

Revista Brasileira de História

versão On-line ISSN 1806-9347

Rev. bras. Hist. v. 18 n. 36 São Paulo 1998

<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881998000200002>

Instaurando Maneiras de Ser, Conhecer e Interpretar

Maria Stephanou

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

O artigo propõe a discussão e a problematização do tema "currículo e história". Na primeira parte explicita os fundamentos propostos para a abordagem, as concepções de currículo e história. Na segunda, privilegia as indicações de autores e a experiência pessoal para: a) caracterizar o que têm sido os currículos e o ensino de história, particularmente no ensino fundamental, comentando suas implicações; b) examinar alternativas e encaminhamentos propostos pelos debates da atualidade. Sugere que a aprendizagem de conteúdos históricos na escola, para além da mera aquisição de informações, implica a produção ativa de subjetividades, ou maneiras de ser, conhecer e interpretar o mundo e a si próprio.

Palavras-Chave: Ensino Fundamental; Currículo e História; Subjetividades.

Abstract

This article proposes to discuss and to question the theme "curriculum & history". On first part, it explains the fundamentals proposed to the dissertation, the conception of curriculum & history. On the second, it grants privilege upon authors remarks and personal experience for purpose to: a) characterize what were the curricular activities and the teaching of history, inside primary school particularly, with comments about its implications. b) examine alternatives and forwarding proposed by present debates. It suggests that in the school the apprenticeship around historical contents, other than a pure acquisition of information, implies and active production of subjectivities or manners of being, knowing and interpreting the world and oneself. Key words: Primary School; Curriculum and History; subjectivities.

Não estou preocupado apenas com o passado.

Estou preocupado com a forma como o passado é trazido para o presente para disciplinar e normalizar.¹

Evocar metáforas para expressar lembranças ou marcas conservadas na memória acerca de nossas experiências em aulas de história, como alunos de 1º ou 2º grau, frequentemente têm nos remetido a uma espécie de "comunidade de sentido": decoreba, questionário, datas e fatos, repetição. Por vezes, distamos mais de uma geração uns dos outros, contudo, partilhamos sentidos muito próximos: aprender a preencher questionários, memorizar e esquecer, invariavelmente caracterizam as evocações acerca do ensino de história.

Teremos realmente esquecido aquilo que aprendemos nessas aulas? Por que então não titubemos em elencar marcas comuns quando interrogados sobre nossas lembranças? Talvez tenhamos esquecido os nomes, datas, feitos épicos, narrativas, mas, efetivamente, muito aprendemos nessas aulas. O passado normalizou nossas lembranças...

Neste artigo propomos uma discussão e uma problematização do tema "currículo e história". Na primeira parte explicitamos os fundamentos propostos para a abordagem, quais sejam, as concepções de currículo e história. Na segunda, privilegiamos as indicações de diferentes autores, bem como a experiência pessoal para: a) caracterizar, grosso modo, o que têm sido o currículo e o ensino de história, particularmente nas escolas de 1º e 2º graus, comentando as implicações dessa prática; b) examinar algumas alternativas ou encaminhamentos propostos pelos debates da atualidade.

A história, tanto quanto outras áreas do conhecimento, tem sido repensada no contexto das problematizações do que podemos chamar "limiars do contemporâneo". Sobre ela também recaem críticas quanto às possibilidades de pensar em explicações universais, totalizantes, evolucionistas, da ação de homens e mulheres através do tempo, e em especial, as críticas acerca de um suposto sujeito originário, essencialista e fundador, que mais ou menos consciente, mais ou menos situado em seu tempo, seria o agente intencional da história, o protagonista que dirige a cena, o enredo e a trama, a partir de uma auto-consciência (a idéia, por exemplo, de conhecer a história, suas lições, para não repeti-la!). Os modelos fundados na ação iluminada, oportuna ou oportunista, de determinados indivíduos, encontram-se seriamente questionados. Em suspenso também está um certo ponto de vista, de inspiração positivista, de que a história recupera a "verdade" do passado.

Dentre outras possibilidades de abordagem do tema, as reflexões aqui desenvolvidas se assentam em três premissas: particularidade da análise, concepção de currículo e de história.

Em primeiro lugar, destacamos o caráter contingente, construído, daquilo que nesta análise considera-se criticável ou julga-se válido, quanto ao que foi e tem sido o ensino de história, tanto quanto das estruturações curriculares examinadas. Análises sobre "currículo e história" correm o risco de incorrer num tom panfletário ou em prescrições, receitas, quanto ao *que* e *como* ensinar história, em contraposição aos problemas apontados. Esta é, via de regra, nossa expectativa enquanto professores. Por isso, parece-nos importante sublinhar, como indicam Burbules e Rice², que os processos ativos pelos quais construímos análises e interpretamos práticas de ensino de história são infinitamente variáveis e altamente contingentes. Explicitamos aqui uma determinada forma de olhar, situada no espaço de verdade em que nos constituímos como sujeito professor-pesquisador.

Em segundo lugar, baseamos as problematizações apontadas numa determinada concepção de currículo. Aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender na escola, oculta ou explicitamente, bem como aquilo que não lhes é oportunizado, porque excluído, constituem o currículo, sentido que tomamos de empréstimo de Cherryholmes³. Os escolares aprendem tanto valendo-se das oportunidades excluídas quanto daquelas que são oferecidas. Define-se o que é incluído ou excluído das aprendizagens por meio de processos seletivos socialmente produzidos e historicamente situados. Nessa medida, como propõe o autor, podemos indagar por que razão se deve oferecer oportunidades de aprender algo privilegiadamente sobre um objeto, em detrimento de outros⁴. Sendo assim, quais interesses são contemplados e quais são excluídos? Quais as relações de poder e as condições sociais que produziram distintas organizações curriculares de história, e que as vêm mantendo nas escolas? Quem podia/pode falar e o que podia/pode ser dito, em se tratando do discurso curricular⁵. Ou ainda, como é que viemos a colocar o problema do currículo (neste caso, de história) nos termos que estão postos, qual seja, dos limiars do contemporâneo?

É importante acrescentar que aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação, mas envolve a produção ativa de sensibilidades, modos de percepção de si e dos outros, formas particulares de agir, sentir, operar sobre si e sobre o mundo⁶. Enfim, "aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma determinada *maneira*, assim como *maneiras* de conhecer, compreender e interpretar" o mundo em geral e seu "eu" no mundo⁷.

