas apenas significado no seio das relações sociais, no âmbito das quais se estabeleceram as próprias relações capitalistas geradoras da mais-valia e da expropriação do homem pelo homem.

A disciplina de História subsidiaria uma ação transformadora na sociedade na medida em que seria abordada na perspectiva do sujeito histórico como transformador e não apenas produto do meio em que vive. Para isso, segundo a PCSC, era necessário que docentes e discentes dominassem algumas categorias básicas do conhecimento histórico como: o tempo (em suas dimensões históricas e cronológicas), o espaço (enquanto resultado da ação da

sociedade humana articulado ao tempo e ao modo de vida), as relações sociais (categoria central, uma vez que da organização humana resulta a organização das forças produtivas que permeiam a existência), as relações de produção (que definem as classes e os papéis sociais), o cotidiano (enquanto produto da sociedade) e a memória e identidade (enquanto o estudo das subjetividade que perpassam a constituição da identidade humana).

Aí residiu a necessidade de investigar se tais eixos e categorias são abordados sob a ótica do materialismo histórico sem incorrer no ecletismo teórico, ou seja, se não incorporaram em seu bojo categorias de estudos típicos das vertentes teóricas do campo da História oriundas do paradigma pós-moderno.

Assim, o nosso objetivo geral era o de analisar se os pressupostos teórico-metodológicos do ensino de História preconizados para a disciplina de história no caderno da referida proposta intitulado “Disciplinas Curriculares” estavam em consonância com esses eixos norteadores e a concepção teórica que a PCSC assumiu quando do início de sua laboração.

Para o alcance disso, esta pesquisa configurou-se metodologicamente como qualitativa de cunho bibliográfico, constituída a partir da concepção Histórico-crítica. A partir do nosso problema e do nosso objetivo geral definimos quais seriam os nossos objetivos específicos, os quais estão imbricados nos capítulos que compõem esta pesquisa.

Assim, historicizamos o panorama político-educacional da Proposta curricular Catarinense em relação aos diversos cadernos que a compõem, para então atermo-nos à descrição do caderno intitulado “Disciplinas Curriculares”, o qual contém as premissas para o ensino de História. Após esta abordagem construímos uma compreensão acerca das concepções de História presentes na proposta em questão, como forma de subsidiar a discussão efetivada em torno a convergência e/ou divergência destas concepções com os fundamentos de educação e sociedade do documento e em relação ao ensino da disciplina.

Tais questões foram pensadas a partir do momento em que nos questionamos se o Ensino de História na perspectiva do materialismo histórico permaneceu orientando a PCSC ao longo da década de noventa, momento em que as concepções pós-modernas de História popularizaram-se no país.

Nesse sentido, legitimou-se novamente a relevância dessa pesquisa no que tange ao ensino de História, pois apesar do discurso pós-moderno preconizar o fim das concepções por ele caracterizadas como metanarrativas, dentre elas o marxismo, não se pode negar que, no contexto de um mundo globalizado sob a ótica neoliberal é impossível afirmar que o materialismo-histórico e a própria teoria marxista estão superados, pois:

A era do globalismo *ainda é a era do capital*: da conformação mundializada de suas bases produtivas, da centralização transnacional da propriedade dos meios de produção, do alargamento e aprofundamento ainda maior do mercado mundial, da supranacionalidade institucional dos organismos de administração e gestão das políticas garantidoras da acumulação, da refuncionalização — em função das estratégias oligopólicas de lucro — do sistema mundial de nações (agora organizado em blocos regionais), da globalização das estruturas, processos e movimento sociais, formatados e ou movidos pelos dilemas e contradições da civilização planetária da mercadoria (MELLO, 1999, p. 259).

Assim, o momento contemporâneo é a síntese do capitalismo, na perspectiva neoliberal, em um processo de transformação, adaptação e consolidação na sociedade por outras vias (entre elas a educação) por meio das quais a desigualdade e a destruição das identidades continuam sendo o caminho por meio do qual o sistema produtivo subordina a humanidade.

Isso gerou a necessidade do estudo da PCSC e do ensino de História em relação ao contexto em que estamos expostos, pois tanto a educação como a História correm o risco de se tornarem, quando em algumas realidades já não são, destituídas do aspecto político, ou seja, ferramentas essenciais para a manutenção da ideologia que subjuga a humanidade e a mantém alienada.

Diante disso foi possível compreender a relevância social e acadêmica deste estudo. Não nos referimos especificamente aos estudos sobre ensino e História em nível de Brasil, pois o estado da arte produzido para este projeto denotou uma gama considerável de trabalhos nesta área. Referimo-nos à pesquisa acerca da organicidade da(s) concepção(ões) de História na Proposta Curricular Catarinense e a impacto disso no ensino da disciplina quando este ocorre a partir das orientações deste documento.

A partir de tais considerações, esta pesquisa estruturou-se em seis capítulos, nos quais tais questões são abordadas em profundidade com vistas ao alcance da problemática e dos objetivos propostos. Assim, inicialmente abordamos as questões teórico-metodológicas que orientam esta pesquisa, com a exposição da concepção metodológica que orienta os pesquisadores, ou seja, a concepção Histórico-crítica. Também abordamos o caráter metodológico da mesma, qual seja a de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, uma vez que utilizamos a literatura historiográfica necessária à análise dos jornais e dos cadernos constituintes da PCSC.

A partir do momento em que definimos as questões metodológicas, imergimos no panorama político-educacional no qual ocorreu a consolidação da PCSC, a partir de duas linhas de ação. Na primeira, partimos da caracterização da educação brasileira e catarinense

desde mil novecentos e trinta até a redemocratização do Estado brasileiro no final do século passado; abordamos os processos a partir dos quais se estruturaram a educação brasileira, como a aproximação ao escolanovismo e a sua desestruturação a partir da instalação do regime ditatorial que promoveu a efetivação do tecnicismo no campo educacional

Após essa abordagem, já na perspectiva da segunda linha de ação do capítulo, abordamos as orientações contidas na PCSC para a disciplina de História nos jornais para introduzir o caderno “Disciplinas Curriculares”, no qual estão tratadas as principais orientações ainda hoje válidas para o ensino de História nas escolas públicas catarinense.

Discorremos sobre os quatro jornais publicados e que, como mencionado anteriormente, constituíram o início desse processo que caracteriza a proposta aqui analisada. Abordamos as discussões promovidas por cada documento em relação ao ensino de História, o que nos permitiu demonstrar o caráter de mudança educacional que a proposta em questão pretende assumir, além da crítica às concepções de História que, de acordo com o documento, fazem do ensino da disciplina um ato maçante.

Ressaltamos que tal abordagem foi essencial para a desconstrução que se efetivou ao longo da pesquisa, na qual o paradigma pós-moderno é abordado em suas particularidades e em relação ao campo da História. Logo, para que tal processo fosse possível foi necessária a análise do documento que contém as orientações para a disciplina de História. Isso se desenvolveu com a análise documental da Proposta Curricular Catarinense para o Ensino de História, em sua versão de mil novecentos e noventa e oito. Nessa etapa analisamos especificamente o documento que norteia essa pesquisa e discorremos sobre as suas especificidades, ou seja, o caderno intitulado “Disciplinas Curriculares”.

Entre essas especificidades estão as categorias que o documento adotou como articuladoras do ensino de História, sendo elas o tempo (em sua diversidade de abordagens), espaço, relações sociais e de produção, cotidiano, memória e identidade. Discorremos sobre cada categoria em suas particularidades e sobre a articulação que o documento propõe entre as mesmas, para então abordarmos as considerações sobre os conteúdos programáticos em relação às correntes historiográficas a que estão filiados.

Em relação a tais categorias, expomos as orientações da PCSC para a educação infantil, ensino fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e adultos, a partir das quais estruturamos a análise das contradições teórico-metodológicas presentes no texto que contém os pressupostos do ensino de História para a PCSC.

Realizada essa etapa, analisamos as concepções historiográficas que perpassam o campo da História, como o positivismo, o historicismo, o marxismo e as pós-modernas

(Nova História e a Micro História) em relação à PCSC para a disciplina de História, o que nos permitiu analisar a organicidade de tal documento em termos teóricos.

Aqui desenvolvemos uma discussão que não só analisa diversas concepções historiográficas, mas que também analisou a PCSC para o ensino de História em relação a tais perspectivas, discorrendo acerca das convergências e divergências suscitadas em um documento que filia-se a concepções de história filiadas a paradigmas epistemológicos diferentes.

Situamos tais concepções para então expor em que medida estão presentes no documento em questão, construindo uma discussão que exemplificou o caráter eclético que a proposta assume, ou seja, o anseio de privilegiar um conjunto de concepções históricas sem deter-se nas divergências existentes entre elas em relação aos paradigmas científicos de onde provêm.

Dessa forma essa pesquisa pretende constituir-se como instrumento capaz de iniciar processos de reflexão em torno da política educacional que orienta a educação catarinense há mais de duas décadas. Discutimos a necessidade de uma abordagem orgânica, ou seja, na qual os pressupostos teórico-metodológicos estejam em consonância, pois compreendemos que o ecletismo teórico conduz a armadilha do relativismo, pulverizando a transformação sob a falácia da diversidade teórica.

Isso está enraizado no âmago dos pesquisadores que construíram essa produção, pois como profissionais do campo da educação e da História estamos constantemente em confronto com práticas de ensino descontextualizadas, maçantes, acríicas e despolitizadas, que promovem a alienação dos sujeitos, justificam a exploração do homem pelo próprio homem e o subjugam a sua própria natureza.

Compreendo a nossa responsabilidade para com a transformação dessa realidade convidamos o leitor a imergir nessa pesquisa, pois também ele, na condição de pesquisador, docente, estudante, pai, mãe, enfim, **de sujeito histórico**, está inserido nessa dinâmica.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O método científico é o meio graças ao qual se pode decifrar os fatos

KAREL KOSIK, 1976

Esta pesquisa visa contribuir para o campo dos estudos sobre o ensino de História, e ao partirmos do ensino de História na PCSC efetuamos uma abordagem dos pressupostos de educação e sociedade civil assumidos pelo documento e das premissas que norteiam o ensino da disciplina.

Para a efetivação deste esforço parte-se do objeto e de um problema de pesquisa, para compreendermos em que medida as concepções de História presentes no documento norteador da disciplina na educação básica pública catarinense vão ao encontro do que essa política educacional preconiza para a educação e para a sociedade civil catarinense.

Esse problema de pesquisa exige uma atitude sistematizada para a sua resolução, ou seja, um trabalho de pesquisa que só será útil à medida que caracterizar-se enquanto científico, ou seja, a partir do momento em que estiver embasado em pressupostos teórico-metodológicos capazes de proporcionar a construção de um conhecimento que vá ao encontro das necessidades suscitadas pelo problema de pesquisa.

Em razão disso é que podemos afirmar que o universo da pesquisa científica constitui-se enquanto uma seara repleta de desafios que exigem daqueles que decidem imergir neste meio um esforço no sentido de produzir um conhecimento que de fato venha a ser considerado enquanto científico, não apenas por estar em consonância com questões teórico-práticas, mas que, além disso, caracterize-se como conhecimento útil à sociedade e a seus integrantes de forma que possam, a partir dele, promover as mudanças necessárias a partir do momento em que se percebem sujeitos de sua própria história.

Para esta compreensão é de extrema importância considerar que “[...] A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente [...], porém, a de um ser que age objetiva e praticamente [...]” (KOSIK, 1976, p.13). É necessário entender que o primeiro contato que temos com um objeto de estudo não reflete de fato a sua complexidade, mas sim o que compreendemos dele, ou seja, a representação que construímos do mesmo.

Isso implica afirmar que, no cotidiano, o homem está inserido em um contexto permeado por relações de mais-valia e luta de classes, o que torna o cotidiano uma luta incessante pela sobrevivência. Neste processo, a ausência de reflexões fundamentadas

cientificamente corrobora para uma relação superficial com os processos e estruturas sociais, o que ocasiona um mecanismo de retroalimentação das estruturas ideológicas que ajudam a manter a expropriação do homem por ele mesmo. É dentro dessa dinâmica de relações prático-utilitaristas que a disciplina de história é estigmatizada, em virtude de sua abordagem superficial e, conseqüentemente, acrítica.

É nesse interim que a ciência como forma de desconstrução das representações difere do conhecimento que as sustenta, pois “[...] O traço que marca a diferença entre o cientista e o não cientista é o processo de obtenção, justificação e transmissão do conhecimento [...] (LUNGARZO, 1991, p.12)”. É justamente sobre esse processo que se desenvolve este texto.

É nesse sentido que o objetivo deste capítulo consiste em caracterizar os aspectos metodológicos da pesquisa, a partir da concepção adotada e os motivos de sua escolha, assim como o estado da arte referente às pesquisas desenvolvidas na área do ensino de História até o momento.

A partir desses objetivos assumimos o desafio, pois compreendemos que o esforço aqui concentrado reflete também o processo de formação de um pesquisador no campo da educação e da História que têm por objetivo imergir no objeto de pesquisa com vistas a proporcionar a si mesmo e a todos aqueles que tiverem acesso a essa pesquisa um conhecimento capaz de potencializar a reflexão em torno de sua prática pedagógica, por serem profissionais da área ou pelo simples fato de serem indivíduos inseridos na dinâmica da sociedade contemporânea.

A partir disso compreendemos que a História como uma ciência que se ocupa de fenômenos relacionados ao homem, à cultura e à sociedade (LUNGARZO, 1991), assume assim um caráter de conhecimento que transita entre o objetivo e o subjetivo, como nos relata Cardoso (1983, p. 23) “[...] o conhecimento científico é encarado como uma das formas sócio-historicamente determinadas da atividade humana [...]” indo ao encontro do que nos afirmam André & Lüdke (1986, p. 03) que ressaltam que “[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador [...]”. Dessa forma está posta a inexistência de neutralidade no conhecimento científico, pois esta é inseparável da existência humana. Assim, não podemos desconsiderar que de fato estamos expostos a representações superficiais do meio, fator que legitima a adoção do método científico para o rompimento dessa situação.

Nesta perspectiva, ao eleger como problemática compreender de que maneira os pressupostos do ensino de História na PCSC vão ao encontro dos fundamentos de educação e

sociedade civil assumidos por tal documento, esta pesquisa demanda um aporte teórico-metodológico que subsidie o desenvolvimento da problemática proposta.

Todavia, a problemática dessa pesquisa, além de abordar a questão da História também aborda o seu ensino, e é necessária uma breve análise sobre o campo da pesquisa educacional. As pesquisas na área da educação apresentam um crescimento significativo nos últimos vinte anos (ANDRÉ, 2001), o que se deve à expansão da educação básica e da educação superior, tanto em nível de graduação como de pós-graduação. Da mesma forma as metodologias de pesquisa utilizadas neste campo diversificaram-se, conforme nos apontam André e Lüdke (1986), uma vez que outros procedimentos metodológicos, oriundos de outras áreas do conhecimento, como a antropologia, por exemplo, passaram a ser utilizados nas pesquisas educacionais, o que proporcionou a ampliação das possibilidades de pesquisa nesta área.

Os mesmos autores atribuem essa ampliação no campo metodológico à gênese de pesquisas voltadas a outras problemáticas no campo da educação, ao afirmarem que “[...] na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas de ensino [...]” (ANDRÉ, LUDKE, 1986, p. 08). Nesse sentido, esta pesquisa insere-se nessa realidade ao propor o estudo da relação entre o ensino de História na PCSC e os fundamentos de educação e sociedade civil defendidos por este documento.

Ao afirmarmos que a ciência e a História estão relacionadas ao contexto social de onde são oriundas, é necessário refletirmos sobre a importância da pesquisa em educação no contexto da sociedade contemporânea. Saviani (1995, p. 15), afirma que a educação é “[...] uma exigência do e para o processo de trabalho [...]”, ou seja, enquanto atividade humana permeada pela questão sócio-histórico-econômica, portanto, essencial no contexto contemporâneo em que predomina o modo de produção capitalista. A partir da reflexão inicial acerca do neoliberalismo e as suas implicações no campo educacional, no campo da História e seu ensino, assim como em toda a sociedade humana, fica posta a necessidade constante de pesquisa no campo educacional.

No contexto contemporâneo neoliberal, falar de educação implica tratar de emancipação, pois compreendemos a mesma como um processo histórico de conquista do exercício da ação consciente e produtiva (DEMO, 1990). E nesse processo de emancipação figura a escola enquanto instituição indispensável na construção da consciência histórica do sujeito. É nesse sentido que se justifica a importância que assume a pesquisa no campo da

educação uma vez que ela vai ao encontro da questão educacional como parte do processo de conscientização e emancipação humana.

Quando afirmamos inicialmente que a pesquisa científica tem por objetivo possibilitar um conhecimento capaz de subsidiar o entendimento ou a resolução de alguma situação do cotidiano com vistas à emancipação humana, precisamos ter a clareza da ciência como um conhecimento sistematizado que se utiliza de um método para alcançar seus objetivos.

Nesse sentido a concepção adotada nesta pesquisa é a histórico-crítica, sendo que os motivos que levam a esta definição são abordados no próximo tópico. Também para fins de caracterização deve-se considerar o problema que a originou, o qual demanda o entendimento de que esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que dedica-se à interpretação de um fenômeno social e analisa, de forma contextualizada, os processos sociais que permeiam o objeto de estudo.

Isso significa que nosso intento é refletir sobre o ensino de História na PCSC, contextualizando teoricamente e historicamente o documento no âmbito da sociedade catarinense e da historiografia. Compreendemos que tal conduta assume características de pesquisa qualitativa por ser esta repleta, segundo Minayo (1994, p. 22) de um “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]”. Ao analisarmos questões de cunho historiográfico, educacional e histórico, imergimos em questões que poderão potencializar a análise da prática pedagógica suscitada pelo documento na disciplina de História.

Esta produção também se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica uma vez que se utiliza de material publicado pela comunidade científica (GIL, 2010). Nesse sentido fizemos buscar por literaturas que se constituíssem como fontes para a elucidação da problemática de pesquisa, o que tornou possível a teorização necessária.

Além da pesquisa bibliográfica fez-se necessário também uma pesquisa documental, esta compreendida como o ato de pesquisar em documentos de organizações (GIL, 2010). A análise dos jornais que constituíram o início do processo de elaboração da PCSC, bem como do próprio caderno intitulado Disciplinas Curriculares (1998) revela a peculiaridade que exigiu essa busca para o tratamento do problema de pesquisa.

2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Ao considerarmos que o nosso ponto de partida reside na problemática de pesquisa elencada, é de extrema importância a adoção de uma concepção metodológica capaz de permitir uma incursão profunda naquilo que a referida problemática suscita.

Ao entendermos a História como um conhecimento científico e a ciência enquanto permeada por fatores históricos, sociais, políticos e econômicos, optamos neste trabalho pela utilização da concepção histórico-crítica, compreendida como “[...] o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo [...]” (SAVIANI, 1995, p. 102). Escolhemos essa concepção pelo fato da mesma compreender o desenvolvimento a partir das condições materiais da existência, pois seus pressupostos estão embasados na concepção dialética da História.

Ressaltamos que esta concepção metodológica começou a ganhar força no Brasil, no final dos anos setenta e início dos anos oitenta do século vinte, no contexto do enfraquecimento do regime ditatorial e do nascimento de correntes contra-hegemônicas no campo da educação que se opunham ao então modelo vigente pautado no tecnicismo.

O precursor das reflexões que suscitaram todo um movimento em torno da concepção histórico-crítica foi Demerval Saviani (1995), o qual após extensas pesquisas no campo da filosofia da educação compreendeu que as vertentes anteriores ao tecnicismo e o próprio modelo tecnicista não possibilitavam a promoção de uma educação capaz verdadeiramente de transformar a realidade brasileira.

A reflexão por ele desenvolvida ao longo de suas obras é extensa e complexa, e não se pretende neste capítulo expô-la em suas peculiaridades. Mas, para que seja possível compreender o porquê da adoção desta perspectiva é necessário apresentar o cerne da crítica elaborada por este pensador.

Ao compreendermos que a concepção tradicional de educação trabalha na perspectiva da transmissão de conhecimentos, que a Escola Nova acaba por explicar e de certa forma legitimar a situação social de exploração entre as classes sociais e que o tecnicismo atende a um movimento de reordenação do processo educativo de forma a colocá-lo a serviço do modelo produtivo, (SAVIANI, 1997) observou-se a ausência de uma concepção realmente capaz de possibilitar a construção de outro panorama educacional que, de fato, estivesse a serviço do próprio ser humano enquanto coletividade. Uma vez que um indivíduo isolado não promove transformações no meio em que vive, fez-se necessária uma reorganização potencializadora da ação humana e da própria educação no sentido da real transformação

social. Para que isso fosse possível foi essencial a adoção de uma perspectiva de pensamento que de fato fosse capaz de propiciar essa ação, sendo, portanto o ponto nevrálgico da concepção histórico-crítico a dialética.

O pensamento dialético, na perspectiva da dialética do concreto de Kosik (1976) possibilita a distinção entre representação e conceito (respectivamente aquilo que o ser humano pensa sobre determinado objeto e/ou situação num primeiro momento e o que de fato ele/a é) Isso ocorre porque a atitude humana diante da realidade não é a de examiná-la exaustivamente num primeiro momento, mas sim de agir objetivamente sobre ela. Ao relacionar-se com esta realidade, o indivíduo acaba por criar representações por meio das quais efetiva essa relação, que em um primeiro momento ocorre no patamar do utilitarismo, ao deturpar e neutralizar a ação do homem no meio social.

Assim este desenvolve uma práxis utilitarista (KOSIK, 1976), pois se relaciona com o meio, com as coisas e situações de forma prático-utilitária, ou seja, de forma superficial a ponto de não compreendê-las em sua essência.

Essa situação encontra reforço no contexto capitalista, no qual a divisão do trabalho, a hierarquização e a luta de classes alimentam essa postura, pois é assim que a força produtiva pode ser posta a serviço dos detentores dos meios de produção, os quais influem diretamente no contexto material da existência do homem e a partir disso garantem a construção de representações superficiais que subjagam os demais seres humanos.

Vale ressaltar que a compreensão dialética não parte do princípio de que, no contexto capitalista apenas o dono do meio-de-produção interfere no meio, pelo contrário, o dono da força de trabalho também o faz, mas como o faz por meio de representações sua prática acaba neutralizada sem que ele de fato perceba ou entenda como e por quê. E aqui reside a importância da ciência e em especial da própria filosofia como um “[...] esforço sistemático e crítico que visa a captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, e descobrir o modo de ser do existente” (KOSIK, 1976, p. 18).

A partir disso compreende-se por que esta concepção constituiu-se enquanto o ponto nevrálgico da concepção histórico-crítica, uma vez que se apresenta enquanto aparato conceitual capaz de promover a real transformação da sociedade por meio de um entendimento não apenas dos aspectos técnico-pedagógicos da educação, mas também a partir de uma abordagem historicizante pautada numa concepção materialista de história.

Ao relatar em que consiste a concepção histórico-crítica, concebemos que:

Em suma, a passagem dessa visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da Educação, é o que queremos traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica. Esta formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular a uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 1995, p. 108).

A partir disso compreendem-se os motivos que levaram a adotar essa concepção, pois se o nosso problema de pesquisa também reside na relação entre a concepção de História na PCSC e o ensino da disciplina, tal enfoque proporciona mais do que uma simples constatação acientífica.

O objetivo geral da pesquisa é analisar se os pressupostos para o ensino de História na PCSC vão ao encontro dos fundamentos de educação e sociedade civil do documento, o que torna apropriado a adoção da metodologia histórico-crítica para que esta pesquisa de fato possa constituir-se enquanto parte de um processo de reflexão e transformação no seio do ensino de História, tanto em relação ao documento aqui estudado como nas demais instâncias não inclusas diretamente na pesquisa.

2.2 ESTADO DA ARTE

A elaboração de um levantamento das pesquisas acerca do objeto de estudo tem se caracterizado enquanto prática essencial nos últimos anos, uma vez que proporciona o mapeamento e a discussão acerca da produção acadêmica nos diversos campos do conhecimento, demonstra os aspectos que são abordados nos diferentes lugares e em diferentes temporalidades, bem como sob que condições têm sido produzidas as pesquisas científicas (FERREIRA, 2002). Assim, ao iniciarmos a pesquisa fez-se de extrema necessidade a realização de um levantamento acerca da produção acadêmica sobre a temática.

Por visarmos ao conhecimento do campo onde esta pesquisa pretende imergir, realizamos um levantamento de dados acerca da produção científica na área nos últimos dezesseis anos. O recorte temporal desse levantamento consiste no intervalo entre os anos de mil novecentos e noventa e seis, por ser este o ano da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB — e o ano de dois mil e onze, por ser este o último ano em que se encontram produções nas bases de dados pesquisadas e por ser o ano anterior ao início da pesquisa.

As bases de dados consultadas foram o banco de teses e dissertações da CAPES, o portal de periódicos da CAPES, o banco de dados da *Scientific Electronic Library Online — Scielo*—, o portal de teses e dissertações da Universidade de São Paulo — USP — o portal de teses e dissertações da Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP — biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC —, a biblioteca do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC — a biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense — UNIPLAC — e os portais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação — ANPED — e da Associação Nacional de Professores de História — ANPUH.

Os levantamentos foram realizados a partir das categorias: Concepção de História; Ensino de História; Proposta Curricular de Santa Catarina; Proposta Curricular de Santa Catarina/Ensino de História; Materialismo Histórico/Ensino de História e Educação Escolar/Ensino de História. Estas categorias foram pesquisadas nos bancos de dados supracitados, para construir um panorama da produção relacionada à temática deste projeto.

Ao realizar a pesquisa nos bancos de dados a partir da categoria “Concepção de História”, foram localizados ao todo duzentos e dezesseis trabalhos. No banco de teses e dissertações da CAPES, foram localizadas cento e oitenta e quatro pesquisas, sendo que desse total apenas 06 produções apresentaram aderência a esta pesquisa. Os demais, apesar de estarem voltados à categoria mencionada, referiam-se a questões como pesquisa histórica, história da educação, educação popular, formação de professores de educação básica e superior, estudos de caso, ensino a distância, educação ambiental, antropologia, e outras áreas cuja interligação com o campo da educação e da História foi possível em virtude da peculiaridade dos objetos de pesquisa.

No Portal de Periódicos da CAPES foram encontrados dezoito trabalhos, e apenas um deles apresentou aderência à nossa temática, os demais estavam voltados a outros campos da pesquisa científica, como formação em saúde e pesquisas históricas específicas. Na biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo — USP — foram encontradas duas obras, e apenas uma delas reside no campo da pesquisa histórica, não relacionada à questão do ensino da disciplina de História. Situação parecida ocorreu quando do levantamento no banco de teses e dissertações da faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP — no qual foram localizados dois trabalhos, em que apenas um estava voltado à concepção de História e o outro a um estudo de caso no campo da pesquisa histórica pura.

Ao prosseguirmos com o levantamento, efetuamos a pesquisa na biblioteca do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina — CED/UFSC — na qual encontramos dois trabalhos, ambos voltados para a área da educação ambiental, ou seja, não apresentaram relação direta com as discussões acerca das diversas concepções de História. O mesmo fato se repetiu na consulta à biblioteca da Universidade do Estado de Santa Catarina, na qual foram localizados oito trabalhos, todos versando sobre concepções de História, porém sem problematizá-las.

Já em consulta sobre essa mesma categoria na base de dados da Associação Nacional de Professores de História — ANPUH — privilegiou-se a análise de obras publicadas pelas duas revistas científicas mantidas pela entidade, a Revista Brasileira de História — RBH — e a Revista História Hoje — RHJ. Por serem revistas voltadas à pesquisa no campo da História, foram encontrados diversos artigos, porém nenhum discute especificamente questões relacionadas às concepções teóricas de História, mas sim apresentam pesquisas a partir de correntes historiográficas escolhidas por seus autores na realização de suas pesquisas, nos mais variados temas. No que se refere à pesquisa desta categoria no portal *Scielo*, não foram localizadas produções a partir desta categoria,

Ressalta-se que também foram realizadas buscas no site da Associação Nacional de Pesquisa em Educação — ANPED —, todavia sem sucesso, uma vez que o referido endereço eletrônico não dispunha de link para pesquisa nas publicações dos grupos de trabalho integrantes da referida associação. Faz-se necessário expor também que na biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense — UNIPLAC — não foram encontrados trabalhos.

Apresentada essa descrição, é necessário expor os trabalhos que, no seio dessa categoria, apresentaram maior aderência a esta pesquisa. O primeiro deles é uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, de autoria de Sandra Cristina Fagundes de Lima, intitulada “A História que se conhece, A História que se ensina”. Esta pesquisa foi realizada em um universo de vinte e quatro professores de História de instituições públicas e privadas do município de Uberlândia com o objetivo de analisar as concepções de História e os paradigmas historiográficos que permeiam a prática destes profissionais. Percebe-se que essa pesquisa vai ao encontro da proposta desse projeto;

O segundo trabalho trata-se de uma dissertação de mestrado em educação da Universidade Católica de Campinas, de autoria de José Glauco Carneiro Biaggini, intitulado “Os Paradigmas de História frente à Prática Pedagógica dos Professores no Ensino Superior: Caminhos e Descaminhos em Busca de Qualidade”. Esta pesquisa, apesar de estar voltada ao

público do ensino superior, também se ocupa da análise das concepções e paradigmas de História presentes na prática dos professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Varginha, em Minas Gerais.

O terceiro trabalho também consiste em uma dissertação de mestrado em educação da Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, de autoria de Pedro Ivo de Assis Bastos, intitulada “A História e o ensino de História na era das incertezas: paradigmas, formas e fontes”. Esta pesquisa desenvolve uma discussão da história enquanto ciência, e a partir das discussões acerca das concepções de História, de Heródoto à Escola de *Annales*, percebe como essas concepções refletiram no campo metodológico da pesquisa histórica e na prática de sala de aula.

O quarto trabalho consiste em uma dissertação de mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, de autoria de Graziela Hochscheidt Tevisan, intitulada “Concepções de Educação e de História e saberes de Formação do Professor de História no Brasil, em Curitiba, entre as décadas de 1970 e 1980”. O objetivo desta dissertação está em investigar as concepções de História e de educação na formação de professores de área em uma instituição de ensino superior localizada no município de Curitiba, Estado do Paraná, entre os anos de mil novecentos e setenta e mil novecentos e oitenta.

O quinto trabalho consiste em um artigo científico que apresenta resultados parciais de uma tese, produzida em programa de pós-graduação da Universidade do Minho, em Portugal, intitulado: “A história no 1º ciclo do Ensino Básico: a concepção de tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento”. Assim como as demais, esta pesquisa está voltada à questão da concepção de História, especificamente no âmbito da Educação Básica, e busca compreender a construção das compreensões de História e de tempo histórico nesta etapa escolar.

O sexto trabalho, intitulado “Concepções de História e de Ensino em manuais para o ensino médio brasileiros, argentinos e mexicanos”, de autoria de Vitória Rodrigues Silva, consiste em uma Tese de doutorado da faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, cujo mote reside em analisar as concepções de História e de ensino presentes em livros didáticos de ensino médio do Brasil, da Argentina e do México. A mesma aborda as diferenças entre estes e a necessidade de pesquisas acerca do ensino de História a partir dos livros didáticos.

Ao prosseguirmos com o levantamento no banco de Teses e Dissertações da Faculdade de Educação da UNICAMP, localizamos o trabalho de Pedro Ivo de Assis Bastos,

intitulado “A História e o ensino de História na era das incertezas: paradigmas, formas e fontes”, também localizado quando da pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES, conforme supra citado.

A pesquisa na biblioteca do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina — CED/UFSC — resultou em dois trabalhos localizados, ambos voltados para a área da educação ambiental, e não apresenta relação direta com a disciplina de História e seu ensino. O mesmo fato se repetiu na consulta à biblioteca da Universidade do Estado de Santa Catarina, na qual foram localizados oito trabalhos, todos sobre concepções de história, mas no contexto de objetos que não a disciplina de História e o seu ensino.

Já em consulta a base de dados da ANPUH privilegiou-se a análise de obras publicadas pelas duas revistas científicas mantidas pela entidade, a RBH e a RHJ. Por serem revistas voltadas à pesquisa no campo da História, foram encontrados mais de cinquenta artigos, porém nenhum discute especificamente questões relacionadas às concepções teóricas de História, mas sim apresentam pesquisas a partir de correntes historiográficas escolhidas por seus autores, conforme relatado anteriormente.

Finalizadas as buscas, prosseguiu-se a análise da segunda categoria elencada, ou seja, Ensino de História. Foram feitas buscas nos mesmos bancos de dados citados para a anterior. Dessa forma, ao realizar as buscas no banco de teses e dissertações da CAPES foram encontrados quinhentos e noventa e seis trabalhos, sendo que deste total trezentos e vinte cinco ocupam-se do ensino de História. O restante dos trabalhos, ou seja, duzentas e setenta e uma produções estão direcionadas para a formação de professores de história, história da educação, filosofia da educação e ensino religioso.

Ao pesquisar no portal de periódicos CAPES, foram encontrados cento e trinta resultados, e deste total apresentaram aderência ao ensino de história quatro trabalhos. Os demais possuíam como objeto de pesquisa questões como tecnologias educacionais, avaliação de desempenho, educação patrimonial, pesquisa histórica e história e representações.

Na base de dados do portal *Scielo*, localizamos quarenta e sete trabalhos, selecionando um destes em função da proximidade da discussão que propõe em relação ao objeto de pesquisa. No banco de teses e dissertações da USP, foram localizadas quinze produções, das quais uma foi selecionada em função da problemática abordada. Já no banco de teses e dissertações da UNICAMP, foram localizados trinta e três produções, e deste montante selecionamos um trabalho. Nestes bancos de dados os trabalhos que não foram selecionados para compor este estado da arte também são oriundos de campos do saber ou

promovem discussões que não estão alinhadas a este projeto de pesquisa, conforme ocorreu no levantamento anterior.

Já em consulta à biblioteca do Centro de Educação da UFSC, foram localizados trezentos e setenta e dois resultados, porém apenas seis deles estão relacionados à área da História, e deste total apenas um ao ensino de História. No banco de dados da biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense, não foram encontrados trabalhos nesta categoria, e na biblioteca da UDESC foram localizados três trabalhos, porém apenas um deles estava relacionado à questão do ensino e às novas tecnologias.

Na consulta efetuada no site da ANPUH, especificamente nas duas publicações científicas da associação, a RBH e a RHJ, foram localizados vinte e sete trabalhos, voltados para a questão do ensino de História, ensino de História da África e relações étnico-raciais.

Apresentados os dados iniciais, segue uma breve descrição dos trabalhos selecionados, sendo que se destacam: a dissertação de mestrado em educação da Universidade Federal de Uberlândia, de autoria de Sandra Cristina Fagundes de Lima, intitulada “A história que se conhece. A História que se ensina.”, anteriormente localizada quando da busca na categoria Concepção de História. Vale ressaltar que esta produção, além de ater-se à questão da concepção de História, também está voltada à questão do seu ensino.

O segundo trabalho consiste em uma dissertação de mestrado em educação da Universidade Estadual de Maringá, de autoria de Rosângela Célia Faustino, intitulada “Reflexões sobre o Ensino de História no Brasil”, cuja discussão consiste na análise da implantação da História enquanto disciplina no currículo escolar e a influência das transformações teórico-metodológicas na prática do professor de História.

O terceiro trabalho, de autoria de Olavo Pereira Soares, trata-se de uma dissertação de mestrado em educação da USP, intitulada “O Ensino de História e a Cultura Midiática”. Este trabalho não tem resumo publicado, o que impede maiores descrições sobre sua problemática de pesquisa, o que gerou uma incógnita que nos leva a mencioná-lo neste levantamento.

