

Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica

Clippings and organization of historical content for basic education

*Luis Fernando Cerri**

RESUMO

Um dos principais problemas da Didática – geral e específica, nesse caso, da História – é o da seleção e organização de conteúdos de ensino. Considerando a complexidade e a historicidade dessa tarefa, este texto busca os fundamentos históricos das seleções e organizações de conteúdo para o ensino de História do Brasil e de História Geral, desde as origens da disciplina no século XIX às grandes linhas de organização contemporâneas de conteúdo. Parte-se do pressuposto de que os efeitos da modernidade, do nacionalismo e do europeísmo modelam e condicionam a disciplina escolar, gerando características que perduram até hoje, impondo limitações a projetos de mudanças. Intermediariamente, os processos de descolonização sustentam projetos alternativos de História e de ensino de História, entre os quais se registra a História da América, proposta no Brasil no início do século XX. Com a ressalva crítica ao quadripartismo da História Geral e ao tripartismo da História Nacional, são esquematizadas as propostas de tratamento didático do conteúdo histórico: História Geral e Nacional canônicas (abordagens tradicionais lineares), História Integrada, História Temática, História regressiva ou retrospectiva e História através dos Meios de Produção do marxismo.

PALAVRAS-CHAVE: didática da história; currículo; seleção de conteúdos.

ABSTRACT

One of the main problems of Didactics – general and specific, in this case, the History Didactics – is the problem of selection and organization of teaching contents. Considering the complexity and historicity of this task, this paper searches the historical foundations of choosing and organizing contents for the Brazilian History and General History teaching, since the discipline origins at the nineteenth century to the great lines of contemporary organization of contents. It is presupposed that the effects of modernity, nationalism and European view moulds and impose conditions to the scholar discipline, generating characteristics that remain until today, imposing limitations to changing projects. At the meantime, the decolonization processes supports alternative projects of History and History teaching, among them we have the America's History, presented at Brazil in the beginning of twentieth century. With the critical reservation to the four parts traditional division of the General History and three parts traditional division of Brazil's National History, the following proposals of didactical treatment of historical contents are schematized: traditional General and National History (lineal and traditional approaches), Integrated History, Thematic History, regressive or retrospective History and History throughout the Means of Production of the Marxism.

KEYWORDS: history didactics; curriculum; contents selection.

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) / Brasil, com Pós-doutorado na Universidad Nacional de La Plata (UNLP) / Argentina. Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UNPG) e bolsista de produtividade em pesquisa da Fundação Araucária (FA) / Brasil.

A História ensinada, tal como a conhecemos modernamente, em termos de conteúdos, métodos e finalidades gerais, como disciplina escolar, enfim, é relativamente nova. O seu surgimento remonta ao contexto europeu do século XVIII e início do XIX, período em que tanto o esforço de eruditos de “antiguidades” quanto o dos “filósofos” concorreram para dotar esse campo de conhecimento de rudimentos de um método próprio e de uma finalidade específica (FURET, s.d.). No entanto, no século XVIII, nos dizeres de François Furet, o ensino de história é impossível, primeiro porque a distância entre essas duas correntes ainda não diminuiu a ponto das duas contribuições comporem um único saber, e segundo porque as contribuições dessas diferentes vertentes do conhecimento não constituem uma disciplina claramente delimitada, mas acumulam uma massa indiferenciada de saberes humanísticos. No contexto da busca, pelas sociedades européias, de sua representação e legitimidade no passado, a indiferenciação dos estudos do passado tornava impossível o seu ensino: “se a história não é ensinada, é porque não está constituída em matéria *ensinável*” (FURET, s.d.: 115). Desse raciocínio decorre também a perspectiva de que nem tudo o que é produzido no campo da ciência é ensinável, assim como determinados fracassos nos avanços pedagógicos do ensino de História podem estar vinculados a tentativas incompatíveis de traduzir atualidades ou desenvolvimentos recentes da pesquisa histórica para o ensino.

O objetivo desse texto é refletir sobre as origens e características das formas de organização curricular do conteúdo histórico na escola e no material didático, desde as formas tradicionais, como a História Universal ou Geral e a História Nacional, bem como a História da América, até as formas consideradas inovadoras, como a História Integrada, História Temática, História através dos Modos de Produção, História regressiva e outras. É necessário advertir desde já que não há pretensão de abrangência total ou descrição exaustiva das possibilidades de articulação do conteúdo histórico na escola, mas tão somente o alinhar de algumas informações e idéias que consideramos importantes, visando subsidiar as discussões contínuas sobre a seleção, organização e disponibilização de conteúdos, questão central da Didática da História.¹

¹ O conceito de Didática da História aqui utilizado refere-se às formulações de Klaus Bergman (1992) e Jörn Rüsen (2001), que indicam a quebra do paradigma que estabelecia o conceito como disciplina de estudos sobre a metodologia do ensino (e, portanto incrustado no campo da Pedagogia) e a ascensão do paradigma que define a Didática da História como uma disciplina de

A constituição da história como disciplina escolar está marcada por três características que a definirão profundamente, estendendo sua influência até a atualidade: a modernidade, o nacionalismo e o foco europeu.

A MODERNIDADE, entendida como categoria que reúne formas específicas de percepção, interpretação e ação no mundo, contribuirá com a idéia de que há uma entidade homogênea do passado chamada “História”, que pode ser integralmente conhecida pela pesquisa e que recobre a todos os seres humanos independentemente de sua origem, cultura, espaço ou condição social. Essa idéia não é exclusiva desse período: já se acreditava anteriormente numa entidade histórica continente do passado. Todavia, ela seria como um fóssil, um animal preso numa geleira, uma entidade estática, que já teria sido escrita e explicada de uma vez por todas. Para o futuro, também já haveria uma prefiguração que importaria decifra. Essa perspectiva decorre claramente do padrão religioso monoteísta (judaico, cristão e muçulmano) de relação com o passado. Aos poucos ela vai sendo superada pelos estudiosos modernos, que constituirão a crítica dos documentos e a reinterpretação do passado, crescentemente partindo de perspectivas laicas e republicanas. Jörn Rüsen (1997) afirmará, por sua vez, que a modernidade contribui, enfim, com a idéia de que a história é uma entidade que abrange a totalidade da evolução no tempo, que só surge depois do século XVIII: antes disso não haveria representação mental de um fenômeno chamado de “a história”, entendida como totalidade abrangente e integradora de passado - presente - futuro, mesmo porque o pensamento religioso, que estabelece limites epistemológicos para o pensamento renascentista (por exemplo, a impossibilidade da descrença em Deus, estudada entre outros por Lucien Febvre), estabelece o tempo como cumprimento do verbo de Deus. Essa história - entidade foi tornada concepção, pelo Iluminismo, no interior da categoria histórica do *progresso*, estabelecendo uma lógica mais aberta à ação humana, ao tempo em que ancorava no modo de vida da Europa a meta do progresso dos povos “atrasados” enquanto a Europa deveria progredir cada vez mais. O historicismo do século XIX (denominado de forma inexata por muitos como “positivismo”) modifica a forma, de categoria

fronteira entre os campos do saber (notadamente a História e a Educação), fortemente ancorada na Teoria da História, dedicada a estabelecer conhecimentos sobre os complexos processos – sociais, políticos, ideológicos, culturais, educacionais – que conduzem à aprendizagem histórica.

