

**JOSÉ FERNANDES COSTA**

**A DÉCADA DE 1980 E OS  
EMBATES CURRICULARES:  
A PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA  
EM FLORIANÓPOLIS**

**Florianópolis, 20 de fevereiro de 2001.**

**JOSÉ FERNANDES COSTA**

**A DÉCADA DE 1980 E OS  
EMBATES CURRICULARES:  
A PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA  
EM FLORIANÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como exigência parcial para a obtenção do título de Mestrado em Educação.

**Orientação:** Prof. Dra. Maria de Fátima Sabino Dias

**Florianópolis, 20 fevereiro de 2001.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“A DÉCADA DE 80 E OS EMBATES CURRICULARES: A PROPOSTA DE  
HISTÓRIA EM FLORIANÓPOLIS”**

**Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do Centro  
de Ciências da Educação em cumprimento  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.**

**APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 20/02/2001**

Dra. Maria de Fátima Sabino Dias – Orientadora/UFSC

Dra. Ernesta Zamboni - Examinadora/UNICAMP

Dra. Olinda Evangelista – Examinadora/UFSC

Dra. Lucila Mareli Meyer – Suplente/UFSC

**Prof. Dr. Lucídio Bianchetti**  
**Coordenador do PPGE/CED/UFSC**

**José Fernandes Costa**

***Florianópolis, Santa Catarina, fevereiro de 2001.***

*O ofício de ensinar por muito tempo tem sido entendido como uma tarefa eminentemente feminina. É sabido que hoje em dia esta afirmativa não é mais tão verdadeira. Mas é a duas professoras que dedico o resultado deste trabalho: àquela que professou e professa a arte de ser Mãe, a Dona Nina, com o segundo ano primário; e àquela que conheci namorada, se tornou noiva e Esposa, professora na arte de amar.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre uma tarefa difícil, sobretudo porque se sabe que é preciso dar nomes. Muitos são os que precisariam dessa menção, contudo, destaco algumas pessoas que foram responsáveis mais de perto pela vitória em mais esta etapa da caminhada.

Começo por lembrar aquele que não pode viver para ver a minha conclusão de graduação, meu pai. Seu Durval, completou o quarto ano primário, como ele chamava, num supletivo, quando eu iniciava minha vida escolar. Foi o maior incentivador para que os filhos se dedicassem aos estudos. Noites e madrugadas soube recortar e juntar tecidos nas medidas necessárias à feitura de ternos, tal qual o historiador, metucioso no seu ofício. A ressurreição existe e ele continua muito vivo em tudo que ensinou e a semente que plantou para que esse dia se tornasse realidade hoje dá mais uma parte de seus frutos.

Minha mãe, como já apresentei na dedicatória sempre foi e continua sendo um dos pilares que mantém nossa gostosa harmonia familiar.

À Gessi, que conheci em 1994, em um dos encontros de Pastoral Universitária e que logo se tornou namorada, noiva seis anos depois e, recentemente, esposa. Com todas as implicâncias que a vida à dois exige, sobretudo quando os dois estão em fase de conclusão de cursos, ela soube ser companheira, compreensiva e sempre presente.

Em toda essa caminhada, também foi muito importante a Pastoral Universitária (PU), um grupo de estudantes que procura pensar e viver o cristianismo à luz da Teologia da Libertação, e que me acolheu na minha chegada em 1989. Além de moradia acessível, me possibilitou aprender a conviver com diferenças, aprofundar a fé e exercer a liderança na busca de ideais.

É preciso lembrar também da UFSC, toda a sua estrutura física e humana, de alto nível, que nunca deixou me contentar com pequenas etapas vencidas, sempre colocando novos desafios. Mas, sobretudo, meus agradecimentos à brilhante orientação da Dra. Maria de Fátima Sabino Dias. Conhecemo-nos como colegas de trabalho no Colégio de Aplicação e terminamos nas “angústias” do tempo de orientação. Hoje, chegamos a um resultado com a plena consciência que muito mais poderia ser feito ainda, mas essa é uma tarefa que vai sempre se completando mais, é preciso fechar etapas para abrir outras.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	VI
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	VII
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
1. A história desta pesquisa.....	1
2. Situando a época a ser pesquisada.....	3
3. O currículo como arena de disputas.....	6
4. A definição pré-ativa do currículo escolar em Florianópolis.....	11
5. Considerações acerca das fontes e da metodologia de trabalho.....	14
6. A organização deste trabalho.....	17
 <b>CAPÍTULO I – A década de 1980, o PMDB e o Currículo</b> .....	 19
1. Educação e Currículo nos anos 80: Estado e Sociedade.....	21
2. Os fundamentos para o currículo crítico.....	24
3. O partido da hora.....	26
4. O PMDB e a Educação.....	27
5. Peculiaridades catarinenses.....	30
 <b>CAPÍTULO II – Estratégias para a Definição Curricular em Florianópolis na Década de 1980</b> .....	 35
1. Eleições em Florianópolis e a Educação.....	38
2. Em Florianópolis, também o currículo.....	41
3. Currículo e escola como redutores da sociedade.....	45
4. O esforço de apontar o professor como sujeito.....	49
 <b>CAPÍTULO III – Currículo e Ensino de História em Florianópolis</b> .....	 53

1. Disciplina escolar e a disciplina de História .....	54
2. O campo das disputas: os Encontros Pedagógicos.....	58
3. As relações 1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> / 5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> séries: sintomas de embates .....	61
4. A disciplina de História na grade curricular .....	67
5. Identificando concepções emanadas das discussões .....	71
6. Na proposta de conteúdos o descompasso com a concepção.....	73
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
<b>FONTES DOCUMENTAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>87</b>

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo explicitar como a constituição da proposta curricular de História de 1991 em Florianópolis se articulou com as discussões que ocorriam na década de 1980 no Brasil.

Os anos 1980, sobretudo da segunda metade em diante, são conhecidos como os anos da *redemocratização*. Este atributo foi conferido em função dos vinte anos que o país passou sob o regime de ditadura militar, entre 1964 e 1985. Sem dúvida é um atributo discutível e discutido, mas que tomou conta dos discursos em relação ao período.

Foram anos em que partidos de oposição, sobretudo o PMDB, alcançaram o poder, e abriram espaços para formas de gestão participativa, onde a área educacional teve grande destaque. Faço uma incursão pela política formal e a educação em âmbito nacional, procurando situar o aparecimento do tema currículo como centro dos debates.

Discuto esses aspectos em âmbito local, situando no interior do debate sobre currículo, a disciplina de História e seus conteúdos programáticos, procurando perceber onde eles se articulam com as concepções teóricas que predominavam nos textos institucionais.

O trabalho foi desenvolvido tendo por base fontes primárias documentais escritas produzidas no interior da Prefeitura Municipal de Florianópolis, portanto, fontes oficiais, e com o auxílio de fontes bibliográficas.

**Palavras-chave:** História, Currículo, Florianópolis.

## LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

EP – Encontros Pedagógicos

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PDS – Partido Democrático Social

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis

PT – Partido dos Trabalhadores

RME – Rede Municipal de Ensino

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

# INTRODUÇÃO

A presente investigação tem como objeto de pesquisa as propostas curriculares da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, e sua relação com a disciplina de História na segunda metade da década de 1980. Porém, mais do que ficar enumerando acontecimentos de um passado recente, quero identificar aspectos mais específicos que teriam perpassado o processo de elaboração/escolha de uma proposta curricular naquele período. Conforme afirmam alguns historiadores, como Adam Schaff, “a verdade se constrói cada vez mais complexa, cada vez mais precisa, a partir de verdades parciais e, neste sentido, relativas”.<sup>1</sup> Portanto, trata-se do estudo de um objeto local mas que, como veremos, apresenta características mais complexas refletindo a situação mais ampla da história do Brasil naquele momento dos anos 80.

## 1. A história desta pesquisa

A escolha do tema a ser desenvolvido nesta pesquisa está diretamente relacionada com a minha experiência profissional como professor de História na RME de Florianópolis. Porém, o período a ser estudado é anterior ao início de minha atuação como professor, centrando-se com maior ênfase nos anos finais da década de 80.

Após ter cursado a graduação em História na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 1993 iniciei minhas atividades profissionais na rede pública de ensi-

---

<sup>1</sup> SCHAFF, A., *História e verdade*, p. 59.

no. E, parece um sonho de todo novato, para mim a revolução no ensino de História se daria dali em diante, pois discussões acumuladas na graduação poderiam ser materializadas em sala de aula. Porém foi frustrante descobrir que a realidade era bem diferente da teoria. A conclusão a que cheguei, e que naquele momento me pareceu óbvia, era que a Universidade não conseguia preparar os professores com conhecimentos apropriados sobre a realidade profissional da escola pública de ensino fundamental.<sup>2</sup> Em contrapartida, parecia que sabendo dessa realidade, a escola pública interessava-se pela formação de seus professores, uma vez que esporadicamente os mesmos eram convidados para Encontros Pedagógicos (EP).<sup>3</sup> Mas, esses Encontros eram tão esporádicos que, para um professor em início de carreira, ficava a impressão que não havia nenhuma objetividade naquelas reuniões.

Em 1995, após dois anos de experiência em sala-de-aula, fui convidado a engajar-me na equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME) como Coordenador de História, cargo que ocupei até 1996. Nessa função a principal tarefa era coordenar os Encontros Pedagógicos, a partir do projeto maior denominado Movimento de Reorientação Curricular, implantado na Rede Municipal durante o ano de 1993, quando teve início a gestão da Frente Popular no Governo Municipal. No ano de 1994 os encontros, então denominados de Grupos de Formação, eram quinzenais e com a temática geral voltada para a formação teórica no campo da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani. Éramos entre oito e doze professores que freqüentavam o grupo de História, mas ainda com alguma descrença se aqueles estudos levariam a um novo currículo. Nos anos seguintes, como coordenador, percebi melhor os limites e as possibilidades das condições oferecidas pelo governo municipal, bem como os anseios e as resistências por parte dos professores que demonstravam uma certa abertura para com o trabalho.

Os quatro anos de vivência profissional (1993-1996) contribuíram para que despertasse em minhas reflexões teóricas uma série de questionamentos relativos à formação dos professores e culminaram por instigar à investigação sobre o assunto. Com poucas informações sobre prazos e possibilidades, apresentei em 1997 um projeto de

---

<sup>2</sup> Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o ensino de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries integra o ensino fundamental, que abrange da 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries.

<sup>3</sup> Os Encontros Pedagógicos consistiam em reuniões periódicas dos professores, promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, para discussão e elaboração de propostas curriculares. Esses encontros serão detalhados nos capítulos seguintes.

pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, propondo investigar como são formados os professores de História, tanto nas licenciaturas quanto na chamada formação continuada ou em serviço. Resumindo: iniciado o curso de Mestrado em 1998, fui alertado para o fato de que, em dois anos e sem perspectiva de bolsa de estudos para dedicação exclusiva, era preciso pensar uma delimitação mais precisa para meu projeto. Foi então que fiz o recorte temporal, optando pelo estudo do período em que iniciaram as discussões sobre propostas curriculares — 1987, até o ano de sua oficialização em Florianópolis, em 1991. Com esta escolha também pretendia evitar as dificuldades metodológicas de ser sujeito e pesquisador do processo.

A opção em trabalhar com o currículo está associada à necessidade de refletir como, em nível local, se deu a discussão em torno de um tema de debate e embates em nível da política nacional, como também analisar as relações do currículo com a disciplina de História.

## 2. Situando a época a ser pesquisada

Esta pesquisa está situada temporalmente sobre o período definido na historiografia como fase de *redemocratização* do Brasil ou, como se convencionou chamar, *Nova República*. Os termos são assim apresentados na história como contraposição aos 21 anos de ditadura militar (1964-1985). Porém, essa problematização é questionada por alguns estudiosos do período. Para Cunha, “tratar de democracia no Brasil é uma atividade que remete mais ao plano das esperanças do que ao das realizações.”<sup>4</sup> Segundo este autor, o que deve ter sido a única experiência de democracia no Brasil ocorreu entre 1946 e 1964, embora ainda sem contar com o voto de analfabetos, com fortes práticas populistas e de influência do poder econômico.

No período entre 1964 e 1985, o povo brasileiro foi excluído de todas as decisões, sendo, no máximo, chamado para as cerimônias de posse dos generais escolhidos para Presidentes da República pelo Colégio Eleitoral.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> CUNHA, Luiz Antonio, *Educação, Estado e Democracia no Brasil*, p. 19.

<sup>5</sup> Cf. VIEIRA, Evaldo Amaro, *A República Brasileira: 1964-1985*, p. 69.

O último presidente militar, General João Batista Figueiredo, foi sucedido por José Sarney, eleito em 1985,<sup>6</sup> ainda por um Colégio Eleitoral. Segundo Fernandes, essa transição da ditadura para a *Nova República* foi muito bem arquitetada para evitar rupturas mais contundentes na ordem nacional. Para ele, a *Nova República*:

(...) não rompeu com o passado remoto ou recente. Não combateu de frente a ditadura. Contornou-a e prolongou-a. Nasceu de seu ventre e foi batizada em sua pia batismal. O Colégio Eleitoral tinha que ser o seu berço e também o seu leito de morte. A retórica empolgou a sua defesa, através da indústria cultural de comunicação de massas e da ação rasteira dos políticos profissionais.<sup>7</sup>

A volta às eleições diretas para governadores de Estado, em 1982, havia reforçado a crença na volta da prática da democracia ao país. Segundo Vieira, os candidatos de partidos de oposição venceram as eleições em Estados que controlavam 74,9% do PIB.<sup>8</sup> Toda euforia, que parecia ir num crescendo, culminou no movimento *Diretas Já!* em 1983 e teve aí também seu banho de água fria. A elite governante não estava abrindo mão de seu poder. Aliás, basta lembrar que os governantes na década de 1970 pretendiam uma “abertura lenta, gradual e segura”. Para Vieira, foi assim que o sonho de eleições diretas para suceder o último general presidente fracassou.

A emenda constitucional que previa eleições diretas para a Presidência da República foi rejeitada pela Câmara dos Deputados. Apesar de tal emenda ter recebido maioria de votos a favor dela (298 a 65), faltaram 22 votos para atingir a quantia de dois terços necessária para mudar a dita Constituição. Por ocasião da votação, 54 membros do partido oficial, PDS, apoiaram a emenda das diretas-já. Porém 112 representantes do PDS votaram contra ela, ou ausentaram-se do plenário da Câmara dos Deputados.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> Sarney era filiado à ARENA (partido de sustentação da ditadura), que ao ser extinta no fim da década de 1970 transformou-se em PDS e às vésperas da sucessão de Figueiredo encontrava-se em crise interna. Por força da legislação eleitoral vigente, as chapas deveriam ter os candidatos à Presidência e vice do mesmo partido. Um acordo entre dissidentes pedessistas e PMDB levou Sarney a filiar-se ao PMDB para ser candidato a vice na chapa de Tancredo Neves na disputa via Colégio Eleitoral. Vencida a eleição, Tancredo adoeceu e faleceu antes da posse. Conclusão: parte do grupo que havia apoiado os militares até antes de 1985 manteve-se no poder através do Governo de José Sarney.

<sup>7</sup> FERNANDES, F., *Nova República?*, p. 20.

<sup>8</sup> Vieira, op. cit. 63.

<sup>9</sup> Idem, 63.

O tema da abertura política, portanto, não propicia um debate tão tranquilo quanto possa parecer. Para Germano, houve instabilidade no bloco de poder, decorrente de conflitos entre diferentes facções militares e setores da classe burguesa, pois esta última reivindicava:

(...) um maior acesso à tomada de decisões de governo e menor autonomia estatal. (...) a burguesia não mais pretendia abdicar do direito de governar em troca de proteção de um Estado forte e poderoso. Afinal, os militares haviam destruído, desde 1972, todos os possíveis inimigos de extrema-esquerda, bem como havia se desgastado o mito do Movimento Comunista Internacional.<sup>10</sup>

Neste espaço de tempo em que foi se configurando o cenário político nacional mais amplo de fim da ditadura militar (início da década de 1980), a “invenção” da *Nova República* disseminou a idéia de que o Brasil estava se redemocrätizando. A burguesia que sustentou a ditadura militar e assumiu o poder das mãos dos militares em 1985 perdeu a chance de derrotar de vez a ditadura. Segundo Fernandes, o que se ganhou foi

(...) uma mistificação monstruosa: a montagem política e ideológica de um *Frankenstein*, batizado de *Nova República* e trombetado pela cultura da comunicação de massa como uma “vitória do Povo na luta pela democracia”.<sup>11</sup>

As resistências ao regime de ditadura e as lutas em favor da prática democrática progrediram no início dos anos 80 e, em parte, foram cooptadas por uma elite preocupada em perpetuar seu poder no país. A transição à abertura de fato foi “lenta, gradual e segura”, na medida em que apresentou poucas mudanças significativas no contexto geral da nação. Para Toledo,

Ninguém pode discordar da tese segundo a qual o alargamento da democracia política tem sido possível fundamentalmente graças às iniciativas e lutas das classes populares e trabalhadoras. Mas disso não se pode concluir que, nos tempos atuais, a democracia moderna (“subversiva”, “revolucionária”) é um poder exclusivo dos setores populares. Ou seja, a democracia, na pers-

<sup>10</sup> GERMANO, J. W., *Estado e Educação no Brasil (1964-1985)*, p. 212.

<sup>11</sup> FERNANDES, op. cit. p. 28.

pectiva acima, serviria prioritariamente às massas trabalhadoras e não aos seus opressores. Subestima-se, assim, a realidade de que o funcionamento regular das instituições políticas democráticas (as eleições rituais, o pluripartidarismo, as liberdades políticas etc) contribui também decisivamente para a legitimação da ordem social burguesa.<sup>12</sup>

As observações acima levam ao entendimento de que o modelo democrático que foi imposto no Brasil carece da adjetivação de “formal”, pois os grupos controladores do Estado dispõem de mecanismos ideológicos que, mesmo permitindo a escolha de representantes por parte da população, não permitem alterações consistentes na estrutura social, política e econômica. As “classes dominantes controlam os núcleos duros (estratégicos) do Estado, as classes dominadas não podem ocupar senão posições subalternas.”<sup>13</sup> Nesse sentido, a democracia formal, segundo Bobbio, tende esgotar-se num elenco de regras, de “procedimentos universais,” tais como o direito ao voto. São regras que procuram estabelecer “como se deve chegar à decisão política e não o que decidir.”<sup>14</sup>

É nesse período, marcado por ambigüidades, e pelas discussões nacionais em torno das reformas educacionais, políticas e econômicas que se desencadeia uma ampla discussão em torno das reformas curriculares, tanto em âmbito nacional, estadual como municipal.

### 3. O currículo como arena de disputas

A característica de apresentar propostas curriculares, em geral, como legitimamente elaboradas com o auxílio dos professores foi marcante no início dos anos 90, ao se publicarem as novas propostas, segundo os estudos de Bittencourt.<sup>15</sup> Conforme a autora, tais propostas curriculares, no entanto, não conseguem esconder ambivalências e contradições quanto à dimensão dessas reformulações,<sup>16</sup> pois os interesses do poder

<sup>12</sup> TOLEDO, Caio Navarro de. *Intelectuais de esquerda e a questão da democracia*, p. 61.

<sup>13</sup> *Idem*, p. 62.

<sup>14</sup> BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*, p. 326-327.

<sup>15</sup> BITTENCOURT, C. F., *Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História*, p 11-27.

<sup>16</sup> *Idem*, p. 12.

instituído e os interesses das escolas não são, necessariamente, os mesmos. Nesse sentido, somos impelidos a não aceitar como consenso “versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito,” segundo Goodson.<sup>17</sup> Este autor chega a tal conclusão após fazer distinção entre o currículo escrito e oficial, e o que de fato se efetiva na prática da sala de aula. Seus estudos levaram-no a incorporar o conceito de “currículo pré-ativo”, de acordo com a definição de Maxine Greene para o oficial, ou “currículo como fato”, conforme definição de Michel Young. O currículo que realmente se efetiva na escola, Goodson chama de “realização ‘interativa’ de currículo” ou “currículo como prática”.<sup>18</sup>

Goodson destaca, portanto, que o currículo ativo na sala de aula difere do escrito e defende que, se há um certo confronto entre o escrito e o praticado, já no seu processo de escrita podem ter ocorrido conflitos mais exacerbados. Dessa forma o autor conclui defendendo que se retome o estudo dos conflitos curriculares do passado.<sup>19</sup>

Na mesma linha de pensamento, Sacristán, ao buscar um conceito de currículo, diz que estes “são expressão de equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento”.<sup>20</sup> Ou seja, a realidade social em que o currículo é produzido não pode ser desconsiderada, pelo contrário, é nessa realidade que ele é produzido. Dito de outro modo, na definição de currículo de Sacristán, são imprescindíveis os elementos políticos, sociais, econômicos, religiosos que formam o todo social do momento de sua produção.

Moreira e Silva esclarecem e ampliam a questão afirmando que “o currículo é uma área contestada, é uma arena política”.<sup>21</sup> Por esta razão é importante conhecer a história da produção desse currículo, pois, conforme os autores,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e

<sup>17</sup> GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e História*, p. 24.

<sup>18</sup> *Idem*, p. 19-20.

<sup>19</sup> *Idem*, p. 28.

<sup>20</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, p. 17.

<sup>21</sup> MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T., *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*, p. 20.

atemporal — ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.<sup>22</sup>

Cito, a título de exemplo, uma elaboração curricular implicada em relações de poder, já amplamente estudada por historiadores: a proposta da disciplina de História em São Paulo na década de 80.<sup>23</sup> As discussões em torno dessa elaboração curricular motivaram debates na grande imprensa, como a *Folha de São Paulo*. Através de editoriais as pessoas envolvidas no processo eram desqualificadas, chegando a repercutir politicamente, como na demissão de secretários de educação.<sup>24</sup> Martins informa que as dificuldades que envolviam a elaboração das propostas também diziam respeito a divergências políticas, no caso, entre o Governo de Franco Montoro e o de seu sucessor Orestes Quécia, pois embora fossem membros do PMDB, tinham concepções divergentes de governo.<sup>25</sup>

Os embates em São Paulo nos remetem aos estudos de Michael Apple<sup>26</sup> que, ao analisar a história do currículo do ponto de vista da sociologia da educação, destaca que “não se trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica.” Para o autor, não se trata de saber qual conhecimento deva entrar no currículo, mas “o conhecimento *de quem vale mais?*” nesses momentos de disputas.<sup>27</sup> O assunto, portanto, põe em evidência as disputas de hegemonia de poder, ocorram elas em períodos de ditadura ou em momentos menos repressores. Para Apple, “reconheça-

<sup>22</sup> Idem, p. 7-8.

