

Massera, E. J. Ideología e currículo: O método indutivo no ensino de História. Estudo de caso de Diretrizes Curriculares para Estudos Sociais. História: Ensino & Pesquisa, Porto Alegre, 1(3):110-49, ag.1986.

**IDEOLOGIA E CURRÍCULO: O MÉTODO INDUTIVO
NO ENSINO DE HISTÓRIA**
– Estudo de caso de Diretrizes Curriculares para Estudos Sociais

EMA JULIA MASSERA*

Introdução

O presente trabalho reproduz parcialmente a Dissertação de Mestrado em Sociologia que defendera a autora sob o mesmo título. O capítulo 2 desta publicação constitui um resumo do capítulo 5 da Dissertação e os capítulos 2 e 3 coincidem com os capítulos 6 e 7 da mesma, com pequenas adaptações.

Esta dissertação faz parte de uma investigação, iniciada no Brasil em 1982, e hoje continuada também no Uruguai, cujo objetivo é buscar soluções para os principais problemas metodológicos da prática docente dos professores de história, de modo a satisfazer as exigências do atual processo de democratização do ensino nestes países.

A investigação tem um enfoque predominantemente sociológico. Partindo do pressuposto de que cada método de ensino, como forma, contém um determinado conteúdo e que, portanto, sua ação determina o conteúdo, propõe-se pesquisar como as metodologias de ensino de história praticadas pelos professores produzem uma determinada visão da História. O trabalho seguiu orientações oriundas do pensamento marxista sobre ideologia. Entende-se por ideologia o conhecimento que os homens têm do mundo a partir de suas condições concretas de existência (Marx, 1967; Marx y Engels, 1976; Gramsci, 1976).

Desde sua origem, o estudo teve como preocupação central a articulação dos conteúdos do ensino de história com as condições de vida, classe, motivações e interesses dos alunos de 1º grau, em sua maioria pertencentes às camadas populares. À medida que avançava a investigação, ficou em evidência que a problemática dos conteúdos de ensino constitui o centro nevrálgico da escola e que o sistemático esvaziamento de conteúdos científicos, provocado por sucessivas políticas educativas dominantes, constitui uma tentativa de recomposição da hegemonia burguesa dentro da escola.

* Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, anos 1981-1986. Atualmente professora da Faculdade de Direito e Ciências Sociais e da Faculdade de Humanidades e Ciências da Universidade da República, Montevideo, Uruguai.

Podem parecer paradoxal que uma investigação que se propõe valorizar os conteúdos adote os métodos como elemento central de análise. Contudo, faz-se necessário o estudo dos métodos porque assim o exige a realidade do ensino hoje. Através da ênfase nos métodos – que acabaram transformando-se nos conteúdos mais importantes do ensino –, do mito da neutralidade metodológica e da confusão metodológica existente, o professor acabou perdendo sua competência técnica e o sentido de sua prática. Numa época em que as técnicas e métodos de ensino parecem talismãs salvadores capazes de alojar qualquer conteúdo, faz-se necessário desvendar os conteúdos implícitos em cada metodologia. De outro modo, a elaboração de uma proposta crítica socialmente válida para o ensino de história carregaria para dentro de si conteúdos e métodos não revelados, particularmente as categorias e a visão do mundo burguesa com que regularmente se pensa.

Da observação das principais tendências da prática docente dos professores surgiu o interesse em analisar inicialmente uma delas.¹ Trata-se das Diretrizes Curriculares para Estudos Sociais da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SE, 1980). Estas Diretrizes apoiando-se nos trabalhos de Hilda Taba e Jerome Bruner, propõem uma forma indutiva de ensino, seguindo “níveis de pensamento” – identificar, descrever, comparar, classificar, concluir, emitir julgamento e aplicar. Esta proposta gerou em seu momento expectativas por parte dos professores. Apresentava-se como superadora do ensino tradicional positivista e autoritário, como uma metodologia de ensino científica e crítica, que abria um espaço democrático. Alguns professores, mesmo discordando dos conceitos e conteúdos incluídos nas Diretrizes, pensavam, contudo, que colocando outros conceitos e conteúdos na forma de ensino indutiva dos níveis de pensamento, poderiam desenvolver um ensino crítico da história.

Contrariamente a essas afirmações e expectativas, a hipótese que guiou a autora na leitura das Diretrizes e que se transformou na proposição a ser demonstrada pode ser enunciada da seguinte maneira: o estudo da história através dos níveis de pensamento contribui para a formação da ideologia dominante na sociedade capitalista e obstaculiza o ensino da disciplina.² Desse modo, a proposta curricular concorre para o estabelecimento da dominação ideológica necessária à permanência desta sociedade.

¹ A observação empírica, acompanhada pela reflexão teórica, indicou a utilidade de se analisar particularmente as metodologias positivista, empírico-funcionalista e marxista. A dissertação abriu caminho para a caracterização da metodologia de ensino empírico-funcionalista (Massera, 1986).

² Este último extremo, relativo aos obstáculos ao ensino da história, é desenvolvido através de alguns elementos e sem objetivos de demonstração. A razão disto reside no fato de que seria necessário adotar pontos de vista para observar concretamente os obstáculos ao ensino de história. Dentro da perspectiva em que se coloca esta dissertação, seria necessário delimitar os obstáculos ao ensino da disciplina do ângulo específico das exigências e interesses das classes populares. A verificação dos obstáculos implica possuir, com antecedência, um ou vários modelos de ensino de história que comprovem contribuir positivamente para o desenvolvimento do conhecimento popular nas presentes condições. A construção desse modelo requer uma reflexão teórica e uma pesquisa demorada que ainda não foi realizada.

1. A proposta indutiva das Diretrizes Curriculares para Estudos Sociais da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul

Três elementos caracterizam a Diretrizes Curriculares para Estudos Sociais da SE: *fatos específicos, níveis de pensamento e estrutura conceitual da disciplina.*

Os *fatos específicos* são processados pelo aluno através dos *níveis de pensamento* – identificar, descrever, comparar, classificar, concluir, emitir julgamento, aplicar – tendo como produto final idéias que constituem a *estrutura conceitual da disciplina.*

Os *fatos específicos* são meros instrumentos para a elaboração de idéias e para o desenvolvimento das habilidades mentais contidas nos níveis de pensamento, são veículos para aprender conceitos e idéias; não têm, necessariamente, significado em si mesmos (SE, 1980, p. 19-20). A seleção dos fatos está subordinada aos conceitos que se quer ensinar (ibid., p. 19). Em conseqüência, não é necessário que os fatos guardem uma ordem cronológica ou espacial, o que pode ser constatado no quadro 1.

A *estrutura conceitual da disciplina*, que constitui o objetivo fundamental do ensino, está formada por 11 *conceitos chave* – necessidade, grupo, representação, localização, cultura, interação, função, posição, mudança, integração e desenvolvimento – que são estudados durante cinco anos escolares (da 4ª à 8ª série escolar). Cada um desses 11 conceitos chave encabeça um conjunto de idéias hierarquizadas por seu nível de generalidade e abstração, constituindo a estrutura conceitual desse conceito chave. Desse modo, a cada conceito chave corresponde uma *idéia básica de estudos sociais* (comum à educação moral e cívica, geografia e história) e a esta, uma *idéia básica de história*. À idéia básica de história correspondem as *idéias menores de história* e estas idéias menores estão formadas por *conceitos menores*. Precisamente destes conceitos partem os alunos ao estudar os fatos para, em continuação, desenvolver comparações indutivas generalizantes que lhes permitem primeiro obter as idéias menores e depois, as idéias básicas. O quadro 2 contém a estrutura conceitual do conceito chave *grupo*, que será tomada como exemplo do conjunto do processo de ensino proposto.

O processamento dos fatos através dos *níveis de pensamento* está operacionalizado e formalizado em grades curriculares padronizadas como a exposta no quadro 3. Estas grades constituem a quase totalidade do volume de 358 páginas das Diretrizes.

Seguindo as orientações do livro de Taba et alii (1971), que é uma fonte dos autores das Diretrizes, foi possível interpretar que cada nível de pensamento não constitui uma operação isolada e que no conjunto do processo de ensino através de níveis de pensamento existem apenas três operações cognitivas. Os quatro primeiros níveis de pensamento – identificar, descrever, comparar, classificar – têm por objetivo *conceituar* (formar ou atingir conceitos). Ao nível de pensamento

QUADRO 1 – ORDEM DE SUCESSÃO EM QUE SÃO ESTUDADOS OS FATOS SEGUNDO AS DIRETRIZES

CONCEITO CHAVE	FATOS
necessidade	<ul style="list-style-type: none"> – dois grupos indígenas do Rio Grande do Sul anteriores à colonização portuguesa – os indígenas das Missões espanholas – os índios atuais do RS – os colonizadores portugueses do RS – os imigrantes alemães do RS – os imigrantes italianos do RS – três cidades atuais do RS de origem predominantemente portuguesa, alemã e italiana.
grupo	<ul style="list-style-type: none"> – RS período colonial – RS período imperial – RS período da 1ª República – RS de 1930 a 1964
representação	<ul style="list-style-type: none"> – RS – comunidade local – várias partes do mundo
localização	<ul style="list-style-type: none"> – o aluno – comunidade do aluno – RS – dois grupos humanos significativos de uma época do mundo ocidental – um grupo humano de uma época diferente anterior
cultura	<ul style="list-style-type: none"> – Portugal no início da I. Moderna e na época atual – Espanha no início da I. Moderna e na época atual – Inglaterra no início da I. Moderna e na época atual
interação	<ul style="list-style-type: none"> – sociedade feudal na Europa medieval – sociedade européia da Europa Moderna – sociedade colonial portuguesa na América – sociedade colonial espanhola na América – sociedade colonial inglesa na América
função	<ul style="list-style-type: none"> – Inglaterra e colônias inglesas na América no séc. XVIII – A independência – Portugal e Brasil colonial no século XVIII-XIX – A independência – Espanha e América colonial espanhola no séc. XVIII-XIX – A independência
posição	<ul style="list-style-type: none"> – Norte América nos períodos colonial e pós-independência – Brasil nos períodos colonial e pós-independência – América espanhola nos períodos colonial e pós-independência
mudança	<ul style="list-style-type: none"> – sociedades coletoras dos primórdios da vida do homem – sociedades agrícolas (idem) – primitivas comunidades urbanas comerciais da Época Antiga – comunidades urbanas industriais do período da revolução industrial

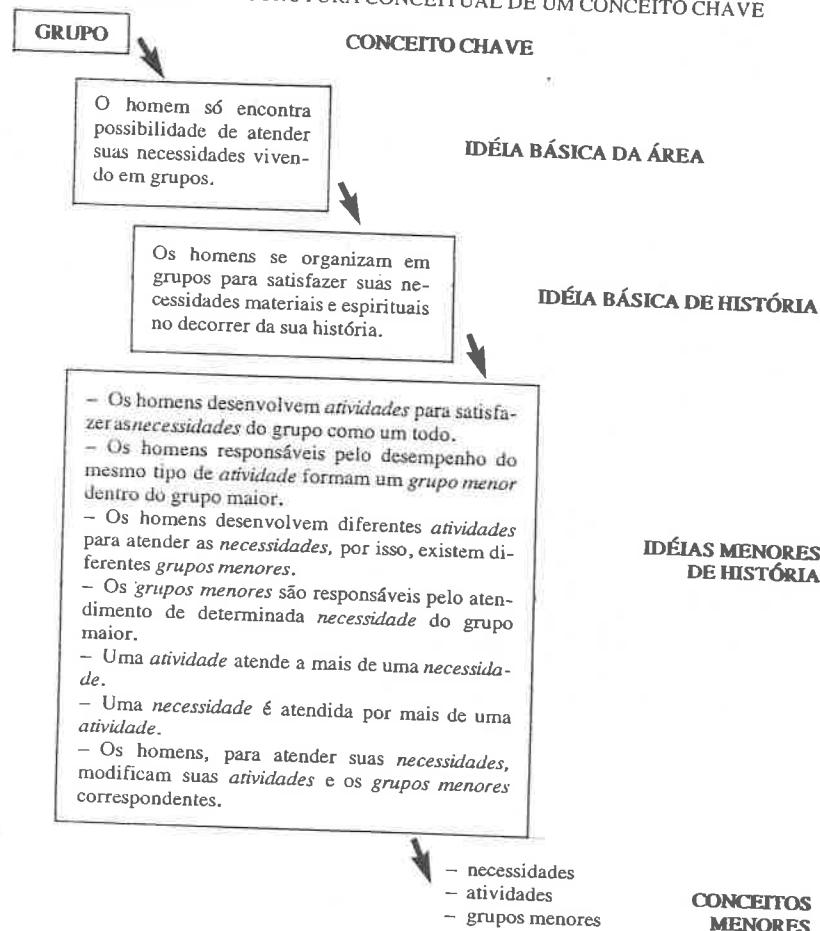
(Cont.)

