DOI 10.5216/o.v15i1.30755

Proposta curricular de santa catarina: ensino de história, memória e patrimônio cultural[1]

Elison Antonio Paim[*]

Resumo: Abordaremos aqui aspectos históricos da construção e alterações da Proposta Curricular do estado de Santa Catarina para a Educação Básica. Esta proposta é o resultado de um processo coletivo e iniciado em 1988 com a realização de grupos de estudos sistematizados e coordenados pela Secretaria de Estado da Educação. A primeira versão foi apresentada em 1991 e a segunda em 1998. Em 2012, foram revisados os documentos anteriores e publicados novos documentos, os cadernos pedagógicos. Este artigo descreve o estudo que realizamos com objetivo de analisar e problematizar os documentos oficiais definidores das políticas curriculares para o ensino de História na Rede Pública Estadual de Ensino do estado de Santa Catarina. Neste momento, focamos na temática memória e patrimônio. Metodologicamente, trabalhamos com análise documental as diferentes versões dos documentos norteadores para o ensino de História que são tratados como documentos datados e contextualizados.

Palavras-chave: Memória; patrimônio; proposta curricular; ensino de História.

[*]Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.
E-mail: elison0406@gmail.com

Curricular Proposal of Santa Catarina: Teaching of History, Memory, and Cultural Heritage

Abstract: We will address the historical aspects of the construction and changes of the Curricular Proposal for Santa Catarina State's Primary Education. This proposal is the result of a collective process that started in 1988 with the implementation of systematic study groups coordinated by the Ministry of Education. The first version was presented in 1991 and the second in 1998. In 2012, the earlier documents were revised and new documents were published, titled Pedagogical Books. This article describes the study carried out in order to examine and discuss the official documents of curriculum policies for teaching history in the Santa Catarina State Public School Network. At this time, we focus on the memory and heritage topic. Methodologically, we work with document review from different versions of the guiding documents for the teaching of history, since they are treated as dated and contextualized documents.

Keywords: Memory; heritage; curricular proposal; History teaching.

Propuesta curricular de santa catarina: enseñanza de historia, memoria y patrimonio cultural

Resumen: Vamos a discutir aquí aspectos históricos de la construcción y las alteraciones de la Propuesta Curricular del estado de Santa Catarina para la Educación Básica. Esta propuesta es el resultado de un proceso colectivo y iniciado en 1988 con la realización de grupos de estudios organizados y coordinados por la Secretaría del Estado de la Educación. La primera versión fue presentada en 1991 y la segunda en 1998. En 2012, fueron revisados los documentos anteriores y publicados nuevos documentos, los cuadernos pedagógicos. Este artículo describe el estudio que llevamos a cabo con el fin de analizar y problematizar los documentos oficiales de definición de las políticas curriculares para la enseñanza de Historia en la Red Pública Estatal de Enseñanza del estado de Santa Catarina. En este momento, ponemos énfasis en la temática memoria y patrimonio. Metodológicamente, trabajamos con análisis documental las distintas versiones de los documentos principales para la enseñanza de Historia, que son tratados como documentos datados y contextualizados.

Palabras-clave: Memoria; patrimonio; propuesta curricular; enseñanza de Historia.

Introdução

Como professor de Estágio Supervisionado em História, venho acompanhando de perto algumas escolas da rede pública estadual na região oeste de Santa Catarina (SC) e mais recentemente da rede municipal de Florianópolis. Nessa cidade, as escolas estão localizadas em espaços visitados por muitos turistas em razão dos conjuntos arquitetônicos e dos diversos aspectos do patrimônio imaterial presentes nos saberes e fazeres dos moradores dos arredores dos referidos locais. Nesses contatos, evidencia-se que os documentos oficiais talvez estejam negligenciando as questões, do patrimônio e da memória, pois as experiências didáticas com tais temáticas são ainda tímidas, pontuais e de iniciativa de alguns professores que procuram integrar atividades de educação patrimonial em suas propostas de trabalho.

Procurando compreender as relações entre memória, patrimônio e Ensino de História, realizamos uma pesquisa buscando os diferentes saberes, fazeres e experiências amalgamadas na produção do conhecimento histórico escolar, também para identificar como a cidade, a memória e o patrimônio são agenciados na produção dos saberes escolares tomando por base a investigação do trabalho docente em instituições públicas de educação básica.

Uma das frentes de coleta de informações é constituída pelos documentos e Políticas Públicas de Educação que expressam orientações para o trabalho com as questões da cidade, da memória e do patrimônio.

Em SC, o processo de elaboração da Proposta Curricular aconteceu por iniciativa da Secretaria Estadual de Educação (SEC). Os professores das escolas elaboraram uma proposta para as diferentes disciplinas nos seminários regionais. No caso da História, ao final de dois dias de discussões e polêmicas, foi montado um rol de conteúdos para cada série. Dentre os participantes foi escolhido um professor que deveria representar cada regional junto à SEC. O grupo constituído elaborou e enviou para as escolas três versões no formato de jornais. Os professores deveriam ler, criticar e enviar sugestões. A partir dessas versões foi construída e, em 1991, chegou às escolas a Proposta Curricular para o estado de SC.

A Proposta foi reformulada em 1998 e então, foi enviado para as escolas um caderno contendo orientações para todas as disciplinas. Em 2012 foram publicados os Cadernos pedagógicos escritos a partir dos componentes curriculares de Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Química, Sociologia.

Desde a primeira versão iniciada em 1988 e concluída em 1991 foram sendo reelaborados diferentes documentos numa perspectiva de continuidade e aprofundamento. Entre avanços e recuos a PC/SC, o processo já dura mais de vinte anos. Segundo Thiesen (2007, p.42),

> Das discussões realizadas entre 1988 e 1990 resultou um texto denso, publicado em 1991 pela Imprensa Oficial do Estado, que contém os princípios filosóficos e os pressupostos teórico-metodológicos da primeira versão da proposta. Das discussões realizadas entre 1995 e 1997 resultaram três cadernos, publicados em 1998 com os seguintes títulos: *Disciplinas curriculares da Educação Básica*; *Formação docente: magistério* e *Temas multidisciplinares*.

> Das discussões realizadas entre 2000 e 2001 resultou mais um caderno, que foi publicado em 2001 com o título *Diretrizes* 3 [...] e contém a proposição de um conjunto de conceitos essenciais dos quais, em cada disciplina, os alunos deverão se apropriar, ao longo das séries e etapas da Educação Básica. Esse é único dos documentos que não discute abordagens teóricas, tão-somente organiza uma orientação no âmbito dos conteúdos. Das discussões realizadas entre 2003 e 2005 resultou o último caderno pedagógico, que foi publicado em 2005, com o título *Estudos temáticos* [...] e contém um conjunto de textos com abordagens teórico metodológicas para as diferentes especificidades da Educação Básica e profissional. (grifos do autor)

Como o leitor poderá observar ao longo do artigo, as diferentes versões da Proposta Curricular de Santa Catarina foram acompanhando as mudanças ocorridas tanto na historiografia nacional e catarinense[2] quanto no ensino de história. Como a Proposta foi sendo aperfeiçoada entre sua publicação em 1991, a segunda versão em 1998 e a reformulação de 2012, tomamos como fonte para análise a Proposta Curricular do estado de Santa Catarina nas suas três versões.

O foco deste artigo é evidenciar como memória e patrimônio estão ou não presentes nos documentos oficiais normatizadores do ensino de História para a rede pública estadual de Santa Catarina.