O quarto trabalho consiste em uma dissertação de mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul — PUC RS —, de autoria de Sônia Maria dos Santos Marques, intitulada “Professores de História: concepções e práticas”. Esta pesquisa desenvolve uma discussão sobre as concepções de História e a influência destas na prática dos professores de ensino fundamental de uma escola do interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Também foi localizado o trabalho de Pedro Ivo Ribeiro de Assis Bastos, do programa de pós-graduação em educação da UNICAMP — Mestrado Acadêmico em Educação, intitulado “A História e o ensino de História na era das incertezas: paradigmas, formas e fontes”. Ressalta-se que esta mesma pesquisa foi localizada quando da procura no banco de teses e dissertações da CAPES na categoria Concepção de História, conforme citado anteriormente.

Outro trabalho encontrado consiste em uma Tese de doutorado em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada “O Ensino de História e as reformas educacionais no MERCOSUL”, cuja discussão está nas relações entre as reformas educacionais e o ensino da disciplina, articuladas às questões políticas que as permeiam e à influência destas nos livros didáticos.

No ano de dois mil e dois foram encontrados dois trabalhos: o primeiro, de autoria de Franceli Catharina de Almeida, intitulado “Ensino de História: concepções e suas implicações no currículo”, o qual consiste em uma dissertação de mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na qual discute a análise da relação entre as concepções de História e suas implicações no currículo escolar. O outro trabalho, de autoria de Maria de Fátima Sousa de França Cabral, que consiste em uma dissertação de mestrado em educação da Universidade Federal de Pernambuco, intitulada “Parâmetros Curriculares Nacionais: contexto, fundamentos, processo de elaboração e influência no ensino de história”. Esta pesquisa analisou o contexto, os fundamentos, os processos de formação e a influência dos parâmetros curriculares nacionais em relação aos professores de História do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, e visa a perceber de que forma os parâmetros repercutiram na prática pedagógica destes professores. Como se pode observar esta categoria é a que apresenta o maior número de produções localizadas e selecionadas. Todavia, outras produções foram localizadas e aqui precisam ser mencionadas.

A dissertação de mestrado em educação da Universidade Regional de Blumenau — FURB — intitulada “Os Professores de História frente às mudanças curriculares do Ensino: alguns desafios”, de autoria de Renato José Jaques analisa como as orientações da proposta curricular de Santa Catarina para a disciplina de História são implementadas nas salas de aula das escolas públicas catarinenses, a partir de uma pesquisa por amostragem, na qual foram observados e entrevistados quatro professores. É de suma importância ressaltar que esta pesquisa também analisa a criação da disciplina de história no Brasil, e parte da concepção positivista rumo à renovação do movimento da Escola de *Annales* em mil novecentos e vinte e

nove. De todos os trabalhos encontrados, este é um dos que mais se aproxima da proposta deste projeto de pesquisa.

Também foi encontrada a obra “Concepções de História e de ensino em manuais para o ensino médio brasileiros, argentinos e mexicanos”, de autoria de Vitória Rodrigues Silva, já mencionado quando da pesquisa na categoria Concepção de História. Também despertou interesse a dissertação de mestrado em educação pela UFRGS, intitulada “Classe Social e Sujeito Histórico: aprendizagem de História no Ensino Fundamental”, de autoria de Maristela Rates Pierosan, a qual aborda o processo de construção do conceito de sujeito histórico e classe social a partir da perspectiva marxista. Apesar de não discutir concepções de História e nem propriamente o seu ensino, este trabalho preocupa-se com uma discussão teórica que permeia o ensino de história no âmbito da Proposta Curricular Catarinense.

Outra produção importante é a dissertação de mestrado oriunda do programa de pós-graduação em educação — mestrado acadêmico — da UNIVALLI, intitulada “O Ensino de História na Educação Básica: Reflexões sobre conceitos e Metodologia”, de autoria de Regina das Graças Figueredo Godinho Drehmer, na qual se encontra uma análise sobre a compreensão dos professores em questão em relação a conceitos e metodologias amparados em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Santa Catarina.

Também foi localizada a dissertação de mestrado em educação pela UFPR, de autoria de Márcia Elisa Teté Ramos, intitulada “O Ensino de História na Revista Nova Escola (1986-2002): Cultura Midiática, Currículo e Ação docente”. Esta pesquisa analisa a abordagem da disciplina na revista Nova Escola em um momento de reformulação e transição paradigmática no campo da História, no período de mil novecentos e oitenta e seis a dois mil e dois, e percebe os conflitos e ressignificações que se fazem presentes na prática dos professores.

Finalizada a pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES prosseguiu-se para a busca no Portal de Periódicos da CAPES, onde do total de trabalhos localizados destacamos o Artigo Científico de autoria de Astrogildo Fernandes Silva Junior, publicado na Revista Científica OPSIS, publicação de Departamento de História e Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, intitulado “A Ciência da História e o Ensino de História: aproximações e distanciamentos”. Este artigo trata da relação entre a ciência histórica e o ensino de História, e analisa as perspectivas de aproximação entre estas.

Neste mesmo banco de dados encontrou-se o artigo de autoria de Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo, intitulado “História local, historiografia e ensino: sobre as relações

entre teoria e metodologia no ensino de história”, publicado na Revista Antíteses, publicação científica do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina. Este artigo aborda a utilização da história local enquanto alternativa para o ensino de história no ensino fundamental.

Já o artigo científico intitulado “Teoria Historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de História no Brasil”, de autoria de Crislane Barbosa Azevedo e Maria Inês Sucupira Stamatto, também publicado na Revista Antíteses, aborda as diferentes características das diferentes correntes de pensamento pedagógico e historiográfico em relação ao ensino de História. Outro artigo localizado neste mesmo banco de dados é de autoria de Dolores Pereira Ribeiro Coutinho e Natalia Aparecida Tiezzi Martins dos Santos, intitulado “O discurso histórico presente no livro didático: uma abordagem ideológica e historiográfica”, também publicado na respectiva revista, cuja abordagem consiste em analisar o discurso histórico nos livros didáticos de História para perceber a ideologia que permeia os mesmos.

No banco de dados do *Scielo Brasil*, ressalta-se a obra intitulada “Apontamentos para pensar o ensino de história hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor”, de autoria de Marcelo de Souza Magalhães, publicado na Revista Científica Tempo, publicação do departamento de História da Universidade Federal Fluminense. Neste trabalho, o autor analisa o ensino de História e a formação do professor a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no contexto dos anos 1990.

Ao realizar o levantamento na categoria ensino de História no banco de teses e dissertações da USP, localizou-se o trabalho de Vitória Rodrigues Silva, intitulado “Concepções de História e de ensino em manuais para o ensino médio brasileiros, argentinos e mexicanos”, já abordado anteriormente. Situação semelhante se verifica quando da pesquisa no banco de teses e dissertações da UNICAMP, quando foi localizada a dissertação intitulada “A História e o ensino de história na era das incertezas: paradigmas, formas e fontes”, de autoria de Pedro Ivo Ribeiro de Assis Bastos, já mencionada anteriormente.

Todavia, na biblioteca do Centro de Educação da UFSC, localizou-se a obra intitulada “Didática e a formação de professores de história: em busca da explicitação das relações poder-saber na organização do trabalho pedagógico”, de autoria de Maria Oly Pey. Trata-se de uma dissertação de mestrado que aborda as relações de poder que se consolidam no contexto da pedagogia e da escola, e tem como universo de pesquisa um grupo de estudantes de um curso superior de licenciatura em História. Para finalizar, realizamos buscas

no site da biblioteca da UNIPLAC, faculdade de educação da UDESC, ANPUH e ANPED, nos quais não obtivemos sucesso.

Após a análise desta categoria, prosseguiu-se com a análise da categoria Proposta Curricular de Santa Catarina. No banco de teses e dissertações da CAPES, foram localizados quarenta trabalhos, e deste total apenas três apresentaram ligação com esta pesquisa. No banco de dados do *Scielo Brazil*, não foram localizados trabalhos para esta categoria. Porém, no portal periódicos CAPES foram localizados vinte produções, dos quais apenas uma referia-se de fato a Proposta Curricular.

No banco de teses e dissertações da USP, não foram localizadas obras para esta categoria, mas já no banco de teses e dissertações da UNICAMP foi localizado um trabalho acerca da PCSC. Na pesquisa na biblioteca do CED/ UFSC, foram localizados oitenta e oito produções, dos quais apenas duas apresentaram relação com este projeto de pesquisa e seu objeto de estudo. No banco de dados da UDESC, localizamos uma dissertação de mestrado em educação que apresentou ligação com este projeto de pesquisa. Já nos outros bancos de dados não foram localizados trabalhos.

Assim, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram localizados os trabalhos a seguir descritos. O primeiro é uma tese de doutorado em educação da UNICAMP, de autoria de Ainda Rotava Paim, intitulada “Uma história da Proposta Curricular de Santa Catarina – 1988-1991 – Políticas e Textos” a qual, fundamentada na história social do currículo, historia a construção da PCSC entre os anos de mil novecentos e oitenta e oito e mil novecentos e noventa e um, quando da construção dos jornais e da publicação do primeiro caderno da proposta.

A segunda obra trata-se de uma dissertação de mestrado em educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense — UNESC — intitulada “Limites e Possibilidades da Proposta Curricular de Santa Catarina: uma Análise Histórico-filosófica”, de autoria de Elisandra de Souza Peres. Esta obra analisa os fundamentos teórico-filosóficos que norteiam a Proposta Curricular Catarinense e analisa os conceitos básicos elencados pela mesma em relação ao referencial teórico adotado, ou seja, o materialismo histórico e dialético.

Também nesta categorização, localizou-se a obra de Mirian Gomes D’Alásio, dissertação de mestrado em educação da UNISUL intitulada “Efeitos de sentido da Proposta Curricular de Santa Catarina no discurso de professores e alunos de 5ª e 6ª série de uma escola estadual de Santa Catarina”. Esta dissertação analisa em que medida os princípios, conteúdos e metodologia da proposta curricular catarinense se refletem no processo de ensino-aprendizagem de uma escola pública estadual.

Conforme relatado, no banco de dados do *Scielo* nos bancos de dados da ANPUH, ANPED e UNIPLAC também não foram localizados trabalhos pertinentes. Todavia, no portal de Periódicos da CAPES foi selecionado o artigo científico intitulado “Oficialidade de uma Proposta Curricular como Recontextualização do Discurso Crítico: uma Leitura sobre a Trajetória construída em Santa Catarina”, de autoria de Juarez da Silva Thiesen, publicado na Revista Espaço do Currículo. Este artigo consiste em um relato parcial de uma pesquisa desenvolvida pelo autor acerca da PCSC, a qual analisa a opção teórica da proposta, o materialismo histórico e dialético e a abordagem histórico-cultural. O artigo relata que, apesar deste marco teórico/conceitual, os textos dos cadernos integrantes da proposta vão de encontro ao referencial teórico adotado pela mesma.

Na pesquisa no banco de teses e dissertações da UNICAMP, foi localizada a obra de Ainda Rotava Paim, já localizada anteriormente no banco de teses e dissertações da CAPES. Todavia, no levantamento feito na biblioteca do Centro de Educação da UFSC, foram localizadas duas obras.

A primeira trata-se de uma dissertação de mestrado em educação, de autoria de Camila Almeida Pinheiro da Costa, intitulada “Uma Experiência de mediação na leitura da Proposta Curricular de Santa Catarina”, a qual versa sobre os conhecimentos necessários aos professores para a plena apreensão das diretrizes da Proposta Curricular Catarinense, especificamente no âmbito do ensino da leitura e da escrita.

A outra obra também se caracteriza enquanto uma dissertação de mestrado em sociologia política da UFSC, de autoria de Maria Waltair Carvalho, intitulada “Proposta Curricular de Santa Catarina: o fazer e o dizer da secretaria de educação.”, na qual a autora analisa as diversas tramas de poder e relações que compuseram o processo de constituição da Proposta Curricular Catarinense no interior da secretaria de estado da educação, das gerências regionais de educação e das escolas envolvidas.

Por fim, as buscas neste banco foram finalizadas com a pesquisa na biblioteca da UDESC, onde foi localizada uma dissertação do mestrado em educação, de autoria de Catarina Costa Fernandes, intitulada “Proposta Curricular de Santa Catarina: uma análise sob o prisma do currículo como política social e cultural”. Todavia não há resumo sobre a obra disponível no site, o que impede o relato de maiores detalhes sobre a mesma neste texto.

Finalizada esta etapa, iniciou-se a pesquisa acerca da categoria Proposta Curricular de Santa Catarina/Ensino de História em todos os bancos de dados mencionados inicialmente. Em todos eles, não foram localizadas pesquisas nesta categoria, exceto na biblioteca do Centro de Educação da UFSC, na qual foi localizada a dissertação de mestrado em educação,

de autoria de José Fernandes Costa, intitulada “A década de 80 e os embates curriculares: a proposta para o ensino de História em Florianópolis”. Esta dissertação analisa o contexto de redemocratização no qual nasce a Proposta Curricular Catarinense e no qual são gestadas as discussões acerca de currículo. A obra analisa a relação entre o preconizado pela Proposta e o ensino de História no sistema público municipal de educação de Florianópolis.

A penúltima categoria analisada foi à categoria Materialismo Histórico/ Ensino de História. De todos os bancos de dados selecionados para a busca e composição deste estado da arte, foram encontradas pesquisas apenas no banco de teses e dissertações da CAPES, num total de quarenta e sete trabalhos. Deste total apenas um trabalho refere-se à relação entre o materialismo histórico e o ensino de História. Consiste em uma dissertação de mestrado em educação da Universidade de Passo Fundo, de autoria de Flávia Eloisa Caimi, intitulada “Tendências e Perspectivas do Ensino da História: um estudo historiográfico sobre a produção acadêmica e escolar (1980-1998)”. Esta pesquisa versa, em termos gerais, sobre a aplicabilidade das orientações teórico-metodológicas para o ensino de História surgidas no Brasil nas décadas de oitenta e noventa do século XX, e sua aplicabilidade nas aulas de História. Apesar de o recorte temporal não estar totalmente alinhado ao recorte deste projeto de pesquisa, a obra aborda questões teóricas pertinentes à discussão que aqui e a partir daqui pretende-se efetivar.

A última categoria pesquisada, Educação Escolar/Ensino de História, totalizou duzentos e oitenta e seis trabalhos localizados em todos os bancos de dados selecionados, dos quais apenas quatorze trabalhos estavam relacionados a este projeto de pesquisa. Ao realizar a análise desses trabalhos, percebeu-se que todos eles já haviam sido encontrados nos levantamentos anteriores, e, conseqüentemente, já descritos acima, o que permite apenas a citação dessa informação para fins de finalização da exposição acerca do levantamento do estado da arte realizado.

2.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

O fato desta pesquisa caracterizar-se como bibliográfica e documental gerou a necessidade de adoção de procedimentos capazes de possibilitar aos pesquisadores as teorizações e imersões necessárias à problemática e aos objetivos propostos.

No que tange ao aspecto bibliográfico, realizamos a busca de literatura pertinente às discussões aqui construídas. Essas procuras foram realizadas em bibliotecas locais, em especial a da UNIPLAC, e em bancos de dados da internet, como *Scielo*, CAPES, CNPQ e de

outras universidades e instituições brasileiras associadas à pesquisa científica, conforme relato em nosso estado da arte.

Da mesma forma, empreendemos uma pesquisa de cunho documental, e esclarecemos que por documento compreendemos os materiais escritos que podem ser utilizados como fontes de informação (ANDRÉ, LUDKE, 1986). A utilização de documentos em pesquisas científicas apresenta uma série de vantagens, entre elas:

Em primeiro lugar destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (GUBA e LINCOLN (1981) *apud* ANDRÉ e LUDKE, 1986, p. 39).

Ao trabalharmos com documentos, também é importante delimitar o tipo de documento que estamos utilizando quanto ao seu caráter. Em função disso, ao utilizarmos a PCSC como documento principal desta pesquisa, estamos nos utilizando de um documento de caráter oficial, por ser este representativo de um conjunto de políticas públicas promovidos pelo nosso estado no campo educacional.

Selecionado o documento e caracterizado quanto à sua tipologia, empreendemos a sua interpretação sob o enfoque da concepção metodológica desta pesquisa, ou seja, a histórico-crítica. Nesse sentido, exploramos o contexto em que tal documento está inserido em um movimento de análise que visa a partir de tal conduta problematizar a questão central da pesquisa, qual seja o ensino de história na PCSC.

A partir das categorias de nossa pesquisa, efetivamos um processo de convergência entre estas, a bibliografia e os documentos analisados, com o objetivo de explorar as ligações entre as mesmas e estabelecer relações embasadoras das reflexões aqui sustentadas.

A partir destes procedimentos e do estado da arte, percebe-se que a temática é relevante, em função do número de pesquisas encontradas, assim como se legitima também o caráter de originalidade desta pesquisa, uma vez que propõe a análise dos pressupostos para o ensino de História na PCSC, documento que surgiu em um momento peculiar da História catarinense, e que atinge o conjunto dos municípios deste Estado no âmbito das redes pública e particular de educação.

Desde a publicação desta proposta no final da década de noventa do século XX, brasileiros e catarinenses enfrentaram um conjunto de transformações, especialmente em virtude de ter sido este um momento de transição entre dois séculos. O século XXI surgiu sob os auspícios de conflitos internacionais e reorganizações político-econômicas que interferiram na educação e em outros setores da sociedade cuja relação com a questão educacional não pode ser negada.

Questionamo-nos sobre como um documento com o alcance da PCSC, especificamente no que tange à disciplina de História, não foi alvo de pesquisas no que se refere ao ensino desta disciplina, em um intervalo de tempo de mais de dez anos de sua publicação.

Ao longo destes anos, a PCSC para a disciplina de História é referência no Estado, e analisar esta proposta demanda uma abordagem metodológica que possa refletir sobre tais processos, o que legitima a nossa escolha pela concepção histórico-crítica, pois a mesma vai ao encontro dos nossos objetivos com essa pesquisa. Ao tratarmos da PCSC para a disciplina de História, abordamos um documento de forma contextualizada aos processos sociais que o perpassam.

É em função disso que o próximo capítulo dedica-se à abordagem dos processos históricos que perpassam a educação brasileira e catarinense ao longo do século XX, com o objetivo de construir o entendimento dos processos que culminaram no momento histórico em que surgiu o documento analisado por esta pesquisa.

3. PANORAMA POLÍTICO EDUCACIONAL CATARINENSE E A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

KARL MARX E FRIEDRICH ENGELS, 1986

Partimos do pressuposto de que as ações humanas encontram sentido na materialidade da existência, o que faz essencial à constituição de um panorama histórico acerca da política que orienta a educação e o ensino de História no contexto do Estado catarinense. É nesse sentido que desenvolvemos uma abordagem histórica que busca compreender a relação entre o documento em si e o seu processo de constituição, o qual atravessa as duas últimas décadas do século passado.

Uma vez que temos como problema de pesquisa compreender de que maneira os pressupostos do ensino de História na PCSC vão ao encontro dos fundamentos de educação e sociedade civil assumidos pelo documento, não poderíamos aqui deixar de buscar o contexto histórico de surgimento do mesmo, o qual se caracteriza enquanto o norteador de toda a prática-pedagógica dos professores da rede estadual de ensino e como referência aos demais sistemas de ensino estaduais, em especial os municipais.

Quem nos alerta para esta compreensão é Gamboa (2007, p. 153), ao afirmar que “Os fenômenos educativos por sua natureza social se tornam também históricos, e, nesse sentido, é que se supõe que toda investigação em educação trabalhe necessariamente com a historicidade de seu objeto. [...]”. Ora, em relação à PCSC é inegável compreendê-la como fenômeno educativo uma vez que emerge em um momento histórico caracterizado pelo processo de redemocratização e de inserção do país no contexto internacional sob as orientações dos organismos internacionais cuja intencionalidade é regida pelo neoliberalismo.

Isso também nos indica que além da análise de cunho histórico acerca da proposta e do contexto de sua elaboração, faz-se necessária a análise das perspectivas teórico-filosóficas que permeiam o processo educacional uma vez que a década de oitenta do século XX é caracterizada pela decadência da perspectiva tecnicista e auge de pedagogias contra hegemônicas e da concepção produtivista (SAVIANI, 2008).

Assim, ao longo deste capítulo, tendo como base o objeto desta pesquisa, a problemática e a necessidade elencadas, justifica-se uma abordagem de cunho histórico no que se refere à constituição da PCSC enquanto política educacional no contexto das décadas

de oitenta e noventa do século XX e do ensino de História nesse momento. Para isso procedemos à realização de uma abordagem sobre a realidade catarinense no contexto nacional nas décadas acima citadas, a partir dos aspectos gerais que caracterizam a História da educação brasileira desde a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública em mil novecentos e trinta até a última década do século passado.

3.1 CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL CATARINENSE (1988-2001)

Ao tratarmos do contexto político-educacional catarinense elencamos a periodização acima indicada, pois entendermos a PCSC como um processo que se estende entre o final do século XX e início do século XXI, e a abordagem de tal recorte temporal nos permitirá as contextualizações e problematizações necessárias ao alcance de nossos objetivos com esta pesquisa.

Da mesma forma, iniciamos a discussão refletindo sobre os momentos pelos quais as políticas educacionais brasileiras passaram ao longo do século XX. Até meados da década de trinta do século passado, o Estado está um pouco ausente desse processo, e a educação voltada mais para a transmissão da cultura burguesa. Após mil novecentos e trinta, o projeto nacionalista de Vargas vai incutir nessas políticas um aspecto de modernidade expresso na relação entre a escola e a funcionalidade do trabalhador, num claro movimento de formação de bons cidadãos para o modelo político-ideológico-econômico instalado.

Essa realidade encontra amparo no tecnicismo do período militar, e transforma-se a partir do final da década de oitenta do século XX e década de noventa do mesmo século, como configuração e uma discussão que desvela políticas públicas educacionais voltadas ao resgate do sujeito no contexto social e educacional.

Fazemos essa inserção, pois ao longo deste texto o leitor perceberá que a educação catarinense e as respectivas políticas públicas estaduais na área vão ao encontro dessa configuração.

Assim, ao tratarmos da década de oitenta do século XX abordamos o período da história brasileira caracterizado pela decadência do regime militar e um intenso e amplo processo de redemocratização explícito em movimentos organizados da sociedade civil como a campanha “Diretas Já”, assim como a permissão para a instalação de outros partidos políticos e a lei da anistia, já no governo do último presidente militar, o general João Batista Figueiredo, no qual também ocorreu a elaboração de outra constituição nacional.

O governo militar instalado no Brasil em primeiro de abril de mil novecentos e sessenta e quatro legitimou-se pelo uso da censura e da repressão amparadas na legislação cuja função residia na manutenção de um sistema político-econômico-ideológico que encontrou nos Atos Institucionais — AIs¹² — nos órgãos de repressão¹³ e na própria Lei de Segurança Nacional a legitimidade de suas ações (FAUSTO, 2009).

Não podemos deixar de considerar que a instalação do regime ditatorial no Brasil nos idos dos anos sessenta do século XX está relacionada ao contexto mundial cuja caracterização reside na consolidação da União Soviética enquanto expoente do modo-de-produção socialista assim como a represália dos países ocidentais, liderados pelos Estados Unidos, os quais encontravam no capitalismo o seu modo-de-produção vigente. Esse embate caracteriza o que os historiadores denominam de Guerra Fria e/ou Mundo Bipolar, período em que o mundo dividiu-se em capitalistas — liderados pelos estadunidenses — e socialistas — liderados pelos soviéticos, os quais na busca pela hegemonia mundial disputavam áreas de influência como forma de consolidação do modo-de-produção adotado. Com o Brasil não ocorreu processo inverso, uma vez que o continente americano alinou-se ao capitalismo ocidental e colocou-se sob os auspícios dos estadunidenses.

Vale aqui ressaltar que os reflexos do socialismo eram combatidos no Brasil já durante a Era Vargas, alguns anos antes da instalação do regime militar, uma vez que, mesmo simpatizante das doutrinas totalitárias fascistas e nazistas, Vargas alia-se aos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) como forma de garantir a manutenção do regime ditatorial do Estado Novo (1937-1945). Apesar de a política nacionalista do governo Vargas não foi possível impedir o fim desta quando da presidência de seu sucessor, General Eurico Gaspar Dutra (1946 – 1951), o qual efetivou a abertura da economia nacional ao mercado internacional, o que permitiu o afluxo de grandes quantias de investimentos estrangeiros no Brasil, processo que não pode ser contido totalmente no segundo mandato presencial de Getúlio Vargas (1951-1954), e que acabou por encontrar no presidente Juscelino Kubitschek (1956 – 1961), anos mais tarde, um incentivo para sua efetivação.

O Contexto da Guerra Fria (1945 – 1985) associado ao nascimento de revoluções socialistas na América — Revolução Cubana de 1959 — e a ascensão de governos de cunho

¹² Em um total de dezessete atos institucionais e cento e quatro atos complementares, o regime militar dissolveu a democracia instalando o regime de eleições indiretas para cargos do executivo, fechamento do congresso nacional, instalação do bipartidarismo, criação de uma nova constituição ajustada ao regime ditatorial e demais medidas legitimadoras da nova realidade.

¹³ Entre os órgãos de repressão estão Destacamento de operações de informações—Centro de Operações de Defesa Interna, conhecido pela sigla DOI-CODI, o qual consistia no sistema de inteligência do regime instalado

socialista no Chile e na Nicarágua, por exemplo, configurou um contexto de explícito confronto entre socialismo e capitalismo, entre Estados Unidos e União Soviética, que necessariamente influenciou as demais regiões do globo que estavam sob seus domínios. Nesse processo não está isento o Brasil, o qual sob as “ameaças” comunistas do governo de João Goulart — que preconizava a adoção de medidas consideradas comunistas, entre elas a reforma de base — e sob a influência estadunidense assistiu à destituição da ordem democrática por uma minoria oriunda da elite que conceituou isso como a uma revolução em prol do “*bem*” do povo brasileiro.

Assim, a instalação do regime militar no Brasil não é um processo histórico independente do contexto mundial, o que nos permite perceber que a influência dos Estados Unidos e dos demais países e organismos internacionais representantes do modo-de-produção capitalista foram essenciais para a instalação desse regime em nosso País.

Após essa abordagem que situa o contexto histórico em que está presente o objeto de pesquisa, e que será retomada novamente em outros trechos deste texto, surge a necessidade de nos atermos ao campo das ideias pedagógicas, pois se compreendemos a correlação entre a materialidade e o campo das ideias esta abordagem é justificável e necessária.

Estes fatos atingiram o campo da educação e da própria pedagogia enquanto conhecimento científico, pois se a ideologização da cultura — tornando-a operativa e menos reflexiva — e a conseqüente hiperespecialização associada à ascensão do pluralismo exigiram que a educação e a própria pedagogia voltassem seus olhares para um *novus* sujeito humano em uma sociedade em que os processos de renovação de instituições como família, escola, fábrica, enfim, a sociedade, tornou-se realidade (CAMBI, 1999).

Na segunda metade do século XX, a escola abre-se a profundas transformações nas quais o acesso das massas permitiu um processo de ideologização concomitante a tal acesso. A escola, por sua vez, afirmou cada vez mais a função de formação de mão-de-obra para o contexto em questão. Outras concepções educacionais emergem nesse momento, como o movimento da escola nova, ou escolanovismo, que se iniciou na Europa e posteriormente no Brasil na primeira metade do século XX.

As concepções escolanovistas estão pautadas em uma tentativa de desempenhar uma educação não exclusivamente intelectual, mas também prática, por meio do abandono à exclusividade do intelectualismo (CAMBI, 1999) e acesso a outros métodos nos quais o professor assume a postura de um orientador da aprendizagem, a qual é centrada no aluno (SAVIANI, 1997). É importante ressaltar que o movimento da escola nova também se fez presente em Santa Catarina, pois segundo Fiori (1975, p. 153) “A escola nova instituída em

Santa Catarina mediante decreto revela também o desejo do Estado em sintonizar-se com as instituições federais [...]”. Como podemos verificar essa postura alcançou o Brasil e Santa Catarina na primeira metade do século XX e a sua abordagem aqui é essencial para compreendermos o processo que culminará nas décadas de oitenta e noventa do referido século, nas quais se passa especificamente nossa pesquisa.

Com a ascensão de Vargas ao poder em mil novecentos e trinta e a consequente criação do Ministério da Educação e Saúde Pública inicia-se o processo de organização da escola pública no Brasil a qual é preconizada como a instituição que deve assumir a função de promotora do progresso através da formação de mão-de-obra, uma vez que “A Revolução de 1930 representou a consolidação do capitalismo industrial no Brasil e foi determinante para o consequente aparecimento de outras exigências educacionais [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 152).

Como tratamos do panorama político-educacional nacional e catarinense nada mais justificável do que aqui analisarmos, brevemente, o processo de implantação da escola pública em Santa Catarina até a década de trinta do século XX. Durante essa primeira fase da república, segundo Fiori (1975) a situação das escolas públicas catarinenses era precária devido a professores sem formação específica e incapacidade de atendimento de um grande número de alunos por falta de infraestrutura.

No governo de Vidal Ramos — político lageano que governou o Estado entre os anos de mil novecentos e dez e mil novecentos e quatorze — efetivou-se uma reforma educacional substancial para o Estado, pois o ensino público foi reorganizado com base no sistema de instrução pública do Estado de São Paulo. O modelo paulista encontrava sustentação no modelo da escola americana, com uma sistemática de lições curtas adequadas à idade e alternadas com cantos, marchas, exercícios e trabalhos manuais com vistas a explorar a criatividade dos alunos.

Sob a liderança do educador paulista Orestes Guimarães, essa reforma pretendeu criar no Estado catarinense um sistema educacional cuja implantação iniciou-se pelas escolas e não pela estrutura administrativo-burocrática, como ocorria no período imperial em que a disputa por cargos na área da educação em Santa Catarina era maior do que o próprio investimento em escolas (FIORI, 1975).

Entre as características dessa reforma destacam-se a adoção de aulas com caráter prático e a criação de grupos escolares, os quais se caracterizam enquanto escolas em que as classes eram organizadas de acordo com a faixa etária dos alunos e cada uma delas possuía um professor responsável, ao contrário das demais instituições que abrigavam alunos de

diversas faixas etárias na mesma sala e com o mesmo professor. Surgiram programas de disciplinas específicos com sugestões de atividades aos professores, os quais eram obrigados a cumprir o referido programa na sua integralidade sob o risco de punição caso não o fizessem.

Também se estabeleceram fluxos administrativos, como período do ano para efetivação de matrícula, organização de um serviço de estatística escolar e obrigatoriedade de idade escolar para crianças na faixa etária entre sete e quatorze anos. Foi criada a Diretoria de Instrução Pública, e as escolas particulares presentes nos núcleos de imigrantes — em especial, alemães na região de Blumenau — e as confessionais passaram a ser submetidas aos programas de disciplinas da escola pública, devendo ministrar o ensino em língua vernácula bem como incluir no cotidiano escolar aulas de História do Brasil, Geografia do Brasil, Educação Cívica e o canto dos hinos nacionais. Isso ocorreu em função da participação brasileira na Primeira Guerra Mundial (1914 – 1928), uma vez que nesse período a preocupação com a nacionalização do ensino era latente (FIORI, 1975).

Essa reforma conservou sua estrutura básica até meados da década de trinta, e caracteriza-se enquanto referência para o Estado até meados de mil novecentos e trinta e cinco quando do surgimento de outra reforma de ensino em nível nacional conhecida como Reforma Trindade.

Todavia esta situação modifica-se a nível estadual e também a nível nacional a partir da vigência do Estado Novo em mil novecentos e trinta e sete, quando se instala um governo ditatorial e um forte movimento de nacionalização em função da Segunda Guerra Mundial. A educação passa a ser uma ferramenta para o regime instalado:

O chamado Estado Novo representou um regime político unitário e autoritário. As concepções sociais e políticas então correntes davam especial ênfase à unidade nacional; e a escola passou a ser considerada um decisivo fator na obtenção dessa decantada unidade (FIORI, 1975, p. 162).

Esse anseio de unidade representou, no contexto do Estado Novo a Reforma Trindade, conhecida pela sua agressividade para a época, uma vez que entre as suas exigências figuravam um ensino primário ministrado exclusivamente em português, pois era proibida a utilização de outros idiomas, além da proibição de recebimento de subvenções estrangeiras por parte das escolas e imposição de diretores de nacionalidade brasileira, mesmo nas escolas particulares que atendiam aos núcleos de imigrantes instalados no Estado. Esses são alguns aspectos desse processo de nacionalização na escola catarinense.

Enquanto o movimento de nacionalização ganha fôlego em SC e no País, a nível mundial também ocorreram tentativas próximas ao caso brasileiro, com a ascensão dos regimes totalitários europeus — nazismo na Alemanha e fascismo na Itália — os quais fizeram uso da força física e ideológica em prol dos modelos totalitários em questão.

Neste mesmo processo começam a emergir, a nível internacional, os modelos de pedagogia marxista (CAMBI, 1999), pautados na concepção dialética, na compreensão da estreita relação entre a prática formativa, os interesses ideológicos e a estrutura político-econômica da sociedade, bem como no entendimento do vínculo estreito entre a educação e a política, a centralidade do trabalho na formação do homem — incluindo aí a educação — começam a integrar o início de um processo de ampliação da ciência pedagógica.

Entre os diversos teóricos dos modelos de pedagogias marxistas destaca-se, segundo Cambi (1999) o pensador italiano *Antonio Gramsci*, o qual ao repensar os princípios metodológicos do marxismo promoveu uma reflexão histórica a partir da luta de classes como meio para a emancipação humana bem como sucessão de modelos econômicos e políticos cada vez mais complexos.

Nesse momento é importante ressaltar que a abordagem das questões acima tem por objetivo a construção de uma discussão a partir da qual se desenvolver esse capítulo cuja importância no conjunto da pesquisa é essencial, pois ao adotarmos como referência teórico-metodológica a perspectiva histórico-crítico assumimos a necessidade de abordar o contexto de onde emerge a PCSC, como ponto de partida para a construção de um conhecimento que vá ao encontro do que demanda a problemática elencada.

Esta incursão nas concepções pedagógicas e em processos históricos da primeira metade do século XX são de suma importância para a compreensão do momento histórico específico em que se situa a nossa problemática.

Salientamos que, na segunda metade do século XX, segundo Cambi (1999, p. 597) ocorreu uma significativa ampliação na pedagogia. Esta enfrentou processos que culminaram na redefinição de sua identidade, renovação de seus limites e conseqüente deslocamento do seu eixo epistemológico, uma vez que a pedagogia passou à ciência da educação, ao abandonar a postura de um saber unitário e assumir a característica de um saber plural, pois saberes especializados e estabelecidos de forma autônoma foram necessários para o enfrentamento dos novos fenômenos educativos que emergiam naquele momento e a partir dele.

Mas “No meio do caminho tinha uma pedra; tinha uma pedra no meio do caminho [...]” (DRUMOND, 1928 *apud* HOUAISS, 1976), o que torna necessário atentarmos para o

fato de que outra situação ocorreu no Brasil na década de sessenta: a instalação do regime ditatorial. Faz-se necessário ressaltar que ao aludir a um trecho de um dos muitos poemas de Carlos Drummond de Andrade não temos por objeto qualificar o termo pedra em tom pejorativo, mas sim fazer alusão a um momento de ruptura política.

Porém, antes de abordarmos o regime ditatorial propriamente dito devemos lembrar que mesmo nesse contexto de ampliação do campo da pedagogia ocorreu um significativo embate representado por duas concepções de mundo que se contrapunham no contexto mundial de Guerra fria, ou seja, o capitalismo defensor de uma pedagogia liberal e o socialismo defensor de uma pedagogia revolucionária de cunho marxista.

Todavia é curioso analisar que é nesse contexto que emerge a concepção pedagógica da teoria cognitiva na qual os esforços passam a estar concentrados nos problemas de aprendizagem na educação e não propriamente às questões sociais a ela associadas. Ganham destaque teóricos como *Jean Piaget* — e seus estudos sobre epistemologia genética com o mapeamento das estruturas lógicas da mente — e *Lev Semenovic Vygotski* — com seus estudos no campo do sócio-interacionismo (CAMBI, 1999)¹⁴.