Neste sentido, a análise dos principais elementos que, em nossa leitura, historicamente caracterizam o ensino de história, incita-nos a pensar como noções - tempo linear, evolução, progresso, verdade, heróis, nacionalidade - e exercícios escolares - memorização, questionários, repetição, comemorações cívicas - têm produzido nossas subjetividades, nossa consciência no mundo social.

Carretero⁸ salienta que os conteúdos históricos escolares repercutem não somente na escola, mas em toda a sociedade⁹. Uma evidência disso é que "o ensino de história cumpre um papel de conformação de uma (determinada) identidade nacional em qualquer sistema educativo e essa identidade nacional é sempre estruturada em oposição a outros grupos sociais"¹⁰. Vale lembrar o processo de transbordamento da escola para fora de seus muros, o que nos leva a considerar como se constrói uma representação da realidade por intermédio do processo de socialização efetivado pela escola, ou ainda, como os processos de apropriação de conhecimentos escolares também encontram-se ligados à construção das identidades socioculturais dos indivíduos¹¹.

Um terceiro aspecto a explicitar refere-se à concepção de história que perpassa nossas considerações. Trata-se de conceber a história como uma *leitura*, e não como recuperação de uma suposta verdade do passado, como atividade científica isenta, empenhada em revelar "o" real, tal qual sua existência, tomando-se por base a interpretação dos dados disponíveis.

Partilhamos aqui a concepção de história como construção discursiva, como trabalho que constitui o objeto de investigação, que constrói os dados históricos, como "forma cultural, através da qual os homens na contemporaneidade se relacionam com seus eventos e com o passado. Uma forma de conhecimento, uma escrita e não ação"¹². Para tanto, "um evento só ganha historicidade na trama em que o historiador concatená-lo, e esta operação só pode ser feita por meio de conceitos também eles históricos"¹³. Segundo Popkewitz¹⁴

Anteriormente a qualquer investigação empírica, existem estratégias para organizar questões, definir os fenômenos de estudo e moldar e modelar a forma como os dados empíricos são administrados e ordenados como objetos de investigação - todos os quais moldam e modelam aquilo para o qual se deve olhar e a forma como aquele olhar deve conceber as 'coisas' no mundo¹⁵.

Por termos sido formados, modelados para crer na incontestabilidade das narrativas históricas, ou ainda para voltar nossa compreensão do passado à naturalização dos eventos históricos, descuidamos do fato de que toda forma de conhecimento apresenta-se como uma leitura de mundo, e que a História não escapa a essa caracterização. Assim, já não se trata mais de indagar sobre a interpretação histórica "mais verdadeira", mas interrogar acerca do que sucede com as diferentes leituras do passado, quais estratégias e questões definem e moldam seus objetos de estudo e as implicações destes diferentes olhares. De que forma essas questões afetam a compreensão que os alunos têm da História e do presente?

Elencadas as premissas básicas da reflexão, passemos ao exame daquilo que aprendemos, por inclusão e/ou exclusão, nas aulas de história.

O que têm sido o Currículo e o Ensino de História: Uma Leitura

O ensino de história, mais do que outras disciplinas escolares, tem se constituído em solo fértil para a memorização, a repetição, o *monólogo* do professor, um espaço propício para a idéia de saber pronto, acabado, que resta apenas transmitir. Embora insistentemente apontada pelos autores e reconhecida, diante dessa crítica, tanto os professores quanto os estudantes acabam não tendo uma experiência ou não encontrando uma alternativa que escape à exposição oral, textos, questionários, decoreba, maniqueísmos e grosseiras simplificações sugeridas pelos manuais escolares que predominam no ensino desta área do conhecimento.

Analisando diversos currículos de história, é possível listar alguns aspectos recorrentes, identificados pelos autores que se dedicam ao tema. Passaremos a elencá-los a seguir.

Em geral, prevalece a compreensão de que o conhecimento em história diz respeito tão somente ao passado. O passado, por sua vez, pode ser apreendido ou resgatado tal como aconteceu. Subjacente à elaboração desses currículos, supõem-se que os conteúdos históricos contêm uma verdade, visto que o passado é passível de ser cientificamente recuperado mediante o auxílio de instrumentos, mais ou menos adequados. Ou seja, "o que aconteceu, aconteceu!": os fatos históricos são indiscutíveis; ninguém muda o que aconteceu. Esta forma de raciocínio sobre o conhecimento histórico, fortemente inscrita nos arranjos curriculares do ensino de história, encontra-se marcada pelos referenciais do positivismo e do historicismo. Para Popkewitz,

O principal objetivo do historicismo foi o de objetivar toda vida social; a realidade era explicada tal 'como realmente aconteceu', através da ordenação de eventos ou dos pensamentos singulares dos indivíduos. Os eventos e atores eram reunidos através de uma ordenação cronológica das práticas concretas no tempo. Tendo os fatos como a força orientadora, o historiador devia interferir tão pouco quanto possível ao escrever os 'fatos' da história¹⁶.

Graças a essa formulação, o conhecimento obtido do passado é concebido como conteúdo isento, pronto, acabado, que é preciso apenas "passar" para as novas gerações. Os discursos históricos assumem o estatuto de verdade, traduzindo-se em informações acumuladas, cabendo à escola transmiti-las.

De outra parte, a história invariavelmente apresenta-se como algo externo ao aluno, algo exótico ou como espetáculo, que não lhe diz respeito. Resta aos estudantes, uma vez que se situam numa posição de não-saber, memorizar, assimilar este conhecimento acumulado, cujos depositários fiéis são os manuais didáticos e a autoridade do professor. Para Silva¹⁷, o que informa os discursos escolares sobre a história é

uma concepção de historicidade onde o principal nexos interpretativo se situa nos encadeamentos cronológicos, sem que seja atribuída qualquer importância aos intérpretes, às relações de poder que sustentam seu trabalho e aos problemas construídos pelo processo de conhecimento. Não há espaço nesse modo de conceber a aprendizagem de história para a consideração do aluno como agente capaz de propor questões ou dispor de conhecimento a partir de sua própria experiência social. A palavra das autoridades (professores, livros, documentos) assume uma força total¹⁸.