QUADRO 1 – ORDEM DE SUCESSÃO EM QUE SÃO ESTUDADOS OS FATOS SEGUNDO AS DIRETRIZES

mudança	<ul style="list-style-type: none"> - mudança <ul style="list-style-type: none"> - das sociedades medievais para as modernas - da sociedade americana colonial inglesa para a sociedade independente - da sociedade francesa monárquica para a republicana - da sociedade colonial brasileira para a independente - da sociedade colonial da América espanhola para as sociedades americanas independentes
integração	<ul style="list-style-type: none"> - sociedade brasileira <ul style="list-style-type: none"> - período I Império - período regencial - período II Império - período republicano - países da América Latina de origem espanhola, no período republicano - sociedade estado-unidense no período republicano - uma sociedade da África ou Ásia contemporânea
desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - países desenvolvidos atuais - países subdesenvolvidos atuais - sociedade brasileira atual - sociedade latino-americana de origem espanhola atual - Estados Unidos atuais - sociedade inglesa de fins do século XVIII - fins do século XIX - o mundo pós-revolução industrial - industrialização no Brasil - industrialização da América Latina de origem espanhola - sociedades mundiais antes da revolução industrial - sociedades mundiais pós-revolução industrial

Fonte: SE, 1980, p. 60-72, 87-93, 106-12, 124-29, 146-53, 174-88, 208-14, 226-31, 248-57, 273-80, 314-28.

QUADRO 2 – ESTRUTURA CONCEITUAL DE UM CONCEITO CHAVE



Fonte: Elaborado pela autora a partir das Diretrizes (SE, 1980, p. 80 e 87-93).

Conteúdos / Níveis de Pensamento

Identificar	Descrever	Comparar	Classificar	Concluir	Emitir Julgamento	Aplicar	Sugestões de Avaliação
- as atividades que os habitantes do Rio Grande do Sul, do período colonial, desempenhavam para atender às suas necessidades.	- as atividades que os habitantes do Rio Grande do Sul, do período colonial, desempenhavam entre si, considerando as necessidades que atendiam.	- as atividades que os habitantes do Rio Grande do Sul, do período colonial, desempenhavam entre si, considerando as necessidades que atendiam.	- as atividades desempenhadas pelos habitantes do Rio Grande do Sul, do período colonial, de acordo com as necessidades que atendiam em: 1- alimentação, distribuição e consumo de bens e serviços; criação de instrumentos e técnicas para produção e conservação (Econômica); 2- crescimento - aprendizagem, treinamento através da participação em grupos, comunicação (Educação); 3- reprodução parentesco (Família).	- que os habitantes do Rio Grande do Sul do período colonial: - viviam em grupos melhor atendidos; - desenvolviam atividades para satisfazer às necessidades do grupo como um todo; - responsáveis pelo desempenho do mesmo tipo de atividade, formavam um grupo menor dentro do grupo maior; - desenvolviam diferentes atividades para atender as necessidades, por isso existiam diferentes grupos menores.	- sobre a necessidade dos habitantes do Rio Grande do Sul, do período colonial, viverem em grupo; - sobre a necessidade da existência de pequenos grupos diferentes entre si, entre os habitantes do Rio Grande do Sul, do período colonial.		O rendimento da aprendizagem do aluno será considerado satisfatório se ele: - demonstrar comportamentos adequados aos diferentes níveis de pensamento no decorrer de cada etapa de trabalho; - apresentar atitude científica, social, democrática e criativa adequadas para o trabalho.

Fonte: SE, 1980, p. 87.

concluir corresponde a operação de *generalizar* (formar idéias) e ao nível de *aplicar*, a operação de *aplicar generalizações* (aplicar idéias).³

O nível de pensamento *emitir julgamento* não existe na proposta de Taba et alii (1971) como uma operação cognitiva específica e diferente das anteriores. O desenvolvimento do “senso crítico embasado num referencial de valores” (SE, 1980, p. 19) é um objetivo que está presente no interior das três operações cognitivas propostas por Taba et alii (1971). A juízo da autora deste trabalho, a proposta de Taba et alii (1971) parece mais coerente e ajuda a entender claramente o que de fato ocorre no conjunto do processo indutivo proposto. Na medida em que nas próprias Diretrizes propõe-se a participação permanente do aluno, concordando ou discordando, não é possível entender que se reserve um nível de pensamento específico para essa operação.

A seguir, serão abordadas as operações de conceituar e generalizar. Não se faz necessário analisar a operação de aplicar já que não traz novidades essenciais.

A operação de *conceituar* pode ser observada no Quadro 3. Para identificar e descrever os fatos, os alunos partem dos conceitos menores *necessidades* e *atividades*. Os fatos referem-se aos habitantes do Rio Grande do Sul (RS) no período colonial. Para a formação desses conceitos seria possível proceder em aula como está representado no quadro da página seguinte:

Uma vez formados os conceitos, realiza-se a operação de *generalizar* ou formar idéias no nível de pensamento *concluir*. Estas idéias, que são chamadas por Taba et alii (1971) de idéias contribuintes, podem ser observadas no quadro 3 nesse nível de pensamento. Estas idéias se constituiriam através de duas operações: por simples conclusão ou constatação (idéias marcadas com a letra “C”) e por inferência (idéias marcadas com a letra “I”).

Dado que exatamente as mesmas operações são realizadas para o Rio Grande do Sul do período Imperial, da Primeira República e da República Rio-grandense de 1930 a 1964, temos sucessivamente idéias que relacionam os mesmos conceitos e se diferenciam apenas nos sujeitos. Comparando as idéias, o aluno conclui formando idéias com um sujeito universal que são as idéias menores de história e, posteriormente, unifica todas as idéias menores na idéia básica de história sobre *grupo*. O Quadro 4 ilustra a formação das idéias menores.

Dessa maneira, o aluno percorre um processo indutivo segundo o qual chega a conclusões válidas para todas as civilizações a partir do estudo de fatos específicos de alguns civilizações.

O comportamento do aluno é avaliado em cada etapa (ver “sugestões de avaliação” no quadro 3).

Quanto à significação pedagógica desta proposta, afirma-se na Introdução às Diretrizes que esta forma de ensino significa a superação do ensino factual,

³ Existe alguma diferença entre os procedimentos que Taba et alii propõem para as operações de generalizar e aplicar e os procedimentos propostos nas Diretrizes. Neste trabalho optou-se por obviar uma explicação dessas diferenças. O leitor pode encontrar a explicação das mesmas na dissertação (Massera, 1984, p. 130, 133, 142-3).

IDENTIFICAR e DESCREVER

– O professor verbaliza os conceitos (atividades e necessidades) e proporciona uma amostra – em slides, lâminas, etc. – onde há exemplos de ambos os conceitos.

– O aluno é chamado a identificar os exemplos fazendo uma lista daqueles que exemplificam cada conceito.

- 1 alimentação
- 2 segurança
- 3 saúde mental
- 4 educação
- 5 criação de gado
- 6 comércio
- 7 governo
- 8 religião
- 9 jogos
- 10 ensino

COMPARAR

– O aluno forma grupos de itens sob os conceitos

necessidades

- 1 alimentação
- 2 segurança
- 3 saúde mental
- 4 educação

atividades

- 5 criação de gado
- 6 comércio
- 7 governo
- 8 religião
- 9 jogos
- 10 ensino

e dá uma definição do conceito.

– O aluno compara as atividades entre si, considerando as necessidades que atendiam.

TABELA Nº 1

necessidades

- 1 alimentação
- 2 segurança
- 3 saúde mental
- 4 educação

atividades

- 5 criação de gado
- 6 comércio
- 7 governo
- 8 religião
- 9 jogos
- 10 ensino

CLASSIFICAR

– O aluno classifica as atividades de acordo com as necessidades que atendiam.

TABELA Nº 2

	necessidades	atividades
RS colonial	1 alimentação	5 criação 6 comércio
	2 segurança	7 governo
	3 saúde mental	8 religião 9 jogos
	4 educação	10 ensino

QUADRO 4 – GENERALIZAR OU FORMAR IDÉIAS

IDÉIAS CONTRIBUINTE

“Os habitantes do Rio Grande do Sul do período colonial desenvolviam diferentes atividades para atender as necessidades, por isso existiam diferentes grupos menores.”
(SE, 1980, p. 87)

“Os habitantes do Rio Grande do Sul do período imperial desenvolviam diferentes atividades para atender as necessidades, por isso existiam diferentes grupos menores.”
(SE, 1980, p. 89)

“Os habitantes do Rio Grande do Sul do período da primeira República desenvolviam diferentes atividades para atender as necessidades, por isso existiam diferentes grupos menores.”
(SE, 1980, p. 91)

“Os habitantes do Rio Grande do Sul do período republicano rio-grandense de 1930 a 1964 desenvolviam diferentes atividades para atender as necessidades, por isso existiam diferentes grupos menores.”
(SE, 1980, p. 94)

IDÉIA MENOR

“Os homens desenvolvem diferentes atividades para atender as necessidades, por isso existem diferentes grupos menores.”
(SE, 1980, p. 96).

Nota: Os grifos são da autora.

memorista e formal (SE, 1980, p. 11, 12, 13). Na medida em que a ênfase é posta nas operações que levam à aquisição e utilização do conhecimento, na forma de aprender e não na quantidade de informações (ibid., p. 11-2), as Diretrizes permitiriam um ensino centrado no aluno e seu contexto social (ibid., p. 12-3), desenvolvendo o pensamento crítico-reflexivo e atitudes científicas, democráticas e criativas (ibid., p. 13-7).

2. A ideologia veiculada pelo ensino de história através dos níveis de pensamento

No presente capítulo, procurar-se-á descobrir e caracterizar a visão de mundo veiculada pelo estudo de história através dos níveis de pensamento. O próximo capítulo será constituído por uma tentativa de mostrar que essa visão faz parte da ideologia dominante na sociedade capitalista e que, desse modo, a proposta curricular contribui para o estabelecimento da dominação ideológica necessária à permanência desta sociedade.

O procedimento utilizado para atingir o objetivo deste capítulo consiste em inferir qual é a visão da sociedade que emerge das operações cognitivas incluídas nos níveis de pensamento.

Este procedimento apóia-se no princípio metodológico de que cada forma determinada de conhecimento (epistemologia) está vinculada a uma determinada visão sobre como é a realidade (ontologia)⁴ de modo que seria possível inferir a visão de mundo produzida por uma determinada metodologia a partir do estudo da própria metodologia.

Neste capítulo, partir-se-á das três grandes operações cognitivas presentes dentro dos níveis de pensamento – conceituar (formar ou atingir conceitos), generalizar (formar idéias) e aplicar (aplicar idéias). Essas operações cognitivas serão primeiro estudadas, com vistas à sua caracterização e à identificação do tipo de conceitos e idéias produzidas por elas (2.1). A seguir, será deduzida a visão da sociedade que é veiculada por essa forma de pensar (2.2).

2.1 A forma de pensar presente nos níveis de pensamento

Esta seção tem por objetivo identificar que tipo específico de forma de pensar está presente nas três grandes operações cognitivas definidas dentro dos níveis de pensamento. Para alcançar esse objetivo, será suficiente tratar das duas primeiras operações já que a terceira apóia-se nos mesmos pressupostos e na mesma visão daquelas.

⁴ Toda forma de conhecimento da realidade leva implícita (ou explícita) uma determinada concepção sobre a realidade. Essa concepção pressuposta é a que orienta a pesquisa da realidade através da forma de conhecimento da realidade que, normal e necessariamente, reflete a concepção suposta (Cardoso, 1972).

2.1.1. A formação de conceitos

Nesta seção pretende-se mostrar que através dos níveis de pensamento,

- independentemente dos fatos específicos e da estrutura conceitual proposta nas Diretrizes,
- são utilizados procedimentos
 - empíricos e
 - consensuais
- que produzem conceitos
 - parcelares⁵ – que designam partes parciais, formalmente autônomas e equivalentes da realidade,
 - materiais ou coisificados⁶ – designam coisas e formas sociais,
 - genéricos – fazem abstração do concreto e não permitem sua explicação a partir do concreto.

Com base no estudo das Diretrizes, verifica-se que os procedimentos de pensamento que levam à formação dos conceitos estão presentes em dois momentos diferentes:

- na formação da estrutura conceitual da disciplina – onde já estão presentes os conceitos que posteriormente o aluno formará;
- na passagem do pensamento do aluno pelos níveis *identificar, descrever, comparar e classificar*, onde o aluno forma os conceitos.

As idéias que constituem a estrutura conceitual da disciplina efetivamente contêm conceitos parcelares, materiais e genéricos.

No texto das Diretrizes são identificados, entre outros, conceitos como *necessidades, atividades, grupos, cultura, normas de cultura, funções, áreas de atividade* (política, econômica, intelectual e religiosa), *luta de classe, guerra, revoluções, integração, tecnologia, industrialização, nível de vida*, etc.

Esses conceitos designam sempre partes ou aspectos da realidade (ex.: necessidades, grupos, áreas de atividade, etc.), são conceitos materiais, enquanto referem coisas sociais (ex.: tecnologia) e formas sociais (ex.: normas de cultura) e são genéricos, não fazem referência a nenhuma situação social concreta e designam todas as situações concretas independentemente do tempo e do espaço.