histórica de progresso para o conceito de “desenvolvimento”, conceito esse explicitado pelos estudos do final do século XIX e do século XX com as concepções de estrutura e processo. O desenvolvimento seria, portanto, a transformação dessa entidade chamada “história”, movida pela interação entre os processos históricos e os deslocamentos das estruturas (RÜSEN, 1997: 86).

O NACIONALISMO é a segunda grande influência identificável no surgimento da História ensinada: o foco e o motivo a partir do qual se começa a ensinar a História é o Estado Nacional nascente. Dele vai-se ao passado, criando uma densidade histórica para uma necessidade do presente, de afirmação e legitimação das nações que estavam ainda se inventando, em países em processo de modernização econômica e política. Suzanne Citron, estudiosa desse período, retrata esse contexto, em que ocorre também o surgimento dos primeiros livros didáticos franceses, no qual, sem exagero, pode-se dizer que a História serve, antes de qualquer coisa, para fazer a guerra, parafraseando Yves Lacoste.

Os pais da República, impregnados de uma religião da França, hipotecaram ao ensino de história um objetivo patriótico: a todas as crianças do país, majoritariamente oriundas de aldeias com em torno de mil habitantes, seriam inculcados o amor da pátria uma e indivisível e ao mesmo tempo a superioridade da França. O historiador Ernest Lavissee fixa, para as escolas, um TEXTO do passado, organizado em torno de uma Gália mítica, de uma sucessão de atos de guerra e de conquistas lícitas, porque construiriam uma pátria preexistente à sua formação. Os abusos de poder que serviram à grandeza e unidade do Estado seriam legitimados (CITRON, 1987: 15).

Escrevendo a partir da Europa em processo de diluição de fronteiras, e diante da reconfiguração dos vínculos entre democracia e nação, o alemão Jürgen Habermas se vê diante da necessidade de retomar as origens do fenômeno nacional, advertindo para a facilidade que o mesmo tem de possibilitar a dominação das populações a partir das elites:

Nacionalismo é o termo para um fenômeno especificamente moderno de integração cultural. Este tipo de consciência nacional é formado em movimentos sociais e surge do processo de modernização no momento em que as pessoas são ao mesmo tempo mobilizadas e isoladas como indivíduos. Nacionalismo é uma forma de consciência coletiva que pressupõe igualmente uma apropriação reflexiva das tradições culturais que tenham sido filtradas pela historiografia e divulgadas através dos canais modernos de comunicação de massas. Ambos os elementos emprestam ao nacionalismo os traços artificiais de algo que é de certa forma um constructo, tornando-o dessa forma, por definição, suscetível ao mau uso manipulativo pelas elites políticas (HABERMAS, 1994: 22).

O terceiro elemento relevante para compreender o surgimento da História

ensinada e suas conseqüências sobre as formas de organização do conteúdo é o FOCO EUROPEU dessa história, mesmo quando ela é anti-européia. Não se pode negar que o conhecimento histórico em grande parte constitui uma fração da cultura ocidental e sua forma de relacionamento com o tempo. Em outras palavras, podemos arriscar a afirmação de que o fato de estudarmos História é uma conseqüência da expansão européia sobre o mundo a partir do século XVI. E isso é uma marca indelével sobre o conhecimento histórico em todo o mundo, o que torna tão dispendiosos os esforços para constituir uma apreensão da totalidade planetária no tempo sem passar pelo foco europeu.

Inicialmente, as escolas eram reservadas para as elites, o que por si já significava uma ampliação: os Estados Nacionais Modernos significavam uma maior necessidade de quadros para as funções de direção política, administrativa e militar, expandindo a educação para além do clero, como ocorria no período medieval. As revoluções nacionais do final do século XVIII e início do XIX são, convêm não esquecer, revoluções burguesas, e o Estado que surge delas, embora passe a incluir círculos cada vez mais extensos da burguesia, pratica uma concepção elitista de cidadania, típica do liberalismo clássico. Para esse liberalismo original, a cidadania era restrita às pessoas que fossem autônomas, que se auto-sustentassem, ou seja, que não fossem mulheres, crianças, assalariados, escravos, camponeses, marginais, e toda uma categoria de pessoas que acabava por constituir a maioria da população; nessa concepção, as mesmas não poderiam opinar sobre os destinos coletivos, uma vez que dependiam de outras pessoas, essas sim produtoras e distribuidoras de riquezas. Essa idéia, mesmo combatida pelo jacobinismo, só vai ser seriamente contestada com o crescimento do movimento operário e o pensamento anarquista e comunista, que lembra que quem “depende” dos outros é exatamente o burguês, o patrão, e não o contrário. Imbuídos da condição de verdadeiros produtores da riqueza, os operários desenvolvem a luta pelo sufrágio universal, mas enquanto ele não vem, a escola restringe-se, via de regra, aos cidadãos tal como são reconhecidos pelo liberalismo burguês. Culturalmente, os burgueses perseguem parte expressiva do ideário aristocrático, cuja raiz remota está na cultura clássica, em que educação humanística era resultado da pesquisa desinteressada das questões materiais e do trabalho, típicas de uma sociedade escravista.

O campo de interesse dos pensadores helênicos continua sendo os campos de interesse que hoje configuram as matérias essenciais do ensino atual. Cabe perguntar: essa é a única temática possível? (...) Isso nos leva a perguntar, por exemplo, se os temas daquilo que chamamos de “ciência” são os únicos importantes entre todos os possíveis, ou se são fruto de uma conjuntura histórico-cultural que certamente nos proporcionou grandes sucessos a desfrutar coletivamente, mas que nos fez relegar outros grandes temas para a sobrevivência da humanidade, da maioria da humanidade. (...) Poderíamos perguntar-nos em que medida nossas prioridades culturais contribuem para ignorar a fome no Terceiro Mundo, as agressões à mulher ou outras formas de violência em nossas cidades e as guerras que incessantemente eclodem – ainda – neste ou naquele lugar do nosso planeta, por exemplo (MONTSERRAT MORENO, 1999: 33-34).