A produção de um distanciamento e indiferença dos alunos diante das aulas de história pode ser constatada em grande parte das escolas. Alguns autores enfatizam o fato de que

o interesse dos alunos pelo que lhes aparece como uma história mais imediata é olímpicamente desprezado em nome da reflexão mais aprofundada sobre o tempo histórico que muito

freqüentemente dissimula a recusa de compromisso frente à história vivida ou um fascínio pelo que se considera 'pronto' e 'acabado' - e para tanto, quanto mais 'afastado no tempo', melhor¹⁹.

Poderíamos acrescentar que o conhecimento histórico contemplado nos currículos tem se caracterizado por:

a- deter-se sobre fatos passados, acentuando a atuação de personagens especiais, cujas intenções, propósitos e vontade, são propulsores dos eventos históricos, destacados nos cenários das diferentes épocas. Uma concepção de sujeito autônomo aparece claramente nestas formulações;

b- destaque aos acontecimentos oficiais;

c- apresentação dos fatos por meio da sucessão cronológica, dispostos linearmente, convergindo para a noção de evolução e de relações de causa-efeito;

d- periodização assentada no modelo quadripartite europeu (francês): antigüidade, média, moderna e contemporânea, ou ainda comunidade primitiva, escravismo, feudalismo, capitalismo/socialismo, de modo que só é parte da história o mundo ocidental que se encaixa nessa seqüência. Note-se, em nossos currículos, a inexistência de pontos programáticos relativos à história da África ou das sociedades orientais, bem como a perspectiva subjacente de civilizados x primitivos, evoluídos x atrasados, predispondo-nos a um olhar etnocêntrico das diferentes sociedades humanas;

e- privilégio do mundo ocidental, da vida de protagonistas masculinos, brancos, bem como de atributos masculinos (androcentrismo evidente, em valores como bravura, conquista, desbravamento, belicosidade), fomentando igualmente o etnocentrismo, o europocentrismo, a xenofobia e mal disfarçados preconceitos nacionalistas e genocídios. Essa não constitui uma observação recente. Em 1914, um educador-historiador português interrogava como um certo estudo da história viria a "enformar" as crianças e adolescentes, uma vez que o ensino desta matéria se assentava no

repertório sangrento da humanidade em que o assassinato em massa é heroicidade; a tirania e o despotismo, virtude, valor, nobreza, caráter. Virtude e valor tornam-se então sinônimos de destruição. Glorifica-se a lei do mais forte e o ódio ao estrangeiro. (...) Com tal ensino, fica-se sob a sugestão de que a vida humana tem apenas por horizonte e alvo a luta, a guerra, o extermínio dos semelhantes, e as vitórias e derrotas, belicosas ou especulativas, são os dois pólos em que se desenvolve, em que se debate o humano. Tudo se subordina à vontade humana, ao livre arbítrio de um homem, um guerreiro, um sacerdote - numa palavra - de um chefe²⁰.

f- tendência a uma história assexuada, em que crianças, velhos e mulheres raras vezes são narrados, descritos ou sequer mencionados, prevalecendo uma representação do passado que negligencia o tratamento dos grupos minoritários;

g- a humanidade, há milhares de anos, caminha numa rota linear, sem saltos, embora alguns desvios, em direção ao mundo de hoje, que é apresentado como o máximo de progresso e desenvolvimento humano. Como aponta Furet²¹ trata-se da forte influência da

história historicista que faz da escala do tempo o princípio dos progressos da humanidade, ritmados pela formação dos estados-nações e pela extensão da 'civilização', ou seja, do modelo europeu. (...), encarregado de pesar os méritos dos diferentes períodos do passado²².

Qual o poder de sugestão dessas concepções junto aos estudantes? Que idéias produzem do passado e do presente? Que modos de pensar, sentir, agir incitam nas crianças, adolescentes e professores

que lidam com esses discursos? Enfim, que disposições e consciência são moldadas em relação ao mundo que está sendo descrito?

Uma análise superficial dessa situação poderia nos conduzir à conclusão apressada de que, de uma maneira geral, as repercussões das aulas de história seriam efêmeras, visto que os estudantes esquecem rapidamente os conteúdos desenvolvidos na escola. Esta é, por sinal, uma queixa freqüente dos professores desta disciplina, levando-os inclusive a incessantes revisões de conteúdo. Entretanto, como vimos insistindo, a experiência escolar extrapola a mera aquisição de informações, embora os desdobramentos desta não possam ser secundarizados. Efetivamente, os focos curriculares de história envolvem seleção e formas de conhecimento e raciocínio que instauram ações de compreensão e de ação dos indivíduos em relação a si mesmos e sua comunidade. Como acentua Popkewitz²³,

o currículo é uma imposição do conhecimento do 'eu' e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir²⁴.

Deslocarmos nossas reflexões sobre o ensino de história, para além das questões de "distorção dos fatos", ou das implicações ideológicas da ênfase em certos períodos/acontecimentos, por exemplo, implica pensar como somos produzidos por meio de discursos e práticas escolares que, também nas aulas de história, concorrem para constituir determinados atributos de nossas subjetividades, discursos que inscrevem certos propósitos e intenções em nossas práticas e na consciência do que somos no mundo, excluindo outras possibilidades.

Um Pouco de Historiografia e Currículos Oficiais

Uma significativa tendência dos currículos de história, como apontamos anteriormente, é a naturalização dos fatos sociais. Tal tendência, que por vezes beira o fatalismo, é passível de perpassar também uma reflexão como a que vimos desenvolvendo até aqui. Ou seja, naturalizarmos os currículos de história.

Cabe-nos, contudo, uma breve investigação da história dos currículos oficiais, concebendo-os como construções históricas, contingentes, expressão de disputas nas quais prevaleceu uma determinada atribuição de verdade em exclusão de outras que foram sistematicamente desautorizadas. Trata-se de verificar como o poder foi socialmente sancionado pelas estruturações curriculares que foram oficialmente adotadas em nossas escolas.

Quanto à história do Brasil, Pinsky²⁵ ressalta a historicidade dos próprios currículos oficiais. Para o autor, a narrativa histórica contemplada nesses currículos foi marcada, desde seu início, por uma série de "equivocos".