⁵ Existiriam duas grandes concepções do social. Para uma delas, cada parcela da sociedade contém as determinações do todo. Para a outra, o social está constituído pela agregação de partes. Neste caso, as partes não contêm o todo; este último se constitui, precisamente, pelas relações entre as partes. Os que pensam desta última maneira conceituam as partes através de conceitos que chamamos de “parcelares”, para indicar, precisamente, que descrevem partes parciais, pedaços do social que se relacionam entre si externamente, constituindo, desse modo, a sociedade.

⁶ De acordo com Isaac I. Rubin em *A teoria marxista do valor*. São Paulo, Brasiliense, 1980, p. 58, esses conceitos são chamados de “materiais” porque descrevem apenas a forma das relações sociais – isto é, descrevem e designam as coisas e formas sociais e não vinculam essa forma a relações sociais determinadas e específicas.

Poder-se-ia pensar, então, que a estrutura conceitual é a responsável pela formação desse tipo de conceitos por parte do aluno e que, modificando a estrutura conceitual, os níveis de pensamento poderiam produzir outro tipo de conceitos e, conseqüentemente, outra visão da realidade.

Não é assim.

Embora seja verdade que a estrutura conceitual influi na formação de conceitos parcelares e materiais – já que, antes do aluno começar, ela indica que partes materiais da realidade devem ser estudadas – não é verdade que o caráter parcelar e material dos conceitos formados seja responsabilidade exclusiva do tipo de estrutura conceitual.

Procurar-se-á mostrar, em seguida, que os níveis de pensamento desde *identificar* até *classificar* são responsáveis pelo caráter parcelar, material e genérico dos conceitos, isto é, que os níveis de pensamento têm uma ação própria e independente da estrutura conceitual que produz esse tipo de conceitos.

Os níveis de pensamento *identificar* e *descrever* envolvem o “(. . .) reconhecimento por meio de constatação e evocação” e a “(. . .) apresentação das características, atributos ou qualidades em forma verbal ou não” (SE, 1980, p. 19).

Mesmo que o professor não conduza os alunos pela identificação e descrição de determinados aspectos ou partes da realidade – tal como exige a Diretriz –, o fato de o processo de conhecimento do aluno começar pela identificação e descrição de fatos, lâminas, slides, etc., que contêm uma realidade desconhecida ou pouco conhecida, leva o aluno a observar isoladamente exemplos, de uma maneira formal, fragmentária e caótica. As partes, aspectos, porções da realidade que parecem constituir a realidade apresentam-se de maneira formalmente autônoma – formando partes materiais delimitadas – e sem hierarquia definida.

Se, como ocorre nos níveis de pensamento, o processo de conhecimento deve começar pela identificação e descrição de exemplos – isto é, pela observação empírica de parte do social – é inevitável que ocorra o parcelamento da realidade. Isto, aliás, está expressamente reconhecido nas definições de ambos os níveis citados acima.

Também os dois primeiros níveis de pensamento seriam responsáveis pelo caráter material dos conceitos. Nas lâminas, slides, fotos, os alunos só poderão observar exemplos das coisas e das formas sociais e não as relações de produção. Por exemplo, os alunos só poderão observar os meios de produção, as casas, os produtos, isto é, as coisas sociais, e poderão observar as formas de funcionamento das instituições, por exemplo uma votação, uma discussão entre várias pessoas, etc.

Nos níveis de pensamento seguintes – *comparar* e *classificar* – ocorre, propriamente, a formação dos conceitos. Nesses níveis é consagrado e potencializado o caráter parcelar, material e genérico deles.

Na verdade, o conjunto da operação de formar conceitos está comandado por estes níveis finais da operação. Dado que o objetivo da operação em sua totalidade é formar classes com os objetos-exemplos, são os níveis de comparar e

classificar os que indiretamente, mas de maneira pré-determinada, orientam a própria observação empírica nos dois primeiros níveis. O objetivo dos quatro níveis iniciais de pensamento é formar classes, partes ou aspectos, com exemplos empíricos (estratégia de *formar conceitos*). Ou, inversamente, guiados por um conceito que indica uma parte, aspecto, classe, agrupar os exemplos dentro da classe (estratégia de *atingir conceitos*).⁷ Em qualquer dos dois casos, o conceito indica uma classe-parte material empiricamente identificável através de exemplos e esse tipo específico de conceito constitui o ponto de partida implícito ou explícito da observação empírica.

O caráter genérico – não-concreto – dos conceitos está presente nestes níveis, na medida em que são tomadas partes do social, fazendo-se abstração de sua inserção e hierarquia em cada civilização. A operação de parcelamento empírico formar material implica, ela própria, uma abstração genérica – no sentido de retirar uma parte. Essa ruptura abstrata-parcelar da realidade marca profundamente o processo de conhecimento desde o início. Quando mais adiante – na formação de idéias – for necessário estabelecer uma relação entre as partes, não haverá critérios reais e objetivos para hierarquizar e relacionar as partes – esses critérios foram deixados de lado nestes níveis iniciais. As partes aparecerão como partes parciais, pedaços formalmente autônomos e da mesma hierarquia sem uma relação preestabelecida, devendo ser utilizados critérios empíricos e consensuais para estabelecer as relações.

Uma vez caracterizados os conceitos como sendo parcelares, materiais e genéricos, vejamos brevemente que os procedimentos de pensamento utilizados para produzir esses conceitos são empíricos e consensuais.

Observou-se, por um lado, que a identificação, descrição, comparação e classificação de exemplos da realidade social é realizada através da observação empírica dos atributos formais externos destes e isto explica que os conceitos formados descrevem materialmente partes do social. Por outro lado, também é possível observar que os critérios para o tratamento da realidade são consensuais. Em primeiro lugar, os procedimentos de *comparar* e *classificar* são consensuais porque, dentro da linha de pensamento das Diretrizes – e de Taba et alii⁸ – é desejável que os alunos discutam entre si e cheguem a diversos acordos sobre bases de comparação e rótulos classificatórios (é verdade que isto é contraditório à exigência de apenas formar grupos de *necessidades e atividades*, por exemplo). Em segundo lugar, os procedimentos são consensuais porque em qualquer caso – seja qual for o critério ou a palavra, tenham os alunos liberdade ou tenham que submeter-se aos critérios e palavras das Diretrizes ou do professor –

⁷ Ver Massera, 1984, p. 130.

⁸ “Generalizations, like concepts, are the end products of a process of an individual’s abstracting from a group of items of his experience those elements or characteristics the items share, and expressing his recognition of commonality in a way that is *convincing to others*” (Taba, Hilda et alii. *A teacher’s handbook to elementary social studies*. 2. ed. Reading: Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Co., 1971, p. 72) (grifos da autora).

não é questionada a validade da decisão de formar partes, tipos ou classes dentro do social que constituem formas e coisas válidas para todas as sociedades. Parte-se, por um lado, do pressuposto – não explícito – de que todas as sociedades estão formadas pelas mesmas partes e têm a mesma forma e, por outro, de que as palavras e conceitos usados na linguagem comum hoje em dia podem designar essas partes em qualquer sociedade. Sobre isto, existe um consenso tácito.

2.1.2. A formação de idéias

Observando a definição dos níveis de pensamento e as grades curriculares, verifica-se que a formação de idéias ocorre em duas etapas:

1ª – São produzidas idéias para cada civilização estudada, mediante o estabelecimento de relações entre conceitos formados anteriormente. Os procedimentos para estabelecer tais relações são a simples constatação da existência das partes ou aspectos designados pelos conceitos e a inferência.

2ª – São produzidas idéias válidas para todas as civilizações estudadas. O procedimento utilizado para isto seria a comparação entre as idéias antes concluídas para cada civilização.

Além destas etapas na formação das idéias, há ainda o procedimento empregado no nível de pensamento *emitir julgamento* onde o aluno emite sua opinião embasada em um referencial de valores e justificada por fatos conhecidos e as idéias dos alunos são contrastadas ou discutidas.

Nesta seção, pretende-se mostrar o caráter empírico do procedimento de simples constatação e o caráter consensual dos procedimentos de inferência e de emissão de julgamento e

- observar como desses procedimentos emergem determinado tipo de idéias. As idéias surgidas seriam
- relações entre conceitos genéricos que designam partes parciais materiais, formalmente autônomas e equivalentes. Essas relações são
 - externas
 - entre equivalentes, no mesmo plano ontológico;
- genéricas, válidas para qualquer sociedade, independentemente do tempo e do espaço.

O aluno acaba de produzir determinado tipo de conceitos – genéricos, materiais e parcelares – que por definição – isto é, pelo seu próprio conteúdo – definem partes equivalentes do social externos uns dos outros e não indicam qualquer relação definida entre eles.

Uma vez formados os conceitos deste tipo, o aluno é chamado a relacioná-los – isto é, relacionar as partes definidas pelos conceitos. É possível perceber, por um lado, que as relações entre as partes só poderão ser externas e “lineares” ou no mesmo plano ontológico e, por outro, que o aluno deverá apelar à simples constatação da existência das partes e à opinião própria e alheia – ou inferência – sobre as possíveis relações.

Isso é precisamente o que ocorre nas Diretrizes, onde as idéias constatarem a presença de determinado aspecto social – idéias simplesmente constatativas – ou derivam de uma inferência sobre a relação entre as partes do social – idéias que expressam relações de correlação, interação e causa-efeito entre as partes.

Por exemplo:

Idéias obtidas por simples constatação

“As pessoas possuem necessidades materiais e espirituais” (SE, 1980, p. 45)

Idéias obtidas por inferência

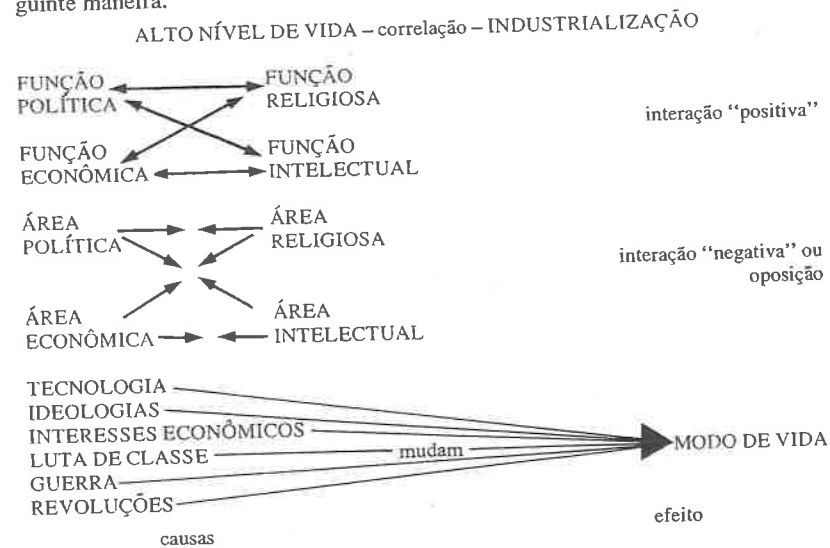
“Há estreita correlação entre o alto nível de vida das populações e o grau avançado de industrialização dos países.” (ibid., p. 80)
(correlação)

“Existe interação das contribuições (funções) dos grupos para a satisfação das necessidades da sociedade.” (ibid, p. 195)
(interação, na primeira parte da frase, e sugestão de causa-efeito, na segunda)

“As áreas de atividade apresentam-se mais integradas quando cooperam entre si e menos integradas quando apresentam, entre si, oposição.” (ibid, p. 263)
(interação “negativa” ou oposição)

“A maneira de usar o meio (forma de produção, tecnologia), ideologia, interesses econômicos e de grupo, luta de classe, guerra, revoluções provoca mudanças no modo de vida das sociedades.” (idem, p. 237)
(causa-efeito)

Observando as idéias acima colocadas, seria possível graficá-las da seguinte maneira:



Em todos os casos a relação é externa – *entre partes* – e no mesmo plano – entre *equivalentes*. Isto parece claro nas relações de correlação e interação, mas também ocorre nas relações de causa-efeito. Neste último caso, trata-se de dois ou mais fenômenos sociais da mesma natureza e hierarquia que se relacionam externamente: um fenômeno é causa, o outro é efeito, a diferença entre eles é de função. No exemplo de relação de causa-efeito é possível observar também algo perfeitamente coerente com esta forma de pensar que estamos analisando: fenômenos que alguém poderá considerar como de diferente natureza – como os fenômenos espirituais e materiais – são tratados da mesma maneira e uns podem ser causas dos outros indiferentemente.

Também pode-se observar o caráter consensual do procedimento de definição das relações entre os aspectos observando esses exemplos.

Por exemplo, por que a relação entre o alto nível de vida e a industrialização é de correlação e não é de interação ou de causa-efeito? Ou, por que são essas causas (tecnologia, ideologia, etc.) e não outras as que mudam o modo de vida? A decisão sobre qual é a relação entre as partes do social – do mesmo modo que a decisão anterior, tomada nos quatro primeiros níveis de pensamento, sobre o caráter parcelar da sociedade e sobre que partes do social que devem ser estudadas – só pode ser matéria de opinião e consenso.