<sup>23</sup> Existem vários trabalhos sobre a proposta curricular do Estado de São Paulo. Destaco três relacionados especificamente à História: MARTINS, Maria do Carmo. *A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1996. (Dissertação de Mestrado). Este trabalho destaca a elaboração da proposta dando voz a alguns dos autores, através de entrevistas, destacando os conflitos emergentes entre educadores/coordenadores e Estado. COORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *A História no centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico — As propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. São Paulo: Faculdade de Educação-USP, 1994. (Dissertação de Mestrado). O autor expõe uma análise das idéias a respeito do ensino de História produzidas por diversos sujeitos sociais, em São Paulo, desde o final da década de 70, destacando principalmente as discussões em torno da proposta curricular na década de 80. DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. *Resistindo ao seqüestro das experiências — Gestão de Educadores no Projeto Pedagógico (Campinas, 1984-1988)*. Campinas: Faculdade de Educação-UNICAMP, 1998. (Tese de Doutorado). Nesta tese são analisados os fundamentos mobilizados do trabalho pedagógico de uma equipe de educadores no Projeto Pedagógico regional de Campinas, entre 1984 e 1988, ou seja, o envolvimento dos profissionais na gestão da educação; analisa também pressupostos vanguardistas progressistas do discurso dos educadores.

<sup>24</sup> MARTINS, op. cit. p. 64.

<sup>25</sup> Idem, p. 63.

<sup>26</sup> APPLE, M., *Repensando ideologia e currículo*, p. 39-40.

<sup>27</sup> Idem, p. 39-40

mos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião.”<sup>28</sup>

Essas observações de Apple e o exemplo que citamos sobre a elaboração curricular da proposta de São Paulo nos conduzem a pensar que os embates acontecem, de fato, no interior do componente curricular definido como disciplina e na seleção de seus conteúdos programáticos. Porém, o conteúdo desenvolvido pelo professor perante seus alunos, no interior de sua disciplina, é o que pode revelar a concepção educacional e curricular desse professor. Contudo, é importante ressaltar, embora o professor tenha sua autonomia na sala de aula, esta é relativa, porquanto há um rol de conteúdos oficiais, definidos previamente enquanto disciplina, que tende a orientar seu trabalho.

Ao fazer um estudo sobre *Saber escolar, currículo e didática*, Nereide Saviani considera como características das disciplinas escolares:

- 1) a idéia de organização, seqüenciação, dosagem dos conteúdos segundo prioridades estabelecidas de acordo com as exigências de controle do processo educativo;
- 2) sua presença no currículo com seu programa, pressupõe uma seleção realizada no seio da cultura, consistindo numa “*reinvenção cultural*”;
- 3) sua constituição, consolidação, alteração, desaparecimento/ressurgimento resultam de conflitos que supõe soluções negociadas;
- 4) seu valor relativo no currículo obedece a determinados padrões, às vezes ditados mundialmente.<sup>29</sup>

Contudo, Saviani aprofunda ainda mais o estudo, afirmando que:

O que define a fisionomia de uma disciplina é seu programa, com maior ou menor intensidade de temas, associado ou não a exercícios/atividades, dependendo do peso dado aos conteúdos escolares e da atenção às características do público alvo.

(...) a escola define o conteúdo do ensino, organizando nele os conhecimentos de uma forma toda peculiar (...) Esta peculiaridade se revela mais nitidamente na simplificação.<sup>30</sup>

<sup>28</sup> Idem, p. 39.

<sup>29</sup> SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática*, p. 53.

<sup>30</sup> Idem, p. 58.

Os estudos que Saviani desenvolveu tiveram como fonte de referência as pesquisas de Chervel que apontavam a simplificação como resultante da relação entre disciplinas escolares e as ciências de referência. Os conteúdos seriam a vulgarização da ciência de referência de uma dada disciplina para que o aluno acesse melhor a ciência.<sup>31</sup>

Desse modo, disciplina escolar e conteúdos caracterizam-se como componentes fundamentais no interior de um currículo.

Ainda sobre a importância do estudo das disciplinas escolares, Dias, também pesquisadora do assunto, mais especificamente da disciplina de História da América, destaca que a história das disciplinas:

(...) se constitui atualmente num marco importante para a história da educação, mais especificamente para a história do ensino, não apenas pela possibilidade de reflexão sobre as práticas desenvolvidas na sala de aula, como também pela possibilidade de analisar tanto as finalidades que presidem a sua organização quanto as mudanças que ocorrem no interior das disciplinas.<sup>32</sup>

A organização das finalidades da disciplina de História tem se modificado ao sabor de grupos com interesses particulares ao longo do tempo. As mudanças e reorientações curriculares não se deram descoladas de seus contextos, conforme mostram os historiadores. De acordo com Saviani,

Enquanto parte integrante dos currículos, as disciplinas escolares estão sujeitas às contingências de sua elaboração e aplicação. Mas, ao mesmo tempo, tem suas próprias particularidades, chegando mesmo em alguns casos, a interferir na história do currículo.<sup>33</sup>

Assim, é preciso estudar o currículo como uma arena de disputas, sem perder de vista que há uma intrínseca relação entre ele e seus componentes mais próximos no cotidiano escolar, onde de fato o currículo se realiza: na disciplina e no conteúdo.

<sup>31</sup> CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa, p. 181.

<sup>32</sup> DIAS, Maria de Fátima S., A "Invenção da América" na cultura escolar, p. 34.

<sup>33</sup> SAVIANI, N. op. cit., p. 53.

Portanto, pensar a definição pré-ativa da proposta curricular sugere pensar também o seu componente específico que é a disciplina, a sua história e sua organização no interior das propostas curriculares.

#### 4. A definição pré-ativa do currículo escolar em Florianópolis

A proposta curricular oficializada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em 1991, pode ser considerada como padronizada com as demais propostas nacionais, em relação aos seus autores, conforme o estudo de Bittencourt. Ao escrever sobre *Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História*, todas publicadas na década de 90, a autora detectou que:

Algumas delas pontuam o percurso de discussões com os docentes, procurando esclarecer os vários sujeitos produtores dos textos oficiais, considerando os possíveis liames e articulações entre o corpo burocrático de técnicos com assessores das universidades, mostrando ser um produto proveniente de discussões com professores. Nessas propostas, o saber escolar proposto pretende evitar a caracterização como ‘pacote’ e aparece como fruto de discussões e se define como resultante de um consenso parcial de três setores considerados básicos em sua elaboração: poder educacional, academia e professores.<sup>34</sup>

Ou seja, no que se refere aos sujeitos produtores das propostas, há uma intenção em fazer dos professores esses sujeitos. Tendo a elaboração da proposta de Florianópolis como objeto de estudo, é preciso lembrar que ela foi produzida na década de 80 e, como na própria proposta fica explícito, a partir dos Encontros Pedagógicos. Isto significa dizer que na proposta de Florianópolis ocorre uma tentativa de se mostrar articulada com o contexto nacional no que diz respeito aos autores da proposta curricular, já que esta teria sido elaborada pelos professores nos referidos encontros. Portanto, não era um produto de intelectuais de gabinete, conforme fica expresso no documento final.

Na segunda metade da década de 80, como já observamos anteriormente, o país passou por um processo comumente denominado de *redemocratização* onde os termos

<sup>34</sup>BITTENCOURT, C. F., op. cit., p. 15.

*democracia e participação do povo no governo* predominavam nas falas oficiais, por exemplo, apesar de todas as divergências teóricas. Aliás, um momento importante na gênese desse discurso foi a posse do Presidente Figueiredo em 1979, onde este prometeu “assegurar uma sociedade livre e democrática” e “fazer deste país uma democracia”<sup>35</sup> embora tal discurso já denote a qualidade de democracia pretendida, decretada, e que na prática não passou de mistificação.

De acordo com observações que apresentei anteriormente, a elaboração de um currículo abarca conflitos e disputas que não ficam tão evidenciados em um documento oficial final, refletindo-se, muitas vezes, na prática de sala de aula, na interatividade do currículo, quando os professores, mesmo tendo o currículo condicionando, não o deixam determinar por completo sua prática.

Diante das observações aqui levantadas, as questões que coloco são as seguintes: *em que medida o processo de definição pré-ativa do currículo de 1991 de Florianópolis foi influenciado pelo contexto mais geral e o que a documentação oficial permite inferir sobre os embates, conflitos, interesses, permanências e rupturas do seu processo de discussão e elaboração? De que forma tais aspectos interferiram a disciplina de História, sobretudo na organização, seleção e concepção dos conteúdos históricos, e como isso aparece nos programas de História?*

Embora seja muito importante o estudo da prática interativa do currículo, na sala de aula, onde de fato ele se efetiva, este não será o objeto da presente investigação. Goodson, ao definir o currículo como uma tradição inventada, fundamentando suas ponderações em Hobsbawn, salienta que tão importante quanto estudar o currículo ativo, aquele que o professor desenvolve na sala de aula, é estudar a respeito de sua definição pré-ativa e entender o processo de sua feitura. Para ele,

(...) o estudo do conflito em torno da definição pré-ativa de currículo, irá aumentar o nosso entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível.

Entender a criação de um currículo é algo que deveria proporcionar mapas ilustrativos das metas e estruturas prévias que situam a prática contemporânea.<sup>36</sup>

<sup>35</sup> VIEIRA, op. cit. p. 55.

<sup>36</sup> GOODSON, op. cit. p. 21-22.

Deste modo, esta pesquisa objetiva investigar a *definição pré-ativa* da proposta curricular de 1991, buscando na documentação oficial evidências sobre valores, interesses, intenções que a Secretaria Municipal de Educação demonstrava com relação ao currículo e como isso era apresentado aos professores. Pretendo compreender a constituição da proposta curricular e da disciplina de História em Florianópolis se articulou com as propostas dos grupos que geriram a educação municipal fim dos anos 80. Em que medida esse processo se inter-relacionou com as realidades Estadual e Nacional?

As definições de educação, currículos, disciplinas e conteúdos escolares não são isentas, não estão imunes às determinações de seu momento histórico. Como afirma Dias, “educação e currículo podem ser vistos como inseparáveis do processo sócio-cultural”.<sup>37</sup> Pode-se concluir disso que a proposta curricular de Florianópolis não é um ente de pureza e essa constatação está diretamente relacionada aos fatores das diversas ordens que a condicionaram enquanto essa era produzida.

Deste modo, trata-se de saber do processo de elaboração do currículo formal do ponto-de-vista dos órgãos governamentais. Perceber como tal ponto-de-vista qualificava e/ou desqualificava o professor e seu trabalho e a si próprios enquanto patrocinadores das atividades que visavam rever currículos, disciplinas e conteúdos.

A opção por tal encaminhamento está diretamente relacionada a um campo de pesquisa sobre currículo e as disciplinas escolares que tem privilegiado os estudos sobre os fatores externos à cultura escolar, mas que implícita ou explicitamente, condicionam a prática dos professores. Não é minha intenção analisar a problemática dos professores do ponto de vista das práticas desenvolvidas no interior da sala de aula, mas os instrumentos políticos, ideológicos e culturais expressos na proposta curricular no Município de Florianópolis, com o objetivo de explicitar e compreender o currículo na sua dimensão pré-ativa e sua relação com o ensino de História, que certamente tem sua relação com o cotidiano da escola.

---

<sup>37</sup> DIAS, M. F. S., *A “Invenção da América” na cultura escolar*, p. 33.

## 5. Considerações acerca das fontes e da metodologia de trabalho

*De fato o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.<sup>38</sup>*

Em uma pequena sala denominada de almoxarifado, na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, entre materiais novos como canetas, cadernos e pastas, em meados de 1998 encontrei os primeiros registros sobre as discussões curriculares na década de 1980 em Florianópolis. A partir de outubro daquele ano, a Secretaria foi deslocada para um prédio central com os demais órgãos da administração municipal. Logo no corredor de acesso ao novo espaço administrativo há um setor destacado como *Arquivo Histórico*. Indaguei uma funcionária daquele setor sobre a documentação referente à educação e fui surpreendido com a seguinte resposta: “...não, aqui só temos documentos importantes dos séculos XVIII e XIX, sobre educação você deve encontrar lá na Educação.” Na concepção daquela funcionária que me atendeu, não se produziu documentos relativos à Educação no município nos séculos XVIII e XIX ou Educação não é assunto importante, digno de ter documentos para o arquivo? A resposta a esta questão interessa menos, nesse momento, diante da reflexão que suscita sobre o arquivamento e cuidado com os documentos públicos.

Aqueles documentos que se encontravam no antigo almoxarifado foram depositados na garagem do novo prédio: ainda não teriam maturidade e *status* de documento para arquivo histórico? Tal situação expõe que pouco interessa a determinados órgãos públicos as fontes que registram sua história. Talvez, mais precisamente, expõem as escolhas das pessoas que detém um poder específico num determinado tempo e espaço. O poder de definir o que é importante, o que pode interessar ou não. Mas, o que pode

---

<sup>38</sup> LE GOFF, Jacques. *História e Memória*, p. 535.

interessar? Tudo pode interessar, e quem definirá será o pesquisador ao construir sua trama.<sup>39</sup>

Além da dificuldade de acesso às fontes, outro problema com que me deparei foi o de selecioná-las a partir de um conjunto de documentos desorganizados. Caixas identificadas por disciplinas ou assuntos (e nenhuma sobre a disciplina de História), cujos conteúdos não eram muito fiéis ao anúncio de capa. A solução que dei ao problema foi a de abrir os arquivos na ordem em que se apresentavam.

Revelou-se muito importante nesse momento os estudos metodológicos empregados por Thompson. Ao invés de ficar nas aparências, na retórica de historiadores tradicionais de que a classe operária inglesa era resultante da Revolução Industrial, Thompson buscou indícios de que suas raízes eram mais profundas e anteriores: motins por alimentos, pão, no final do século XVIII, por exemplo, estudados a partir de relatórios oficiais, cartas e outras fontes, demonstraram que “ações de tal envergadura (e houve muitas outras) indicam um modelo de comportamento e crença com raízes extraordinariamente profundas”.<sup>40</sup> Este historiador não se contentou com a aparência das fontes, com a forma que elas eram apresentadas, não teve receios de lidar com os documentos oficiais, mas esteve atento ao fato de que, muitas vezes, “essas fontes estão tingidas de um partidarismo”.<sup>41</sup>

E foi assim que as surpresas começaram a aparecer: juntamente com os materiais de Matemática, encontrei uma lista de frequência de um Encontro Pedagógico de História. Na pasta de Geografia, me dei conta que a disciplina de História deve ter ficado sem coordenação por um bom tempo, pois a maior parte dos Encontros registrados foi em conjunto com os professores dessa disciplina. E, em caixas de documentos da coordenação geral, deparei com papéis diversos, documentos relativos às 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, dos quais consegui pinçar várias peças que compuseram um mosaico inicial, começando a configurar o que teria sido a coordenadoria de História na Secretaria Municipal de Educação entre 1987 e 1991.

<sup>39</sup> Trama é como VEYNE define o tecido da história, uma mistura muito humana, onde os fatos não existem isolados e têm laços objetivos e sua importância é relativa. O historiador, segundo sua consciência, é que faz o corte desse tecido, valorizando assim, essa ou aquela fonte. VEYNE, P. *Como se escreve a história*, p. 28.

<sup>40</sup> THOMPSON, E. P., *A formação da classe operária inglesa*, (vol. I), p. 69.

<sup>41</sup> THOMPSON, E. P., *A formação da classe operária inglesa*, (vol. III), p. 47.

Encontrei diversos comunicados e cartas/convites para os Encontros Pedagógicos de História e Geografia, com datas variando de meados de 1987 ao ano de 1990. Do mesmo período também havia alguns relatórios manuscritos sobre os Encontros Pedagógicos, relatórios da Coordenadoria de Séries de Ensino e da Secretaria Municipal de Educação. Dos projetos localizados há três que considero importante destacar: o “Projeto: Séries de Ensino”,<sup>42</sup> o “Projeto de Trabalho para as Coordenadorias das áreas de História e Geografia”,<sup>43</sup> o projeto/histórico<sup>44</sup> para alteração da grade curricular na Rede Municipal.

O “Projeto: Séries de Ensino”, datado de maio de 1987, apresenta a necessidade de repensar o ensino de 1<sup>o</sup> grau no município, propondo a criação de espaços de discussão entre os professores das disciplinas escolares. Sugere a criação de Encontros Pedagógicos e aponta seus objetivos. O “Projeto de Trabalho para as Coordenadorias de Ensino das Áreas de História e Geografia”, provavelmente de setembro de 1988, apresenta as intenções das coordenadoras escolhidas entre os professores da Rede para essas funções, bem como um rol de sugestões a serem executadas pelas coordenadorias. Por fim, do ano de 1987, um documento que apresenta o histórico da distribuição da carga horária de cada disciplina na grade curricular. Este documento reveste-se de importância especial pois é possível, através dele, perceber o peso (número de aulas) dado a cada disciplina desde 1971 (ano da implantação da 5<sup>a</sup> série na Rede Municipal) até 1987, além de apresentar uma justificativa para alterações, fundamentada em um texto da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

Além dos documentos citados, existem outros esparsos de cursos e de outras coordenadorias da Secretaria de Educação que têm relação direta com a disciplina de História. É o caso, por exemplo, de documentos referentes à coordenadoria de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries e alguns documentos da Secretaria de Educação esclarecendo questões relativas aos encontros de professores e à Rede Municipal de Ensino.

Assim sendo, os alertas metodológicos de Thompson são imprescindíveis para se evitar uma crença demasiada nas informações aparentes das fontes e para que se

<sup>42</sup> COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Projeto: Séries de Ensino*.

<sup>43</sup> COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Projeto de Trabalho para as Coordenadorias de História e Geografia*.

<sup>44</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta de alteração da Grade Curricular*.

procure também ler as entrelinhas. Ou seja, os registros nem sempre são fiéis aos acontecimentos, ou as verdades nem sempre são registradas por completo. Ao discutir a organização do povo na Revolução Industrial, Thompson destaca que “os fatos, tais como estão disponíveis, foram muitas vezes apresentados de forma espetacular e organizados segundo propósitos”.<sup>45</sup> Ou seja, as fontes que nos restaram como registro desses fatos tinham uma intencionalidade ao serem produzidas, e ao lê-las e criticá-las é necessário perceber que elas são produto de um ontem. Um ontem com suas próprias características, com seus atores com interesses e subjetivismos, ontem que oferece seus próprios referenciais de leitura, ontem com disputas e que, possivelmente, a mão de quem “organizou os fatos” o fez a partir de seu referencial cultural.

Em *A miséria da teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*, Thompson nos indica que o conhecimento histórico compreende fatos ou evidências e que essas evidências têm determinadas propriedades: “O conhecimento é, pela sua natureza, provisório e incompleto, seletivo, limitado e definido pelas perguntas feitas à evidência”,<sup>46</sup> mas nem por isso inverídico. A evidência está aberta a qualquer pergunta, porém apenas algumas serão adequadas. “Embora qualquer teoria do processo histórico possa ser proposta, são falsas todas as teorias que não estejam em conformidade com as determinações da evidência.”<sup>47</sup> Assim, ao se pretender investigar qualquer processo histórico é preciso ir às evidências e buscar entendê-las em seu contexto, procurar as perguntas adequadas, exercer um esforço vigilante de entender as propriedades de cada evidência.

## 6. A organização desta investigação trabalho

Feitas as perguntas às evidências, e muitas delas permaneceram sem respostas e/ou suscitaram novas questões, o resultado das minhas reflexões foi sistematizado da seguintes forma:

<sup>45</sup> THOMPSON, E. P., *A formação da classe operária inglesa*, (vol. I), p. 57.

<sup>46</sup> THOMPSON, E. P., *A miséria da teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*, pp. 49-50.

<sup>47</sup> *Idem*, p. 50.

No Capítulo I apresento o contexto geral, Nacional e Estadual, sobre a década de 1980. O destaque especial é para a relação da política com a educação, enfocando, sobretudo os governos do PMDB, que, por serem oposição à ditadura dos anos 60 a 80, foram os que oportunizaram as discussões mais propícias sobre reformas educacionais que passaram muito fortemente pelas questões sobre currículos.

No capítulo II procuro analisar a estratégia desencadeada em Florianópolis para a elaboração de novos currículos na segunda metade da década de 80, após a possibilidade das eleições diretas para prefeitos de capitais.

No capítulo III, discuto a disciplina de História como parte integrante do currículo. Nesse sentido, analiso as rupturas e permanências no decorrer das reformas curriculares da década de 80.

# Capítulo

## A DÉCADA DE 1980, O PMDB

### E O CURRÍCULO

Em que pese a decepção que se abateu sobre a sociedade brasileira pela derrota da proposta de Emenda Constitucional de 1984 para as eleições diretas para Presidente da República, a repressão militar camuflada como no famoso *Caso Riocentro*, a morte de Tancredo Neves e a disparada da inflação no governo Sarney, a década de 1980 também pode ser lembrada como recheada de grandes esperanças. Abertura política, esperança das *Diretas Já!*, eleição de Tancredo Neves, eleições diretas de 89, duas possibilidades de tetra campeonato de futebol... Especialmente esperanças que brotavam da organização da sociedade civil: operários das fábricas, reorganização da UNE (União Nacional dos Estudantes), CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), sindicatos de professores...

Conforme já destaquei na Introdução desta dissertação, a passagem da ditadura militar para um processo político democrático não se deu naturalmente, nem por benevolência dos generais. Ocorreu um intenso embate dentro do governo entre militares e elite econômica e entre os próprios militares, na tentativa de definir quem herdaria o

poder de continuar governando os destinos do país. Por isso, acredito que as esperanças que mencionei anteriormente, e que foram sendo gestadas já na década dos anos 70, se deram com um elevado e desgastante custo social. As conquistas sociais, de interesse mais amplo, tiveram que ser conquistas nesse meio, e foram possíveis graças às ações de vários movimentos populares. Muitas delas ainda hoje não conseguiram mudar da categoria de esperança para a de realidade, como é o caso da reforma agrária, por exemplo. Por isso, apesar de desgastante, não deixou de ser um processo promissor, sobretudo quando se considera a literatura especializada a respeito do período, que pinta aquela realidade com outras cores da realidade. Segundo Vieira,

A vida social no Brasil ganhou, mais ou menos a partir de 1975, à custa de elevado preço, maior liberdade e forte intensidade. Os movimentos de base compõem um retrato bem vigoroso desta realidade. Os movimentos de caráter civil constituem associação de moradores de bairros, sociedades de amigos de bairro, associações de favelados e outras de semelhante natureza. Tais entidades procuram conseguir melhorias nas condições de vida, tendo como meta a concretização de importantes reivindicações.<sup>1</sup>

Além da sociedade civil organizada nos seus movimentos locais, buscando melhorias para as condições desfavoráveis de vida, grupos até então controlados pelo Estado, como os sindicatos, também começavam a se insurgir, questionando a tutela e propondo alternativas para os movimentos de operários. Mais adiante, no final da década de 70, mas, sobretudo nos anos 80, os movimentos de trabalhadores foram reconquistando seus espaços de lutas, envolvendo mais e mais trabalhadores e engrossando as fileiras dos que pediam mudanças estruturais no Brasil. Vieira, escrevendo a partir da realidade de meados da década de 80, relata:

O movimento sindical, reprimido, controlado por representantes governamentais ou estritamente vigiado, conquistou novas energias desde 1977. (...) A oposição sindical continua patrocinando greves de grande repercussão. (...) E nos anos de 1981 e 1982, muitas atividades grevistas também se destinavam a forçar as empresas a receberem de volta os empregados demitidos. A negociação direta entre empregadores e empregados acabou-se

---

<sup>1</sup> VIEIRA, E., *A República Brasileira: 1964-1985*, p.5.

tornando um sistema paralelo, que fugia das amarras da administração federal.<sup>2</sup>

É preciso também que se tenha em conta que durante os anos 70 houve um significativo crescimento da economia brasileira. Mas esse crescimento favorecia uma pequena parcela da população. Conforme a análise de Santos, “a transformação positiva (...) requer uma avaliação ponderada de seus efeitos diferenciados no conjunto da população”.<sup>3</sup> O autor conclui que “o Brasil ficou mais rico, sem dúvida, mas a diferença entre os ricos e os mais ricos e pobres e os mais pobres tem aumentado”. Os dados mais explicativos sobre estas afirmativas fazem parte dos resultados de uma pesquisa sobre a viabilidade de uma democracia estável no Brasil, que foi encomendada pelo IEPES (Instituto de Estudos Políticos e Sociais) no contexto da abertura política. Essa observação é importante para que se compare e se entenda por que, apesar do crescimento econômico, houve toda mobilização reivindicatória naqueles anos.