Ainda que se possa argumentar que essa autora exagera no peso da cultura helênica/helenística, o certo é que, embora a burguesia fosse remotamente originada dos ofícios manuais do artesanato e do comércio, sua condição cultural no século XIX ligava-se a uma tentativa de distinção da nova classe de trabalhadores manuais, o proletariado, bem como dos trabalhadores rurais. Nesse sentido, a cultura aristocrática era um elemento sedutor, e os salões da nobreza acabariam por constituir espaços de distinção para a burguesia, onde se aprenderia a etiqueta, a doce vida e mesmo algo do ócio e da dissipação aristocráticas (MAYER, 1987). Nesse pacote, a educação burguesa, que será o modelo para a educação popular vinculada à conquista do sufrágio universal e da necessidade de colaboração popular nas demandas do Estado (por exemplo, nas guerras), segue o modelo da educação aristocrática, compondo uma correia de transmissão de um conteúdo que acaba por ser considerado “universal”, embora tenha essa origem e essa datação tão claras. No caso do Brasil, essa passagem também vai garantir a permanência dos conteúdos ligados a contextos de desprestígio do trabalho e de suas necessidades específicas de conhecimento, com o adicional do passado escravista e bacharelista do país.

A descolonização (em seus ciclos do século XIX e do século XX), utiliza as armas do colonizador contra ele mesmo: trata-se do nacionalismo e da História, também. Ou seja, se o nacionalismo –sustentando numa narrativa histórica produtora de identificação– forma as nações européias modernas, que lançam-se ao colonialismo, é o próprio conceito e a prática do nacionalismo que viabilizam a unificação, resistência e descolonização dos povos submetidos. Trocam-se os sinais e os personagens, mas o “código genético” da História pensada e ensinada permanece o mesmo. Soma-se Índia, China, Japão,

civilizações pré-colombianas, índios do futuro Brasil, como forma de enfrentar o eurocentrismo, e comete-se etnocídios ao mesmo tempo. Enfim, os Estados pós-coloniais herdarão os referenciais culturais dos seus colonizadores, que continuarão presentes nas armas usadas para enfrentá-los (o nacionalismo, recriado a partir da metrópole, contra a colônia) e nas ferramentas usadas para construir a nova nação (além do nacionalismo, a História, para representar e legitimar a coletividade nacional).²

Na constituição das histórias nacionais descolonizadas, um dos “genes” da história universal eurocêntrica faz com que todas as histórias particulares e representações da identidade no tempo por parte de culturas dominadas sejam integradas à força numa História que tem obsessão pela unidade. É nesse processo que se cometem os etnocídios, na História do Brasil, por exemplo.

Ocupamo-nos aqui não tanto da destruição totalizante das culturas indígenas, mas dos mecanismos retóricos que refazem a existência histórica daquelas sociedades, isto é, daquilo que alimenta as “*farsas escolares*”³ e tantas outras, mesmo quando seus responsáveis parecem demonstrar sincera simpatia pelas causas das demais etnias. Com efeito, o que se tem visto é a tortuosa tentativa de certos autores de manuais escolares e de livros de divulgação de incorporar sociedades não-ocidentais nas linhas históricas produzidas pela dominação européia do mundo. Motivados, quase sempre, pelas melhores intenções políticas e pelas piores obsessões pela unidade, aqueles escritores cometem uma sutil forma de etnocídio: a destruição da singularidade histórica de uma civilização. Noutras palavras: “fabricam uma integração retórica que, por sua vez, é uma desintegração da experiência e uma desapropriação da fala própria das etnias dominadas” (GONÇALVES, 2002: 128-129).

Cabe ainda, nessa reflexão sobre a perspectiva de uma “História Universal”

² Uma interessante discussão sobre a história descolonizada é desenvolvida por Marc Ferro no clássico “A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação”. De um modo geral, trata-se de um pressuposto antropológico (não medir outras culturas pelos valores da nossa) na compreensão de que a história - saber não é um constituinte universal da condição humana, mas uma maneira ocidental de significação do mundo. Ao englobar tudo e todos na história, resume-se o múltiplo ao uno, daí a ideia de etnocídio. Quando um povo não ocidental vale-se da história como arma ou como ferramenta, afasta-se das formas próprias de leitura e significação do mundo, incorporando um elemento ocidental.

³ Por exemplo, pintar o rosto das crianças e colocar penachos de cartolina nas suas cabeças, imaginando que com isso se garante uma perspectiva multiculturalista, integradora da cultura e do sujeito histórico indígena à sociedade brasileira, quando na verdade se constrói uma narrativa caricaturizada de exotismo, sem considerar os sujeitos sociais efetivamente existente.

na organização dos conteúdos escolares de História, a citação de Marc Ferro, no contexto da reflexão sobre o que chama de “história institucional”:

Em primeiro lugar, a história oficial apresentou-se muito rapidamente, pelo menos na Europa, como um discurso de *história geral*. Desde os cristãos da Antigüidade até Bossuet, os enciclopedistas, os positivistas, os marxistas, a vocação desses historiadores é exatamente a de manter um discurso de valor universal –a tentação filosófica de que se falou. Ora, atualmente esse discurso unitário está morrendo. Morrerá por ter sido a miragem da Europa, que o construía na medida de sua própria evolução. Na Vulgata dessa história, expressa pelas grandes enciclopédias, pelos manuais escolares de todos os países europeus, que parte do Egito antigo e que, através da Grécia, Roma, Bizâncio, leva à época contemporânea, os diferentes povos da Terra existiam apenas a título de passageiros, quando a Europa passava por essas regiões, ou então quando julgava que, escrevendo o passado desses povos, eles acabariam por descender dela (FERRO, 1989: 25).

Pode-se considerar, enfim, um arremedo de regra geral para fins de reflexão sobre a constituição e reprodução da História na escola: faz-se e estuda-se história como forma de identificar pessoas e grupos, mas não se faz como se quer –faz-se de acordo com o que se considera “científico” e obrigatório de acordo com as tradições seletivas escolares, bem como a partir de concepções de tempo, de homem e de mundo que nos constituem sem que nos apercebamos delas.

Podemos caracterizar o surgimento do ensino da “História do Brasil” como ato reflexo do ensino de História europeu, no início para nacionalizar elites, depois progressivamente, na República, para formar identidade nacional, dotar brasileiros de um passado comum com o qual se identificar. Não é gratuito o fato de que os primeiros livros didáticos de História do Brasil eram impressos na Europa, e estudados juntamente com os livros de História Universal escritos em francês.

