

Ensino de História nos anos iniciais: da prática tradicional à prática que contribui no percurso formativo da criança

Autor (1); Sayonara da Luz da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Sayonara.luz@bol.com.br

Co-autor (1); Solange Valmira Ocker dos Santos

Universidad de La Empresa (UDE)

tinaocker@hotmail.com.br

Resumo

Este trabalho objetiva esboçar o caminho percorrido pela prática de ensino de história nos anos iniciais desde a sua constituição no século XIX até os dias de hoje. Primeiramente, o nosso olhar está num contexto geral da educação brasileira e, a partir dos anos 80, dirige-se para a educação catarinense. A prática de ensino de história nas escolas estaduais de Santa Catarina tem avanços significativos a partir da década de 90, com a proposta curricular numa perspectiva histórico-cultural, mas ao longo de quase trinta anos, diferentes versões foram surgindo, mostrando avanços e retrocessos de acordo com o cenário político educacional de cada época. Atualmente, a principal abordagem da proposta curricular catarinense é a formação integral do sujeito e, a reflexão está na prática de ensino de história que contribua no percurso formativo das crianças.

Palavras-Chave: Anos iniciais do Ensino Fundamental, ensino de história, proposta curricular do Estado de Santa Catarina, formação integral, percurso formativo.

Introdução

Conscientização histórica é o termo que conhecemos estudando a teoria histórico-cultural. Ela é definida na atual Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina “como espaço de compreensão entre o conhecido e o sistematizado que torna possível aos sujeitos o pensar historicamente” (SANTA CATARINA, 1991, p. 145). É importante esclarecer que pensar historicamente é compreender que tudo está permanentemente em movimento, permitindo a crítica, a aceitação e a busca de transformação sempre que necessária. Assim, entendemos que ensinar História, é envolver-se num campo científico que exige não só habilidades de leitura e escrita, é um campo que objetiva levar a criança à compreensão da sua própria vivência, da sua própria história, relacionada a história dos que a cercam. Ou seja, quem opta ensinar história nesta perspectiva, vê a criança numa relação dialética com outras pessoas e acredita que estudar história torna a criança capaz de transformar o seu meio e, ao mesmo tempo, transformar a si mesma. Para nossa reflexão optamos por uma pesquisa bibliográfica, onde revisitaremos, resumidamente, a história do ensino de história nos anos iniciais, uma vez que, em diferentes tempos, estabelecem-se conteúdos e metodologias diferenciadas. Depois disso, tentando agregar significado à Proposta Curricular de Santa Catarina, faremos por meio dela, um relato da contribuição que o ensino de história possa dar para a formação integral da criança.

A história do ensino de história nos anos iniciais no Brasil

Segundo Bittencourt (1993), o ensino de História do Brasil torna-se uma disciplina, com objetivos específicos, e com possibilidade de ser ensinado a partir da Constituição de 1824. Antes disso, era apenas um anexo ou complemento do Latim, disciplina do currículo humanístico ou apenas um conteúdo integrante do Ensino Religioso. Os primeiros debates educacionais, feitos por liberais da época, voltaram-se a História Laica, que “se criava sob dominação de um Estado independente, mas não desejava abolir os princípios educativos da igreja católica” (BITTENCOURT, 1993, p 194). Assim, nessa perspectiva, como necessidade social e política, o ensino de história, a partir de 1827, começa a apresentar-se também nas escolas elementares e, para esta etapa de ensino, o currículo proposto voltava-se a uma História Civil subordinada á moral religiosa, conhecida como História Sagrada.

Os professores além de ensinarem a ler e escrever, ensinar noções de aritmética, também tinham que se preocupar em repassar

elementos de cunho religioso. A história sagrada foi introduzida no processo de alfabetização, estando inserida nas cartilhas e livros de leitura. Como recurso pedagógico, surgiram obras de História Sagrada destinadas para crianças.