## 1. Educação e Currículo nos anos 80: Estado e Sociedade

Os temas até aqui levantados sobre a década de 80 (decepções, esperanças, agravamento da desigualdade social) precisariam de um estudo mais bem pontuado. Porém este já um tema bastante debatido, não sendo o caso de aprofundá-los neste trabalho. Contudo, para além dos fatos mais genéricos, Fonseca, analisando publicações jornalísticas da época em foco, nos leva a refletir sobre os anos 80 como tempos de repensar, na educação, e em especial o ensino de história.

Repensamos e criticamos os diversos aspectos que envolvem a educação, a história e o seu ensino: desde a política educacional, a escola, os professores, os alunos até os pressupostos, os métodos, as fontes e os temas. Deste movimento emergiram outras proposições de ensino em contraposição à chamada história “oficial” dominante em nossas escolas.<sup>4</sup>

De fato, analisando a documentação vamos perceber que o campo educacional teve grandes possibilidades de se auto estudar nos anos 80 e, nesse contexto emergiram

<sup>2</sup> Idem, p. 63-64.

<sup>3</sup> SANTOS, Wanderley Guilherme dos. A Pós-“Revolução” Brasileira, p. 268.

<sup>4</sup> FONSECA, S. G. O ensino de História e a construção da cidadania, p.16.

as discussões curriculares que, aos poucos, tornaram-se centrais. Já em 1980, segundo Moreira, o terceiro Plano Setorial de Educação, Cultura e Esportes, sobre a política educacional do governo Figueiredo apontava para a necessidade de focar esforços na educação dos mais pobres. O documento destacava ainda que educação e currículos precisavam estar mais bem relacionados com a realidade sócio-econômica e cultural das áreas mais pobres do país. Da mesma forma, no início do governo Sarney (1985), enfatiza-se a questão e destaca-se a importância do currículo voltado para a realidade da criança.

Quando os conteúdos não são relacionados à realidade familiar das crianças, diz o documento [*Educação para Todos* – do Governo Sarney], o único produto que se obtém é má aquisição de conhecimento, o que não ajuda o aluno a alcançar melhores condições de vida e a se preparar para a prática consciente da cidadania. A ênfase em um conhecimento relacionado com a cultura dos estudantes é acompanhada da afirmação da importância social dos grupos dominados e de sua cultura, vista como elemento fundamental do processo de produção do conhecimento.<sup>5</sup>

O governo brasileiro retomava o discurso da preocupação educacional, focalizando no conteúdo do ensino essa preocupação. A fala do poder público embrenhava-se no ideário da “prática consciente da cidadania” e apontava para um currículo voltado para a cultura do estudante. Esse tom dos discursos oficiais preocupados com uma educação de cunho popular não foi um privilégio do poder instituído, ele ocorria paralelamente à criação e ao desenvolvimento de entidades organizadas dos educadores. Nessa época os educadores começavam a ampliar seus encontros, discussões e proposições, à medida que a repressão imposta pelos governantes militares foi perdendo força:

A ANPED, responsável desde 1978 por encontros anuais nos quais se discutem temas de relevância da educação brasileira, passou a organizar grupos de trabalho que investigam os diferentes níveis e problemas de nossa educação (o grupo de trabalho de currículo, por exemplo, tem buscado reconstituir o campo do currículo).<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> MOREIRA, Antonio F. *Currículos e Programas no Brasil*, p. 162-163.

<sup>6</sup> Idem, p. 163.

Considerando-se aqui dois dos segmentos diretamente interessados em educação (governo e entidade profissional), tem-se uma importante evidência de que a década de 1980 realmente foi próspera em reflexões e pesquisas no campo educacional. Constatam-se, também, que sobressaía a questão de currículo bem como defendia-se a importância da escola para as camadas populares. As reformas curriculares empreendidas nesse período, segundo Barreto, davam ênfase à necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos escolares. Segundo a autora, era o momento de “recuperar a importância do saber veiculado pela escola como instrumento de exercício da cidadania plena,” como fator que contribuiria para a transformação das relações sociais que marcavam a sociedade.<sup>7</sup>

Entretanto, o estudo um pouco mais detalhado da teoria crítica sobre educação nos revela que em seu interior não havia uma unanimidade entre os seus teóricos sobre o que ensinar e como ensinar. Moreira, citando Domingues, destaca que havia em meados da década de 80 duas vertentes críticas na educação brasileira: uma era associada à pedagogia crítico-social dos conteúdos, onde se destacavam os nomes de Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e José Carlos Libâneo; e uma outra proposta decorrente das idéias de educação popular associada ao nome de Paulo Freire.<sup>8</sup>

A oposição entre as duas correntes críticas se baseava no fato de que os representantes da pedagogia crítico-social dos conteúdos defendiam uma adequação da escola no sentido desta possuir um currículo que formasse cidadãos para a transformação social; enquanto os defensores da educação popular opunham-se ao sistema escolar vigente, pois acreditavam que este portava um saber de classe responsável pelo sistema social excludente em que viviam.<sup>9</sup> Ou seja, Freire e seu grupo negavam o modelo tradicional de escola que se tinha; eles queriam mais que uma adequação, exigiam que aquele modelo de escola fosse substituído por um outro que incluísse a maioria pobre.

Doravante, minhas reflexões irão alocar uma maior atenção à pedagogia crítico-social dos conteúdos uma vez que as evidências documentais são de que o processo de reforma curricular de Florianópolis teve uma vinculação maior a essa linha teórica, sobretudo às idéias produzidas por Dermeval Saviani.

---

<sup>7</sup> BARRETO, Elba S. de Sá. Tendências recentes do currículo de ensino fundamental no Brasil, p. 8-9.

<sup>8</sup> MOREIRA, Antonio F. A crise da teoria curricular crítica, p. 16.

<sup>9</sup> BARRETO, op. cit., p. 9.

## 2. Os fundamentos para o currículo crítico

A produção das idéias de esquerda no Brasil, em relação à educação, teriam iniciado na década de 1970, em meio aos movimentos anti-ditadura militar. As críticas à educação capitalista vigente no país e a divulgação de sugestões para sua transformação tiveram um importante impulso a partir de 1975, quando, na Unicamp, foi promovido o seminário “História e Ciências Sociais”. O tema de discussão do seminário era o autoritarismo no Brasil e na América Latina. Segundo De Rossi, depois da realização desse evento, outros foram realizados, colocando a cidade de Campinas (São Paulo) como um dos marcos irradiadores das discussões críticas sobre a educação brasileira.<sup>10</sup>

As duas vertentes críticas que se destacaram nos anos 80, as quais me referi anteriormente, foram fortemente marcadas praticamente pela mesma fundamentação, já a partir dos anos 70: a teoria marxista, tendo Antonio Gramsci como expoente maior no campo educacional. De Rossi, ao fazer um estudo sobre o vanguardismo progressista da década de 80 no Brasil, afirma que os principais conceitos utilizados pelos educadores e seus pressupostos encontraram nesses dois estudiosos suas fontes privilegiadas de fundamentação.<sup>11</sup> Alguns se apegaram mais diretamente a Marx e outros ao pensador italiano.

Dentro da tradição marxista, Gramsci foi o primeiro a pensar mais diretamente sobre “Os intelectuais e a organização da cultura”, ou seja, o papel dos intelectuais frente às classes que representam. Professores e jornalistas (intelectuais orgânicos) são seu centro principal de interesse.<sup>12</sup>

A obra de Gramsci teve vários interlocutores no Brasil, que muito contribuíram com as reflexões teóricas, sobretudo na forma como passaram a ler e interferir na história da educação e pensar as suas possibilidades de mudanças. As teorias sobre o intelectual orgânico e o papel do professor como um desses intelectuais tiveram bastante influência na reorganização educacional deflagrada nos anos 80.

<sup>10</sup>DE ROSSI, Vera L. Sabongi. *Resistindo ao seqüestro das experiências – Gestão de educadores no projeto pedagógico (Campinas, 1984-1988)*, p. 71-72.

<sup>11</sup> Idem, p. 100.

<sup>12</sup> Idem, p. 104.

Para entender as configurações da relação entre educação e política, um dos pesquisadores brasileiros de tradição marxista de grande repercussão foi Dermeval Saviani. Seus estudos procuravam desencadear reflexões no sentido de vincular os conteúdos específicos do ensino às finalidades sociais mais amplas, que assegurasse uma sociedade mais democrática e menos autoritária.<sup>13</sup>

Buscando inspiração na fonte primeira — Marx —, Saviani criou e desenvolveu o método da pedagogia histórico-crítica, enfatizando o papel de vanguarda do professor. Com esse método, o objetivo era colocar a educação a serviço da transformação social, no seu íntimo, buscando a transformação das relações de produção.<sup>14</sup>

Saviani tem uma vasta produção literária sobre educação e continua a ser uma referência quase que obrigatória nesse campo. Sobre a pedagogia histórico-crítica, no início dos anos 80 o autor lembrava que ela implicava:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem com as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como às tendências de sua transformação.<sup>15</sup>

Analisando-se os anos finais da ditadura, pode-se dizer que essa proposição de método surgiu em boa hora, uma vez que, no processo de abertura política e busca da democracia, a esquerda intelectual carecia de uma forma de pensar a revolução que não fosse pelo caminho das armas, como muitos haviam tentado no início da década de 70 através dos movimentos de guerrilhas. As idéias de Saviani espalharam-se pelo Brasil e encontraram terreno fértil em várias administrações estaduais e municipais, sobretudo naquelas que possibilitaram as discussões em torno das propostas curriculares. Entre elas destacamos os governos do Estado de Minas Gerais e do Município de Curitiba, no

---

<sup>13</sup> Idem, p. 108.

<sup>14</sup> Idem, p. 110.

<sup>15</sup> SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, p. 20.

Paraná, onde os membros das respectivas secretarias de Educação tinham as obras de Dermeval Saviani como referência.

### 3. O partido da hora

Mesmo com todas as possibilidades de discussões e reformas sinalizadas naquele momento da vida nacional, fazia-se necessário que as reivindicações encontrassem o respaldo de uma instituição da política formal. Durante a maior parte do tempo em que durou a ditadura militar, a oposição só era consentida via um único partido político, o MDB. E foi em torno desse partido que se aglutinava a maior força de oposição, mesmo depois da reforma partidária ocorrida em 1979. Alguns partidos de cunho mais popular já atraíam uma certa militância, mas ainda era o PMDB a maior expressão oposicionista, sobretudo por ser o portador de uma história combativa nos anos da ditadura.

O MDB (Movimento Democrático Brasileiro) foi criado logo após o golpe militar de 1964, pelo próprio governo, através de um decreto, para ser o único partido consentido de oposição no país. No final dos anos 70, após a reforma partidária, teve acrescentado à sua sigla o “P”, de partido. Durante a ditadura o partido alojou,

(...) ao lado de frações conservadoras e liberais, setores progressistas da sociedade brasileira, formando uma grande frente de oposição ao regime militar. Tanto é assim que, em 1979, o Presidente Figueiredo promove uma Reforma Partidária com o objetivo de fragmentar a oposição, rearticulando, ao mesmo tempo, seu esquema de poder.<sup>16</sup>

O MDB era o canal da expressão de contrariedade ao regime militar e isso se evidenciava, sobretudo, nas poucas eleições livres do período. Uma manifestação contundente contra a ordem estabelecida se deu dez anos após o golpe militar, nas eleições de 1974. De acordo com Cunha, o MDB obteve uma votação expressiva para as assembleias legislativas em vários Estados da Federação. Em 1976 isso também se revelaria

---

<sup>16</sup> EVANGELISTA, Olinda. *O Congresso Mineiro de Educação (1983-84) e a Articulação entre Organização da Sociedade Civil e Educação Escolar*, p. xvii.

nas eleições para prefeitos municipais e em 1981 para governadores estaduais, aí já com os outros partidos políticos (PMDB, PDT e PT).<sup>17</sup>

Desse modo foi que a vitória dos candidatos que faziam oposição ao governo federal acabou por trazer conseqüências fundamentais para a área da Educação nos Municípios e Estados, conforme apresenta Cunha em *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. Para este autor, no caso dos Municípios, as mudanças resultaram de situações específicas pois esses sofriam com a pouca disponibilidade de recursos tributários (centralizados em Brasília) além do autoritarismo das forças conservadoras locais.

No entanto, entre esses extremos, condições especiais propiciaram a emergência de um padrão novo de política municipal, que se atrevia a rejeitar tanto o controle oligárquico do latifúndio quanto a sistemática cooptação dos governos federal e estadual. Em seu lugar, buscava-se, ainda em plena vigência do regime militar, a participação popular *depois* das eleições como fonte de legitimação e orientação das políticas públicas.<sup>18</sup>

Ainda diante da impossibilidade da existência de variados partidos, as diversas correntes políticas, até 1979, tiveram que se aliar mais à direita na ARENA (Aliança Renovadora Nacional), ou mais à esquerda no MDB. Deste modo, o MDB era uma espécie de partido *guarda-chuva* que abrigava as várias tendências de oposição ao autoritarismo militar, dispostas a participar das disputas políticas formais. Na prática, isso acabava por se traduzir em acordos eleitorais que possibilitaram a emergência aos cargos de decisão de vários intelectuais opositoristas. Junto com eles, outras formas de gestão da administração pública ascendiam com idéias, de certa forma inovadoras nos Estados e Municípios.

### 3 – O PMDB e a educação

De acordo com diversos pesquisadores vários movimentos foram realizados na década de 80 no sentido de discutir a educação pública brasileira. Os espaços mais promissores de tal empreitada foram justamente em administrações Municipais e Esta-

<sup>17</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*, p. 106-107.

<sup>18</sup> *Idem*, p. 106.

duais onde o PMDB era governo, nas quais foram criadas condições mais propícias para a realização dos debates. Segundo os pesquisadores que se debruçaram sobre o tema, o marco irradiador de ações foi o Congresso Mineiro de Educação, acontecido em 1983.

Minas Gerais foi um daqueles Estados a eleger um governador do PMDB em 1982: Tancredo Neves. Este, tendo tomado posse, “montou um secretariado com representantes de um amplo espectro político-ideológico”, que reorientaram a forma de gestão na administração pública.<sup>19</sup>

De acordo com Evangelista, no aspecto educacional, o programa de campanha de Tancredo Neves prometia o restabelecimento da dignidade da escola pública, oferecendo condições para que ela desempenhasse o papel de agente democratizador da cultura. Para que tal objetivo chegasse a um bom termo seria preciso que a administração pública estivesse nas mãos de um governo democrático, onde a participação da comunidade fosse uma característica.<sup>20</sup>

Para dar conta do pretendido, Neves convidou e empossou à frente da Secretaria de Educação um jovem professor com experiência em administração pública — Octávio Elízio Alves de Brito — que, por sua vez, escolheu um outro professor — Neidson Rodrigues — para diretor da Superintendência Educacional. Esta Superintendência era o órgão responsável pela direção das atividades-fim da Secretaria de Educação que passou a ter, assim, um outro profissional experiente em administração de caráter popular:

A direção da Secretaria de Educação não dispunha de legitimidade diante das principais forças políticas do estado, mesmo dentro do PMDB. (...) A nova direção também era vista com desconfiança pelos órgãos de segurança do governo militar e pelos grupos conservadores do estado; entre estes, os privatistas, que até então exerciam incontestada hegemonia na área educacional. Assim, sua sustentação provinha, de início, do próprio governador.<sup>21</sup>

<sup>19</sup> *Idem*, p. 165.

<sup>20</sup> EVANGELISTA, *op. cit.* p. xviii.

<sup>21</sup> CUNHA, *op. cit.* p. 166.

A realidade política anteriormente descrita colocava os novos gestores educacionais mineiros diante da necessidade de buscarem saídas para os problemas enfrentados em face da conjuntura de transição porque passava o país. A possibilidade de buscar soluções para o problema que os afrontava poderia estar exatamente nos discursos de campanha do governador. Conforme as explicações de Cunha,

Essa situação levou o Secretário Estadual de Educação e sua equipe a buscarem uma base de sustentação política fora dos mecanismos tradicionais. Idealizaram uma ampla consulta aos professores, funcionários, estudantes e seus pais, de modo que os julgamentos e demandas daí oriundos fundamentassem as políticas educacionais.<sup>22</sup>

Além do destaque merecido por Minas Gerais em função do Congresso Mineiro de 83, também o Estado de São Paulo teve uma produção considerável no que tange às políticas públicas de educação nos anos 80. Na Introdução desta dissertação já fiz referência aos embates em torno da proposta curricular de História elaborada pela Secretaria de Educação daquele Estado.

Também como em Minas Gerais, em São Paulo, o governador Franco Montoro, pertencente ao PMDB, venceu as eleições de 1982 e foi empossado em 1983. Conforme De Rossi, sua proposta de governo se fundava em três princípios: participação, descentralização e criação de empregos.<sup>23</sup>

A partir do primeiro princípio — participação — a Secretaria Estadual de Educação pode desencadear um processo de reelaboração das propostas curriculares em todas as áreas. A incumbência de gerenciar o processo foi conferida a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) e teve seu desencadeamento a partir de 1986, quando o coordenador era João Cardoso Palma Filho. Na apresentação do documento que lançou as bases de sua política, este coordenador enfatizou a importância do trabalho com a participação dos professores, demonstrando assim que estava afinado com os princípios do Governador.<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>23</sup> DE ROSSI, Vera Sabongi. *Refazendo a Escola Pública? Tropeços e conquistas*, p. 17.

<sup>24</sup> MARTINS, Maria do Carmo. *A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*, p. 8.

Segundo Cordeiro, o projeto de reorganização curricular já vinha sendo debatido há um bom tempo no âmbito interno da CENP. Por isso, ao abrir-se a possibilidade de uma maior participação para além dos gabinetes, mais que mudanças no currículo os coordenadores previam profundas modificações no ensino de primeiro grau, como a substituição da seriação por ciclos, por exemplo.<sup>25</sup> Dessa forma, a administração do PMDB em São Paulo, especialmente no que se refere à educação, procurava diferenciar-se do que era considerado tradicional até então.

Conforme já evidenciamos anteriormente, por representar as aspirações de setores de oposição aos governos da ditadura militar, o MDB e depois o PMDB, conseguiu eleger em boa parte do país vários prefeitos municipais e governadores estaduais na década de 80. Uma vez no poder, o que aconteceu em Minas Gerais e em São Paulo tendia a se manifestar nesses outros lugares, caracterizando assim o final do período de governos autoritários e um novo período de governos que buscavam a democracia, sendo a participação popular um pressuposto essencial que caracterizava as novas administrações públicas.

## 5. Peculiaridades catarinenses

Em vários Estados e Municípios brasileiros o PMDB venceu as eleições e abriu caminho para soluções por vezes inovadoras na gestão do patrimônio público. A busca de características próprias e inovações, possibilitada pelos novos sujeitos que estavam assumiam as Secretarias de Educação e Coordenações, possibilitou o desenvolvimento de novas experiências e modelos que acabaram sendo importados, copiados e adaptados noutros lugares.

Até aqui destaquei as realidades onde o PMDB foi governo. Mas, nos lugares onde o PMDB (ou outro partido de oposição) não conseguiu eleger seu candidato ao poder executivo?

O Estado de Santa Catarina foi um dos exemplos onde tal situação ocorreu. Porém, também nesses casos os governadores eleitos procuraram parecer que não estavam

---

<sup>25</sup> CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *A História no centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico — As propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*, p. 163.

em desacordo com o que ia pelo restante do país, pelo menos nas promessas de campanha que antecederam as eleições. De acordo com Daros,

As campanhas eleitorais dos postulantes aos governos estaduais mostravam uma preocupação em demonstrar a incorporação de novas formas de participação nas decisões governamentais, e isto afetou também as propostas de gestão governamental dos candidatos ligados ao PDS, como era o caso do candidato ao governo catarinense, Esperidião Amin. (...) Assim, os textos programáticos de Amin também referiam-se ao processo de participação.<sup>26</sup>

Desta forma, podemos observar que pairava sobre a década de 80, uma certa mentalidade de que as administrações públicas precisavam privilegiar a participação como sinônimo de governos democráticos, como possibilidade de derrotar as práticas autoritárias do regime militar dos anos anteriores. Porém, muitos postulantes a cargos públicos tiveram que se utilizar destas idéias como manobra para alcançar objetivos políticos. Os estudos de Daros, no entanto, apontam o caso de Amin como destoando dos políticos catarinenses da época, porquanto este se apresentava com um discurso contraditório à sua prática. Dizia-se ao lado das causas do povo mas omitiu-se em situações concretas.

Quando do episódio de Florianópolis [*em novembro de 1979*] envolvendo o presidente Figueiredo, Amin, então Secretário de Obras do governo, fez declarações a um jornal paulista e a um canal de televisão local, defendendo o direito do povo se manifestar publicamente. No entanto, não há registro que tenha lutado pelo não enquadramento dos estudantes na Lei de Segurança Nacional e assumido o ponto de vista contrário do governador.<sup>27</sup>

Ao contrário dos governos do PMDB, no de Amin a Secretaria de Educação em Santa Catarina não priorizou discussões curriculares. Esta marca só passou a se efetivar por aqui a partir de 1987, quando Pedro Ivo Campos foi eleito governador pelo PMDB e, “embora com uma série de equívocos, possibilitou o desencadear de um processo de

<sup>26</sup> DAROS, Maria das Dores. *Em busca da participação: a luta dos professores na democratização da educação*, p. 30.

<sup>27</sup> *Idem*, p. 32.

repensar a educação, as práticas, os métodos, as concepções.”<sup>28</sup> Esse processo foi interrompido de 1992 e 1994, período em que o PMDB ficou de fora do governo por haver perdido as eleições para o PFL (Partido da Frente Liberal), só retomando em 1995 quando o partido novamente venceu as eleições estaduais.