Sobretudo com a proclamação da República, desenvolve-se o esforço identitário republicano de aproximar a compreensão do Brasil à das repúblicas da América. A iniciativa intelectual no sentido de integrar o ensino da História da América na escola já vem do império, embora sem efeitos expressivos, segundo Dias (1999). O primeiro livro de História da América é lançado no

Brasil em 1900, de autoria do paranaense Rocha Pombo. Pela lei, estabelece-se a História da América como conteúdo para o ginásio no pós-30 (BITTENCOURT, 1996, p. 205). O Panamericanismo de influência norte-americana presente nos anos pós-Segunda Guerra Mundial, converte-se ao longo das décadas em esforço de unidade latino-americana, que, como se vê no texto de Bruit (2000), não existe como latinidade até meados do século XX. Isso não significa uma falsificação, porque, em identidade político-territorial, vale tanto o que fomos quanto o que queremos ser, por exemplo na concepção do austromarxista Otto Bauer, que define a nação como comunidade de destino.

A “História Integrada”, por sua vez, é uma tentativa, também inicialmente mercadológica, de unificar a divisão “geográfica” da história, feita com objetivos didáticos e políticos. O texto de Campos (1954) documenta de forma interessante o crescimento distinto e paralelo do estudo e do ensino universitário de História Geral e História do Brasil, em grande parte pela escassa qualidade dos livros didáticos de História Geral, que constituíam grandes rosários de fatos e datas sem muita conexão entre si. Essa má qualidade fazia escassear os pontos de junção entre o geral e o seu recorte nacional, concentrados apenas em pontos de destaque, como a expansão napoleônica e a vinda da família real portuguesa para o Brasil. Assim, o recorte da história nacional acabava por participar com mais desenvoltura do trabalho de nacionalizar os cidadãos pelo ensino e exaltação daquilo que seria o seu passado comum:

Um dos resultados desta concepção era que, desde a escola, o Brasil era visto como uma região mais ou menos isolada do resto do mundo, e diante disto temos que reconhecer que nada mais compreensível do que a crença dominante no ambiente brasileiro médio na super-excelência de sua terra: o Brasil era o país mais bonito e mais rico do mundo, seus heróis eram inexcedíveis em tôda (sic) sorte de qualidades, os gênios pululavam, e assim por diante. Compreende-se, de fato, esta boa fé, diante da inexistência de uma escala de valores que tornasse possível um reajuste de tais concepções. Nada de admirar, assim, que o nativismo se tivesse expandido de tal maneira que tornava quase impossível a compreensão do justo lugar do país no plano mundial, no passado ou no presente, dificultando enormemente, através disto, o alargamento de horizontes do brasileiro médio. Realmente, para que tomar conhecimento do resto do mundo, quando, desde o século XVIII, já Rocha Pita verificara ser o Brasil uma terra privilegiada, que em produção de genialidades poderia concorrer fartamente com a Grécia e com Roma? (CAMPOS, 1954: 493).

Se a divisão tradicional quatриpartite tem problemas, bem como a divisão

tripartite da História Nacional e a existência de uma história “sub-geral” que é a História da América, a História Integrada herda também todos os problemas inerentes a essas opções citadas acima. Entre esses problemas, Jean Chesneaux indica que o quadripartismo acaba tendo como resultado o privilegiamento do papel do Ocidente na história mundial, e a redução quantitativa e qualitativa do papel dos povos não-europeus na história universal. Nesse quadro, segundo o autor, as balizas temporais dessa história não têm nenhum significado para a maioria da humanidade: “fim do Império Romano, queda de Bizâncio. Esses mesmos marcos destacam a história das superestruturas políticas, dos Estados, o que também não é inocente.” (CHESNEAUX, 1995: 95).

É um equívoco achar que se escapa desses problemas fundindo num só volume as histórias Geral e do Brasil, mesmo porque a impressão que fica é que a História Geral e a do Brasil são como água e óleo, que podem até estar superpostos, mas não se misturam, como os conteúdos que não se mesclam efetivamente a partir de critérios definidos, por exemplo, o cronológico: a reprodução de uma cronologia tradicional é mais importante que a sucessão temporal pura e simples: a Inconfidência Mineira via de regra não é tratada dentro das revoltas e revoluções de inspiração iluminista, mas dentro do processo de independência pactuado com a monarquia portuguesa, com o qual tem restritas relações. As lógicas da história nacional e da geral, tal como se constituíram e tal como hoje, colocam-se canonicamente, são diferentes. Perde-se, assim, uma oportunidade importante para romper uma ordenação cronológica tradicional da história brasileira destinada a submeter todos os eventos a uma mesma lógica e, nisso, submeter a lógica própria de alguns eventos a outros (por exemplo, organizando movimentos separatistas em torno da independência de 1822). Em muitos livros os assuntos de história geral são desenvolvidos ao largo dos de história nacional: há uma preocupação em primeiro “acabar o assunto” na primeira e depois recuar no tempo e narrar os eventos da história do Brasil, o que em nada contribui para que o aluno compreenda o conceito de *tempo histórico* (bem como acaba por contribuir com a idéia errônea de que a história tem um sentido, uma lógica, que ocorre primeiro na história geral e depois na história do Brasil, que decorre da primeira e segue sua lógica). Mesmo dentro da própria história do Brasil acabam aparecendo divisões estanques, que separam, por exemplo, no caso do período

regencial, o processo político na corte de um lado e as revoltas, de outro.