Alguns conceitos norteadores

O filósofo Walter Benjamim, em seus diversos escritos, nos dá uma gama de ferramentas para percebermos que a produção historiográfica e, por extensão, o ensino de História é um campo de lutas, no qual diferentes concepções disputam espaço. Nessa perspectiva, conhecendo as lutas do passado, entendemos o presente. Esse conhecer acontece pela inversão de tempos, em que o ponto de partida são os agoras – dos problemas – buscando dialogar com o passado.

A interface entre o patrimônio cultural e a construção de conhecimento histórico educacional é um processo político de produção coletiva de significados, gestado por subjetividades, intencionalidades e relações de poder. (PAIM, 2012).

Em boa parte do tempo, vivenciamos uma educação das sensibilidades (GALZERANI, 2002) que nos estimula a esquecer, apagar e silenciar as memórias e as histórias plurais, o que significa excluir de nosso horizonte qualquer possibilidade de trazer para a seara da política de preservação do patrimônio cultural e de construção do conhecimento histórico educacional a compreensão que "[...] o campo patrimonial [...] é palco hoje de um combate desigual e incerto, no qual, o poder dos indivíduos permanece grande e em que a ordem de um [sujeito...] pode mudar o destino de um monumento ou de uma cidade antiga" (CHOAY, 2001, p. 213).

A emergência da noção de patrimônio como algo pertencente ao coletivo de uma nação deu-se como uma extensão da construção do sentimento de nacionalidade. Dessa forma, "não designa verdadeiramente um conteúdo de pesquisas específicas, nem alega uma instância explicativa particular para pensar a articulação entre cultural, social e político"

(POULOT, 2009, p. 12). Ou ainda, "o patrimônio nacional, além de constituir uma referência para a construção de uma identidade comum a um povo que compartilha o mesmo território nacional estaria também referido ao que de melhor a humanidade produziu" (ABREU, 2009, p. 36). Desse modo, o patrimônio foi entendido durante muito tempo como algo excepcional. Portanto, estava distante das pessoas comuns, como explicitou Marcos Silva (1995, p. 49) ao problematizar como as elites brasileiras se referem às moradias populares, ignorando que "há uma materialidade dessas edificações que funciona, então, como justificativa para a desqualificação social de seus habitantes e delas mesmas".

A Constituição brasileira de 1988, integrada às problematizações mundiais, ampliou em muito a noção de patrimônio, incorporando a perspectiva de bem cultural, pois "o bem cultural tem matrizes no universo dos sentidos, da percepção e da cognição, dos valores, da memória e das identidades, das ideologias, das expectativas, mentalidades, etc." (MENESES, 2006, p. 37). Muitas dessas mudanças aconteceram em virtude de os estudos históricos passarem a trazer no seu bojo preocupações com as questões culturais.

Nesse cenário, o patrimônio deixou de ser algo com o foco na construção identitária da nação e passou a configurar-se "como uma estratégia de construção identitária por meio de cenários e simulacros" (POSSAMAI, 2013, p. 92), tendo como cenário privilegiado a cidade. Ou, ainda, como espaço para a "consolidação das identidades regionais mesmo frente a cenário de globalização" (ACEVEDO, 2013, p. 184). Portanto, "[...] passamos hoje de um patrimônio nacional a um patrimônio identitário, de um patrimônio herdado a um reivindicado, de patrimônio visível a um patrimônio invisível, de um patrimônio ligado ao Estado a um patrimônio social, étnico ou comunitário" (GIL, 2013, p. 160).

A ampliação também acontece na definição de patrimônio como tudo o que tem um sentido para uma determinada pessoa ou grupo, isto é, patrimônio passa a ser todo bem "[...] do mais modesto ao mais notável, tudo o que tem um sentido para nós, o que herdamos, criamos, transformamos e transmitimos é o patrimônio tecido de nossa vida, um componente de nossa personalidade" (VARINE, 2012, p. 43). Dentre as muitas possibilidades de caracterização, Poulot (2009, p. 15) argumenta que "o patrimônio elabora-se em cada instante, com base na soma de seus objetos, na configuração de suas afinidades e na definição de seus horizontes".

O patrimônio está intimamente relacionado às memórias. Conforme o movimento das memórias, o movimento do patrimônio acontece. Esse é "menos um conteúdo que uma prática da memória obedecendo a um projeto de afirmação de si mesma. Este projeto está destinado a permanecer sempre inacabado; ele pode mesmo se esgotar na esperança de chegar a uma memória total" (CANDAU, 2011, p. 163).

Nos últimos tempos torna-se cada vez mais evidente a necessidade de considerarmos a dimensão imaterial do patrimônio. Para tanto, foram criadas categorias para classificar além dos bens de excepcional valor cultural aqueles aparentemente menores, como festas, espetáculos, alimentos, lendas, mitos, ritos, saberes e técnicas entre uma infinidade de outros (PACHECO, 2012; FONSECA, 2009). Portanto, ao considerarmos a dimensão imaterial ou intangível do patrimônio, passamos a trabalhar numa perspectiva em que a noção de patrimônio a ser preservado, como afirma Chagas (2006, p. 99), será não apenas os objetos, mas "seus sentidos e significados".

Vêm de longe, anos 1920, as preocupações em educar para o patrimônio ou em desenvolver ações de educação patrimonial. Porém, as ações educativas acabaram ficando a cargo e acontecendo, quase que exclusivamente, nos espaços concebidos como lugares da memória (NORA, 1993), passando ao largo ou pouco dialogando com as atividades desenvolvidas nas escolas.

Como grande parte da população não é levada a frequentar espaços de guarda da memória, aconteceu um distanciamento das preocupações e ações de educação patrimonial da grande maioria da população, que, por sua vez, reconhece esses espaços e os bens patrimoniais como seus.

Mais recentemente, passou a existir maior diálogo entre os espaços de memória e as escolas. Assim, as questões da memória e do patrimônio, aos poucos, estão sendo incorporadas aos currículos escolares. Desse modo, o patrimônio passou a contribuir "[...] potencialmente na formação histórica, visto que permite dar consistência às informações e abstrações dos textos históricos e porque constrói a percepção e a visão histórica do território e do mundo. O escopo é gerar o sentido, o conhecimento e o respeito ao patrimônio" (MATTOZZI, 2008, p. 149).

O desafio é desenvolver o trabalho com memória e patrimônio de forma a contribuir com a realização de um ensino de História que possibilite a "compreensão do "eu", a afirmação da personalidade, situando o indivíduo no espaço, no tempo, na sociedade em que vive como um sujeito ativo, capaz de compreender, construir e transformar essa sociedade, o espaço, o conhecimento e a história" (FONSECA, 2003, p. 250).

Uma proposta em várias versões

Lembro aos leitores que foram produzidas três versões da proposta em 1991, 1998 e 2012. Na versão de 1991, o específico para o ensino de História é apresentada no interior do documento da página 24 a 30 com textos distribuídos em três colunas, as letras possuem fonte dez. Ele é composto por um título geral "História" e, logo na sequência, o título em letras também em fonte maior negritada: "Conteúdo Programático de História para a Educação Pré-Escolar"[3], com breve texto e listagem do que deverá ser trabalhado em tal nível de ensino.

Na segunda coluna da página 24 está o título "Proposta Preliminar de Conteúdos Essenciais de História" – 1º Grau, composto pela Concepção de História; Conteúdo Programático de História 1º grau, quando então passa a elencar o que deverá ser trabalhado em cada uma das séries da primeira à oitava, com indicação de quatro temas e subtemas para a 1ª e 2ª séries. A partir da 3ª série há a apresentação de uma unidade anual com quatro temas e subtemas. Após a descrição do que trabalhar em cada série é disposto os Encaminhamentos Metodológicos para cada tema em sua correspondente série. A coluna finaliza as orientações para o primeiro grau, elencando uma bibliografia básica para o grau de ensino.