Como diz Levi Strauss (apud Sola, 1967, p. 108) – referindo-se a Durkheim, que utiliza procedimentos similares:

“Sem dúvida, correlações desse gênero existem; mas elas não oferecem (. . .) a explicação do fenômeno. Se as séries fossem escolhidas de outra maneira, apareceriam outras correlações e provavelmente ao infinito.”

A utilização do consenso para a formação das idéias é reiterada no nível “emitir julgamento”. Nesse nível, o aluno é chamado a opinar (SE, 1982, p. 9) utilizando o senso crítico embasado num referencial de valores (SE, 1980, p. 19) e apoiando-se nos conhecimentos adquiridos (SE, 1982, p. 9).

Na aplicação do nível “emitir julgamento” haveria duas possibilidades: que o aluno já tivesse utilizado seu senso crítico e um referencial de valores de pensamento nos níveis anteriores – nesse caso, não se entende por que há um nível de pensamento específico para isso – ou que o aluno viesse a utilizar o senso crítico só neste nível de pensamento – o que levaria os alunos a contrastar idéias de uma maneira superficial e limitada, de modo *algum científica, criativa e crítica*.

Em qualquer uma das alternativas, os procedimentos empírico-consensuais anteriores são convalidados neste nível de pensamento, através de uma nova operação consensual que se mantém ao nível de uma opinião da qual apenas se exige coerência lógica em relação a seus pressupostos valorativos e aos fatos empíricos.

A criatividade, o espírito científico, crítico e democrático ficam reduzidos à possibilidade do aluno mudar uma causa e colocar outra ou de propor uma relação de interação em lugar de uma relação de causa-efeito. Em qualquer circuns-

tância, não há um espaço reservado nas Diretrizes para o questionamento do método – para o questionamento do parcelamento, a rotulação genérica e o estabelecimento de idéias que relacionam partes do social através de procedimentos empiricistas e consensuais. A liberdade, a criatividade, etc. do aluno deve movimentar-se dentro dos limites do método. Isto permite questionar a existência real desses valores nas Diretrizes e a formação real das atitudes sócio-democrática, crítica, científica e criativa nos alunos.

Desse modo, então, através de procedimentos empiricistas e consensuais, primeiro são formadas idéias para cada civilização que relacionam no mesmo plano partes parciais materiais, formalmente autônomas e equivalentes da realidade.

O produto do processo de conhecimento de cada civilização através dos níveis desde *identificar* até *concluir* são idéias que têm a mesma forma: relacionam os mesmos aspectos, mudando apenas as relações entre os aspectos e o nome da civilização. Por isso, afirma-se que seriam idéias genéricas, aptas a se tornarem plenamente universais através de uma simples operação comparativa.

Precisamente, na continuação do estudo de várias civilizações – no caso do conceito chave *grupo*, as civilizações são o RS Colonial, Imperial, Primeira República e de 1930 e 1964 – o aluno procede à comparação mecânica entre essas idéias particulares genéricas sobre cada civilização. Dessa comparação resultam grupos de idéias que tratam dos mesmos aspectos. Uma vez agrupadas as idéias, o aluno comprova que de uma idéia a outra apenas muda a civilização e conclui produzindo uma idéia para cada grupo de idéias, onde o sujeito genérico *os homens* ou *as populações* passa a substituir os sujeitos anteriores referentes aos homens e às populações particulares. No exemplo que se coloca do conceito chave *grupo*, passa-se de afirmar, por exemplo, que “Os habitantes do RS colonial (Imperial, Primeira República e de 1930 a 1964) desenvolviam diferentes atividades para atender às necessidades, por isso existiam diferentes grupos menores” a afirmar que “Os homens desenvolvem atividades para atender às necessidades, por isso existem diferentes grupos menores.” (ver quadro 4).

Desse modo, através de uma simples comparação formal entre idéias particulares são produzidas idéias genéricas válidas para qualquer sociedade, independentemente do tempo e do espaço.

2.2. A visão da sociedade produzida por essa forma de pensar

Na seção anterior viu-se como determinados procedimentos ou mecanismos de pensamento – contidos nos níveis de pensamento – produzem determinado tipo de conceitos e de idéias. Verificar-se-á agora como esses procedimentos, conceitos e idéias produzem uma determinada visão do mundo social, pretendendo-se mostrar que o estudo da história através dos níveis de pensamento produz a seguinte visão do mundo:

Primeiro

A realidade social está formada por partes ou aspectos que se relacionam entre si.

As partes são:

- partes parciais, pedaços ou aspectos da realidade social formalmente autônomos e
 - da mesma natureza (ocupam o mesmo plano ontológico).
- As partes se relacionam entre si
- externamente e
 - no mesmo plano, “em pé de igualdade”, segundo uma relação “linear”.

Segundo

Todas as sociedades têm essa constituição. A história do homem consiste na realização desse único modelo social.

Veja-se o *primeiro* aspecto da visão do mundo antes enunciada.

A primeira operação cognitiva contida nos níveis de pensamento – formar conceitos – consiste em tomar exemplos de partes ou aspectos da realidade e em identificar, descrever, comparar e classificar esses exemplos de modo a definir as partes ou aspectos em estudo. Desse modo, os exemplos são tomados isoladamente para definir partes ou aspectos que são rotulados ou conceituados também de maneira independente. Dado que nesta primeira operação cognitiva as partes foram tratadas como pedaços ou partes parciais e seguindo os mesmos procedimentos cognitivos, a operação termina produzindo partes formalmente autônomas e equivalentes da realidade que não têm entre si uma relação conhecida.

Desse modo, chega-se à ante-sala da segunda operação cognitiva – formar idéias. A formação de idéias consiste em estabelecer relações entre as partes da realidade antes conceituadas. Independentemente das relações observadas na Diretriz – simples constatação, correlação, interação e causa-efeito –, estas relações são, necessariamente, por um lado, relações *entre* as partes, isto é, *externas* e, por outro, são relações que se dão entre coisas que se encontram *no mesmo plano* ontológico e epistemológico, isto é, de coisas que “valem” o mesmo. A “ação” das idéias consiste em reunir as partes da realidade que estavam soltas através de relações externas e em pé de igualdade.

A passagem pelos níveis de pensamento, então, produz, primeiro, um determinado tipo de parcelamento da realidade e, depois, um relacionamento de determinado tipo entre partes.

A imagem do social produzida seria que a sociedade é uma totalidade constituída por partes formalmente autônomas e equivalentes que interagem livremente e em pé de igualdade.

O *segundo* aspecto da visão de mundo produzida pelo estudo da história através dos níveis de pensamento consistiria em perceber que todas as sociedades são constituídas da forma que se acabou de sintetizar. Entre as sociedades haveria apenas diferenças de grau na existência e diversificação das partes, mas todas obedeceriam ao mesmo modelo.

À primeira vista, esta segunda característica deriva da primeira. Isto é, em parte, verdadeiro: o estudo de qualquer sociedade através dos níveis de pensamento acabará proporcionando o mesmo modelo ou a mesma conformação da sociedade.

Pretende-se mostrar, porém, que, por um lado, há dentro dos níveis momentos específicos que são responsáveis pela universalização do modelo e que, por outro, o estudo da história através dos níveis de pensamento produz um resultado que vai além da geração esporádica e eventual desse modelo social pelos níveis de pensamento. A efetividade universal do modelo não poderia ser conseguida, por exemplo, através do estudo de uma única sociedade.

Dentro dos níveis de pensamento, os momentos responsáveis pela universalização do modelo estão concentrados em dois lugares: na produção dos mesmos conceitos genéricos pela aplicação dos níveis de pensamento desde *identificar* até *classificar* e na produção de idéias genéricas com um sujeito universal, sendo que o primeiro procedimento – produzir os mesmos conceitos genéricos – tem maior hierarquia que o segundo – produzir idéias genéricas –, já que o possível e pré-determina.

Essas operações generalizantes são reforçadas e potencializadas na medida em que se estudam muitas civilizações e não apenas algumas, isto é, na medida em que a disciplina em estudo é história. O estudo da história através dos níveis faz com que esse modelo – antes descrito – se transforme em modelo único do social e confirma a unicidade do modelo.

Com efeito, o modelo do social começa a ser conformado desde o momento em que o aluno nos primeiros níveis de pensamento toma partes e as conceitua genericamente. Através da comparação e classificação no marco de uma civilização, passa-se, por exemplo, da caça e da colheita para as *atividades*, aparecendo, então, a palavra que designa genericamente o aspecto ou a parte do social. Em seguida, essa mesma parte-aspecto/palavra volta a aparecer sucessivamente no estudo das outras civilizações. Nessas outras civilizações, por exemplo, a palavra *atividades* passa a englobar também o cultivo e a domesticação, e assim por diante.

O decisivo, então, em primeiro lugar, é o tipo de conceito que é formado através da comparação e classificação. Dessas operações saem conceitos de determinado tipo – conceitos genéricos, aptos para o tipo de universalização que se pretende. A partir da formação desses conceitos não interessa guardar o histórico concreto mas apenas guardar o conceito, o rótulo. Não interessa guardar, por exemplo, que tal civilização caçava e coletava mas apenas guardar que essas coisas são *atividades*.

Em segundo lugar, é decisiva a reiteração do procedimento para muitas civilizações. Desse modo, fica “comprovado” que em todas as civilizações havia *atividades*, havia a mesma parte ou aspecto.

Os mesmos conceitos genéricos são reiterados para todas as civilizações e das relações entre eles surgem idéias – em *concluir* – que apenas são diferentes no sujeito – correspondente a cada civilização. Através da mudança dos sujeitos particulares pelo sujeito universal *os homens* todas as sociedades passam a ter a mesma forma. Desse modo, pelo mesmo procedimento que é construído um único modelo social para todas as civilizações é “confirmada” sua validade.

Resumindo as grades curriculares obteve-se o quadro que segue, o qual expressa as diversas maneiras em que se apresenta a mesma forma social válida para todas as civilizações.

FORMA DA SOCIEDADE QUE DERIVA DO ESTUDO DA HISTÓRIA ATRAVÉS DOS NÍVEIS DE PENSAMENTO CORRESPONDENTE A CADA CONCEITO CHAVE

CONCEITO CHAVE	FORMA SOCIAL (*)
necessidade	NECESSIDADES → ATIVIDADES → GRUPOS FUNCIONAIS
grupo	NECESSIDADES → ATIVIDADES → GRUPOS FUNCIONAIS
cultura	NECESSIDADES ↔ REALIZAÇÕES (CULTURA) ÁREA POLÍTICA ↔ ÁREA RELIGIOSA ↓ ↔ ↓ ÁREA ECONÔMICA ↔ ÁREA INTELECTUAL NORMAS DE CULTURA → FORMAS DE INTERAÇÃO MUDANÇAS NA INTERAÇÃO → MUDANÇAS NA SOCIEDADE
função	NORMAS DE CULTURA → CONTRIBUIÇÕES (FUNÇÕES) metropolitanas das colônias para a satisfação das necessidades das metrópoles NECESSIDADES → INTERAÇÃO ENTRE FUNÇÕES NOVAS NECESSIDADES → NOVAS FUNÇÕES → MUDANÇA NA SOCIEDADE
posição	NECESSIDADE → FUNÇÕES IMPORTÂNCIA FUNÇÕES → POSIÇÃO RELATIVA DE CADA GRUPO NA SOCIEDADE
mudança	NECESSIDADES → FORMA DE PRODUÇÃO, TECNOLOGIA → MODO DE VIDA AGENTES DE MUDANÇA (forma de produção, ideologias, difusão, conquistas, interesses econômicos e de grupo, luta de classe, guerra, revoluções)
integração	ÁREA POLÍTICA ↔ ÁREA INTELECTUAL ÁREA ECONÔMICA ↔ ÁREA RELIGIOSA MUDANÇAS NAS ÁREAS DE ATIVIDADE → NECESSIDADE DE MAIOR INTEGRAÇÃO PARA O ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES
desenvolvimento	INTERAÇÃO ENTRE ÁREAS DE ATIVIDADE → CONTÍNUAS MUDANÇAS SOCIAIS NECESSIDADES → INDUSTRIALIZAÇÃO → NÍVEL DE VIDA

(*) simbologia: (—) correlação (↔) interação positiva (↔+) interação negativa (oposição) (→) causa-efeito.
 Nota: Não foram consideradas no quadro as grades dos conceitos chave "representação" e "localização" porque nelas nem sequer aparece um modelo social, sendo as conclusões puramente constatativas.
 Fonte: Elaborado pela autora a partir das Diretrizes (SE, 1980).