Outro exemplo de problemas decorrentes de uma tentativa de criar uma “História Integrada” que mescle estruturas anacrônicas de conteúdo está nos chamados “movimentos nativistas”. Sua apresentação recorre a um sistema de análise que é marcado pelo anacronismo que julga a nação ser a conseqüência natural da colônia, problema, aliás, que é muito comum tanto na historiografia quanto nas obras didáticas. Nas palavras de Caio Prado Jr., citado por Rogério Forastieri da Silva:

O historiador, ao ocupar-se dela [a colônia] enfrenta o risco de tratar o assunto anacronicamente, isto é, conhecedor da fase posterior, em que ocorre o seu desenlace, em que ela se define, projetar esta fase no passado. O que não raro tem sido feito. Como o processo que nos ocupa vai dar na separação da colônia da sua metrópole, na independência, são as manifestações neste sentido que se procuram. Simplismo lamentável, que não somente restringe consideravelmente o objeto da pesquisa, como a desvia de seu verdadeiro sentido. (PRADO Jr. *apud* SILVA, 1997, p. 82)

A História temática, por sua vez, representa, entre outras perspectivas e demandas, a busca da quebra da linearidade ilusória dos modelos tradicionais e estruturação do conteúdo em torno de temas – conceitos, visando tanto adaptar assuntos aos interesses/necessidades dos alunos quanto desenvolver uma concepção de História. Não se trata de uma idéia nova. Podemos encontrá-la pelo menos desde os anos 1960, por exemplo, quando Libânio Guedes indica a vinculação entre a proposta de uma apropriação temática da História aos métodos e objetivos do movimento escolanovista (1963: 63). Nessa configuração histórica, a História temática decorre da percepção de que, para atingir os objetivos cognitivos, a consciência social e a atitude ética que se espera do ensino de História, não é necessário –aliás, nem é recomendável– ensinar o exaustivo currículo de toda a História, mas apenas recortes temáticos significativos.

Essa proposta de organização de conteúdos por eixos temáticos parte da clareza de que ensinar TODA a História é uma ilusão, e que o mais importante é a compreensão dos temas, processos históricos e conceitos, construídos por eixo temático ou tema gerador (influências pedagógicas distintas). Assim, busca-se enfrentar um dos principais problemas do ensino de história que é a concepção de tempo tradicional e cientificista, ou seja, a idéia de que conhecer o passado é conhecer os fatos como eles realmente aconteceram (do que decorre que saber

história é saber os fatos que aconteceram, todos eles). Essa concepção, pelo avanço das discussões na historiografia, já é desacreditada há diversas décadas. Estabelece-se que essa concepção tradicional de tempo e de História precisa ser substituída por uma concepção de tempo plural, que não reduza o múltiplo ao uno.

Entre os principais problemas para a História temática está a discussão ainda aberta sobre que conhecimentos/conteúdos são essenciais e indispensáveis para a educação histórica, e quais os limites para a escolha ou descarte de conteúdos históricos. Esse debate foi estabelecido num dos primeiros países a tentar estabelecer oficialmente um currículo pautado na perspectiva temática, a França, ainda no início da década de 80. Magalhães (2003) relata esse debate, que chegou aos deputados e ao presidente François Mitterrand, disparado por um filme sobre a Revolução Francesa –*Danton, O Processo da Revolução*– de Andrezej Wajda, que fez a revisão histórica dos papéis de Danton e Robespierre. Para os políticos socialistas, a boa acolhida a esse filme só teria sido possível pelo baixo nível do conhecimento histórico adquirido pelos alunos, que não saberiam mais diferenciar corretamente os personagens históricos e suas contribuições –ou traições– para a República. Trata-se, portanto, da discussão sobre quais conteúdos são essenciais à formação política mínima necessária para o exercício da cidadania, uma discussão escorregadia, que poucos se dispõem a assumir pelos seus riscos implícitos. Mesmo diante desses riscos, cabe perguntar, por exemplo, se a liberdade da História Temática de articulação e seleção de conteúdos é total, ou seja, se o professor, com base nela, pode fazer recortes e opções que lhe permitam, legitimamente, não considerar a figura de Getúlio Vargas para o Brasil do século XX, por exemplo. Não por acaso, é esse o fator que faz os franceses recolocarem em debate o ensino da História, após a opção por eixos temáticos: é aceitável, diante das demandas sociais sobre o ensino de História, que o aluno conheça os transportes em perspectiva histórica e desconheça as diferenças entre Danton e Robespierre.

Questiona-se, ainda, a História Temática diante das necessidades de orientação temporal e interpretação global da História, bem como os problemas que ela coloca para os alunos diante de exames com força de currículo, como o SAEB e o ENEM, e, sobretudo, as dificuldades para o estabelecimento de uma

homogeneidade de assuntos e tratamento dentro de sistemas de ensino (estaduais, por exemplo) nos quais se demanda um certo grau de homogeneidade.

Além das formas de organização dos conteúdos históricos que trabalhamos, já existiram/existem outras propostas, por exemplo, história regressiva, em que o presente determina o estudo do passado, que vai buscando as origens dos fenômenos que afetam o presente, ou a História por círculos concêntricos a partir do aluno; comumente usada nos primeiros ciclos do ensino fundamental, é história de assuntos que a princípio interessam aos alunos de uma determinada realidade porque explicam sua própria vida e os fenômenos que interferem nela. Às vezes relaciona-se com história local, mas colocam-se alguns cuidados: o concreto e o significativo não são necessariamente o mais próximo (por exemplo, o Barão de Carrabás pode ser conterrâneo dos alunos de uma determinada cidade, mas pode ser tão distante quanto o cardeal Richelieu, posso passar por sua estátua todos os dias e ela não ter referência alguma com minha história).

Em suma, esse texto quer contribuir para a seguinte reflexão: é possível uma síntese das contribuições de todas essas vertentes, desviando-nos de seus problemas, e considerando ainda as pressões sociais, demandas identitárias e necessidades de orientação temporal sobre o ensino de História na atualidade?

Lógicas curriculares de articulação de conteúdos históricos

O quadro abaixo é uma tentativa provisória e incompleta de equacionar a discussão sobre as formas de selecionar organizar os conteúdos históricos na escola; conquanto procure contribuir para uma melhor visualização e compreensão das alternativas e suas características, deve ser acompanhado de leituras e reflexões que permitam um aprofundamento das idéias em questão. Deve-se atentar para que, embora estejam didaticamente dispostas e isoladas, na prática elas se relacionam, e o professor desenvolve sínteses próprias no planejamento e execução de seu trabalho.

Elaborar currículo pressupõe seleção e organização de conteúdos. As diferentes lógicas de seleção e seqüenciamento do conteúdo histórico não implicam necessariamente metodologias determinadas, embora haja relação

entre esses termos, uma vez que determinadas lógicas favorecem –mas não impõem– determinados encaminhamentos metodológicos. Outro aspecto a considerar é que essas lógicas não são meros recipientes de conteúdos, mas atribuem significados ao processo histórico, pelos mecanismos de funcionamento do currículo oculto. Por exemplo, posso ensinar o valor da cultura nacional através de músicas, mas se todas elas forem cantadas em inglês, transmite-se implicitamente um sentido de valorização de uma cultura estrangeira, embora tudo o que eu digo vá no sentido contrário. Da mesma forma, posso afirmar à exaustão que o importante não é a memorização, mas a compreensão dos conteúdos históricos, mas se a lógica de seleção e articulação dos conteúdos históricos for linear e tradicional, querendo ensinar um pouco de tudo o que há para saber sobre o passado, mesmo não tendo significado nenhum para o alunado, apenas porque é difusamente reconhecido como “importante”, acabo transmitindo uma idéia de conhecimento histórico contrária àquela que enuncio explicitamente. Ainda nesse mesmo raciocínio, não é a inclusão de elementos de História da China que torna a “História da Civilização” vacinada contra o eurocentrismo.