“A história sagrada se constituía como um conjunto de acontecimentos de ordem histórica contidas na Bíblia, reunindo as narrações do Antigo Testamento e do Novo Testamento de uma maneira coerente e parenética, ou seja, para fins de exortação moral” (BITTENCOURT,1993, p. 200)

Todos os textos possuíam objetivos morais definidos e limitavam o ler-escrever a um papel de auxiliar da memória, característica própria da religião cristã.

Segundo Le Goff (2003), a religião cristã tem como base de sua fé a memorização, a recordação. Traços dessa transformação são: o desenvolvimento da memória dos mortos, o papel da memória no ensino articulando o oral e o escrito, a divisão da memória coletiva entre memória litúrgica e memória laica, entre outros.

O ensino cristão se manifesta, essencialmente, na comemoração de Jesus, revelada no calendário litúrgico, e em sua cristalização nos santos e mortos: “Os mártires eram testemunhos. Depois da sua morte, cristalizava-se em torno de sua recordação a memória dos cristãos” (LE GOFF, 2003, p. 441). Esse era o objetivo do ensino de história, aperfeiçoar os alunos moralmente através de exemplos de vida de homens da história bíblica.

Para tanto, era necessário o ler e o escrever. A alfabetização era o instrumento principal para aquisição da história sagrada e, sem a compreensão que ela é um processo que vai além do aprendizado mecânico da escrita e da leitura¹, não se aprendia sem saber decodificar a escrita. Essa ideia estabeleceu-se nos ensinamentos elementares por muito tempo. Os livros didáticos específicos, para essa concepção de aprendizagem, eram os mais vendidos, inclusive no final do Sec XIX, na fase republicana.

A introdução do Ensino de História do Brasil ocorre a partir da década de sessenta do século XIX, conhecida por história profana. Estabelecia-se pela noção de tempo cronológico baseado em uma periodização delimitada por épocas bem organizadas, semelhantes à da História Sagrada.

¹ Perspectiva de alfabetização segundo a autora Magda Soares, ver: SOARES, M. Alfabetização e letramento. 2.ed. São Paulo: contexto, 2004

“A construção da História Profana da Nação enfrentava o problema de estruturar e articular os períodos para estabelecer a noção de um tempo histórico onde o sujeito principal era o Estado Nacional. Retiraram dos ensinamentos da História Sagrada, elencando a sucessão de reis, as lutas contra estrangeiros, ordenando os fatos para se chegar ao grande evento, a ‘Independência’ (BITTENCOURT, 1993 p. 209)

Assim, inspirados nos padrões da História Sagrada, autores como Joaquim Maria de Lacerda e Joaquim Manuel de Macedo, organizaram os estudos de História para o Ensino Elementar. Imbuída pela concepção de que o ensino da História fortaleceria a nação, a prática pedagógica voltava-se à preparar sujeitos identificados pela pátria e pelos feitos dos líderes da pátria. Ensinar com perguntas e respostas, pelos livros, foi o meio de viabilização das propostas existentes. Logo, foram elaborados leis e regimentos que, entre outras ações, buscavam a regulação do uso dos livros. Foi proposital o porquê do livro que traz a História do Brasil fosse utilizado como instrumento para aquisição do ensino da leitura, já que com esta prática, objetivava-se também a inculcação de determinadas ideias e valores.

Inculcar ideias e valores também foi uma prática da Escola Primária na era Republicana. A ênfase ficou no fortalecimento do nacionalismo. O objetivo do Ensino de História, neste período, segundo Veríssimo, era o de garantir “o sentimento do passado, a possessão em comum de um rico legado de tradições, o desejo de viver juntos e a incessante vontade de manter e continuar a fazer valer indivisa a herança recebida” (VERÍSSIMO, 1985, p. 103).² Dessa forma, o ensino de história devia contemplar o estudo de ilustres brasileiros e incentivar a realização de festas comemorativas e datas nacionais:

“[...] o ensino devia acontecer com base em contos e cantos populares, bem como em pequenas histórias e fábulas sobre nossos costumes. Ainda, a proposta de construir a identidade nacional implicava a reconstrução da história de alguns homens notáveis, transformando-os em heróis nacionais” (CAIMI, 2001, p. 31)

Isso porque para os intelectuais e políticos de 1920, o país possuía uma identidade no folclore regional, mas era necessário desvelar essa identidade e constituir politicamente o povo brasileiro. Essas ideias faziam parte da

² VERÍSSIMO, José. A educação nacional. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p.103

campanha de educação nacional que ficou conhecida como “Entusiasmo pela educação” tendo como desafios: combater a estrangeirização do Brasil, debelar o analfabetismo e difundir a escola primária.