A página 27 inicia o Programa Geral de História para 2º Grau. Apresenta: História do Capitalismo, com um título geral, e quatro subtítulos para uma das três séries. Logo a seguir, vem o título Conteúdos Programáticos de História – 2º grau, com apresentação de unidade anual, temas, subtemas e alguns conteúdos para cada uma das séries. Na sequência, está

exposto o Encaminhamento Metodológico – 2º grau, para cada série. Logo após, há o título "Como Trabalhar a Proposta?", indicando o que os professores devem fazer. E, ainda, traz um texto: "Proposta de Avaliação em História", com lista de bibliografia básica para o 2º grau.

Finalizando o texto, há o Grupo de Trabalho, composto por três nomes indicados como SEE/CODEN e 19 nomes de representantes das Unidades de Coordenadorias Regionais (UCRES). Indica ainda a consultoria de Judite Maria Barbosa Trindade, Luis Felipe Falcão, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Maria Cândida Delgado Reis.

Em relação ao conteúdo para a pré-escola, a PC/SC defende que o ensino de História deverá possibilitar elementos para a compreensão e análise da realidade, pressupondo que a criança desenvolve as noções de "(...) tempo, de espaço, de produção, de necessidades e transformação" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 24). Ou ainda que "(...) as relações entre homem e os elementos da natureza, dos homens com outros homens através do trabalho, bem como as transformações, ocorrem no tempo e no espaço" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 24). Sugere ainda que seja necessário considerar a própria criança como ponto de referência para o desenvolvimento dessas noções, as quais deverão se concretizar fundamentando-se em quatro eixos temáticos: relações de trabalho, relações com o meio ambiente, relações individuais e coletivas, relações com o cotidiano. Ou ainda, "(...) resgatar a História Ciência, com um método e objeto próprio de estudo. O ensino desta História Científica requer um modo específico e uma nova organização dos conteúdos" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 24).

No texto, faz-se um discurso apologético do novo, de fazer um novo ensino, uma nova História[4]. Cabe perguntar se tal aposta na "novidade" não estava desqualificando o que se realizava nas escolas? Com o intuito de negar o que já vinha sendo efetivado, afirma-se na proposta um novo método que,

Determina um caminho renovado para a produção, e a transmissão do conhecimento histórico significa um relacionamento crítico com a bibliografia, com o livro didático e com as fontes de obtenção do conhecimento. Com respeito à transmissão do ensino, estabelece uma nova relação com a organização curricular, com os conteúdos e com o educando. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 24). Segundo os autores da proposta, seria a nova história "preocupada com outros agentes, com outros personagens, buscando uma relação diferenciada com a memória coletiva, uma história na qual assumem papel de destaque o homem comum, o trabalhador anônimo, as estruturas econômicas e sociais, a vida cotidiana" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 24). São conceituadores dessa nova história os objetos, temas e métodos, com base na trilogia organizada por Jacques Le Goff, evidenciando-se vinculação estreita com a Escola dos Analles.

Apresenta-se uma série de argumentos questionando a suposta neutralidade da História, sobre o que deve ser ensinado, como são selecionados os conteúdos, dentre outros aspectos. Os professores são convocados a se posicionarem criticamente em relação aos conteúdos, que devem ser significativos, ou seja, "conteúdos que se vinculem direta ou indiretamente com o entendimento do aluno e sua vida; o ser brasileiro, o ser rotulado de subdesenvolvido, o ser morador de uma favela ou um bairro rico, isto é, o entendimento de sua posição na sociedade, sua vida e sua cultura." (ESTADO DO RIO DE JANEIRO *apud* ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 25).

Na continuidade, são apresentados os conteúdos a serem trabalhados em cada série do Primeiro Grau, dispostos como tema, subtema e conteúdo. Alguns temas apresentam mais de um subtema e vários conteúdos em cada um deles. Os conteúdos programáticos não fogem da velha linearidade e distribuição por idades. Salienta-se, por exemplo, na 5ª série, que, no tema 2, são colocados como subtema "O Brasil Colonial" e, como conteúdos: "Brasil: pré-conquista; o mercantilismo; a exploração colonial; o colonizado; o colonizador".[5] Nos encaminhamentos metodológicos, apresenta-se para cada série como devem ser trabalhados os conteúdos de cada tema ou subtema. Em relação às séries iniciais, essa organização deverá "possibilitar a aquisição, pelo aluno, de noções necessárias ao estudo da História das sociedades, bem como a compreensão do processo histórico: a reflexão sobre história, as noções de individual e coletivo, público e privado, rural e urbano" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 26). Enquanto, nas duas séries iniciais do 1º Grau, são privilegiados elementos da história do aluno e a construção de conceitos básicos.

Como pudemos observar, para a terceira e quarta séries é sugerido que "o tratamento metodológico a ser dado deverá possibilitar o entendimento de cada um dos elementos que compõe a sociedade brasileira, ontem e hoje, em geral e particularizado com estudos de caso que na 3ª série integram a História do Município e na 4ª série o estudo do Estado" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 26). Assim, o trabalho deverá ser realizado com a oralidade, a memória e a narrativa para possibilitar o "resgate"[6] da vivência dos alunos, mas não explicita quais são essas concepções.

Percebemos uma desvinculação entre o que deverá ser realizado até a quarta série, em que se dá grande destaque aos estudos centrados no aluno e seu mundo próximo, enquanto nas demais séries - conforme denominação à época - volta-se ao genérico, desvinculado da realidade proximal, como por exemplo, no que é proposto para a quinta série, no segundo tema, quando expõe que

> O estudo da unidade e diversidade na sociedade colonial permitirá o entendimento das contradições internas da colônia, manifestadas em contestações ao sistema colonial, possibilitando entender a crise que leva a sua superação. Nesta conjuntura explicita-se a proposta do Estado Nacional e as contradições do liberalismo no Brasil. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 27).

Para a 6ª série, após discorrer porque não é privilegiado estudo do Brasil República, o documento justifica que o trabalho é proposto "[...] em três momentos, a saber: a modernização e crises decorrentes de sua implantação, a análise da sociedade brasileira na conjuntura da sociedade do capitalismo liberal e, finalmente, questões fundamentais que compõem a contemporaneidade da sociedade brasileira" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 27). O distanciamento dos conteúdos no que diz respeito aos alunos acentua-se quando são propostos conteúdos de História da Antiguidade e Medievo, para a 7ª série, justificando que

> Deve levar o aluno a compreensão de que as mudanças na sociedade não obedecem a uma linha evolutiva e de continuidade, mas supõem rupturas entre formas de compreensão, de mundo, relações de poder e formas de ordenação da vida material. São introduzidos

> conceitos a partir dos quais se possa aprender a raciocinar historicamente e rastrear as diferenças fundamentais entre as sociedades antigas e modernas. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 27).

Prosseguindo, apresenta que para a oitava série o trabalho deve ser de forma que:

> "a Unidade Anual, Trabalho e Poder, da constituição da modernidade à sociedade contemporânea, tem como objetivo fornecer ao aluno elementos fundamentais para se pensar como cidadão de seu tempo. A América Latina e as questões pertinentes à latinidade estão contemplados em estudos de caso" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 27).