Para Antonio F. B. Moreira, o currículo oculto é um conceito difundido pelos autores da teoria crítica do currículo, para os quais, ao definir conteúdos e práticas de ensino, ou seja, ao criar e praticar o currículo carrega-se normas e valores implícitos e efetivamente transmitidos pelas escolas, sem que os alunos sejam apresentados efetivamente a eles, e, às vezes, sem que os próprios professores tenham consciência dos mesmos. Moreira afirma que o “aprendizado incidental” “pode contribuir mais para a socialização do estudante que o conteúdo ensinado nesse curso” (1997: 14).

As lógicas enquadradas abaixo estão ligadas a modelos e concepções historiográficas e pedagógicas gerais, e podem gerar diferentes formas de “currículos ocultos”. Emprestamos o conceito de currículo oculto conforme apropriado pela pedagogia crítica, uma vez que o aluno não aprende apenas os conteúdos que o currículo traz e as mensagens explícitas disponibilizadas, mas também os elementos e formas de pensar e organizar o pensamento, referentes às concepções que fundamentam as lógicas.

Outro aspecto a considerar é que estamos tratando de formas de abstração de realidades que independem dessa abstração. Assim, na prática, toda história

é geral, local, nacional, integrada, etc. Nossas periodizações e recortes com fins de pesquisa ou de ensino são como eufemismos, nos dizeres de Ernesta Zamboni:

Nos dias atuais muitos livros são de forma integrada, sem compartimento de uma determinada especificação: Brasil, América, Europa, ou seguindo a periodização clássica de: Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Esses critérios estão voltados para o tipo de História ensinada na escola, que em todos os níveis de ensino é dividida em História do Brasil, Geral (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) e História da América. Na realidade essas divisões são apenas formais. Os fatos que ocorrem no Brasil estão relacionados com a política externa dos países europeus, dos Estados Unidos e demais países americanos. Nenhum país é uma ilha, não vive isolado e recebe influência dos demais países (ZAMBONI, 2001: 9).

O quadro a seguir não pretende dar conta de todas as formas possíveis de seleção e seqüenciamento dos conteúdos históricos, mas tão somente das formas mais utilizadas no cotidiano escolar, conforme a pesquisa realizada pela equipe de História do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), bem como adicionar algumas lógicas não mencionadas, mas que servem como contraponto e indicação de outras possibilidades, de modo a enriquecer a discussão. Entre as outras lógicas não contempladas nesse quadro, pode-se mencionar a perspectiva da História Sagrada, típica do período de indissociação entre Igreja e Estado e presente ainda em instituições religiosas de ensino, em que a concepção de História está dada pelos cânones religiosos de um tempo preenchido pelos desígnios divinos.

LÓGICAS CURRICULARES		Origens	Pressupostos cognitivos	Pressupostos historiográficos e políticos	Tendências possíveis (currículo oculto)	Problemas para a prática pedagógica	Vantagens para a prática pedagógica
Abordagens tradicionais / lineares	Histórias Nacionais	Nações européias e americanas no século XIX (período de surgimento e/ou consolidação nacional). No Brasil, está intimamente ligada à ação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e à tarefa de criar o sentimento nacional, a princípio das elites (império) e depois em camadas sucessivamente mais abrangentes da população.	O aprendizado da História é cumulativo e segue uma seqüência necessária, cronológica, sem a qual não é possível compreender os fenômenos. Nesse sentido, a seqüência estabelecida é uma contínua busca das origens, num encadeamento mais ou menos mecânico dos fatos. Pressupõe a memorização de fatos e de sua articulação em extensas narrativas coerentes, uma vez que a preocupação primordial é com “o que realmente aconteceu”.	O objetivo é formar o cidadão entendido como membro da nação, e, portanto, há aqui uma expressiva influência do caráter do nacionalismo (pode ser colonialista ou anticolonial, à esquerda ou à direita, por exemplo) que busca a história para legitimar-se. O referencial é a escola metódica ou “historicista”. Quando a nação é o foco, em geral os personagens e acontecimentos são julgados pelo grau de sua contribuição à nação.	Não raro é acrítico e por vezes faz o estereótipo do país e dos estrangeiros. Visão unilinear e unidirecional do tempo e da História. Pode conduzir ao conformismo, já que as utopias, projetos e histórias dos vencidos não são colocadas em consideração com seriedade, passando a visão de que há um círculo restrito de sujeitos. Visão unilateral e unidimensional do tempo e da História.	Dificuldade para considerar a realidade do aluno e suas necessidades específicas de orientação temporal. Formação de concepção unilinear e unívoca de tempo, que não corresponde às necessidades explicativas contemporâneas. Por outro lado, ao corresponder com um modelo “biográfico” de passado, pode ser assimilado pelo aluno sem problematização.	Facilidade de concepções, métodos e práticas já assimiladas na cultura escolar e no senso comum. É fácil, também, porque se assemelha à forma básica da consciência histórica, que é a narrativa com um desfecho moral.
	História da Civilização	Nações européias, sobretudo Alemanha e França. Essa última, devido a fatores como a necessidade de nacionalizar os franceses devido ao conceito de soberania popular da evolução Francesa e às expedições napoleônicas, esteve na vanguarda da articulação entre os referenciais da chamada Antiguidade Oriental (sobretudo Egito) com as da Antiguidade Clássica (compreendida como geradora da herança latina	Via de regra, a articulação de conteúdo independe dos interesses dos alunos, que são considerados em bloco, do ponto de vista da formação histórica a oferecer.	Além dos elementos anteriores, a História da Civilização ou Geral compartilha com as Histórias Nacionais tradicionais uma perspectiva de unicidade: a História é vista como uma entidade única que se desenvolve no tempo, à qual se agregam pacificamente as histórias particulares. Geralmente essa unilinearidade está associada ao conceito de progresso, e hierarquiza as culturas a partir das noções de “avançado” /	Some-se às tendências acima, a concepção de progresso, de raiz eurocêntrica. Concepção estereotipada de civilização, com olhar hierarquizado sobre as culturas.	Dificuldade de reconhecimento da alteridade (outras culturas, outros valores, outras concepções de tempo e de história). Eurocentrismo, que se choca com as necessidades de uma educação multicultural.	