Salientamos que a década de sessenta do século XX representou um decênio conturbado e ao mesmo tempo rico em renovações conforme nos aponta Cambi (1999), pois a instalação de uma revolução cultural a partir de uma série de movimentos estudantis, políticos e culturais proporcionou um delineamento dos modelos teórico-práticos a partir dos quais se enfrentou a educação e as maneiras de interpretar a educação, o ensino, a instituição escola e até mesmo a família. Da mesma forma a própria ciência se viu diante da crítica da sua suposta neutralidade e a América Latina assistiu à emergência de uma pedagogia a partir da qual era necessário:

[...] desescolarizar a sociedade para afastar a aprendizagem e a formação das jovens gerações da ideologia do poder e reportar tais processos dentro de toda a sociedade, dando vida a uma pedagogia e a uma aculturação alternativas [...] (CAMBI, 1999, p. 621).

Apesar de todo esse movimento a nível mundial no campo da pedagogia, verificamos que o Brasil enfrentou uma situação diferenciada, pois a instalação da ditadura militar ocasionou um panorama educacional pautado no tecnicismo, o qual embasado nos pressupostos da neutralidade científica, da racionalidade, da eficiência e da produtividade

¹⁴ Faço esta inserção neste momento do texto, pois posteriormente perceberemos que a presença destes teóricos — de forma especial *Vygotski* — na Proposta Curricular Catarinense também é fundamental para os objetivos desta pesquisa.

acabou por efetivar a reorganização do processo educacional de forma a torná-lo operacional e objetivo (SAVIANI, 1997).

O breve intervalo entre o final da ditadura do Estado Novo e o início da ditadura Militar — mil novecentos e quarenta e cinco a mil novecentos e sessenta, — é marcado pela constante industrialização e valorização da escola como formadora de mão-de-obra num contexto em que para os administradores a educação deveria ser adaptada às exigências do mercado — dissociando-se o ensino superior e o ensino técnico respectivamente às elites e à classe média e pobre. Nesse sentido, uma estrutura capaz de justificar essa transição sem promover manifestações contundentes na sociedade, ou seja, o tecnicismo, foi crucial para estabelecer a articulação entre a educação brasileira e o modelo educacional do regime militar.

Nesse momento, em Santa Catarina, vigorava uma reforma de ensino posterior a reforma trindade, a chamada Reforma Elpídio Barbosa, a qual tinha como pressuposto básico o alinhamento da educação catarinense às normas federais. Foi instituída a Lei Orgânica do Ensino em Santa Catarina, a qual estava em consonância com a Lei Orgânica Federal do Ensino Primário e regulamentava os estabelecimentos de ensino primário bem como os programas de disciplina e o serviço de inspeção escolar.

A lei orgânica estabelecia a necessidade de desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a situação da educação catarinense e o regulamento do ensino primário tratava de aspectos como a organização, estrutura, tipos de estabelecimento e programas de disciplinas para o ensino primário. Isso denota um alinhamento do Estado à situação da educação a nível nacional.

No contexto brasileiro ocorria após o fim do Estado Novo — marcado pela defesa do nacional desenvolvimentismo que encontrou no governo Juscelino Kubitschek a sua maior contradição com a vinda de empresas estrangeiras para o Brasil — um período turbulento no qual começou a se delinear o processo de transição político-econômica que culminaria com a ditadura militar e que afetou consideravelmente o campo educacional.

Criada no ano de 1949, a Escola Superior de Guerra — ESG — do Brasil espelhou-se no *National College War*¹⁵ dos Estados Unidos, assumindo o papel de gestar outra concepção teórico-ideológica no contexto internacional de ameaça do comunismo o qual se expressava na América Latina com a ascensão de governos de cunho esquerdista, inclusive no

¹⁵ Escola Nacional de Guerra;

Brasil, em que a posse de presidentes como Juscelino Kubitschek de Oliveira, Jânio Quadros e João Goulart foram interpretadas como aproximação às doutrinas esquerdistas.

A ESG, sob a liderança do General Golbery do Couto e Silva — o mesmo que anos mais tarde foi o idealizador do Serviço Nacional de Informação da Ditadura Militar, o SNI — pauta-se em pressupostos teóricos da geopolítica — esta entendida como a efetivação da política em função das condições geográficas — elabora a doutrina de interdependência, por meio da qual se preconiza que não existe mais a independência dos países em relação aos demais, mas sim a interdependência destes. (SAVIANI, 2008), o que legitimou a aproximação do Brasil com o bloco capitalista e seu líder, os Estados Unidos da América.

A instabilidade gerada pela contradição entre o nacional-desenvolvimentismo e a internacionalização da economia brasileira, aliada ao fato de que o contexto mundial é alimentado por um forte embate ideológico abrem espaço para o ajustamento da ideologia política ao novo modelo econômico, ou seja, o neoliberal, cuja relação com a doutrina do capital humano de Theodore Schultz “[...] se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação[...]” (SAVIANI, 2008, p. 365), abrindo espaço para a supressão definitiva do escolanovismo no Brasil e implantação da concepção pedagógica tecnicista.

Neste contexto — tecnicismo — o professor e o aluno assumiram uma postura secundária, pois ambos passam a estar a serviço do modelo produtivo; também nessa situação o indivíduo marginalizado não é o injustiçado, mas sim o incompetente, ineficiente, improdutivo, que não colabora para o engrandecimento de seu país. A educação, por sua vez, torna-se um subsistema¹⁶ que sustenta o sistema maior de que faz parte (SAVIANI, 1997) em que diferentemente da escola nova em que era importante aprender a aprender o importante no contexto do tecnicismo passa a ser o aprender a fazer (SAVIANI, 2008).

E isso indicou o parcelamento do trabalho pedagógico na escola, a supressão de conteúdos formadores da consciência humana e a valorização de saberes técnicos que atendessem às demandas da nova realidade. Esse processo gerou problemas consideráveis a longo prazo para a educação, uma vez que “[...] a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação[...]” (SAVIANI, 2008, p. 383).

¹⁶ Lyotard (2011) nos alerta para o fato de que no contexto da Pós-modernidade a educação torna-se um subsistema a medida que o conhecimento está a serviço do poder de uma classe social. Considerando que o movimento da pós-modernidade inicia-se na década de setenta do século XX, em consonância com o modelo produtivo capitalista neoliberal, não podemos desconsiderar tal aceção neste ponto do texto.

Aqui realizamos uma consideração substancial ao salientarmos que é relevante este período da história do Brasil e da educação brasileira para a nossa pesquisa, uma vez que durante os anos de ditadura militar no Brasil o ensino de História enfrentou um processo de descaracterização, pois a “[...] especificidade do objeto do conhecimento histórico não aparece em sua totalidade” (FONSECA, 2003, p.23).

A autora em questão refere-se às mudanças no ensino de História com a supressão da referida disciplina na educação básica e a adoção da disciplina de Estudos Sociais cujo mote não reside na interpretação e reflexão, mas sim na generalização do conhecimento histórico de forma ideológica, pois “[...] havia uma intenção de dissolução dos campos do saber como disciplinas formadoras do espírito crítico [...]” (FONSECA, 2003, p. 24).

Ao dar continuidade, verificamos que este intento do regime ditatorial encontrou o início de processos de resistência já na década de setenta do século XX, pois o fim do chamado “milagre brasileiro”¹⁷ após mil novecentos e setenta e quatro abriu espaço para movimentos de contestação, os quais somente no final da década de oitenta acabaram por alcançar expressiva popularidade e de fato promover o início de um processo de mudança.

No que tange à educação em Santa Catarina, ressaltam-se as mudanças posteriores à década de setenta com a implantação do Plano Estadual de Educação. Estabeleceu-se uma nova estrutura escolar com a reorganização da Secretaria de Educação, com o surgimento de coordenadorias regionais de educação espalhadas no Estado assim como com a transformação dos grupos escolares em escolas de educação básica.

Desenvolveram-se políticas de rendimento escolar, bem como novas reformulações de programas e currículos de disciplina, bem como se investiu no treinamento dos profissionais, aumento de verbas para a educação e criação de novos cargos administrativos. Entre os anos de mil novecentos e setenta e três e mil novecentos e setenta e seis implantou-se em Santa Catarina o Plano Setorial de Educação, alinhado aos propósitos educacionais em nível federal, expressos em várias ações entre estas a criação das escolas profissionalizantes em diversas regiões do Estado, em consonância com a obrigatoriedade da instituição do ensino profissionalizante concomitante ao ensino médio, estabelecida pelo governo ditatorial e sua política educacional tecnicista, o que demonstrou a centralização do governo ditatorial sobre o campo da educação e a submissão do Estado catarinense a este.

¹⁷ Período compreendido entre 1968 a 1974, caracterizado por elevadas taxas de desenvolvimento da economia nacional.

No final da década de setenta e início da década de oitenta do século XX, outra situação começa a se delinear, ou seja, a redemocratização cujos reflexos são percebidos no âmbito educacional com a falência da perspectiva educacional tecnicista.

No entanto, apesar desse reconhecimento pode-se afirmar que nesse período os esforços de parte da sociedade civil estão concentrados na reorganização política nacional, expressos nas campanhas de redemocratização — como as Diretas Já — e transição política da ditadura para a democracia. Isso de certa forma legitima o fato de que somente após a reorganização da economia proporcionada pelo plano real a partir do ano de mil novecentos e noventa e três é que se instituiu um esforço de pensar a educação brasileira.

Isso se deve ao fato que após a saída do último presidente militar, o General João Batista Figueiredo (1979-1985) a situação econômica do País era de profunda calamidade, com altos índices de inflação, desemprego, falência, sucateamento da máquina pública e incapacidade de gerenciamento das estruturas estatais.

É justamente nesse contexto, com a abertura política e o processo de redemocratização, que ocorreram as discussões para a elaboração de um documento norteador da educação catarinense a partir de bases democráticas, pois:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2008, p. 413).

Isso ocorre em Santa Catarina com a eleição de um governador do Movimento Democrático Brasileiro — MDB — em mil novecentos e oitenta e sete. É nesse período que começa a ser gestada uma proposta para a educação catarinense. Assim, em mil novecentos e oitenta e oito organizou-se um grupo de estudos que publicou, no período entre mil novecentos e oitenta e nove e mil novecentos e noventa e um, o que conhecemos por Jornais da Proposta Curricular de Santa Catarina — JPCSC, nos quais constam os primeiros aspectos dessa ação.

Neste primeiro momento foram estabelecidas as bases teórico-filosóficas da proposta, as quais influenciariam as demais edições da mesma, uma vez que novos cadernos da proposta foram lançados nos anos posteriores.

Entre os anos de mil novecentos e noventa e cinco e mil novecentos e noventa e oito foram lançados três documentos que passaram a integrar a PCSC, ou seja, os cadernos intitulados “Disciplinas Curriculares da Educação Básica”, “Formação Docente: magistério” e “Temas Multidisciplinares”. Posteriormente, entre os anos dois mil e dois mil e um foi publicado o caderno intitulado “Diretrizes” e entre os anos de dois mil e três e dois mil e cinco foi publicado o último caderno, intitulado “Estudos Temáticos”.

Como essa pesquisa atem-se ao ensino de História seu foco reside necessariamente no caderno intitulado Disciplinas Curriculares da Educação Básica, publicado na década de noventa do século vinte, uma vez que este documento preconiza os pressupostos básicos para o ensino de História nas escolas públicas estaduais.

Essa relação entre o contexto histórico e a educação foi o ponto de partida para a reorganização da educação catarinense a partir do início da elaboração da proposta curricular em conformidade com os processos ocorridos a nível nacional, ou seja, a redemocratização, o que legitima os pressupostos teórico-metodológicos adotados pela proposta para o ensino de História, entre eles o materialismo histórico – dialético e a pedagogia histórico-cultural.

Neste intervalo entre a instalação da ditadura no país e a redemocratização a educação e a escola, em nível mundial conheceram as demandas do mundo pós-segunda guerra, e que posteriormente se refletiram no Brasil, em que a escola caracterizou-se pelo seu crescimento no sentido social, pela sua função no desenvolvimento econômico, a qual passou a exercer na ordem democrática bem como pelas tensões reformadoras que adotou (CAMBI, 1999).

A ascensão das massas à escola passou a ser condição de aquisição da cidadania no contexto produtivo em que a escola estava a serviço da mão de obra. Além disso, o advento da Indústria Cultural exerceu uma verdadeira revolução pedagógica à medida que a mídia assumiu espaços nos processos educativos e cognitivos e junto com ele novas demandas sociais — como a questão do feminismo, dos problemas ecológicos, do multiculturalismo e do próprio pluralismo e relativismo — corroborando para a configuração de outros sujeitos e outras orientações político-culturais, o que demandou um movimento amplo e contínuo no campo das ciências da educação (CAMBI, 1999).

Este panorama contemporâneo é aqui abordado de forma sucinta, pois se entende que é neste também que se insere esta pesquisa, o que legitima a sua relevância social,

política, acadêmica e profissional, pois ensinar história neste contexto demanda necessariamente à superação da linearidade característica, infelizmente, de muitas aulas de História.

Neste intervalo entre o fim da ditadura militar e a redemocratização o País está imerso em uma grave crise econômica, como citado anteriormente, a qual acaba por refletir-se no campo educacional em virtude da estrutura econômica que começa a se delinear. Conforme o país aderiu à doutrina capitalista neoliberal o Estado passa a assumir outro “papel”.

É no final da década de oitenta do século XX que a doutrina neoliberal começa a propor o modelo econômico gestado na década de trinta por *Friedrich August Von Hayek*, economista austríaco escritor da obra considerada o marco do pensamento neoliberal, intitulada *O Caminho da Servidão* (1944).

Nessa obra, Hayek apresenta os pressupostos da doutrina neoliberal a partir de uma crítica ao próprio liberalismo, uma vez que:

O liberalismo veio a ser considerado uma filosofia negativa” porque não podia oferecer a cada indivíduo mais do que uma participação no progresso comum – progresso cada vez mais considerado natural e inevitável e não mais encarado como decorrente da política de liberdade. Pode-se dizer que o próprio sucesso do liberalismo tornou-se a causa de seu declínio [...] (HAYEK, 2010, p. 43-4).

Essa crítica tem por objetivo fundamentar a própria concepção neoliberal, pois Hayek (2010), ao elaborar a concepção de ordem espontânea, defende que os fatores propulsores do mercado são as atividades dos próprios indivíduos, e não de políticas de deliberação do Estado ou de corporações. Ele ataca qualquer forma de intervenção estatal no sistema econômico, e reafirma o neoliberalismo enquanto caminho para uma sociedade harmonizada, em que o mercado é o único capaz de respeitar a liberdade do indivíduo, uma vez que o individualismo não seria um ato de egoísmo, mas sim de respeito pelas escolhas do indivíduo no centro da existência.

É nesse contexto que, segundo Oliveira (1994) “[...] está se perpetrando a real reforma do Estado do ponto de vista do bloco dominante [...]”, com a abdicação da soberania nacional e o alinhamento à globalização, cujo primeiro momento dessa reforma consiste, segundo o autor, com a abdicação da moeda nacional. O autor também afirma que o segundo ponto de adesão a esta situação está implícito nas políticas de privatização, acordos da dívida externa e cortes orçamentários, que dificultam a existência de políticas sociais e educacionais

nesse Estado reformado, cujas bases para a instalação dessas políticas foram suprimidas pela globalização empreendida pelo capitalismo neoliberal causador do enfraquecimento do próprio Estado enquanto promotor de ações para a população.

Nesse sentido, a reforma educacional brasileira e os encaminhamentos dados às ciências humanas no currículo escolar não ocorrem de forma neutra. O fato é que em tempos de globalização e de predominância do modelo capitalista neoliberal, a instituição escolar assumiu caráter de formadora de mão-de-obra, na qual a *Pedagogia Empresarial* (DEMO, 2010) preconiza ao trabalhador o direito ao estudo para fins de produtividade, e não de cidadania.

Assim, no contexto do final dos anos oitenta do século XX, com a abertura política e o processo de redemocratização, iniciam-se as discussões para a elaboração de um documento norteador da educação catarinense a partir de bases democráticas e contra-hegemônicas, com o objetivo de evitar a promoção de uma educação de cunho neoliberal em Santa Catarina.

Esse é o panorama catarinense caracterizado por uma resistência à educação almejada pelo contexto neoliberal com a publicação dos JPCSC, posteriormente transformados em cadernos específicos, os quais elegem uma concepção contra-hegemônica de educação e de ensino de História, em oposição ao contexto brasileiro que a partir da década de oitenta e ao longo da década de noventa do século XX adere aos pressupostos neoliberais, acata as determinações internacionais para a economia da América Latina e adere a um processo de reorganização da educação básica:

[...] Essa natureza do Estado brasileiro de permeabilidade às decisões externas, de submissão aos constantes processos de recolonização apresentados sob a forma de modernização, de privatização do público e de legislador das desigualdades e da exclusão social favoreceu a implantação de reformas, de programas e de projetos para a educação pública sujeitos à economia [...] entre os anos de 1985 e 1996, as políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário dirigidas à sustentação da política macroeconômica estendiam-se às políticas sociais [...] (SILVA, 2002, p. 15).

Estas políticas de sustentação do modelo macroeconômico referem-se especificamente a algumas medidas, segundo Silva (2002) como a consolidação e estabilização econômica por meio de reformas estruturais e setoriais, o estabelecimento de condições para um crescimento dirigido pelo setor privado bem como para a implementação de programas de privatização, de programas sociais de alívio à pobreza e a consequente redefinição e redistribuição das funções da iniciativa pública nos níveis federal, estadual e

municipal. Todas essas questões encontraram o início de sua efetivação a nível de Brasil durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso — FHC — (1995-2002):

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, iniciou-se o processo de concretização da política educacional conforme as diretrizes dos agentes financeiros multilaterais, como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na reforma educacional brasileira (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2012 p. 186).

Essa reforma educacional consistiu, basicamente, no aumento da quantidade de recursos financeiros destinados à educação, com a centralização dos recursos em nível federal com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Professor — FUNDEF — e a criação, no primeiro mandato do referido presidente, do programa *Acorda Brasil: Está na Hora da Escola*, o qual possibilitou a distribuição de verbas diretamente às escolas, a melhoria na qualidade dos livros didáticos, investimento na formação de professores por meio da educação à distância. Ressalta-se o investimento no tele-ensino com a criação da TV escola e propagação do programa TELECURSO 2000 — e uma reforma curricular, com o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN's — e as Diretrizes Curriculares Nacionais — DCN's.

A PCSC é composta por diversos cadernos publicados ao longo das décadas de oitenta e noventa do século XX e primeira década do século XXI, e o caderno que trata especificamente do ensino de História, intitulado *Disciplinas Curriculares*, foi publicado no ano de mil novecentos e noventa e oito. Se cotejarmos o texto deste caderno com os textos publicados nos JPCSC verificamos um processo de reorganização dentro da própria proposta, tanto no que se refere aos aspectos teóricos norteadores do ensino da disciplina como dos conteúdos a serem abordados em cada etapa da educação básica. Sendo o caderno *Disciplinas Curriculares* uma publicação posterior aos PCN's e os DCN's não podemos negar o impactos destes na PCSC.

É também em função dessa questão que propusemos ao longo deste tópico percorrer a trajetória histórica da educação, de forma a articular os diversos momentos e suas especificidades a níveis internacional, nacional e estadual, pois ao trabalharmos na perspectiva histórica-crítica a partir da dialética temos por objetivo estabelecer uma análise contundente que permita a desconstrução de nossa representação acerca da educação catarinense com vistas a perceber a totalidade do nosso objeto de pesquisa.

Não o fazemos com o intuito de esgotar todas as informações pertinentes à sua trajetória histórica — pois assim estaríamos nos contradizendo em relação à postura

metodológica que assumimos — mas sim por compreendê-la enquanto um processo resultante de um conjunto de fatos que permeiam o mesmo e nos auxiliam na elucidação da problemática proposta a partir deste, uma vez que, de acordo com Kosik (1976), conhecer um fenômeno não consiste apenas em dissecar as suas partes, mas também em perceber o movimento, a interdependência destas na constituição dos objetos.

Logo, ressaltamos a relação existente entre os fenômenos — neste caso a educação catarinense e a constituição da proposta curricular para o ensino de História — e a *práxis* social de onde eles provém (KOSIK, 1976), pois acreditamos, como exposto no capítulo anterior, que ao compreender a função social do conhecimento científico na sociedade moderna construímos uma pesquisa se configure como parte de um processo de reflexão e tomada de consciência em torno da PCSC após mais de vinte anos de sua existência.

Da mesma forma, consideramos que ao afirmar que existe uma contradição entre as concepções de História preconizadas para o ensino da disciplina nos JPCSC, e no caderno intitulado “Disciplinas Curriculares”, efetiva-se a demanda de historicizarmos¹⁸ também o ensino de história, tanto no contexto nacional e estadual, pois dessa forma compreendemos como o campo organizou-se ao longo das décadas do século XX.

É nesse sentido que a partir desse ponto dedicamo-nos ao ensino de História propriamente dito, com ênfase à situação deste no contexto do brasileiro durante a ditadura militar, passando pelo processo de redemocratização a fim de desenvolver uma articulação entre este e a constituição da PCSC para a disciplina.

3.2 GÊNESE E CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: DOS JORNAIS DA PROPOSTA EM 1988 AO CADERNO DISCIPLINAS CURRICULARES EM 1998.

Anteriormente nos atemos ao panorama político educacional catarinense no qual está inserido o objeto desta pesquisa, o que tornou necessário a partir de agora atermo-nos à disciplina de História na PCSC, uma vez que esta pesquisa reside justamente nessa questão.

Precisamos perceber que durante o período do Estado Novo, o ensino da disciplina esteve associado à política de nacionalização do governo instituído, valorizando as suas realizações bem como atuando de forma ideológica na medida em que a escola era um espaço

¹⁸ Ressaltamos que no âmbito da ciência histórica existem diferenças entre os termos historiar e historicizar. Pelo primeiro compreendemos o ato de contar um acontecimento, o que pode ser efetivado por qualquer sujeito. Já por historicizar compreende-se a atitude de conferir caráter histórico a um fenômeno à medida que o conhecimento construído pauta-se por uma perspectiva teórico-metodológica que o caracteriza como científico.

de doutrinação da sociedade. Findo este período encontramos diversas tentativas, como vimos anteriormente, de controle sobre a instituição escolar, e o ensino de história neste contexto permaneceu associado ao programa governamental instituído, uma vez que a predominância do escolanovismo bem como o embate desta concepção com as vertentes cristãs acabou por caracterizá-lo como meio de justificação do projeto de sociedade vigente.

Estamos convencidos de que de certa forma o ensino da disciplina desenvolveu-se sob a perspectiva positivista até meados do fim da ditadura militar no país, e em alguns casos sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Certamente a primeira predominou, pois ia ao encontro do programa governamental da época, uma vez que a sua função era a mera transmissão de fatos, ligada mais ao ato de decorar nomes e datas do que propriamente proporcionar à formação do sujeito em sua plenitude.

Esta situação é característica da ditadura militar no país, pois o alinhamento aos organismos internacionais acabou por vincular a ideia de desenvolvimento econômico e manutenção da situação política a partir da intervenção do governo no sistema educacional. Durante a ditadura militar ocorreram constantes quedas de investimentos no setor educacional e instalou-se uma política de desvalorização e proletarização dos profissionais da educação. Da mesma forma os cursos de licenciatura curta, surgidos na época, tinham o intuito de formar profissionais polivalentes no menor tempo possível e com o menor custo, a fim de suprir a demanda das escolas. Esses cursos, segundo Fonseca (2003, p. 19) “[...] cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas [...]”.

Entre as consequências destacam-se o crescimento da rede privada de ensino, que diante da mazela na qual se encontrava a escola pública recebeu muitos alunos de classe média, bem como gerou uma política de ensino profissionalizante, mantida pelo governo em questão, com a implantação dos cursos técnicos concomitantes ao ensino médio.

Essa postura revela a dicotomia em que o jovem oriundo das camadas mais ricas acaba por ingressar no meio universitário, e tem acesso a um conjunto de conhecimentos capazes de permitir a este conservar e fortalecer a sua condição social, porém restringiu aos jovens das camadas pobres a opção de possuir uma profissão e adequar-se ao mercado de trabalho para garantir a sua sobrevivência bem como a manutenção de sua condição social.

Nesse processo ocorreu a quase eliminação das ciências humanas dos currículos escolares, bem como uma constante diminuição dos cursos de graduação em História, pois com a política de proletarização dos professores a ênfase foi dada para os cursos de graduação em ciências sociais, uma vez que destes cursos emergia o profissional polivalente desejado.

Os cursos de ciências sociais foram descaracterizados, pois não se pode jamais esperar que a especificidade da História e da Geografia seja trabalhada no interior desses cursos de graduação sem comprometer o trabalho dos professores dessas áreas (FONSECA, 2003).

Foi nesse período que a Associação Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH — assumiu uma postura de contestação à medida que questionava a estrutura dos cursos de ciências sociais e os profissionais deles provenientes.

Protestos de entidades de classe a parte, o fato é que se verificou a constante substituição das disciplinas de História e Geografia, no nível do ensino fundamental e médio, pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica — EMC — e Organização Social e Política do Brasil — OSPB — respectivamente, e pela adoção da disciplina de Estudo dos problemas brasileiros — EPB — a nível de ensino superior (FONSECA, 2003).

Associado a esta questão destaca-se a adoção de atos cívicos no interior das escolas, o que muitas vezes provocava uma associação do mesmo com o próprio ensino da disciplina, de forma a ideologizar a mesma. Toda esta problemática foi reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB — n.º 5.692 de 1971, a qual promoveu a valorização da disciplina de estudos sociais no ensino fundamental, assim como das disciplinas de EMC, OSPB e EPB em detrimento das ciências humanas, uma vez que a conduta adotada visava à promoção da interpretação dos fatos e não necessariamente a sua reflexão.

Todavia esta tentativa de dissolução dos campos do saber como disciplinas capazes de formar o espírito crítico, dentre elas a História, encontrou o início de um processo de mudança no final dos anos setenta e início dos anos oitenta do século XX. O fortalecimento dos movimentos de contestação da sociedade civil em relação ao regime estabelecido provocou o início de movimentos de reformulação curricular, os quais atingiram diversas disciplinas, entre elas as do campo das ciências humanas e a própria História.

É justamente nesse momento que começou a emergir em SC um movimento pela reforma da educação. Conforme ressaltamos anteriormente, este período de transição entre o final do período militar e início da democracia é marcada por uma grave crise econômica bem como pelo alinhamento do país à proposta capitalista neoliberal.

Assim, os esforços da sociedade e do próprio governo estavam concentrados na transição política e no restabelecimento da estabilidade econômica, e a educação sofreu neste momento constantes faltas de investimentos, desvalorização e proletarização. Este panorama, por sua vez, começou a delinear-se de forma diferente a partir do governo do presidente FHC, conforme relatado anteriormente.

Assim, foi nesse processo histórico que a Secretaria de Educação – SED – de SC organizou um grupo de educadores com o objetivo de elaborar um documento de referência para a educação estadual, pautado pelos ideais democráticos em alta naquele momento histórico. Assim foi estabelecido o processo de reflexões e estudos que posteriormente culminou na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina — PCSC.

Passados mais de vinte anos do início da construção deste documento, verificamos que cada caderno constituinte da proposta foi elaborado em um momento histórico distinto, o que confere a eles características próprias em relação ao contexto em questão.

Além da redemocratização temos o surgimento de outras legislações educacionais e documentos norteadores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB — nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN’S, publicados em 1997, os quais promoveram uma reestruturação da educação básica, tanto em questões administrativas quanto pedagógicas.

Iniciamos esta reflexão sobre a concepção de história e as diretrizes para o ensino dela em SC, a partir do processo de constituição dos jornais e do caderno integrante da proposta curricular intitulado “Disciplinas Curriculares”, o qual normatiza o ensino de história em solo catarinense.

Assim, ao utilizarmos os jornais, fazemos uso de fontes primárias para o nosso estudo, que revelam as intenções do grupo que iniciou o processo de reflexão acerca de um documento norteador da educação para Santa Catarina. O primeiro jornal, por ser fundante de todo um processo de reflexão coletiva, traz um discurso que legitima a importância do movimento de reforma da educação catarinense no contexto da redemocratização, como podemos verificar:

[...] A educação, juntamente com outras forças sociais, compõe um espaço de luta pela hegemonia, numa sociedade que se apresenta dividida em classes antagônicas. Evidencia-se no seu desenvolvimento histórico o embate político: de um lado as forças sociais conservadoras das desigualdades e, de outro, aqueles que pretendem efetivamente a transformação da sociedade. A raiz deste embate está no entrechoque das forças sociais que permeiam o mundo do trabalho e perpassam todas as esferas da sociedade. A educação, portanto, como produto histórico dessa luta de forças, não pode ser vista sem que se leve em conta o movimento que se processa na sociedade como um todo (SANTA CATARINA, Jornal n.º 01, 1989, p.02).

O trecho acima relata o anseio de reforma na educação catarinense como demonstra a relação da educação com o contexto histórico vivido no momento. Ao analisarmos este jornal

percebemos que seu enfoque reside justamente nas discussões sobre a educação e a escola no contexto do modelo capitalista neoliberal e no seio do Estado brasileiro, pois inicia um conjunto de reflexões que acaba por ter esta finalidade.

Já no que se refere especificamente à concepção de história, esta edição de número um traz apenas um texto pequeno, de quatro parágrafos, que ressalta a necessidade de promover um ensino de História pautado em uma concepção desta que leve alunos e professores a se perceberem enquanto sujeitos de sua própria História, devendo para isso o ensino desta assumir uma postura de problematização do passado a partir da realidade em que os sujeitos se encontram.



FIGURA 01 – Trecho referente à concepção de História no Jornal número um. Ressalta-se um erro de edição pois o texto está repetido.

Também no que tange ao primeiro jornal é necessário ressaltar que este é composto por um texto intitulado “Documento Preliminar para uma Proposta Curricular”, no qual se estabelece, em um de seus subtítulos — “Pressupostos Filosóficos e Metodológicos” — a percepção teórico-filosófico-metodológica que deverá orientar as discussões acerca da proposta. Esta percepção está baseada na necessidade de ampliar a ação da escola no Estado, tanto em termos quantitativos como qualitativos.

Assim, deve o professor romper as barreiras do individualismo e perceber a necessidade e a qualidade proporcionada por uma ação pedagógica cuja intencionalidade resida no bem do coletivo por meio da construção de uma escola e de uma educação que vise à superação da compartimentalização do ensino à medida que trabalha as especificidades de cada campo do saber em um contexto totalizante, objeto de estudo da História e espaço fundante da existência humana.

A partir da incursão nesse jornal que, como ressaltamos, pretende promover uma reflexão sobre a função da educação no contexto do capitalismo neoliberal e da redemocratização com vistas a sensibilizar os professores, além de iniciar a discussão acerca dos pressupostos teórico-metodológicos que deverão orientar esse esforço, podemos afirmar que no segundo jornal já percebemos um amadurecimento das discussões, não só no que tange às demais disciplinas como a própria disciplina que estudamos, pois se iniciam abordagens em torno do currículo das mesmas.

Assim, o segundo jornal, já na sua introdução, conclamou os educadores à necessidade de uma postura de interdisciplinaridade, compreendida como “[...] síntese da totalidade do conhecimento e nunca como mera associação de disciplinas [...]” (SANTA CATARINA, Jornal n.º 02, 1989, p. 01).

É importante ressaltar que essa edição inicia-se com esta questão da interdisciplinaridade, pois ainda nesse mesmo jornal encontramos o seguinte trecho que finaliza a reflexão da página inicial: “Além disso, e fundamentalmente, uma Proposta Curricular em si, não garante a concretização de seus objetivos. Para tanto será necessário que os agentes educacionais deem-lhe vida, produzindo uma nova prática pedagógica” (SANTA CATARINA, Jornal n.º 02, 1989, p. 01).

Ao longo dos artigos constituintes dessa edição, percebe-se em todos os textos dedicados a todas as disciplinas a discussão acerca da necessidade de outra concepção no campo de cada conhecimento bem como acerca da própria educação e do currículo das disciplinas para que a transformação da prática pedagógica possa de fato ser concretizada.

Nesse sentido é que no trecho do jornal dedicado à História, o texto caracteriza-se, já em sua epígrafe, como um esforço no sentido de superação de uma perspectiva positivista, como podemos constatar:

Tradicionalmente temos trabalhado em sala de aula a História factual, ‘decoreba’, cuja matriz teórica é o positivismo, herdada da escola que freqüentamos. É necessário, assim, que cada um de nós faça uma reflexão sobre a concepção de História que temos e como ela interfere em nosso trabalho com os alunos (SANTA CATARINA, Jornal n.º 02, 1989, p. 11).

As discussões acerca da concepção de História a ser adotada e suas implicações na prática pedagógica ampliaram-se do primeiro para o segundo jornal, uma vez que também o segundo jornal apresenta a necessidade de romper com a concepção positivista materializada na sala de aula como ação de decorar fatos e datas, para a construção de uma prática pautada

na valorização do homem enquanto objeto de estudo da História, e de um estudo de História que tenha como ponto de partida a realidade do aluno.

Além disso, ressalta a História enquanto conhecimento em constante construção, e portando destituído de neutralidade, alertando para os riscos de utilização ideológica do conhecimento histórico. É necessária, segundo o documento, a promoção de um ensino de História que permita aos alunos a construção do conhecimento de forma a possibilitar a estruturação do seu próprio pensamento.

Esse processo apresenta um substancial amadurecimento a partir da terceira edição do referido jornal, pois neste, além da continuidade acerca das reflexões no campo da história, apresenta questões de cunho metodológico além de estabelecer os componentes curriculares para o ensino da disciplina no primeiro grau.

No que tange à concepção de História, nesta terceira edição reforçou-se a necessidade de construção de uma história problematizadora, fundada na relação com diversas fontes de conhecimento, de forma a permitir ao aluno o reconhecimento da história enquanto um conhecimento dinâmico e fundante da identidade do sujeito histórico que ele é.

Dessa forma, objetiva-se romper com os estigmas da disciplina enquanto decoreba — sustentados pela posição passiva do aluno em relação à história abordada sob a perspectiva positivista — de forma a valorizar a mesma enquanto essencial na vida de todos os homens, inclusive na dos comuns como os operários e na vida cotidiana destes.

O objetivo está em tornar visível ao aluno a História enquanto algo concreto em seu cotidiano e este enquanto o seu construtor. Para isso, neste documento assume-se a necessidade de iniciar as discussões do ensino da disciplina já na pré-escola, como podemos perceber:

Para que a criança possa se situar como um ser histórico na realidade, em condições de atuar como sujeito da mesma e compreendendo que esta realidade é constituída pela natureza e pela sociedade, o ensino de história deve se fazer, desde a pré-escola, no sentido de desenvolver a compreensão dos conteúdos, imprescindíveis para a análise da realidade. Esta compreensão pressupõe também o desenvolvimento das noções de tempo, espaço, de produção de necessidades e transformação. Deve-se possibilitar à criança que as relações entre o homem e os elementos da natureza, dos homens com os outros homens através do trabalho, bem como as transformações, ocorrem no tempo e no espaço. Neste início da escolarização é importante considerar a própria criança como ponto de referência para o desenvolvimento destas noções básicas (SANTA CATARINA, Jornal n.º 03, 1990, p.15).

Se isto é o preconizado já no âmbito da pré-escola, também se define como a disciplina será trabalhada no âmbito do ensino fundamental. Nas séries iniciais, primeira e segunda séries, deverão ser trabalhadas as noções de individualidade e coletividade, bem como de público e privado e urbano e rural. Já na terceira e quarta séries deverão ser abordados os elementos constituintes da sociedade brasileira, pois ao longo da quinta e sexta séries deverá ocorrer a articulação destes elementos com a realidade do Estado catarinense e do município em que vivem. A partir da sétima e oitava séries devem ser privilegiadas as articulações da História da sociedade brasileira e catarinense em relação à História Ocidental com ênfase à História da América.