Para o segundo grau, são postos alguns elementos levemente diferenciados, apontando que "alunos e professores são sujeitos da História". A fim de que ocorra a concretude, o ensino de História deverá ter como eixo norteador "a construção da sociedade burguesa desde sua emergência até o momento da estruturação de uma nova ordem econômica mundial" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 28). Merece destaque a forma como são apresentadas as orientações metodológicas específicas para a terceira série do segundo grau: "a reflexão sobre o mundo contemporâneo na visão crítica da proposta deve privilegiar temas tais como: crescimento e condições de vida da população, ecologia, ameaça nuclear e movimentos pacifistas. Temas [...] que contribuem para a inserção do aluno na discussão contemporânea, ou seja, o momento histórico atual" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 29).

Após a exposição geral do que e de como cada conteúdo deve ser trabalhado em cada série, é apresentada a seguinte questão: Como Trabalhar a Proposta? Para tanto são expostas uma série de justificativas, defendendo que "não privilegia nenhuma das sequências tradicionais [...] A História é tratada como um todo que permite recortes, destacando, por exemplo, em determinada conjuntura, momentos significativos de uma determinada realidade" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 29).

A partir de 1991, assumiu o governo do estado um grupo ligado aos partidos conservadores que, embora afirmasse que manteria o processo de construção da proposta curricular, pouco fez para tal. As condições mínimas para a efetiva implementação da proposta não existiram. Os cursos foram poucos, os debates nas escolas foram morrendo lentamente, os grupos de estudo, pela correria do dia a dia das escolas, não continuaram. A proposta estava mantida, mas as condições para sua efetivação não foram concretizadas.

Em 1995, o grupo que construiu a PC/SC chegou novamente ao poder estadual e então se retomaram as tratativas para sua reestruturação e aprofundamento. O grupo político que havia iniciado a discussão e a sistematização da primeira versão da proposta reiniciou a construção de uma segunda versão da proposta. Naquele momento, procuraram envolver de maneira mais sistemática um grupo de professores. Dessa forma, instituiu-se um grupo multidisciplinar envolvendo "cerca de 200 professores do quadro das escolas púbicas, que foram escolhidos em virtude da formação acadêmica e da experiência acumulada. [...] Esse processo, de alguma forma, envolveu cerca de 40.000 professores, os quais tiveram participação indireta, por via da capacitação, dos encontros regionais e das discussões realizadas no interior das próprias escolas" (THIESEN, 2007, p. 48).

São apresentados no final do texto como autores da proposta os professores Antonio Dias Mafra (22ª CRE), Celso Ogliari (17ª CRE), Gelta Madalena Jönck Pedroso (5ª CRE), José Carlos Radin (9ª CRE), Maria de Lourdes Avellar (20ª CRE), Mário César Brinhosa (1ª CRE), Normélio Pedro Weber (13ª CRE) e Rozana Ferraz de Deus (18ª CRE). Esses professores estavam vinculados diretamente às escolas e, com metade de sua carga horária semanal cumprida nas Coordenadorias Regionais de Educação, compunham o chamado grupo multidisciplinar. Igualmente, compõe o grupo de autores o professor Pedro Polidoro como integrante da Secretaria Estadual de Educação na Divisão de Ensino Supletivo, o qual aparece nominado novamente logo ao final como coordenador.

Destaca-se que, diferentemente da versão anterior da PC/SC, que contou com um grupo de quatro consultores sem nomeação de seu vínculo institucional, a versão de 1998 apresenta ao fim, nominada como consultora a professora Zilda Márcia Gricolli Iokoi, apresentando-a como vinculada institucionalmente à Universidade de São Paulo (USP).

Em 1997 estava pronta uma versão preliminar que logo foi colocada à disposição dos professores para que opinassem, contribuíssem para a melhoria e elaboração da versão final, que deveria ficar pronta naquele ano. O primeiro contato com a versão preliminar pelos professores foi em momentos de cursos[7].

Durante o segundo semestre de 1997 e durante 1998, os cursos aconteceram com temáticas gerais, como avaliação, planejamento, cultura. A forma encontrada pela Secretaria Estadual de Educação para envolver o maior número possível de professores foi o uso de teleconferências transmitidas simultaneamente para todas as escolas da rede pública estadual.

Em 1998, chegou às escolas a segunda versão da proposta curricular, na qual a SEC assumiu explicitamente uma perspectiva histórico-cultural de educação, colocando que essa forma de pensar educação "está fortemente marcada pela compreensão da ligação da educação com a política e da consequente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 10).

Essa edição da Proposta Curricular não apresentava um ementário para cada disciplina ou série, como a anterior, justificando que

> O importante é o enfoque que é dado para as disciplinas visto que, é através deste que os professores poderão efetivamente melhorar a qualidade da relação pedagógica estabelecida com seus alunos. [...] recorrendo apenas aos conteúdos explicitados, sem o recurso aos textos que tratam da abordagem teórica acerca desses conteúdos, o professor nada encontrará de novo que lhe auxilie a melhorar a qualidade de seu trabalho. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 8).

Sendo assim, a escola estará se abrindo para que os professores pensem outras possibilidades de seleção de conteúdos, de temáticas que valorizem aqueles sujeitos que até então foram relegados pela história. Os saberes do aluno são tomados como ponto de partida para a construção de outros conhecimentos. "numa perspectiva universal significa saber lidar com a realidade proximal dos alunos [...] mas, expliquem ao mesmo tempo o mundo.

Exemplificando: a história da vida individual de cada aluno pode adquirir um caráter universal, se for compreendida a carga da história universal que determina essa história individual" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 10).

No tocante à disciplina História, os avanços foram significativos em relação à versão anterior. É proposto um trabalho conjunto de todos os membros da escola, partindo-se de projetos e temas que sejam significativos para os alunos nos quais "os professores identifiquem os conhecimentos que os alunos trazem, determinadas informações históricas, temas e problemas. Desse conhecimento dos alunos, o professor organizará seu projeto de curso visando a alterar, modificar e completar os conhecimentos que ele julgue necessário" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 153).

Com o intuito de atender aos objetivos propostos na concepção norteadora do ensino de História, adaptou-se a proposta para permitir o "entendimento da sociedade em suas diversidades histórico-culturais, cujas singularidades devem ser referenciadas tanto no âmbito das dimensões macroestruturais, quanto cotidianas" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 153).

> Enfatiza-se a questão das temporalidades e diferentes níveis de historicidade. Assim, Nessa concepção destaca-se o reconhecimento dos níveis históricos do vivido, do refletido e do concebido. No vivido, encontram-se os homens e suas experiências concretas. Trata-se do tempo imediato que é observado à primeira vista, é a descrição do que se vê sobre o tema. No refletido acontecem às mediações entre o tempo imediato e a memória que constituem as dimensões temporais a serem resgatadas. É o momento regressivo do método, no qual mergulhamos na complexidade vertical das relações sociais. Trata-se de ir às fontes e datar cada elemento da vida material e social. O nível do concebido define-se pelo conhecimento histórico a partir da reconstrução historiográfica dos processos histórico-culturais, ou seja, a partir dos referenciais teóricos do pesquisador, ele procede à compreensão e análise do problema abordado. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 153).