A propósito, Telles²⁶ empreende uma investigação que demonstra o caráter etnocêntrico dos currículos e manuais de História do Brasil, em pelo menos três aspectos fundamentais: valorização negativa, porque silenciada, esvaziada, de outros espaços e grupos sociais que não os ocidentais; positiva de um grupo e nele centrada; e minimização de aspectos da ação deste último que poderiam parecer criticáveis²⁷.

Complementando, Pinsky²⁸ acrescenta que em nossos currículos consolidou-se a criação de diferentes mitos que até hoje se mantêm impregnados nos manuais didáticos e no senso comum,

mas que carecem de qualquer comprovação etnográfica, como é o caso da prática da antropofagia indígena, do suposto primitivismo e preguiça dos povos autóctones do Brasil²⁹.

O acompanhamento de algumas correntes de nossa historiografia, a título de ilustração, possibilita-nos perceber a pregnância de seus discursos nas obras didáticas, até os dias atuais. Para tal, tomaremos de empréstimo o trabalho de Pinsky³⁰ que distingue momentos marcantes dos discursos historiográficos e, em decorrência, das proposições curriculares do ensino de história: o surgimento da idéia da nação, a nação viável, a história engajada³¹.

No século XIX, podemos identificar o surgimento da idéia de nação brasileira, a partir da produção historiográfica de Francisco Adolfo Varnhagen. Algumas formulações desse autor tornaram-se lugar comum e aparecem como fatos indiscutíveis em grande parte dos manuais: sentimento nativista, construção da representação de "estrangeiro explorador", unificação nacional além e acima das eventuais desavenças dos povos formadores do país³². Varnhagen fala em nação brasileira, mas não se preocupa em narrar sua constituição, da mesma forma que, incompatível com a noção de nação e cidadãos livres, ele atribui à escravidão imperante no país o qualificativo de "erro histórico". Na sua leitura da história brasileira,

o mito da união nacional, do sentimento de brasilidade, destilado em doses históricas homeopáticas, não admite revisão na biografia dos heróis, nos momentos de solidariedade nacional, na história dos que fizeram o país do jeito que ele está, forte e unificado³³.

Ao final do século XIX, coincidindo com os últimos anos da escravidão, acentua-se a dificuldade em compatibilizar nação e escravidão. A idéia de nação supunha cidadãos livres, evidentemente brancos. O que fazer com os negros, que afinal haviam sido trazidos para cá e se infiltravam nas novas gerações? Progressivamente, indica Pinsky³⁴, a abolição é representada como abolição da negritude; a historiografia procede a uma relativização da escravidão no Brasil, sugerindo seu caráter benigno, ao contrário da escravidão em outros contextos, provando isso com base na intensa miscigenação que atestaria o espírito generoso dos portugueses.

Gilberto Freyre pode ser considerado o expoente da formulação de uma saída honrosa aos propósitos nacionalistas. Seu discurso sustenta a viabilidade e particularidade do Brasil multirracial, "cadinho de raças", mistura generosa que tende para o *tipo brasileiro*³⁵.

Este é outro valor que aparece em nossos livros de história: a idéia de um Brasil sem preconceito racial, onde cada um colabora com aquilo que tem para a felicidade geral. O negro com a pimenta, o carnaval, o futebol; o imigrante com sua tenacidade; o índio com sua valentia³⁶.

Insiste-se, a partir de então, que além da unidade nacional, formamos uma unidade racial. Segundo Nadai³⁷, estabeleceu-se uma disputa sobre quem deveriam ser os agentes sociais privilegiados formadores da nação³⁸. Para tanto, nas palavras da autora, procurou-se garantir a criação, homogênea, de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa (predomínio de discursos que produzem uma leitura conciliadora) como contribuidores, com igual intensidade e nas mesmas proporções. Negros e índios teriam concorrido na obra colonizadora e civilizatória, conduzida, contudo, pelo branco português/europeu e cristão³⁹. Em resumo,

a história se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum - o cidadão nacional - destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira - institucionalização de uma memória oficial⁴⁰.

Nos anos 50/60, assistimos o que Pinsky caracteriza como a emergência de uma "história engajada" assentada na conjuntura das "reformas de base" e no estudo da realidade brasileira. Embora a preocupação com as ciências da sociedade ampliava-se, identificamos poucas alterações nos recursos didáticos de história, inibidas em grande parte pelo golpe militar de 64. Os manuais permaneceram enfatizando "heróis, batalhas, redutoras do homem à categoria de objeto ínfimo no universo de monstros grandiosos que decidem o caminho da humanidade e o papel de cada um de nós"⁴¹.

A generalização de uma preocupação "crítica" com a história e um ensino mais preocupado com o social, podem ser situados nos anos 70. A safra de livros didáticos procurou adaptar-se às novas exigências do mercado, mudando a aparência. Entretanto, foi mantida a baixa qualidade das informações veiculadas. Em muitos livros, constatamos a absorção desastrosa de discursos historiográficos emergentes.

À banalização via exaltação do herói individual, os livros vulgarizam a análise marxista transformando-a numa visão economicista de um historicismo primário. Há livros em que o faraó 'cria' o modo de produção asiático⁴².

É também deste momento a tendência que comumente denomina-se "stalinização da visão histórica", prevaemente no período do "frentismo", em que se situam as práticas sociais de resistência e combate à ditadura. Grosso modo, podemos afirmar que a par de um crescente pragmatismo, heróis e teleologias defrontam-se com discursos que põem em relevo o homem como agente real da história, como aquele que atua para que ela possa ocorrer⁴³. Disputas dos diferentes grupos sociais, história do cotidiano e das mentalidades, importância da produção de representações sociais, instalam uma fase de efervescência da produção historiográfica.

Como referimos anteriormente, a própria concepção de atores e protagonistas conscientes, agentes movidos por propósitos e intenções, ou de progresso histórico como resultado racional da razão, encontram-se em discussão. O caráter socialmente construído destas interpretações leva-nos a interrogar por que, em determinado momento, "os atores passaram a ser privilegiados como os agentes causais na interpretação da mudança social"⁴⁴? Quais as implicações deste raciocínio que privilegia a visão de que movemos o mundo através de nossos propósitos autênticos e intenções explícitas?