A gestão participativa foi o trunfo das administrações públicas na década de 80, sobretudo nas que tiveram no governo partidos que fizeram oposição ao autoritarismo militar, como sinônimo de resposta aos anseios democratizantes. Muito embora algumas experiências tenham resultado em avanços para a sociedade como um todo, em muitos casos não passou de discursos ou encaminhamentos incipientes e inconsistentes, como em Santa Catarina.<sup>29</sup>

Portanto, apesar de posterior em relação aos outros Estados, a área educacional do PMDB também em nosso Estado colocou o currículo no centro do debate. E colocou-o procurando dar a aparência de um processo democrático, com a participação dos professores. Em um dos trabalhos que analisam a experiência catarinense, Paim diz que foram realizados seminários regionais por iniciativa da Secretaria Estadual de Educação, onde os professores, sem maiores reflexões sobre as discussões educacionais, deveriam elaborar as propostas curriculares.<sup>30</sup> Em síntese, essa foi a forma participativa adotada pelo PMDB catarinense que, na aparência e na teoria contava com o envolvimento e a participação de todos os professores procurando evidenciar seu caráter democrático.

Noutros lugares, onde políticos de oposição ao regime sucederam os governantes identificados com o autoritarismo do governo central, já em 1982, pela própria soma de forças, foram escolhidos profissionais mais comprometidos com as causas populares para gerirem as questões de educação, conforme já foi descrito sobre Minas Gerais e São Paulo. No entanto, no que tange à definição pré-ativa dos currículos, a tentativa de envolvimento dos professores não teria ocorrido conforme o alardeado. Segundo Fonseca, que fez um estudo sobre os casos referidos anteriormente, na construção da pro-

<sup>28</sup> PAIM, Alison Antonio. *A proposta curricular de Santa Catarina: entre o escrito e o realizado*, p. 15.

<sup>29</sup> Analisando a “transição democrática”, do ponto de vista do discurso, Christofolletti chama a atenção de que: “O discurso que instituiu as bases da Nova República produz uma discursividade que cala os governos ditatoriais, afastando a possibilidade de uma transição como permanência deste estado de coisas, e impede também que venha à tona a fala dos radicais, que querem a transição como ruptura do sistema já instaurado”. CHRISTOFOLETTI, Rogério. *Discurso de Redemocratização no Brasil da Abertura: Cenas de uma Transição Inconclusa*. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Lingüística, UFSC, Florianópolis, 1999. p. 47.

<sup>30</sup> PAIM, Alison A., op. cit. p. 4

posta de História, o processo foi mais verticalizado no Estado de Minas Gerais e, em São Paulo, chegou a ter uma proposta preliminar onde conseguiu envolver melhor os professores. Porém, em ambos os lugares, várias reclamações aconteceram por parte do professorado, evidenciando assim que entre o discurso da propaganda oficial e o que de fato foi realizado, há uma lacuna expressa na não identificação dos professores com as propostas.<sup>31</sup>

A problemática de os professores não se sentirem sujeitos das propostas curriculares, não se “verem” nelas, também foi identificada por Paim em Santa Catarina. Segundo os dados que esse autor pode levantar, vários professores “colocaram-se como alguém que está de fora, que não se sente sujeito do processo e, portanto, não tem como entender de maneira clara o que está sendo proposto.”<sup>32</sup> Tal constatação coloca em questão a participação alardeada pelo governo.

De Rossi, analisando sua própria experiência, como alguém que desempenhava o papel de monitora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na década de 80, coloca o processo todo como recheado de “tropeços e conquistas”.<sup>33</sup> Por um lado, a instituição não oferecia todas as condições e possibilidades necessárias ao desenvolvimento do trabalho, e por outro, havia toda uma desconfiança por parte dos professores em relação à instituição e aos que ocupavam postos de comando. Por parte de muitos educadores havia a preocupação com as decisões de gabinete:

Muitas vezes, participação tem se confundido com omissão. Entendemos que a crítica às “decisões de gabinete” não podem levar ao extremo oposto, onde, em nome do “democratismo”, cada um faz o que quer, quando e como quiser.<sup>34</sup>

Ainda segundo a mesma autora, os professores não se sentiam como sujeitos no processo de elaboração das propostas curriculares, sobretudo no início da gestão, e pediam roteiros, programas que pudessem ser sugeridos em todas as escolas da rede.<sup>35</sup>

<sup>31</sup> FONSECA, Selva G. *Caminhos da História ensinada*, p. 87-89.

<sup>32</sup> PAIM, op. cit. p. 13.

<sup>33</sup> DE ROSSI, Vera Sabongi. *Refazendo a Escola Pública? Tropeços e conquistas. Investigação documental acerca do trabalho de professores/monitores de história no Projeto Pedagógico de Campinas e região — 1984-1988*.

<sup>34</sup> Idem, p. 27.

<sup>35</sup> DE ROSSI, Vera Sabongi. *Resistindo ao seqüestro das experiências — Gestão de educadores no projeto pedagógico (Campinas, 1984-1988)*.

Essa situação evidencia a dificuldade que os profissionais que estão na lida do dia-a-dia enfrentam em relação aos seus colegas que possuem um maior tempo para aprofundar seus estudos.

Desse conjunto de reformas políticas educacionais verificados neste capítulo, na década de 80, quais influências foram exercidas sobre a política educacional em Florianópolis? No campo do currículo e no campo disciplinar do ensino de História, quais as semelhanças e diferenças entre o local e o nacional? Quais mudanças e permanências foram evidenciadas em relação a concepção de educação, de currículo e História?

## **Capítulo II**

### **ESTRATÉGIAS PARA A DEFINIÇÃO CURRICULAR EM FLORIANÓPOLIS NA DÉCADA DE 1980**

As fontes históricas do Brasil contemporâneo nos fazem saber que a sociedade organizada criou instrumentos para tornar evidente seu descontentamento com a ditadura militar imposta ao país em 1964. As pressões surtiram efeito obrigando os governantes militares a tomarem atitudes no intuito de desmobilizar a oposição. Mais ao final do regime militar destaca-se a Anistia Política de 1979, bem como a Reforma Partidária no mesmo ano. Estes atos permitiram a volta à cena nacional de antigos militantes oposicionistas e tinham a intenção de dividir o movimento de oposição que tomava corpo.<sup>1</sup>

Outras estratégias seguiram-se como a liberação, em 1982, da escolha pelo voto direto dos governadores de Estados, o que não aconteceu com a eleição para as prefeituras das Capitais de Estados e as chamadas áreas de segurança nacional (fronteiras, por exemplo). Os eleitores de Florianópolis, desta forma, precisaram esperar o fim do

---

<sup>1</sup> VIEIRA, Evaldo Amaro. *A República Brasileira: 1964-1985*, p. 55-56.

governo do último general para escolher livremente seu prefeito. Ocorre que a legislação eleitoral do regime político vigente no país concedia ao Governo Federal o direito de escolher e indicar os prefeitos de capitais e isso perdurou até 1985. Segundo Silva, tal estratégia deveu-se ao fato de que

O centro do poder executivo municipal das capitais pode ser considerado uma célula vital desta estrutura, por sua importância política, reverenciada nos reflexos que é capaz de emitir ao contexto político dos Estados e da nação. Desta forma, mesmo depois de deflagrados os processos eleitorais que foram reorganizando, na perspectiva de redemocratização, o país politicamente — tomado de assalto em 1964 com o golpe militar — a ocupação do comando do poder executivo municipal das capitais de Estado manteve-se sob o controle de grupos políticos, cujos interesses eram respeitados pelo poder político federal ao nomear os titulares destes postos.<sup>2</sup>

De fato, nesses municípios as inovações de ordem institucional, no campo da educação, foram retardadas em relação aos demais municípios onde os eleitores puderam votar ainda durante a ditadura, e em relação aos próprios Estados onde já em 1982 houve escolha pelo voto direto dos governadores. Ijuí, no interior do Rio Grande do Sul, foi um exemplo desses municípios onde, em relação à educação, no ano de 1983, teve início um projeto que envolvia as Secretarias de Educação do Estado e do Município, Centro de Professores e a Universidade local. A partir da realização de seminários para diagnosticar a situação educacional no município e seminários específicos por áreas de ensino, discutiram e levantaram problemas sobre os quais deveriam interferir.<sup>3</sup>

Uma das áreas de trabalho nas discussões de Ijuí foi a de Estudos Sociais, englobando sobretudo as disciplinas de História e Geografia, que foram agrupadas no *Projeto Estudos Sociais*. Segundo Trennepohl, no intuito de “formar um aluno participante e sujeito de sua história”, e em face das dificuldades diagnosticadas em relação ao processo ensino/aprendizagem nessa área disciplinar, um dos principais aspectos sobre o qual os professores se debruçaram foi o da mudança curricular.<sup>4</sup> Novamente

---

<sup>2</sup> SILVA, Vera L. G. da, *Por detrás das palavras... Investigando aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª a 4ª série*, p. 5.

<sup>3</sup> TRENNEPOHL, Vera Lucia. *O ensino de História em questão: os caminhos de uma experiência*, p. 14.

<sup>4</sup> Idem, p. 64.

aparece como destaque as mudanças educacionais passando pelas questões curriculares na década de 80.

Antes ainda de adentrarmos na estratégia florianopolitana, destaco mais uma vez o trabalho de Cunha que procurou mostrar, em *Educação, Estado e Democracia no Brasil*, exemplos da formulação e implementação de políticas educacionais que não esperaram o fim do regime militar para se efetivarem. Referindo-se às eleições municipais de 1976, o autor destaca que em muitas localidades ocorreu a vitória de forças partidárias que buscavam novas posturas políticas em relação ao governo ditatorial. Em três municípios,

(...) essas posturas vieram a ser divulgadas por todo o país como modelos de administração municipal democrática: Boa Esperança, no Espírito Santo; Lages, no Estado de Santa Catarina e Piracicaba, no Estado de São Paulo. Em todos os três a educação ocupou lugar destacado. Um quarto município, Blumenau, em Santa Catarina, abriu espaços para um balanço crítico da política educacional no 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, a nível nacional.<sup>5</sup>

Para ficarmos no exemplo catarinense, no município de Lages, com a eleição de Dirceu Carneiro para prefeito, MDB, foram realizadas tentativas de mudanças no campo educacional. Uma das conclusões a que chegavam os administradores era que o elevado índice de repetência estava associado ao fato de os currículos escolares desconsiderarem a história do aluno. Algumas iniciativas foram empreendidas direcionando a pedagogia com textos de Paulo Freire e Celestin Freinet.<sup>6</sup>

É importante observar mais uma vez o centramento das discussões no currículo. De fato, esse instrumento pelo qual se transmite o saber produzido e acumulado historicamente pela humanidade, tem papel determinante. De acordo com Popkewitz,

Aquilo que está inserido no currículo não é apenas informação — a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> CUNHA, Luiz A., p. 106.

<sup>6</sup> Idem, p. 113.

<sup>7</sup> POPKEWITZ, Thomas S. *História do Currículo e Regulação Social*. p. 172.

Assim sendo, o ato oficial de determinar um currículo, ainda que muitas vezes o mesmo fique no papel pois na prática os professores podem redirecioná-lo ou mesmo substituí-lo, é uma forma de pressionar o professor a determinados encaminhamentos. De acordo com Sacristán, as prescrições curriculares têm diversas funções, tais como definir a organização do ensino, garantir um projeto unificado de educação nacional com uma cultura comum, entre outras.<sup>8</sup>

Outro aspecto que fica evidenciado nestes exemplos está relacionado ao partido que detinha o poder municipal no momento dos eventos destacados: o MDB/PMDB. O fato deixa claro mais uma vez a importância que teve a oposição exercida por esta agremiação no momento histórico porque passava o Brasil na década de 80.

No município de Blumenau, a administração também estava nas mãos do PMDB, porém o destaque aí se deu pela promoção de um seminário nacional de educação, em 1981, para comemorar os dez anos da promulgação da lei 5.692/71 (a lei de diretrizes e bases do ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus). Segundo Cunha, esta foi uma estratégia política do prefeito Renato Vianna (PMDB) que visava o governo estadual, sem maiores conseqüências quanto à reorientação da política de educação naquele município.<sup>9</sup>

Além das localidades citadas na pesquisa de Cunha, é bem provável que em várias outras também tenham se desenvolvido experiências significativas com administrações contrárias ao regime militar. Pode-se crer, também, que as lutas no campo educacional não ficaram fora dos encaminhamentos dados nesses lugares. É interessante aqui observar, mais uma vez, o destaque dado ao currículo e o peso que a ele é alocado quanto à responsabilidade pela situação da educação durante os governos militares.

## 1. Eleições em Florianópolis e a Educação

De acordo com afirmações anteriores, os eleitores da capital catarinense precisaram esperar o fim da ditadura para eleger seu prefeito. Como resultado de uma aliança de partidos de oposição (principalmente PMDB e PT), em 15 de novembro de 1985, Edson Andrino foi eleito prefeito de Florianópolis com 46% dos votos.<sup>10</sup> Segundo Viola, o perfil de campanha levou ao voto no peemedebista, significando os anseios por

<sup>8</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, p. 110 ss.

<sup>9</sup> CUNHA, L. A. op. cit. p. 119.

<sup>10</sup> SILVA, Vera L. G. da. op. cit. p. 10.

mudanças na administração pública, alocação de recursos e modelo de gestão municipal.<sup>11</sup>

Dedicando especial atenção às mudanças que passaram a ocorrer no tocante à educação a partir da implantação da nova administração municipal, talvez o primeiro fato relevante diga respeito a autonomia que a Secretaria Municipal de Educação adquiriu a partir de 1986, uma vez que até então era parte da Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social. Para seu comando, a escolha recaiu sobre a professora Telma Piacentini a qual, segundo Silva, “trazia, em seu currículo, uma trajetória vinculada à pesquisa junto aos movimentos populares no Município e às lutas pela construção de uma escola pública de qualidade”.<sup>12</sup>

Ainda de acordo com Silva, ao assumir a Secretaria, Piacentini decretou estado de calamidade na Rede Municipal em face das condições encontradas no tocante à evasão e repetência escolar, desqualificação profissional, entre outros problemas.<sup>13</sup> A situação, avaliada como desfavorável, levou à deflagração de uma série de projetos relatados posteriormente pela Secretária no documento *Os Primeiros 100 dias da Nova Secretaria Municipal de Educação*.<sup>14</sup>

Em relatório publicado no segundo volume do *Cadernos do CED* de 1985, Piacentini declara como sendo a primeira atividade de vulto da nova Secretaria o *I<sup>o</sup> Encontro Pedagógico*, ocorrido entre os dias 13 e 19 de fevereiro de 1986.

Com a participação de 584 professores, do pré-escolar à 8ª série do 1º grau, 27 professores das Universidades Federal e Estadual proferiram palestras e seminários gratuitamente, sobre os seguintes temas: a) A realidade da Educação no Município; b) Educação no Contexto Econômico, Social e Político; c) Psicologia do Desenvolvimento; d) Discussão em Torno da Situação Atual; e) o Ensino e suas Especificidades.<sup>15</sup>

Este encontro aparece como um marco irradiador de outras atividades com os educadores da Rede Municipal no sentido da formação continuada. Dentre essas atividades destacaram-se inicialmente os encontros desenvolvidos pelas disciplinas de Educação Física e Ciências, que realizaram encontros periódicos priorizando discussões em

---

<sup>11</sup> VIOLA, Eduardo J. p. 16.

<sup>12</sup> SILVA, V. L. G., op. cit., p. 16-17.

<sup>13</sup> Idem, p. 19.

<sup>14</sup> PIACENTINI, T. A. *Os Primeiros 100 dias da Nova Secretaria Municipal de Educação*, p. 211-226.

<sup>15</sup> Idem, p. 211.

torno da reelaboração curricular. Também houve a elaboração de um *Programa de Melhoria da Qualidade de Ensino Através da Construção de uma Escola Democrática e Participativa, integrando as Universidades Federal e Estadual à rede municipal de ensino*, que foi enviado ao Ministério da Educação e envolveria todas as séries e disciplinas do 1º grau, entre elas, *Estudos Sociais (História, Geografia, OSPB e Educação Moral e Cívica)*.<sup>16</sup>

Em toda a documentação relativa à formação continuada, nos grupos, há um forte apelo às discussões curriculares. Percebe-se muito explicitamente que uma das principais funções dos encontros de professores era a elaboração de propostas curriculares.

Em depoimento de 1993, Telma Piacentini lembra que, na prática, havia diferenças de encaminhamentos das propostas da Secretaria. Enquanto algumas coordenadoras realizavam programas de formação em serviço dos seus professores, o mesmo não acontecia na totalidade do 1º grau. A expressão maior dessas diferenças de encaminhamentos se deu com a inviabilização do Encontro Pedagógico de fevereiro de 1987 “pelos professores da rede conduzidos por ex-dirigentes do setor da SME”.<sup>17</sup>

O *Depoimento* da ex-Secretária é bastante contundente quanto às dificuldades criadas no interior da própria Secretaria Municipal de Educação, por profissionais que relegavam as propostas da instituição, a qual estavam vinculados, em função de questões de ordem particular ou corporativas, explicitando conflitos de posições. Nas palavras de Piacentini,

A dificuldade de diálogo, resultante de um infantilismo profissional e uma correlação de forças mais corporativista que declaradamente de diferença de proposta (comprovada pela impossibilidade de elaborar um trabalho que se contrapunha ao que era apresentado como necessário) conduziu a uma inércia do setor e a muitas dificuldades no andamento do processo, confundindo os professores da rede, tanto os que atuavam nas salas de aula como os que vinham compor o quadro de especia-

---

<sup>16</sup> Idem, p. 211-212.

<sup>17</sup> PIACENTINI, T. A. Depoimento. In: SILVA, Vera L., op. cit. p. 8-9.

listas de conteúdos das séries iniciais e das séries finais, na busca de uma ação integrada e interdisciplinar.<sup>18</sup>

Situação semelhante é possível encontrar nos relatos de Martins sobre a experiência desenvolvida no Estado de São Paulo na mesma época. Com o subtítulo “nem tudo são flores na CENP”<sup>19</sup> a autora procura mostrar que “a cada mudança na coordenação, os projetos que já estavam em andamento sofriam alterações ou até mesmo mudavam em grau de importância.”<sup>20</sup> Esta é uma realidade indesejável mas à qual, infelizmente, é submetido o serviço público. Funcionários concursados e efetivados em órgãos administrativos, nem por isso neutros, se envolvem em maior ou menor grau, conforme o grupo partidário que está no comando político.

Tais constatações também podem nos remeter às análises desenvolvidas por Michael Apple, em *Repensando ideologia e currículo*, quando lembra a questão de Spencer sobre “Que tipo de conhecimento vale mais?”. Para Apple, “não se trata apenas de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política.”<sup>21</sup> Conforme afirma Piacentini, não se tratava de diferença de proposta. Então, podemos pensar que se tratava ali de disputas de poder em função de posições ideológicas divergentes. Posições essas que se explicitavam na mudança ocorrida na administração pela eleição direta do Prefeito, em que nomes antes aliados das instâncias de mando passaram a estar à frente de órgãos administrativos, com poder de tomarem decisões.

## 2. Em Florianópolis, também o currículo

Conforme já destacado anteriormente, o período em estudo foi pródigo em discussões curriculares nas administrações públicas. Em Florianópolis não foi diferente e o tema também foi uma marca constante, sobretudo a partir de 1986. Desde o início do governo Edson Andrino, os profissionais responsáveis pelo setor educacional demonstraram interesses nas discussões sobre currículos. No documento *Os Primeiros 100 dias*

<sup>18</sup> Idem, p. 8-8.

<sup>19</sup> CENP é a sigla de Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas, órgão da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, responsável por articular as discussões curriculares naquele Estado na década de 80.

<sup>20</sup> MARTINS, Maria do Carmo, *A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*, p. 39

<sup>21</sup> APPLE, M. *Repensando ideologia e currículo*, p. 40.

da Nova Secretaria Municipal de Educação, letra D — *Propostas da Secretaria Municipal de Educação* — fica explícita a intenção da “Revisão dos conteúdos programáticos, através do resgate da cultura local interligada ao saber científico e à criação de espaços pedagógicos.”<sup>22</sup>

Os espaços pedagógicos foram se firmando no desenvolver do processo com o nome de Encontros Pedagógicos. Estes Encontros foram estruturados através do *Projeto: Séries de Ensino* e tinham como objetivo “repensar o ensino de I grau, buscando novos caminhos para a sua reestruturação, passando, sem dúvida, por uma reavaliação da própria conduta do magistério público municipal.”<sup>23</sup> Para dar conta dessa meta, esse projeto previa, em linhas gerais, três momentos: um diagnóstico da realidade educacional no município, encontros sistemáticos para integrar os professores e aplicação das sugestões nascidas a partir desses encontros.

De acordo com o *Projeto: Séries de Ensino*, os coordenadores de disciplinas<sup>24</sup> explicitavam ainda como objetivo importante dos Encontros que, “num sentido mais abrangente, a partir do trabalho conjunto entre os professores, pretende-se adequar o currículo, reavaliando-o sistematicamente de acordo com a realidade”. E mais adiante, no mesmo documento, lê-se que a escola é entendida “como um *elemento integrante* do contexto social e não somente com uma instituição desvinculada de compromisso com a sociedade”,<sup>25</sup> o que torna possível deduzir que havia a crença de que a escola tinha um compromisso com a sociedade na qual estava inserida. Ou seja, os currículos deveriam ser adaptados à realidade, estarem de acordo com o momento vivido pelos alunos e professores.

Há que se destacar ainda, que os redatores do *Projeto: Séries de Ensino* procuraram responsabilizar, em boa medida, os professores pelo fato de que os conteúdos escolares eram descontextualizados. A leitura que integrantes da Secretaria Municipal de Educação faziam da escola era que essa estava desarticulada de seu contexto e isso acontecia devido a “um gradativo aumento de desinteresse e falta de gosto pela escola, tanto por parte dos alunos como por parte dos professores.”<sup>26</sup> Por isso, uma das metas

<sup>22</sup> PIACENTINI, T. Os Primeiros 100 dias da Nova Secretaria Municipal de Educação, p. 225.

<sup>23</sup> COORDENADORIA SÉRIES DE ENSINO. *Projeto: Séries de Ensino*.

<sup>24</sup> Foi organizada uma equipe interna na Secretaria de Educação responsável por viabilizar o *Projeto: Séries de Ensino*, composta por um coordenador de cada disciplina escolar.

<sup>25</sup> COORDENADORIA SÉRIES DE ENSINO. *Projeto: Séries de Ensino*.

<sup>26</sup> Idem.

gerais da Secretaria era a de proporcionar ao professor “condições de gostar de sua prática, ao mesmo tempo em que se buscará resgatar/despertar o interesse do próprio educador em se aperfeiçoar.”<sup>27</sup>

Portanto, as propostas dos coordenadores da Secretaria Municipal de Educação apresentavam um discurso de mudança da visão que se tinha sobre a escola, passando pela requalificação dos seus profissionais e promovendo “a recuperação de um maior interesse pelo ensino, ao mesmo tempo em que se repensa a sua melhoria em nível específico e geral.”<sup>28</sup> Contudo, pode-se deduzir que em vários momentos a forma de expressar-se dos dirigentes constitui-se em uma visão preconceituosa em relação ao professor e altamente desqualificadora da realidade presente na Rede Municipal naquele dado momento. Daí decorre que as discussões em torno dos currículos e sua reorganização passaram a se constituir como atividade de grande importância, talvez até como salvadoras daquela situação, acreditando que uma reorganização curricular poderia provocar mudanças efetivas na educação municipal.