Tratava-se, então, de ignorar as diferenças regionais e construir uma identidade comum. Nesse sentido, precisava-se de certas exigências educacionais como o do caráter exemplar do professor, e no estudo da história, o realce do valor dos magníficos da pátria pela sua biografia. Como recurso pedagógico, no ensino primário, os professores deveriam adotar a narração de histórias reais ou fictícias, sobre realizações de figuras ilustres e momentos palpitantes da gênese da nossa nacionalidade.

Mesmo realizando esforços para a nacionalização, o Brasil só viu um alcance nacional considerável, após a primeira reforma de ensino, acontecida no primeiro Governo de Getúlio Vargas. Em 1930, foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública, com direção de Francisco Campos, onde conteúdos e procedimentos metodológicos teriam de ser adotados, de sul a norte do país, independentemente das diferenças regionais.

Essa doutrina do Estado Novo, no plano educacional, priorizava o caráter humanístico em detrimento do caráter científico: despertar a consciência patriótica com estratégias de padronização que se refere à adoção de formas simbólicas para construir uma identidade coletiva. Sobre isto, Thompson diz “na ideologia como unificação, a estratégia de simbolização da unidade, envolve a construção de símbolos de unidade nacional como bandeiras e hinos nacionais” (THOMPSON, 2009, p.86).

E de fato, o ensino de história do Brasil é separado do ensino de geografia no intuito de se dar atenção específica para tudo que contribuísse para formação do patriotismo. O hino Nacional Brasileiro e cantos orfeônicos passaram a ser conteúdos obrigatórios nos estabelecimentos do ensino primário do país. Dessa forma, o Ensino de História, surge oferecendo contribuição fundamental para o projeto político-educacional relacionado à Segurança Nacional. Mas, ao final do Estado Novo, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960, a disciplina de história³ passa por uma reestruturação provocada pela criação de cursos universitários e, os estudos nas áreas humanas, baseados em correntes teóricas francesas, deu aporte para um ensino um pouco menos tradicional. Até que com o golpe de 1964, experiências pedagógicas foram abortadas em nome do novo regime e alianças foram feitas com projetos educacionais americanos.

³ A disciplina de história, em que se refere é a específica dos anos finais do 1º grau e 2º grau. Não encontramos registros se nas décadas de 1950 e 1960 houveram mudanças no ensino de história no primário da época.

A despeito dessa política educacional controladora, os professores de história, que se mantiveram ligados ao meio acadêmico conseguiram revitalizar algumas discussões que haviam sido coibidas nos anos 60, no entanto, os professores primários, nos quais muitos com formação de Magistério de 1º grau, permaneceram num ensino propedêutico e conservador.

Nos anos 80, estão fervilhando as ideias de Paulo Freire e numa rearticulação dos movimentos sociais e profissionais, estimulou-se o repensar das práticas educativas. No âmbito do ensino da História, há uma forte disposição para o redimensionamento das teorias, métodos, conteúdos e linguagens. E, nos anos iniciais, os debates iniciam-se. Segundo Caimi, os debates do ensino de História, nos anos iniciais, ficaram concentrados entre 1984 e 1989 e as discussões foram em torno de questões metodológicas, organização dos currículos, livro didático, linguagens de ensino, noções e conceitos e se destacam:

“1º. A crítica feita ao ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais pouco difere da crítica dirigida aos outros níveis de ensino: factualidade, eurocentrismo, excessiva ênfase em datas comemorativas e vultos heroicos da pátria, visão harmônica, maniqueísta e fragmentada da história, entre outras; 2º. A formação do professor para atuar nas séries iniciais não atende às exigências do trabalho pedagógico nas escolas. A formação polivalente não qualifica o professor para trabalhar com a especificidade do conhecimento histórico; 3º. O papel do ensino de história nas séries iniciais é desenvolver as noções e conceitos básicos para a compreensão das relações familiares e sociais da criança, com base em suas experiências pessoais e coletivas. Trata-se de garantir um conhecimento básico em termos de conteúdos, conceitos e habilidades, tais como observação, comparação, noções de tempo e espaço, resolução de problemas, etc” (CAIMI, 2001, p. 80)

As discussões se desenrolam por alguns Estados brasileiros incluindo Santa Catarina que desde 1988 buscou através delas um suporte teórico-metodológico que garantisse um olhar específico á alfabetização e a disciplina de história visando uma ação interdisciplinar desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

O ensino de história sob a perspectiva da proposta curricular do Estado de Santa Catarina

Foi em 1991, após o processo de redemocratização do país, que o Estado de Santa Catarina lança a sua primeira proposta curricular. Numa abordagem marxista, a proposta, teórico-metodológica sugere o resgate da ação dos homens, como sujeitos produtores da sua história. Considerando essa dimensão política da educação, passou-se a haver uma ênfase no seu caráter pedagógico, com a utilização de textos de autores ligados à Psicologia Histórico-cultural como Vygostsky, Leontiev, Luria e outros pesquisadores da Academia Soviética de psicologia. O propósito foi superar uma prática pedagógica como repassadora de um conjunto de saberes prontos, acabados, inalterados. Negando, portanto, a educação como processo dinâmico e, também, superar a concepção de escola, que desconsidera as experiências de vida e o saber popular que os alunos trazem do seu cotidiano. Estas superações pressupõem mudanças sobre que tipo de cidadão a escola quer formar e que sociedade quer se produzir.

O que se pretende é dizer que a escola é capaz, ainda nos anos iniciais, de situar a criança como ser histórico em condições de atuar na realidade que é constituída pela natureza e pela sociedade. O Ensino de História colabora nisso, ele desenvolve a compreensão dos conteúdos, imprescindíveis para a análise da realidade. Para tanto, esta proposta curricular elenca conteúdos que consideram a própria criança como ponto de referência para o desenvolvimento das noções de tempo, espaço, de produção de necessidades e transformação:

“1. Relações de trabalho (Trabalho do aluno, das pessoas, da cidade e do campo) 2. Relações com o meio ambiente (Elementos que compõe o meio ambiente, o meio cultural ou social, o meio urbano e rural) 3. Relações individuais e coletivas (Atividades dos alunos, das pessoas, dos grupos na cidade, dos grupos no campo) 4. Relação com o cotidiano: A vida cotidiana do aluno, dos grupos das cidades, dos grupos do campo (moradia, lazer, usos e costumes, religiosidade, técnica); e, questões do cotidiano da cidade e do campo, noções de ecologia”
(SANTA CATARINA,1991, p.24)

Esses conteúdos, diferentemente de tudo que vimos até os anos 70, pretende resgatar a História enquanto ciência, com um novo método e um novo objeto próprio de estudo. Como vimos, aprender história parecia ser uma atividade que exigia muito pouco dos alunos e professores. Aos alunos, exigia-se decorar fatos e datas; aos professores, exigia-se apenas repassar dados e informações através da simples leitura do livro didático. Agora, a partir desta nova proposta curricular, a produção do conhecimento

histórico tem um relacionamento crítico com a bibliografia, com o livro didático e com as fontes de obtenção do conhecimento.

Desde então, ensinar história passa ser uma prática pedagógica que considera o professor como sujeito crítico do presente e com a realidade de seus alunos:

“A inserção crítica do professor ao presente é fundamental porque se nós estamos inseridos no presente, a forma e a razão e nossa inserção provoca a diversidade de nossos olhares sobre o passado. Se temos condições de nos referir ao nosso presente de forma menos passiva e mais crítica, teremos condições e nos remetermos crítica e objetivamente ao passado, dialogando com o conhecimento histórico produzido e, portanto, com os conteúdos de História.” (SANTA CATARINA, 1991, p.25)

Partindo desta compreensão, aprender história e se alfabetizar são processos que podem acontecer simultaneamente. A história incentiva a alfabetização quando coloca a criança em contato com material escrito variado (revistas, jornais, placas, vídeos, maquetes, visitas a museus) e, concomitantemente, a alfabetização traz significado social, quando é entendida como instrumento de registro das experiências acumuladas da história humana.