Além dessas orientações, o texto também apresenta os conteúdos que devem fazer parte do currículo da disciplina ao longo de todo o ensino fundamental e médio, nele indicados como ensino de primeiro e de segundo grau. Neste mesmo documento apresentam-se as orientações de como deverá ocorrer a avaliação do processo de ensinagem¹⁹.

Nesta edição estão delineadas as categorias básicas sob as quais a disciplina deverá se pautar para o desenvolvimento de um ensino de História dentro da concepção proposta, pois apresenta os conteúdos curriculares do ensino fundamental e do médio, além de indicar as formas de avaliação coerentes com a proposta.

Como abordamos inicialmente, os jornais da Proposta Curricular Catarinense contabilizam um total de quatro edições. Lembramos isso, pois é a partir deste trecho que passamos a abordar as principais características do último jornal. Nele são enfatizadas as questões referentes à educação pré-escolar, ao Plano Político-Pedagógico Escolar e aos cursos de Magistério. Em função destas temáticas, este caderno estabelece reflexões no campo da filosofia da educação, da sociologia e da didática com vistas a subsidiar os temas que se propõe.

A análise de todos os jornais constituintes da PCSC proporciona uma discussão rica e instigante. Todavia como o objetivo deste texto é historicizar a concepção de História e ensino de História na Proposta Curricular Catarinense, realizamos esta breve incursão para contextualizar a abordagem que faremos adiante sobre o caderno intitulado “Disciplinas Curriculares”.

¹⁹ O termo ensinagem, conforme Anastasiou e Alves (2004) está associado à necessidade de superação da fragmentação dos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que essa é uma “prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender em um processo contratual de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela” (p. 14).

Se as discussões acerca da necessidade de uma reforma no ensino catarinense ganharam força no período entre mil novecentos e oitenta e oito e mil novecentos e noventa, com a publicação dos JPCSC, no período compreendido entre mil novecentos e noventa e um e mil novecentos e noventa e quatro mudanças políticas provocaram o enfraquecimento deste processo, com a presença de um governador do antigo Partido da Frente Liberal ²⁰ — PFL — o qual interrompeu o mesmo. Somente a partir de mil novecentos e noventa e cinco, com a retomada do governo do Estado pelo PMDB é que novas ações foram tomadas nesse sentido (THIESEN, 2007).

A partir desse ano, o grupo idealizador da proposta é retomado, e são formados grupos multidisciplinares nas regionais de educação espalhadas pelo Estado. Aqui ressaltamos a análise feita por Thiesen (2007), o qual afirma que nesse momento a PCSC aborda as questões referentes à função social da escola e ratifica seu referencial teórico-filosófico — o materialismo histórico-dialético — e o seu referencial teórico-metodológico — a pedagogia histórico-cultural.

Todavia, o mesmo autor salienta que: “[...] muitos professores da rede demonstraram limitações na compreensão das categorias filosóficas discutidas [...]” (THIESEN, 2007, p. 51). Ao afirmar isso o mesmo nos mostra que, apesar de todos os esforços destinados à constituição da proposta, os professores da rede eram resultado de uma formação em nível superior diversificada o que, de certa forma, permeou a constituição da própria proposta.

Porém, se a partir de mil novecentos e noventa e cinco o processo ganhou fôlego, há que se ressaltar que este é outro momento em que o país já usufruía de certa estabilidade econômica e a educação passa por um amplo processo de reestruturação expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9.394/1996 — nos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN’s — e Diretrizes Curriculares Nacionais — DCN’s.

A LDB, no que tange às ciências humanas proporcionou uma revalorização da disciplina de História, a qual passou a ser pautada em uma concepção curricular temática e multicultural pelos PCN’s. Estes também preconizaram a necessidade de introdução de outros temas e conteúdos condizentes com a realidade dos sujeitos escolares, além da necessidade de construção do conhecimento de forma que seja percebido tanto o professor como o aluno não operam no vazio, mas sim são sujeitos de sua história. Em virtude disso os PCN’s ressaltaram a necessidade de uma outra conduta na formação dos profissionais da área, de forma que estes possam de fato adquirir os pressupostos necessários para uma prática em sala de aula capaz de

²⁰ Tal partido enfrentou, na primeira década do século XXI, a sua integração a outro partido político, o Partido Social Democrata — PSD.

fazer com que a história assuma um aspecto formativo na constituição da consciência histórica do homem enquanto sujeito em uma sociedade marcada pela desigualdade.

No contexto da Crise da História ocorrida ao longo da década de noventa do século XX, com o estabelecimento de outras perspectivas historiográficas (como a História das Mentalidades, a Nova História Cultural e a Micro-História) em oposição ao materialismo histórico-dialético, em que medida o caderno de mil novecentos e noventa e oito conservou as orientações para a disciplina de História sem deixar-se seduzir pela Nova História, uma vez que essas se opõem à matriz teórico-metodológica que afirma sustentar?

Assim, no próximo capítulo analisaremos o documento em questão, ressaltado as suas especificidades, ou seja, aquilo que preconiza para a disciplina em questão nos níveis mencionados no caderno aqui estudado. Essa abordagem é necessária para subsidiar as discussões que surgem do nosso problema de pesquisa, as quais são desenvolvidas ao longo dos capítulos subsequentes.

4. A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

As fontes históricas são todos os tipos de informação acerca do devir social no tempo.

CIRO FLAMARION CARDOSO, 1983.

Nos capítulos anteriores atemo-nos a uma abordagem do processo de constituição do documento que analisamos nesta pesquisa, ou seja, a Proposta Curricular de Santa Catarina. Findo isso, neste capítulo apresentamos as especificidades daquela que é a fonte principal de nossa pesquisa: o capítulo sobre a disciplina de História do Caderno da PCSC intitulado: “Disciplinas Curriculares”.

Como nosso objetivo é analisar um documento que, como tal, constitui-se como uma fonte histórica, consideramos ser relevante nesse ponto do texto abordarmos brevemente tal discussão a fim de que seja possível a construção da compreensão da importância de tal capítulo. Assim, entendemos que:

As fontes históricas são todos os tipos de informação acerca do devir social no tempo, incluindo tal noção igualmente os próprios canais de transmissão dessa informação, isto é, as formas em que foi preservada e transmitida (CARDOSO: 1983, p. 84).

Essa compreensão, em torno do que consiste uma fonte histórica, leva-nos a considerá-la enquanto integradora de processos sociais que encontraram a sua materialização no âmbito da existência em um objeto e/ou documento, o qual é resultado da *práxis* social daqueles que colaboraram para a sua constituição enquanto tal. É essa perspectiva que esse capítulo aborda nos próximos tópicos que o integram.

4.1 O GRUPO MULTIDISCIPLINAR E O CADERNO DE 1998

Ao procedermos à análise do caderno em questão não podemos deixar de considerar o contexto social, político, econômico, cultural e educacional no qual os diversos processos que o integram se constituíram. Todavia, não retomaremos nesse ponto do texto essa discussão, por termos a certeza de que a mesma já foi devidamente efetivada anteriormente, o que nos leva a tecer tal consideração para que o leitor tenha a dimensão da perspectiva que guia a nossa análise.

Aqui ressaltamos que tal documento é o esforço de um conjunto de autoridades e profissionais que constituíram os processos que culminaram na elaboração e publicação do caderno em questão. Ressaltamos que tais informações sobre estes sujeitos estão contidas no apêndice deste trabalho.

Assim, ao iniciarmos tal análise partimos das características gerais de tal documento. Logo, ressaltamos que o mesmo consiste em uma publicação da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, efetivada no ano de mil novecentos e noventa e oito²¹, composto por duzentos e trinta e sete páginas, nas quais se encontram as orientações para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos, no âmbito das diversas disciplinas que estruturam os currículos desses níveis, além da discussão em torno das concepções de homem e de aprendizagem que orientam tal proposta (Eixos Norteadores) e as orientações para a promoção do processo de alfabetização.

Entre os integrantes do grupo de trabalho do ensino de História, destacaram-se profissionais de diversas regiões do Estado. Um fato que chama com relação a esse grupo é a consultoria de uma profissional proveniente de uma universidade caracterizada como centro de excelência, a USP.

Ao mencionarmos esses profissionais dedicamo-nos também à busca de informações acerca daqueles que integraram o grupo de trabalho para disciplina de História. Tal busca foi efetuada na Plataforma *Lattes*, do CNPQ, por entendermos que nesse banco de dados obteríamos dados confiáveis em relação à formação dos mesmos. Assim, após efetuarmos tais buscas, encontramos apenas dados relativos a alguns dos profissionais pesquisados (os quais constam nas tabelas um e dois, no apêndice desta produção), a partir dos quais poderemos realizar um conjunto de inferências que nos permitem compreender as especificidades do documento aqui analisado.

Após o levantamento dos dados em questão, pode-se observar que não localizamos na plataforma especificada os dados de quatro dos dez profissionais pesquisados. Da mesma forma, do total de profissionais com dados localizados, apenas um deles não possui graduação na área da História, e sim formação na respectiva área em nível de *Stricto Sensu*.

A partir disso, percebe-se que os profissionais envolvidos na elaboração do texto do caderno, além de serem provenientes de uma formação na área de História (em diversas instituições de ensino superior em diferentes momentos), também representavam regiões

²¹ Nesse momento ocupava o cargo de Governador do Estado de Santa Catarina Paulo Afonso Evangelista Vieira (PMDB SC), o qual esteve à frente do Estado entre os anos de 1995 a 1999, período em que sofreu tentativas de *Impeachment* devido a escândalos de corrupção.

catarinenses diferentes. Esses profissionais integraram os esforços para a construção da proposta em questão, a qual estava sob a coordenação de Paulo Hentz²², então Coordenador Geral de Ensino da SED naquele momento e também coordenador geral do processo de elaboração do caderno aqui analisado.

Um pouco desse processo de constituição é apresentado na introdução do documento, no qual o então Secretário de Estado da Educação e do Desporto, João Batista Matos, reitera as ações desempenhadas pela SED desde o ano de mil novecentos e noventa e cinco para a promoção de uma educação de qualidade para os catarinenses, fato esse que demandou a criação de um “[...] Grupo Multidisciplinar, para o qual foram selecionados educadores de comprovada formação e destacada ação pedagógica [...]” (SANTA CATARINA, 1998, p. 04). É nesse sentido que:

Esta versão da Proposta Curricular de Santa Catarina é o resultado de mais de dois anos de trabalho do Grupo Multidisciplinar, que se valeu do auxílio de consultores buscados em Universidades e dos professores da rede estadual de ensino, uma vez que houve uma versão preliminar desta proposta que foi editada e distribuída a todas as escolas estaduais de Santa Catarina, com o intuito de ser lida, discutida e criticada pelos educadores catarinenses [...] (SANTA CATARINA, 1998, p. 04).

Assim, a introdução desse documento informa a PCSC enquanto processo que vem se consolidando como tal desde a publicação dos JPCSC, com a formação dos Grupos Multidisciplinares, os quais começaram a ser formados a partir do ano de mil novecentos e noventa e cinco, quando a SED publicou um edital para a inscrição de candidatos a formação de tal grupo. Os professores da rede estadual integrantes do grupo em questão foram dispensados da metade de sua carga horária de trabalho em sala de aula para dedicarem-se aos estudos e elaboração da PCSC, pois a seleção:

[...] se deu a partir de critérios de formação acadêmica (pós-graduação em nível de Doutorado, Mestrado e Especialização), conhecimento da primeira versão da Proposta Curricular e apresentação do Projeto de Trabalho vinculado teórica e praticamente a essa proposta (SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

O processo de elaboração do caderno de mil novecentos e noventa e oito ocorreu de forma planejada pela SED, e configurou um processo no qual se objetivou conferir amplitude

²² Graduado em Estudos Sociais (Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste, 1980); Especialista em História da América (FFCLP, 1984); Mestre em Educação (UFSC, 1994); Doutor em PhD em Ciência Pedagógica (UNIESEGEN, Alemanha, 2003).

e oportunidade ao conjunto de profissionais que vivenciam e/ou vivenciavam a prática do ensino, nas diferentes disciplinas, no chão da escola pública catarinense.

O grupo em questão ponderou a necessidade de uma incursão na História da Educação brasileira, presente na introdução do referido caderno, na qual se realiza uma abordagem das principais características desse processo nos diversos momentos históricos nacionais, partindo do Brasil colônia, passando pelo período imperial até o momento republicano.

Segundo o texto introdutório, foi apenas a partir do período republicano que ocorreram de fato reformas da educação brasileira, sendo a primeira delas aquela de influência positivista cujo objetivo era a inserção do aspecto científico no âmbito do ensino, o que se refletiu na criação de Institutos de Pesquisa Científica no país. Outro ponto abordado sobre tal processo no período em questão foi o movimento de nacionalização da educação ocorrido durante o período do Estado Novo (1937 a 1945), o qual afetou consideravelmente a educação catarinense uma vez que as escolas mantidas por imigrantes e/ou que recebiam financiamentos estrangeiros foram fechadas (FIORI, 1975) e os alunos e professores, além das escolas de caráter confessional obrigadas a enquadrarem-se nessa reforma.

Após o período da ditadura militar (1964-1985) marcado pela presença da perspectiva tecnicista na educação, a redemocratização do país demandou um amplo movimento de discussão acerca do sistema educacional nacional, fato esse que, segundo tal texto introdutório, foi suscitado pelo contato com o pensamento histórico-cultural (SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

Com essa abordagem percebemos que o documento em questão trabalha na perspectiva da continuidade dos esforços inaugurados pela publicação dos JPCSC, o que não caracteriza tal caderno como um “[...] ementário de conteúdos por disciplinas [...]” (SANTA CATARINA, 1998, p. 13), mas sim como um subsídio a partir do qual os docentes possam construir projetos de trabalho que proporcionem a abordagem das disciplinas sob diferentes enfoques que não aqueles típicos dos períodos anteriores.

Essa preocupação com o enfoque a ser conferido na abordagem das disciplinas está associado ao estabelecimento de concepções de homem e de aprendizagem, as quais configuram outra parte do documento aqui analisado (ou seja, o capítulo dos Eixos Norteadores).

Já no capítulo da disciplina de História, estão expostas as concepções supracitadas que compreendem o homem como social e histórico, resultado de um processo histórico conduzido por ele mesmo, uma vez que a partir dessa concepção de homem seria possível a

construção do entendimento de que o homem faz a história, ao mesmo tempo em que é por ela determinado. Nessa corrente, o ensino deve ter como ponto de partida a realidade do aluno, a partir da qual se forma um processo de reflexão cujo objetivo consiste na formação de tal sujeito e na promoção da socialização. Por socialização, o documento entende o esforço em socializar riqueza, tanto intelectual como material, pois na perspectiva do documento a socialização da riqueza intelectual é imprescindível para a socialização da riqueza material (SANTA CATARINA, 1998).

A essa perspectiva de homem e de socialização está interligada a concepção de aprendizagem, a qual não deve estar associada a uma base inatista ou empirista, mas sim a outra perspectiva:

[...] a Proposta Curricular de Santa Catarina faz a opção pela concepção histórico-cultural de aprendizagem, também chamada sócio-histórica ou sociointeracionista. [...] Esta concepção na sua origem, tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Estas não são consideradas uma determinação biológica. São resultado de um processo histórico e social [...] (SANTA CATARINA, 1998, p. 11).

A concepção de aprendizagem adotada encontra aderência à concepção de homem elencada pelo documento, e constitui-se em uma dupla de pressupostos que deve orientar os profissionais da educação catarinense no âmbito de cada disciplina. É justamente sobre as disciplinas que direcionaremos a abordagem desse ponto em diante, com ênfase sobre a disciplina de História, cujas especificidades do texto são analisadas no próximo tópico desse capítulo.

4.2 PRESSUPOSTOS DO CADERNO DE 1998 PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA

As considerações para a disciplina em questão expostas nesse caderno iniciam-se com uma abordagem introdutória sobre a própria PCSC, abordando um dos objetivos da proposta em questão que é o de promover alterações “[...] tanto na constituição e gestão da escola pública quanto nas condições de trabalho e ensino existentes [...]” (SANTA CATARINA, 1998, p. 160). É nesse sentido que o documento estabelece a necessidade de uma gestão escolar pautada em metas, as quais devem ser perseguidas pela equipe executora do processo enquanto responsável pela eficácia do mesmo.

Assim, é necessário organizar um projeto de educação cujo ponto de partida resida nos conhecimentos prévios dos alunos, de forma a promover a alteração, modificação e/ou complementação dos conhecimentos prévios dos sujeitos. Nesse sentido, a escola, a gestão escolar e os professores precisam rediscutir suas prioridades, metas e objetivos, e garantir que a avaliação dessa construção não ocorra na perspectiva da classificação apenas, mas que seja capaz de “[...] mensurar a apropriação intelectual que os alunos realizaram ao longo do projeto de ensino” (SANTA CATARINA, 1998, p. 160). Esse ato de mensurar, por sua vez, não deve resumir-se ao âmbito da nota como reflexo de uma prova, mas sim como o reflexo de todo processo de ensino-aprendizagem.

É nessa perspectiva que o documento assume a necessidade de redefinição dos pressupostos do ensino de História no caderno de mil novecentos e noventa e oito, em relação àqueles que foram construídos nos JPCSC. Logo, “[...] ela deve ser reordenada na dimensão de uma concepção de História que permita o entendimento da sociedade em suas diversidades histórico-culturais [...]” (SANTA CATARINA, 1998, p. 160), pois segundo o documento, somente a partir disso é que a proposta será capaz de se adaptar aos objetivos da educação.

O texto fundamenta-se em teóricos nacionais e estrangeiros da área da História, cuja produção no respectivo campo é capaz de proporcionar esse redirecionamento:

[...] destacamos as contribuições de Henri Lefebvre, de Nietzsche, de Bloch, de Febvre; historiadores franceses como Jaques Le Goff e Duby; ingleses, como Perry Anderson e Edward Thompson; assim como do italiano Carlo Ginzburg. Dentro os historiadores brasileiros que trabalham segundo essa concepção, destacam-se entre outros: Maria Odila Leite da Silva Dias, Fernando Novaes, Déa Fenelon, Francisco Iglesias, Kátia Matoso, Carlos Guilherme Mota, Caio Prado Jr, Edegar DE Decca e Sérgio Buarque de Holanda (SANTA CATARINA, 1998, p. 160).

A partir das obras destes historiadores o documento afirma ser necessária uma abordagem do conhecimento histórico em três níveis distintos: o vivido, o refletido e o concebido. No vivido estariam os homens e as suas ações, enquanto na dimensão do refletido as mediações entre o presente e as memórias do passado nas diferentes temporalidades nas quais se constitui. Logo, na dimensão do concebido estaria o conhecimento histórico construído a partir do processo de construção do conhecimento a partir dos referenciais teóricos adotados.

Nesta abordagem, segundo o documento, a produção do saber está associada à formulação de um problema a partir de um tema escolhido como base de investigação. O problema em questão nasce do presente, que demanda a atitude do pesquisador em buscar no

passado a explicação da situação. É nesse sentido que o documento demanda a adoção de método de investigação específico, o método Progressivo – Regressivo – Progressivo, do historiador francês *Henri Lefebvre*. A partir disso seriam estabelecidas as condições para superar “[...] o ensino de História enquanto simples repasse de informações [...]” (SANTA CATARINA, 1998, p. 160).

Assim, tal superação é possível à medida que se trabalha na perspectiva de projetos de pesquisa no contexto da disciplina, os quais possibilitam, segundo o documento, o estabelecimento de processos de construção coletiva do conhecimento histórico, para superar os temas tradicionais da disciplina (oriundos de uma perspectiva positivista), permitindo que as abordagens demandem a construção das histórias dos vencidos (e não apenas dos heróis) como forma de desvelar novos sentidos ao conhecimento em questão.

Para a construção de tal abordagem, o documento elenca um conjunto de categorias básicas por meio das quais o ensino de História nas escolas públicas deveria se orientar, as quais são: tempo, espaço, relações sociais, relações de produção, cotidiano e memória e identidade. Para que possamos compreendê-las no contexto da proposta, o documento aborda as mesmas separadamente para, na segunda parte, tecer considerações sobre os conteúdos programáticos e a abordagem destes a partir de tais categorias.

Ressaltamos que, a partir desse ponto do texto, direcionamos a abordagem para o âmbito das categorias mencionadas e aos conteúdos programáticos propostos a cada nível de ensino. Utilizamos trechos da PCSC para a disciplina de História apenas entre aspas, sem referenciar àqueles que estão no corpo do texto (citação curta), pois entendemos que tal processo torna o texto maçante (à medida que fica repleto de referências) as quais se encontram no caderno aqui estudado entre as páginas cento e sessenta e cento e sessenta e sete.

Assim, no que se refere à categoria tempo, o documento prega que a mesma deve ser compreendida em múltiplos aspectos, especificamente no que concerne à dissociação entre tempo cronológico (“[...] O tempo do relógio [...]”) e o tempo histórico (“[...] tempo do significado dos processos [...]”). Tal abordagem deve se inserir no âmbito do meio rural e do meio urbano, num movimento de valorização da multiplicidade de temporalidades em cada meio como condição para a compreensão dos pontos em que elas convergem. Assim supera-se a concepção positivista de tempo único e linear, pois tal perspectiva possibilita apenas uma concepção “[...] mecânica dos homens na história”.

Em relação à categoria espaço, compreende-se a impossibilidade de dissociá-la da categoria anterior, uma vez que “[...] O homem produz socialmente o espaço e com ele

articula seus modos de vida [...]”. O homem modifica a natureza e a si mesmo com o seu trabalho, promove processos de permanência ou ruptura nos âmbitos políticos, culturais, econômicos, religiosos e até educacionais, situação que remete à diversidade de temporalidades na relação entre o espaço público e o espaço privado.

Após a apresentação dessas duas categorias, o documento apresenta aquela que julga a “[...] categoria central para o estudo da História [...]”, ou seja, as relações sociais. A partir dela deve-se abordar a construção do conhecimento histórico na perspectiva de entender como o homem se relaciona e se organiza nas diferentes épocas e espaços, pois a partir dessa abordagem será possível trabalhar os conceitos de classes sociais e papéis sociais, essenciais para compreender o homem enquanto ser social e histórico e o conhecimento no âmbito da ideologia da classe dominante (a qual busca transformar os seus valores particulares em valores universais). Isso é necessário, pois dessa forma “[...] a noção de revolução passa a ser fundamental para indicar a superação de uma dominação exercida por uma formação econômico-social em direção à construção de outra”.

Juntamente com as categorias anteriores constitui-se a quarta categoria: relações de produção. Segundo a PCSC a humanidade, organiza-se em virtude de suas necessidades, sejam elas de caráter natural, cultural e/ou econômico. Segundo o documento:

Na sociedade moderna a hierarquia passa a ser definida pelo dinheiro. Os homens dividem-se em proprietários dos meios de produção ou da força de trabalho. Neste segundo estão aqueles que se dedicam às atividades produtivas e os que realizam serviços. Formam-se assim as classes sociais [...]. A noção de classes construída por Marx e Engels permite o entendimento do conflito (luta de classes) e abre um campo novo para a análise das relações de produção. [...] Os homens fazem a História, mas não segundo a sua vontade pessoal. Valores, crenças, cultura, interesses em conflitos também fazem os homens e a História [...] (SANTA CATARINA, 1998, p. 162).

A análise das relações de produção a partir das categorias anteriores e com as outras que o documento elenca é essencial para a construção de um conhecimento histórico que colabore com a deslegitimação da sociedade existente e promova a construção de uma consciência da realidade capaz de subsidiar ao homem uma ação de transformação à medida que pode compreender a si mesmo como sujeito histórico.

Numa perspectiva de interligação, propõe-se a abordagem da categoria cotidiano, pois se entende que a mesma deve ser trabalhada em duas dimensões:

[...] o cotidiano como produto da sociedade moderna onde a separação entre o trabalho e a criação cultural promovem a quebra da totalidade, o homem compartimentando trabalho manual e intelectual cuja relação com o tempo se dá de forma linear (a repetição diária de fazer um alienado) e a cotidianidade que permite o reencontro dos tempos desiguais e simultâneos, espaços das resistências e do vivido (SANTA CATARINA, 1998, p. 163).

Segundo a abordagem dessa categoria no documento, a ação humana ocorre no cotidiano, pois é nele que se estabelece a demanda de transformação social que só é possível à medida que se rompe a representação dos fenômenos sociais rumo a compreensão de sua essência. Se tal rompimento pressupõe uma contradição, é por que “[...] comparando cotidianos e cotidianidades diversas poder-se-á garantir aos estudantes instrumentos de reflexão sobre o futuro”.

A partir do entendimento acerca das categorias anteriores e da interdependência entre elas, o documento aborda a última categoria: Memória e Identidade. Segundo a fonte em questão, a memória é um atributo pessoal do ser humano capaz de desvelar as formas por meio das quais os homens se relacionam com o passado.

Essa relação com o passado, na sociedade moderna, é marcada pela legitimação de uma história oficial, que encontra nos espaços de preservação de memória (museus, praças, entre outros) um elemento de dominação de uma classe sobre outra. O documento considera que a categoria memória está inserida na categoria identidade, sendo essa o entendimento do sujeito acerca do seu pertencimento a um determinado grupo, tornando necessária uma abordagem dialética entre tais categorias (e em relação às anteriores), pois somente dessa forma é possível desvelar os processos de dominação social, condição indispensável para a transformação do indivíduo em sujeito histórico promotor da transformação social.

Todavia o documento indica que:

[...] o momento atual não permite a elaboração de nova grande síntese, uma vez que os processos sociais e políticos degladiam-se sobre dogmas do passado e propostas de futuro esquecendo-se do presente como um tempo a ser decodificado. Assim, num mundo onde a apologia do mercado e da globalização projetam o fim da memória e o esquecimento das singularidades, o estudo das macro-estruturas e o debruçamento sobre a história local e a necessidade das pesquisas particularizadas passam a ser determinantes para a resistência transformadora (SANTA CATARINA, 1998, p. 164).

Após a abordagem de tais categorias, o documento esclarece que o ensino de História deve romper com a mera transmissão de conhecimentos, e constituir-se como um “[...]”

processo ativo de produção de novos ‘saberes’ e não apenas a vulgarização ou difusão de saberes já consagrados [...]”.

Para a fonte em questão os fatos históricos só são passíveis de compreensão em sua multiplicidade de significados, especificamente no âmbito do vivido, pois é nesse que a contradição decorrente dos processos de apropriação do homem das e nas dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais torna-se instrumento de compreensão de si e do outro em relação ao meio em que habitam.

Nesse sentido, identificamos o fato de que o documento, ao tecer as orientações para os níveis mencionados, o faz sempre diante de uma crítica ao que os JPCSC preconizaram para o ensino de História quando da gênese das discussões e encaminhamentos da proposta curricular catarinense. Tal crítica apenas não está presente na abordagem feita em relação à educação infantil.

No que concerne a essa a PCSC compreende que o ensino de História deve “[...] centrar-se na auto identificação da criança e dos membros de suas relações próximas”, o que pode ser proporcionado à medida que se trabalha na perspectiva do nome da criança a fim de iniciar um processo de descoberta da dimensão do sujeito no espaço social. Além disso, faz-se necessária a adoção de métodos que permitam a compreensão da temporalidade (antes e depois, semana, mês, ano), da lateralidade (horizontal e vertical), da oralidade, da relação tempo e espaço, e às noções iniciais de cotidiano e relações sociais, das quais devem “[...] brotar das identificações de papéis sociais que envolvam a escola e o lugar em que vivem”. Como mencionado percebemos a ausência de menções no texto em relação ao que os JPCSC propuseram para a disciplina de História no âmbito da educação infantil, o que não ocorre em relação aos níveis fundamental e médio. Para o ensino fundamental, o texto afirma que:

[...] A proposta de 1988 a 1991 seccionou em dois ciclos a 1ª parte do Ensino Fundamental, objetivando trabalhar nas duas primeiras séries a história do aluno e suas dimensões mais próximas. Entretanto, ao formular temas e subtemas perdeu esta dimensão abrindo orientação para aspectos que se afastam do objetivo proposto (SANTA CATARINA, 1998, p. 165).

A partir de tal crítica, o texto de mil novecentos e noventa e oito propõe que o ponto de partida na primeira e segunda séries do ensino fundamental consista na história do aluno (porém compreende que tal centralidade deve permitir o “[...] entendimento de lugares, funções sociais, relações de trabalho e de produção que diferenciarão os conteúdos a serem trabalhados [...]), de forma que a partir disso desenvolvam-se as categorias que permeiam a proposta. Ao professor cabe a utilização de recursos (como documentos dos alunos,

fotografias, músicas) para que a partir da realidade imediata, os alunos iniciem o desenvolvimento da consciência de tempo, espaço e cotidiano.

Na mesma perspectiva da crítica, o documento afirma que os JPCSC preconizavam a abordagem da História, no contexto da terceira e quarta séries, na perspectiva da inter-relação entre temas locais e regionais com temáticas de nível colonial e nacional. Segundo o documento, isso fica inviável nessas séries em virtude da impossibilidade dos professores das mesmas em abordar os conteúdos típicos da formação do professor de História, pois “[...] As dimensões metodológicas e historiográficas necessárias não estão disponíveis na formação do professor generalista”.

A partir disso, o texto indica que para esse momento o foco resida na abordagem da história do município e do Estado no momento presente, com a valorização do patrimônio cultural e dos grupos étnicos que compõem o espaço catarinense. Deve-se utilizar metodologias como a história oral, o trabalho com imagens e até mesmo com fontes documentais primárias e/ou secundárias.

A crítica surge novamente quando da abordagem dos conteúdos a serem trabalhados entre a quinta e oitava séries, pois a proposta dos jornais consistia na adoção de uma divisão histórica de cunho positivista e linear à medida que enfatizava a abordagem da História do Brasil na quinta e na sexta séries, pois a História geral deverá ser tratada na sétima e oitava séries. O que o texto propõe é uma inversão nessa abordagem:

O que se propõe é um redimensionamento radical, na abordagem eurocêntrica e colonizada desta dimensão. Deste modo, consideramos que as abordagens da história européia e mundial devam ser referidas para possibilitar o entendimento das relações do Brasil e América no mundo, e não o inverso (SANTA CATARINA, 1998, p. 165).

É a partir disso que se propõe que na quinta série a temática central seja a diversidade étnico-cultural catarinense; e na sexta, a ocupação territorial e os conflitos fundiários, os quais devem ser trabalhados em correlação com os eventos da história nacional e mundial que direta e/ou indiretamente e eles estão interligados.

Já no que concerne às sétima e oitava séries, preconiza-se que na primeira o tema central da discussão seja a cultura catarinense, por meio da qual será possível desvendar o universo de relações sociais e de produção inerentes aos processos de constituição do espaço estadual, nacional e mundial concomitantemente. Em relação a oitava série, por ser esse o momento de finalização do ciclo fundamental, deve-se trabalhar na perspectiva de construção de uma “nova síntese”, em que o tema central é as relações sociais de produção, o que

permitirá a “[...] recuperação das formas produtivas existentes em Santa Catarina e nas demais regiões do Brasil [...]”.

Assim, a abordagem efetivada é a de que o ensino de História não deve ter dinâmica a abordagem do passado rumo ao presente, mas sim o inverso como forma de possibilitar a construção de um conhecimento efetivamente potencializador da construção do sujeito histórico.

Tal construção continua a ocorrer ao longo do ensino médio, o qual também é abordado no texto em questão na mesma perspectiva da crítica aos jornais, semelhante ao ensino fundamental. É nesse sentido que o ponto de partida do ensino de História no nível médio deve ser a “nova ordem mundial” da perspectiva da América Latina e do Brasil, com ênfase na “[...] geopolítica da globalização em seus níveis político e cultural [...]”.

Ao aprofundarmos as noções desenvolvidas ao longo do ensino fundamental, devemos observar que o método progressivo-regressivo-progressivo, ao negar a linearidade a partir da problematização de temas atuais típicos do cotidiano dos sujeitos, propõe-se a possibilitar a construção de outra compreensão da existência do homem na sociedade.

Isso demanda uma abordagem teórico-metodológica que vislumbre no livro didático apenas um aparato ao processo. É necessário, segundo o documento, negá-lo como condutor do mesmo, uma vez que a abordagem da História está associada “[...] à vida cotidiana atual dos nossos jovens [...]”, como forma de possibilitar uma riqueza de fontes no processo de construção do conhecimento histórico.

Esse mesmo processo deverá ocorrer, no âmbito da Educação de Jovens e adultos, a partir das “[...] proposições formuladas para o ensino fundamental e médio [...]”, pois o público característico dessa modalidade possui uma vivência mais ampla, o que determina uma apropriação complexa entre os âmbitos do vivido e do conhecido.

Após a análise das características da PCSC para a disciplina de História (caderno de mil novecentos e noventa e oito), duas questões surgem: a necessária compreensão da proposta como processo que se constitui desde o final da década de oitenta do século passado (e permanece na contemporaneidade), e a crítica do texto de mil novecentos e noventa e oito em relação aos jornais publicados no início do processo.

Nessa dimensão da crítica de um documento em relação ao outro, a qual demandou como vimos outras perspectivas de abordagem do conhecimento histórico, questionamo-nos em relação à organicidade da Proposta Curricular Catarinense para a disciplina de História, ou seja, em relação aos aspectos epistemológicos que perpassam tal proposta e que também estão expressos nas concepções de homem e de aprendizagem que ela assume. Em que medida tal

documento, em sua versão de mil novecentos e noventa e oito, manteve-se na dimensão do materialismo histórico enquanto vertente orientadora da proposta, e até que ponto se manteve na perspectiva histórico-cultural? É a partir de tal questão que estrutura-se o próximo capítulo desta pesquisa.

5. A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA NA (CONTRA) MÃO DA HISTÓRIA.

Por fim, há os que acreditam que o estudo da História é uma espécie de dever para com a espécie, pois é na História e pela História que o homem supera as condições de alienação e as contradições sociais.

MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA, 2003.

O leitor que aceitou o convite que realizamos na introdução do nosso trabalho deparou-se, até o presente momento da pesquisa, com as questões metodológicas que orientam esse trabalho, presentes no segundo capítulo, com a ação de historiar o nosso objeto de pesquisa e com a abordagem do documento de mil novecentos e noventa e oito, efetivada nos terceiro e quarto capítulos, respectivamente.

A partir deste capítulo objetivamos compreender as concepções de história presentes na PCSC para a disciplina de história, orientando-nos de forma mais direta para o nosso problema de pesquisa, por compreendermos que ele é oriundo do concreto pensado, ou seja, do nosso objeto de pesquisa.

É nessa perspectiva que retomamos nosso problema: de que maneira os pressupostos do ensino de História na PCSC vão ao encontro dos fundamentos de educação e sociedade civil assumidos pelo documento? Ratificamos que o interesse pelo mesmo se constituiu na nossa prática como pesquisadores e professores, nos momentos em que deparamo-nos com estudantes, colegas de profissão e outros cidadãos que nos questionaram em relação à utilidade do conhecimento histórico.

Isso assumiu um caráter que demandou a superação da breve resposta, geralmente incompreendida pelo interlocutor tamanha a sua complexidade, demandando a realização dessa pesquisa, que para tal direcionou-se sobre o documento que normatiza e orienta a educação pública em terras catarinenses.

A partir de tal documento e das categorias elencadas para permear essa pesquisa, procedemos à elaboração do Estado da Arte, que apresentamos ao leitor no início dessa produção, no qual percebemos a pequena quantidade de estudos acerca da(s) concepção(ões) de História, assim como em relação à PCSC para a disciplina e seu ensino nas escolas públicas estaduais catarinenses.