A forma da sociedade é empiricamente observável e as sociedades são comparáveis em sua forma. As partes do social seguem regularidades abstratas – necessidades, atividades, grupos funcionais, etc. – que podem ser descobertas através de procedimentos empíricos comparativos e pela classificação das manifestações externas dessas regularidades essenciais. As relações entre as partes seguem uma racionalidade última – uma lei causal ou um sistema. O ponto de partida ou pressuposto ontológico que orienta o conhecimento é essa racionalidade última. A aceitação tácita desta ontologia está na base dos procedimentos cognitivos contidos nos níveis de pensamento. Ao mesmo tempo, ela aparece como uma produção espontânea do processo de ensino através dos níveis de pensamento. O modelo social seria, ao mesmo tempo, o pressuposto dos níveis de pensamento e o resultado da aplicação dos níveis; os níveis de pensamento estão impregnados desse modelo e o reproduzem através de sua ação.

Neste capítulo tenta-se identificar a ideologia veiculada pelo ensino de história através dos níveis de pensamento.

A ideologia veiculada estaria caracterizada por uma determinada maneira de pensar – constituída por procedimentos empiricistas e consensuais que geram conceitos parcelares, materiais e genéricos e idéias igualmente genéricas – que produziria uma determinada imagem do social – consistente num modelo de sociedade formado por partes formalmente autônomas e equivalentes que se relacionam livremente através de diversas formas de interação.

3. A ideologia veiculada e a ideologia dominante. O sentido social desta proposta metodológica

Neste capítulo tentar-se-á mostrar:

- que a ideologia veiculada é a ideologia dominante na sociedade capitalista (3.1) e que, portanto,
 - o procedimento de ensino de história proposto contribui para a formação da dominação ideológica necessária à permanência desta sociedade (3.2).
- Desta maneira ficará completa a demonstração da hipótese geral que motiva esta dissertação.

3.1. A ideologia dominante e o ensino de história através dos níveis de pensamento

Nesta seção ocorrerá a abordagem da primeira questão enunciada, a saber, que a ideologia veiculada pelo ensino de história através dos níveis de pensamento é a ideologia dominante na sociedade capitalista.

Procurar-se-á cumprir esse objetivo observando dois aspectos do ensino de história através dos níveis de pensamento:

● o método de ensino adotado e a visão da sociedade por ele produzida (3.1.1) e

● os hábitos e a prática social desenvolvidos (3.1.2).

3.1.1. A ideologia dominante no método de ensino e na visão da sociedade

Pretende-se mostrar nesta seção que a ideologia veiculada faz parte da ideologia dominante na sociedade capitalista, o que será exposto através dos seguintes passos:

● o modelo social produzido e generalizado a toda a história da humanidade pelo estudo da história através dos níveis de pensamento corresponde ao modelo de funcionamento formal da sociedade capitalista (3.1.1.1.);

● a principal responsabilidade pela produção desse modelo e de sua generalização está no caráter especificamente burguês dos procedimentos de pensamento envolvidos nos níveis e dos conceitos idéias por eles produzidos (3.1.1.2);

● pelo mesmo procedimento de pensamento que é ensinado e generalizado o modelo formal da sociedade capitalista, obstaculiza-se o ensino de outras concepções da sociedade (3.1.1.3.).

3.1.1.1. O modelo de sociedade produzido e o modelo de funcionamento formal da sociedade capitalista

A análise da forma da sociedade capitalista permite afirmar que nesta sociedade:

1º – As relações sociais assumem a forma material de coisas (ex.: mercadorias) e de formas (ex.: Estado). Estas coisas e formas são partes, parcelas, pedaços aparentemente autônomos e equivalentes. As relações sociais não aparecem como tal mas como coisas e formas que se relacionam entre si. As relações sociais são coisificadas, naturalizadas. Também, as relações sociais assumem uma forma abstrata e genérica (ex.: existe o trabalho em geral, a produção em geral, etc.).

2º – As relações sociais expressam-se ou ocorrem através de relações entre coisas e formas. Esta relação entre coisas e formas é uma relação de comparação-igualação e de interação-interdependência-troca entre coisas e formas autônomas e equivalentes; em outras palavras, é uma relação no mesmo plano, aparentemente equitativa, consensual e neutra.

3º – As relações sociais são encobertas por relações entre coisas. A percepção empírica imediata não permite observar as relações sociais. A forma que assumem as relações sociais oculta as relações. A relação social não aparece como relação social concreta e historicamente determinada mas aparece em sua forma parcelar, material, genérica, naturalizada. A relação social não aparece como relação entre elementos antagônicos e desiguais mas aparece sob a forma ilusória e falsa de uma relação entre equivalentes (ex.: salário).

Dizendo-o de um modo sintético, a sociedade capitalista teria uma forma abstrata caracterizada pela existência das partes e/ou formas “fechadas” – delimitadas, partes parciais que se agregam ou unem formando o todo – formalmente autônomas e equivalentes que se igualam-comparam e interagem-trocam entre si de uma maneira equilibrada e seguindo normas de consenso. Esse sistema de

formas estaria determinado e explicado por relações sociais concretas e historicamente determinadas: as relações de produção mercantis-capitalistas. Estas relações, contudo, não são aparentes nem parecem ser determinantes e explicativas para um observador espontâneo e puramente empírico.

No capítulo anterior mostrou-se como o estudo da história através dos níveis de pensamento produzia um único modelo social. Agora se está verificando que esse modelo corresponde com precisão ao modelo de funcionamento formal da sociedade capitalista antes resumido.

Isto permite apontar o método de conhecimento proposto como sendo o método apropriado para a descrição da forma da sociedade capitalista. O estudo da sociedade através dos níveis de pensamento produz um modelo social perfeitamente adequado à descrição desta forma social. Neste sentido, os níveis de pensamento permitem um conhecimento objetivo e a forma de ensino indutiva neles presente seria uma forma adequada para descrever a sociedade capitalista. Esta forma de ensino refletiria com naturalidade no intelecto a forma real (ex.: mercadoria) ou ilusória (ex.: salário) em que se dão as relações sociais nesta sociedade.

Mas, precisamente pela mesma razão que se trata de um conhecimento adequado à forma da sociedade capitalista e pelo fato de estender esta forma às outras sociedades, esse conhecimento é um determinado conhecimento. A visão do mundo consistente apenas no conhecimento da forma da sociedade capitalista e na generalização dessa forma para todas as sociedades teria uma conotação sociológica determinada. Tratar-se-ia de um conhecimento especificamente burguês, na medida em que desconhece as relações sociais de exploração e estende o modelo da sociedade burguesa às outras sociedades.

A conotação especificamente burguesa do conhecimento da história através dos níveis de pensamento teria, então, dois aspectos fundamentais:

● o fato de o modelo de sociedade produzido corresponder ao modelo de funcionamento *formal* da sociedade capitalista e

● o fato do desenvolvimento histórico de *toda a humanidade* transformar-se no processo de implantação de um único modelo social que se ajusta à *forma* de uma *determinada sociedade*, a sociedade capitalista.

Do ponto de vista da constituição da ideologia burguesa como ideologia dominante é muito importante que a imagem do social atinja, apenas, a forma da sociedade porque essa forma funciona de uma maneira aparentemente equitativa, consensual e neutra, não mostrando o caráter desigual e exploratório das relações de produção capitalistas.

Se, como é o caso, o modelo ensinado consiste, apenas, na forma da sociedade burguesa, as relações de exploração não aparecem e a sociedade, pelo contrário, aparece com uma imagem equilibrada, livre e igualitária. Como as relações sociais não são estudadas, não são, portanto, explicativas da forma nem constituem o centro nevrálgico de transformação social. A forma explica-se e justifica-se a si mesma, é naturalizada. As transformações historicamente observadas e por vir no futuro eram e serão, apenas, mudanças de forma. Isto parece perma-

mentemente na Diretriz, sobretudo com maior relevo nos momentos em que, de algum modo, o desequilíbrio e as disfunções sociais constituem a temática.

Ao efeito ideológico especificamente burguês produzido pela absorção intelectual da forma da sociedade burguesa acrescenta-se um segundo aspecto ou característica que atribui uma conotação também burguesa à visão do mundo produzida pelo estudo da história através dos níveis de pensamento: a extensão da validade dessa forma social especificamente burguesa para todas as sociedades.

Através do exemplo de várias civilizações não-capitalistas, é possível observar como isto ocorre e que significação tem.

No estudo do conceito chave *interação*, as Diretrizes indicam o estudo da civilização da Europa medieval feudal e da passagem para a Europa moderna. Para o estudo da sociedade feudal propõe-se – do mesmo modo que para a moderna e todas as outras civilizações trabalhadas nesse conceito chave – identificar, descrever e comparar os grupos de atividade político, econômico, religioso, etc., concluindo, por um lado, que há interação entre esses grupos e, por outro, que a passagem da Idade Média feudal para a Moderna ocorre devido a modificações na interação entre esses diversos grupos e dentro de cada um deles (SE, 1980, p. 174 et seq.).

Ora, a sociedade européia feudal não está formada por grupos funcionais – político, econômico, religioso, etc. – autonomizados que interagem, nem dentro de cada uma dessas esferas inexistentes há interação através de subesferas e subgrupos.

Não há na sociedade feudal européia dos séculos V a XIII, por exemplo, a forma econômica, a forma política e a forma religiosa separadas e externamente interagentes. As relações pessoais entre senhores e servos e entre senhores constituem a própria estrutura de poder e são relações religiosas. Os bispos eram senhores feudais, administravam a economia de seus feudos, tinham servos e faziam parte da hierarquia de senhores que seria a “estrutura política” do feudalismo, “estrutura” impossível de ser separada do “econômico” e do “religioso”. A relação entre senhores e servos não é uma interação entre entes autônomos e a troca entre eles não é de equivalentes nem é indireta, através do mercado, por exemplo. As relações sociais são diretas, pessoais (Parain, 1973; Anderson, 1981). A mudança da época feudal para a moderna não pode ser, então, explicada por mudanças nas interações dos subsistemas econômico, político, religioso ou por mudanças nas relações de mercado livre entre senhores e servos ou outras dentro do subsistema.

A este exemplo tirado das Diretrizes se poderiam acrescentar outros. Nenhuma sociedade não-capitalista tem a forma “sistêmica” da sociedade capitalista. Nas comunidades primitivas, por exemplo, assim como no feudalismo, é impossível distinguir subsistemas autônomos e interagentes – as “funções” estão terrivelmente emaranhadas: o parentesco e as relações entre os sexos são ao mesmo tempo “econômicas” e “políticas” e estão estruturadas no “intelecto” mágico. A sociedade greco-romana é a que mais se aproxima pela sua forma à sociedade capita-

lista. Contudo, nesta sociedade a maior parte da produção não é colocada no mercado e o Estado é, apenas, o Estado dos cidadãos livres que constituem uma pequena minoria da população.

O estudo da história pré-capitalista através dos níveis de pensamento, ao parcelar a sociedade em partes, grupos, funções, subsistemas, impinge um modelo social a estas sociedades, que lhes é absolutamente alheio e que as iguala arbitrariamente. Esse modelo social é, apenas, o modelo de funcionamento formal da sociedade capitalista. Ao ensinar-se apenas esse modelo, escondem-se as relações de produção, de exploração da sociedade capitalista e das outras sociedades, e vê-se a história como a história da realização de uma única forma social paradigmática que coincide com a forma da sociedade em que vivemos. Desse modo é sacralizada a validade eterna da sociedade burguesa e esta é apresentada como uma sociedade justa e igualitária. O projeto burguês aparece como o projeto do conjunto da sociedade e como o projeto histórico da humanidade.

O mais extraordinário – e extremamente estimulante, do ponto de vista da investigação que está sendo desenvolvida nesta dissertação – é que o modelo social único, sua validade universal e seu caráter especificamente burguês não surge do estudo da sociedade burguesa nem do estudo mesmo que empírico da história – este proporcionaria outros modelos sociais diferentes – nem se trata de um modelo explicitamente ensinado. Aos alunos não é apresentado o modelo. Não se diz: “Eis aqui o modelo do desenvolvimento de toda a humanidade do qual nossa sociedade é culminação”. Nem os professores nem os autores das Diretrizes parecem se aperceber da existência desse modelo – a não ser que realizem uma investigação do tipo da que aqui está sendo feita. Até pelo contrário, mesmo que houvesse um esforço por fazer aparecer o modelo – o que não ocorre nas Diretrizes – ele seria espontâneo e imediatamente justificado porque para professores e alunos o modelo surge do próprio conhecimento e estudo da história e nada teria a ver com alguma sociedade específica.

Nessa atitude professores e alunos teriam toda a razão. A idéia que aqui se defende é que o modelo surge, precisamente, do estudo da história através dos níveis de pensamento. O modelo estaria “embutido”, pressuposto nos níveis e, ao ser realizada uma leitura das sociedades através deles, surgiria o modelo acompanhado da visão de mundo nele implícita. Mas o modelo não aparece. Ele fica no inconsciente, junto com a forma de pensar que o origina. A transcendência ideológica, sociológica deste fenômeno não pode ser menosprezada, ao mesmo tempo que produz inquietação para saber como isto pode ser possível, em particular, saber de onde saem esses níveis de pensamento tão poderosos e eficazes.