Os integrantes da Secretaria Municipal de Educação demonstravam que tinham uma idéia sobre currículo que era a de um instrumento de referência para a organização do trabalho do educador. Tal ideário aparece em vários momentos na documentação, como por exemplo, no Relatório de 1988:

Qualquer profissional do magistério, ao ingressar em nossa Rede de Ensino Público, deve receber da Instituição uma orientação, no sentido de que lhe seja fornecida uma proposta curricular, que lhe sirva de preâmbulo para a elaboração de seu plano de trabalho. Neste sentido, objetivando dar subsídios ao professor, a Coordenadoria de Séries de Ensino tem promovido discussões em torno da questão curricular.<sup>29</sup>

Mas, se o currículo é evidenciado como “preâmbulo para a elaboração” do plano de trabalho do professor, ele também não pode ser visto como algo acabado. Ou seja, os escritos da instituição procuram disseminar a idéia de autonomia do professor para modificar esse preâmbulo de acordo com a realidade vivida em diferentes contex-

---

<sup>27</sup> Idem.

<sup>28</sup> Idem.

<sup>29</sup> COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Relatório das atividades da Coordenadoria das Séries de Ensino*, p. 10.

tos históricos. Essa concepção de currículo como em constante processo de transformação foi expressa da seguinte forma no Relatório anteriormente citado:

O currículo deve ser objeto de constantes debates. Uma proposta curricular não pode ser estanque. Existe a necessidade de que o mesmo seja freqüentemente revisto. A educação constitui-se num processo dinâmico e há necessidade de que uma proposta curricular se adapte à realidade de nossos alunos e às novas tendências educacionais.<sup>30</sup>

É possível deduzir desta citação que os gestores da Secretaria Municipal de Educação queriam deixar explícita a crença na idéia da flexibilidade curricular. O currículo a ser produzido nos Encontros teria que ser revisto e, possivelmente, até mudado constantemente. A documentação não explicita com clareza se havia intenção de em um dado momento oficializar uma proposta permanente, definitiva, se a provisoriade seria prevalecente ou se ela perduraria até que se chegasse a uma versão final de proposta curricular.

O que se pode concluir dessas observações é que os gestores da Secretaria Municipal de Educação até 1988 se esforçavam em seus documentos sobre currículo para passar uma idéia de flexibilidade do mesmo. A documentação não deixa transparecer se havia a intenção de oficializar uma proposta curricular definitiva e, portanto, se esta seria constantemente revista ou se se tratava de uma estratégia de fazerem propostas provisórias até que se chegasse a uma versão definitiva.

Contudo, em 1991, foi oficializado o caderno dos *Conteúdos Programáticos – 1ª a 8ª séries*, uma proposta curricular definitiva para a Rede Municipal de Ensino, apresentando um roteiro de conteúdos que os professores de cada disciplina escolar deveriam desenvolver em cada ano. O caderno apresenta uma introdução geral e outra para cada disciplina, evidenciando o caminho percorrido até que se chegasse a tais conteúdos programáticos.<sup>31</sup>

De acordo com a leitura que se faz no caderno, o processo de elaboração da proposta curricular não se deu uniformemente, variando os encaminhamentos dados em

---

<sup>30</sup> Idem, p. 10.

<sup>31</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Conteúdos Programáticos – 1ª a 8ª séries*. Florianópolis, 1991.

cada disciplina. Língua Portuguesa, por exemplo, manteve a reformulação que os seus professores elaboraram na semana de planejamento em 1987. Também na Coordenadoria de Matemática definiu uma proposta no mesmo ano de 87, porém, “desde sua aplicação houve várias avaliações, sendo que em 1990 partiu-se para uma reformulação ampla de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries.” As outras disciplinas, enfim, teriam realizado revisões e elaborado suas propostas nos Encontros Pedagógicos de 1990, a partir das propostas já existentes e considerando as discussões dos Encontros Pedagógicos.<sup>32</sup>

### 3. Currículo e escola como redentores da sociedade

Ao lidarmos com a documentação referente à educação no Município de Florianópolis, entre 1986 e 1991, de um modo geral somos levados ao entendimento de que se a escola é desinteressante e desinteressada, as mudanças curriculares passam a ser apresentadas como a possibilidade de transformação desse quadro desestimulante. “A forma segundo a qual se encontra estruturada a educação” na Rede Municipal de Ensino requer mudanças e melhorias e, “para tanto, vem [se] trabalhando na reformulação dos programas curriculares de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do I<sup>o</sup> grau”.<sup>33</sup>

Sobre esta perspectiva, Goodson nos diz que “o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições.”<sup>34</sup> Pela leitura dos documentos citados, percebe-se que efetivamente existia, não de forma subentendida mas de forma bastante explícita, intenções com a formação de determinados tipos de sujeitos nas escolas públicas municipais. Através do *Projeto: Séries de Ensino* os educadores dirigentes lembravam que “o objetivo do ensino é dar condições ao aluno para compreender e participar da sociedade ativamente.” Ou seja, o documento evidencia uma visão da escola como instrumento essencial para a formação de cidadãos, de sujeitos ativos na sociedade. Como, ao “observar a realidade dos alunos que estão ou passaram por nossas escolas, o que se vê é um verdadeiro desastre,” a proposta que é feita, através do *Projeto*, é que a partir dos encontros, os professores adequem o currículo às necessidades sociais,

---

<sup>32</sup> Idem.

<sup>33</sup> Idem, p. 4.

<sup>34</sup> GOODSON, op. cit., p. 21.

de forma a levar o aluno a atingir aquela condição apontada acima como objetivo, “reavaliando-o sistematicamente de acordo com a realidade.”

O que podemos observar preliminarmente foi a utilização de um discurso desqualificador da situação escolar até aquele momento. A escola era vista e apresentada nos documentos como “um desastre” e, diante de tal situação, caberia àquela gestão promover a qualificação da educação municipal. Assim, de acordo com Christofoletti, citando Orlandi, o discurso

(...) funciona como um sistema dinâmico, como “ordem significante que se inscreve na história para fazer sentido”, porque os sentidos não estão soltos, mas são administrados.<sup>35</sup>

Com um discurso eivado de críticas ao “antes”, e soluções para a realidade educacional encontrada no Município de Florianópolis, através dos documentos percebe-se que a equipe responsável por esta área na gestão 86/88 esforça-se por mostrar a fundação de novas idéias e implantação de novas práticas com o intuito de produzir uma nova realidade. Não é muito difícil encontrar situações semelhantes ao longo de nossa história, pois muito do que acaba sobressaindo-se está relacionado com disputas de espaços ideológicos. O discurso é o instrumento utilizado para significar aquele dado momento histórico e que aponta um único caminho: quem tem a palavra esforça-se para expressar e impô-la.

Foi assim que todos os movimentos desencadeados pela Secretaria Municipal de Educação pareciam apontar para uma única direção: a elaboração de currículos capazes de “promulgar e justificar” as intenções da administração pública naquele momento histórico. E qual era o momento histórico? O momento era das reformas educacionais, das várias propostas curriculares e da crença nos modelos que eram produzidos pelos intelectuais de esquerda, como Freire e Saviani, de acordo com o que expomos no capítulo I. Era a época dos embates curriculares de São Paulo, da elaboração da proposta de Minas. Além disso, também era o momento entendido como o da *redemocratização* do país. Talvez por isso a preocupação em não mostrar os currículos como palavra final sobre determinada disciplina ou então propostas de gabinete. É possível captar nas en-

<sup>35</sup> CHRISTOFOLETTI, Rogério. *Discurso de Redemocratização no Brasil da Abertura: Cenas de uma Transição Inconclusa.*, p. 14.

trelinhas que qualquer resquício ou traço que pudesse representar autoritarismo ou imposição não combinava com *a realidade*, a qual devia trilhar a linha da democracia.

Mas se *a realidade* era de oposição ao autoritarismo, essa oposição precisava se materializar, e mais ainda, precisava ser sistematizada para promover “formas alternativas para a melhoria do ensino na rede municipal.” E a educação precisava ser melhorada porque seu objetivo era “a formação de pessoas humanas, com uma consciência crítica capaz de exercer uma ação transformadora da sociedade atual, corrigindo estruturas injustas e opressoras.”<sup>36</sup>

Portanto, era bastante presente naqueles momentos da segunda metade da década de oitenta, a idéia de escola redentora da sociedade, como uma instituição capaz de produzir homens e mulheres que transformariam o seu cotidiano. A experiência de administrar a educação numa perspectiva de oposição ao regime de governo autoritário, levava os administradores da educação no Município a entenderem e divulgarem “que as transformações sociais só acontecem a partir da educação.”<sup>37</sup> A Secretária de Educação, na Carta aos Educadores em fevereiro de 1988, lembrava que era desejo daquele órgão “oferecer à população uma escola pública competente, comprometida com as classes populares.”<sup>38</sup>

Essa intenção última, de melhorar as condições sociais melhorando as condições da escola, precisava ser sistematizada justamente no instrumento que a instituição colocava nas mãos do professor para formar no aluno a sua mentalidade. Estava claro que esse instrumento era o currículo, na forma de conteúdos programáticos. É nesse instrumento que são sistematizadas as intenções educacionais mais gerais e as mais específicas. Goodson mais uma vez nos ajuda a concluir que reside nestas constatações a explicação do porquê uma instituição direciona ao currículo seus projetos educacionais. Mesmo que na fase interativa o professor subverta o programa oficial, “a fase pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula.”<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Relatório: Desenvolvimento da Política Educacional no Município de Florianópolis – período 86/88*, p. 23.

<sup>37</sup> Idem, p. 24.

<sup>38</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Carta aos educadores*, op. cit.

<sup>39</sup> GOODSON, op. cit. p. 24

Embora o estudo da realização interativa do currículo não seja a intenção desta pesquisa, à guisa de exemplo, apresento a seguir, algumas considerações contidas num questionário respondido por uma professora de História e Geografia da Escola Básica Mâncio Costa. Não foi encontrada mais referência sobre esse questionário, mas, provavelmente, ele deveria fazer parte de algum diagnóstico realizado na Rede Municipal de Ensino no início da década de 90. Por estas respostas podemos ter um entendimento parcial do pensamento do professor sobre o currículo e as intenções da administração pública municipal.

Sobre a aplicação do currículo institucionalizado, a professora em questão, afirma que não utiliza o programa oficial da rede porque:

O Programa Oficial pode servir como linha mestra, mas não segui-lo (*sic*) na íntegra, pois dependendo da bibliografia que se tem acesso, as maneiras de explorar um programa são as mais diversas, observando a realidade do aluno. (...)

Existe um programa. De onde o mesmo foi extraído? Não estão na Biblioteca os livros que serviram de orientação. O não seguimento do programa é a falta do respectivo material, e os livros disponíveis na Biblioteca da Prefeitura estão fora da realidade (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) levando em conta o grau de conhecimento que o aluno chega na 5<sup>a</sup> série.

Acredito serem bastante contundentes as manifestações da professora em questão haja vista as massificadas campanhas promovidas pelo Ministério da Educação nos últimos quatro ou cinco anos em relação a equipar as escolas com livros didáticos. Convivendo na Rede Municipal de Ensino é possível afirmar que as bibliotecas, ou melhor, a falta delas, em muito se constituíram problema para as escolas por não terem um espaço onde os seus alunos pudessem consultar algumas obras de referência e realizar trabalhos extra classe. E além da questão das bibliotecas, a professora que respondeu ao questionário ainda apresenta uma lista de outros “falta”: mapas, mimeógrafo, globo terrestre e inclusive a “falta de interação entre as disciplinas.”

Então, se nos documentos emitidos pela Secretaria Municipal de Educação ficavam expressas as intenções de promover a transformação social através da escola e do currículo, parece que essas intenções não se materializavam no oferecimento de condições para a realização do trabalho dos educadores. Mas esse é apenas um indício que

não permite ir muito além de pensar que *onde há fumaça, há fogo*. Da mesma forma é possível pensar sobre as constantes lutas do magistério pela melhoria salarial, que também pode representar não prioridade da administração pública em relação à educação.

Outros indícios ajudam a pensar sobre a distância entre o discurso que expressa os interesses da Administração Municipal e sua realização prática, no tocante às prioridades financeiras. O Ofício S.E. nº 030/88, solicita:

Reposição de pessoal técnico, para assessoramento junto às Divisões, visando o bom andamento dos Planos de Trabalho, a serem efetuados.

Considerando que:

- Em virtude dos baixos salários e as precárias condições de trabalho, muitos profissionais têm solicitado afastamento, através de licença sem vencimento ou exoneração;
- No ano de 1987 e até março de 1988, 28 profissionais da equipe central desligaram-se, sendo que até o presente momento não foram substituídos.<sup>40</sup>

Como já mencionei, tratam-se de pequenos indícios que expressam uma certa contradição entre o discurso e a prática dos administradores. As questões econômicas têm, sim, influência sobre o trabalho como um todo. A escola pode não redimir a sociedade mas, se for adequadamente qualificada, pode contribuir na formação de sujeitos que poderão intervir na sua história.

#### **4. O esforço de apontar o professor como sujeito**

Em que pese todas as dificuldades e atropelos presentes no processo de discussão, pode-se perceber um esforço por parte da instituição em fazer dos professores os sujeitos, os responsáveis pela proposta curricular oficializada pela Secretaria Municipal de Educação. Como ponto de partida para discussão tomo o caderno de listagem de conteúdos lançado à Rede em 1991: Na contra-capa do referido caderno, há Apresentação, há uma lista de autoridades, como que assinando o documento. O primeiro nome é o do Prefeito Municipal, passando pelo Secretário Municipal de Educação, chefias e

<sup>40</sup> COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Ofício S.E. 030/88*.

concluindo com os “Professores da Rede Municipal de Ensino”.<sup>41</sup> O que isso nos sugere? Isso pode nos sugerir que os professores estavam entre os responsáveis pela proposta que estava sendo implantada. Ou, pelo menos, que há um esforço explícito da administração pública em mostrar que não era autoritária, que também valorizava a participação dos professores.

Embora o tema não venha ser aprofundado neste trabalho, é preciso não perder de vista que a administração Andrino, por força de legislação, durou apenas três anos. Em 01 de janeiro de 1989 Esperidião Amin, que já havia administrado o município como Prefeito na década de setenta, por indicação dos governos militares, assumiu a Prefeitura Municipal de Florianópolis. Embora desta feita, 1989, eleito pelo voto popular, é pouco provável que Amin tenha abandonado os compromissos com as forças conservadoras da época em que já havia administrado o Município. Acredito que Amin e as pessoas que o assessoraram não tiveram as mesmas preocupações com os trabalhos relativos à Educação, por exemplo, que deve ter sofrido mudança de rota em relação ao que se desenvolvia até 1988.

Porém, a nova administração de Amin procurou manter, pelo menos aparentemente, o discurso da democracia, característica bastante enfocada na administração 86/88. No *Relatório das atividades desenvolvidas – período jan/89 a ago/91*, lê-se que os trabalhos da Secretaria Municipal de Educação surgiram “como resultado de uma política de melhoria da educação municipal, num processo que busca a participação como intenção maior de governo.”<sup>42</sup>

Os relatores responsáveis pelo documento acima citados destacaram a participação como sendo intenção do governo, mas não se detiveram em apresentar maiores discussões sobre como isso teria ocorrido e como os professores de fato teriam se envolvido. Há uma limitação generalizada em apresentar números de encontros e de participantes sem, no entanto, encontrar-se dados mais específicos e detalhados desses encontros.

Comparando-se uma e outra administração, o que se observa é que na de 86/88, havia uma preocupação de apresentar relatórios mais ricos em detalhes, nos legando

---

<sup>41</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Conteúdos Programáticos – 1ª a 8ª séries*. op. cit.

<sup>42</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Relatório das atividades desenvolvidas – período jan/89 a ago/91*. Florianópolis, outubro de 1991.

mais informações. Analisando o relatório da Coordenadoria das Séries de Ensino, observamos que ao relatar suas atividades, os coordenadores destacam que:

(...) foi criado na Rede Municipal de Ensino um “espaço” de discussões e debates, denominado ‘Encontros Pedagógicos’ que reúne, esporadicamente, os professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do I<sup>o</sup> grau, por área de conhecimento, para discutirem assuntos relacionados à prática pedagógica.<sup>43</sup>

Além do objetivo geral explicitado aqui, há objetivos específicos mais ambiciosos ainda para os envolvidos com o setor educacional nesse período. Esses objetivos foram retomados na carta da Secretária de Educação no início de 1988:

(...) através de encontros tentará integrar os professores, visando assim buscar alternativas que respondam às questões propostas. Neste sentido se procurará integrar o professor com o professor, o professor com a comunidade escolar, o professor com a realidade e o professor com o compromisso do educador.<sup>44</sup>

A importância da participação do professor e sua responsabilidade eram superdimensionadas. A fala expressa nos documentos permitem uma nítida impressão de que o processo educativo girava em torno do professor. Aos encontros dos profissionais atribuíam-se a incumbência de gestar as soluções dos problemas do setor, conforme se observa na fala da Secretária: “o terceiro momento se definirá pela prática das idéias nascidas a partir dos encontros e das atividades dos professores.”<sup>45</sup>

A esperança de transformação da realidade social é apresentada como o objetivo maior a ser atingido pela escola e, sobretudo, os educadores do ensino fundamental da rede pública são os chamados a fazer parte dessa construção. No documento sobre o processo de avaliação do estágio probatório em 1987, a Secretária de Educação assim se expressa a esse respeito:

<sup>43</sup> COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Relatório das atividades da Coordenadoria das Séries de Ensino*, p. 4.

<sup>44</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Carta aos educadores*. Florianópolis, fevereiro de 1988.

<sup>45</sup> Idem.

Os convidamos para juntos corrigirmos os erros e que em 1988 possamos dar mais um passo adiante para fazermos as transformações tão importantes para a construção de um novo país que não tenha 80 milhões de desnutridos e 40 milhões que vivem na mais absoluta miséria e esse desafio pertence principalmente aos educadores e fundamentalmente àqueles que trabalham na rede pública.<sup>46</sup>

Todas estas constatações no tocante à realidade educacional em Florianópolis na década de 80 e na atribuição de responsabilidades aos educadores para efetivarem o papel da escola redentora da sociedade, não diferem muito do que ocorria nacionalmente no período, conforme foi desenvolvido no Capítulo I. Contudo, passada mais de uma década daquelas esperanças, não vemos efetivamente o resultado daquelas políticas. A escola pública não redimiu nossos problemas e o que se percebe é um processo gradativo de sucateamento da mesma. Mas sobre o período mais recente da educação no Município precisar-se-á de uma outra pesquisa.

Fica assim, evidenciada a importância que era dada à participação dos professores no processo de desenvolvimento da política educacional no município, na gestão que sucedeu aos Prefeitos escolhidos pelo regime de governo autoritário.

A estratégia dos Encontros Pedagógicos, como forma de visualizar a participação democrática dos professores e o empenho na elaboração de propostas curriculares, efetivou-se com particularidades em cada disciplina escolar. Devido à afinidade profissional e à própria gênese desta pesquisa, procurarei a seguir desenvolver algumas considerações sobre as particularidades dos Encontros Pedagógicos e as discussões curriculares em torno da disciplina de História.

De que forma os professores foram envolvidos na definição pré-ativa do currículo de História em Florianópolis? O capítulo seguinte irá tratar sobre as mudanças e permanências no ensino de História em Florianópolis e como se articulou as discussões curriculares com a organização desta disciplina em nível local.

---

<sup>46</sup> Idem.

# Capítulo II

## CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA EM FLORIANÓPOLIS

Em face das questões analisadas nos capítulos anteriores — as políticas educacionais e as discussões curriculares nos governos de oposição à ditadura, e estas mesmas questões no contexto mais próximo — passo a seguir a análise de um campo de estudo específico: as disciplinas escolares, mais especificamente, a disciplina de História.

Meu particular interesse pelo ensino de História, de acordo com o que já expus na Introdução, será neste capítulo direcionado às discussões sobre o processo de elaboração da proposta curricular da disciplina de História em Florianópolis, na segunda metade da década de 80. Conforme já explicitiei no segundo capítulo, a principal estratégia nesse processo local foram os Encontros Pedagógicos.

Antes, porém, de adentrar no tema propriamente dito, julgo necessário desenvolver algumas considerações sobre o termo disciplina e sobre algumas das especificidades da disciplina de História. Faço isso porque entendo que o estudo de uma disciplina permite perceber, compreender as mudanças e permanências que ocorrem no decorrer de sua reestruturação curricular.

## 1. Disciplina escolar e a disciplina de História

É linguagem corrente no ensino regular o termo “disciplina” como se referindo a conjunto de conteúdos de um campo específico de conhecimento. Por exemplo: a disciplina de História, ou a disciplina de Matemática, etc. Para ajudar a pensar sobre o termo, evoco inicialmente os estudos de André Chervel, um pesquisador da história das disciplinas escolares. Segundo esse autor:

Uma “disciplina”, é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.<sup>1</sup>

Até o final do século XIX, segundo Chervel, o estudo da história das disciplinas escolares não apresentava para a expressão “disciplina escolar” outro entendimento senão o de vigilância dos estabelecimentos de ensino e a repressão às condutas prejudiciais ao bom andamento de tais instituições.<sup>2</sup> Foi somente após a I Guerra Mundial que o termo se tornou “uma pura rubrica que classifica as matérias de ensino”<sup>3</sup> Mas, embora no século XX o termo disciplina tenha adquirido a rubrica de uma matéria de ensino, Chervel caracteriza a “disciplina escolar” atual como ainda portadora daquelas características vigentes até o final do século XIX; porém, a idéia de disciplinamento atualmente ganha outra conotação, sendo entendida a partir das idéias de um campo de conhecimento, situando-a no campo do “disciplinamento dos espíritos”.

Sendo a disciplina um dos componentes importantes do currículo, este também é percebido como instrumento de disciplinamento e mais ainda, com funções de regulação social. Popkewitz afirma que o currículo “pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve forma de conhecimento cujas funções consistem em regular disciplinar o indivíduo.”<sup>4</sup> A visão desse autor sobre currículo ultrapassa a idéia de um disciplinamento no modo de acessar o conhecimento. Não se trata somente de dar método ao pensamento, mas é utilizado como instrumento de controle externo sobre o quê e como aprender e apreender a sociedade.

<sup>1</sup> CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa, p. 180.

<sup>2</sup> Idem, p. 178.

<sup>3</sup> Idem, p. 180.

<sup>4</sup> POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo e Regulação Social, p. 186.

O autor em destaque busca nas Reformas religiosas européias do século XVI as justificativas. Para ele, as reformas seriam introduzidas, não pela força bruta, mas pela educação formal, através de sistemas simbólicos. É desde a Reforma Protestante que, “pelo menos, as escolas constituem padrões institucionais que colocam em relação o Estado, a autoridade civil e religiosa e a disciplina moral.”<sup>5</sup> Para Popkewitz trata-se de “compreender como o poder é produzido através da produção de regras e padrões de verdade.”<sup>6</sup>

É pensando sobre a disciplina como sistema de regulação social que considero importante se observar a matéria de História como uma das que melhor tem se prestado ao disciplinamento dos espíritos ao longo dos tempos. Enquanto as outras matérias do ensino básico “podem” esconder-se sob o tênue discurso da neutralidade e da isenção ideológica, acreditando omitir a política ao não lidar explicitamente com ela, a história trabalha de forma direta e explícita com a sociedade e as relações humanas. Desta forma, é possível observar, através de pesquisas, que a História tem servido a interesses, seja políticos ou de classe.