De qualquer forma, a distância que separa as discussões acadêmicas da produção de recursos didáticos para o ensino de 1º e 2º graus ainda é bastante considerável. Uma breve análise dos conteúdos curriculares mínimos atestam o predomínio de uma visão enciclopédica, etnocêntrica e de cultivo do passado, com ênfase em sua contribuição "moral" para o presente. Atualmente, os livros disponíveis no mercado se caracterizam por uma "modernização", ou seja, uso abusivo de deliciosas imagens e apresentação gráfica dinâmica e instigante, atributos igualmente indispensáveis. Importa não descuidarmos do fato de que essa nova embalagem também instala um processo de formação dos estudantes, e que a abordagem dos conteúdos e concepções epistemológicas subjacentes, no mais das vezes, diferem muito pouco dos manuais de anos atrás⁴⁵. Houve a incorporação de modismos, como os paradidáticos que publicam histórias do cotidiano, ou ainda a referência a grupos minoritários ou a greves e movimentos sociais, embora em indicações reduzidíssimas no conjunto dos textos. Conservadores ou arrojados, interativos ou normatizadores, o que sobrepõe é que o uso do livro é uma prática que segue sendo hegemônica nas aulas de história, e "poucos foram os avanços no que se refere ao caráter autoritário do conhecimento"⁴⁶.

Currículos de História

Concebendo que o currículo corporifica um determinado arranjo do conhecimento e que essa organização implica em seleção de conteúdos, produção de saberes e regulação social, propomos a seguir um breve exame de algumas organizações curriculares da disciplina História. Sugerimos, com isso, a relevância de compreender como formas particulares de organização do conhecimento são privilegiadas em relações sociais particulares e em relações de poder historicamente definidas⁴⁷.

Um interessante mapeamento de diferentes organizações curriculares encontra-se no trabalho de Felgueiras⁴⁸. A autora portuguesa distingue quatro tendências atuais na elaboração de programas de História: cronológico, de linhas de desenvolvimento, por quadros históricos e por conceitos ou temas organizadores. Iremos nos valer de suas indicações para aprofundar a problematização a que nos propusemos.

Indiscutivelmente, também entre nós, prevalecem os currículos caracterizados pelo que Felgueiras⁴⁹ denomina "programa cronológico". Neste, a organização do conhecimento histórico caracteriza-se por percorrer um longo período de tempo e proceder a uma apologia do "acontecido com êxito", ou seja, a versão oficiosa dos vencedores. Invariavelmente, incidem na valorização excessiva do passado longínquo, em especial os "mitos de origem", observando-se uma sistemática exclusão do passado recente⁵⁰.

Felgueiras aponta as asserções históricas que fundamentam o programa cronológico, nas quais podemos identificar elementos já referidos. O princípio norteador consiste na transmissão de um corpo de informações que se considera comprovadas. Objetiva-se a narrativa da epopéia humana sobre a qual está edificado o presente⁵¹. A história é vista como um todo contínuo, ascendente, sendo que o processo evolutivo só pode ser transmitido fornecendo-se aos alunos uma estrutura temporal - a cronologia - e o desenrolar seqüencial dos acontecimentos⁵². Assim, só com repetições persistentes se alcançará a memorização das informações; os marcos cronológicos determinam o que é estudado⁵³.

Pedagogicamente, a relação com a maturidade dos alunos geralmente é fortuita, pressupondo que o percurso ao longo de milênios é perfeitamente inteligível pelas crianças e jovens e que a cronologia pode e deve ser aprendida por eles⁵⁴. No mais das vezes, aos estudantes o processo histórico aparece como exterior, distante, artificial e sem significado; os programas cronológicos se apresentam cansativos, inúteis ou até prejudiciais, o que se evidencia pela ausência de interesse ou relevância para os alunos. Não há espaço para a aprendizagem do "como" se faz a História.

O "programa de linhas de desenvolvimento"⁵⁵ caracteriza-se por relacionar aspectos da vida do passado e traçar o desenvolvimento de cada um até o presente. Trata-se de um estudo feito por séries separadas, como por exemplo, alimentação, meios de transporte, habitação, meios de comunicação etc.

No decurso de 03 ou 05 anos de estudo, acabará por ter transcorrido o mesmo tempo e temática de um programa cronológico. A diferença fundamental encontra-se na escolha de unidades de estudo mais restritas - um aspecto da vida - e no próprio estudo. Este é feito em separado, através do tempo, ainda que possibilitando relacionamentos múltiplos⁵⁶.

Assim como o programa cronológico, sustenta-se na noção de desenvolvimento e evolução, demandando igualmente a estruturação cronológica. A idéia de progresso enfatiza que cada momento se assenta no anterior, tomado como determinante e possibilitador do seguinte.

Concebido ou para alunos com dificuldades de aprendizagem, ou como forma de motivar e atrair os estudantes, são selecionados aspectos concretos de suas vidas, que possam ser considerados mais interessantes⁵⁷.

Felgueiras apresenta as críticas suscitadas pelo programa de linhas de desenvolvimento, em especial o fato de que sua organização "assimila a explicação histórica com a narração parcial de alguns aspectos do passado, que são tratados autonomamente"⁵⁸. Além disso, a autora comenta que ao acompanhar, ao longo do tempo, cada um dos vários aspectos considerados, estes integram-se em contextos diferentes, cuja particularidade não é estabelecida. Finalmente, "ao procurar implantar a noção de tempo através da repetição, este modelo não ultrapassa o problema cronológico"⁵⁹.

O "programa por quadros" constitui-se numa espécie de estudo de uma "fatia da vida". Identifica períodos históricos e áreas geográficas limitadas a fim de empreender um estudo em profundidade, de acordo com as possibilidades dos alunos quanto às suas idades⁶⁰. A cronologia não é desconsiderada, muito embora não lhe seja atribuído qualquer significado na escolha dos quadros, o que permite estudar diferentes períodos da história (nacional e/ou geral).

Notadamente, esta organização curricular abandona o estudo da história como um conjunto pré-definido de informações a serem transmitidas ao aluno. A insistência desloca-se para o aspecto criativo e imaginativo, através da utilização de fontes históricas pelos próprios alunos⁶¹. A autora sugere que este modo curricular

valoriza a recriação imaginativa do passado, procurando que as transformações de uma comunidade sejam explicadas pela interligação de todos os seus aspectos. O estudo aprofundado permite estabelecer o contexto específico, o contraste com o presente e a elaboração de um quadro inteligível da vida, que considera o fulcro da história. (...) propicia o desenvolvimento de capacidades pelo uso de testemunhos diversificados. Pressupõe que os alunos não atingem a reconstituição do passado através do "contínuo" temporal, mas sim por um estudo em profundidade, de seções limitadas do passado⁶².