Com a consideração deste último assunto se passará a analisar o segundo aspecto da presença da ideologia dominante no método de ensino proposto.

3.1.1.2. O caráter especificamente burguês dos procedimentos cognitivos

Seguindo os passos de investigação aconselhados pelo destacado estudioso do currículo M. Apple (1979, p. 254 e 1982, p. 229) pretende-se defender

nesta seção a idéia de que a responsabilidade pela produção desse modelo social e de sua generalização está no caráter especificamente burguês dos procedimentos cognitivos e dos conceitos e idéias por eles produzidos. Os níveis de pensamento estariam impregnados com a forma da sociedade capitalista. A linguagem e as formas de raciocínio presentes nos níveis expressariam a reificação e mercantilização – abstração da sociedade em que vivemos.

Nesta dissertação² defendeu-se a idéia de que, devido às características específicas das relações sociais na sociedade capitalista, a ideologia dominante se constitui de maneira muito peculiar. A observação espontânea e direta da forma e a imagem proporcionada pela vivência e participação formal dos indivíduos configuram uma visão equilibrada e consensual da sociedade e induzem a pensar utilizando mecanismos de pensamento similares aos do funcionamento material da sociedade e conceitos que expressam adequadamente as características dessa forma.

Dado que a forma parece explicar-se a si mesma, a observação empírica passaria a ter uma relevância em si e a comparação, a classificação e a formação de opinião por consenso, mecanismos de funcionamento cotidiano da sociedade capitalista, passariam a ser os mecanismos de conhecimento apropriados a esse objeto. Conceitos materiais, parcelares e genéricos – que conceituam adequadamente a coisificação-naturalização das relações sociais, o parcelamento-autonomização formal e a abstração reais que caracterizam esta sociedade – seriam os conceitos com que pensamos regularmente e fariam parte substancial de nossa linguagem comum e científica.

Dirigindo agora nossa observação para os resultados da seção 2.1. é possível constatar a presença dos mecanismos de funcionamento formal cotidiano da sociedade burguesa nas estratégias de formação de conceitos e idéias presentes nos níveis de pensamento e a produção de conceitos e idéias pelo estudo de história através dos níveis que se correspondem perfeitamente com os conceitos que descrevem diretamente a forma da sociedade capitalista de nossos dias e fazem parte do pensamento regular correspondente. A semelhança entre os mecanismos e conceitos da ideologia dominante e do estudo da história através dos níveis de pensamento permitiria supor que ambos procedimentos de conhecimento seriam gerados socialmente da mesma maneira.

De modo que seria possível perceber que, da mesma forma que ocorre com a ideologia dominante, a forma da sociedade capitalista impregnaria os procedimentos cognitivos dos níveis de pensamento. Estes refletiriam adequadamente no pensamento a forma social e seu funcionamento. No entanto, isto não nos dá uma pista perfeitamente definida para entender o que ocorre dentro dos níveis de pensamento, de que maneira específica estão amarradas as partes que compõem o processo de ensino proposto e que significação ou conotação especificamente burguesa isto tem.

²Ver seção 1.2.2. da dissertação (Massera, 1984, p. 39-45).

O que se pretende mostrar em seguida é que o caráter especificamente burguês não estaria em cada nível de pensamento separadamente nem em qualquer um dos níveis, assim como tampouco no fato dos conceitos formados através dos níveis de pensamento serem parcelares, materiais e genéricos em geral. Essa conotação derivaria de um uso e de uma combinação específicos dos níveis de pensamento, vinculados às estratégias propostas para formar conceitos e idéias.

Os níveis de pensamento não produziram necessariamente o resultado que temos observado se usados isoladamente dentro de outros procedimentos de ensino.

Por exemplo, a identificação e descrição podem ser utilizadas para identificar e descrever as motivações espirituais dos heróis – supostos atores da história dentro da concepção positivista – ou para identificar e descrever as coisas e formas sociais que correspondem a determinadas relações de produção – dentro de uma concepção marxista. Poderia se dizer que a identificação e descrição estão presentes em qualquer procedimento de ensino ou de pensamento, assim como os outros níveis.

O mesmo ocorre com os conceitos. O caráter material de um conceito – isto é, de um conceito que designe uma coisa, uma forma ou uma função social – não implica, por si mesmo, uma conotação sociológico-ideológica especial. Também o exame da sociedade por partes ocorre em toda investigação ou estudo. Qualquer estudo sociológico e histórico é o estudo de alguma parte, de algum aspecto da sociedade. Finalmente, todos os conceitos utilizados são abstratos.

Existiria uma determinada combinação dos níveis de pensamento, uma determinada subordinação e sucessão entre eles que seria responsável pelos resultados observados. Essa combinação é tão fechada e firme que, seja qual for o conceito ou aspecto da sociedade que se quiser estudar, o resultado é o mesmo. Não seria possível, por exemplo, estudar relações sociais do ponto de vista marxista ou a causalidade psicológica individual que explicaria a história dentro da visão positivista.

O estudo da relação capital/trabalho, com base nos níveis de pensamento, determinaria que o capital fosse identificado e descrito na pessoa do capitalista – isto é, no agente de uma coisa, o capital – ou como uma coisa com várias formas, como o dinheiro ou os meios de produção. Podem-se tomar vários exemplos de capitalistas (agrários, urbanos, donos de escravos, donos de dinheiro) e formar um grupo rotulado com o nome “capitalistas” ou tomar vários exemplos de coisas (dinheiro, propriedades, instrumentos de produção) e formar um grupo sob o rótulo “capital”. Depois de estudar várias civilizações, encontrar-se-ia capital e capitalistas em todas elas.

O mesmo processo poderia ser observado em relação ao trabalho, corporificado na pessoa do trabalhador, sendo este caracterizado como uma pessoa que não possui meios de produção (assalariado), que tem meios de produção mas trabalha para outro (servo, camponês) ou que é, ele mesmo, um meio de produção (escravo). Depois de comparar e classificar, far-se-ia uma tentativa de

generalizações. Até *no emitir julgamento* seria possível expressar senso crítico sobre a injustiça de uns trabalharem para os outros.

Mas não foi possível estudar nem uma nem várias relações sociais nem como as relações se constituíram historicamente. Como, por exemplo, se capital e trabalho fossem estudados como elementos personificados e coisificados, poder-se-ia conceber *o capital como trabalho* acumulado e colocado na aquisição de meios de produção e força de trabalho com o objetivo de produzir mais-valia – um valor a mais do que foi investido? Como explicar as *diversas formas* das relações sociais se o objetivo foi, apenas, identificá-las para generalizá-las, isto é, precisamente para esquecer a diferença de forma?

O que se conseguiu foi estudar o capital personificado e coisificado e generalizá-lo, fazendo o mesmo com o trabalho. A generalização foi possível precisamente por se tomar o capital e o trabalho apenas em sua forma e em seu estado coisificado.

Qualquer que seja o conceito/aspecto que se coloque na “máquina” dos níveis de pensamento, seja este, por exemplo, funcionalista – função, grupos funcionais, etc. – ou marxista – capital, valor, etc. – o resultado será o mesmo: conceitos materiais, parcelares e genéricos válidos para todas as sociedades passadas, presentes e futuras.

O caráter especificamente burguês desses conceitos estaria no fato deles serem *ao mesmo tempo* materiais, parcelares e genéricos e serem usados, por isto, *em toda e qualquer circunstância*. Não se trata de qualquer tipo de conceitos materiais, parcelares e genéricos, mas de conceitos que são as três coisas ao mesmo tempo; não se trata de qualquer tipo de generalização ou abstração mas de uma *generalização que tem por base esse tipo de conceitos*.

A conotação ideológica especificamente burguesa apareceria quando um conceito *material* – que designa coisas ou formas sociais – é considerado como um conceito explicativo e válido para qualquer sociedade. Este sentido específico surge quando se considera que essa coisa ou forma explica-se a si mesma e/ou pela interação com outras coisas ou formas, isto é, quando a sociedade é coisificada/naturalizada – e quando essa naturalização é generalizada –, quando a base da generalização é a naturalização da sociedade.

Essa mesma significação adquiriria um conceito que designa uma *parte* da sociedade desde o momento em que ocorre simultaneamente: primeiro, que essa parte é concebida como uma parte parcial, que não contém a totalidade social, sendo a sociedade constituída pela interação e agregação externa das partes; segundo, que a descrição da parte e da interação das partes – isto é, seu aspecto externo material – formal – é considerada explicativa e, terceiro, que isso é generalizado.

Por último, o caráter burguês dos conceitos formados pelos níveis de pensamento não vêm de fato deles serem conceitos *genéricos* abstratos, mas porque são conceitos abstratos materiais – abstrações de formas e coisas sociais – parcelares – designando partes parciais – e serem utilizados para explicar todas as situações históricas.

Foi visto no capítulo anterior que esse tipo de conceitos e idéias surge necessariamente do estudo da história através dos níveis de pensamento (seção 2.1.). Também procurou-se definir em que lugar dos níveis estaria particularmente concentrada a responsabilidade desse resultado, chegando-se à conclusão sobre a importância decisiva da estratégia de formar ou atingir conceitos presente nos primeiros quatro níveis de pensamento. Neste momento o que se pretende estabelecer é a conotação especificamente burguesa dessa estratégia, ressaltando, particularmente, dois aspectos:

- o fato de o processo de ensino começar por um tipo determinado de observação empírica: a observação empírica em “identificar” e “descrever” está subordinada – está orientada e tem por objetivo – à formação de classes de objetos através da comparação e classificação com base nos atributos materiais e formais externos. A formação de classes por objetos, desse modo, acaba constituindo partes parciais e materiais do social que são genericamente rotuladas;

- a utilização sistemática do consenso e da participação formal ativa espontânea do aluno em todas as instâncias – para a escolha das partes a serem estudadas, na seleção dos critérios de comparação e classificação e na decisão das relações entre as partes.

O primeiro aspecto não merece maiores comentários, por ter sido suficientemente desenvolvido no capítulo anterior. Neste, pode-se constatar de imediato sua significação especificamente burguesa com base no que já fora colocado sobre a forma especial que assumem as relações sociais na sociedade burguesa e os mecanismos de pensamento que esta forma promove. Neste aspecto estão presentes todos os mecanismos de formação da ideologia dominante: a observação empirista, a comparação e a classificação, mecanismos que espontaneamente produzem um modelo social abstrato e formalista.

O segundo aspecto talvez tenha agora uma nova significação. No capítulo anterior apenas se constatou a utilização do consenso e da participação “criativa” e “democrática” dos alunos. Agora há condições de se dizer que esses procedimentos potencializam os resultados ideológicos especificamente burgueses desta proposta de ensino. Em situações “normais” de funcionamento da sociedade burguesa, quando o nível político da luta de classes não permite desvendar aos olhos de todos as relações de produção, mesmo porque a existência dessas relações é um obstáculo extremamente sólido para esse processo cognitivo, os alunos, se deixados em liberdade e chamados a opinar, utilizarão espontaneamente os mecanismos e os conceitos classificatórios, formais e abstratos de pensamento regulares em nossa sociedade. A atitude “democrática”, “crítica”, “criativa” e “científica” levaria a isto.

Este consenso e participação dos alunos vem fechar ainda mais as possibilidades de um uso alternativo dos níveis de pensamento. Por um lado o consenso e a participação fazem parte inseparável da aplicação dos níveis, por outro lado, não há dentro dos níveis uma instância para a crítica dos procedimentos cognitivos e dos conceitos utilizados ou por eles produzidos porque os níveis são a própria

imagem acrílica da sociedade, são a plena realização da ideologia dominante. Em outras palavras, não há nos níveis um espaço para realizar a vigilância epistemológica que Miriam Limoeiro Cardoso, de acordo com Bachelar, propõe como a característica primordial do método científico (Cardoso, 1972).

Nessa combinação específica de empirismo e conceituação estaria a responsabilidade, por um lado, da formação de uma percepção da realidade, consistente na forma da sociedade capitalista estendida a todas as sociedades e, por outro, da impossibilidade de perceber a realidade de outra forma – por exemplo, no marxismo, como um processo histórico determinado pelas relações de produção e a mudança radical e singular destas ou, no positivismo, como um processo histórico determinado pela ação de indivíduos motivados por razões concretas de índole espiritual e psicológica. Desse modo, através desta proposta curricular promove-se a formação da ideologia dominante da sociedade burguesa e obstaculiza-se a constituição de outras visões de mundo potencialmente contestatórias do *status quo* burguês na medida em que, independentemente das diferenças radicais quanto à determinação do processo histórico, concebem a realização do homem como um processo histórico, como história.

Neste último parágrafo está presente um aspecto – o das visões de mundo que não podem ser ensinadas se forem seguidas as orientações das Diretrizes – que se pretende desenvolver um pouco mais detalhadamente na seguinte seção para, desse modo, terminar de caracterizar o ensino de história através dos níveis de pensamento como instrumento de formação da visão de mundo e da forma de pensar próprias da ideologia dominante dentro da escola.