Os autores da proposta explicitam a necessidade de um ensino que supere o mero repasse de informações, entendendo que "o conhecimento histórico é uma construção de vários sujeitos. Há que se buscar, através de projetos de pesquisa, uma melhor compreensão do cotidiano das pessoas, possibilitando-lhes a capacidade de se compreenderem enquanto sujeitos de sua história" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 154). São apresentadas como categorias centrais para a referida perspectiva de história, tempo, espaço, relações sociais, relações de produção, cotidiano, memória e identidade. Como concepção de ensino de História defende-se que

> Não se pode entender o ensino como mera transmissão de conhecimento. Faz-se necessário o diálogo com a historiografia especializada, com os documentos históricos orais ou referentes à cultura material, fazendo do ensino da história um processo ativo de produção de novos "saberes" e não apenas a vulgarização ou difusão de saberes já consagrados. Para que os alunos se apropriem do conhecimento a produção deve ser estimulada através da formulação de hipóteses que deverão ser tratadas pela pesquisa e análise do material coletado. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 157).

Posteriormente à apresentação dos aspectos teóricos nos quais a proposta está assentada, o documento aponta para aspectos gerais que deverão ser observados em cada série. Assim, para a Educação Infantil, propõe que o conhecimento histórico esteja centrado "na auto-identificação da criança e dos membros de suas relações próximas." (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 157). Para a primeira e segunda série, propõe-se

> A centralidade na história do aluno e da classe, [permitindo] entendimento de lugares, funções sociais, relações de trabalho e de produção que diferenciarão os conteúdos a serem trabalhados (Estado de Santa Catarina, 1998: 158). Nesse sentido, o professor deverá adotar procedimentos de pesquisa desenvolvendo [...] o trabalho com fontes documentais (certidão de nascimento, casamento, fotografias, cantigas, brincadeiras, etc.) que o orientem na elaboração de atividades para a discussão das noções definidas nesta fase escolar. Partindo da realidade próxima, como a rua, o bairro, a criança vai tomando consciência de todos os aspectos da vida cotidiana e de outros tempos presentes em nosso dia a dia. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 158).

Já para a terceira e a quarta série primária, expõe que deve ser trabalhado fixando-se na "recuperação histórica do Município e do Estado no presente e que as dimensões pretéritas sejam referidas por estudos do meio, do patrimônio cultural e de grupos étnico-culturais, através da história oral, da fotografia, ou mesmo de documentos escritos (jornais, revistas e documentos oficiais)." (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 158).

No que se refere às séries finais do primeiro grau, explicita-se a linearidade e o positivismo da proposta anterior ao apresentar um rol de conteúdos e, para reparar o equívoco cometido, propõe "um redimensionamento radical, na abordagem eurocêntrica e colonizada desta dimensão. Desse modo, consideramos que as abordagens da história europeia e mundial devam ser referidas para possibilitar o entendimento das relações Brasil e América no mundo e não o inverso" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 158).

Como a proposta encaminha-se para uma perspectiva metodológica calcada em nuances de uma história temática, apresenta exemplos de alguns temas que poderão ser trabalhados em cada uma das séries. Ou seja, na 5ª série, "Diversidade étnico-cultural de Santa Catarina"; na 6ª série sugere como tema central a "Ocupação territorial e os vários conflitos fundiários"; na 7ª propõe o tema "Cultura" e, finalmente, para a 8ª série, o tema das "Relações sociais de produção".

Destacamos que naquele momento iniciaram ou se intensificaram as perspectivas que passaram a enfatizar as questões da memória. Quer pela centralidade nas questões da história local ou pelo incentivo ao desenvolvimento nas escolas de atividades que possibilitassem o uso de depoimentos orais. Podemos inferir que embora o foco fosse a relação entre história local, memória e depoimentos orais, a problemática do patrimônio, especialmente o imaterial, acabava aflorando na condução das atividades pelos professores. Sem ter presente o sentido e significado, a categoria patrimônio acabava participando de suas atividades, especialmente em sua dimensão imaterial.

Para o ensino médio, apresenta como tema inicial "A nova ordem mundial do ponto de vista do Brasil e da América Latina.", especialmente a geopolítica da globalização em seus níveis político e cultural (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 159).

Antes de finalizar, destaca-se que:

> A presente proposta pretende preservar o método progressivo-regressivo-progressivo. Isto implica em dizer não à linearidade tradicional e optar por uma nova temporalidade, ou seja, tomar um tema que diz respeito ao cotidiano atual, problematizar este tema, remetê-lo aos diversos tempos da história passada e nela buscar elementos que permitam uma melhor compreensão do tempo presente. Com isso pretende-se tornar o aluno apto a compreender o seu cotidiano e qualificá-lo para intervir consistentemente sobre ele. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 160).

Na sequência, apresenta a sugestão de como o professor poderá trabalhar com uma temática apresentando: tema, problema, procedimento e materiais. Além das proposições para o ensino fundamental e médio, há algumas pontuações sobre a Educação de Jovens e Adultos. Recomenda-se que esta modalidade de ensino seja pautada pelas formulações para o ensino fundamental e médio, porém não trabalhando numa perspectiva da "redução desqualificada de um ensino minimizado." (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 162).

Reafirma-se neste momento que o professor "deve considerar que o aluno não escolarizado possui um saber complexo, no nível do vivido, e que a operação cognitiva deve atuar de modo enfático, para permitir que a formulação do conhecimento escolar promova um encontro e interpenetração e, portanto, a apropriação entre o vivido e do concebido." (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 162).

Na parte final dos textos, em quase seis páginas, é listada uma bibliografia subdividida em títulos como: Fundamentos Teóricos e Metodológicos, Historiografia de Santa Catarina, Historiografia Brasileira, Historiografia Geral, História para a Educação Infantil e Outras Referências.

Em 2012, a proposta foi novamente reformulada apresentando cadernos específicos para cada disciplina. Desta vez, os textos não foram impressos e distribuídos para as escolas. O material de todas as áreas de ensino que foram reformuladas está disponível na página da Secretaria Estadual de Educação. O Caderno Pedagógico de História (CPH) é um texto de 83 páginas disponível no site do governo do estado na página da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina[8]. Ele é composto por seis unidades e uma introdução assinada por Paulo Hentz, consultor do projeto. Dois professores consultores são indicados (Evandro André de Souza e Paulo Rogério Melo de Oliveira[9]), além de serem listados 72 professores da rede pública estadual de vários municípios de Santa Catarina como coautores.

Na introdução, sabemos um pouco mais sobre o processo de construção do texto. Hentz informa que os cadernos são o resultado de um complexo e interessante processo que teve início com a licitação promovida pela Secretaria de Estado de Educação, Ciência e Tecnologia e vencida pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), que passou então a coordenar as atividades.

Passada essa primeira etapa, conforme Hentz, um consultor e dois professores-tutores elaboraram uma primeira versão do caderno, que consistia em textos "provocativos" que seriam levados a um grupo de professores selecionados pela Secretaria. Esse grupo, formado por professores das trinta regiões catarinenses, participou de uma primeira reunião durante

uma semana. Nesse processo, cuja data não é informada no texto, professores, consultor e tutores propuseram leituras e tarefas a serem realizadas tanto no curso quanto fora dele. Outro encontro foi realizado – dois meses depois do primeiro – e nele foram apresentadas as tarefas anteriormente propostas. Foram formados cinco grupos que sistematizaram o material e propuseram a organização apresentada no caderno.

O conteúdo proposto nesse processo de trabalho foi de modo geral mantido. Para a publicação, foram apenas inseridas ilustrações, lista com material de apoio e bibliografia (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 16). O único item que sofreu uma intervenção maior foi à unidade destinada ao Conteúdo Programático. Hentz destaca que a ideia inicial e proposta aos professores era partir de quatro temas: globalização, geração de riqueza, relações de poder e o fenômeno religioso. A proposta era começar pela temática e por intermédio dela trazer os conteúdos aos quais se relacionavam. Segundo o consultor, houve uma "rejeição" da parte dos professores que participavam da discussão e eles consideraram importante manter a linearidade temporal que o esquema proposto extrapolava. Desse modo, no Caderno Pedagógico de História, encontramos na Unidade V – destinada aos Conteúdos Programáticos – uma lista de 28 grandes tópicos que se iniciam com Pré-História e terminam com Tendência do Mundo Atual.