		<p>na constituição da Europa). Por sua vez, pesquisadores alemães constroem a importância da Mesopotâmia como precursora da “civilização”, em grande parte porque exercem a dominação colonial dessa região no século XIX. Seu grande momento é o neocolonialismo do século XIX, por isso compartilha seus objetivos “civilizadores”, hierarquizando as culturas com a Europa no topo. Tem sua crise instalada após os atos de “barbárie” européia na 2ª Guerra Mundial, conjugada aos avanços da Antropologia, que desautoriza a hierarquização das culturas tendo uma delas como referência para as outras.</p>		<p>“atrasado”. A narrativa é organizada de forma a dar a entender que todos os eventos do passado concorrem para que o presente seja exatamente como é, elidindo projetos vencidos e desenvolvimentos históricos abordados que apontavam para outras situações.</p>			
História integrada	<p>Brasil, anos 80. Trata-se de uma tentativa claramente construída no campo didático, de elaborar uma síntese que levasse em conta as críticas aos modelos tradicionais de História Nacional / História da Civilização ou Geral, sobretudo de encaminamento linear e desarticulados dos fatos e processos, compondo</p>	<p>Além dos anteriores, alunos e professores devem ser capazes de estabelecer relações de caráter sincrônico entre histórias distintas. Note-se que determinadas histórias nacionais não têm problemas de integração, já que são de nações européias. Entretanto, existem dificuldades de integração da História do Brasil</p>	<p>É possível combinar histórias produzidas com objetivos e características diferentes em uma única história, porque elas contêm processos que são comuns. As histórias nacionais, regionais e continentais são encaixadas como capítulos da História da Civilização</p>	<p>Idem às das propostas de fundo tradicional.</p>	<p>Noção de que a cronologia é a única ou principal forma de articulação de conhecimentos e atribuição de seu sentido. Problemas de articulação dos conteúdos, uma vez que os ritmos, Durações e processos não são os mesmos. Isso pode ser uma dificuldade ou uma facilidade para o ensino dessas</p>	<p>As acima, bem como: Parece superar as críticas ao tradicionalismo e fragmentação da História. Unifica os materiais didáticos.</p>	

	sequências “artificiais”. Resulta também de uma preocupação comercial das editoras para oferecer livros únicos mais acessíveis no Ensino Médio.	com a geral, por exemplo, devido a processos, ritmos e durações específicas da História do Brasil.			noções temporais.	
História temática	Europa (sobretudo França) anos 70 e Brasil anos 80. Inspirada nos desenvolvimentos recentes da historiografia, sobretudo a Nova História, propõe uma estruturação livre dos cânones tradicionais (abordagem factual, linear, com sequências e conteúdos obrigatórios, e predomínio da esfera política), agregando recortes de um mesmo tema em diferentes temporalidades. A definição dos temas pode gerar combinações com várias vertentes do pensamento historiográfico. No Brasil, o principal documento são os Parâmetros Curriculares Nacionais (para o Ensino Fundamental) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Enfraquece o dado geográfico (Brasil, América, Paraná, Geral) na estruturação dos conteúdos e sua sequência. A cognição da história não depende de um encadeamento cronológico, mas de compreensão ou construção de conceitos relevantes e significativos. Explicar deve prevalecer sobre memorizar.	A história é múltipla e não se pode identificar um único fio condutor universalmente válido. O que dá inteligibilidade à história são os conceitos e teorias comuns aos recortes sincrônicos e diacrônicos (também conhecidas como eixos temáticos)	Há o risco de formar a idéia de que história não pode ser compreendida no seu conjunto, de que só haveria inteligibilidade dos fragmentos ou recortes. A crítica de que a história temática não privilegia os conteúdos necessários é uma crítica de fundo, ou seja, se não se admite que os conteúdos são meios e não fins, a história temática não é admissível como um todo.	Ausência ou escassez de formação docente e de tradição na prática pedagógica para essa abordagem. Necessidade de uma formação teórica muito sólida e muita clareza no manejo dos conceitos. Pode dificultar ou impedir a compreensão da totalidade social, reduzindo a inteligibilidade aos fragmentos históricos, o que não contribuiria para a formação de uma competência de interpretação ou uma “filosofia cotidiana da história”.	Possibilidade de inserção sistemática e estrutural de muitos dos Avanços da historiografia. Visão de história a partir da multiplicidade e da diferença, facilitando o trabalho com a perspectiva multicultural. Maior possibilidade de atendimento às necessidades individuais e comunitárias dos alunos por conhecimento histórico (história familiar, história de pequenas unidades territoriais como o bairro, etc.)

<p>História “regressiva”</p>	<p>No Brasil, em experiências isoladas e efêmeras a partir dos anos 30, sobretudo inspiradas pelo pensamento escolanovista e pelo construtivismo.</p>	<p>A concepção de história é linear, mas na direção do presente para o passado a partir de indagações relevantes do presente. É a lógica que tem possibilidades mais claras de sintonia com as propostas construtivistas, pois a realidade é desconstruída a partir da concretude do presente, e explicada em suas conexões com um conhecimento do tempo que se aprofunda paulatinamente no passado.</p>	<p>A história que interessa estudar é aquela que constitui o presente dos alunos como indivíduos e parte de grupos. Os eventos são abordados a partir disso em ordem inversa à cronológica, prevenindo as crises sobre o significado dos conteúdos estudados.</p>	<p>A história serve à explicação da vida do aluno, antes de qualquer outra coisa. Há o risco de uma abordagem etnocêntrica ou mesmo egocêntrica.</p>	<p>Impõe a necessidade de criação ou reorganização dos materiais didáticos e de estudo da realidade dos alunos.</p>	<p>Identificação imediata do valor educativo da História pelo professor e pelos alunos.</p>
<p>História através dos “Modos de Produção”</p>	<p>Terceira Internacional Comunista, final do século XIX, com base no materialismo histórico/ dialético, inicialmente como método de interpretação da História para a formação de quadros militantes das seções nacionais da Internacional Comunista. No Brasil, ganha espaço após a queda do regime militar, sobretudo na rede estadual de educação de Minas Gerais.</p>	<p>A história é compreendida pelas suas lógicas de transformação, a chave é a compreensão da mudança, condicionada pelas relações concretas entre os homens na produção e reprodução de si mesmos.</p>	<p>A história a ser compreendida está no instrumental teórico que permite compreender as formas pelas quais os homens se organizam para sobreviver (produção) e os fatores que fazem com que a realidade se modifique. O método é apriorístico, porque o conceito já está posto antes dos conteúdos e informações em geral.</p>	<p>Possibilidade de secundarização do sujeito na ação histórica, se são excessivamente enfatizados os condicionamentos estruturais. Possibilidade de permanência do conceito de progresso típico do século XIX.</p>	<p>Pode haver dificuldade para compreender a historicidade, uma vez que há tendência a explicação de várias sociedades diacrônicas pelas mesmas “eis de desenvolvimento histórico”. Por ser primordialmente conceitual e teórica, pode esbarrar nas dificuldades de abstração dos alunos mais jovens. Diversos aspectos do materialismo histórico já foram desmontados por pesquisas empíricas mais detalhadas, como é o caso do Modo de Produção Asiático.</p>	<p>Persegue a compreensão da totalidade social. É inerentemente politizada e politizadora, nem que por resistência às suas assertivas.</p>