3.1.1.3. Os obstáculos para o ensino da disciplina

A questão dos obstáculos impostos ao ensino da disciplina através dos níveis de pensamento constitui uma parte importante da hipótese geral que motiva esta dissertação, a qual preocupa-se com a situação do ensino de história nas escolas, dentro do marco mais amplo de avaliação da escola como um local de disputa hegemônica em que o que é e o que não é ensinado adquire uma relevância particular.

Nas duas seções anteriores (3.1.1.1. e 3.1.1.2.) procedeu-se à caracterização do que é ensinado, como parte da ideologia dominante na sociedade capitalista. Mas o que não pode ser ensinado faz também parte substancial da transformação dessa ideologia em ideologia dominante, na medida em que obstaculiza ou desarticula a constituição de visões de mundo diferentes e antagônicas.

Contudo, apesar da importância deste aspecto, ele será desenvolvido apenas através de alguns elementos, de modo incompleto e sem objetivos de demonstração, nos termos da justificativa expressa na Introdução.

Utilizando a reflexão teórica desenvolvida na dissertação sobre o método indutivo e conhecimento da história¹ e da análise das Diretrizes realizada no capítulo anterior e na presente seção 3.1., pretende-se discutir, através de alguns

¹ Ver seção 3.3. da dissertação (Massera, 1984, p. 84-102).

elementos, como as concepções positivista e marxista da história não podem ser ensinadas através dos níveis de pensamento e que limitações de tipo geral são impostas ao ensino da disciplina.

A posição positivista concebe a história como uma cadeia linear de fatos particulares realizados por atores individuais subjetivamente orientados, centrando a análise histórica no estudo das motivações psicológicas e subjetivas dos atores, principalmente através da documentação. Já na posição marxista, a história é entendida como uma sucessão descontínua de formações sociais qualitativamente diferentes, concretamente articuladas e determinadas por relações de produção específicas, com um conteúdo geral único e progressivo, e um mecanismo de transformação também único – constituído pela contradição entre as relações de produção e forças produtivas. Existe, portanto, para os marxistas, uma articulação concreta para cada sociedade, uma sucessão concreta de uma sociedade para outra e um sentido geral único para essa sucessão. Daí que a investigação da realidade histórico-social deva seguir uma direção geral do abstrato (definição da determinação) para o concreto (definição precisa da determinação do determinado) e passe pela crítica das categorias do pensamento presente – determinadas pelas relações de produção capitalistas –, pela conceituação das categorias em função das relações de produção da sociedade histórica em análise e a explicação concreta das formas sociais determinadas, tudo isso implicando a utilização de uma informação fatural suficientemente rica sobre cada formação social, tanto sobre as relações de produção quanto sobre as formas sociais específicas.

Vejam, agora, elementos da forma de ensino proposta nas Diretrizes que indicam que essas duas concepções da história não podem ser ensinadas:

- a desarticulação abstrato-analítica de cada sociedade realizada desde *identificar até concluir* – onde são tomados apenas alguns aspectos de cada sociedade de modo isolado e no plano empírico-abstrato de coisas e formas sociais (seção 2.1.1.) – não permite o estudo de cada sociedade como um todo articulado, não permite a análise das conexões concretas e das formas concretas de sucessão das civilizações – seja isto realizado na linha positivista ou na marxista –, assim como a possibilidade de trabalhar em diferentes planos de determinação – tal como exige o marxismo (seção 3.1.1.2.);

- a imposição do modelo de funcionamento formal da sociedade capitalista impede a descrição objetiva da forma das sociedades não-capitalistas, e não proporciona uma explicação para a diversidade formal dessas sociedades. Esta objeção é até independente de uma tomada de posição historiográfica determinada, especificamente marxista ou positivista, correspondendo a exigências óbvias da matéria histórica;

- a prescindência de um estudo sucessivo das civilizações (quadro 1) impossibilita veicular a idéia de conteúdo geral único ou de processo histórico presentes nas duas posturas historiográficas – positivista e marxista;

- o tipo de informações e a importância delas dentro do processo de ensino não se adaptam às necessidades das abordagens positivista e marxista; para o

desenvolvimento dessas duas abordagens historiográficas seriam necessárias outras informações e outro uso delas. As informações utilizadas no curso dos níveis de pensamento são desarticuladas para cada civilização, são desarticuladas do ponto de vista cronológico, não são concretas no sentido positivista ou marxista – pelo mesmo motivo que não possuem uma articulação precisa, específica e não são suficientemente ricas – lembrando-se que, dentro das concepções indutivistas de ensino, seriam suficientes apenas dois exemplos para formar um conceito. Também as informações são irrelevantes dentro do processo de ensino proposto nas Diretrizes: os fatos são meros instrumentos do pensamento e não são concebidos como obstáculos e indicadores de importância relevante sempre presentes, acompanhando todo o curso do conhecimento, e dos quais o conhecimento deve dar conta de maneira satisfatória.

As Diretrizes Curriculares seriam um exemplo brilhante do que Horkheimer (1973, p. 15, 17, 32, 33, 42) chama de razão subjetiva e instrumental. As Diretrizes parilham as posições do racionalismo empirista e formalista – declarado ou implícito nas mais diversas correntes como os funcionalistas, os sistêmicos, os relativistas, os weberianos – segundo as quais interessa apenas o estudo das formas sociais – para uns empiricamente dadas, para outros, formas ideais-racionais, mas também dadas. A história e a geração real do mundo material e subjetivo são menosprezados de maneira explícita. O pensamento parece mover-se sobre si mesmo, obedecendo apenas a regras abstratas, meramente formais e lógicas.

O caminho percorrido pelos níveis de pensamento, que vai do abstrato ao abstrato, seria responsável pelos obstáculos impostos a um ensino mais amplo da disciplina.

Essa trajetória geral do conhecimento impede a atribuição de causas individuais concretas aos fatos dentro de uma interpretação positivista e o desenvolvimento do pensamento do abstrato ao concreto pensado proposto pelo marxismo.

Na opinião da autora, contudo, o entrave mais sério está na pobreza, na desarticulação e na irrelevância das informações propriamente históricas. Isto inabilita qualquer outra interpretação histórica que não seja a da ideologia dominante. O aluno fica sem um mínimo apoio no conhecimento da realidade histórica que lhe permita questionar os procedimentos utilizados e seus resultados. Uma informação factual relativamente ampla sobre história – mesmo que realizada em moldes positivistas – atingiria a ideologia dominante em seu aspecto central – a concepção abstrata de um único modelo de sociedade, a sociedade burguesa. Talvez isso explique em parte a crise do ensino tradicional positivista e a caracterize – como aponta Saviani (1982, p. 169-70) – como uma crise da hegemonia burguesa dentro da escola. A riqueza de informações característica do ensino positivista tradicional constituir-se-ia num material primário de grande valor para a elaboração de um pensamento histórico crítico, em particular, se esse ensino se enquadrava dentro de um processo de crescimento político das classes populares que permitisse a elaboração social crítica do saber escolar.

Assim, mesmo permanecendo nos limites dos elementos antes citados, é possível perceber, de um modo geral, que a proposta curricular em apreço apenas daria condições para o aluno apreender a visão da ideologia dominante sobre a história, obstaculizando – principalmente através do caráter das informações e da trajetória abstrata delineada nos níveis de pensamento – outras visões sobre o processo de humanização. O mais sério, quiçá, em termos de ensino, seria que nem sequer são proporcionados os elementos informativos elementares e, também, imprescindíveis, para a elaboração de uma concepção propriamente histórica do homem como ser social.

3.1.2. Os níveis de pensamento como hábito e prática social burgueses

Na seção anterior (3.1.1.), observou-se a presença da ideologia dominante da sociedade capitalista no método de ensino e na visão da sociedade por ele produzida. Nesta seção será focado um outro aspecto da ideologia veiculada, observando-se os hábitos e a prática social desenvolvidos. Os níveis de pensamento serão considerados enquanto hábito – como disposição duradoura, adquirida pela repetição freqüente de um ato, uso ou maneira usual de ser (Ferreira, 1975, p. 717), e enquanto prática – como forma de levar a efeito, realizar, converter em obra (ibid., p. 1134) – social burguesa.

Este aspecto da conotação burguesa da forma de ensinar proposta tem um relevo muito particular. À diferença do ensino de história positivista predominante até agora, que colocava a ênfase na transmissão de conteúdos e numa assimilação passiva mas erudita de conhecimentos, a proposta de ensino que se está analisando esvazia o ensino de conhecimentos propriamente históricos ou de caráter historicista, reduzindo-se a ensinar a ideologia dominante em nossa sociedade – extremo tratado na seção anterior, 3.1.1. –, e promove uma construção ativa de hábitos e práticas cotidianas de caráter burguês – assunto que será tratado em seguida. Estas diferenças em relação à forma de ensino tradicional, que expressamente se pretende superar com a proposta curricular em apreço, fariam da proposta um instrumento muito mais agudo e eficiente de dominação ideológica, penetrando no mais profundo do ser social dos alunos. Seria mais fácil lutar contra uma imposição de passividade e autoritarismo direta e visualmente presente no ensino tradicional do que desvendar o caráter conservador de uma proposta que publicamente diz superar esse autoritarismo e passividade, propondo formas críticas, democráticas, científicas e criativas, promovendo realmente a participação ativa do aluno. Daí a importância de mostrar que o que em realidade ocorre é a promoção de hábitos e práticas conservadoras de reprodução da sociedade burguesa muito mais aguçadas e eficazes que as anteriormente utilizadas.

Para efeitos de análise, dar-se-á destaque a esses dois aspectos antes analisados: os hábitos e as práticas.

Nos níveis de pensamento aparece um verdadeiro treinamento mecânico, sistemático, dia a dia e ano a ano, em todas as séries escolares² dos mecanismos centrais de formação da ideologia dominante na sociedade capitalista – a comparação empiricista, o estabelecimento de relações de correspondência e interação no mesmo plano das coisas e formas observadas, o uso do consenso, da discussão livre de idéias que valem e “pesam” aparentemente o mesmo e estão como coisas na prateleira de um mercado, para serem livremente escolhidas.

É impossível exagerar a transcendência deste fato. Se o aluno se submeter a este treinamento acabaria adquirindo o *hábito* de pensar dessa maneira. Como hábito, ele será passado ao inconsciente e realizado de maneira mecânica, não crítica nem consciente. Mesmo fora da escola e da aula de tal ou qual disciplina, ele olhará o mundo utilizando esses mecanismos. Sabe-se, pelo já colocado anteriormente, que a sociedade capitalista, ao ser olhada empiricamente, oferece um modelo de funcionamento igualitário e equilibrado onde as coisas e formas naturalizadas relacionam-se equitativamente, proporcionando uma imagem de equivalência que nem sempre é real, escondendo as relações sociais de exploração, explicando a forma em si mesma e sugerindo, portanto, a perfectibilidade do sistema através de simples mudanças de forma.

Por outro lado, os níveis de pensamento implicam a *prática* cotidiana da participação formal ativa, característica de nossa sociedade. Segundo as orientações da SE e, sobretudo, de Taba et alii (1971), cada aluno seria um indivíduo independente com capacidade de opinar e discutir em pé de igualdade com colegas e professores. O aluno poderia discutir as bases de formação de classes e a rotulação que são as atividades culminantes da formação de conceitos. Também opina quando se trata de estabelecer as relações entre os conceitos em *concluir* – podendo argumentar se a relação é de causa-efeito, interação, correlação, etc. – e até tem um espaço reservado para dizer o que pensa – no *emitir julgamento* – caso que nos espaços anteriores isto não se efetive.

Já foram assinalados na seção 2.1.2. os limites da participação criativa e democrática do aluno. Este teria liberdade para movimentar-se *dentro* da forma de pensar proposta nos níveis, poderia questionar uma relação de interação e argumentar que se trata de uma relação de causa-efeito mas não lhe seria possível imaginar a sociedade constituída de forma diferente do modelo de funcionamento formal através da interação livre entre partes estanques. Também foi colocado na seção 3.1.1.2. que a participação do aluno quando se dá dentro dos limites formais – sem o estudo das relações sociais, sem questionamento da linguagem reificada e dos mecanismos que normalmente se utiliza para pensar –, em

² É importante reiterar que a organização dos conteúdos em níveis de pensamento preside a todas as séries escolares desde a primeira série. Nesta dissertação tomou-se para estudo a programação curricular desde a 4ª até a 8ª série porque interessava analisar o ensino de história no 1º Grau, mas a mesma organização é proposta também para o chamado currículo por atividades nas primeiras séries escolares.

lugar de permitir o questionamento do processo de aprendizagem através dos níveis de pensamento, vem reforçá-lo e fazê-lo mais eficaz porque, precisamente, esse processo surgiria natural e espontaneamente da própria participação do aluno, sem necessidade de coação ou imposição externa à sua individualidade.

Agora, a essas condições que mostram os limites reais da participação e os frutos ideológicos que nela predominam, deve-se acrescentar a importância da participação como prática social.