A primeira unidade do caderno traz o título "Para onde aponta a Proposta Curricular de Santa Catarina" e procura estabelecer um debate com o documento referência. Nesse sentido, a versão de 1998 é utilizada para subsidiar a metodologia de trabalho dos professores de História.

A avaliação é apresentada a partir da leitura da PC/SC. No trecho citado da versão anterior, podemos ler que a avaliação deve ser um "instrumento auxiliar do processo de ensino-aprendizagem" e que pode aferir tanto o início quanto o fim da aprendizagem. No mesmo caminho, fala-se na seleção dos conteúdos. Ainda realizando citações do que aparece na Proposta, é escrito que "nem sempre é necessário passar toda a matéria, mas fazer os recortes necessários para a compreensão necessária do nosso tempo" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 21). Ainda nessa primeira unidade, são citadas as categorias apresentadas no documento de 1998 e que os autores entendem que "devem estar presentes em cada projeto de estudo ou pesquisa, bem como na abordagem de cada processo histórico junto aos alunos para que sua aprendizagem possa se dar de uma forma complexa" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 22). Essas categorias são as seguintes: tempo, espaço, relações sociais, relações de produção, cotidiano, memória e identidade.

"Definindo uma concepção de História" constitui-se a Unidade II. Os autores partem dos seguintes entendimentos: "que a história é um dos discursos acerca do passado" e que "a história é uma reconstrução do passado que depende da opção teórico-metodológica do historiador, de seu posicionamento político-ideológico, posição social, etc. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 25). Tais conceituações são mobilizadas para estabelecer alguns pressupostos para a construção do conhecimento histórico e igualmente para que questões como identidade sejam problematizadas em sala de aula. Finalizando a unidade em foco, os autores concluem que é importante

> Fornecer instrumentos básicos para compreender o passado e situar o educando em sua época, deixar claro alguns elementos com os quais se constrói o conhecimento histórico que é sempre provisório e filho do seu tempo, além de fornecer subsídios para que o estudo do passado possa deixar espaço para um convívio mais aberto e plural no presente. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 28).

Na terceira unidade, "A historiografia nos séculos XIX e XX", trazem a constatação inicial de que os professores precisam ter "embasamento teórico para se colocar diante dos conhecimentos produzidos pela humanidade" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 30). Desse modo, os temas Positivismo, Historicismo, História Tradicional, História Factual, Marxismo (século XIX) e Escola dos Annales, Nova História e Neomarxismo (século XX) são historicizados e têm seus principais aspectos apresentados. Além disso, são tematizados alguns aspectos pedagógicos possíveis a esses universos historiográficos. Cabe dizer que, no fim da unidade, os autores ponderam sobre o viés marxista predominante na versão de 1998 e fazem a seguinte proposta: "Com as mudanças ocorridas na transição das décadas de 1980 e 1990, novas reflexões orientaram o meio acadêmico nas Ciências Sociais e tornou-se necessário recontextualizar a forma de pensar historicamente. Sendo assim, devemos repensar nossas práticas docentes, e principalmente o que queremos ensinar aos nossos alunos" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 42).

Na quarta unidade, "Considerações sobre o Ensino de História", os autores chamam a atenção para o contexto no qual vivemos e onde o conhecimento é constantemente colocado em cheque. O que ensinar num mundo que muda constantemente? O que ensinar a alunos que também mudam rapidamente? Tais questões permeiam a unidade que ainda pontua algumas demandas que o ensino de História tem recebido desde os anos 1980 no Brasil. Os autores constatam que "visões" críticas sobre o ensino de História têm "exigido" dos professores outras posturas na seleção dos conteúdos e conceitos e no modo que "ensinar história significa impregnar de significados a prática pedagógica cotidiana, na perspectiva de uma escola-cidadã, onde o conhecimento histórico toma sentido se considerado como constitutivo dos processos históricos, devendo ser compreendido nessa escala" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 45).

A pergunta feita nesta unidade: "Que história é conveniente ensinar hoje?" é respondida da seguinte maneira: "Para que a História tenha sentido para os alunos, ela precisa seduzir, interessar e ter significado para sua vida" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 45). Como é possível perceber, a problemática colocada é a necessidade do ensino de história ter significado para os alunos. Nesse sentido, a proposta é que tal significado seja construído mediante diálogos com o passado, pois,

> A história tem por objetivo proporcionar ao aluno uma determinada leitura de mundo, relacionando presente, passado, presente. O historiador vai ao passado para coletar aquilo que lhe interessa e volta para o presente, apresentando um paralelo entre ambos que lhe permite problematizar uma realidade específica. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 46).

A unidade traz também um plano de aula cuja unidade de ensino é: "Por que e para que estudar história e seus conceitos?"; um texto complementar: "Por que um aluno do terceiro milênio necessita aprender história?"; e uma sugestão de atividade.

A Unidade V do caderno é destinada aos "Conteúdos programáticos". O texto informa que as propostas de conteúdos apresentadas foram elaboradas "à luz" da Proposta Curricular de Santa Catarina e que também houve a inserção de temas da atualidade. Uma das preocupações iniciais dos autores é afirmar que "esta proposta seja interpretada como uma possibilidade de construção do conhecimento histórico e não um modelo a ser seguido" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 49). Cabe destacar quais pressupostos e ideias alinhavam a escolha desses conteúdos: são utilizadas diferentes correntes historiográficas (seguindo o que aponta a PC/SC, materialismo histórico); os conceitos mobilizados para trabalhar os diferentes conteúdos são: relações de poder, relações sociais, relações de produção, gênero, etnicidade, cotidiano, imaginário, identidade (Estado de Santa Catarina, 2012: 49). Os conteúdos são apresentados em 28 quadros divididos em três itens: o tema ("onde são sugeridas situações vivenciadas na realidade social atual para que possam ser problematizadas em relação a outras realidades temporais e espaciais"); a abordagem teórica ("conceitos a serem trabalhados na temática proposta") e, finalmente, os conteúdos.

A sexta e última unidade é destinada à sugestão de Planos de Aula. De acordo com os autores, o objetivo não é trazer modelos, mas sim que eles sejam "demonstração de possibilidades e como orientações possíveis para os professores que querem inovar sua prática pedagógica" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 64).

Nesses anos todos de discussões sobre a PC/SC, verificamos que houve uma série de mudanças, apesar de todos os obstáculos colocados pela SEC, quer quanto às condições de trabalho ou quanto às condições propiciadas para que os professores entendessem e desenvolvessem o proposto. Por outro lado, há que se considerar a descontinuidade no processo de estudos, aprofundamento e compreensão do que realmente foi indicado, pois, os professores, em suas condições "normais" de trabalho, conseguiram viabilizar parcialmente a proposta na forma de experiências pontuais.

Nas análises documentais da proposta curricular de Santa Catarina podemos perceber certo distanciamento do que vem sendo preconizado em diferentes espaços relativo às relações entre ensino de História, memória e patrimônio. Pois, são esparsas as referências diretas à memória.

Na versão de 1998, no tópico categorias fundamentais da história apresenta breves considerações sobre memória e identidade. É um texto de pouco mais de uma página em que conceitua memória e identidade.