Esse avanço trazido na proposta curricular é refreado entre 1991 a 1994 por passar atender diretrizes liberais, mas em 1995, com o retorno do eixo político centro-esquerda, inicia-se a complementação da proposta curricular. Numa construção com participação de professores de todo Estado catarinense, elaborou-se três outros cadernos com os títulos: Disciplinas Curriculares, Formação docente para Educação Infantil e Séries Iniciais e Temas multidisciplinares.

A novidade deste documento é o projeto de ensino, enquanto projeto coletivo, envolvendo todos da comunidade escolar:

“Considera-se que a gestão escolar deva constituir-se por um projeto de ensino que envolva como “equipe” todos os membros da unidade, em função das indicações do diagnóstico dos problemas elencados, das metas a serem atingidas ao longo do desenvolvimento do projeto, responsabilizando desta forma funcionários administrativos, docentes, direção, pais e alunos na eficácia do trabalho. Nesta dimensão, a avaliação do ensino/aprendizagem não pode ter um cunho finalista, isto é, uma avaliação apenas dos

resultados das atividades realizadas pelos professores, mas ser processual. Para isto deve-se partir de um diagnóstico “de entrada” a partir do qual os professores identifiquem os conhecimentos que os alunos trazem, determinadas informações históricas, temas e problemas. Deste conhecimento dos alunos, o professor organizará seu projeto de curso visando a alterar, modificar e completar os conhecimentos que ele julgue necessários.” (SANTA CATARINA, 1998, p.160)

Nessas condições, a partir de um projeto, o objetivo do ensino de História é melhorar a compreensão do cotidiano possibilitando aos alunos e a comunidade escolar compreenderem-se enquanto sujeitos da sua história. Dessa forma, a realidade contemporânea rompe o currículo departamentalizado, de domínio exclusivo de alguns professores e a privatização do saber. Instrumentalizando esta ideia, organizou-se documentos por eixos temáticos⁴, com objetivo de “subsidiar os professores em seu fazer pedagógico, na elaboração de alternativas para (re)elaborar os conhecimentos sistematizados nas edições anteriores da proposta curricular.” (SANTA CATARINA, 2005, p. 15)

No processo de atualização da proposta curricular, respondendo ao cenário político educacional, a versão 2014 aponta um currículo com os seguintes propósitos:

“O processo de atualização da Proposta Curricular orienta-se por três fios condutores que se colocam como desafios no campo educacional: 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação”. (SANTA CATARINA, 2014, p. 20)

O documento afirma que é imprescindível pensar um currículo organizado de forma não fragmentada e desenvolver uma metodologia que oriente o pensar e o agir para lidar com a rapidez e a abrangência de informações e com o dinamismo do conhecimento. Desse modo, a novidade é a organização das disciplinas por área de conhecimento. A História está agrupada na área de conhecimento das ciências humanas como compreensão de uma formação integral num percurso formativo.

⁴ A versão 2005 da PC/SC, traz seis eixos temáticos: Alfabetização com letramento, Educação e Infância, Educação de Jovens e Educação de trabalhadores, Educação e trabalho e Ensino Noturno.

Metodologicamente, a proposta trata de Atividades de Ensino e Atividades de aprendizagem oriundas da “Teoria da Atividade”⁵ pensada por Leotiev e sugerida na versão de 1998. Assim, para os anos iniciais, o ensino da História dar-se-á por um trabalho interdisciplinar na perspectiva de contribuir para formação integral do sujeito.