Embora propondo uma quebra na rígida "ossatura" do ensino de história, esta abordagem descuida de alguns aspectos: ignora que a reconstituição só é possível com base em testemunhos e que estes exigem técnicas de tratamento diferenciadas e específicas; a fim de que a investigação e reconstituição não redundem em meros exercícios de compreensão de provas apresentadas, recebidas muitas vezes de forma acrítica. Os alunos, em certa medida, ainda se encontram reféns de livros e discursos de autoridade do professor. De outra parte, "por ser descontínuo, o programa não permite uma narração explicativa da mudança entre diferentes períodos estudados; esta aparece como óbvia e inexplicável"⁶³.

O "programa por conceitos" (ou temas organizadores) caracteriza-se pela escolha de temas ou conceitos-chave a serem estudados, através de dois ou mais exemplos históricos (ex.: nacionalismo, feudalismo...). Sintonizado com as discussões pedagógicas atuais, preocupa-se em estabelecer conexões com o presente, argumentando junto aos alunos o interesse da História. Insere-se no contexto de aproximação da História com as demais Ciências Sociais. Daí, que tome os conceitos como núcleo de estudo e recorra a uma teoria geral explicativa para orientar a análise desses conceitos por exemplos históricos. Recorre à noção de tempo e de cronologia para a comparação dos diferentes exemplos históricos, buscando desenvolver junto aos alunos o pensamento abstrato e uma certa destreza para pensar cientificamente, sendo por isso, orientado para alunos com mais idade⁶⁴. Propõe um tratamento sistemático dos conceitos históricos, vinculando-os à abordagem das Ciências Sociais.

Frente ao "programa por conceitos" vale a pena lembrar que as operações cognitivas envolvendo o uso de conceitos podem ser uma condição necessária, mas não suficiente para compreender e aprender história.

Outras estruturações têm sido produzidas no ensino de História: currículos centrados na seleção de problemas, currículos baseados no uso de diferentes fontes primárias ou em orientações decorrentes da Psicologia, dentre outros. Os programas que rompem com a linearidade cronológica ou a perspectiva enciclopédica, puramente de transmissão, têm sido experimentados, mas em pequeno número de situações.

Há no Brasil um clima de renovação curricular para o qual sugerimos certa cautela: rótulos de "novo" padecem de uso abusivo, assim como são problemáticos os enquadramentos de "certo", "atualizado" ou "progressista" atribuídos a modelos curriculares que, a exemplo de livros, mudam as embalagens, sem que seja abolido o caráter autoritário que os informa. De qualquer maneira, importa ater-se aos esquemas de percepção, estilos de raciocínio e modos de "olhar" os fenômenos históricos que orientam esses currículos. Ênfases no progresso, na ação causal dos atores sociais, enfim, nas narrativas ordenadoras do real, ou ainda, os processos que selecionam e organizam as informações incluídas/excluídas do currículo, implicam em sistemas de pensamento que produzem saber e poder.

Se persiste a crença de que os currículos constituem tão somente estruturações "técnicas", "didáticas", talvez passíveis de equívocos, mas, afinal, apenas "formais", queremos desiludir alguns. É preciso saber que os currículos

não são nem distorções, nem inocentes, mas conformam uma filosofia da história que alimenta visões de mundo e orienta práticas sociais que estão longe de exaurir-se nas salas de aula, servindo para justificar não só as formas mais explícitas e abrangentes de dominação e exploração sociais, como também o combate das diferenças e o extermínio das particularidades que se manifestam até nas relações pessoais mais próximas"⁶⁵.

Outras Provocações

Para dissipar incômodos e um certo tom pessimista que perpassa as colocações apresentadas até aqui, gostaríamos de avançar com uma reflexão proposta por Josep Fontana:

Sabemos lo que la vieja historia tradicional, que se nos enseñó a nosotros, tiene de malo, y a hemos sometido a una crítica despiadada y convincente. Pero no resulta tan fácil decidir cómo há de ser la "nueva", que ocupe su lugar... Construir esta "nueva" historia es algo que no se logrará como resultado inmediato de una conversión, moral o metodológica, a nuevas y más progresivas concepciones, sino que exigirá un *largo trabajo colectivo de elaboración, tanteo, rectificación y enriquecimiento*. La tarea es dura, pero merece la pena hacerla. Porque sólo así se podrá conseguir que la enseñanza de la historia se convierta en instrumento de reflexión crítica que ayude al estudiante a comprender mejor la sociedad en que vive"⁶⁶.

Fontana profere um aspecto fundamental: a história, ao contrário do que experimentamos nas aprendizagens escolares, será significativa se puder estabelecer íntimas conexões com a realidade vivida. O estudo do passado não como algo morto, senão como "vida vivida, a que segue vivendo no presente de cada um"; a produção do saber histórico como instrumento de leitura do mundo. Afinal, "se a história tem um problema fundamental, este problema diz respeito ao presente"⁶⁷.

O vivido tem sido excluído, numa relação autoritária em que aos alunos é reservado o lugar do não-saber e aos professores e autoridades (livros, apostilas, documentos) o lugar do saber autorizado. Perceber as impregnações do histórico no vivido, demonstrar como o vivido define a leitura do passado, implica viabilizar efetivamente outra relação de conhecimento nas aulas de História. Estudantes e professores, sujeitos concretos, em um tempo-espaço determinado, ocupando posições e estabelecendo relações sociais específicas, problematizam e interrogam o passado, bem como as diferentes interpretações deste passado, elaborando outras leituras da história. Como sugere Febvre⁶⁸, "elaborar um fato é *construir*. É dar soluções a um problema... E se não há problema não há nada".

O exame de currículos de história, como por exemplo os estudos de caráter supletivo, demonstra que o vivido e a problematização são atributos excluídos. Prevaecem as listagens cronológicas e enciclopédicas, verdadeiros compêndios em brevíssimos capítulos de toda a história universal e do Brasil. Ou então, num tom quase salvador, julga-se formular o rol de conteúdos "verdadeiros" e que "fazem bem" aos (alienados) estudantes das classes populares: ênfase na luta de classes, nos modos de produção, em especial o que é o capitalismo, sua história, revolução industrial, a escravidão no Brasil. Tudo em nome de fazer com que os alunos superem uma consciência mítica ou ingênua e alcancem uma consciência política, que atuem de forma consciente, intencional, na história. Como se pudessem re-ordenar e controlar o futuro... A substituição de verdades parece-nos uma armadilha que está posta em algumas inovações curriculares.