Isso nos motivou, na certeza de que produzimos uma pesquisa que, mais do que inédita, assume um aspecto político, de compromisso com a sociedade que espera da escola pública a educação para a ascensão social. Somos favoráveis à construção de um conhecimento histórico efetivamente potencializador da formação de sujeitos históricos e não legitimador dos problemas sociais que castigam a humanidade. Porém, tal ascensão não depende única e exclusivamente do indivíduo, mas de todo um contexto que permeia a sua existência, bem como o projeto de educação instalado em nossa sociedade.

Ao nos referirmos especificamente ao campo educacional são de nosso conhecimento as inúmeras transformações pelas quais a educação passou e está por passar, em virtude também de um amplo processo de globalização que incide no mundo do trabalho, o qual confere a esta instituição exposta ao neoliberalismo à formação dos indivíduos que atendam às demandas da configuração social.

A escola certamente está a serviço de um movimento de forças e relações produtivas cujo objetivo reside, em termos gerais, na manutenção das relações capitalistas, com a expropriação dos indivíduos de sua própria existência. Uma vez que esse modelo de escola é avaliado pelo Estado, o mesmo promove a manutenção do interesse específico de uma classe social em detrimento de outra, o que torna a educação uma mercadoria à medida que se torna fonte de valor de troca (NAVES, 2000).

Será essa a função da educação a ser promovida e/ou avaliada pelo Estado, o qual na acepção liberal do termo consiste em suposto promotor da igualdade e da liberdade de seus integrantes? Ou seria impossível esperar que tal instituição, em virtude dos pressupostos que a sustentam possa de fato promover tal processo sem incorrer em falácias?

Para que serve o sistema educacional — mais ainda, quando público —, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens? (MÉSZÁROS, 2005, p. 17)

Diante disso, não podemos deixar de compreender a intencionalidade que reside nos projetos de governo e os de educação dele decorrentes, uma vez que no contexto do atual modelo produtivo o discurso da igualdade e da liberdade faz-se em prol da classe capaz de suscitar as relações capitalistas.

Assim como a educação a História ciência e a História disciplina estão inseridas neste contexto, tamanho o alcance do processo neoliberal e das políticas por ele promovidas nos diversos âmbitos da sociedade. Logo, ao nos atermos sobre o ensino de História é

necessária uma discussão que abarque não só a dimensão histórica, efetivada no capítulo anterior, mas também da historiografia e do ensino de História.

Preocupamo-nos com isso, pois nos últimos séculos vários foram os que se dedicaram ao estudo e à escrita da História, o que demarcou o processo de constituição de um campo do conhecimento vasto e desafiador.

É nesse sentido que para o alcance do nosso objetivo é necessário compreender as principais vertentes teóricas que orientaram a escrita da História, desde o século das luzes (séc. XVIII) até a contemporaneidade. Logo, para iniciar a abordagem temos como ponto de partida a realidade contemporânea na qual se insere um paradigma científico cujos reflexos verificam-se no campo de trabalho do historiador e do professor de História.

Esses profissionais, por sua vez, trabalham cotidianamente com questões relativas a fontes e a textos, mas também enfrentam demandas da sociedade civil quando esta, diante de situações que abalam as estruturas sociais, busca também neles algo que possa auxiliá-la na compreensão de tais processos.

Isso ocorre, pois estamos imersos em uma realidade marcada pela velocidade da informação, por avanços tecnológicos em diversos campos da existência, pela consolidação do modelo produtivo capitalista, pela ampliação dos oligopólios e agências reguladoras internacionais e pelo aumento da pobreza e da miséria, da difusão de epidemias, do multiculturalismo, do ecumenismo e da diversidade.

Nesse sentido, escrever e ensinar História torna-se uma atividade extremamente complexa, uma vez que diante da profusão de tantos processos concomitantes a noção de totalidade supostamente estaria prejudicada. Assim como o historiador, o professor de História enfrenta salas de aula cada vez mais marcadas pela pluralidade política, econômica e religiosa, demandando uma abordagem que compreenda a dinâmica de tais questões.

A humanidade, e em especial a ciência, caminhavam desde o século XIX sob a égide da ciência moderna, de base iluminista, cujo objetivo residia na promoção do “progresso” humano sob as mesmas bases, ou seja, a ciência como saber que, por meio da adoção de métodos específicos de verificação, tinha condições de produzir um conhecimento libertador, não contaminado por interesses escusos de manipulação da humanidade nem de favorecimento de classes determinadas.

Assim, diante de todos os processos característicos do início do século iniciou-se um movimento de diluição da concepção científica oriunda da modernidade, à medida que se fortaleceu a valorização do pluralismo, a partir do qual se legitimou uma suposta igualdade

entre os homens no âmbito de uma sociedade global que, ao atingir tal patamar de valorização da alteridade, teria encontrado o fim de sua História²³.

Nesta acepção, vivemos um momento ímpar da existência, no qual a humanidade parece ter encontrado o seu destino, com a valorização e o respeito à diferença. Os estudos culturais ganharam fôlego e no âmbito do modelo produtivo, a decadência da União Soviética em mil novecentos e oitenta e nove caracterizou a supremacia do capitalismo como modelo de desenvolvimento adequado ao novo contexto. Nele, os problemas sociais não seriam fruto da luta de classes, mas sim o resultado do não desenvolvimento total das relações capitalistas (FUKUYAMA, 1992).

Teria a humanidade encontrado o fim de sua História nesse modelo produtivo?

Se chegamos hoje a um ponto em que não podemos imaginar um mundo essencialmente diferente do nosso, no qual não existe nenhuma perspectiva visível ou óbvia de que o futuro representará uma melhora fundamental da ordem atual, então devemos tomar também em consideração a possibilidade de que a própria História tenha chegado ao fim (FUKUYAMA, 1992, p. 82).

Inseridos nesse contexto contemporâneo, e expostos as questões acima abordadas, precisamos compreender a forma como se orienta a produção do conhecimento histórico na contemporaneidade.

Para isso, ao nos dedicarmos às concepções de História adentramos no campo da historiografia, com o objetivo de compreender algumas das vertentes teóricas que alcançaram destaque no campo da História. Entre elas está o positivismo, o qual filiado ao paradigma iluminista promove um tipo de conhecimento histórico que, como veremos ao longo do capítulo, é refutado pela PCSC, assim como a própria vertente historicista.

Da mesma forma, ao abordarmos o paradigma científico moderno não nos atemos somente ao positivismo, mas também ao historicismo e ao materialismo histórico-dialético. Esta última concepção representou no âmbito do século XIX uma mudança em relação à questão da objetividade do conhecimento histórico.

Ao tratarmos as correntes supracitadas o fazemos de forma articulada ao texto da PCSC para a disciplina de História, em um processo de desmistificação de sua organicidade teórica. Para isso também empreendemos a análise da concepção de ciência sob o paradigma da pós-modernidade, para então abordarmos as vertentes historiográficas dela decorrentes,

²³ Em referência ao pressuposto de Fim da História, alimentado (sob perspectivas diferentes) tanto por marxistas como por (neo)liberais, o qual será abordado nas próximas páginas.

como a Nova História e a História em Migalhas, e sua inserção no documento que analisamos nesta pesquisa.

É nesse sentido que esse capítulo está organizado em subitens que abordam as especificidades das correntes historiográficas supracitadas em relação à PCSC para a disciplina de História, finalizando com uma discussão em torno do ensino de História a partir do próprio documento. Logo, para iniciar tal processo detemo-nos às concepções positivista e historicista.

5.1 POSITIVISMO E HISTORICISMO *VERSUS* PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Como mencionamos, o ocidente desde o século XIX, em termos científicos estava associado ao paradigma iluminista, fruto da filosofia que leva o mesmo nome e que surgiu na Europa do século XVII. Tal paradigma demandava a construção de um conhecimento científico com caráter de verdade absoluta, capaz de conduzir a humanidade à sua libertação das questões que a afligiam.

Nesse momento tal continente, no seio do processo do Renascimento Comercial e Científico, vivenciou o surgimento de um conhecimento científico que rompia o senso comum por meio de um método capaz de proporcionar um conhecimento de cunho científico.

Nesse período a História estava a serviço, especialmente, da política. Produziu-se uma História narrativa, factual, linear, na qual o historiador não era necessariamente um profissional da área, mas sim outro sujeito (político, nobre, clérigo, literato) que se lançou na narração dos fatos (DOSSE, 1992).

Neste contexto valorizaram-se constantemente os ideais antropocêntricos, racionalistas e humanistas, cujos pressupostos legitimavam o homem como o promotor do seu destino e a ciência a única fonte confiável de um saber capaz de orientar a humanidade na busca pelo seu progresso.

Séculos mais tarde, como reflexo da filosofia iluminista (de base antropocêntrica, racionalista e humanista) surge o positivismo, tendo como seu principal expoente o Francês *Augusto Comte* (1798 – 1857), o qual compreendia o conhecimento em uma perspectiva evolucionista composta por três estágios:

1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas; na vida social, reina uma harmonia natural;
2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assumida pela natureza (o que classificaremos como ‘naturalismo positivista’) e ser estudada pelos mesmos métodos [...] e processos empregados pelas ciências da natureza;
3. As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos (LÖWY, 2003, p. 17).

Do estado teológico de Comte (característico do período medieval em que se compreendia a vida como resultado da vontade divina) ao positivo, o critério de cientificidade do conhecimento modificou-se uma vez que se preconizou como característica essencial do conhecimento científico a neutralidade do sujeito em relação ao objeto que estuda. A consequência disso no campo da História foi a constituição de um conhecimento histórico de aspecto narrativo que ignorava o condicionamento histórico-social do conhecimento, pois para a concepção positivista a ciência só atinge seu objetivo a partir do momento que elimina qualquer interferência de cunho subjetivo, postura essa necessária ao progresso humano então almejado.

Tal processo é percebido na historiografia na obra do historiador alemão *Leopold Von Ranke* (1795 – 1886), o qual ficou conhecido através dos tempos como o “Pai da História Científica”, em oposição à Heródoto (que também disputa/disputou tal honraria) e a *Clio* (a musa inspiradora da historiografia francesa).

Deuses e heróis a parte, o fato é que *Ranke* promoveu em sua época uma História com estatuto de ciência à medida que se apropriou das premissas positivistas, por não admitir ao historiador a faculdade de interpretar as fontes (levando-a a negar uma postura relativista), as quais se constituíam basicamente de documentos oficiais os quais deveriam única e exclusivamente serem transcritos pelo historiador. Nesse sentido, as mesmas leis que regem a ciências naturais seriam aplicáveis às ciências sociais, entre elas a História, pois o trabalho do historiador não seria outro além de elencar, organizar e transcrever. (DOSSE, 1992)

Porém, se o positivismo estava calcado no repasse de informações, outra vertente historiográfica emergiu em contestação a alguns paradigmas positivistas, em especial o da passividade do historiador diante do seu objeto de estudo. Trata-se do Historicismo alemão. Tal vertente se opõe parcialmente a concepção positivista, pois concebe a dissociação entre os fatos históricos e os naturais, e, conseqüentemente, entre as ciências que os estudam,

pressupondo que os fenômenos devem ser compreendidos no âmbito de sua historicidade, assim como o sujeito que o pesquisa (LÖWY, 2003).

Tradicionalmente subdividido em Historicismo Conservador (como reação ao iluminismo à medida que assume condutas anti burguesas na defesa da sociedade aristocrática) e historicismo relativista (que preconiza o abandono da legitimação da velha ordem aristocrática), o historicismo prioriza o sujeito que busca o conhecimento, e por isso compreende a impossibilidade de perspectivas universais no estudo da História (incorrendo em certo relativismo).

Isso demandou um conhecimento histórico de base factual, linear, cronológico, supostamente neutro, o qual é veementemente combatido pela PCSC, tanto quando dos JPCSC como no caderno “Disciplinas Curriculares”, no qual está posto que o ensino de História deve buscar a superação de uma abordagem que ocorra apenas no âmbito do repasse de informações (SANTA CATARINA, 1998).

Essa superação é demanda também em função dos eixos norteadores do documento, estruturados em uma concepção de homem pautada no materialismo histórico e em uma concepção de aprendizagem baseada na vertente sócio interacionista, pretende-se a construção de um conhecimento histórico dissociado dessas duas vertentes historiográficas.

O que queremos demonstrar é que, apesar das diferenças, ambas as perspectivas supracitadas não obtiveram êxito na resolução do problema relativo à objetividade e à cientificidade do conhecimento Histórico no contexto do século XIX, uma vez que apesar de conceberem a dissociação da História das ciências sociais promoviam um conhecimento histórico que ainda incorria na narração, na abordagem do passado pelo passado, de modo a desvelar parcialmente os projetos de classe imbricados nos objetos de estudos e no conhecimento resultante daqueles que o produziam.

No âmbito do processo de redemocratização os próprios JPCSC já demandavam a supressão dos paradigmas positivista e historicista, por comungarem do questionamento relativo à objetividade e à cientificidade do conhecimento histórico a partir dessas perspectivas, típico do século XIX como supracitado.

Esse questionamento ocorreu em virtude de tal proposta ter como princípio a transformação da sociedade por meio de um projeto educacional cujas bases residem na construção de processos educacionais cujo mote é a potencialização da autonomia intelectual dos sujeitos históricos.

Assim, se retornarmos à História da ciência veremos que a questão da objetividade e cientificidade do conhecimento histórico (que permeou os JPCSC e o próprio caderno aqui

estudado de forma que ambas as publicações refutaram tais vertentes historiográficas) foi abordada na ótica da vertente que trataremos no próximo tópico.

5.2 MATERIALISMO HISTÓRICO E PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA

O nosso objetivo a partir desse ponto consiste em compreender o materialismo histórico, como vertente teórica que sustenta a concepção de homem presente na PCSC e a concepção histórico-cultural que baseia a concepção de aprendizagem do mesmo documento.

Ressaltamos anteriormente que o marxismo, no contexto do século XIX, conseguiu solucionar a problemática da objetividade e cientificidade do conhecimento histórico, uma vez que:

O marxismo foi a primeira corrente a colocar o problema do condicionamento histórico e social do pensamento e a “desmascarar” as ideologias de classe por detrás do discurso pretensamente neutro e objetivo dos economistas e outros cientistas sociais (LÖWY, 2003, p. 99).

O ataque à neutralidade está justamente na própria concepção de História oriunda do marxismo, ou seja, o materialismo histórico. Ao compreender que a história dá-se no contexto das relações sociais de produção, articuladas com as forças produtivas no âmbito do modelo produtivo (NAVES, 2000), torna-se indissociável a relação entre o conhecimento científico e aquele que o produz, e para o quê e para quem produz. Aqui o conhecimento histórico adquire caráter de transformação uma vez que é resultado da problematização em torno da produção da existência no contexto do modelo produtivo.

Aquele que produz imbrica no produto de seu trabalho os pressupostos de uma classe, processo esse que não ocorre, necessariamente, de forma consciente, uma vez que “[...] é impossível distinguir relações sociais de produção de ideias e conceitos [...]” (HOBSBAWM, 1998, p. 174).

Logo, é necessário considerar que a obra de Marx estrutura-se em oposição ao idealismo alemão representado pela dialética hegeliana, que no âmbito do abstrato, pressupunha a predominância das ideias sobre a realidade. O materialismo histórico, por sua vez, compreende que a materialidade da existência²⁴ não pode ser dissociada do âmbito do abstrato, do campo das ideias (NAVES, 2000).

²⁴ Em Marx materialismo refere-se à ação dos indivíduos no meio social em que vivem.

É nessa perspectiva que a crítica marxista ao saber científico incorre no âmbito da ideologia, pois “[...] O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e econômica em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência [...]” (MARX, 2011, p. 05).

A contribuição do marxismo e do materialismo histórico consiste em contrapor o positivismo e o historicismo, pois os apresenta como legitimadores de uma ordem estabelecida, o primeiro por almejar uma neutralidade impossível, e o segundo por tratar o passado no âmbito do próprio passado.

Ao termos como base essas as discussões precisamos analisar as concepções de homem e de aprendizagem do caderno “Disciplinas Curriculares” (1998), integrante da PCSC, para dimensionarmos em que medida a concepção materialista de História está presente no caderno em questão. Tal conduta é necessária para abordar a fragilidade teórica da proposta para a disciplina de História em relação à PCSC enquanto documento e em relação à historiografia.

Iniciamos tal intento a partir dos equívocos que permeiam a compreensão da vertente marxista, pois não é incomum encontrarmos “compreensões” que a caracterizam como a suposta supremacia do econômico sobre os demais campos da existência humana, o que confere a vertente ora abordada um estigma de determinismo econômico que não é característico dela (HOBSBAWM, 1998).

Fazemos isso, pois não podemos incorrer na ingenuidade de acreditar que ao longo do século XIX e XX a corrente marxista não sofreu deturpações. Logo, queremos analisar se de fato a PCSC para a disciplina de História está isenta de uma concepção vulgar do materialismo histórico.

Em geral, essa concepção vulgar está associada ao determinismo econômico que vem acompanhado de questões que colaboram para uma compreensão superficial dessa vertente, entre elas a suposta irrelevância das dimensões culturais em Marx (NETTO, 2011). Essa interpretação simplista do marxismo difundiu-se no meio acadêmico, e em especial no campo da educação e da historiografia brasileira, a partir do final da década de oitenta, quando outras perspectivas teóricas (em especial no campo da historiografia, como mencionado anteriormente) ganharam espaço diante das demandas que surgiam no contexto da difusão do ideário neoliberal pós-moderno.

Caracterizado como uma teoria totalizante (metanarrativa na acepção neoliberal) o marxismo foi identificado pelos pós-modernos como incapaz de proporcionar um processo de

construção do conhecimento diante da pluralidade e da diversidade humana. Fazemos essa inferência para situar o nosso leitor acerca de tal situação, para que possamos retomar a abordagem de tal concepção cientes de sua receptividade na contemporaneidade.

Para prosseguimos com a nossa abordagem, é necessário refletir em que consiste a Teoria no âmbito da vertente marxista. A teoria não é compreendida como uma ação sistematizada que incide em uma relação de causa-efeito, enquanto um procedimento linear cuja causa esta dissociada das consequências que provoca.

Para Marx, segundo Netto (2011), o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto de estudo em sua essência, ou seja, em sua estrutura e em sua dinâmica, sendo a teoria, portanto, a relação dialética entre o objeto estudado, o sujeito que o pesquisa e o contexto onde tal processo se constitui. Assim, não se concebe a possibilidade de neutralidade científica, como almejavam os positivistas uma vez que o conhecimento teórico constituiu-se no âmbito da *práxis* social dos indivíduos.

É justamente a partir da *práxis* que se desenvolvem as críticas marxistas em relação ao idealismo alemão, à medida que concebe como inerte um conhecimento de cunho científico destituído do processo histórico no qual está inserido. Assim, a teoria é condicionada pelo contexto na qual se constitui, sendo a concepção idealista de supremacia da ideia sobre o real incapaz de promover uma transformação efetiva na existência humana, restringindo-se aos limites da representação.

Ao analisar a relação entre o indivíduo e o mundo material que o cerca, Marx rompe com a concepção idealista restrita ao campo da crítica, da ideia, como forma de transformação social, pois compreende que as representações sociais dos homens sobre si mesmos e sobre o meio não se formam unicamente no âmbito do pensamento, mas sim a partir da materialidade de sua existência, pois:

A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a ela correspondem, perdem toda a aparência de autonomia. Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos do seu pensar (MARX E ENGELS, 1986, p. 37).

Ao afirmar a interdependência entre a materialidade e a consciência, estabelece-se essa última enquanto produto social, e a conseqüente dissociação da mesma de um contexto histórico permite o desenvolvimento de um conhecimento de cunho ideológico. Essa

abordagem também inviabiliza a afirmação de que Marx desconsidera as dimensões culturais, pelo contrário, as compreende no âmbito das relações e forças produtivas.

Esse entendimento está na base da concepção materialista da história, à medida que compreende o homem enquanto um ser social e histórico, exposto a uma dinâmica típica do modelo produtivo, na qual as relações entre as forças produtivas e as relações sociais de produção forjam os processos de constituição do homem. Logo, “[...] o objeto do materialismo histórico está constituído pelos modos de produção, sua organização, seu funcionamento e suas transformações [...]” (ALTHUSSER, 1979, p. 43).

Esse processo é dialético, pois Marx concebe a teoria como o produto, no âmbito do pensamento, da materialidade da existência, em uma relação interdependente que transita entre totalidades complexas. Assim, o sujeito que pesquisa está em um processo dinâmico com o objeto que estuda, pois visa a alcançar a essência do mesmo, ou seja, compreendê-lo como processo social.

Para exemplificar essa abordagem materialista-dialética de História, escolhemos o trecho abaixo no qual Marx consegue definir com clareza o seu objeto de estudo, ou seja, a produção material da existência, além de expor a sua concepção de História:

A conclusão geral a que cheguei e que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações sociais determinadas, necessárias, independentes à sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sob a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. [...] Assim como não se julga um indivíduo pela idéia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é precioso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 2011, p. 05-06).

Em suma, conferir ao marxismo o caráter de determinismo econômico ou caracterizá-lo como uma concepção que desconsidera as dimensões culturais da existência humana caracteriza uma abordagem reducionista da própria vertente teórica e da concepção de História que nela e a partir dela se constitui. O materialismo histórico-dialético compreende a História como um processo complexo em que uma totalidade está em constantes relações de interdependência com totalidades menos complexas (nunca simples) no

qual a condição material de vida (o acesso aos meios básicos e sobrevivência, o acesso a riqueza produzida, o acesso aos meios de produção e a própria constituição da força de trabalho por meio do acesso à educação) é crucial para o nível de consciência de classe dos sujeitos, pois as idéias de cada sociedade estão necessariamente ligadas aos processos produtivos (e sua incidência nas relações sociais) que ela vivencia.

No âmbito de tais processos está o Estado, cuja função na perspectiva liberal reside em garantir a efetivação das necessidades de todos os cidadãos. Todavia, na perspectiva marxista essa noção de Estado como agente defensor de todas as classes é questionada, pois ele é necessariamente composto por membros de uma classe social dominante, em geral a burguesia, e esta enquanto parte do Estado utiliza-o enquanto ferramenta para a manutenção de um sistema produtivo que beneficie a produção da mais-valia. Assim, a função desse Estado (que se arroga democrático e defensor de todos independente de cor, raça, credo, promotor da valorização da diversidade e da pluralidade) é promover a estrutura produtiva capitalista, a qual garante a propriedade privada burguesa e legitima os meios de produção das riquezas a ela subjacentes, bem como da consciência dos indivíduos.

A perspectiva marxista é considerada o lastro do caderno “Disciplinas Curriculares”, integrante da PCSC, o qual elenca como eixos norteadores uma concepção de homem que pode ser identificada no trecho em questão:

Para a Proposta Curricular de Santa Catarina, o ser humano é entendido como social e histórico. No seu âmbito teórico isto significa ser o resultado de um processo histórico conduzido pelo próprio homem. Essa compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares. Somente com um esforço dialético é possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo que são determinados por ela. Somente a compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar esse entendimento, sem cair em raciocínios lineares. Ilustrativo dessa concepção é a afirmação de que os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com as quais se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. (SANTA CATARINA, 1998, p. 09).

Se relacionarmos o contexto de elaboração da proposta, abordado no capítulo anterior, compreende-se a relação entre a concepção de homem acima exposta e o materialismo histórico-dialético. O fato é que tal concepção de homem, juntamente com a concepção de aprendizagem histórico-cultural, constituem-se os eixos norteadores da proposta.

Assim como o fizemos anteriormente em relação ao materialismo histórico, vamos a partir desse ponto do texto e realizar uma breve incursão na concepção histórico-cultural. Para isso vamos nos ater a alguns pressupostos da teoria de *Lev Semenovich Vygotsky* (1896 – 1934), cientista bielo-russo cujos estudos no campo da linguagem e do desenvolvimento humano são essenciais para a concepção em questão.

Seu contato com a vertente marxista foi essencial na medida em que foi a partir dela que promoveu uma transformação no campo dos estudos psicológicos do desenvolvimento humano.

A teoria marxista da sociedade (conhecida como materialismo histórico) também teve um papel fundamental no pensamento de Vygotsky. De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento). Embora essa proposta geral tivesse sido repetida por outros, Vygotsky foi o primeiro a tentar correlacioná-la a questões psicológicas concretas (COLE e SCRIBNER *apud* VYGOTSKY, 1998, p. 09).

Baseado na perspectiva do materialismo histórico, o teórico em questão concebeu em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a internalização da cultura a compreensão de que estas devem ser analisadas no âmbito das relações sociais humanas mantidas pelo homem.

Isso significa afirmar que o homem não é um ser passivo, mas sim ativo, que age sobre e na sociedade por meio de relações sociais (seja com situações ou com outras pessoas), e constitui mediações que se refletem na sua compreensão de mundo.

A criança, desde o seu nascimento, está em um constante processo de interação com os adultos, o que lhe permite a internalização dos seus aspectos culturais à medida que suas funções psicológicas se desenvolvem em relação à sua maturação biológica. Nesse sentido fundamenta-se a crítica do autor em relação às teorias que afirmavam serem as propriedades intelectuais resultado do processo de maturação biológica do organismo, uma vez que as mesmas se davam por meio de processos de mediação pelos quais se estabelecia um contato com um sistema de signos cujo significado, no âmbito da mediação, é internalizado pela criança e por ela ressignificado à medida que a interação social torna-se mais complexa.

A fala, nesse sentido, exerce um papel determinante no processo, na medida em que nela e a partir dela potencializa-se tal processo de internalização. É nessa perspectiva que o próprio Vygotsky afirma que “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola [...]” (VYGOTSKY, 1998, p. 110).

A escola, por sua vez, é o espaço em que o contato com a cultura ocorre de forma sistematizada, revestida de uma intencionalidade específica em relação ao contexto que está inserida e/ou pretende transformar. É a partir da mediação com professores, colegas, funcionários que o sujeito constitui-se como tal.

É nesse sentido que o autor desenvolve o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, em clara referência às potencialidades que as crianças podem desenvolver por meio da sistematização do ensino na instituição escolar. A partir dos conceitos de Nível de Desenvolvimento Real (aquele em que residem os fatos sem a inferência da criança) e o Nível de Desenvolvimento Proximal (funções psicológicas que já amadureceram por meio do processo de mediação), esse intelectual concebe que a partir da zona de desenvolvimento proximal é possível definir “[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação [...]” (VYGOTSKY, 1998, p. 113). É a partir disso que

Um pressuposto básico da obra de Vigotski é que as origens das formas superiores de comportamento consciente – pensamento, memória, atenção voluntária – formas essas que diferenciam os homens dos outros animais, devem ser achadas das relações sociais que o homem mantém. [...] Assim, para Vigotski, a história da sociedade e o desenvolvimento do homem caminham juntos e, mais do que isso, estão de tal forma intrincados, que um não seria o que é sem o outro (BOCK, 2002, p. 107-108).

Nessa perspectiva percebemos que os eixos norteadores do documento ora analisado, convergem à medida que a concepção de aprendizagem histórico-cultural pauta-se no pensamento marxista, o qual está diretamente associado à concepção de homem da mesma proposta. Além disso, ao trabalhar na perspectiva da socialização do conhecimento material como condição indispensável à socialização da riqueza material (SANTA CATARINA, 1998) o documento concebe a realidade do aluno como ponto de partida do processo de construção do conhecimento, uma vez que “[...] Nas diferentes áreas do conhecimento, as crianças e os jovens já trazem conceitos elaborados a partir de relações que estabelecem em seu meio extra-escolar (SANTA CATARINA, 1998, p 09)”.

A partir desse ponto em que já abordamos os eixos norteadores do documento, vamos nos ater especificamente ao conjunto de orientações do caderno analisado em relação à disciplina de História, para verificarmos a presença da concepção materialista de História no mesmo. Tal texto, já no seu capítulo introdutório, ressalta uma discussão permeada por termos como gestão escolar, equipe, metas, eficácia, em clara demonstração de um entendimento alinhado às perspectivas neoliberais para a educação, já abordadas no início desse trabalho.

Se os JPCSC foram elaborados na perspectiva da vertente epistemológica determinada pela SED, ou seja, o materialismo histórico-dialético (PAIM, 2007), o documento de mil novecentos e noventa e oito concebe uma redefinição na concepção de História que o deve orientar em relação aos jornais, pois indica uma concepção histórico-cultural “[...] cujas singularidades devem estar referenciadas tanto no âmbito das dimensões macro-estruturais, quanto das cotidianas [...]” (SANTA CATARINA, 1998, p. 160).

Essa concepção de História e as orientações do referido caderno organizam-se, como vimos no quarto capítulo, em torno de categorias básicas que orientam a disciplina²⁵. Como tratamos do materialismo histórico nesse tópico, vamos nos ater sobre três categorias, sendo elas as categorias espaço, relações sociais e relações de produção.

No entanto, não podemos deixar de mencionar que a própria proposta não concebe a possibilidade de construção do conhecimento histórico apenas a partir de algumas categorias, ou seja, todas elas, segundo o documento, permeiam essa construção. Porém, como estamos efetivando uma análise em torno das concepções de História nele presentes, construímos uma abordagem no sentido de identificarmos as concepções de História de cada categoria, em um momento inicial de forma isolada para posteriormente empreendermos uma reflexão acerca da totalidade dessas em relação às concepções de História que as sustentam.

Assim, as categorias espaço, relações sociais e relações de produção são compreendidas pelo documento em relação à categoria tempo, a qual abordaremos no próximo item deste capítulo, pois a mesma está atrelada à concepção de História típica do movimento dos *Annales*.

Nesse sentido, a categoria espaço compreende o homem como produzido socialmente pelo espaço que habita por meio do trabalho, da transformação da natureza. A relação espaço-tempo incorre na categoria das relações sociais, considerada (segundo o documento) como central para o estudo da História, por ser aquela capaz de proporcionar o entendimento acerca da divisão social, das classes e dos papéis sociais. Permeando tais categorias aparece outra, as relações de produção, a partir da qual, segundo o documento, é possível “[...] penetrar na essência dos fenômenos [...]” (SANTA CATARINA, 1998, p. 163).

Tal ato concretiza-se na medida em que se compreende que “[...] Os homens fazem a História, mas não segundo a sua vontade pessoal [...]” (idem), concorrendo para tal questão as necessidades materiais da existência:

²⁵ São elas: tempo, espaço, relações sociais, relações de produção, cotidiano, memória e identidade

Na sociedade moderna a hierarquia passa a ser definida pelo dinheiro. Os homens dividem-se em proprietários dos meios de produção ou da força de trabalho. Neste segundo estão aqueles que se dedicam às atividades produtivas e os que realizam serviços. Formam-se assim as classes sociais, categoria que pode ser utilizada para as sociedades não modernas, com ressalvas. A noção de classes construída por Marx e Engels permite o entendimento do conflito (luta de classes) e abre um campo novo para a análise das relações de produção. Entretanto, estes autores não reduziram esta noção ao nível da produção. **Em obras como os Grundrisse, a Ideologia Alemã ou mesmo no 18 Brumário, Marx chama a atenção para as subjetividades que colocam concretamente problemas e impasses entre a vida econômica e os demais níveis dos interesses no vivido. Os homens fazem a História, mas não segundo sua vontade pessoal. Valores, crenças, cultura, interesses em conflitos também fazem os homens e a História.** Trata-se portanto de superar as noções de falsa consciência [...] **Esta noção permite compreender que as experiências dos vários grupos sociais revelam a consciência de classes.** Ela é parte do vivido e por ele os homens lutam e transformam as sociedades (SANTA CATARINA, 1998, p. 162, grifos nossos).

Na abordagem de tais categorias ocorrem alguns equívocos, como a incorrência em determinismo econômico em relação ao materialismo histórico, ou seja, a interpretação econômica da história (HOBSBAWM, 1998), expressa na relação vertical concebida entre a vida econômica e as subjetividades. Na acepção materialista, o econômico não precede à consciência, estão ambos interligados em um movimento dialético. O texto da PCSC acima citado caracteriza a concepção determinista típica de um materialismo vulgar.

Outro ponto a considerar é que em suas obras Marx não se referiu ao conceito de subjetividades, mas sim ao conceito de consciência, o qual foi abordado em relação às condições materiais de vida, ou seja, a relação do homem no âmbito do modo de produção em que vive. Ao falarmos de subjetividades tratamos o âmbito do particular, do indivíduo, diferente de quando tratamos o conceito de consciência, que está associado em Marx à dimensão da classe social.

Em Marx, a classe proletária só seria capaz de pôr fim às relações de expropriação objetiva e subjetiva a que estavam expostas em função do capital e da extração da mais-valia à medida que o conjunto de indivíduos que integra a classe estivesse consciente do valor da sua força de trabalho a ponto de concebê-la no âmbito da promoção de forças produtivas comunistas (NAVES, 2000).

O que a proposta indica novamente é uma tentativa de junção de perspectivas teóricas divergentes e uma acepção vulgar do materialismo na abordagem do conhecimento histórico, numa tentativa de valorização de uma diversidade que revela a contradição do Estado burguês formulada por Marx.

Esse anseio igualitário “[...] não é capaz de ir além do horizonte do capitalismo porque ele reproduz ideologicamente as condições mesmas de funcionamento da sociedade que supostamente pretende negar [...] (NAVES, 2000)”. Nessa perspectiva, a proposta para a disciplina de História está posta no âmbito desse Estado classista que engendra um discurso que converge para a manutenção da situação social, o que nos leva novamente a questionar a legitimidade do conhecimento histórico em relação ao documento analisado.

Tal questionamento estende-se às demais categorias do documento, as quais abordamos em seguida quando, no próximo tópico, tratamos de outra vertente historiográfica surgida no início do século XX e que promoveu mudanças no campo histórico.

5.3 O MOVIMENTO DOS *ANNALES* E A PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Uma vez que o nosso intento nesse capítulo não é apenas questionar o motivo, mas também como se estudou/produziu ou vem sendo estudada/produzida a História e a própria PCSC para o ensino da mesma, não podemos desconsiderar o movimento dos *Annales* (1929), pois o mesmo, no âmbito da História, representa uma mudança na maneira de escrevê-la.

Esse movimento encontra a sua gênese na historiografia francesa, que durante o final da década de vinte do século passado, diante da crise do mundo capitalista e as reorganizações político-econômicas dela e nela resultantes²⁶, provocou a publicação da revista *Les Annales D'Histoire Economique e Sociale*, o marco de sua gênese.

A perspectiva de História de tal movimento representa uma mudança nos estudos históricos à medida que condena a História narrativa e concebe uma história-problema que adquire sentido em relação ao presente (pois a História é o estudo do homem no tempo), o que demanda o início de discussões relacionadas à multiplicidade do tempo histórico a partir de uma postura interdisciplinar pelo diálogo com outras ciências humanas.

Ressaltamos que estamos abordando tal perspectiva nesse ponto do texto por serem necessários alguns cuidados ao discorrer sobre ela. O primeiro consiste na necessidade de entendermos as concepções de história atreladas às vertentes que a antecederam, como o positivismo, o historicismo e o materialismo histórico, o que efetivamos nos itens anteriores.

O segundo refere-se ao fato de que ao discorrermos sobre o surgimento de tal movimento devemos fazê-lo de forma contextualizada ao momento histórico do início do

²⁶ Tratadas inicialmente nesta pesquisa.

século XX. Esse período é caracterizado por processos como a 1ª GM (1914-1918), a Revolução Russa de mil novecentos e dezessete, os regimes totalitários que surgiram no período entre guerras (1918 – 1935) e a 2ª GM (1939, 1945), os quais colocaram em cheque o paradigma moderno de ciência, abordado inicialmente quando das análises em torno do positivismo e do historicismo.

Porém relembremos que esses processos provocaram reestruturações no campo da História e da Ciência, pois causaram questionamentos em relação à “[...] ideia de progresso contínuo da humanidade em direção ao acúmulo de bens materiais (DOSSE, 1992, p. 22)”. Nessa perspectiva, o debate empreendido pelos *Annales* deu-se em torno da crítica a História nacionalista, causadora dos conflitos entre os países, e à adoção de uma conduta mais pacifista, expressa na valorização de outros temas que não o político.