A formação integral como projeto educativo

Numa época, ora de transformações, ora, de retrocessos para nação brasileira, o assunto da vez, nos projetos educacionais, é a Educação Integral. Aparecendo timidamente em escolas por todo país e, sendo ressignificada no governo de Luís Inácio Lula da Silva, a ideia de Educação Integral foi tomando corpo e, aos poucos, se constituindo como um projeto educacional importante que demanda novas compreensões sobre tempo, espaço e percurso formativo. A educação integral não é novidade no Brasil, uma vez que, historicamente, a educação brasileira viveu diferentes investidas, porém é notório que muitas destas, vieram de propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas.

Mediante isto, percebe-se que a educação integral, no contexto educacional brasileiro, tem a ver com as concepções políticas ideológicas do seu tempo. Isto não nos surpreende pois, segundo Gramsci, "a dominação ideológica é igual a subordinação intelectual" ou seja, quem tem o domínio da ideologia, tem o domínio sobre a educação e todas as instituições ligadas a ela direta ou indiretamente. Neste entendimento, Cavaliere diz que,

“(…) podemos identificar pelo menos quatro concepções de Educação Integral em curso no Brasil: a Assistencialista, para os alunos desprivilegiados onde a ocupação do tempo ocioso é importante; a Autoritária, onde a escola é instituição de prevenção ao crime; a Democrática, que pressupõe que a escola deva cumprir um papel emancipatório proporcionando um ensino baseado nos aspectos culturais e, por último é a Multissetorial, que assume a necessidade de que a a educação precisa ir fora da escola, pois as estruturas de Estado

⁵ Teoria da Atividade, decorrente da concepção Histórico-cultural, é uma teoria educacional ligada a concepção de aprendizagem sociointeracionista, adotada desde 1991 pelo Estado de Santa Catarina, por ser a concepção da qual a prática pedagógica preocupa-se com aprendizagem de todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem através de uma metodologia interdisciplinar. (83) 3322.9222
Tempo de aprender: Subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem. Florianópolis: DIEF, 1999.

são incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo” (CAVALIERE, 2007, p.1029)

Todavia, diante dessa pluralidade de concepções, cujo foco está na organização do tempo e espaço, necessita-se pensar naquela que vai considerar não só esses constitutivos da Educação Integral, mas que considere os alunos como sujeitos de uma complexa experiência social. A educação Integral, nesta perspectiva, alarga as possibilidades de aprendizagem. Ela traz para dentro da escola aquilo que faz sentido aos alunos. Ela favorece uma visão de mundo mais ampla e investigativa e a construção de um conhecimento contextualizado.

Paulo Freire diz que “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” (FREIRE, 1987, p.68) é preciso que a escola oportunize o conjunto desses saberes, sem dar ou tirar a importância que cada um tem.

Considerações Finais

O ensino de história contribui para a formação integral quando seus conteúdos estão intrinsecamente ligados com a história do aluno. Nos anos iniciais, por exemplo, é um dos componentes curriculares que mais motiva os alunos aderirem ao processo de alfabetização. Quando o professor apresenta a historiografia interligada a saberes de outras disciplinas faz com que o aprendizado seja potencializado e desta forma, sua prática aproxima-se, como diz Freire (2001), ao processo revolucionário de alfabetização que concebe o homem como sujeito transformador da sua realidade e do mundo.

Diante desse desafio, a Secretaria do Estado de Santa Catarina em regime de colaboração com a UNDIME/SC, CEE/SC, FECAM e UNCME, está mobilizando profissionais da educação quanto ao processo de construção do currículo do território catarinense. Com um plano de ações distribuídas no ano de 2018, o currículo de história para os anos iniciais, já está adquirindo um formato preliminar podendo ser analisado e homologado pelo CEE/MEC nos próximos meses.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversa e Controvérsias: O Ensino de História no Brasil**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 28, n. X, p.1015-1035, dez. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LE GOFF, Jacques. **Memória**. In: LE GOFF, Jacques História e Memória. 5ª. Campinas, SP:UNICAMP. 2003.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos**. Florianópolis, 1991.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de estado da Educação, 2014.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Trad. Carmem Griscietalli. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.