Na bibliografia apresentada para os fundamentos teóricos e metodológicos, há quatro produções que tratam do tema memória. Os livros Memória e sociedade: lembrança de velhos, de Ecléa Bosi; História/Memória, de Jacques Le Goff; e História oral e memória, de Antonio Torres Montenegro; e o artigo História Cativa da Memória, de Ulpiano Bezerra de Menezes.

O texto conceitual sobre memória e identidade expressa que:

> A memória é um atributo pessoal e absoluto. Ela indica como o homem se relaciona com o passado e quais os elementos significativos deste passado. Ela indica níveis de comparação,

> seleção de valores e hierarquia de acontecimentos da vida humana. A História se relaciona com as memórias produzidas coletivamente, ou seja, o que determinadas sociedades guardaram como referência do passado. [...] Na sociedade moderna o apego aos ícones da memória produziram espaços de preservação daquilo que identifica um passado. Assim os museus são constituídos como lugares de preservação de memórias. Entretanto, neles não se pode encontrar o passado em suas múltiplas dimensões nas lutas e nos conflitos. [...] Portanto, a memória é um elemento na recuperação histórica. Esta dimensão permite encontrar a subjetividade do indivíduo que fala no presente sobre o passado. Assim, também as histórias oficiais representam a memória da dominação sobre o passado e sua relação conflituosa com outras histórias. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 163).

No Caderno Pedagógico de História (2012), na unidade I com o título "Para onde aponta a proposta curricular de Santa Catarina", são reapresentadas as formulações sobre memória já apresentadas na PC/SC versão de 1998. A exceção é a introdução na qual o consultor afirma que "vivemos um tempo em que a memória histórica está sendo perigosamente esquecida pela população, principalmente pelos mais jovens" (HENTZ, 2012, p. 9).

Na página seguinte, defende que a perda da memória histórica comporta vantagens para alguns e desvantagens para outros. Problematiza a não utilização do sobrenome pelos jovens na contemporaneidade destacando que "[...] a omissão dos sobrenomes como a ponta de um iceberg de processo deliberado de destruição da memória histórica nas gerações de nosso tempo, para que elas se insiram sem dor e sem revolta num processo de destruição de direitos e de conquistas dos seus antepassados, e para que aceitem esse processo sendo totalmente normal e natural".

Após a introdução, não há mais qualquer menção direta à memória ou ao trabalho com os lugares de memória (NORA, 1993), na relação com a História. Apenas na unidade VI Sugestão de Planos de Aula, na página 64, há um exemplo de trabalho tangenciado pelas questões da memória. Assim, em Choques culturais na América Colonial através do filme "A Missão" e os conflitos entre os Xokleng e os bugreiros na região de Águas Mornas – um estudo comparativo, na problematização do tema, menciona-se que o assunto está vinculado à memória e à história local.

Na estratégia de ação, afirma que "ao valorizar a memória local, através de depoimentos de pessoas idosas, pretendemos levar os alunos a perceber que eles têm coisas importantes para nos dizer. Pela mediação do professor, a memória dessas pessoas transforma-se em possibilidade de conhecimento histórico" (NORA, 1993, p. 65). Um dos objetivos propõe "investigar como a memória local conserva a lembrança destes conflitos" (NORA, 1993, p. 66).

Já em relação às questões do patrimônio cultural não há alusão em nenhuma das versões da proposta curricular de SC, quer seja nos documentos, nos textos, ou nas orientações metodológicas ou exemplos de atividades a ser desenvolvidas pelos professores.

Podemos levantar possíveis respostas para o patrimônio cultural não ser contemplado nos documentos norteadores do ensino de História. Uma delas é que talvez o não tratamento de forma direta das temáticas relativas ao patrimônio cultural ainda não esteja presente na própria formação dos consultores da Proposta Curricular de Santa Catarina em suas diferentes versões. Nesse sentido, tomamos como exemplo que os consultores da versão de 2012 formados na Universidade Federal de Santa Catarina provavelmente não tiveram em sua

formação disciplinas específicas que abordassem o patrimônio, pois até a matriz curricular do curso de História em vigência não são contempladas em disciplinas as problemáticas em foco. O que existe no referido curso são algumas discussões pontuais a partir de um laboratório o Laboratório de Memória, Acervos e Patrimônio (LAMAP)[10] e o trabalho de duas professoras vinculadas a ele e algumas atividades relacionadas aos estágios que alguns professores vêm provocando a discussão das temáticas relativas ao patrimônio cultural. Portanto, a circularidade de ideias ainda é pequena e se a propria universidade recentemente despertou para a problemática do patrimônio cultural as discussões na rede pública de ensino também são iniciais, pois a rede pública é composta de professores oriundos das universidades.

Considerações finais

Tenho presente que não é a listagem ou definição de uma temática nos documentos oficiais ou a existência de uma disciplina nos cursos de graduação que garantirá o efetivo trabalho na escola com os alunos. Em tese, considera-se pelos documentos oficiais analisados até este momento que as temáticas memória e patrimônio pouco chegam às salas de aula da rede estadual do estado de Santa Catarina.

Diante do breve tratamento da memória ou do não tratamento direto da temática patrimônio cultural, evidencia-se que há um longo caminho a ser percorrido na construção de relações entre ensino de história, memória e patrimônio na rede pública estadual de Santa Catarina, especialmente, se levarmos em consideração as diretrizes oficiais para a Educação Básica.

Por outro lado, em contatos informais nos estágios, cursos, palestras, dentre outros, constata-se que muitos professores desenvolvem experiências de ensino relativas às questões da memória e do patrimônio. Portanto, a julgar pela análise desse documento em suas diferentes versões, a busca de informações diretamente com os professores será fundamental para registrarmos as experiências realizadas no cotidiano das escolas. Para que então possamos registar as experiências que efetivamente acontecem nas escolas para além ou aquém do que determinam as proposições oficiais.

Como pontuei durante o artigo, ele é o resultado de um estudo inicial no qual analisamos apenas um documento a Proposta Curricular de Santa Catarina em suas três versões 1991, 1998 e 2012. O estudo prevê analise de outros documentos, como por exemplo, Projeto Político Pedagógico de Escolas, Planos de Ensino e entrevistas com professores para buscar o que efetivamente acontece nas escolas no tocante a memórias e patrimônios culturais.

Notas

1 Este artigo é uma versão ampliada da comunicação apresentada no Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História ocorrido em outubro de 2013 na Universidade Federal de Sergipe. Naquele momento eram leituras preliminares que, posteriormente originaram no projeto de pesquisa "Educação patrimonial na escola: memórias, experiências, saberes e fazeres

na memória dos professores" financiado pelo CNPq na Chamada 43/2013 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.

2 Podemos perceber as mudanças na historiografia catarinense e suas influências nas diferentes versões da Proposta Curricular se buscarmos a organização e produção dos principais cursos de História de Santa Catarina, da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade do Estado de Santa Catarina. Esses cursos nos anos 1980 passavam por grandes mudanças em suas perspectivas teórico-metodológicas. Estavam saindo de uma perspectiva histórica, focados ainda na Escola Metódica ou no Materialismo Histórico Dialético. Nos anos 1990 as perspectivas da História Social e da História Cultural começam a ser incorporadas nas produções dos programas de Mestrado das duas universidades e no Doutorado da UFSC. Nesses programas, além das mudanças teóricas, também as mudanças metodológicas vão sendo ampliadas como, por exemplo, o uso da História oral, a ênfase em questões regionais.

Essas mudanças também vão sendo percebidas na perspectiva teórica presente na organização das equipes de consultores contratados para acompanhar e conduzir o trabalho de produção dos professores das escolas que compuseram a equipe nos três momentos.