Além desses dois pontos, é necessário ponderarmos que o movimento dos *Annales* caracteriza-se em três gerações distintas de Historiadores, sendo que as duas primeiras, apesar de suas especificidades, podem ser compreendidas na perspectiva de uma continuidade, o que não é possível em relação à terceira geração.

Da mesma forma, é necessário um cuidado epistemológico ao tratarmos dos *Annales*, uma vez que não podem ser compreendidos enquanto resultantes do questionamento do materialismo histórico-dialético alemão (HOBSBAWM, 1998), mas sim em relação à perspectiva da história narrativa de caráter nacionalista e ufanista que permeava o contexto francês.

É em virtude dessa questão que este tópico está organizado de forma a compreendermos primeiramente as especificidades de cada geração desse movimento para, na sequência, ater-se à reflexão acerca da concepção de História dele proveniente no contexto da PCSC para a disciplina de História.

5.3.1 As Duas Primeiras Gerações do Movimento dos *Annales*

Abordamos anteriormente que o ponto crucial de questionamento sob o qual se pautava tal movimento consistiu na crítica a História positivista, de cunho político, num processo de reconfiguração do saber histórico a partir do aspecto econômico. O questionamento acerca da linearidade e do evolucionismo conduziu a História ao diálogo com outros campos do saber, com as demais ciências como a linguística, a psicologia, a sociologia e a antropologia, numa ação característica de interdisciplinaridade.

Certamente tal diálogo custou esforços no sentido de impedir a descaracterização da História face à emergência do conhecimento sociológico, uma vez que a ciência como mera narrativa, teria a função de ciência auxiliar daquela que de fato problematizaria a existência humana, ou seja, a sociologia. Esse diálogo com os outros campos do saber expôs os *Annales* aos anseios da sociologia, ou seja, de tornar a História um subsistema do conhecimento sociológico (DOSSE, 1992). Todavia obtiveram êxito na delimitação de seu campo de ação, uma vez que transportaram o conhecimento sociológico para o âmbito da História, e não o inverso, o que ampliou os debates em torno do seu ofício.

Além da questão sociológica, outro aspecto inerente à constituição desse movimento foi à revolução científica característica do período. Abandonou-se a perspectiva narrativa típica da perspectiva historicizante em busca de métodos capazes de ampliar as fontes de pesquisa do historiador e galgar aspectos metodológicos que conferissem à História o estatuto de ciência. Isso se fazia necessário, pois:

A definição de história, no momento da criação dos *Annales*, não havia conhecido modificação substancial desde Tucídides. [...] a história-relato ainda reina nos anos 30. Os historiadores distanciam-se de outras ciências e delimitam um território mais específico para os seus trabalhos (DOSSE, 1992, p. 36).

Assim, a concepção que norteou o conhecimento histórico produzido no século XIX e início do século XX tinha como finalidade a promoção dos conflitos armados, uma vez que assumia aspectos ufanistas. Logo, estava alheia ao subjetivismo e subordinada ao primado do documento, pois o historiador ideal seria “[...] aquele que se mantém mais próximo dos textos, que os interpreta com a maior precisão, que não escreve nem mesmo pensa a não ser a partir deles” (DOSSE, 1992, p. 42).

Nesse ponto reside um dos pressupostos contestados pelo movimento dos *Annales*, ou seja, a afirmação do primado do objeto de estudo na relação sujeito-objeto, na qual o sujeito — o historiador — assume uma postura passiva na medida em que seu trabalho reside apenas na sistematização dos dados.

Como podemos perceber, o empreendimento dos *Annales* era outro, ou seja, a construção de uma história dissociada do aspecto político e voltada para as questões econômicas e sociais, o que se consolidou com a publicação, em mil novecentos e vinte nove, da revista intitulada *Annales d'histoire économique et sociale*, cuja particularidade está justamente no diálogo com as ciências humanas sob a direção dos historiadores.

[...]. Os *Annales* propõem o alargamento do campo da História, e ao desertar o terreno político, esta acaba por orientar o interesse dos historiadores para outros horizontes: a natureza, a paisagem, a população e a demografia, as trocas, os costumes...; [...] temos como resultado o deslocamento das fontes do historiador, que não pode mais se contentar em fazer a exegese dos documentos escritos oriundos da esfera política. Deve ampliar as fontes e os métodos, os quais devem incluir a estatística, a demografia, a linguística, a psicologia, a numismática e a arqueologia [...] (DOSSE, 1992, p. 54).

Essa ampliação do campo de análise foi possível na medida em que os *Annales* criticavam a história-relato e demandam uma história-problema, na qual o diálogo do historiador com a diversidade de fontes tornou-se indispensável para a construção de um conhecimento histórico de base científica, que fazia uso de métodos característicos de outras ciências sociais. Tal aliança com os outros campos de conhecimento também ocorreu no âmbito do aspecto metodológico e conceitual, uma vez que essa forma de construir história não encontrava no seu antecessor o aparato necessário à sua legitimação.

Em função disso e do ponto de convergência que aqui se delineia, precisamos discorrer sobre os *Annales* enquanto movimento oriundo da historiografia francesa, uma vez que o seu alcance estende-se ao longo do século XX e influencia várias gerações de Historiadores, delineando outros objetos de estudo e, necessariamente, outras abordagens históricas. Esse movimento é tipicamente organizado em três gerações: a primeira (1929 – 1950), sob a direção dos historiadores *Marc Bloch* e *Lucien Febvre*; a segunda (1950-1960), com o Historiador *Fernand Braudel*; e a terceira geração (1970 até a contemporaneidade), a qual encontrou em diversos Historiadores, em especial *Jacques Le Goff*, uma efetiva diversificação.

A primeira geração, como vimos, é marcada pela contestação à história positivista, linearizada e factual, que naquele momento histórico não conseguia promover uma explicação plausível às questões da humanidade, entre elas o enfraquecimento de concepções eurocêntricas e a própria questão do capitalismo promotor do progresso e da desgraça da humanidade. É nesse sentido que essa geração voltou-se para abordagens históricas cujo enfoque residia nos aspectos econômicos e sociais, o que não configurou uma adesão ao materialismo histórico, uma vez que o enfoque sobre o social e o econômico, segundo Cardoso (1997) estava dissociado de uma teoria de mudança social — como na perspectiva marxista. Diante das vertentes antecessoras os *Annales* defenderam, segundo Dosse (1992)

uma visão relativista, pois concebiam que a História é mergulhada no seu tempo e focada nos problemas do presente.

Não se pode negar que tal movimento representou uma renovação no campo da História uma vez que incita outra perspectiva que paulatinamente ganhou espaço e importância no espaço historiográfico, de tal forma que orientou diversas alterações nesse ao longo do século passado. Tal perspectiva, como mencionado supra, está na conduta de um historiador que questiona as suas fontes, dialoga com eles criticamente, põe-nas à prova, o que configura a marca registrada desse movimento, ou seja, a transição de uma história-narrativa para uma história problema.

Bloch e Braudel também se dedicaram ao diálogo com outros campos do saber, em especial à psicologia, à linguística e à antropologia. Isso os levou a preconizar uma história “[...] dos sentimentos, do amor, da morte, da piedade, da crueldade, da alegria e do medo [...]” (DOSSE, 1992, p. 85-86). Tal conduta, porém, não deve ser contemplada como dissociada de uma abordagem contextualizada de tais objetos, ou seja, a História não poderia se isolar do contexto de onde provém.

Porém, os desafios enfrentados pelos historiadores não encontraram fim com a primeira geração, pelo contrário, ampliaram-se em função da reviravolta provocada por essa no contexto da concepção e produção do conhecimento histórico. Essa ampliação refere-se ao embate enfrentado por *Fernand Braudel* e a segunda geração dos *Annales* em relação à perspectiva estruturalista de valorização da etnologia por parte de *Claude Lévi-Strauss*. Tal questão revela um amplo movimento de disputa no âmbito das ciências sociais pela hegemonia da área (como citado anteriormente), ou seja, por aquela que deveria de fato ser considerada a ciência norteadora desse campo do saber.

Assim como os sociólogos durkheimianos, *Lévi-Strauss* partiu de uma postura de redução do historiador à coleta e transcrição dos dados, atacou a linearidade do conhecimento histórico, ou seja, sua postura evolucionista, e pôs claramente em cheque a questão da objetividade de tal conhecimento. A justificativa de tal teórico era a de que outro saber científico, ou seja, a etnologia, caberia a observação e a análise das peculiaridades humanas pois “[...] não aceita a ilusão da continuidade [...]” (REIS, 2008, p. 10) sendo o historiador um mero coadjuvante nesse processo”.

O historiador não poderia traduzir o fato histórico sem incorrer no abstrato, no ilusório, no contraditório, pois ao tornar os registros históricos meras interpretações expostas à subjetividade do historiador, gerava a produção de um conhecimento que não poderia ter outro estatuto além de mítico. Logo, a questão da cientificidade questionada na História seria

solucionada pela etnologia, uma vez que esta seria “[...] o estudo da cultura ou civilização: crenças, conhecimentos, artes, moral, direito, costumes, hábitos [...]” (IBID, 2008, p. 11).

A solução a essa questão foi proporcionada pelo expoente da segunda geração dos *Annales*: *Fernand Braudel*, cuja crítica que garantiu a supremacia da ciência histórica no campo das ciências sociais estava amparada da dissociação de *Lévi-Straus* entre o fato e o contexto (evento/estrutura) de onde ele é proveniente:

Para Braudel, quem opõe evento e estrutura e se detém ou no evento ou na estrutura são o sociólogo e o antropólogo. O historiador não comete este erro de análise. Ele os articula em uma dialética da duração. Por isso, para ele, é importante afirmar com força a importância e a utilidade da história, que trata das durações sociais, dos tempos múltiplos e contraditórios dos homens (REIS, 2008, p. 16).

A questão fundamental em Braudel, nesse embate, é a sua concepção de temporalidade histórica, ou seja, não concebe uma temporalidade homogênea, única, mas pauta-se em uma concepção de temporalidades (a factual, a conjuntural ou cíclica e a de longa duração), as quais não podem ser dissociadas de um contexto e devem, necessariamente, ser analisadas sob a perspectiva da dialética.

Isso implica afirmar que Braudel concebia um tempo de longa duração, ou seja, uma temporalidade que permeia toda a humanidade. A longa duração, nesse sentido “[...] se beneficia, em relação às outras durações, de uma situação privilegiada”. É ela que determina o ritmo factual e conjuntural, e traça os limites do possível e do impossível, ao regular as variáveis até certo teto [...] (DOSSE, 1992, p; 118). O que Braudel consolidou foi um processo de ressignificação da categoria tempo, o que proporcionou o embasamento à geração que o precedeu para a valorização de outras abordagens.

Escolhemos relatar este embate entre *Lévi-Straus* e *Braudel* para elucidar as principais características da segunda geração dos *Annales*. Oriunda do período pós- 2ª G. M, caracterizado pelos processos de globalização e internacionalização da economia, bem como pela expansão do generalizado sentimento de instabilidade, essa geração viu-se diante da necessidade de novas categorias de análise no campo da História (DOSSE, 1992) para que a construção da percepção do movimento histórico fosse completa à medida que dinâmica.

Essa geração privilegiou o estudo do período moderno (sec. XVI – XVIII), com foco no aspecto econômico (em detrimento das outras perspectivas que se delineavam desde a primeira geração do movimento), ou seja, aquelas que buscavam laços com outras ciências. Entretanto, apesar de tal direcionamento, não podemos deixar de conceber que tal período foi

de extrema importância para os *Annales*, pois *Braudel* e os demais historiadores da geração conceberam “[...] uma livre-troca de ideias e de pessoas entre as diversas ciências humanas. [...]” (DOSSE, 1992, p. 111), o que indicou a necessidade de expansão do campo de ação da História, porém sem incorrer em descontextualizações.

A ação da segunda geração e de *Braudel* foram essenciais na medida em que, ao legitimar a cientificidade do conhecimento histórico e do ofício do historiador, garantiu a supremacia da História no campo das ciências sociais, processo que culminou com uma significativa alteração no campo da história a partir da terceira geração dos *Annales*.

Essa última, apesar de todos os conflitos enfrentados anteriormente com *Lévi-Strauss*, assumiu uma postura que, diante do contexto em que se insere (a partir da década de setenta, momento marcado pela expansão do paradigma da pós-modernidade no campo da ciência, da cultura, das artes, da economia e da política) aproximou-se, segundo Dosse (1992) do campo da antropologia, e promoveu uma reviravolta nas pesquisas de cunho histórico.

Essa aproximação configura um conjunto de processos que a partir da emergência do paradigma pós-moderno provocou outras concepções de História, em especial no interior do movimento dos *Annales*. Assim, para compreendermos a concepção de História oriunda da terceira geração desse movimento, trataremos no próximo tópico o paradigma pós-moderno e a influência desse em relação à terceira geração do referido movimento.

5.3.2 A Emergência do Paradigma Pós-moderno e a Terceira Geração do Movimento dos *Annales*

Para compreendermos o paradigma científico pós-moderno em relação à terceira geração do movimento dos *Annales* precisamos contextualizá-lo em relação à primeira metade do século passado (como já abordamos anteriormente ao remetermo-nos as guerras mundiais, aos regimes totalitários e ao paradigma científico da modernidade). Isso se faz *mister*, pois a compreensão das transformações ocorridas no campo da História e da ciência permeiam esse processo.

Tal paradigma foi abordado por diversos teóricos, e um deles é *Jean François Lyotard*(1924-1998), filósofo francês que por meio da obra intitulada “A Condição Pós-moderna” (1979) abordou a problemática da descrença nas perspectivas teóricas modernas classificadas, no contexto pós-moderno, de metanarrativas.

Simplificando ao extremo, considera-se “pós-moderna” a incredulidade em relação aos metarrelatos. É, sem dúvida, um efeito do progresso das ciências; mas este progresso, por sua vez, a supõe. Ao desuso do dispositivo metanarrativo de legitimação corresponde sobretudo a crise da filosofia metafísica [...] (LYOTARD, 2011 p. XVI).

Essa descrença deu-se na medida em que, a partir da década de cinquenta do século XX, as sociedades pós-industriais questionaram a razão orientadora da ciência, pautada na legitimação do saber científico em detrimento do narrativo (senso comum). Isso implica afirmar que a ciência moderna, no âmbito do iluminismo, preconizava a desmistificação do saber comum por meio de um método capaz de aferir a verdade, em prol da constituição de um saber científico promotor do progresso humano.

Todavia, as transformações pós-mil novecentos e cinquenta, tanto no campo da política e da economia, como no campo da cultura e das artes, suscitaram outra conduta, na qual se questionou a aplicabilidade de um saber científico unitário diante da diversidade social, política e cultural da humanidade. Neste contexto, emergem concepções teóricas permeadas pela valorização desta diversidade, entendida como aspecto essencial no panorama pós-moderno.

E é justamente nesse contexto de diversidade teórica que se estruturou a PCSC para o ensino de História, uma vez que de acordo com tal documento, a proposta foi redefinida, no caderno de 1998, de forma a adotar uma concepção de História que “[...] permita o entendimento da sociedade em suas diversidades histórico-culturais” (SANTA CATARINA, 1998, p. 160).

Assim, se o aparato teórico da ciência moderna parecia não dar conta do conjunto dos problemas que afligiam o homem, a alternativa estaria na valorização da diversidade social, política e econômica em nível de produção de conhecimento científico e, conseqüentemente, no âmbito da educação formal. Questionou-se o estatuto da ciência como capaz de indicar um caminho de “salvação” para a humanidade, o que caracteriza a descrença nas teorias totalizantes, ou como identificam os pós-modernos, nas metanarrativas.

Isso ocorre, segundo o autor, pois no contexto pós-moderno o saber assume outra postura, e não tem a sua validade restrita ao campo da ciência, mas sim a sua utilidade legitimada na perspectiva da mercadoria. Isso ocorre em função do processo de legitimação do mesmo, o qual não depende apenas dos cientistas, como no caso da ciência moderna, mas está atrelado a um contexto político perpassado por interesses comerciais e políticos.

Sob a forma de mercadoria informacional indispensável ao poderio produtivo, o saber já é e será um desafio maior, talvez o mais importante na competição mundial pelo poder. Do mesmo modo que os Estados-nações se bateram para dominar territórios, e com isto dominar o acesso e a exploração de matérias-primas e da mão-de-obra barata, é concebível que eles se batam no futuro para dominar as informações (IBID, 2011, p. 05).

Nesse sentido, a utilidade do conhecimento reside no seu potencial para o fortalecimento do processo produtivo e não necessariamente a sua capacidade de proporcionar ao gênero humano a superação dos problemas que o afligem. Logo, na sociedade pós-moderna, o estatuto do saber não consiste em originalidade nem na verdade em prol da coletividade, como prenunciam as denominadas metanarrativas, mas sim em um conjunto de informações permeadas por jogos de linguagem que o tornam instrumento a serviço do poder.

A *inovação* na pós-modernidade está na recusa da coletividade e na aceitação do individualismo, o que caracteriza um novo tipo de vínculo social no qual a atomização é condição para a produtividade do sistema na medida em que está exposta a um conjunto de jogos de linguagem cuja função reside na constituição do saber a nível de competência.

Nessa perspectiva, o saber em geral é:

[...] um conjunto de enunciados denotativos; a ele misturam-se as ideias de saber-fazer, de saber-viver, de saber-escutar, etc. Trata-se então de uma competência que excede a determinação e a aplicação do critério único de verdade, e que se estende às determinações e aplicações dos critérios de eficiência. [...] Assim compreendido, o saber é aquilo que torna alguém capaz de proferir ‘bons’ enunciados denotativos mas também ‘bons’ enunciados prescritivos, analíticos (IBID, 2011, p. 36).

Essa postura abre espaço ao relativismo e ao ecletismo teórico, pois não se preconiza o rigor epistemológico, mas um conjunto de verdades capazes de atender demandas específicas de seus contextos. Assim, prioriza-se o “pequeno relato” (LYOTARD, 2011) como expoente do saber científico que, neste momento, assume outra postura.

Nesse processo a pertinência da pesquisa e do conhecimento está na sua eficiência, pois o mesmo é direcionado para o desempenho do capital, o que coloca o cientista e as instituições promotoras da pesquisa a serviço do modelo produtivo já que o saber útil passa a ser o fragmento em oposição à totalidade, pois:

[...] a redução da complexidade é exigida pela competência do sistema quanto ao poder. Se todas as mensagens pudessem circular livremente entre todos os indivíduos, a quantidade de informações a se levar em conta para

fazer as escolhas pertinentes retardaria consideravelmente o prazo da decisão e, portanto, o desempenho (IBID, 2011, p. 113).

A fragmentação e o relativismo revestem-se de um suposto aspecto democrático na medida em que servem para sensibilizar a humanidade em relação à heterogeneidade, à marginalização, ao cotidiano, ao entendimento que se reflete no campo da História, na constituição de uma razão histórica que, segundo Santiago (*apud* LYOTARD, 2011, p. 127) possibilita a emergência de outros objetos de estudo que não a emancipação humana em relação ao processo produtivo, como demandava o materialismo histórico, por exemplo.

Para Cardoso (*IN* CARDOSO e VAINFAS, 1997), no contexto da pós-modernidade, o primeiro ponto que devemos considerar em relação à história ciência é a ilegitimidade dos centros teóricos a partir dos quais se construiria o conhecimento, o que indica a clara negação da possibilidade de metadiscursos obterem êxito na promoção da transformação social.

O que exemplifica essa situação é o fato de que os metadiscursos, ou as denominadas teorias globalizantes, como o marxismo e a sua concepção do materialismo histórico não serem, no contexto de um mundo marcado pela valorização da alteridade, capazes de promover a construção do conhecimento histórico em prol da transformação social na medida em que desconsiderariam, na acepção pós-moderna, as particularidades inerentes aos que habitam o globo.

A supremacia do específico, do fragmentário, da alteridade, sustenta uma *práxis utilitarista* (KOSIK, 1976) que fomenta a consolidação de uma pseudoconcreticidade, ou seja, num movimento equivocado no qual os homens relacionam-se com os fenômenos apenas no âmbito de sua representação, ou seja, na superficialidade.

Assim, para elucidar quais seriam as implicações da concepção pós-moderna no campo da História, fazemos menção a um trecho do texto “História: a arte de inventar o passado”, de autoria do Historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior.

A pós-modernidade, ao romper com o cientificismo e o racionalismo moderno, instaura um novo paradigma calcado nas artes. Diante, pois, da emergência de um paradigma ético-estético na pós-modernidade, o conhecimento histórico, a escrita da história mudam de estatuto. Podemos, enfim, **livrar-nos da exigência da cientificidade**, entendida como produção de um conhecimento capaz de aprender a verdade única do passado, das leis eternas e imutáveis, das organizações estruturais, sistêmicas, o que já foi feito inclusive pelas chamadas ciências da natureza. Podemos voltar a enfatizar a dimensão artística de nosso conhecimento e de nossa prática (JÚNIOR, 2007, p. 64; grifos nossos).

Um conhecimento que julga poder, no contexto contemporâneo, livrar-se do seu aspecto de cientificidade não estaria, de fato, permitindo o seu próprio fim? Logo, na citação acima podemos identificar as premissas básicas do paradigma pós-moderno em relação à história-disciplina. A principal consiste na negação de um único pressuposto teórico como norteador da produção do conhecimento histórico, por entendê-los como ilegítimos na medida em que, no contexto pós-moderno, a rejeição as “metanarrativas”²⁷ justifica-se pois a consideram que “[...] qualquer teoria global tornou-se impossível de sustentar devido ao colapso da crença nos valores de todo tipo e em sua hierarquização como sendo universais.” (CARDOSO, 1997, p. 15).

A História ciência adere a dinâmica da mercantilização do saber, na medida em que acaba por permitir um relativismo que conduz a validação de tantas interpretações possíveis. Entende-se que as análises estão comprometidas com interesses particulares de grupos sociais específicos, as quais são analisadas descontextualizadas do contexto material de onde provém, e incorrem em um conhecimento histórico fictício, extremamente pertinente para a legitimação do capital.

A transição do conhecimento histórico para essa perspectiva expressa-se no movimento dos *Annales*, especialmente após a terceira geração que se consolida a partir da década de setenta do século passado. Isso está associado à difusão da concepção pós-moderna nessa mesma década (ANDERSON, 1999) quando a discussão sobre o alcance de tal perspectiva rompeu os limites das artes e passou a ser relacionada ao campo da ciência.

Essa perspectiva fez com que a terceira geração dos *Annales* priorizasse objetos de estudo diferenciados daqueles das gerações anteriores, ou seja, seu enfoque residiu nas minorias, para os sentimentos, as feiticeiras, os criminosos, o cotidiano, a memória, enfim, substituiu-se paulatinamente a abordagem braudeliana por uma história dita das margens, o que configurou uma aproximação com o cultural e o simbólico e ocasionou outras perspectivas de estudos.

A partir desse período, o historiador dos *Annales* identifica-se mais com o campo da antropologia e da etnologia, o que permitiu a difusão de correntes como a História Cultural, a História da mentalidades, enfim, de uma Nova História que concebe outros objetos de estudo sob perspectivas totalizadoras no âmbito de especificidades.

A ascensão de uma História do simbólico e do subjetivo está em consonância com o movimento da pós-modernidade já analisado anteriormente, pois assim como o paradigma

²⁷ Estas são entendidas como “[...] interpretações teóricas de larga escala pretensamente de aplicação universal [...]” (HARVEY, 1992, p. 19)

oriundo de tal momento preconizava a valorização da pluralidade e o fim das metanarrativas, o conhecimento histórico incorre na abordagem do singular, do fragmento, do objeto pelo objeto. Os historiadores aderem a uma inversão, ou seja, na concepção de que o cultural define o material:

[...] A valorização do nível cultural, à primeira vista, teve por base uma autonomia desse último em relação às outras instâncias do real, a tal ponto que esse nível é considerado como tendo temporalidade e dinâmica interna próprias, independentemente do resto da formação social. O nível cultural teria mesmo a tendência de criar o social. O deslocamento do discurso dos *Annales* não se limita, portanto, à ampliação do social para o cultural, mas se traduz pela substituição de um pelo outro [...] (DOSSE, 1992, p. 176).

Nesse sentido, estão expostas algumas situações determinantes, como a descontextualização dos estudos em relação à materialidade da existência, atrelando o conhecimento histórico fruto dessa perspectiva a condutas relativistas em que o sujeito da história, ou seja, o homem, vê-se pulverizado na medida em que, segundo Dosse (1992) abandona-se a perspectiva de uma História e adota-se a concepção de Histórias

Esse processo de fragmentação do conhecimento proporciona a passividade diante da totalidade, uma vez que a compreensão fica comprometida, ocasionando uma adaptação às estruturas de poder instaladas. A abordagem incorre no âmbito da individualidade, em consonância com o tipo de contrato social exigido pelo modelo produtivo no âmbito da pós-modernidade.

Isso permite que o conhecimento histórico tenha por objetivo atender às demandas das diversas classes sociais, configurando-se a serviço de um poder de classe que, nesse contexto, utiliza-se da ciência não para a promoção de um conhecimento útil para a humanidade, mas sim daquele capaz de proporcionar a harmonia e a produtividade das relações capitalistas nos diversos grupos humanos onde se desenvolve.

[...] Não existe mais a História, mas as histórias. Trata-se da história de tal fragmento do real e não mais da história do real. [...] O historiador não é mais o defensor de uma sociedade que avança com valores sólidos e universais, ele foi sacudido, assim como o mundo que o cerca, pela relatividade dos valores que alcança o ocidente. (DOSSE, 1992, p. 182).

Essa adesão à perspectiva pós-moderna representa uma ruptura com as duas primeiras gerações dos *Annales*, as quais concebiam a impossibilidade de dissociação entre os

fatos e o contexto de onde provinham, mesmo que isso representasse, segundo Cardoso (1983) a incorrência em um materialismo vulgar.

Logo, se as duas primeiras gerações desenvolveram um conhecimento na perspectiva acima citada, a terceira geração incorreu diretamente no relativismo e no ecletismo teórico, e de certa forma minou os esforços anteriores em prol da cientificidade do conhecimento histórico, pois as “histórias” seriam o resultado da interpretação do historiador que se utiliza de uma perspectiva interdisciplinar na abordagem de seu objeto, produzindo um conhecimento interpretativo com validade local e regional, o qual deve ser considerado em função da perspectiva da valorização da diversidade.

Produz-se aquilo que se caracteriza de “História em Migalhas”, a qual “[...] decompõe a totalidade histórica em objetos heterogêneos [...]” (DOSSE, 1992, p. 190), e valida toda sorte de interpretações na medida em que alimenta o entendimento de que a mudança ocorre no nível da cultura, e não no âmbito do social e do político, confere ênfase ao fragmento e não à totalidade. Isso provoca uma crise de consciência histórica, que alimenta a aceitação de um suposto “Fim da História” uma vez que congela nos fragmentos as possibilidades de rupturas e transformações sociais e políticas e faz do homem um mero espectador nostálgico diante do passado e do futuro já traçados.

O Homem está condenado à história mercadoria, dos manuais ilustrados e divertidos que nada mais promovem do que a práxis fragmentária e utilitarista pautada no senso comum (KOSIK, 1976) que deslegitima a luta de classes e reforça a divisão social do trabalho e as desigualdades, promovendo a irracionalidade que ocasiona a despolitização.

Assim, se o sentido do humano perde-se no fragmento, o sentido da política em prol do coletivo está dissolvido, o que legitima a valorização dos diversos discursos em prol de uma pluralidade que escamoteia um processo no qual o saber de cunho relativista assume a conduta de legitimador de um modelo produtivo promotor da expropriação do homem por meio de relações sociais cujo objetivo reside na mais valia e na expropriação objetiva e intelectual dos seres.

É fato não podermos negar que essa Nova História, a história do cotidiano, das mentalidades, da cultura, enfim, das migalhas, exerceu e ainda exerce forte influência na contemporaneidade e diversificou completamente o campo de trabalho do historiador. Essas perspectivas desenvolveram-se a partir de profissionais que não especificamente historiadores, como no caso do filósofo *Michel Foucault* (1926 – 1984), que com sua “Arqueologia dos saberes” reforçou o primado dos fragmentos e das práticas discursivas, operando uma suposta “revolução” no campo da História.

Tal “revolução” também se operou em terras brasileiras na década de noventa do século XX quando a historiografia tomou outros rumos em oposição à concepção materialista de história que vigorou no país durante os anos da ditadura militar (1964-1985). No contexto do fim da ditadura militar no Brasil a perspectiva do materialismo histórico-dialético no campo dos estudos históricos assistiu ao seu enfraquecimento o que ocasionou a valorização das perspectivas historiográficas francesas em terras tupiniquins:

De fato, a análise da produção histórica brasileira nos anos 1990 possibilita caracterizar aquilo que já foi chamado de “crise de identidade do ofício do historiador” (Falcon, 1996, p.12), isto é, uma certa pulverização das especialidades tradicionais e uma consequente multiplicação de objetos que dificultariam tanto a percepção de uma unidade teórico-conceitual da disciplina quanto a identificação de uma pragmática metodológica do ofício (FICO, 2000, p 28).

Pela “crise” apontada podemos entender o “enterro das teorias sociais globais” (FICO, 2000, p. 29), ou seja, a ampliação de vertentes historiográficas pautadas na concepção pós-moderna de desvalorização das metanarrativas. É nesse sentido que o campo da História, em âmbito de Brasil, direciona seus estudos para outras problemáticas, como o caso das mulheres, dos negros, da prostituição, e assume perspectivas interdisciplinares que buscam em outras áreas do conhecimento, como na antropologia, na linguística e na psicanálise, o amparo necessário para a diversificação que demandam.

Tais estudos certamente não se filiam à concepção do materialismo histórico mas foram suscitados a partir da terceira geração do movimento dos *Annales* aqui analisada. Após esse percurso acerca das gerações de tal movimento, no próximo tópico discorreremos sobre a presença das concepções de História provenientes dos *Annales* na PCSC para a disciplina de História.

5.3.3 O Movimento dos *Annales* e a PCSC para a disciplina de História

Vimos anteriormente que a SED, de acordo com as pesquisas de Paim (2007) indicou, quando da publicação dos JPCSC, a perspectiva do materialismo histórico-dialético como a vertente teórica que deveria orientar a PCSC. Da mesma forma analisamos o fato de que a proposta de mil novecentos e noventa e oito, apesar de estar posta sobre concepções de homem e aprendizagem na perspectiva do materialismo histórico-dialético e sócio-

interacionista, respectivamente, demandou outra concepção de História, ou seja, uma concepção de História baseada na perspectiva histórico-cultural.

A partir disso, e das análises anteriores a respeito das principais vertentes historiográficas que permearam a produção do conhecimento histórico ao longo do século XX, vamos nesse tópico tratar as categorias tempo, cotidiano, memória e identidade, integrantes da PCSC, porém ainda não abordadas por estarem associadas às concepções de História oriundas do movimento dos *Annales*.

O texto da PCSC para a disciplina de História, já em seu início, aponta os teóricos que devem embasar a produção do conhecimento histórico na perspectiva histórico-cultural:

[...] destacamos as contribuições de Henri Lefebvre, de Nietzsche, de Bloch, de Febvre; historiadores franceses, como Jacques Le Goff e Duby; ingleses como Perry Anderson e Edward Thompson; assim como do italiano Carlo Ginzburg. Dentro os historiadores brasileiros que trabalham segundo essa concepção, destacam-se entre outros: Maria Odila Leite da Silva Dias, Fernando Novaes, Déa Fenelon, Francisco Iglesias, Kátia Matoso, Carlos Guilherme Mota, Caio Prado Júnior, Edgar De Decca e Sérgio Buarque de Holanda (SANTA CATARINA, 1998, p. 160).

Assim, o primeiro ponto que ressaltamos é que caracterizar a obra dos historiadores acima enquanto permeadas por uma concepção de História na perspectiva histórico-cultural consiste em uma atitude simplista que parte de uma generalização que desconsidera as especificidades do conhecimento histórico por eles produzido ao longo de sua vida acadêmica.

A presença de historiadores do movimento dos *Annales*, como *Bloch e Lefebvre*, da Nova História, como *Jacques Le Goff* e *Georges Duby*, da micro-história, como *Carlo Ginzburg*, assim como aqueles que bebem no materialismo histórico, como *Edward Thompson* e *Caio Prado Júnior*, já denota tal generalização, a qual se reflete na atitude de desconsiderar a concepção de História que orienta a produção de tais historiadores, bem como que tipo de conhecimento é produzido e para quem o é. Nesse sentido, não é pertinente nesse momento da pesquisa determo-nos sobre as especificidades das obras produzidas por tais historiadores, porém é necessário ressaltarmos que “[...] há um ecletismo grande que vai da Escola dos *Annales*, ao marxismo, em diferentes perspectivas, à história cultural, à micro-história (história em migalhas) [...]” (PEREIRA, 2000, p. 87).

Está posta, assim, uma conduta eclética, aquela que tenta conciliar perspectivas teóricas divergentes, num claro movimento de generalização que demonstra a fragilidade teórica do documento e também os equívocos daqueles que o elaboraram. Logo, a nossa

reflexão desenvolve-se no sentido de perceber a presença de um ecletismo teórico, legitimado pelo próprio documento uma vez que concebe a necessidade de uma abordagem interdisciplinar como condição para a construção do conhecimento no âmbito da totalidade. Tal abordagem, se efetivada na perspectiva do ecletismo, incorrerá em uma prática utilitarista, com nos aponta Kosik (1976), uma vez que defende tantas perspectivas que acaba por não reconhecer em nenhuma a competência necessária para a compreensão dos processos históricos (PEREIRA, 2000).

A problemática que levantamos aqui vai ao encontro daquela levantada por Pereira (2010), ou seja, uma vez que a PCSC é um processo que se constitui desde a publicação dos jornais, em que medida uma proposta eclética é capaz de proporcionar um conhecimento histórico crítico, reflexivo e emancipatório como tais jornais preconizaram quando de sua publicação?

Para solucionarmos essa questão precisamos avançar no texto aqui analisado, o qual afirma que para essa concepção de História é necessária a adoção do reconhecimento de três níveis: o vivido, o refletido e o concebido. Parte-se de uma problemática do presente rumo ao passado para o posterior retorno ao momento presente enquanto resultado desse movimento, uma vez que o próprio documento ressalta que “[...] o historiador só recorre ao passado para entender ou explicar o presente [...]” (SANTA CATARINA, 1998, p. 160). Ainda segundo o documento, esses três níveis devem ser trabalhados na perspectiva do método Progressivo – Regressivo – Progressivo, de *Henri Lefebvre*.

Assim, o progressivo é o âmbito do vivido, no qual estão os homens e os problemas que suscitam a sua incursão no nível regressivo, ou seja, de buscar no passado o que for necessário para a solução da problemática que motivou a incursão. Tal busca materializa-se no âmbito do refletido como o resultado de tal processo de reconstituição. Isso é necessário pois, segundo o documento, o conhecimento histórico é o produto da construção de vários sujeitos, sendo necessário, portanto, a valorização de temas capazes de indicar novos sentidos.

Vimos anteriormente que o movimento dos *Annales* demandou a adoção de uma história-problema em oposição à história narrativa, posicionamento esses que concebe a História do passado pelo presente em prol de uma prospecção de futuro. Certamente tal perspectiva é proposta pelo documento de mil novecentos e noventa e oito, o qual pouco contribui em relação a construção de um conhecimento histórico transformador, pois ocorre na dimensão de um conhecimento histórico fruto de diversos sentidos.

Já que se valorizam diversas construções põe-se em cheque a legitimidade do conhecimento histórico, uma vez que sua abordagem ocorre no âmbito do paradigma pós-

moderno, o que dificulta o processo de constituição de um conhecimento potencializador de uma consciência histórica que desvele a dinâmica ideológica que concorre para o fortalecimento do capital.