Considerações finais

Ao concluir uma reflexão sobre o tema da seleção e organização de conteúdos para o ensino de História, algumas considerações se impõem. A primeira delas refere-se à dificuldade das mudanças e a força de inércia de repouso das permanências. Novas formas de articular o ensino visando abrir espaço para novas demandas historiográficas (por exemplo, o imaginário, o cotidiano, a história local), políticas (por exemplo, a tolerância, a educação para a paz e o multiculturalismo) e cognitivas (como o aprendizado da duração, a noção de passado como construção e a historicidade) esbarram em problemas da escola e da formação do professor. Entre essas últimas, impõe-se a própria dificuldade de fugir a um currículo quadripartite para a História Geral e tripartite para a História do Brasil no currículo de formação do profissional de História. Essa inércia coexiste com o conhecimento de que o processo histórico colonial, por exemplo, não teve caráter nacional, mas sim atlântico. Ou seja, os sujeitos que são protagonistas desse currículo conhecem e podem concordar com essa análise, mas pouco se incomodam com o fato de que a forma curricular contradiz esse argumento. Essa inércia coexiste ainda com as dificuldades dos professores das disciplinas de “conteúdo” em praticarem e ensinarem a praticar recortes temáticos.

Enquanto a academia não for capaz de romper essas estruturas de conteúdo que alicerçaram o surgimento do campo, mas que estão superadas pelo seu próprio desenvolvimento, fica difícil cobrar um avanço mais extenso, profundo e sistemático da história na escola.

No outro pólo, outra consideração é exigida. No caso da História, diferente da Biologia ou da Matemática, a forma pela qual aprendemos o conteúdo da disciplina na qual nos profissionalizamos acaba constituindo o que somos, já que a reflexão histórica é inerente à vida dos sujeitos. Desse modo, colocar os professores diante de outras formas de entender e praticar a seleção e organização de conteúdos não é apenas uma questão de instrução para o uso de uma nova técnica, mas o retrabalhar das identidades. Os atuais professores procuraram cursos de História e se graduaram, pois, se interessaram pela disciplina dentro do formato curricular que ela oferecia. Esses conteúdos, nessas formas, não são algo que o sujeito tem e pode se livrar como uma peça de

roupa, mas algo que o sujeito é, junto com a identidade de ser professor ou professora de História. Essa noção impõe um respeito fundamental a quem faz o ensino da História na prática, e exige conceber que mudanças curriculares são obra contínua, de diversos anos, abrindo-se e dialogando com sujeitos cuja trajetória é distinta da trajetória de pesquisadores e gestores do sistema educacional.

Se vai haver mudança no currículo –e, portanto, no ensino– isso vai ser feito somente com o diálogo, o respeito, o convencimento e a construção de consensos possíveis, por mais que isso se diferencie daquilo que achamos ser a teoria mais moderna, a prática mais contemporânea, o currículo mais atualizado. Tudo o que se afasta desse princípio básico está fadado ao fracasso, no médio ou mesmo no curto prazo, e acabará alimentando o rosário de lamentações sobre o estado da educação e do ensino da História.

Bibliografia

- BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, pp. 29-42, set 1989/fev. 1990.
- BITTENCOURT, Circe M. F. O percurso acidentado do ensino de História da América. IN: IOKOI, Zilda M. G. e BITTENCOURT, Circe M. F. *Educação na América Latina*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EdUSP, 1996.
- BRUIT, Héctor Hernán. A invenção da América Latina. *Anais Eletrônicos do V Encontro da Anphlac*. Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <http://www.anphlac.org/periodicos/anais/encontro5/hector_bruit.pdf>. Acessado em 30 de junho de 2009.
- CAMPOS, Pedro Moacir de. O estudo da História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. *Revista de História*. São Paulo, v. 8, n. 19, pp. 491-503, abr.-jun. 1954.
- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* - Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.
- CITRON, Suzanne. *Le Mythe Nacional*. Paris: Ed. Ouvrières, 1987.
- DIAS, Maria de Fátima Sabino. A História da América na cultura escolar no Brasil: identidade e utopia. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. Especial, pp. 33-47, jan.-jun. 1999.
- FERRO, Marc. *A história vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- FURET, François. *A oficina da História* (primeiro volume). Lisboa: Gradiva, s.d.
- GONÇALVES, José Henrique Rollo. Como Martim Afonso virou trinetto de

Mavutsinim? *História & Ensino*. Londrina. V. 8 (ed. Especial), pp. 124-142, 2002.

HABERMAS, Jürgen. Citizenship and National Identity: Steenberger, Bart van. *The condition of citizenship*. London: Sage, 1994, pp. 21 a 35.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha e SOHIET, Rachel. *Ensino de História*. Conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Faperj; Casa da Palavra, 2003.

MAYER, Arno. *A força da tradição*. A persistência do Antigo Regime, 1848-1914. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). Currículo, utopia e pós-modernidade. In: _____. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1994.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolores et all. *Temas transversais em Educação*. Bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1999.

RÜSEN, Jörn. A história entre a modernidade e a pós-modernidade. *História: Questões e debates*. Curitiba, v. 14, n. 26-27, pp. 80-101, jan.-dez. 1997.

_____. What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Texto apresentado no evento “Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks”. University of British Columbia, Vancouver, BC. Disponível em: <<http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?8>>. Acessado em 30 jun. 2009.

SILVA, Rogério Forastieri da. *Colônia e nativismo: a história como “biografia da nação”*. São Paulo: Hucitec, 1997.

ZAMBONI, Ernesta. História Integrada é um eufemismo. *Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas*. São Paulo, ano 1, n. 1, pp. 08-11, mar. 2001.

Colaboração recebida em 30/03/2009 e aprovada em 26/06/2009.