Cerri é um dos pesquisadores a analisar o caráter que a história tem de disciplinamento dos espíritos. Preocupado com a identificação da ideologia do regionalismo do Estado de São Paulo e a construção de determinadas imagens, projetadas através do tempo via ensino público, o autor faz uma diferenciação e inter-relacionamento entre o conceito de história oficial e história tradicional. A primeira, oficial, segundo o autor,

(...) é um conjunto de saberes que estrutura o discurso do poder quando este se refere à sua situação no tempo, mas não é necessariamente produzida de forma direta por ele. O Estado recorre aos intelectuais organicamente ligados ao grupo que está no poder.<sup>7</sup>

A história oficial, portanto, é produzida por intelectuais que compartilham da ótica do grupo que controla o Estado. Esse tipo de história é apresentado como uma necessidade básica, com o papel de justificar e legitimar as ações da instituição perante a luta ideológica que os diferentes grupos sociais travam constantemente na sociedade. A

<sup>5</sup> Idem, 186.

<sup>6</sup> Idem, p.205.

<sup>7</sup> CERRI, Luis F. NON DUCOR, DUCO: A Ideologia da Paulistanidade e a Escola, p.122.

história oficial presta-se ao interesse do poder instituído,<sup>8</sup> independente de qual conjunto oriente esse poder.

Muito próximo da idéia de história oficial figura a idéia de história tradicional. Para Cerri, esta última

(...) evoca a idéia de uma continuidade temporal que se projeta, a partir do presente, em direção ao passado. (...) A história tradicional é uma história de classe... e, então, um elemento de identificação de um determinado estrato da sociedade (...)<sup>9</sup>

Portanto, de acordo com a pesquisa de Cerri, de uma forma ou de outra é possível perceber a história com papel disciplinador e com função de regulação social, no sentido do que foi exposto anteriormente. Podemos ter aqui algumas razões porque ocorrem disputas em torno dos currículos de História, sobretudo em se tratando da esfera pública. Retomemos, como exemplo, o caso da proposta curricular de São Paulo na década de 80, que antes mesmo de ser publicada teve sua leitura e análise antecipada nos editoriais de jornais paulistas. Nesse caso, ocorreram avaliações desqualificadoras que induziram muitos professores às críticas sem mesmo conhecerem a proposta.<sup>10</sup>

Além de mexer com posturas teórico metodológicas e concepções históricas positivistas fortemente enraizadas ao longo do tempo, toda polêmica que a proposta curricular de São Paulo gerou, segundo Ricci, estava relacionada com questões político partidárias e disputas de poder e de espaços nas instituições presentes e ausentes nas formulações curriculares. Para muitos professores, tal proposta iria significar mudanças drásticas na forma de trabalhar.<sup>11</sup> Conforme já destaquei no capítulo anterior, a proposta de História em São Paulo abandonou a concepção de tempo que organizava até então os conteúdos históricos.

Os anos 80, de fato, foram marcantes nos embates em torno do ensino de História. Um dos primeiros focos de discussão envolvia História e Geografia, agrupadas na

---

<sup>8</sup> Idem, p. 123.

<sup>9</sup> Idem, p. 123.

<sup>10</sup> RICCI, Claudia S. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo, p. 71.

<sup>11</sup> Idem, p. 72.

disciplina de Estudos Sociais pela Lei nº 5.692/71. Contestada, discutida, no ano de 1981, em São Paulo já havia a separação das duas disciplinas.<sup>12</sup>

De acordo com Fonseca, as discussões em torno do currículo de História nos anos 80 priorizaram pensar a produção do conhecimento histórico como forma de romper com o reprodutivismo atribuído à escola de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. Uma das possibilidades da proposta de São Paulo dava-se no sentido do redimensionamento da pesquisa na escola. O trabalho com temas exigia um planejamento que fosse além das cópias bibliográficas. Essa questão levantava a discussão relativa aos papéis da escola fundamental e da universidade, numa perspectiva de romper com a hierarquização do trabalho acadêmico e do lugar social da ciência.<sup>13</sup>

Ou seja, a proposta curricular daquele Estado realmente colocava em evidência aspectos do processo educativo pouco questionados até então. Enquanto a proposta mineira, ao optar pelo paradigma marxista, não mexeu na cronologia linear ao apresentar os Modos de Produção, a paulista questionava aspectos mais profundos de todo o processo de produção e difusão do conhecimento.

Na história da definição pré-ativa dos currículos de Florianópolis não encontrei registros que evidenciassem um grande e explícito debate como em São Paulo. Nem mesmo a própria proposta de conteúdos quebrava o padrão de tempo linear. Contudo, alguns documentos dão pistas da existência de embates, ainda que em menor grau, da busca de padronização com a conjuntura nacional e da imposição de modelos importados de outros centros. No estudo sobre os currículos e o ensino de História em Florianópolis, onde estariam as especificidades dos embates? A quais modelos nacionais se vinculou a proposta curricular local? O que mudou no ensino de História? Quais conteúdos foram selecionados, quais concepções estiveram em evidência? Que aluno se queria formar?

Na seqüência deste capítulo procurarei levantar algumas reflexões sobre estas questões, procurando estabelecer as devidas relações com o currículo e a disciplina de História no contexto dos anos 80.

---

<sup>12</sup> FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. p. 72.

<sup>13</sup> *Idem*, p. 86.

## 2. O campo das disputas: os Encontros Pedagógicos

Conforme o capítulo anterior, os Encontros Pedagógicos foram a principal estratégia adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para dar conta dos objetivos do *Projeto: Séries de Ensino*. Sendo o objetivo do *Projeto* buscar novos caminhos para a reestruturação do ensino de I<sup>o</sup> grau, deveriam os professores, a partir de um trabalho conjunto entre si, “adequar o currículo, reavaliando-o sistematicamente de acordo com a realidade.”<sup>14</sup> Portanto, a partir dos Encontros Pedagógicos a principal tarefa dos professores era a discussão e elaboração de propostas curriculares das diversas disciplinas que compunham cada série escolar.

Localizei 21 convites, relatórios ou referências aos Encontros de História e Geografia e em nove deles (aproximadamente 43%), existe algum tipo de referência às discussões sobre programas. Nos de 1987, existem algumas referências à necessidade de escolha de coordenador para a disciplina. E, de modo mais esparso, aparecem nas pautas indicações sobre *trocas de experiência*, necessidade de cursos e acompanhamento aos professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. Observa-se, desta forma, que os professores de História e Geografia privilegiaram em seus Encontros a indicação inicial do *Projeto: Séries de Ensino*, porém outros temas freqüentaram as pautas dos Encontros.

Um comunicado do dia 18 de setembro de 1987, da Coordenadoria das Séries de Ensino encaminhado aos professores de História e Geografia, convida para o 5<sup>o</sup> Encontro Pedagógico dessas disciplinas que aconteceria em 1<sup>o</sup> de outubro.<sup>15</sup> A pauta sugeria que nesse encontro se fizesse a escolha de um representante de História para integrar a Coordenadoria das Séries de Ensino, além da “troca de experiências no ensino de Geografia e História, com a finalidade de levantar proposta, para modificação dos devidos programas de ensino.”<sup>16</sup> Pela documentação é possível concluir que aconteceram seis Encontros Pedagógicos de História e Geografia no ano de 1987, sendo que nas pautas se destacam discussões em torno dos programas e das grades curriculares, além da constatação da necessidade da realização de cursos e de trabalho com os professores das turmas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries.

<sup>14</sup> COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Projeto: Séries de Ensino*. Florianópolis, maio de 1987.

<sup>15</sup> COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. Comunicado aos professores de História e Geografia sobre o 5<sup>o</sup> Encontro Pedagógico. Florianópolis, 18 de setembro de 1987.

<sup>16</sup> Idem.

Em 1988, conforme se observa no *Relatório de Atividades da Coordenadoria das Séries de Ensino*, os Encontros Pedagógicos de História e Geografia foram os que menos aconteceram: apenas cinco (um em abril e quatro no segundo semestre). A média de participação dos professores nesses encontros foi de 61% (44 professores), curiosamente a maior em relação aos encontros das outras disciplinas. A disciplina de Educação Artística, por exemplo, que teve o maior número de encontros (onze no total), teve a média mais baixa com 50% de participação de seus professores (dezoito no total). O estudo do documento em questão ainda permite concluir que em 1988 a periodicidade dos encontros era mensal.<sup>17</sup>

Sobre os anos de 1989 e 1990 não encontrei nenhum documento que sintetizasse as atividades, como o relatório de 1988. Apenas consegui detectar, pela documentação disponível, indícios do agendamento de sete Encontros de História e Geografia no ano de 1989, sendo que um não chegou a acontecer devido a um movimento de paralisação dos servidores ocorrido em setembro daquele ano. Para 1990 havia a indicação de três encontros no primeiro semestre. Os indícios aqui referidos foram encontrados em convites para os Encontros e/ou relatórios gerais do Departamento de Ensino ou da própria Secretaria de Educação, que mencionam os eventos de forma quantitativa.

No período que estou estudando, as disciplinas de História e Geografia sempre aparecem em encontros conjuntos. Uma possibilidade de explicação para isso é que talvez ainda seja uma consequência da Lei 5.692/71, que instituiu os Estudos Sociais no 1º grau no lugar das duas disciplinas.<sup>18</sup>

De acordo com Fenelon, no início da década de 80 algumas manifestações por parte de entidades diretamente relacionadas a essas disciplinas pediam a extinção de Estudos Sociais. O XII Simpósio da Associação Nacional dos Professores Universitários de História em julho de 1981 aprovou uma moção com o seguinte teor:

- a) Pela extinção das licenciaturas curtas e plenas de Estudos Sociais e suas habilitações no ensino de 3º grau;
- b) pela redistribuição do conteúdo e da carga horária de OSPB entre as disciplinas de História e Geografia;

<sup>17</sup> COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Relatório das atividades da Coordenadoria das Séries de Ensino*, 1988, p. 6

<sup>18</sup> SCHURCH, V. F. *Legislação mínima da Educação no Brasil: ensino de 1º, 2º e 3º graus*.

c) pela substituição de Estudos Sociais por Geografia e História, nas quatro séries finais do ensino de 1<sup>o</sup> grau, em qualquer condição em que seja ministrada e, conseqüentemente, a necessária ampliação da carga horária.<sup>19</sup>

Manifestações como a descrita anteriormente encorajaram algumas experiências, como a de São Paulo, que foram desmembrando os Estudos Sociais ao longo da década de 1980, mesmo antes das oficializações.

No bojo das discussões em educação e currículo nos anos 80, algumas idéias apareceram como possibilidade de inovação, como por exemplo, o tema da interdisciplinaridade. Há uma vasta bibliografia sobre este assunto, boa parte dela produzida naquela década, porém não considero ser aqui o caso de adentrar nessas discussões. Apenas destaco o tema para dizer que creio ser esta uma possibilidade de justificativa para o fato de os Encontros Pedagógicos de História e Geografia acontecerem conjuntamente. Chego a essa conclusão após a análise do *Projeto de Trabalho para as Coordenadorias de Ensino das áreas de História e Geografia*, de setembro de 1988.<sup>20</sup> As professoras que estavam assumindo a coordenação destas disciplinas, Marluci Menezes (Geografia) e Mara Regina Nascimento (História), afirmavam que a intenção era trabalhar “dentro de uma orientação interdisciplinar”. E, no mesmo *Projeto*, elas informam que para melhorar o processo ensino-aprendizagem, “propomos um incentivo à interdisciplinaridade”.

Marluci e Mara apresentam em seu Projeto uma lista de possibilidades de ações, como forma de incentivar a interdisciplinaridade, onde destaco os seguintes itens: a promoção de debates e discussão de textos; discussão sobre o currículo atual com propostas para inovação do mesmo, procurando interrelacionar as disciplinas, dando um maior enfoque para a realidade vivida pelo aluno; tentar inovar a linha didática de ministrar o conteúdo dentro da sala de aula, na elaboração de exercícios que estimulem a criatividade e o ensino voltado para desenvolver o senso crítico dos alunos; cursos de aperfeiçoamento nas áreas de História e Geografia; incentivar a pesquisa histórico-geográfica da comunidade com a participação dos alunos.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> FENELON, D. R., A questão dos Estudos Sociais, p. 15.

<sup>20</sup> NASCIMENTO, Mara Regina; MENEZES, Marluci. *Projeto de Trabalho para as Coordenadorias de Ensino das áreas de História e Geografia*. Florianópolis, setembro de 1988. (mimeo)

<sup>21</sup> Idem.

Sobre a possibilidade de haver um desmembramento dos professores de História e Geografia, em dois Encontros Pedagógicos encontrei uma única referência datada de 29 de março de 1990. É um pequeno documento, sem identificação explícita, mas que, pelas características do tempo verbal empregado, refere-se a um encontro que já teria acontecido. Porém, embora tenha aspectos de relatório e não de convite, não há maiores detalhes sobre o que motivou tal assunto nem sobre as conclusões da discussão em torno do tema. A documentação oficial com que lido não permite identificar quando de fato ocorre a reorganização dos encontros de forma independente, mas este pequeno indício nos esclarece que, pelo menos até 1990, professores de História e Geografia mantiveram discussões conjuntas.

Por outro lado, se os Encontros Pedagógicos aconteciam em conjunto, as evidências encontradas na documentação são de que as disciplinas de História e Geografia eram autônomas na grade curricular. Ou seja, os professores das duas disciplinas se encontravam nos Encontros Pedagógicos, mas na escola trabalhavam independentes. Talvez resida aí a preocupação interdisciplinar demonstrada pelas coordenadoras. Já as alusões aos Estudos Sociais não fazem distinção entre uma e outra disciplina, sendo os Estudos Sociais entendidos como mais uma das disciplinas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. Mas os professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries tinham seus encontros separados dos professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, e os de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries eram assunto do segundo grupo de professores.

### **3. As relações 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> / 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries: sintomas de embates**

Uma das questões detectadas na documentação mais antiga sobre os Encontros de História e que muito me chamou a atenção, foi a presença freqüente de referências aos professores das séries iniciais. O início do relatório do Encontro de 27 de agosto de 1987 destaca a informação de que o primeiro assunto discutido naquele dia foi sobre a necessidade de se “começar uma mudança de currículo pelas bases, ou seja, pelos professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries”.<sup>22</sup>

Os professores de história, pela sua formação específica, demonstraram inicialmente preocupação com seus colegas de formação generalizante. Ao invés de pensarem questões das séries que lecionavam, procurando entender a realidade de seus alunos,

<sup>22</sup> COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Relatório do Encontro Pedagógico de história e Geografia*. Florianópolis, 27 de agosto de 1987.

propuseram que se fosse ao início da escolarização. Os alunos que ingressam na 5ª série, segundo se percebe através do documento, apresentam problemas oriundos das séries anteriores. Portanto, segundo o mesmo relatório, era preciso “questionar os professores e proporcionar-lhes uma tomada de consciência”<sup>23</sup> para que preparassem bem os alunos que iriam ingressar no nível de ensino seguinte. A idéia sugerida era que se monte um:

(...) documento sobre o que trabalhar e como trabalhar; situar o aluno no tempo e no espaço. Precisa-se questionar os professores e proporcionar-lhes uma tomada de consciência; montar um questionário; levantar dados sobre o que é trabalhado; enfatizar a importância de se trabalhar a ‘história’ como processo, não tem validade o trabalho de fatos isolados.<sup>24</sup>

Pode-se perceber, através deste documento, a preocupação com os conceitos de tempo, espaço, história. Porém, conforme já destaquei anteriormente, não existe nenhuma referência sobre os procedimentos metodológicos acerca da construção desses conceitos e, menos ainda, se alguma iniciativa foi tomada em tal direção. Sobre as questões que a citação permite inferir surgem alguns questionamentos: que significado teria *processo* nesse contexto? O que os professores de História estariam querendo dizer com *fatos isolados*? Quais concepções sobre tempo, espaço e história estavam presentes?

Um dos componentes do currículo é a disciplina, e da disciplina constam os conteúdos. É na seleção de conteúdos que procurarei algum indicativo de resposta às questões levantadas.

No caderno de conteúdos lê-se que a intenção dos dirigentes da Secretaria Municipal de Educação era “unificar e oficializar os conteúdos programáticos de 1ª a 8ª séries”. Como demonstrarei em seguida, em relação à questão espacial, os conteúdos sugeridos no documento final estão dispostos desde a realidade mais próxima do aluno até a mais distante, numa relação de círculos concêntricos, e no aspecto temporal explicitam uma idéia de progressão cronológica de acontecimentos. Será que o entendimen-

---

<sup>23</sup> Idem.

<sup>24</sup> Idem.

to de processo que os professores tinham era esse, que sugere a seqüenciação cronológica do tempo?

A seção destinada aos conteúdos básicos de Estudos Sociais, do caderno de conteúdos programáticos oficializado em 1991, está organizada, sinteticamente, da seguinte maneira: nas turmas de 1ª série os professores devem trabalhar aspectos relacionados com a história de vida dos alunos; para as turmas de 2ª série estão elencados conteúdos relativos ao lugar onde vivem os alunos, o bairro ou a comunidade; na 3ª série o destaque é para o lugar onde está o bairro, ou seja, o município; e, para as turmas de 4ª série amplia-se a abrangência geográfica do conteúdo com o estudo da história do Estado de Santa Catarina. Posteriormente, quando o aluno frequenta a 5ª e 6ª séries, prevê-se o estudo da História do Brasil, e nas 7ª e 8ª séries, a História Geral, sobretudo a européia. Nas 5ª e 6ª séries, a História de Santa Catarina retorna ao currículo, porém, aparece como “estudo de caso” em alguns temas específicos como escravidão e industrialização. A listagem de conteúdos inicia, portanto, pelo histórico da criança e encerra-se pela história geral mais recente, ao final de oito anos de escolaridade. É como um jogo onde peças precisam ser colocadas, encaixadas umas após outras, “não havendo validade o trabalho de fatos isolados”.

A estratégia de organizar os conteúdos por ciclos concêntricos dificulta o trabalho com o cotidiano, com o presente. Somente nas séries iniciais há essa indicação, mas apenas como nível mais próximo à criança e que vai se distanciando à medida em que há progressão de séries. Embora nada impeça que o professor desenvolva conteúdos mais significativos da atualidade, por todo período da escolarização, a forma de disposição dos temas a serem trabalhados privilegia o tempo contemporâneo somente ao final da 6ª série, quando devem ser ensinados o Brasil Império e o Republicano, e na 8ª série que apresenta a História Geral do século XX. Brasil e História Geral aparecem como conteúdos isolados, independentes entre si.

No entendimento de Fonseca, ao longo do tempo esta forma de organização dos conteúdos históricos foi sendo tornada oficial, de modo que

Este esquema tornou-se “conteúdo universal” do ensino e persiste como um conteúdo pretensamente objetivo, neutro, insubstituível. A partir deste edifício pré-

concebido surgem os temas, interpretações e concepções que o preenche de significado.<sup>25</sup>

Ou seja, organizando e ensinando a História da forma como foi apresentado anteriormente, teremos uma série de problemas no desenvolvimento do raciocínio da criança, destacando-se a “fragmentação”. No seu processo de formação de conceitos, a criança será induzida a entender a História a partir de uma progressão cronológica, linear do tempo e pouco relacional. De acordo com Fonseca, o modelo curricular descrito prejudica:

(...) pensar as relações concretas entre os vários níveis, espaços, agentes e sujeitos que interagem no social. Não se considera que o aluno ao estudar as relações sociais no seu bairro, estuda problemas, situações e experiências próprias da sociedade brasileira.<sup>26</sup>

Quando pensamos na popularização dos meios de comunicação de massa, como rádio e TV, somos impelidos a acreditar que a criança tem condições de saber sobre a realidade mais ampla da sociedade brasileira. Ela pode não compreender com profundidade, mas tem contato rotineiramente com os mais variados níveis de informação. Deste modo, a argumentação daquela seqüenciação curricular tende a cair por terra.

Segundo estudiosos, a organização do conhecimento histórico por ciclos concêntricos leva em consideração os estágios ou etapas de desenvolvimento cognitivo proposto por Jean Piaget.<sup>27</sup> Daí que os conteúdos programáticos são organizados da história mais próxima para a mais ampla e distante no tempo. Vários pesquisadores vêm desenvolvendo estudos com base em outros referenciais teóricos, onde essa forma de entendimento possa ser superada. Siman, por exemplo, coordena uma pesquisa na Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada “A construção do conhecimento, do raciocínio histórico e da cidadania nas crianças”. A hipótese do grupo é a seguinte:

(...) quanto mais dinâmica e variadas forem as relações sociais travadas pelos alunos ao longo de sua história de vida mais elementos eles terão para desenvolver seu ra-

<sup>25</sup> FONSECA, S. G. O ensino de História e Geografia nas Séries Iniciais: a temática regional, p. 44.

<sup>26</sup> Idem.

<sup>27</sup> Piaget nasceu na Suíça em 1896, de formação nas Ciências Naturais, defendia que a forma de raciocinar e aprender da criança passa por estágios de desenvolvimento, conforme a sua idade, que precisam ser respeitados pelos que a educam. PELLEGRINI, Denise. Aprenda com eles e ensine melhor, p. 2.

ciocínio histórico. Isto é, quanto maiores e intensas forem as interações das crianças com diferentes pessoas, de diferentes gerações, exercendo atividades profissionais diversificadas, em espaços e tempos diversificados, maior será o número de referências que ele vai dispor para compreensão do seu espaço e tempo de vivência e para o estabelecimento do diálogo entre diferentes temporalidades, identificando relações de semelhanças e diferenças com outros tempos, outros espaços e transitando do tempo vivido para o tempo social e deste para o tempo histórico.<sup>28</sup>

A pesquisa citada não deixa de considerar a complexidade da formação e desenvolvimento da temporalidade histórica e as etapas piagetianas, porém, tende também a considerar os estudos de Vygotsky,<sup>29</sup> que considera a aprendizagem um processo sócio-histórico, mediado pelas interações que a criança vive no seu cotidiano.<sup>30</sup>

Um outro ponto intrigante que chama a atenção no estudo sobre conteúdos curriculares, é o fato de que se observa que em boa parte das propostas existe uma contradição entre fundamentação teórica e a seleção de conteúdos proposta para o programa de ensino. No caso dos *Conteúdos Programáticos* de História entregue aos professores de Florianópolis, lê-se a seguinte introdução aos conteúdos de Estudos Sociais:

A história deve estabelecer relações entre o passado e o presente, dar importância à ação organizada, sistemática e articulada dos movimentos históricos, esclarecendo os interesses de grupos e de classes.

A ciência histórica não deve priorizar a evolução dos fatos temporalmente organizados assim como a valorização dos feitos produzidos pelos “heróis”. A prioridade desta ciência é analisar as mudanças e a participação dos homens nesta tarefa de transformação da sociedade.<sup>31</sup>

Observam-se aqui objetivos e concepção de história bem articulados com os objetivos educacionais mais amplos, expressos na proposta curricular de Florianópolis.