Outro ponto importante a considerar que denota aderência à perspectiva do movimento dos *Annales* são as reflexões no âmbito da categoria tempo. A proposta concebe a necessidade da compreensão de tempos múltiplos e simultâneos, e incorre necessariamente na concepção de diversas histórias.

Tal aderência à perspectiva dos *Annales* estende-se também à categoria cotidiano, uma vez que os proponentes do documento conceberam tal categoria na perspectiva da superação do nível aparente dos fenômenos sociais, mas a compreenderam na dimensão da análise das contradições na dimensão do vivido. O que está ausente nessa reflexão é o fato de que o conhecimento não é neutro, ou seja, está na dimensão da classe que o engendra, e concorre para a manutenção das condições de dominação existentes. Assim, a contradição não reflete apenas o momento presente para a construção do futuro, pelo contrário, ela engendra um processo histórico, imbuído de intencionalidade no seio de um modelo produtivo instalado. Nesse sentido, “[...] novamente a Proposta, em 1998, resvala para ambiguidades [...]” (PEREIRA, 2000, p. 94).

Tais ambiguidades permanecem quando da análise das categorias memória e identidade. Ao compreender a memória como “[...] um elemento de recuperação histórica [...]” (SANTA CATARINA, 1998, p. 163) entende-se que por meio dela é possível a recuperação dos sentidos imbricados na história oficial e nas outras histórias. A identidade, por sua vez, também é construída a partir da memória socialmente construída, revelando os valores de um determinado grupo social.

Assim, o documento adere a uma perspectiva positivista de História, uma vez que compreende a memória como elemento significativo que resiste ao tempo e que influi na constituição da identidade dos sujeitos, o que caracteriza a História como um conhecimento que se relaciona com tal memória. Porém, apesar de conceber que esta relação deve se dar pela ótica da crítica, concebe a mesma na perspectiva da alteridade, e novamente associa a construção do conhecimento histórico à dimensão da diversidade e do pluralismo típicos da pós-modernidade.

Por fim, o documento assume a sua associação ao paradigma pós-moderno na medida em que afirma que “[...] o momento atual não permite a elaboração de uma nova síntese [...]” (SANTA CATARINA, 1998, p. 164). Ou tal afirmação indica uma concepção de história sob a perspectiva pós-moderna da pluralidade e da alteridade, da valorização das

histórias, ou está associada à noção positivista de domínio sobre a totalidade de informações de forma acrítica.

Outro trecho importante a ser destacado é:

Assim, num mundo onde a apologia de mercado e da globalização projetam o fim da memória e o esquecimento das singularidades, o estudo das macro-estruturas e o debruçamento sobre a história local e a necessidade de perspectivas particularizadas passa a ser determinantes para **a resistência transformadora**. [...] Não há verdades absolutas [...] Assim, os significados dos processos históricos-culturais precisam ser tratados no ensino de História através de centralidades móveis, onde as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais devem ganhar relevância (SANTA CATARINA, 1998, p. 164).

Em que medida podemos conceber a transformação da sociedade, como requer a proposta em questão, a partir de um conhecimento histórico pautado no âmbito de singularidades, da história local? Proclamam os proponentes do documento que não existem verdades absolutas, validando, portanto, as diversas históricas decorrentes dos diversos grupos humanos.

O documento em questão acaba por sinalizar a valorização de especificidades, na ótica da Nova História, da Micro-História, em detrimento do conhecimento histórico na perspectiva do materialismo histórico. Da mesma forma, concebe uma perspectiva histórico-cultural equivocada, uma vez que compreende a necessidade de correlação entre os níveis macro-estrutural e micro-estruturais, numa relação hierárquica, vertical.

[...] a Proposta Curricular de Santa Catarina, versão 98, sob o manto de um discurso novo, é conservadora por se colocar a favor de um ecletismo, perspectiva concatenada com uma concepção cumulativa da ciência, já amplamente questionada. A Proposta Curricular de Santa Catarina, versão 1998, mistifica porque não esclarece [...] (PEREIRA, 2000, p. 100).

Todavia, a contradição não está apenas em relação às concepções de história, mas também em relação à concepção de homem e de aprendizagem que se apresentam como eixos norteadores do documento. Se analisadas em relação à proposta para a disciplina de História, revela-se uma disparidade, pois o ecletismo característico das concepções de história presentes nesta está na contramão dos eixos norteadores e do projeto de transformação social por meio da educação que a proposta assume.

Ora, se a concepção pós-moderna postula a valorização do fragmentário, do efêmero, e da própria alteridade enquanto postura de valorização da história dos diversos grupos, entre

eles os minoritários, tornou-se desnecessária a preocupação com o engajamento em um projeto totalizante já que ele é transitório como a própria condição humana.

Exposto a essa questão do efêmero e do fragmentário estão a historiografia e a própria PCSC para o ensino de História, pois o caderno aqui analisado também afirma que: “Não há verdades absolutas [...]” (SANTA CATARINA, 1998, p. 164). Assim, o próprio documento aqui analisado reflete a sua concepção de que a promoção de processos educativos em prol da construção dos sujeitos históricos e da transformação social só pode ocorrer com a valorização do pluralismo.

A valorização de uma conduta pluralista pressupõe a negação das contradições, uma vez que essas se tornam questão de alteridade. Torna-se inviável trabalhar na perspectiva da contradição, pois essas não poderiam ser superadas visto que são compreendidas enquanto particularidades. Todavia, “[...] Negar as contradições, ou negar que elas possam ser superadas, já supõe um compromisso de um lado, portanto um interesse de classe [...]” ALMEIDA (2003, p.15). No contexto do modo de produção capitalista, a pós-modernidade não revela uma valorização da alteridade, mas sim o fortalecimento da expropriação do homem pelo homem no âmbito do capital, uma vez que os fatos justificam-se em si mesmos em virtude de uma postura eclética.

O eclético, segundo Almeida (2003, p.21) “[...] assemelhar-se-ia a um tecelão construtor de uma colcha de retalhos que jamais terminaria seu trabalho, pois sempre entraria uma novidade interessante para juntá-la à sua coleção de pedaços de tecidos [...]”, o que indica a falta de um rigor teórico e metodológico que culminaria na construção de um conhecimento sem utilidade nenhuma a não ser a legitimação da ordem existente.

Assim, se tais questões suscitaram essa pesquisa, não podemos deixar de compreender que a partir do momento em que temos a dimensão dos equívocos da PCSC para a disciplina de História em termos de concepções de História, surge a necessidade de analisarmos quais as implicações disso no ensino de história, questão que efetivamos no próximo tópico.

5.4 ENSINO DE HISTÓRIA

Quando abordamos as deturpações a que o marxismo está exposto em teorias contemporâneas que se autoproclamam como marxistas, pois incorrem em uma concepção vulgar (geralmente pautada no determinismo econômico) vimos que tal processo está associado a uma compreensão superficial de tal teoria, fato este nos direciona ao encontro do

entendimento de que muitos historiadores ditos marxistas, segundo Hobsbawm (1998) talvez não tenham lido muito mais sobre o marxismo além da celebra frase “A História das sociedades é a História da Luta de Classes”.

Assim, vários escritos históricos que se diziam concebidos na perspectiva do materialismo histórico acabam por constituir-se em uma apologia ao materialismo vulgar, e constituem-se enquanto conhecimento questionável do ponto de vista científico. Aliás, vimos que um dos maiores problemas do conhecimento histórico foi e de certa forma ainda é o seu caráter de cientificidade. Nessa perspectiva, analisamos algumas das implicações do ecletismo teórico da PCSC para a disciplina de história, com foco para a dimensão do ensino.

Escrever história é uma atividade que se faz presente entre os profissionais da disciplina e entre leigos que imergem nessa problemática com o objetivo de registrar fatos que julgam importantes. A questão principal é refletir sobre o tipo de História que se concebe e como isso está expresso naquilo que se produz. É em função disso que historiador Adam Schaff afirma que “[...] é mais raro, muito mais raro, que a filosofia seja um objeto de preocupação por parte dos historiadores profissionais [...]” (1986, p. 67), questionamo-nos se tal preocupação de cunho filosófico constitui-se como rara em relação aos professores de História e sua prática.

Assim como escrever História exige um arcabouço teórico, ou seja, um entendimento acerca dos pressupostos teóricos do conhecimento histórico, possíveis na medida em que se analisa a objetividade e a cientificidade desse conhecimento em relação à verdade, o ato de ensinar também está exposto a tal situação, e exige do profissional da disciplina não apenas uma clareza teórico-filosófica em relação ao conhecimento histórico, mas também uma compreensão dos aspectos didáticos que permeiam esse processo em relação ao nível em que se atua no âmbito do ensino.

Ao concebermos o conhecimento como processo, entendemos que as partes integrantes do mesmo são o sujeito, o objeto e o conhecimento. Nessa perspectiva de processo não podemos associar o sujeito como passivo diante do objeto, como alguém que contempla e simplesmente registra o conhecimento proveniente do objeto, nem tampouco concebemos a supremacia do sujeito sobre o objeto a ponto de o conhecimento resultante esteja dissociado do objeto em si, enquanto representação humana (SCHAFF, 1986).

Isso implica afirmar que se o conhecimento é um processo partimos de uma relação:

[...] na qual tanto o sujeito como o objeto mantém a sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo que atuam um sobre o outro. Esta interação

produz-se no enquadramento da prática social do sujeito que aprende o objeto na – e pela sua atividade. (SCHAFF, 1986, p. 75)

Assim, partimos de uma concepção de conhecimento enquanto processo cognitivo sob as bases da filosofia marxista, que concebe a impossibilidade de dissociação do sujeito em relação ao seu meio e vice-versa, num claro processo de negação da suposta neutralidade do conhecimento.

No processo cognitivo está a problemática do caráter de classe do conhecimento, ou seja, o conjunto de valores socialmente condicionados que permeiam o processo de construção de tal conhecimento. É nessa perspectiva que o marxismo, ao estudar a luta de classes estabeleceu uma análise do Estado burguês, e o classificou como o legítimo representante de uma classe social, detentor dos instrumentos de controle social necessária para garantir a predominância de um conjunto de valores de interesse da classe dominante, porém de forma que o conjunto da sociedade o absorva como os anseios do conjunto da sociedade.

É nesse sentido, que ao conceber o conhecimento como processo no âmbito da *práxis* humana, o marxismo evoca uma postura crítica do sujeito que conhece, ou seja, que o conhecimento seja concebido como uma atividade prática concreta (SCHAFF, 1986). Nessa discussão insere-se a questão da verdade no âmbito do conhecimento histórico.

Como podemos identificar o que de fato é verdadeiro ou não, em termos de história, se tratamos de um processo que depende de um passado ao qual só temos acesso em partes? Os positivistas entenderam que a verdade estava nos documentos, e que ao historiador cabia apenas transcrevê-los. Os idealistas, por sua vez, incorreram em relativismo, já que compreenderam o conhecimento como resultado da subjetividade humana e, portanto, todo e qualquer tipo de análise histórica caracterizar-se-ia como verdadeira uma vez que seria resultado da representação humana.

Todavia já discutimos sobre as consequências que tais condutas alimentam, em uma clara postura eclética e relativista que tudo valida e, simultaneamente, pulveriza a ação humana e a isola no âmbito da valorização da diversidade.

Assim, se concebemos o conhecimento como um processo, não podemos deixar de tratar a verdade na mesma perspectiva, não como um processo que valoriza a simultaneidade de interpretações, mas sim que as concebe como partes de uma verdade que se constitui infinitamente ao longo do processo histórico.

A 'verdade' equivale certamente a um 'juízo verdadeiro' ou a uma 'proposição verdadeira'. É nesse sentido que a verdade é um dever: acumulando as verdades parciais o conhecimento acumula o saber, tendendo, num processo infinito, para a verdade total, exaustiva, e nesse sentido, absoluta (SCHAFF, 1986, p. 97).

Nesse sentido, põe-se em cheque a concepção das histórias como resultado dos diversos sentidos atribuídos pelos homens aos fatos históricos. Tal relativismo expressa a lógica do conhecimento na perspectiva do capital que está instalada na sociedade contemporânea, e alimenta um sistema de valores potencializador das relações produtivas ora consolidadas.

Se como vimos a proposta aqui estudada almeja uma educação de qualidade para todos e a transformação social, podemos afirmar que o que o documento preconiza para a disciplina de História concorre mais para subsidiar um ensino alienador do que potencialmente crítico e reflexivo.

Em um estudo sobre as fragilidades da PCSC, versão de mil novecentos e noventa e oito, PERES (2008) aponta aqueles que considera os pontos questionáveis de tal documento. Segundo ela, o documento não promove uma análise sobre as implicações do modelo produtivo vigente no âmbito da educação, o que caracteriza uma ausência de problematização que concorre para um processo de naturalização do capital. Nesse sentido o documento em questão:

[...] deixa subentendido sua filiação a concepções pós-modernas e neoliberais que advogam a falência e a negação do debate teórico e da objetividade, disseminando seus jogos de linguagem em prol de um modelo de educação aliado aos ditames do capital numa clara apropriação e ressignificação de conceitos (PERES, 2008, p. 85).

A partir de tal abordagem, o que nos motiva é questionar qual será, pois, a objetividade do conhecimento histórico construído por professores e alunos a partir das orientações do documento em questão. Isso implica afirmar que o ecletismo e o relativismo típico desse documento no âmbito da disciplina de História alimenta um conjunto de valores a partir dos quais o conhecimento é fruto da ação particular do homem e aquele de caráter histórico verdadeiro visto que todas as históricas precisam ser compreendidas em sua especificidade.

Os professores de História da rede, expostos a toda sorte de situações que permeiam a sua existência pessoal e profissional, expostos a essa situação, possuem a efetiva clareza das implicações desse ecletismo teórico em sua prática em sala de aula? Assim como os

historiadores também eles não estão afeitos às discussões de caráter filosófico que perpassam o ensino da disciplina?

O documento em questão, cujo objetivo seria o de subsidiar a prática dos professores da disciplina concorre para dificultá-la, e pulveriza as ações pedagógicas ao incorrer na valorização de multiplicidades. Assim,

Para que a proposta possa ajudar os professores de História necessita ir além da aparência e do discurso. Um discurso que proclama os compromissos com o materialismo histórico-dialético nos fundamentos gerais e no que diz respeito ao ensino de História, sugere autores das mais diversas e contraditórias perspectivas (PEREIRA, 2000, p. 99).

É nesse sentido que ao refletirmos sobre as questões teóricas que permeiam o ensino de História na PCSC abrimos espaço para a discussão em torno deste documento, ação esta que ao nosso ver é necessária, uma vez que o mesmo orienta a ação dos professores e, conseqüentemente, o ensino de História nas escolas catarinenses, a mais de uma década.

Assim, a PCSC para a disciplina de História constante no caderno de mil novecentos e noventa e oito, ao incorrer na multiplicidade teórica abordada anteriormente, acaba por promover uma discussão que pulveriza a consolidação, no âmbito do processo educativo, das concepções de homem e de aprendizagem que o próprio caderno elenca como seus eixos-norteadores.

Essa dicotomia não pode deixar de ser analisada em relação à função da escola no contexto do modelo capitalista neoliberal em que ela está inserida, tanto em solo catarinense como brasileiro. Com isso queremos problematizar se o ensino de História proposto pelo documento aqui analisado concorre para a transformação que o mesmo preconiza ou para a consolidação da situação que demoniza e que afirma desejar transpor. É nesta perspectiva que desenvolvemos nossas considerações finais sobre esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que imaginara como o acontecimento mais revolucionário resultou na realidade, no acontecimento mais contrarrevolucionário.

KARL MARX, 1956

Todo ponto de chegada é um ponto e partida! Essa compreensão dialética perpassa essas considerações finais, uma vez que os esforços empreendidos nesta pesquisa objetivavam iniciar um movimento de reflexão em torno do ensino de história na PCSC.

A disciplina de História enfrentou diversos percalços ao longo do século XX, em especial a sua supressão dos currículos da educação básica e no nível superior, conforme abordamos ao longo deste trabalho. A redemocratização instalada na década de oitenta do século XX criou condições para que a ela fosse retomada nos currículos uma vez que sua compreensão como essencial à formação dos sujeitos atrelou-se ao ideal democrático, libertando-se das amarras do projeto político militar.

Acompanhado o movimento nacional de redemocratização e de reestruturação do setor educacional, vários estados brasileiros iniciaram a reestruturação de seus sistemas educacionais, entre eles Santa Catarina. Consideramos que se a motivação dessa reestruturação foi a redemocratização, afirmamos que as angústias que nos motivaram à escolha do tema e do objeto de nossa pesquisa estão associadas à nossa prática como profissionais da educação, uma vez que no âmbito de uma sociedade cada vez mais complexa e vítima da alienação, da ideologização e da expropriação material e intelectual, questionamo-nos sobre o compromisso que o ensino e história possui na superação dessa realidade. Se Ensinar História é um ato político, refletir sobre a PCSC é de suma importância para analisar em que medida esse ato de ensinar caracteriza-se como político no sentido de trans-formar ou reproduzir a realidade que nos motivou a fazer tal pesquisa.

Nesse sentido, esta pesquisa assume uma responsabilidade no campo histórico, pois baseados no Estado da Arte – realizado para esta pesquisa – verificamos que até o presente momento nenhuma outra se ateu ao ensino de História na PCSC. Ao longo do trabalho questionamo-nos como que um documento como a proposta, após um longo período em vigor, orientando a prática de diversos professores em diversos sistemas educacionais (públicos municipais e estaduais, e até mesmo privados que tem tal documento como base) não passou por um processo de análise.

Por ter surgido em um momento crítico da história nacional e estadual, a proposta em questão assumiu a relevância de uma iniciativa que se consolidou como revolucionária no sentido de que propunha romper com toda a lógica educacional instalada no período militar. Utilizamos o verbo propor no passado, pois neste momento de nossa pesquisa, questionamos sobre em que medida tal proposta gerou condições para a superação do tecnicismo uma vez que no âmbito da disciplina de História o relativismo e o ecletismo instalados denotam a fragilidade em uma das disciplinas da educação básica.

Nesse sentido, para orientar essa pesquisa fez-se necessária a definição de uma problemática a partir da qual estruturou-se todos os esforços aqui concentrados, sendo esta: de que maneira os pressupostos do ensino de História na PCSC vão ao encontro dos fundamentos de educação e sociedade civil assumidos pelo documento? O problema em questão demandou um esforço teórico-metodológico de reflexão sobre questões epistemológicas necessárias a compreensão e à construção de uma reflexão que nos proporcionasse o alcance de nossos objetivos

Para analisar a relação entre os pressupostos do ensino de história na PCSC e os fundamentos de educação e sociedade civil do documento, precisamos definir objetivos específicos que permearam as discussões de cada um dos capítulos que compõem essa pesquisa. Estabelecemos a concepção metodológica histórico-crítica como aquela que permeia essa produção, e nesse sentido historiamos o panorama político nacional da construção da Proposta Curricular Catarinense, tanto em relação a todos os cadernos que a compõem como em relação ao caderno aqui estudado minuciosamente. Elencamos a necessidade de uma análise potencializado da superação da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976) como forma de superação da alienação e da expropriação material e objetiva do homem. Todo esse movimento foi necessário uma vez que nos direcionou ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Atendida essa demanda, discorreremos sobre o contexto histórico que permeou a elaboração do nosso objeto de estudo, o que se fez necessário em função da concepção metodológica que assumimos. Refletimos sobre os grupos multidisciplinares que se reuniram e participaram da elaboração da PCSC, iniciando pelos jornais e passando pelos cadernos publicados ao longo das décadas de oitenta e noventa do século passado, e primeira década do século XXI. Tais jornais revelaram o anseio de transformação social instalado no projeto educacional catarinense e no âmbito da disciplina de História, semelhante às angústias que motivaram o mestrando e sua orientadora ao longo dessa pesquisa. Embasamos tal contexto no processo histórico que o antecedeu, tanto a nível estadual como nacional, num movimento

de construção e uma reflexão capaz de corroborar para a necessidade do nosso estudo e sua relevância no contexto da educação pública catarinense.

Pautados nas discussões dos JPCSC, discorreremos sobre o capítulo dedicado à disciplina de História, integrante do caderno da proposta publicado em mil novecentos e noventa e oito intitulado “Proposta Curricular de Santa Catarina: Disciplinas Curriculares”, apresentando os pressupostos do ensino de História no documento em questão. Discorreremos sobre as categorias que o documento elenca como as que devem permear o ensino da disciplina, bem como os conteúdos que devem integrar a disciplina de História nas diversas etapas da educação básica. Podemos afirmar que nesse ponto de nossa produção as angústias transformaram-se em motivação, na medida em que o desafio de compreender se tais pressupostos de fato encontravam o projeto de educação que a proposta representa tornou-se nosso próximo passo.

Iniciou-se, pois, o nosso compromisso em compreender as concepções e História presentes na PCSC para a referida disciplina. Este, por sua vez, pois revela um processo de desconstrução/reconstrução do mestrando em torno das questões epistemológicas que perpassam a ciência histórica, pois sendo o materialismo histórico a vertente teórica que a SED elencou para orientar a PCSC (PAIM, 2007) foi necessário um retorno aos clássicos de Marx e Engels, como: Ideologia Alemã (1986), Manifesto do Partido Comunista (1956), 18 de Brumário de Luís Bonaparte (1956), O Capital (1983) e Contribuição a Crítica da Economia Política (2011).

Sabemos que a forma como concebemos o conhecimento histórico está diretamente atrelada à forma como planejamos e desenvolvemos as práticas em sala de aula e, conseqüentemente, com o tipo de sujeito/indivíduo que está sendo formado/forjado a partir dessa prática. Pensamos que ao professor é necessária essa compreensão por entendermos, como já mencionado oportunamente, que o ensino de História constitui-se como ato político.

Quanto às demais categorias, ou seja, Proposta Curricular de Santa Catarina, Proposta Curricular de Santa Catarina e ensino de História, Materialismo Histórico e ensino de História e Educação Escolar e ensino de História é possível analisar a sua relação no contexto da pesquisa uma vez que o objeto em questão e a problemática definida demandaram a sua abordagem.

O fato é que de todos os objetivos específicos elencados quando do início da nossa pesquisa diluíram-se ao longo dos cinco primeiros capítulos da mesma, constituindo o conjunto de reflexões que suscitam a reflexão em torno daquilo que o problema de pesquisa já

suscitava: a discussão entre os pressupostos do ensino de história na PCSC e os fundamentos de educação e sociedade civil assumidos por este documento.

Com relação a primeira etapa do nosso problema desenvolvemos uma ampla discussão no quinto capítulo, no qual estão postas as análises em relação às correntes historiográficas e à proposta aqui estudada. Ao discutirmos a questão da objetividade do conhecimento histórico incorremos em uma discussão teórica cujo mote residiu no caráter de classe que este possui.

Os postulados das concepções pós-modernas concorrem para a necessidade de uma constante reinterpretação dos fatos históricos, uma vez que o presente é posto em uma relação com o passado num processo capcioso de legitimação de uma ordem vigente que fica escamoteado na valorização da diversidade.

É justamente esse processo de expropriação intelectual (que se reflete na expropriação material) que está posto, e nele reside um litígio entre a concepção materialista de história e as pós-modernas: a questão filosófica que permeia a constituição do conhecimento histórico. Ao longo desta pesquisa discutimos tais questões apontando justamente para o perigo que está posto no campo do ensino de História com relação ao professor, o qual muitas vezes, sem a devida reflexão teórica, incorre no que Engels classificou como a pior das filosofias, ou seja, o ecletismo.

O risco desta postura reside no relativismo que “[...] reduz a nada a ciência da História [...]” (SCHAFF, 1986, p. 135), pois alimenta um conservadorismo que geralmente é despercebido em função da utopia alimentada no discurso da alteridade. Todavia é necessário deixar claro que uma conduta eclética é diferente de uma conduta pluralista. Isso significa afirmar que o ecletismo consiste na junção inconsciente de pressupostos teóricos que divergem, em oposição ao pluralismo que trabalha na base da compreensão das diferentes perspectivas teóricas sem necessariamente tentar uni-las, pois está ciente de suas especificidades.

As correntes historiográficas pós-modernas, ao valorizarem a diversidade e, especialmente, o aspecto subjetivo no conhecimento histórico colocaram em cheque a própria objetividade desse conhecimento. De acordo com Schaff (1986), por que deveríamos nos dar ao trabalho de descobrir fontes, escrever a história, utilizar um método de pesquisa, e construir um conhecimento crítico, se a História é essencialmente fruto da subjetividade de quem a escreve e, por isso, pode ser escrita e reescrita tantas vezes quanto for necessário, pois depende do sujeito que a interpreta?

Aqui está o perigo do ecletismo e do relativismo: uma coisa é considerar os sujeitos como determinados pelo processo histórico e produtores de sua história (na acepção materialista) e outra bem diferente é conceber a história como a interpretação dos sujeitos que a constroem.

Vamos nos dedicar um pouco sobre essa diferenciação: o ser determinado pela História nem sempre o indivíduo está consciente de que a produz e até mesmo de como a produz. Ao interpretá-la, sem considerar o aspecto filosófico que permeia a construção do conhecimento histórico, o sujeito corre o risco de imergir em um movimento ideológico, ou seja, de reprodução de uma condição de classe sob a ilusão de seu suposto “protagonismo” no processo histórico, o que retroalimenta o modelo produtivo que o impele a alienação da materialidade a existência.

Como mencionamos na introdução, uma das angústias que alimentou essa pesquisa foi justamente a estigmatização que a História disciplina esta exposta no contexto da sala de aula. Diante do processo que desenvolvemos nessa produção vimos que estes estigmas surgem a partir justamente dessa valorização que as concepções pós-modernas demandam. E quando nos deparamos com uma grande massa de indivíduos que não conseguem visualizar a utilidade do conhecimento histórico em suas vidas estamos diante de uma compreensão histórica permeada pelo processo ideológico do capital.

Afinal de contas, por que estudar a História se ela se repete? Ou ainda pior: por que estudar o mesmo fato várias vezes? Não seria uma perda de tempo nesta “selva” em que vivemos e lutamos cotidianamente pela sobrevivência ater-se a um conhecimento que se repete e que em função disso só legitima a condição humana, seja ela de burguês ou de proletário? Os estigmas que nos angustiavam alimentam-se nesta ausência de reflexão teórica, por parte dos professores, que promovem práticas que solidificam as angústias que querem transpor. É como se o professor se assemelhasse a um alquimista que vive em uma busca constante pelo elixir da vida sem perceber que promove esforços que se tornam equivocados em função do objetivo que almeja.

Além disso, um outro ponto que precisa ser analisado em relação ao caderno da PCSC intitulado “Disciplinas Curriculares” é a ausência de uma abordagem em torno das questões teóricas que orientam a produção do conhecimento histórico. O caderno em questão, no capítulo dedicado a disciplina de História, inicia-se com uma abordagem dos pressupostos para a disciplina e não promove essa discussão teórica.

O desprezo pela filosofia no processo de elaboração do conhecimento histórico, conforme nos aponta Schaff (1986) e conforme citamos anteriormente, perpassa a prática

tanto do historiador como do professor de História. Este último incorre no risco de utilizar o caderno em questão como um manual na tentativa de aplicá-lo na sala de aula sem devidamente analisar os impactos disso no processo de construção do conhecimento.

Poderíamos questionar que o documento em questão constituiu-se como uma proposta e em nenhum momento quis apresentar-se como algo acabado. De fato temos esta percepção, porém não devemos conceber que ao longo de mais de dez anos (desde a publicação do referido caderno em 1998) não tenham ocorrido questionamentos em relação a isso e, se houveram, não foram devidamente analisados e socializados com o grande grupo que se utiliza da proposta.

De outro lado, mesmo sendo tal documento uma proposta, que tipo de educação almejava e/ou podem proporcionar sem um esforço efetivo em termo de estudo e análise do processo de construção do conhecimento histórico e da relação disso com a filosofia da história? Ao fazermos tais questionamentos é necessário que esclareçamos que o fazemos não em um ato ingênuo de julgar uma fonte historicamente constituída, mas sim em refletir os pontos que devem ser considerados nos próximos anos tanto em relação a uma possível reelaboração do documento como em relação ao ensino da disciplina no chão da escola.

Feitas essas considerações que, como vimos, vão ao encontro do primeiro aspecto do nosso problema de pesquisa, vamos direcionar a nossa discussão à segunda do referido problema, ou seja, a relação entre a proposta para a disciplina de História e os fundamentos de educação e sociedade civil que ela assume.

Para iniciar essa discussão em consonância com a concepção metodológica que assumimos retomamos dois pontos: o primeiro que consiste em perceber o caderno disciplinas curriculares como uma produção que se efetuou na metade da década de noventa do século vinte, momento que, como vimos, revela o alinhamento cada vez maior do Estado às políticas educacionais de cunho neoliberal; o segundo ponto é considerar que esta relação entre a sociedade civil, o Estado e a PCSC não se constituiu em uma relação de neutralidade.

Feito isso vamos apresentar uma primeira contradição que encontramos no caderno da PCSC aqui estudado. Na introdução deste encontramos:

A exemplo da primeira edição, a presente não se constituiu num ementário de conteúdos por disciplina. Embora muitas das disciplinas relacionem conteúdos, não é esse o ponto principal desta proposta. O importante é o enfoque que é dado para as disciplinas, visto que é através deste que os professores poderão efetivamente melhorar a qualidade da relação pedagógica estabelecida com seus alunos. Aos professores, portanto, interessa o todo desta proposta, uma vez que, recorrendo apenas aos

conteúdos explicitados, sem o recurso aos textos que tratam da abordagem teórica acerca desses conteúdos, o professor nada encontrará de novo que lhe auxilie a melhorar a qualidade do seu trabalho. (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998, p. 13).

Ao ler esse trecho da introdução do caderno que analisamos pode-se considerar um tanto leviana a nossa afirmação anterior de que o documento não valoriza uma abordagem teórica em relação à produção do conhecimento histórico, pois afirma que o professor precisa ater-se às discussões em torno da abordagem teórica dos conteúdos em questão. Todavia, a situação que precisamos ponderar é se de fato o capítulo dedicado ao ensino de História promove tal abordagem.

Diante do que produzimos até este ponto está posto a nossa posição de que, ao nosso ver, tal documento desenvolve uma discussão teórica eclética, pois tenta direcionar a um movimento de convergência posturas teórico-metodológicas do campo histórico divergentes em função do paradigma científico a que estão filiadas.

Além disso, o documento aponta o processo de redefinição com relação à disciplina de História, quando afirma que isso ocorreu em relação às reflexões contidas nos jornais da PCSC, os quais abordamos no terceiro capítulo dessa produção. Ao analisarmos como tal redefinição foi concebida não podemos deixar de compreendê-la novamente na perspectiva do ecletismo teórico.

Outrossim, para deixar claro a fragilidade dessa abordagem teórica que o documento afirma ser necessária vamos nos ater a uma outra inferência. Iniciamos a mesma lembrando que o objeto de pesquisa consiste no ensino de História na Proposta Curricular de Santa Catarina tendo como fonte o caderno da PCSC intitulado “Disciplinas Curriculares”.

Feito isso, vamos trazer neste ponto a análise em torno de outros dois documentos da Secretaria de Estado da Educação: o primeiro consiste em um caderno integrante da PCSC intitulado: “Formação Docente”; o segundo é uma publicação da SED intitulada “Diretrizes 3 – Organização da Prática Escolar na Educação Básica”.

O primeiro documento citado consiste em um caderno integrante da PCSC também publicado em 1998, cuja discussão construída está associada aos fundamentos teórico-metodológicos que devem orientar a educação e o ensino das diversas disciplinas na educação básica.

Como o nosso foco é o ensino de História, atemo-nos a analisar se tal caderno, por propor-se a discussão teórico-metodológica, desenvolvia a reflexão teórica sobre a produção do conhecimento histórico que acreditamos ser necessária também no âmbito do ensino da disciplina.

Qual não foi a nossa surpresa ao analisar o capítulo deste caderno dedicado à disciplina de História encontrarmos exatamente o mesmo texto que integra o caderno “Disciplinas Curriculares”. O que estamos afirmando é que nos dois cadernos, apesar de suas especificidades, está contida a mesma reflexão teórica em torno da concepção de História. A única diferença do caderno intitulado “Formação Docente” reside no fato de que amplia a discussão ao apresentar os aspectos metodológicos que podem ser considerados pelo professor no contexto a disciplina em questão. Qual era a intenção da SED em utilizar a mesma discussão do caderno da PCSC intitulado “Disciplinas Curriculares” no caderno dedicado às discussões teórico-metodológicas para embasar a prática dos professores?

Além disso, vamos nos ater neste ponto do texto a outro documento publicado pela SED no ano de dois mil e um, intitulado “Diretrizes 3 – Organização da Prática Escolar na Educação Básica: conceitos científicos essenciais/Competências e Habilidades”. Tal documento surgiu com o objetivo de “[...] subsidiar a elaboração dos projetos Político-Pedagógicos das Unidades Escolares [...]” (SANTA CATARINA, 2001, p. 13). Ao considerarmos essa afirmação presente logo na introdução da fonte em questão, pressupõe-se que a discussão que ela desenvolve constitui-se na perspectiva da PCSC, até porque o próprio documento, em sua introdução, afirma que:

Os autores deste documento, educadores da rede estadual de ensino, no processo de elaboração e sistematização dos subsídios, tiveram como base a experiência concreta das escolas, assim como a Proposta Curricular de Santa Catarina e as Diretrizes Curriculares Nacionais. (SANTA CATARINA, 2001, p. 13)

O documento em questão traz subsídios teórico-metodológicos organizados em mapas conceituais (nos quais se apresentam os conceitos essenciais a serem abordados nas disciplinas) e em quadros de ênfases (que consistem na definição da etapa escolar em que determinados conceitos devem ser trabalhados com maior ou menor ênfase).

A partir deste ponto de nosso texto vamos nos ater ao mapa conceitual para a disciplina de História. O mesmo é organizado em conceitos, sendo definidos conceitos essenciais e conceitos auxiliares.

Os primeiros referem-se às categorias: Cultura, Relações Sociais, Tempo, Tempo/Espaço, Identidade, Memória, Imaginário, Temporalidade, Ideologia e Relações Sociais de Produção. Já os conceitos auxiliares são categorias que emergem a partir dos conceitos essenciais.

Assim, o mapa define cultura como a produção humana nas diferentes sociedades, no tempo e no espaço, sendo isto o conjunto das expressões culturais. As relações sociais são abordadas como as classes sociais e os conflitos e resistências que ocorrem no contexto da organização das diferentes sociedades nos diferentes tempos e espaços.

O conceito de tempo, que aparece duas vezes no mapa em questão, é abordado tanto em sentido cronológico, como nos sentidos dos tempos Histórico, Diacrônico e Circular²⁸. Da mesma forma, o conceito tempo é associado ao conceito espaço, compreendendo esta associação na perspectiva do espaço socialmente produzido pelo homem ao longo do tempo.

A identidade, por sua vez, é compreendida como a auto identificação do sujeito, na perspectiva dos diferentes valores que orientam as diferentes mentalidades e os processos subjetivos. Já a memória é tida como a dicotomia entre o velho e o novo cuja referência ao passado promove o resgate histórico necessária à construção da memória. O Imaginário é tido como o conjunto de mitos, lendas e crenças, no âmbito das práticas populares.

Por temporalidade compreende-se a simultaneidade e os processos de permanência e ruptura que ocorrem no interior de uma sociedade. Já a Ideologia faz referência às diferentes visões de mundo no contexto das relações de poder permeada pelos aparelhos ideológicos. Por fim, o conceito das Relações Sociais de Produção é compreendido como as relações de poder nos processos de organização a sociedade.