A possibilidade de instaurar outra relação com o conhecimento nas aulas de história supõe produzir ativamente outras organizações curriculares e outras práticas de ensino, em especial aquelas que proporcionem espaço para que os alunos se aproximem da análise da realidade social presente, vivida, concebida como trama de relações complexas. Em oposição aos currículos tradicionais, sugere-se que a análise do vivido se faça acompanhar: a- da compreensão de como se produz conhecimento histórico, reconstruindo os critérios a partir dos quais os historiadores formulam perguntas, problematizam a realidade, elaboram explicações; b- da compreensão dos diferentes processos históricos que, de algum modo, engendram o presente e, c- da formulação de problemas significativos que constituam temas de investigação coletiva nessas aulas.

Assim sendo, uma reflexão acerca da realidade presente, historicamente engendrada, supõe uma caixa de ferramentas específica. Talvez a partir dela possamos elaborar um primeiro esboço de currículo a ser proposto aos alunos, a cada ano, em cada nível e em cada lugar. Repensar qualquer enfoque científico ou pedagógico relevante é contextualizar a teoria em uma realidade concreta, única e singular que somente cada professor/pesquisador conhece⁶⁹.

O outro aspecto que gostaríamos de retomar brevemente refere-se à importância e significado do conhecimento social, uma vez que "todo conhecimento, de natureza social, determina grande parte de nossa conduta não só social senão também cognitiva". Nossos alunos carregam consigo, por suas experiências acumuladas ou por suas vivências cotidianas, conhecimento social e histórico. Seus instrumentos intelectuais são produto de suas interações com o mundo, tanto físico como social⁷⁰. Antes de supor que os estudantes nada sabem, valeria a pena procurar conhecer suas interações com o mundo e então captar os instrumentos intelectuais que compõem sua caixa de ferramentas e que, independentemente da escola, permite-lhes inserir-se na realidade como sujeitos sociais. Quais as interações que produzem estas habilidades específicas? Quais as interações que lhes são impedidas, tolhidas, furtadas? E por conseqüência, que operações cognitivas podem vir a ser produzidas nas aulas de história?

Além disso, seria proveitoso se o estudo da história viesse possibilitar a introdução de outras formas de raciocínio, em especial, uma outra concepção de *tempo* e a idéia de *movimento*. Quanto à categoria tempo, que o estudo histórico contemplasse a perspectiva de que o tempo é descontínuo,

existem rupturas e que inexistem um progresso inerente à história. Tempos podem ser superpostos, há permanências e mudanças que convivem lado a lado. O caráter evolutivo faz parte de uma leitura humana do real e não de um dado concreto e objetivo. Quanto à idéia de movimento, trata-se de compreender que o social é movimento, e de que essa noção constitui um critério fundamental da explicação científica; uma vez que permite desnaturalizar os fenômenos históricos e sociais, demonstrando que não são imutáveis, tampouco se repetem.

Por fim, reconhecemos que o discurso instaurado neste pequeno ensaio tornou possível a explicitação de algumas críticas e proposições, definidas por uma determinada forma de olhar. Sem dúvida, outras possibilidades não foram contempladas, algumas até porque impensáveis nos limites políticos e teóricos de quem aqui ocupa o lugar de autor. Contudo, como exercício do pensamento, propusemo-nos a interrogar não só acerca das concepções curriculares que fundamentam nossas práticas de ensino de história, mas principalmente como vimos construindo a própria história pelo que sistematicamente temos aprendido a seu respeito.

Miceli distribui tarefas fundamentais a todos nós, interessados pelo tema. De uma parte, repensar a história, refletir sobre o sentido próprio do conhecimento, o que implica não só eleição de novos fatos, mas uma nova relação com eles. Nessa medida, nenhum tema possui, em si, uma carga maior ou menor de historicidade; é a relação que com ele estabelece quem o trabalha que pode ou não fazer dele um tema histórico⁷¹. De outra parte, desmontar, ou algo parecido com a inversão de um quebra-cabeça. Diz Miceli: "o acontecimento pronto e acabado, que sempre compõe uma imagem que ambiciona abranger a totalidade do processo, deve ser decomposto para denunciar aos espectadores o arbítrio de sua construção"⁷².

Como palavras finais, sugerimos o mesmo em relação ao *currículo*: cortar, desmontar, decompor também, para que possamos compreender as formas particulares de conhecimento que ele contempla, as relações de poder que as sustentam, enfim os disciplinamentos do pensar, falar, sentir que impõe a todos nós, esta organização arbitrariamente constituída.

Notas

- ¹ POPKEWITZ, Thomas. "História do currículo, regulação social e poder". In SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 1994, p. 208. [[Links](#)]
- ² BURBULES, Nicholas C., RICE, Suzanne. "Diálogos entre as diferenças: continuando a conversação". In SILVA, Tomaz T. (org.). *Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993, pp. 173-102. [[Links](#)]
- ³ CHERRYHOLMES, Cleo H. "Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais". In SILVA, T. T. (org.). *op. cit.*, pp. 145-146. [[Links](#)]
- ⁴ *Idem*, p. 162.
- ⁵ *Idem*, p. 166.
- ⁶ POPKEWITZ, Thomas. *op. cit.*, p. 174.
- ⁷ *Idem*, p. 192.
- ⁸ CARRETERO, Mario. *Construir e ensinar as Ciências Sociais e a história*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997. [[Links](#)]
- ⁹ *Idem*, p. 21.
- ¹⁰ *Idem*, p. 20.
- ¹¹ DANDURAND, Pierre e OLLIVIER, Émile. "Centralidade dos saberes e educação: em direção a novas problemáticas". In *Educação e Sociedade*, Campinas, Papyrus, nº 46, dez. 1993, pp. 380-407. [[Links](#)]
- ¹² VEYNE, Paul. *Como se escreve a história. Foucault revoluciona a história*. Apud: RAGO, Margareth. "O efeito-Foucault na historiografia brasileira". In *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, vol. 7, nºs 1-2, out. 1995, p. 73. [[Links](#)]
- ¹³ RAGO, Margareth. *op. cit.*, p. 73.
- ¹⁴ POPKEWITZ, Thomas, *op. cit.*
- ¹⁵ *Idem*, p. 179.
- ¹⁶ *Idem*, p. 182.
- ¹⁷ SILVA, Marcos A. da (org.) *Repensando a história*. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, 1984. [[Links](#)]
- ¹⁸ *Idem*, p. 21.
- ¹⁹ *Idem*, p. 19.