<sup>28</sup> SIMAN, Lana Mara de Castro. *A construção do conhecimento, do raciocínio histórico e cidadania nas crianças*, p. 601-602.

<sup>29</sup> Pensador bielorrusso, nasceu em 1897, formado em Medicina, História e Filosofia. Apesar de vivido apenas 37 anos, teve uma intensa produção que, por motivos políticos, só chegou ao ocidente nos anos 60 e no Brasil na década de 80. Vygotsky entendia que o desenvolvimento é fruto de uma grande influência de experiências, mas que cada indivíduo dá o significado à sua experiência. Ou seja, o jeito de cada um aprender o mundo é individual. PELLEGRINI, op. cit., p. 25.

<sup>30</sup> SIMAN, op. cit. p. 603

<sup>31</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Conteúdos Programáticos – 1ª a 8ª séries*. Florianópolis, 1991.

Porém, tal concepção é secundada por uma listagem de conteúdos que deveria ser trabalhada sequencialmente nas quatro séries iniciais do I<sup>o</sup> grau. Estes conteúdos são apresentados de forma linear e em tópicos, sendo que *o reconhecimento do espaço escolar* aparece no topo da lista da 1<sup>a</sup> série, e os poderes políticos do Estado concluem a listagem para a 4<sup>a</sup> série. A proposta não sugere encaminhamento metodológico e também não apresenta bibliografia. Como os professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries trabalhariam com seus alunos “as mudanças e a participação dos homens nesta tarefa de transformar a sociedade”? Transformação da sociedade de quê, para quê? Esta maneira de disposição de conteúdos pode induzir ao entendimento de uma História que está evoluindo de um ponto a outro, dificultando o entendimento de processo com todas as suas contradições, avanços e recuos.<sup>32</sup>

De um modo geral, podemos dizer que não há problemas em selecionar os conteúdos do mais simples para o mais complexo, do mais próximo do aluno para o mais distante. De acordo com Zamboni, o que realmente precisa é que os Estudos Sociais ajudem a criança a desenvolver a habilidade de relacionar passado e presente. Porém, adverte a autora, “estas noções não são fáceis para a criança adquirir e, portanto, devem ser trabalhadas sistematicamente e por um longo período. Dentre elas, a mais difícil de formar é a noção de temporalidade.”<sup>33</sup>

Justamente pelo fato de que a noção de temporalidade é a mais difícil para a construção do conhecimento histórico das crianças, por tratar-se um conceito abstrato, relativo, este precisa ser trabalhado desde cedo. Essa é uma das exigências que coloca em evidência a importância de uma formação teórica consistente do professor de História. De acordo com Zamboni,

(...) com o auxílio do professor, o aluno estabelece relações entre fatos presentes, próximos e remotos, percebe a individualidade e a universalidade em cada evento, em cada situação e aos poucos estabelece relação entre os diferentes campos do seu conhecimento.<sup>34</sup>

<sup>32</sup> Sobre o descompasso entre teoria e seleção cronológica de conteúdos, dedico um item mais adiante neste capítulo.

<sup>33</sup> ZAMBONI, Ernesta. “Sociedade e Trabalho” e os Primeiros Anos de Escolaridade — Introdução das Noções Básicas Para a Formação de um Conceito: Trabalho, p. 118.

<sup>34</sup> Idem, p. 118.

A autora ressalta que ao passar do tempo o aluno conseguirá estabelecer as relações, avançar na sua elaboração do conceito, mas para isso precisará contar com o auxílio do professor. Portanto, é preciso que este esteja formado adequadamente para coordenar o aprendizado. Dessa maneira, a preocupação demonstrada pelos professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries para com seus colegas das séries iniciais tem sua validade, na medida em que demonstra a preocupação com a formação dos professores. Todavia se a proposta curricular deixa de considerar questões como as orientações metodológicas, pode ocorrer que os professores fiquem desorientados, sem referência na hora de desenvolver seu trabalho. Da forma como os conteúdos foram apresentados na proposta curricular de 1991, e sem considerações metodológicas, o risco da fragmentação, destacado por Fonseca, permanecerá em evidência.

Além dessa discussão, precisamos lembrar que os professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries das redes públicas de ensino têm uma formação acadêmica generalizante e devem trabalhar com conteúdos de todas as disciplinas (exceto Educação Física) com os seus alunos. Sabemos também que, por mais que a função de um professor das turmas de séries iniciais exija trabalhar quase tudo, os gostos, preferências e habilidades individuais não são de todo abolidos, de forma que tornem o professor neutro. Ao contrário, fazem com que ele destaque mais um ou outro aspecto do conteúdo ou disciplina escolar em detrimento de outro, mesmo que o faça inconscientemente.

A realidade dos professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries é a de estar em tempo integral com seus alunos, não disponibilizando de momentos em que seja viabilizada a sua participação nos encontros de formação. Para que possam ausentar-se da sala, há necessidade que um professor denominado de “auxiliar de ensino” o substitua. Contudo, este profissional é escasso na Rede, havendo poucos em cada escola para atender às ausências dos professores regentes.

#### **4. A disciplina de História na grade curricular**

Um dos momentos onde mais se expressam disputas entre os saberes escolares é na definição quantitativa das aulas que cada disciplina deve ter na grade curricular semanal. De acordo com a *Proposta de alteração da grade curricular* de 1987, podemos observar que desde que foi implantada a primeira turma de 5<sup>a</sup> série na Rede Municipal

de Ensino de Florianópolis, em 1971, a distribuição das disciplinas na grade seguiu o padrão mais ou menos comum das últimas décadas: Português e Matemática recebem as maiores cargas horárias, seguidas de Ciências e só depois as disciplinas ditas Humanas.<sup>35</sup>

A primeira turma de 5ª série na Rede Municipal de Florianópolis foi criada em 1971 na Escola Básica “Osmar Cunha”, na localidade de Canasvieiras, norte da Ilha, e a grade curricular que esta escola deveria seguir semanalmente apresentava-se organizada da seguinte forma:

GRADE CURRICULAR — 5ª A 8ª SÉRIE

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
	5ª	6ª	7ª	8ª
Português	05	04	05	05
Matemática	05	04	05	05
Ciências	03	03	03	03
Geografia	02	02	02	02
História	02	02	02	02
Ed. Moral e Cívica	02	02	02	—
Ed. Artística	02	02	—	—
Educação para o Lar	02	02	02	02
Técnicas Agrícolas	02	02	02	02
Educação Física	02	02	02	02
Educação Religiosa	01	01	01	01
Inglês	—	02	02	02
Desenho	—	—	02	01
O.S.P.B.	—	—	—	01

Fonte: SME, Proposta de alteração da grade curricular, 1987.

Essa grade foi alterada em 1977 com a substituição da disciplina de Técnicas Agrícolas por Iniciação para o Trabalho (IPT); entre outras alterações houve ainda, a redução de uma aula de História e uma de Geografia nas 7ª a 8ª séries, sendo que a disciplina de Educação Moral e Cívica ficou com duas aulas na 7ª série e OSPB continuou com uma aula na 8ª série. A partir de 1979 as alterações levaram ao corte de mais uma

<sup>35</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta de alteração da grade curricular*. Florianópolis: 1987.

aula de Educação Moral e Cívica na 7ª série. Em 1981 houve uma nova alteração na grade, uniformizando em duas aulas de História e duas de Geografia para todas as séries, além de duas de OSPB na 8ª série. É interessante destacar que a disciplina de IPT, que entrou na grade curricular em 1977, permaneceu com duas aulas semanais em todas as séries, pelo menos até 1987.<sup>36</sup>

Em 1987, por força das legislações estadual e federal,<sup>37</sup> surgiu uma nova proposta de grade curricular que entraria em vigor em 1988. Esta nova proposta estruturava a grade em três grandes áreas, a saber: Ciências, Estudos Sociais e Comunicação e Expressão. Na área de Estudos Sociais figuravam as disciplinas de Estudos Sociais, História, Geografia, OSPB, Educação Moral e Cívica e Ensino Religioso. A nova distribuição semanal das disciplinas na proposta de grade era a seguinte:

GRADE CURRICULAR - 5ª A 8ª SÉRIES

MATÉRIA  COMPONENTE CURRICULAR		SÉRIES			
		5ª	6ª	7ª	8ª
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	- Português	5	5	4	4
	- Educação Artística	2	2	2	2
	- Educação Física	3	3	3	3
	- Língua Estrangeira Moderna	-	-	2	2
ESTUDOS SOCIAIS	Estudos Sociais	6	6	6	6
	- História	(3)	(3)	(3)	(3)
	- Geografia	(3)	(3)	(3)	(3)
	- O.S.P.B.	-	-	-	-
	- Educação Moral e Cívica	-	-	-	-
	- Ensino Religioso	1	1	1	1
CIÊNCIAS	- Matemática	5	5	4	4
	- Ciências e Programas de Saúde	4	4	4	4
<b>TOTAL CARGA HORÁRIA SEMANAL</b>		<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>

Fonte: SME, Proposta de alteração da grade curricular, 1987.

<sup>36</sup> Idem.

<sup>37</sup> Resolução nº 06 de 07/10/86 do Conselho Federal de Educação e a Resolução nº 21 de 1987 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.

Por esta nova disposição das disciplinas na grade curricular, percebemos que Estudos Sociais fazia parte de uma área que tinha o mesmo nome, com seis aulas semanais em cada turma, distribuídas 50% para História e 50% para Geografia. Aparecem na mesma área de Estudos Sociais as disciplinas de OSPB e Educação Moral e Cívica, porém sem aulas alocadas. A justificativa para tal proposta, fundamentada em um texto do jornal *Escola Aberta* da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, era seguinte:

(...) em relação às disciplinas de OSPB e Educação Moral e Cívica, consideramos relevante que se trabalhe os conteúdos de seus programas, que tratam fundamentalmente do homem em suas relações sociais, com seriedade e de forma integrada aos conteúdos de História e Geografia. Esta sistemática de trabalho, que propomos, amenizará o problema da fragmentação dos conteúdos na área de Estudos Sociais.<sup>38</sup>

Podemos ter aqui um indício de resistência oficial à legislação que ainda em 1988 obrigava que fossem ministradas as disciplinas de OSPB e Educação Moral e Cívica. A Resolução nº 6, de 26 de novembro de 1986, do Conselho Federal de Educação, em seu primeiro artigo, tornava obrigatório no núcleo comum dos currículos plenos do ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus as matérias: Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática.<sup>39</sup> E logo em seguida, no primeiro parágrafo, alínea b, considerava, para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, em Estudos sociais, Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil. E no segundo parágrafo, a exigência de Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso.<sup>40</sup>

O que também chama a atenção nessa discussão é que toda a fundamentação teórica para justificar as alterações foi baseada em elementos teóricos importados da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, mais especificamente a partir de textos publicados no jornal *Escola Aberta*, editado pelos dirigentes daquela Secretaria.

<sup>38</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta de alteração da grade curricular*. Florianópolis: 1987.

<sup>39</sup> MANHÃES, Luiz Carlos L. *Estrutura e Funcionamento do Ensino – Legislação Básica para 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> Graus*, p. 201.

<sup>40</sup> Idem, p. 201-202.

Como capital de Estado, Curitiba também vivia o seu período de *redemocratização* e, do mesmo modo que em Florianópolis, era administrada por um prefeito do PMDB (Roberto Requião). Este colocou à frente da Secretaria Municipal de Educação profissionais que estariam comprometidos com a democratização da escola. Pelo menos é o que procura evidenciar a documentação oficial da instituição, fazendo o contraponto ao período da ditadura.<sup>41</sup> Temos, dessa forma, uma influência do modelo curricular paranaense.

Observando-se as linhas gerais dos documentos produzidos pelos grupos que estavam à frente daquelas administrações, tanto de Curitiba como de Florianópolis, conclui-se que tinham basicamente as mesmas referências intelectuais. Isto não é de se estranhar, uma vez que se tratavam de duas administrações do PMDB. Conforme já evidenciei no capítulo I, os governos ligados à ditadura na década de 80 foram substituídos, em geral, por governos de oposição e naquele contexto destacaram-se os políticos do PMDB. Foi este o partido que aglutinou a oposição durante a ditadura e que conseguiu tornar-se governo ao fim dela em vários Estados e Municípios.

## 5. Identificando concepções emanadas das discussões

Analisando o texto de orientação da discussão da grade curricular, percebemos que na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba a base conceitual que fundamentava a proposta se dava a partir do referencial marxista.

Essa concepção é explicitada na discussão relacionada aos aspectos metodológicos das disciplinas de História e Geografia:

A proposta, a nível metodológico, tem por base a realidade vivida pelo professor e pelo aluno e o saber socialmente produzido, ambos ponto de partida e de chegada, a partir do referencial teórico.

Este referencial teórico, que explicita a existência da História e da Geografia como processo construído objetivamente pelos homens em suas relações concretas, permite-nos evitar, nestes campos do saber, a dicotomia Ciência e Disciplina. Por exemplo, a História Ciência

---

<sup>41</sup> DE ANTONIO, Aramilda do R. et. al. História e Geografia: ação dos homens na construção da realidade. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Aberta*. Curitiba, maio/junho – 1986 nº 7.

trata da produção do conhecimento histórico, enquanto a História Disciplina cuida da transmissão e difusão deste conhecimento.<sup>42</sup>

Esta citação, que expressa uma concepção marxista, muito se aproxima das reflexões desenvolvidas por Dermeval Saviani no início da década de 1980. Este educador foi um dos primeiros brasileiros, se não o primeiro, a tentar traduzir “da concepção dialética de ciência tal como explicitou Marx no ‘método da economia política,’”<sup>43</sup> uma possibilidade metodológica para o ensino referenciado no materialismo dialético. A proposta de Saviani colocava como condição que o ensino começasse pela realidade mais próxima do aluno e a ele retornasse de forma mais elaborada. O esquema geral partia da idéia de Tese, Antítese e Síntese.<sup>44</sup>

Tal concepção, que possibilita desenvolver uma leitura crítica da realidade, e uma possível reorientação na estrutura da sociedade, é encontrada de diversas formas expressa em vários documentos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. [Por exemplo, na conclusão do *Relatório: Desenvolvimento da Política Educacional no Município de Florianópolis – período 86/88*,<sup>45</sup> os educadores da Secretaria Municipal de Educação destacam que o Brasil sofre influências de modelos europeus e exploração externa de um modo geral. O documento expressa, por fim, a crença de que

(...) a educação objetiva a formação de pessoas humanas com uma consciência crítica capaz de exercer uma ação transformadora da sociedade atual, corrigindo estruturas injustas e opressoras.<sup>46</sup>

Contudo, embora essas manifestações das pessoas que estavam à frente do poder público municipal indiquem em seus documentos uma concepção de sociedade, de educação e até de História que supõe processo, essas manifestações podem também fazer parte do que Scheffler, citado por Cordeiro, denominou de *slogans educacionais*:

Em educação os *slogans* proporcionam símbolos que unificam as idéias e atitudes chaves dos movimentos edu-

<sup>42</sup> DE ANTONIO, A. do R. et. al. op. cit., p. 17.

<sup>43</sup> SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*, p. 83.

<sup>44</sup> Idem, p. 79-83.

<sup>45</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Relatório: Desenvolvimento da Política Educacional no Município de Florianópolis – período 86/88*. Florianópolis, junho de 1988.

<sup>46</sup> Idem, p. 23.

acionais. Expressam e promovem, ao mesmo tempo, a comunidade de espírito, atraindo novos aderentes e fornecendo confiança e firmeza aos veteranos. Assemelham-se, assim, aos *slogans* religiosos e políticos e, como esses, são produtos de um espírito partidário.<sup>47</sup>

Os tais *slogans educacionais* são encontrados com frequência ao longo de toda a documentação referente ao período que estamos abordando. Eles eram expressos de diversas formas, como por exemplo: “formar a consciência crítica”, “ser sujeito da própria história”, “educação comprometida com a realidade”, “formação do cidadão democrático”. Enfim, frases que, de certa forma eram repetidas à exaustão e que muito se aproxima do ideário marxista de pensar o mundo. Mas entre a teoria marxista e a sua aplicação nos currículos, um hiato foi se revelando ao longo deste estudo.

## 6. Na proposta de conteúdos o descompasso com a concepção

Embora os educadores da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis procurassem demonstrar uma postura crítica em seus documentos, diríamos, na teoria, nos *slogans*, o mesmo não se evidenciou na prática, quando tentaram materializar uma proposta curricular. Essa é uma das conclusões que Dias e Veríssimo também estão alcançando numa pesquisa onde tentam identificar a situação do ensino de História em Córdoba (Argentina) e Santa Catarina (Brasil). Na pesquisa que desenvolvem no Colégio de Aplicação da UFSC, detectam que num dado período, a organização dos programas de História apresentaram uma tensão entre o “velho” e o “novo”, entre as “mudanças” e as “permanências”, entre o ensino tradicional e o ensino crítico:

(...) a mesma sucessão linear e eurocêntrica do programa que anteriormente se criticava, optando-se agora, pela sucessão dos modos de produção numa linha do tempo contínua, “evolutiva” e abstrata, descolada das práticas coletivas e sociais.<sup>48</sup>

À mesma conclusão já havia chegado Fonseca ao pesquisar os *Caminhos da História Ensinada*, referindo-se à proposta curricular de Minas Gerais formulada em

<sup>47</sup> CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *A História no centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico — As propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*, p. 115.

<sup>48</sup> DIAS, M. F. S.; VERÍSSIMO, Marise. *História comparada e ensino de história da América: desafios e perspectivas no contexto do Mercosul*. Florianópolis, mimeo.

1986. Segundo a autora, faz-se a crítica do que é considerado tradicional mas não se apresenta os critérios para classificar o não-crítico. A proposta de Minas substituiu um sistema explicativo da História por outro.<sup>49</sup> De fato, a concepção marxista avançou em termos de propor novas categorias, novos olhares sobre a sociedade, mas ao ser transformada em método para o estudo escolar não ocorreram mudanças significativas. Ao se apresentar conteúdos seqüencialmente, como uma meta a ser atingida, diminui-se a possibilidade da percepção do processo, da contradição, do estabelecimento de relações. Tanto o chamado currículo tradicional, quadripartite, como a seqüência de modos de produção, sugerem a busca da verdade histórica, no raciocínio de tempo evolutivo. Nesse sentido, nem um, nem outro, permite pensar a própria História como processo, a verdade como relativa.

No programa de conteúdos de Florianópolis percebe-se com clareza o descompasso descrito. Começamos por analisar o *Programa de História*.<sup>50</sup> Nele, a organização do conteúdo de 5ª e 6ª séries não é diferente do clássico modelo tripartite no que se refere à história política do Brasil: período colonial, período imperial e época republicana. Para as 7ª e 8ª séries, o conteúdo obedece à tradicional seqüência quadripartite européia (Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea). Os conteúdos 5ª a 8ª séries estão organizados em dois blocos distintos: em História do Brasil nas duas primeiras séries e História Geral para as duas últimas promovendo assim uma espécie de engessamento que dificulta a relação entre a história que acontece em nosso país e a que acontece fora dele. A pretexto de facilitar o estudo da História, mantém-se a fragmentação iniciada nas primeiras séries do ensino fundamental.

Temos toda a descrição de uma concepção, onde se sugere o aluno como sujeito transformador, mas a história lhe é apresentada como seqüência evolutiva de fatos ou de lutas de classes, que tende a atingir um modelo culminante e desejável de sociedade.

Após toda a descrição e divulgação de um processo como sendo democrático, com participação dos professores, com a busca da transformação social, esperava-se que a forma de apresentação da proposta curricular fosse mais flexível, apontasse de modo mais contundente para a autonomia do professor. O levantamento documental sugere a crença de que aconteceu na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a par-

---

<sup>49</sup> FONSECA, S. G. *Caminhos da História Ensinada*, p. 96-98.

<sup>50</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Conteúdos Programáticos – 1ª a 8ª séries*.

tir de 1986, o fermentar de mudanças profundas na educação local. Porém, um currículo de História encadeado linearmente, segundo uma cronologia clássica e sem uma discussão teórico-metodológica específica parece não ter o poder de mobilizar para um ensino crítico e comprometido com a transformação social, conforme parecia evidente nos informes da Secretaria.

Como forma de possibilitar a qualificação, eram oferecidos aos professores da Rede Municipal o acesso às novas produções científicas através do contato com a academia. A Universidade, com todas as suas dificuldades e disputas ideológicas, às vezes, dentro de um mesmo departamento, deve, mesmo assim, ser considerada como espaço de discussão de ponta. Mais do que no ensino fundamental cuja função é entendida por muitos como mero transmissor do que a academia produz. Os professores da Rede Municipal tinham acesso às discussões que emergiam nas Universidades, através de cursos oferecidos, sobretudo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Por exemplo, em um Encontro Pedagógico de outubro de 1989,<sup>51</sup> houve a divulgação do curso *Foucault, Saber e Poder*, além de um outro curso com o professor Sérgio Adorno, do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade São Paulo; *Contribuição para o Ensino e a pesquisa de História hoje* foi um outro curso de extensão oferecido pela UFSC na mesma época<sup>52</sup> e divulgado para os professores da Rede Municipal nos Encontros Pedagógicos. De 1990 existe o registro da comunicação sobre o curso *A Idade Média: passado e presente na História Ocidental*.<sup>53</sup>

Constata-se que essa programação, promovida pelo curso de História da UFSC, procurava apresentar as novas abordagens que a historiografia vinha desenvolvendo nas últimas décadas, como por exemplo, o cotidiano da história, a história vista de baixo, a história pelos olhos da literatura, etc. Da mesma forma esses encontros traziam à tona os novos objetos da pesquisa histórica, como o caso das relações de poder pesquisadas por Michel Foucault, a vida cotidiana do período denominado de Medieval, história das mulheres e assim por diante. Além dessas constatações, é preciso que se lembre que nem todos os professores da Rede Municipal haviam concluído seu curso de graduação e, portanto, estavam mais frequentemente em contato com o meio acadêmico.

---

<sup>51</sup> COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Encontro Pedagógico de História e Geografia*, Florianópolis, outubro de 1989.

<sup>52</sup> Idem.

<sup>53</sup> COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Encontro Pedagógico de Geografia e História*. Florianópolis, 29/03/90.

Novamente deparo-me com uma contradição: os cursos oferecidos pela Universidade tendem mais ao modelo da Historiografia Social Inglesa e a Nova História Francesa. No dizer de Fonseca, o diálogo com essas vertentes possibilita o alargamento do conceito de História e, no caso de São Paulo, direcionou a proposta curricular para a história temática com novos objetos, novos problemas e novas abordagens.<sup>54</sup> Naquele Estado, a proposta curricular de História propôs uma concepção livre da sequenciação cronológica tradicional.

É interessante perceber essas constatações e pensar como se sentiram os professores. De um lado uma história positivista fundamentada na velha tradição cronológica; de outro, inovações que apoiavam uma reflexão histórica em textos curriculares sob influência marxista; e, a um mesmo tempo, uma formação universitária e encontros que possibilitavam acesso às novas tendências historiográficas. Não trabalharei o ponto de vista dos professores nesta pesquisa, mas é mais uma das questões evidenciadas que merecem um estudo no futuro.