Com essa descrição queremos levantar alguns pontos que corroboram para a nossa argumentação acerca do caráter eclético que a Proposta Curricular de Santa Catarina assume para a disciplina de história. O primeiro ponto que queremos destacar é que os conceitos de CULTURA, IMAGINÁRIO E IDEOLOGIA não são discutidos na proposta de História do Caderno da PCSC intitulado “Disciplinas Curriculares” assim como também não o são no caderno intitulado “Formação Docente”.

O segundo consiste em observar que, na perspectiva do materialismo histórico alguns dos conceitos que o mapa em questão apresenta como essenciais não são discutidos, seja pelo conceito em si (como no caso do conceito imaginário, que no âmbito da historiografia não é contemporâneo a Marx) como em relação aos conceitos de tempo.

²⁸ As diferentes concepções de tempo são produto da “revolução” sofrida na historiografia a partir da primeira metade do século XX, com o movimento dos *Annales*. O tempo História faz referência à capacidade de mesurar o próprio tempo a partir dos acontecimentos históricos, libertando, de certa forma, a História da perspectiva do tempo cronológico. Já a noção de diacronia faz menção a linearidade do tempo, expresso nos calendários e no sistema de referencia das horas, em clara oposição à perspectiva sincrônica do tempo histórico. O tempo Circular, por sua vez, faz menção ao que podemos definir como um “eterno retorno”, ou seja, uma perspectiva em que a história não é concebida como um fato único, mas como um conjunto de fatos que se repetem num movimento inexorável e perpétuo.

A partir disso ponderamos sobre o surgimento de outros conceitos no âmbito da disciplina de História não contemplados nos cadernos da PCSC. Apesar do caderno em questão ter como objetivo subsidiar a construção os projetos-políticos-pedagógicos das instituições também a partir da PCSC, o mesmo já nos revela que as discussões em torno da disciplina de história demandaram a adoção de outros conceitos tidos como essenciais.

Da mesma forma, os conceitos tidos no mapa como essenciais e os considerados auxiliares revelam um processo de reorganização. Analisando o mapa em questão, percebemos que conceitos como Cultura, Imaginário e Memória NÃO SÃO CATEGORIAS EFETIVAMENTE DISCUTIDAS NOS TEXTOS DE MARX sobre a concepção materialista de História, que o documento assume como norteadora do processo (PAIM, 2007).

Além disso, a relação entre conceitos essenciais e auxiliares revela fragilidades teóricas, pois no caso do conceito Ideologia, por exemplo, não se pode caracterizá-la como “Diferentes visões de mundo” na perspectiva do materialismo histórico. Situação semelhante verifica-se em relação aos conceitos de Cultura e Imaginário, os quais estão associados a conceitos auxiliares que divergem da concepção de cultura no materialismo Histórico e, no caso específico do conceito imaginário, é associado às correntes históricas pós-modernas, como abordamos no quinto capítulo. Da mesma forma, não está contemplada neste mapa o conceito COTIDIANO, típica da Historiografia filiada às correntes da nova história e que no caderno “Disciplinas Curriculares” é apresentada como categoria básica a ser abordada no ensino de História.

De acordo com NETTO (2011, p. 15), uma das maiores críticas à obra de Marx e a sua concepção do materialismo histórico insere-se na perspectiva de um marxismo vulgar, pautado pela concepção determinista da história, que afirma uma “[...] suposta irrelevância das dimensões culturais e simbólicas no universo de Marx [...]”. O que queremos levantar neste ponto do texto é a dissociação entre o conceito de cultura apresentado no mapa conceitual que ora analisamos e como podemos analisar a cultura na perspectiva do materialismo-histórico.

Sendo o homem compreendido na perspectiva da materialidade, ou seja, como fruto da condição social a que está submetido, suas ideias estão intimamente relacionadas a esta situação, e a sua consciência de classe oportuniza a sua inserção em um determinado estágio social, seja ele de dominação ou de submissão. Nesse sentido, a cultura consiste no conjunto de manifestações deste ser em relação ao âmbito em que ele está inserido e no qual/a partir o qual produz e garante a sua sobrevivência, sendo tudo aquilo que realizada para tal os aspectos de sua cultura, pois:

A produção das ideias, de representações, da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material [...]. (MARX e ENGELS, 1986, p. 36).

Certamente não desejamos aqui esgotar uma discussão em torno do conceito de cultura em Marx, até porque isto se caracterizaria como um outro esforço de pesquisa. Mas o que queremos abordar é que o mapa em questão apresenta o conceito de cultura e os seus conceitos auxiliares sem a devida teorização para que o professor que a este documento tem acesso possa compreender em que consiste essa categoria. É pertinente lembrar que a versão da PCSC intitulada “Disciplinas Curriculares” também não apresenta o conceito de Cultura como categoria básica a ser destacada no ensino de História.

Outra questão, a qual vamos nos ater são os conceitos auxiliares para o conceito de Ideologia. O mapa aqui analisado apresenta o conceito de Ideologia na perspectiva das diferentes visões de mundo no âmbito das relações de poder e dos aparelhos ideológicos. Essa abordagem diverge da concepção de ideologia no materialismo histórico, pois na perspectiva marxista a ideologia não é analisada na perspectiva da produção das ideias, mas sim a partir da *práxis* material da existência.

Assim, ao conceber a ideologia como diferentes visões de mundo, o mapa faz referência a uma compreensão idealista renegada por Marx, pois:

As ideias (Gedanken) da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem a sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual [...]. (MARX e ENGELS, 1986, p. 72)

Se na perspectiva do materialismo histórico e produção espiritual é concebida na relação com a produção material da existência, a ideologia na perspectiva do materialismo não consiste em diferentes concepções de mundo, como demanda o documento em questão, mas sim como o conjunto de ideias da classe que domina a produção material e que, por conseguinte, domina a produção espiritual de forma a perpetuar o seu interesse de classe. E mais uma vez, o documento em questão, apresenta conceitos que por não estarem

devidamente teorizados, potencializam uma compreensão equivocada e, conseqüentemente, uma prática arcaica revestida de inovação.

Ao considerarmos que o mapa conceitual para a disciplina de História apresenta todos os conceitos citados neste texto de forma integrada, ou seja, como inter-relacionados e interdependentes, questionamo-nos se seria possível um ensino de história na formação do sujeito histórico a partir da convergência de conceitos definidos em bases epistemológicas diferentes. Nos deixa intrigados a compreensão de que este documento, mesmo que proponha-se como um recurso que de fato colabora para a elaboração dos Projetos Político-pedagógicos das escolas na perspectiva da emancipação do sujeito, constitua-se apenas como mais uma ferramenta do capital a serviço de ações que perpetuam a constituição da falsa consciência e permite a manutenção da ordem vigente. Aliás, essa é uma questão que perpassa toda essa pesquisa!

Em função disso, é que precisamos analisar o papel do Estado catarinense nesse processo. Já teorizamos no terceiro capítulo o contexto histórico de onde emergiu a Proposta Curricular de Santa Catarina, ressaltando que o projeto da PCSC apresentou-se como uma iniciativa revolucionária no contexto da educação catarinense.

Porém, diante de todas as discussões que construímos ao longo deste texto, novamente deparamo-nos com pontos que não podemos deixar de apresentar. Quando o Estado promoveu os grupos multidisciplinares para a constituição da proposta e questão, isso foi compreendido como um movimento democrático que buscou privilegiar a constituição de um documento a partir das análises daquele que efetivamente vive a realidade escolar, ou seja, o professor. Não seria essa uma estratégia de um Estado capitalista, que reveste de democracia e respeito um processo que, em sua essência, está a base da construção do consentimento (HARVEY, 2011). Não estamos incorrendo na leviandade de afirmar que as autoridades públicas e seus mediatos fizeram isso de forma consciente, mas sim porque compreendemos que:

Como o estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e adquirem através dele uma forma política. Daí a ilusão de que a lei se baseia na vontade e, mais ainda, na vontade destacada de sua base real – na vontade livre [...] (MARX e ENGELS, 1986, p. 98).

A base, e no nosso caso os profissionais envolvidos na constituição da PCSC para a disciplina de história, acreditam que estão constituindo um esforço coletivo e, por isso,

revolucionário, sem perceber que a ausência de uma reflexão teórica exaustiva acerca da perspectiva epistemológica norteadora do ensino da disciplina retroalimenta a condição de dominação da qual querem tanto se libertar.

Certamente compreendemos que estamos tratando de uma proposta, e que como tal não tem a pretensão de apresentar-se como uma fonte imutável para o ensino. O que levantamos é como um documento que, diante de tantas divergências, permanece por mais de dez anos orientando a prática dos professores da disciplina de História sem que existam iniciativas oficiais de reavaliação de seus fundamentos, o que a nosso ver o direciona para uma iniciativa de caráter pequeno-burguês, pois demanda uma ampla discussão em torno das desigualdades sociais, da condição do proletário, do papel transformador da educação neste contexto, da necessidade de efetivação de uma práxis revolucionária, porém reestabelece:

[...] os antigos meios de produção e de troca e, com eles, as antigas relações de propriedade toda a sociedade antiga, ou então fazer entrar a força os meios modernos de produção e de troca no quadro estreito das antigas relações de propriedade que foram destruídas e necessariamente despedaçadas por eles. Num e noutro caso, esse socialismo é ao mesmo tempo reacionário e utópico. (MARX e ENGELS, 1956, p. 40).

É por questionar a ação do Estado catarinense em relação aos seus objetivos com a PCSC que concebemos o problema dessa pesquisa, ou seja, a busca por compreender como os pressupostos do ensino de história vão ao encontro dos fundamentos de educação e sociedade civil assumidos pelo documento.

O Estado, na condição de uma coletividade ilusória (MARX, 1986), controla as formas de intercâmbio e, conseqüentemente, as forças produtivas. Se concebemos uma dependência entre a produção material e a espiritual na produção da consciência, é possível compreender o Estado como aquele que condiciona a Sociedade Civil, a qual constitui a fonte da História, pois contempla “[...] todo o intercâmbio material dos indivíduos [...]” (MARX e ENGELS, 1986, p. 53), uma vez que controla tal intercâmbio e manipula a formação da riqueza espiritual do indivíduo já que esta está associada às relações reais no contexto em que ele vive.

Da mesma forma, não podemos considerar o Estado e a Sociedade Civil como instituições isoladas. Para Marx (1986) a Sociedade Civil constitui-se como tal a partir da divisão do trabalho promovida pela revolução industrial do século XVIII, ou seja, com a burguesia. Esse processo demandou a necessidade da criação de uma instituição que fosse capaz de manter a ordem social burguesa vigente. Nasce aí o Estado moderno, cuja

expressividade na monarquia revela um exercício que rompe com o poder pulverizado na época medieval nas mãos dos senhores feudais e concentra-o nas mãos de um monarca.

Para Gruppi (1996), o Estado constitui-se como uma sociedade política integrada pela burguesia criadora da Sociedade Civil. Isso implica afirmar que não é o Estado que cria a Sociedade Civil (esta entendida como o conjunto das relações econômicas), mas sim o oposto, o que explica o seu surgimento, seu caráter, suas leis, e assim por diante. Nesse sentido, se ponderarmos novamente que as ideias dominantes estão associadas ao interesse de uma classe que compõe a sociedade política e, por consequência, controla o Estado, perceberemos que a igualdade jurídica pregada por essas instituições é numa falácia.

Isso nos leva a ponderar que os fundamentos de educação e Sociedade Civil deste documento, ou seja, da promoção do sujeito histórico e a construção da igualdade social, respectivamente, constituem-se como uma bela utopia visto que os pressupostos do ensino de História contribuem para que ele se dissolva em um processo de “autoconsciência”, no qual ser sujeito concentra-se especialmente na dimensão da crítica.

A História é uma ciência ou uma expressão literária sem pretensões de se atingir verdades e conhecimentos rigorosos? [...] O fenômeno do conhecimento ocorre a partir da experiência dos homens na relação com o mundo em que vivem. É a partir de sua existência, portanto, que os homens constroem a sua visão e compreensão de mundo. Isto representa a sua tomada de posição como sujeito a própria existência [...] (ALMEIDA, 2003, p. 11-17).

A partir disso, construímos algumas inferências sobre o professor de história e a sua prática em sala de aula. Assim como todo ser humano, o professor está imerso nesta dinâmica da produção material e espiritual. Não vamos nos aprofundar nas questões de ordem salarial e de infraestrutura de trabalho, mas sabemos que a realidade do professor da educação básica brasileira é de uma remuneração insuficiente e uma infraestrutura inadequada, com raras exceções.

Além disso, este profissional recebe um público cada vez mais fascinado pela ética “capitalista”²⁹, na qual a existência é pautada na aquisição de bens, e a liberdade é o “pote de ouro no final do arco íris”. Diante dessa realidade, o professor organiza a sua prática em sala de aula: tem o livro didático como ferramenta (o qual pode ser um fim em si mesmo ou mais

²⁹ Referimo-nos à ética capitalista, da individualidade e da busca desenfreada pelo lucro mesmo, que isso implique na supressão daqueles que não possuem os meios materiais necessários para serem considerados “civilizados”.

uma fonte de construção de conhecimento), sem aqui questionarmos os interesses nela implícitos e/ou explícitos, além de outros recursos que a instituição possa oferecer.

O que queremos afirmar é que é inegável que no campo da História é fundamental a utilização e a aplicação de alguns recursos básicos a construção do conhecimento histórico. Referimo-nos aqui aos fatos históricos e à relação entre estes e o sujeito que os seleciona e analisa. Ao longo desta pesquisa discutimos questões epistemológicas na perspectiva da necessidade, por parte do historiador e do próprio profissional da História, de reflexões em torno de sua prática, as quais devem ser amparadas na teoria que orienta a produção do conhecimento histórico.

É nesse sentido que precisamos analisar como se dá esse processo de seleção dos fatos e sua análise. Começamos esse intento a partir de uma questão básica: o que é um fato histórico? Muitos dirão que se trata de todos os acontecimentos que estão no passado e que permeiam a história da humanidade. Mas será possível associar o acontecimento ao nível de fato histórico?

Se no processo de construção do conhecimento histórico discorreremos sobre a necessidade de uma reflexão teórica, pois será esta a orientar tal produção, o mesmo deve ser ponderado em relação à seleção dos acontecimentos que serão tipificados como fatos históricos. Ponderamos que “[...] O que importa, portanto, é o contexto no qual se insere o acontecimento, são as suas relações com certa totalidade, assim como o sistema de referência em que está expresso [...]” (SCHAFF, 1986, p. 210).

Isso implica considerar que a diferenciação entre um acontecimento e um fato histórico está associada ao sujeito que o imputa esta condição, a sua concepção teórica e o contexto e momento histórico em que tal seleção se passa. O sujeito em questão (seja ele o historiador ou o professor) utiliza-se de um arcabouço teórico para a partir deste identificar e diferenciar acontecimentos e fatos históricos., pois “[...] a formulação dos fatos são o resultado da ação da teoria. A teoria precede o estabelecimento dos fatos [...]” (SCHAF, 1986, p. 229). É em função disso que insistentemente abordamos a necessidade da reflexão teórica em relação à produção do conhecimento histórico, pois se:

[...] nos encontrássemos frente ao passado sem nenhuma concepção, sem nenhuma teoria ou hipótese preliminar (conscientemente formulada como o fazem em geral os cientistas, ou espontaneamente imposta pela prática como é geralmente o caso na vida cotidiana), seríamos impotentes perante o caos formado pela multidão dos acontecimentos, dos processos e dos seus produtos, dos quais cada um pode pretender potencialmente o papel de fato histórico. (SCHAFF, 1986, p. 233)

Se a escolha do fato(s) está, por sua vez, associada a esta compreensão teórica, o ensino também está. As concepções de educação que o Estado neoliberal demanda estão associadas à formação da mão-de-obra necessária para a perpetuação do capital. O sistema educacional, por sua vez, é norteado por políticas públicas que por serem engendradas por este Estado revestem-se de um tom humanitário e igualitário que, como vimos, é uma falácia do Estado burguês.

E o professor, no chão da escola, além de estar em uma condição de proletarização, diante de um público alienado (no sentido de ser expropriado material e subjetivamente) e nem sempre dispor dos recursos materiais necessários à constituição de uma prática pedagógica assemelha-se ao alquimista que tenta incessantemente, a partir das condições de possui, alcançar o impossível: o elixir da transformação!

É nesse sentido que a PCSC para a disciplina de História parece-nos estar entre um intento revolucionário e uma utopia transformadora, pois se “Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais em conformidade com a sua produtividade material, produzem igualmente os princípios, as ideias, as categorias, conforme as relações sociais [...]” (MARX, 2008, p. 135), como não considerar o documento como parte dessa dinâmica da relação entre a produção material e espiritual da humanidade, num intenso processo expropriativo?

Também tratamos, ao longo desta pesquisa, do fenômeno educação no contexto do modelo produtivo. Diante da abordagem histórica efetuada não podemos deixar de compreender a necessidade dessa abordagem e sua ampliação, uma vez que:

O conhecimento apresenta-se como uma ferramenta de múltiplos usos políticos. Ele tem tanto o caráter político estratégico ou libertário e o da mercadoria no sentido de se fazer valer os interesses econômicos dos capitalistas. O poder emancipatório, em sua capacidade de incrementar o diálogo e as possibilidades de ação da coletividade, passaria pela ideia de que ao mesmo tempo em que a ciência deve romper com o senso comum no sentido de se desenvolver analítica e formalmente, ela deve retornar ao senso comum enquanto disponibilidade e acessibilidade, ainda que seu registro formal deva ser traduzido para uma linguagem mais funcional (ALMEIDA e TELLO, 2013, p. 10).

Esse processo de retorno da ciência à base de onde se constituiu está associado ao processo de transposição didática que o professor realiza em sala e aula a partir do currículo que as políticas públicas a ele infligem aplicar.

Como estamos tratando de um documento que se constitui, como afirmamos inicialmente, em uma política educacional sustentada pelo Estado Catarinense, é necessária uma discussão em torno dos estudos no campo das políticas educacionais. Estes estudos estão em pleno desenvolvimento no país e na América Latina, e o enfoque que direcionamos a partir deste ponto é o do Enfoque das Epistemologias das Políticas Educativas - EEPE.

Almeida e Tello (2013) nos afirmam que os estudos no campo da epistemologia das políticas educativas (seja em relação às políticas e/ou aos documentos que as representam) precisam ser abordados tendo como pressuposto a observância de três componentes básicos: a posição epistemológica, a perspectiva epistemológica e a perspectiva epistemológica.

A produção de conhecimento de cada pesquisador (e aqui mencionamos que o professor também precisa imbuir-se desta conduta de pesquisador para transpor a de transmissor acéfalo) deve observar uma epistemologia coerente com a tríade anteriormente apresentada.

Almeida e Tello (2013, p.14) nos apontam que podem ser diversas as perspectivas epistemológicas, podem ser “[...] o marxismo, o neo-marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, positivismo e pluralismo [...]”. A partir disso, é necessário ponderar que o posicionamento epistemológico, por sua vez, deve desprender-se da perspectiva epistemológica adotada, pois ele constitui-se, de acordo Almeida e Tello (2013, p.14), no posicionamento político e ideológico do pesquisador.

Já no que se refere à epistemologia esta deve estar em consonância com a perspectiva e o posicionamento epistemológico adotados pelo pesquisador, ou seja, os métodos de pesquisa em si estão associados a perspectivas e posicionamentos epistemológicos específicos, o que demanda a necessidade de clareza quando a sua filiação epistemológica para a construção de uma abordagem coerente.

Vamos pensar esta discussão em torno da PCSC para a disciplina de História: qual(is) perspectiva(s) e posicionamento(s) epistemológico(s) o documento em questão demanda? Com relação ao aspecto metodológico, como isso se configura nesse documento.

Vimos que por perspectiva epistemológica podemos conceber o marxismo que, segundo Paim (2007) é aquela assumida pela PCSC. Todavia, ao analisarmos o documento ao longo da pesquisa e compreendendo o posicionamento epistemológico como o posicionamento político e ideológico do pesquisador, vimos que em termos teóricos a PCSC para a disciplina de História assume um posicionamento epistemológico eclético. Analisando o documento em relação ao terceiro aspecto dos EEPE, vimos que o texto indica como

metodologia a ser adotada pelo professor o método Progressivo – Regressivo – Progressivo, de autoria do teórico filiado às concepções pós-modernas de História, Henri Lefebvre.

Se concebemos que uma política educativa e o seu estudo precisam compreender a consonância entre os três aspectos da EEPE desenvolvidos anteriormente, esta discussão corrobora para o que afirmamos ao longo dessa pesquisa que é a fragilidade teórica da PCSC para o ensino de História, uma vez que a SED assumiu a perspectiva marxista como fio condutor da PCSC (PAIM, 2007). Apesar disso, a proposta incorreu, ao longo dos anos, em um posicionamento eclético e em uma postura metodológica desconectada com a perspectiva e com o posicionamento que assumia inicialmente.

Esta discussão é para nós deveras importante pois concordamos com Masson quando esta afirma que:

As políticas educativas expressam as ideologias que se configuram a partir da materialidade social. Assim, compreender o verdadeiro significado de uma política educativa só é possível com a apreensão a lógica global de um determinado sistema de produção, a qual gera uma forma específica de consciência social, trazendo implicações práticas em diferentes esferas da sociedade. [...] a postura, o método e a práxis são dimensões de uma mesma realidade. Sendo assim, é necessário enfatizar que o investigador que se utilizar da concepção marxista como fundamento teórico [...] deve ter como foco a defesa da *emancipação humana*. Isso significa que deve ter como finalidade última a superação radical da sociedade capitalista, bem como deve contribuir para evidenciar as formas possíveis de se garantir o papel essencial da atividade educativa emancipadora (MASSON, 2013 IN ALMEIDA e TELLO, 2013, p. 69).

Se a concepção marxista demanda esse compromisso com a transformação radical da sociedade, até é possível percebermos tal compromisso, em tom intuitivo e espontâneo, assumido nos textos da PCSC para a disciplina de história, porém não consegue promover a devida superação demandada pela concepção pela sua fragilidade teórico-metodológica.

É em função de todo este contexto que iniciamos este capítulo com a seguinte epígrafe: “[...] O que imaginara como o acontecimento mais revolucionário resultou na realidade, no acontecimento mais contrarrevolucionário [...]” (MARX, 1956, p.212). Fazemos isso, pois é dessa forma que visualizamos a PCSC para a disciplina de História!

Claro que não estamos menosprezando a importância da constituição da PCSC (como um movimento no âmbito das diversas disciplinas) como iniciativa para a transformação da educação catarinense, pelo contrário, estamos valorizando essa iniciativa e com esta pesquisa apresentamos uma discussão que tem como objetivo contribuir com um

processo de reflexão sobre o documento a fim de que ele possa libertar-se dos equívocos em relação à disciplina de História.

Todavia, antes de finalizarmos, queremos retomar o nosso objetivo com este capítulo, o qual era o de discutir se os pressupostos do ensino de história na PCSC vão ao encontro dos fundamentos de educação e sociedade civil assumidos pelo documento, questão essencial em relação à problemática que orientou todo este esforço de pesquisa.

Como mencionado ao longo da produção, os fundamentos de educação assumidos pela PCSC estão concentrados nos dois eixos norteadores que o documento elenca, ou seja, uma concepção de homem na perspectiva do materialismo histórico-dialético, e uma concepção de aprendizagem na perspectiva sócio interacionista.

Já no que se refere aos fundamentos de Educação e Sociedade Civil, discutimos anteriormente a dissociação existente entre a sociedade política e a sociedade civil, bem como discutimos a inter-relação entre as duas classes. O documento aqui analisado, ou seja, o caderno intitulado “Disciplinas Curriculares”, no capítulo dedicado às reflexões acerca dos eixos norteadores da proposta em questão, afirma que é necessária a construção de uma educação que promova o entendimento, por parte da sociedade, de que a socialização da riqueza intelectual é pré-condição para a socialização da riqueza material.

Diante do exposto, discutir acerca da convergência entre os pressupostos do ensino de História e os fundamentos de educação e sociedade civil assumidos pela PCSC constituiu-se, ao nossos ver, no esforço que permeou toda esta produção, e que ora finaliza-se de forma a compreender que essa convergência entre o ensino de História e os fundamentos em questão está no mínimo impossibilitada diante da falta de organicidade teórica do documento analisado.

É necessário um amplo movimento de reestruturação das bases teórico-metodológicas para a disciplina de História no âmbito da Proposta Curricular Catarinense. Mas para que isso aconteça de forma satisfatória é necessário que o conjunto de profissionais desse campo do conhecimento, diante do compromisso político que o ato de ensinar História implica, reúnam-se no sentido de refletir e assumir qual perspectiva teórica efetivamente deverá orientar o ensino da disciplina, assumindo para isso o posicionamento epistemológico e epistemológico que ela demanda, independentemente de suas implicações práticas.

É esse movimento que a presente pesquisa pretende iniciar!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes De. TELLO, César (org). *Estudos Epistemológicos no Campo da Pesquisa em Política Educacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Pós modernidade e Ciência: por uma história escatológica?* Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

ALTHUSSER, Louis; BADIOU, Alain. *Materialismo Histórico e Materialismo Dialético*. São Paulo: Global, 1979.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ANDERSON, Perry. *As Origens da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANDRÊ, Marli E. D. A; LUDKE, Menga; *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.

ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 2001 IN http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200003&lang=pt — acesso em 22/10/2012 às 15 horas e 24 minutos

BOCK, Ana *et all*. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2002.

BONETI, Lindomar Wessler. *Políticas Públicas por Dentro*. 3ª Ed, Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2011.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Uma Introdução à História*. 3ª Ed, São Paulo: Brasiliense, 1983.

CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História: ensaios de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. *Introdução*. IN VYGOTSKY, Lev Semiovich. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, páginas 01 a 19).

DEMO, Pedro. *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

DEMO, Pedro. *Saber Pensar é Questionar*. Brasília: Liber Livro, 2010.

DEUS, Rozana Ferraz de. *CURRÍCULO LATTES*. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4779495D2>. Acesso dia 30/05/13 às 09h 32m.

DOSSE, François. *A História em Migalhas: dos Annales À Nova História*. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. 2ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”*. Campinas: Estudos Sociais, volume 23 n.º 79, 2002. IN http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lang=pt - acesso em 20/10/2012 às 14 horas e 34 minutos.

FICO, Carlos. “*Algumas anotações sobre historiografia, teoria e método no Brasil dos anos 90*”. IN: GUAZZELLI, César Augusto Barcellos et alii (orgs.). *Questões de Teoria e Metodologia da História*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 27-40.

FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da Evolução do Ensino Público: Ensino Público e Política de Assimilação Cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano*. Florianópolis: SED, 1975.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática do Ensino de História*. Campinas, SP: PAPIRUS, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Uma Pós-Modernidade de Libertação: reconstruindo as esperanças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FUKUYAMA, Francis. *O Fim da História e o Último Homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRUPPI, Luciano. *Tudo Começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. Porto Alegre: L&PM, 1996.

HARVEY, David. *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. *O Neoliberalismo: história e implicações*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2011

HAYEK, Friedrich August Von. *O Caminho da Servidão*. 6ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2010.

HENTZ, Paulo. *CURRÍCULO LATTES*. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4755275D6>. Acesso dia 30/05/13 às 08h27m.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOUAISS, Antônio. *Drummond, mais seis poetas e um problema*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

HUBERMAN, Leo. *História da Riqueza do Homem*. 8ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

IOKOI, Zilda Marcia Grícoli. **CURRÍCULO LATTES**. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787451U1>. Acesso dia 30/05/13 às 09h 36m.

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. *História, a arte de inventar o passado*. Bauru, SP: EDUSC, 2007.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2ª Ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: política, estrutura e organização*. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUNGARZO, Carlos. *O que é Ciência*. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LYOTARD, Jean François. *A Condição Pós-Moderna*. 13ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MAFRA, Antônio Dias. **CURRÍCULO LATTES**. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4775254D0>. Acesso dia 30/05/13 às 08h 43m.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. 5ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 4ª Ed, São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. IN MARX & ENGELS, *Obras Escolhidas*. 2ªed. Rio de Janeiro: Vitória, 1956.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. IN MARX & ENGELS, *Obras Escolhidas*. 2ªed. Rio de Janeiro: Vitória, 1956.

MARX, Karl. *Miséria da Filosofia*. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril cultural, 1983.

MASSON, Gisele. *Orientações para o Desenvolvimento de Investigação em Políticas Educativas a partir da Teoria Marxista*. IN ALMEIDA, Maria de Lourdes De. TELLO, César (org). *Estudos Epistemológicos no Campo da Pesquisa em Política Educacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, pág. 55-76.

MELLO, Alex Fiuza. *Marx e a Globalização*. São Paulo: Boitempo, 1999.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (ORG). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Reginaldo. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai*. São Paulo: SENAC, 2001.

NAVES, Márcio Bilharinho. *Marx, Ciência e Revolução*. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2000.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao Estudo do Método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Francisco de. *À Sombra do Manifesto Comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina*. IN SADER, Emir; GENTILI, Pablo (ORG). *Pós-Neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 68 – 78.

PAIM, Aída Rotava. *Uma História da Proposta Curricular de Santa Catarina (1988-1991) – Políticas e Textos*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Campinas, SP, 2007.

PEDROSO, Gelta Madalena Jonck. *CURRÍCULO LATTES*. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4770463U8>. Acesso dia 30/05/13 às 09h12m.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodriguês. *Concepções de História na Proposta Curricular de Santa Catarina*. Chapecó, Universitária, 2000.

PERES, Elisandra de Souza. *Limites e Possibilidades da Proposta Curricular de Santa Catarina: uma análise Histórico-Filosófica*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2008, disponível em <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000037/000037A9.pdf>

RADIN, Jose Carlos. *CURRÍCULO LATTES*. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728104J8>. Acesso dia 30/05/13 às 09h 28m.

REIS, José Carlos. *História da História (1950/1960), História e Estruturalismo: Braudel versus Lévi-Strauss*. IN Revista História da Historiografia, n.º01, agosto de 2008; ISSN 1983-9928. Disponível em www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1

SANTA CATARINA. *Jornal nº 01 – Proposta Curricular Catarinense*. Florianópolis: SED, 1989

SANTA CATARINA. *Jornal nº 02 – Proposta Curricular Catarinense*. Florianópolis: SED, 1989

SANTA CATARINA. *Jornal nº 03 – Proposta Curricular Catarinense*. Florianópolis: SED, 1990

SANTA CATARINA. *Jornal nº 04 – Proposta Curricular Catarinense*. Florianópolis: SED, 1990

SANTA CATARINA. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Disciplinas Curriculares)*. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. *Diretrizes 3: organização da prática escolar na Educação Básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades*. Florianópolis, Diretoria de Ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 31ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica, primeiras aproximações: polêmicas do nosso tempo*. 5ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. 3ª Ed, São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SILVA, Maria Abadia. *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados, FAPESP, 2002.

THIESEN, Juarez da Silva. Vinte Anos de discussão e implementação da Proposta Curricular de Santa Catarina na rede de ensino: desafios para um currículo de base histórico-cultural. Disponível em www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewfile/1556/1297, acesso em 22/07/2012, às 17h21m.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

AMURES. *Movimento Econômico da Serra Catarinense*. IN http://www.amures.org.br/arquivosdb/basico1/0.621206001273080029_apresentacao_movimento_economico.ppt. Acesso em 02/11/2012 às 21 horas e 34 minutos.

BARROS, José D'Assunção. *Teoria da História: princípios e conceitos fundamentais*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodriguês. (ORG) *Pesquisar-Participar*. IN BRANDÃO, Carlos Rodriguês. *Pesquisa Participante*. 4ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE. *CENSO 2010*. IN <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 01/11/2012 às 09 horas e 27 minutos.

DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1985.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6ª Ed, São Paulo: ATLAS, 2007.

OLIVEIRA, Miguel Darcy de ; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la*. IN BRANDÃO, Carlos Rodriguês. *Pesquisa Participante*. 4ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1984.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. 2ª Ed, Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado do Desenvolvimento Econômico Sustentável. *PANORAMA DA ECONOMIA CATARINENSE*. Disponível em http://www.sds.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=157&Itemid=46&lang=brazilian_portuguese. Acesso em 02/11/2012 às 21 horas e 19 minutos.

APÊNDICE

TABELA 01 – Tabela dos profissionais envolvidos na Elaboração do Caderno “Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – Disciplinas Curriculares (1998)”.

Autoridades Estaduais / Gestores da SED SC	
Paulo Afonso Evangelista Vieira	Governador do Estado
João Batista Matos	Secretário de Estado da Educação e do Desporto
José Augusto Hülse	Vice-governador
Pedro Ludgero Averbeck	Secretário Adjunto de Educação
Paulo Hentz	Coordenador Geral de Ensino
Zélia Almira Sardá	Diretora de Ensino Fundamental
Pedro de Souza	Diretor de Ensino Médio
Elizabete Duarte Borges Paixão	Diretora de Ensino Supletivo
Hilda Soares Bicca	Diretora de Ações Integradas
Carmem Rejane Cella	Diretora de Tecnologia e Informação
Ana Elba Amarante de Castro	Gerente de Formação e Capacitação
Grupo de Trabalho da PCSC para a disciplina de História	
Antônio Dias Mafra	22ª CRE – São Bento do Sul, SC
Celso Ogliari	17ª CRE – Xanxerê, SC
Gelta Madalena Jönck Pedroso	5ª CRE – Joinville, SC
José Carlos Radin	9ª CRE – Joaçaba - SC
Maria de Lourdes Avellar	20ª CRE – Laguna, SC
Mário César Brinhosa	1ª CRE – Florianópolis, SC
Normélio Pedro Weber	13ª CRE – Itajaí, SC
Pedro Polidoro	SED – Florianópolis, SC Coordenador do Grupo de História
Rozana Ferraz de Deus	18ª CRE – Canoinhas, SC.
Zilda Márcia Gricolli IOKOI	USP - Consultoria

TABELA 02 – Tabela com os dados dos currículos dos profissionais envolvidos no grupo de trabalho da PCSC para a disciplina de História.

Currículos dos Profissionais do grupo de trabalho da PCSC para a disciplina de História.	
Antônio Dias Mafra	<ul style="list-style-type: none"> - Graduado em História (FFCLP, 1971); - Especialização em História – tendências atuais da historiografia brasileira (UNIVALI, 1992-93); - Especialização em Gestão de Arquivos Públicos empresariais (UFSC, 2002 – 04); - Mestrado em Desenvolvimento Regional (UNC Canoinhas, 2008);
Celso Ogliari	Dados não localizados;
Gelta Madalena Jönck Pedroso	<ul style="list-style-type: none"> - Graduação em História (UNIVILLE, 1982); - Especialização em História do Brasil (PUC MG, 1985); - Mestrado em Educação no Ensino Superior (FURB, 1997); - Doutorado em Engenharia de Produção (UFSC, 2006);
José Carlos Radin	<ul style="list-style-type: none"> - Graduação em Filosofia (UPF, 1982); - Especialização em História (UPF, 1985); - Mestrado em História do Brasil (UFSC, 1995); - Doutorado em História (UFSC, 2006).
Maria de Lourdes Avellar	Dados não localizados;
Mário César Brinhosa	<ul style="list-style-type: none"> - Graduação em História (UFSC, 1986); - Especialização em História (UFSC, 1987); - Mestrado em Educação (UFSC, 1996); - Doutorado em História Social (USP, 2002).
Normélio Pedro Weber	Dados não localizados;
Pedro Polidoro	Dados não localizados;
Rozana Ferraz de Deus	<ul style="list-style-type: none"> - Graduação em História (UNIUV, 1986); - Especialização em História e Museologia (UNOESC, 1995); - Mestrado em Educação (UNC, 2002);

Zilda Márcia Gricolli IOKOI	<ul style="list-style-type: none">- Graduação em História (USP, 1974);- Especialização em História da Educação (PUC SC, 1979);- Mestrado em História do Brasil República (USP, 1985);- Doutorado em História Latino-Americana (USP, 1990);- Pós-Doutorado (USP, 1994);- Livre Docência (USP, 2001).
--------------------------------	--