3 Na época da publicação da primeira versão, 1991, usava-se a nomenclatura "pré-escolar" para o que corresponde hoje à Educação Infantil. Da mesma forma, a denominação "série" era usada para os anos finais do Primeiro Grau, hoje Ensino Fundamental e, ainda, Segundo Grau para o Ensino Médio. Em nossa análise seguiremos a nomenclatura da época.

4 Aqui, lemos a referência como sendo relativa às concepções de História Social e História Cultural, que no início dos anos 1980 após a Ditadura Civil-Militar, vinham se colocando nas universidades brasileiras como algo novo. Podemos inferir que essa hipótese é verdadeira se considerarmos que dos quatro consultores indicados no texto, pelo menos três eram vinculados à Universidade Federal do Paraná (Judite Trindade e Maria Auxiliadora Schmidt) e Universidade do Estado de Santa Catarina (Luis Felipe Falcão). A vinculação dos consultores não é explicitada no texto, essa informação deve-se ao conhecimento pessoal dos referidos professores.

5 A partir de algumas informações extra-oficiais que circulavam na época, aconteceram divergências entre os consultores e os professores indicados pelas regionais. Evidenciando a contradição entre o discurso teórico fortemente calcado no Materialismo Histórico Dialético com nuances de História Social e História dos Analles e o enfoque metodológico centrado em um rol de conteúdos organizados conforme a cronologia linear da Escola Metódica. Mais uma vez podemos perceber como ainda eram embrionárias as discussões sobre um novo ensino de História que talvez pudesse ser pensado e desenvolvido por temáticas. A proposta de um ensino de História pautado em temáticas que rompesse com a linearidade cronológica foi bastante debatida e em alguns lugares colocada em prática a partir da Proposta Curricular de São Paulo de 1986. Mesmo que tenha sido colocada em prática, tal proposta acabou influenciando em várias outras propostas construídas na década de 1980 e 1990. Neste sentido, são importantes as contribuições de Claudia Ricci (1992) e Selva Fonseca (1993).

6 A concepção de resgate do passado ainda estava muito presente. Mais uma vez, "O texto metodológico" está desvinculado da fundamentação teórica proposta.

7 Naquele momento, os cursos eram oferecidos em módulos de 40 horas. Como havia concluído o mestrado e escrito a dissertação "**Fala Professor (a)**: o ensino de História em Chapecó (1970-1990)", tratando de temática relativa ao ensino de História, fui convidado pela 11ª Unidade de Coordenadoria Regional de Educação com sede em Chapecó para trabalhar com vários grupos de professores de História.

8 Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/cat_view/326-cadernos-pedagogicos-2012>. Acesso em: 7 de maio de 2013.

9 Esses professores, consultores ao que tudo indica, foram graduados e defenderam teses em um momento posterior aos trabalhos da primeira versão da Proposta. Portanto, pelo menos em tese, experenciaram em seus estudos aquilo que em 1991 foi anunciado como sendo o novo ensino de História calcado na Escola dos Analles e na História Social Inglesa. Sabe-se que Evandro André de Souza era graduando da UFSC enquanto a proposta chegava até as escolas e defendeu mestrado em 2000 pela mesma universidade. Enquanto Paulo Hentz cursou Mestrado e Doutorado em Educação na UFSC, tendo como objeto de estudo a Proposta Curricular de Santa Catarina. Paulo Rogério Melo de Oliveira possui graduação em História pela Universidade Federal de Santa Maria (1993), mestrado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996) e doutorado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

10 O LAMAP foi criado tendo como objetivos: criar um espaço acadêmico interdisciplinar estudo, discussão e pesquisa que promova a interseção entre memória, patrimônio e acervos; promover a interelação entre pesquisa, ensino e extensão por meio do diálogo interdisciplinar entre professores e estudantes de graduação e pós-graduação em áreas como História, Pedagogia, Museologia, Arquivologia e Antropologia; colaborar para a consolidação das temáticas relacionadas ao patrimônio na Universidade Federal de Santa Catarina.

Referências

ABREU, Regina. A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (Org.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 34-58.

ACEVEDO, Fernando. A determinação do patrimônio cultural: anotações para um debate. In: SILVA, Adriana Fraga da; GASPAROTTO, Alessandra; AL-ALAM, Caiuá Cardoso; FERRER, Everton de Oliveira; FRAGA, Hilda Jaqueline de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Ensino de história no Cone Sul**: patrimônio cultural, territórios e fronteiras. Porto Alegre: Evangraf / Unipampa Jaguarão, 2013, p. 183-201.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAGAS, Mario de Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu**: a ótica museológica de Mário de Andrade. Chapecó: Argos, 2006.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.

FONSECA, Maria Cecilia Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio material. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (Org.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 59-79.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2003.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patricia Dias. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Patrimônio cultural e ensino de história: reflexões sobre a remoção de uma vila de classes populares. In: SILVA, Adriana Fraga da; GASPAROTTO, Alessandra; AL-ALAM, Caiuá Cardoso; FERRER, Everton de Oliveira; FRAGA, Hilda Jaqueline de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Ensino de história no Cone Sul:** patrimônio cultural, territórios e fronteiras. Porto Alegre: Evangraf / Unipampa Jaguarão, 2013, p. 147-162.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Unicamp, 1990.

HENTZ, Paulo. **Projetos educacionais populares no contexto do estado**: um estudo da proposta curricular de Santa Catarina. Caçador: Editora Uniarp, 2012.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de história e educação para o patrimônio. In: **Educação em revista**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008, p. 135-155.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A cidade como bem cultural: áreas envoltórias e outros dilemas, equívocos e alcance da preservação do patrimônio ambiental urbano. In: **Patrimônio**: atualizando o debate. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006, p. 31- 53.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto história**, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

PACHECO, Larissa Migliavacca. Centro histórico de Garopaba (Santa Catarina): relações entre patrimônio e identidade. In: CASTELLS, Alicia Norma González de; NARDI, Letícia. **Patrimônio cultural e cidade contemporânea**. Florianópolis: Editora UFSC, 2012, p. 143-157.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

POSSAMAI, Zita Rosane. Patrimônio e identidade: qual o lugar da história? In: SILVA, Adriana Fraga da; GASPAROTTO, Alessandra; AL-ALAM, Caiuá Cardoso; FERRER, Everton de Oliveira; FRAGA, Hilda Jaqueline de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Ensino de história no Cone Sul**: patrimônio cultural, territórios e fronteiras. Porto Alegre: Evangraf / Unipampa Jaguarão, 2013, p. 87-98.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no ocidente, do século XVIII-XIX**: do monumento aos valores. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

RICCI, Claudia Sapag. **Da intenção ao gesto**: quem é quem no ensino de história em São Paulo. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

ROSSATO, Luciana. Memória coletiva e saber histórico escolar: o ensino de história de Santa Catarina nas propostas curriculares após o final da ditadura militar (década de 1990). **Revista solta a voz**, v. 20, p. 161-175, 2009.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. 1991.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. 1998.

SILVA, Marcos Antonio da. **História**: O prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

THIESEN, Juarez da Silva. Vinte anos de discussão e implantação da proposta curricular de Santa Catarina na rede de ensino: desafios para um currículo de base histórico cultural. **PerCursos**. Florianópolis, v. 8, n. 2, 2007, p. 41-54.

VARINE, Hugues de. **As raízes do futuro**: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Tradução: Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

Recebido em 27 de junho de 2015
Revisado em 31 de agosto de 2015
Aceito em 01 de setembro de 2015.