Pode se dizer que o *Programa de História*, oficializado em Florianópolis em 1991, foi apresentado com os conteúdos articulados à História tradicional, porém, percebe-se uma roupagem que tende a incorporar novos temas e concepções. Por exemplo: o tema da 8ª série é expresso da seguinte maneira: “Trabalho e poder: da construção da modernidade à sociedade contemporânea.” O próprio tema indica sua linearidade cronológica tradicional (Idade Moderna e Idade Contemporânea) que é em seguida organizada em sub-temas desde a crise do feudalismo aos aspectos da história mundial recente, mais ou menos até a Guerra Fria e as Revoluções Chinesa e Cubana.

Um ponto a destacar nessa maneira de apresentar os temas já consagrados da História mundial é a forma como é apresentada a História da América. A história do continente americano aparece apenas nos conteúdos da 8ª série (na 7ª série não poderia, pois até o final da Idade Média a América ainda não existia!) e é apresentado sempre como “estudo de caso”, da seguinte forma: no tema 1, “A transição para o capitalismo”, há dois sub-temas: “A crise do feudalismo” e “a modernidade européia”, sendo que no segundo há o seguinte “estudo de caso: a colonização da América e áreas e tipos de colonização”. O tema 2, “A consolidação do Capitalismo”, sub-temas “industrialização e a divisão social do trabalho”, os estudos de caso são, respectivamente, “o capitalismo

---

<sup>54</sup>FONSECA, S. G. op. cit., p. 93-103.

inglês e a América Latina” e “a independência das colônias americanas”. “A expansão do capitalismo monopolista e o imperialismo” é o terceiro tema, que tem como “estudo de caso: a consolidação do capitalismo nos Estados Unidos”. O quarto e último tema para a 8ª série apresentam três sub-temas: “contradições do capitalismo”, “a polarização mundial” e “desenvolvimento e subdesenvolvimento”. Os respectivos estudos de caso são para o segundo e terceiro sub-temas: “o totalitarismo na América Latina” e “as revoluções na América Latina”.

No passado (década de 1950), no ensino secundário, já houve até uma disciplina de História da América, segundo Dias. A inclusão dessa disciplina no currículo, naquela época,

(...) foi uma decorrência de fatores externos à cultura escolar: de um lado a necessidade de organizar um sentimento de americanidade, tendo em vista a posição da América no contexto da Guerra Fria; de outro, a necessidade de fortalecer uma unidade nacional, respaldado na construção de uma imagem de Brasil no continente americano.<sup>55</sup>

Na década de 1980, na proposta de História temática em São Paulo, a História da América foi apresentada buscando “nexos” e articulação com a História mundial, e não aparece somente como estudo de caso.<sup>56</sup> Esse é mais um indicador para caracterizar a proposta de Florianópolis como influenciada pela vertente temática.

Todavia, no caso florianopolitano, parece que os “estudos de caso”, ao final da escolarização fundamental, querem trazer a história mais próxima do aluno. Na conclusão do Ensino Fundamental já terão se passado oito anos nos quais o aluno teve aquele primeiro contato com os conteúdos históricos, em nível mais superficial, no início da escolarização. Ou seja, como o programa está organizado em ciclos concêntricos, a história mais próxima estava nos anos iniciais da formação, para os anos finais o programa reserva os temas mais amplos, mais distantes no tempo e no espaço. Contudo, a apresentação de “estudos de caso” não muda a concepção tradicional e evolutiva de dispor os conteúdos no *Programa de História*. No início de 1990, em um Encontro Pedagógico, houve a explicitação de que havia interesse em que fosse pensado “Qual a

<sup>55</sup> DIAS, M. F. S., A “Invenção da América” na cultura escolar, p. 10.

<sup>56</sup> DIAS, M. F. S.; VERÍSSIMO, M., op. cit.

linha filosófica a ser adotada nos programas de História e Geografia?”.<sup>57</sup> Porém, esse tipo de discussão parece não ter prosperado nos Encontros Pedagógicos, sobretudo após ter-se observado a seleção de conteúdos.

Por fim, a discussão sobre o currículo e ensino de História em Florianópolis me leva a concluir que, em relação ao alvo das críticas — a História tradicional — há mais permanências que mudanças. No que se refere ao contexto nacional, ao que se discutia e se implantava nos Estados e Municípios, percebe-se uma sintonia em termos de concepção progressista de educação e de currículo. Entretanto, na organização do conteúdo programático ocorre divergência com a concepção, ficando marcado fortemente na seqüência cronológica do tempo a concepção positivista, progressiva. Nos conteúdos programáticos de História em Florianópolis observa-se uma tentativa de adaptação, um misto de modos de produção com história temática, tendendo ao “novo”, mas uma cronologia identificando o “velho”.

As freqüentes referências aos professores como sujeitos na elaboração das propostas não são confirmadas, não ficam tão explícitas na documentação. Não fica tão evidenciado como os professores conseguiram interferir ou apresentar algo que realmente proporcionasse uma mudança no currículo de História em Florianópolis. De que forma se comportaram os professores em todo esse processo? Qual sua visão e como as reformas interferiram na sua prática? Estas respostas devem ser buscadas noutra pesquisa, como forma de fornecer uma visão mais global daquela história.

---

<sup>57</sup> COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Encontro Pedagógico de História e Geografia*. Florianópolis, 13 de março de 1990.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este trabalho esclarecendo que o chão sobre o qual foi desenvolvida minha pesquisa está diretamente relacionado com minha experiência como professor de História da rede pública municipal e os questionamentos que foram surgindo no desenvolvimento dessa prática. Procurei identificar algumas das raízes daquela situação em que desenvolvi meus primeiros anos como profissional na tentativa de compreendê-lo e, entre outras possibilidades, optei por estudar a constituição do currículo na década de oitenta.

Meu objetivo era identificar e analisar como se deu o processo de definição pré-ativa dos currículos em Florianópolis na década de 1980, e como esta definição foi influenciada por outras experiências de elaboração curricular, em andamento na mesma época em outras cidades dos Brasil. Também pretendia avaliar quais foram as especificidades locais e como e de que forma todo esse contexto interferiu no currículo e na disciplina de História, percebendo semelhanças e diferenças, rupturas e permanências.

Conforme abordei no capítulo I, a década de 80 foi uma época de se repensar educação e, no presente caso, o ensino de História. Na educação, constatei destaques para as teorias progressistas com Dermeval Saviani e Paulo Freire; no ensino de

História, a possibilidade de um currículo marxista e de novas abordagens nas pesquisas dessa área.

Em meio a esse contexto, é possível desenvolver algumas reflexões à guisa de conclusão: primeiramente que as discussões curriculares em Florianópolis não ficaram isentas de influências similares em nível nacional; um segundo aspecto a destacar diz respeito ao modelo marxista, que dava os fundamentos da concepção de educação, difundia a idéia de processo, de contradição, de participação, de transformação social: mas que, no entanto, na seleção dos conteúdos históricos tal concepção não conseguiu romper com um modelo tradicional de sistematização cronológica da história. Nesse sentido, conceitos e noções temporais positivistas organizam o conhecimento histórico. Portanto, a conclusão a que chego diz respeito ao fato de que, em nível local, ocorreu pouca mudança e muitas permanências na disciplina de História, na medida em que a concepção positivista do tempo histórico impedia que a história evidenciasse suas contradições e conflitos.

Sobre as influências a que Florianópolis se submeteu é possível afirmar que em boa medida elas se deram em função de que tanto em nossa Capital, quando em Curitiba, Minas ou São Paulo, a administração pública estava nas mãos de um mesmo partido político — PMDB. A relação entre os dirigentes públicos da educação, nesse caso, não precisava parar na barreira partidária para se efetivar. Dessa forma, textos da Prefeitura de Curitiba, por exemplo, são citados sem dificuldades em Florianópolis. Os projetos foram facilitados mais ainda porque à frente das Secretarias de Educação foram colocadas pessoas compromissadas com a educação na linha crítica, conforme pode se conferir com Cunha e Evangelista, em relação a Minas Gerais,<sup>1</sup> ou de acordo com Martins e De Rossi no que se refere à São Paulo.<sup>2</sup> No caso da Capital paranaense a identificação da corrente teórica de seus coordenadores foi possível pela análise dos números do jornal *Escola Aberta*, publicados na década de 80. E em Florianópolis são bastante elucidativas as considerações de Silva sobre a coordenação da Educação Municipal a partir de 1986.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Cf. Capítulo I, p. 27.

<sup>2</sup> Cf. Capítulo I, p. 28.

<sup>3</sup> Cf. Capítulo II, p. 37.

Essa semelhança em relação aos dirigentes educacionais propiciou algumas características comuns, revelando uma certa tendência naquela década. Primeiramente, o forte apelo à participação dos professores, diagnosticado nos vários locais que tomo como referência. Na Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, mesmo quando o governador não era de oposição ao antigo regime, o discurso da participação se fez presente, apesar de ser mais discurso que prática.<sup>4</sup> No município de Florianópolis, seguindo a tendência da época, a participação dos professores também fica evidenciada, conforme demonstrei nos capítulos II e III.

Outra semelhança também se efetivou por aqui: a concepção que norteava as discussões educacionais, filiada à pedagogia histórico-crítica. As reflexões de Saviani orientaram Minas, Curitiba e Florianópolis. Esse aspecto é possível constatar quando se analisa as idéias transmitidas pelos documentos, a preocupação com a formação do sujeito crítico, transformador da realidade social. Neste aspecto, também é possível perceber uma tentativa de mostrar como uma espécie de divisor de águas. A escola e a realidade social eram uma antes dos novos gestores e seria outra com eles. É o uso do discurso desqualificador para marcar uma posição.

Em relação às reformas curriculares anteriores a década de 1980 é possível constatar mudanças significativas nos anos oitenta/noventa. A documentação procura evidenciar que as propostas curriculares, naquela, época não eram mais elaboração de gabinete, produções de teóricos “de cima para baixo”. Destaquei já desde o primeiro capítulo que a cara de partido de oposição à ditadura, conferida ao PMDB, fez com que onde esse partido governou na época em estudo, os assessores de Prefeitos e Governadores, mais à esquerda, coordenassem projetos onde a democracia e a participação eram marcas. São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina foram exemplos dessa tendência.

Em Florianópolis, o caso que analiso mais detidamente, onde a participação virou categoria corrente, outras idéias foram evidenciadas, como a de professor sujeito da transformação da educação e, por conseguinte, da sociedade. Nesse sentido, a

---

<sup>4</sup> DAROS, Maria das Dores. *Em busca da participação: a luta dos professores democratização da educação*, p. 39.

reforma curricular em nossa capital apontava dois caminhos não excludentes e capazes de trabalhar em função do objetivo maior: com o envolvimento do professor na prescrição do currículo, esse sairia mais de acordo com a realidade. Assim, o ensino tinha como objetivo “dar condições ao aluno para compreender e participar da sociedade ativamente”. Ou seja, a idéia do currículo e da escola redentoras da sociedade se efetivaria.<sup>5</sup>

No debate sobre o novo currículo de História está bastante claro a mudança de concepção, tanto de educação quanto de História. A educação foi debatida, não como parte de um projeto de um grupo social restrito, que define entre quatro paredes os destinos da maioria. A entrada de referenciais teóricos como Marx, Gramsci, Saviani trouxeram nova luz na direção da inclusão de novos sujeitos históricos. Se durante a ditadura militar era difundido o culto aos heróis, a formação da consciência cívica, a doutrinação,<sup>6</sup> nessa época de reformas fala-se em consciência crítica, ser sujeito da história, transformá-la, etc.

Porém, apesar dessa mudança de concepção de educação e de cidadania, a concepção de tempo histórico mantém as “velhas” permanências no ensino de História. A concepção positivista, tradicional, linear ficou marcada no documento final. Essa é uma das contradições explícitas no caderno de conteúdos e que coloca em xeque a própria concepção defendida.<sup>7</sup> Fala-se em “não priorizar a evolução dos fatos temporalmente organizados”. Mas foi bem desta forma que os conteúdos foram apresentados aos professores.

Enfim, o processo de discussão e elaboração curricular de Florianópolis coloca em evidência uma série de questões, das quais apenas em algumas pude me deter. Não foi um processo tranquilo, nem tampouco deslocado de um contexto maior. O estudo permitiu confirmar que de fato o currículo é um campo de disputas e que entre as mudanças defendidas, as rupturas discursadas, há diferenças fundamentais e

---

<sup>5</sup> Cf. Capítulo II, p. 43.

<sup>6</sup> SCHURCH, Vitor Francisco (org). *Legislação mínima da educação no Brasil: ensino de 1<sup>ª</sup>, 2<sup>ª</sup> e 3<sup>ª</sup> graus*, p. 99-101.

<sup>7</sup> Reporto-me à página 63, onde fiz uma comparação entre o que era apresentado aos professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries enquanto teoria e em seguida enquanto conteúdo.

na prática há mais permanências, sobretudo quando ela se distancia da teoria e se aproxima do dia-a-dia da sala de aula.

Fica como uma questão a ser pesquisada o ponto-de-vista do professor que participou desse processo, como se sentia envolvido, como contribuiu para sua prática o que de fato se realizou no cotidiano escolar e o que mudou ou permaneceu.

Nesse sentido, estudar sobre as práticas desenvolvidas pelo professor no interior da sala de aula podem nos esclarecer melhor a relação entre o prescrito e o vivido no ensino de História.

## Fontes Documentais

COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Projeto de trabalho para as coordenadorias de História e Geografia*. Florianópolis, setembro de 1988.

COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Comunicação Interna nº 233*. Florianópolis, agosto de 1988.

COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Comunicado aos professores de História e Geografia sobre o 5<sup>o</sup> Encontro Pedagógico*. Florianópolis, 18 de setembro de 1987.

COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Encontro Pedagógico de Geografia e História*. Florianópolis, 29/03/90.

COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Encontro Pedagógico de História e Geografia*. Florianópolis, 13 de março de 1990.

COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Encontro Pedagógico de História e Geografia*. Florianópolis, outubro de 1989.

COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Of. Circular S.E. 094/88*. Florianópolis, 13 de setembro de 1988.

COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Ofício Circular S.E. nº 017/89*. Florianópolis, 24 de abril de 1989.

COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Ofício S.E. 030/88*. Florianópolis, 08 de abril de 1988.

- COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Ofício S.E. nº 087/87*. Florianópolis, 09 de abril de 1987.
- COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Projeto: Séries de Ensino*. Florianópolis, maio de 1987.
- COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Relatório – Coordenadoria das Áreas de História e Geografia*. Florianópolis, nov. 1988.
- COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Relatório das atividades da Coordenadoria das Séries de Ensino*. Florianópolis, 1988.
- COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Relatório do Encontro Pedagógico de História e Geografia*. Florianópolis, 13 de agosto de 1987.
- COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Relatório do Encontro Pedagógico de História e Geografia*. Florianópolis, 18 de agosto de 1987.
- COORDENADORIA DAS SÉRIES DE ENSINO. *Relatório do Encontro Pedagógico de história e Geografia*. Florianópolis, 27 de agosto de 1987.
- COORDENADORIA DE 5ª a 8ª SÉRIES. *Comunicação Interna*. Florianópolis, 20 de abril de 1988.
- DE ANTONIO, Aramilda do R. et. al. História e Geografia: ação dos homens na construção da realidade. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Aberta*. nº 7. Curitiba, maio/junho – 1986.
- ESCOLA BÁSICA DR. PAULO FONTES. Florianópolis, 25 de maio de 1988.
- NASCIMENTO, Mara Regina & MENEZES, Marluci. *Projeto de Trabalho para as Coordenadorias de Ensino das áreas de História e Geografia*. Florianópolis, setembro de 1988. (mimeo)
- PIACENTINI, Telma. *Os primeiros 100 dias da nova Secretaria de Educação*. Cadernos do CED, v. 2, p. 211-226, 1985.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. *Escola Aberta*. nº 7. Curitiba, maio/junho – 1986.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Carta aos educadores sobre viabilização dos Encontros Pedagógicos*. Florianópolis, 1987.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Conteúdos Programáticos – 1ª a 8ª séries*. Florianópolis, 1991.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Ofício Circular 016/87*. Florianópolis, 29 de setembro de 1987.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Ofício Circular nº 13/87*. Florianópolis, 1987.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta de alteração da grade curricular*. Florianópolis: 1987.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Relatório: Desenvolvimento da Política Educacional no Município de Florianópolis – período 86/88*. Florianópolis, julho de 1988.

## Referências Bibliográficas

- APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARRETO, Elba S. de Sá. Tendências recentes do currículo de ensino fundamental no Brasil. In: BARRETO, Elba S. de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BITTENCOURT, C. F. Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe F. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política – A/K*. V. 1. 9. ed. Brasília: Ed. UnB.
- CERRI, Luis Fernando. NON DUCOR, DUCO: A Ideologia da Paulistanidade e a Escola. In: *REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. Ensino de História: novos problemas /Do Império Português ao Império do Brasil*. vol.18. nº 36. São Paulo: ANPUH/Humanitas/FAPESP, 1998.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: 1990.
- CHRISTOFOLETTI, Rogério. *Discurso de Redemocratização no Brasil da Abertura: Cenas de uma Transição Inconclusa*. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Lin-

güística, UFSC, Florianópolis, 1999.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *A História no centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico — As propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. São Paulo: Faculdade de Educação-USP, 1994. (Dissertação de Mestrado)

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991

DAROS, Maria das Dores. *Em busca da participação: a luta dos professores democratização da educação*. Florianópolis: UFSC – Centro de Ciências da Educação – Núcleo de Publicações, 1999.

DE ROSSI, Vera Sabongi. *Refazendo a Escola Pública? Tropeços e conquistas. Investigação documental acerca do trabalho de professores/monitores de história no Projeto Pedagógico de Campinas e região — 1984-1988*. V. 1. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. Campinas: UNICAMP – Faculdade de Educação, 1994.

---

\_\_\_\_\_. *Resistindo ao seqüestro das experiências – Gestão de educadores no projeto pedagógico (Campinas, 1984-1988)*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1998.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. *A “ Invenção da América ” na cultura escolar*. Campinas: Unicamp, 1997. (Tese de Doutorado)

DIAS, M. F. S.; VERÍSSIMO, Marise. *História comparada e ensino de história da América: desafios e perspectivas no contexto do Mercosul*. Florianópolis, 2000. (mimeo)

EVANGELISTA, Olinda. *O Congresso Mineiro de Educação (1983-84) e a Articulação entre Organização da Sociedade Civil e Educação Escolar*. Dissertação de Mestrado. Filosofia da Educação. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos Estudos Sociais. In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. *A prática do ensino de história*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

FERNANDES, Florestan. *Nova República?* Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. O ensino de História e a construção da cidadania. In: SEFFNER, Fernando; BALDISSERA, José A. (org.) *Qual História? Qual ensino? Qual cidadania?* Porto Alegre: ANPUH/Ed. UNISINOS, 1997.

\_\_\_\_\_. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. In: REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. *Memória, História, Historiografia. Dossiê ensino de História*. Vol. 13, nº 25/26 São Paulo: ANPUH/Marco Zero, setembro 92/ agosto 93.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988

GERMANO, José Willington. *Estado e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. Políticas Públicas de Educação: problemas, perspectivas e desafios. In: BRESCIANI, M. Stella et all. *Jogos da Política: Imagens, Representações e Práticas*. São Paulo: Marco Zero – ANPUH/SP – FAPESP, 1992.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. O ensino de História no primário e no ginásio. In: SILVA, Marcos A. (org.). *Repensando a história*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1984.

MANHÃES, Luiz C. L. *Estrutura e Funcionamento do Ensino – Legislação Básica para 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> Graus*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996

MARTINS, Maria do Carmo. *A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: UNICAMP., 1996.

MOREIRA, Antonio F. *Currículos e Programas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz. T.(orgs). *Currículo. Cultura e Sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Currículo. Cultura e Socie-*

dade. São Paulo: Cortez, 1995

NADAI, Elza. A Escola Pública Contemporânea: os Currículos Oficiais de História e o Ensino Temático. In: REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA, vol. 6, nº 11. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, set. 1985/fev. 1986.

\_\_\_\_\_. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. In: REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. *Memória, História, Historiografia. Dossiê ensino de História*. Vol. 13, nº 25/26. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, setembro 93/ agosto 93.

PAIM, Elison Antonio. *A proposta curricular de Santa Catarina: entre o escrito e o realizado*. Chapecó: 1999. (mimeo)

PELLEGRINI, Denise. Aprenda com eles e ensine melhor. In: NOVA ESCOLA, nº 139, janeiro/fevereiro de 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo e Regulação Social, In: SILVA, Tomaz T. da. (org.) *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. .

RICCI, Claudia S. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo, In: REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. *Ensino de História: novos problemas /Do Império Português ao Império do Brasil*. vol.18. nº 36. São Paulo: ANPUH/Humanitas/FAPESP, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos, A Pós-‘Revolução’ Brasileira. In: JAGUARIBE, Hélio et al. *Brasil, sociedade democrática*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 27 ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 4. d. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, Currículo e Didática. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SCHURCH, Vitor Francisco (org). *Legislação mínima da educação no Brasil: ensino de 1º, 2º e 3º graus*. 7. ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.

- SILVA, Vera L. G. da. *Por detrás das palavras... Investigando aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª a 4ª série*. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Educação. Florianópolis, UFSC, 1993. /
- SIMAN, Lana Mara de Castro. A construção do conhecimento, do raciocínio histórico e cidadania nas crianças. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA. [Anais]. Ijuí: Editora UNIJUI, 2000.
- THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa*. (Vol. III). 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A formação da classe operária inglesa*. (Vol. I) 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A miséria da teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- TOLEDO, Caio Navarro de. Intelectuais de esquerda e a questão da democracia. In: BRANDÃO, Z., WARDE, M. J., IANNI, O., et al. *Universidade e Educação*. Campinas: Papirus; São Paulo: Ande/Anped, 1992.
- TRENNEPOHL, Vera Lucia. *O ensino de História em questão: os caminhos de uma experiência*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1997.
- VEYNE, P. *Como se escreve a história*. 2. ed. Brasília: Edunb, 1992.
- VIEIRA, Evaldo. *A República Brasileira: 1964-1984*. São Paulo: Moderna, 1985.
- VIOLA, Eduardo José. As eleições de 1985 e a dinâmica do sistema partidário de Santa Catarina. In: *Cadernos de Ciências Sociais*. Florianópolis, UFSC, 01 (06), 1986.
- ZAMBONI, Ernesta. “Sociedade e Trabalho” e os Primeiros Anos de Escolaridade — Introdução das Noções Básicas Para a Formação de um Conceito: Trabalho. In: REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. *Sociedade e Trabalho na história*. vol.6. nº 11. São Paulo: Marco Zero, setembro 1985/fevereiro 1986.
- \_\_\_\_\_. Orientações metodológicas presentes no currículo e na docência do ensino de História do Brasil. In: *Ágora*. V. 4 – n. 1/2. Santa Cruz do Sul: UNISC, jan./dez. 1998.