- ²⁰ LIMA, Adolfo. *O ensino da história*. Comunicação apresentada a Sociedade de Estudos Pedagógicos, Lisboa, 08 de abril de 1914. Apud: FELGUEIRAS, Margarida Louro. *Pensar a história, repensar o seu ensino*. Porto, Porto Editora, 1994, p. 35. [[Links](#)]
- ²¹ FURET, F. Apud NADAI, Elza. "O Ensino de história e a Pedagogia do Cidadão". In PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo, Contexto, 1988, pp. 23-30. [[Links](#)]
- ²² *Idem*, p. 26.
- ²³ POPKEWITZ, Thomas, *op. cit.*
- ²⁴ *Idem*, p. 186.
- ²⁵ PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo, Contexto, 1988. [[Links](#)]
- ²⁶ TELLES, Norma Abreu. *Cartografia brasílica ou: esta história está mal contada*. São Paulo, Loyola, 1984. [[Links](#)]
- ²⁷ *Idem*, p. 48.
- ²⁸ PINSKY, Jaime, *op. cit.*
- ²⁹ *Idem*, p. 12.
- ³⁰ *Idem*.
- ³¹ A respeito do nascimento do ensino de História nas escolas brasileiras do século XIX e as disputas entre as diferentes visões sobre a história nacional e sua estruturação curricular, sugerimos o excelente trabalho de ZAMBONI, Ernesta. "O conservadorismo e os paradidáticos de história". In *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol.13, nº 25/26, set. 92/ago. 93, pp.175-192. [[Links](#)]
- ³² PINSKY, Jaime, *op. cit.*, p. 15.
- ³³ *Idem*.
- ³⁴ *Idem*, p. 16.
- ³⁵ *Idem*, p. 17.
- ³⁶ *Idem*.
- ³⁷ NADAI, Elza. "O Ensino de história e a Pedagogia do Cidadão". In PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo, Contexto, 1988, p. 23-30. [[Links](#)]
- ³⁸ *Idem*, p. 24.
- ³⁹ *Idem*.
- ⁴⁰ *Idem*, p. 25.

⁴¹ PINSKY, Jaime. *op. cit.*, p. 18.

⁴² *Idem*, p. 19.

⁴³ *Idem*, p. 21.

⁴⁴ POPKEWITZ, Thomas. *op. cit.*, p. 181.

⁴⁵ KNAUSS, Paulo. "Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa". In NIKITIUK, Sônia M. L. (org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo, Cortez, 1996, pp. 31-21, [[Links](#)] alerta para o fato de que os paradidáticos, embora resgatando adaptações de documentos de época, são muitas vezes "enriquecidos de ilustrações a-históricas, para não dizer anti-históricas, e uma linguagem adaptada que margeia o anacronismo, que tem como maior atributo a atitude dessacralizadora". Acrescenta que, em geral, tais publicações fazem dos documentos um adereço e não um problema.

⁴⁶ *Idem*, p. 27.

⁴⁷ POPKEWITZ, Thomas. *op. cit.*, p. 197.

⁴⁸ FELGUEIRAS, Margarida Louro. *op. cit.*

⁴⁹ *Idem*, p. 45.

⁵⁰ *Idem*.

⁵¹ Interessante observar como, afora algumas nuances, a estruturação de "programa cronológico" orienta propostas alternativas, como por exemplo, história popular, ou história da exploração, desde as sociedades primitivas até os dias de hoje ...

⁵² FELGUEIRAS, Margarida Louro. *op. cit.*, p. 46.

⁵³ Para ilustrar, poderíamos nos reportar a planos de ensino em que a delimitação entre os bimestres acompanha a sucessão dos períodos, fases ou idades históricas (1º bimestre: Brasil Colônia; 2º bimestre: Brasil Imperial, e assim sucessivamente), independentemente de critérios de relevância, extensão temporal, complexidade etc.

⁵⁴ FELGUEIRAS, Margarida Louro. *op. cit.*

⁵⁵ *Idem*.

⁵⁶ *Idem*, pp. 46-47.

⁵⁷ Alguns paradidáticos são concebidos nessa perspectiva.

⁵⁸ FELGUEIRAS, Margarida Louro. *op. cit.*, p. 47.

⁵⁹ *Idem*.

⁶⁰ *Idem*.

⁶¹ *Idem*.

⁶² *Idem*, pp. 47-48.

⁶³ *Idem*, p. 48.

⁶⁴ *Idem*, p. 49.

⁶⁵ MICELI, Paulo. "Por outras histórias do Brasil". In PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo, Contexto, 1988, p. 33. [[Links](#)]

⁶⁶ Apud: GOJMAN, Silvia. "La Historia: una reflexion sobre el pasado. Un compromiso con el futuro". In AISENBERG, Beatriz e ALDEROQUI, Silvia (comp.). *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós, 1994, p. 45. [[Links](#)]

⁶⁷ MICELI, Paulo. *op. cit.*, p. 39.

⁶⁸ Apud: GOJMAN, Silvia. *op. cit.*, p. 45.

⁶⁹ PICASSO e SVARZMAN. *op. cit.*, p. 205.

⁷⁰ DELVAL, Juan, ENESCO, Ileana, e LINAZA, Josetxu. "Conocimiento social y no social". In ENESCO, Ileana: LINAZA, Josetxu e TURIEL, Elliot (comp.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza Editorial, 1989, p. 310. [[Links](#)]

⁷¹ MICELI, Paulo. *op. cit.*, p. 34.

⁷² *Idem*, p. 34.

Todo o conteúdo deste periódico, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons

ANPUH

Av. Professor Lineu Prestes, 338
Cidade Universitária
Caixa Postal 8105
05508-900 São Paulo SP Brazil
Tel. / Fax: +55 11 [3091-3047](tel:+551130913047)

 e-Mail

rbh@usp.br