A prática da participação formal em aula proporciona uma imagem de relações sociais entre alunos e professores como se fossem relações entre indivíduos livres, independentes e iguais em direitos. Esta participação produz uma imagem de relações sociais que, por ser praticada materialmente, resulta extremamente forte em termos de reprodução mental da realidade e em termos de hábitos de convivência. A sala de aula transforma-se assim num local a mais onde se realiza a participação formal ativa dos cidadãos, participação que sabe-se muito importante para a formação da ideologia dominante.

Desse modo, tanto pela constituição de hábitos duradouros de pensamento quanto pela prática da participação ativa formal dos alunos, os níveis de pensamento realizam um aporte significativo e eficaz à formação da ideologia dominante. Na verdade estes dois últimos aspectos destacados nesta seção vêm sintetizar colocações da seção anterior (3.1.1.), na medida em que esses hábitos de pensamento e essa prática da participação produzem – dentro e fora da escola, durante a estadia escolar e depois dela – uma percepção da realidade própria da ideologia dominante, e que consiste no modelo de funcionamento formal da sociedade burguesa e na naturalização a-histórica e especificamente burguesa da história humana.

3.2. A função social do estudo de história através dos níveis de pensamento

Na seção anterior (3.1.) se procurou mostrar que a ideologia veiculada pelo ensino de história através dos níveis de pensamento é a ideologia dominante na sociedade capitalista. Nesta seção pretende-se indicar qual é a função social dessa forma de ensino, em particular, apontar que ela contribui para a constituição e fortalecimento da hegemonia burguesa no seio da sociedade. Desse modo, conclui-se o tratamento da hipótese geral que guiou a investigação.

Para cumprir o objetivo da seção, tomar-se-á como ponto de apoio as principais afirmações sobre hegemonia e conhecimento na sociedade burguesa e na escola³ e sobre a presença da ideologia dominante na proposta curricular em apreço (seção 3.1.).

Nesta dissertação já fora colocada⁴ em linhas gerais a importância social da ideologia na sociedade capitalista.

³ Ver Introdução e Capítulo 1 da dissertação (Massera, 1984).

⁴ Ibid.

Foi dito, basicamente, que a ideologia seria o conhecimento que os homens têm do mundo a partir de suas condições concretas de existência e que, numa sociedade de classes como a nossa, ocorre uma luta entre projetos sociais antagônicos, e a ideologia dominante concorre de maneira significativa para estabelecer a dominação de uma classe – a burguesia – sobre o conjunto da sociedade.

Dentro das apreciações sobre ideologia e hegemonia na sociedade capitalista destacou-se:

- que a dominação ideológica tem nesta sociedade uma importância singular. Devido ao caráter das relações sociais de produção capitalistas, a violência imediata é eliminada das próprias relações de produção, passando a ser exercida – de maneira neutra e, se possível, velada – pelo Estado. Nessas condições, a coesão social passa a ser assegurada de forma significativa pela ideologia dominante;

- que a dominação ideológica dá-se através de formas peculiares a esta sociedade e em permanente luta com as pretensões de autonomia política e conhecimento independente das classes subordinadas;

- a formação da ideologia dominante apóia-se diretamente na forma democrática e aparentemente igualitária da sociedade burguesa e na participação formal ativa dos indivíduos;

- pela primeira vez na história as classes populares pretendem assumir um papel protagonista, o que coloca a questão da ideologia, do conhecimento, num plano duplamente específico e novo – por serem opacas as relações sociais e por ser necessário um conhecimento dessas relações, mesmo que limitado, no nível das massas.

Dá a importância da ideologia dominante cumprir sua função em duas direções simultâneas: por um lado, articulando o conjunto da sociedade em torno do projeto de uma classe – a burguesia –, por outro, obstaculizando a articulação de concepções antagônicas. A ideologia dominante faz isto através da constituição de uma concepção de mundo universalizada e unitária que se apóia na forma da sociedade e tem como preocupação central a operacionalização e a eficiência do sistema, e sua permanência. Esta concepção logra converter-se em senso comum, articulando por dentro a mentalidade popular em torno dos interesses dominantes e absorvendo de maneira gradual e contínua os elementos ativos saídos dos grupos aliados e também dos adversários. Pelos mesmos procedimentos, a ideologia dominante impede a expressão elaborada dos interesses populares, particularmente o conhecimento das relações sociais que determinam a forma da sociedade, a explicam e historicizam. Desse modo, desarticula-se e obstaculiza-se a constituição de uma visão social autônoma e dificulta-se a organização independente das camadas populares contribuindo, conseqüentemente, de maneira significativa para a permanência da sociedade capitalista (Saviani, 1982, p. 10; Gramsci, 1978, p. 24-5 e 276-77).

Devido às características da formação da ideologia dominante e da luta hegemônica na sociedade capitalista, o campo político seria o âmbito privilegiado

de conhecimento. Dentro desse marco geral, a escola ocupa um lugar importante, sendo que nela a luta política assume as formas da pedagogia, das estratégias de ensino, do conhecimento de algumas coisas e a ignorância de outras.

A postura crítica do presente estudo frente às propostas da escola liberal mas também frente às posições dos crítico-reprodutivistas, elaborada com base nos trabalhos de pedagogos brasileiros (Saviani, 1975, 1982, 1984) e no pensamento pedagógico marxista (Marx, 1967, T. II, Cap. XII a XV; Manacorda, 1969) determina que se defenda a idéia de que a escola não reproduz apenas a ideologia dominante mas a contradição entre diversas concepções de mundo.

Destaca-se que é no contexto dessa luta ideológica que se pode entender por que a escola, que por definição é um lugar de ensino, não tem êxito na alfabetização, nem em ensinar a contar e ajudar nossos alunos a se localizarem criticamente no mundo.

A ineficiência histórica da escola brasileira, por um lado, e a luta por fazer dela um local de difusão democrática do conhecimento, por outro, seria uma manifestação da luta pela hegemonia entre as classes dominantes e as classes dominadas.

A escola tradicional teria entrado em crise por não saber abrigar uma cultura qualificada e de massas, e porque seu estilo implicava a passagem da cultura erudita burguesa aos alunos. A dominação do positivismo nas ciências e, particularmente, na história, característica desta forma escolar, não se adaptava à entrada do povo para a escola nas condições de crise cultural e ideológica da burguesia, particularmente no período posterior a 1914-17, e com uma nova inflexão no segundo pós-guerra. Surge, então, primeiro a proposta escolanovista e, mais recentemente, as formas tecnicistas, que põem ênfase nos aspectos psicopedagógicos e técnico-administrativos. A introdução dessas propostas no Brasil significou o esvaziamento dos conteúdos do ensino do ponto de vista das classes populares.

Agora, reunindo a análise sobre a ideologia, hegemonia e escola antes sintetizadas com as reflexões realizadas na seção anterior (3.1.) sobre as Diretrizes para o ensino de história propostas no currículo da SE (1980), pode-se afirmar que essa forma de ensino contribui para a constituição da dominação ideológica necessária à permanência da sociedade capitalista, e constitui um exemplo destacado da luta hegemônica travada no interior da escola nas últimas décadas.

Os principais resultados ideológicos da aplicação dos procedimentos de ensino de história propostos nesse documento seriam:

- ensinar apenas a forma da sociedade capitalista e naturalizar-generalizar essa forma para toda a história humana, impedindo a possibilidade de estudar as relações sociais, as diversas formas da sociedade humana e o processo de humanização como um todo – sejam estes abordados dentro das formulações positivistas ou dentro das marxistas;

- ensinar o aluno a pensar com os mecanismos, os conceitos e as idéias próprios da ideologia dominante;

● habituar os alunos a pensar dessa maneira, através do treinamento sistemático e mecânico desses mecanismos de pensamento, impregnando profundamente e de forma duradoura o pensamento do aluno com a imagem formal da sociedade capitalista e com a maneira de pensar que produz necessariamente a imagem dessa forma;

● desenvolver a prática do consenso burguês, a participação ativa formal e o comportamento formal característicos desta sociedade, reforçando através da escola os comportamentos materiais cotidianos dos indivíduos e a correspondente produção de uma imagem consensual e igualitária da sociedade em que vivemos.

Esta proposta curricular cumpre, então, com a importante função de promover a coesão ideológica, a direção moral e intelectual ou hegemonia, numa sociedade em que este tipo de coesão é de vital importância para sua permanência e reprodução. Desenvolve essa função produzindo determinado conhecimento, formas de pensamento, hábitos e práticas que fazem com que o projeto social da burguesia se transforme no projeto social do conjunto das sociedades, escondendo as contradições da sociedade burguesa e transformando o modelo burguês no modelo histórico de evolução do conjunto da humanidade e obstaculizando a constituição de outras visões de mundo, retirando o conhecimento, esvaziando o ensino do conteúdo necessário para a conformação destas.

Nesse sentido, a proposta curricular da SE (1980) faria parte da luta hegemônica travada dentro da escola a partir da crise do ensino tradicional positivista e constituiria um esforço por recompor a hegemonia burguesa em luta, por um lado, com uma forma de ensino também burguesa – a tradicional – que não se adaptava à entrada do povo na escola – ao entregar a este uma certa erudição fadial historicista onde sociedades diferentes da nossa sucedem-se – e, por outro, com a exigência, ainda que vaga e desorientada, mas efetiva, de um ensino crítico e democrático.

A proposta curricular da SE constituiria uma arma particularmente eficiente de recomposição da hegemonia dentro da escola porque ensina a ideologia dominante, negaceando o ponto crítico do ensino de história constituído pela própria história, absorve formalmente as exigências críticas e democráticas – diria Gramsci (1978, p. 276), absorve os elementos ativos aliados e adversários – fazendo publicamente a crítica do positivismo e da escola tradicional, dizendo-se “crítica”, “democrática”, “criativa” e “científica” e propondo como solução uma “forma de pensar” “nova” num momento em que o movimento dos professores não tem claras as saídas pedagógicas concretas para uma escola realmente democrática e em que predomina a confusão e a ilusão de que soluções “técnico-pedagógicas” poderão salvar a escola de sua atual crise.

Essa eficiência hegemônica particularmente aguda da proposta curricular da SE resume-se específica e precisamente à “forma de pensar” proposta. Esta, apesar de mostrar-se como neutra ou até crítica, é a principal responsável pela visão de mundo produzida, pela visão de mundo obstaculizada e pelo desenvolvimento de hábitos de pensamento duráveis e de práticas de comportamento

intelectual e material profundamente comprometidas com a permanência da sociedade burguesa. Daí o centro desta dissertação ter sido a análise dessa forma de pensar – os “níveis de pensamento” indutivos – buscando-se, com este estudo, realizar um aporte à construção da escola democrática.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, Perry. *El estado absolutista*. México, Século XXI, 1981, 592p.
- APPEL, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982. 246 p.
- . Curriculum and reproduction. *Curriculum Inquirv.* New York, 8(3):251-7, Fall 1979.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *O mito do método*. Rio de Janeiro [s.ed.] 1972, 40 p.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975. 1516 p.
- GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. São Paulo, Martins Fontes, 1978. 421 p.
- HORKHEIMER, Max. *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires, Sur, 1973. 195 p.
- MANACORDA, Mario M. *Marx y la pedagogia moderna*. Barcelona, Oikos-tau, 1969. 213 p.
- MARX, Karl. *Le capital*. Paris, Editions Sociales, 1967. 8T.
- MARX, Karl e ENGELS, Frederic. *Feuerbach*. Oposición entre las concepciones materialistas e idealistas. (I capítulo de la Ideologia Alemana). In: —. *Obras escogidas*. Moscú, Editorial Progreso, 1976. p. 11-81.
- MASSERA, Ema Julia. *Ideologia e currículo: O método indutivo no ensino de História – Estudo de caso de Diretrizes curriculares para Estudos Sociais*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1984. 237 p. Dissertação de Mestrado em Sociologia.
- . Para uma pedagogia crítica dos conteúdos. Análise de uma proposta empírico-funcionalista para o ensino de História. *Educação e realidade*, V. 11 (1), jan./abr. 1986.
- PARAIN, Charles. Caracteres gerais do feudalismo. In: CERM. *Sobre o feudalismo*. Lisboa, Estampa, 1973. p. 17-21.
- . Evolução do sistema feudal europeu. In: CERM. *Sobre o feudalismo*. Lisboa, Estampa, 1973. p. 22-38.
- RUBIN, Isaak Illitch. *A teoria marxista do valor*. São Paulo, Brasiliense, 1980. 293 p.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 2. ed. São Paulo, Saraiva, 1975. 146 p.
- . *Educação; do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1982. 224 p.
- . *Escola e democracia*. 2. ed. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1984. 96 p.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Diretrizes curriculares, ensino de 1º grau, educação geral, área de estudos sociais*. Porto Alegre, 1980. 358 p.
- SOLA, Lourdes. Durkheim; senso comum e objetividade. *Revista Teoria e Prática*. São Paulo, (2):101-26, out. 1967.
- TABA, Hida et alii. *A teacher's handbook to elementary social studies*. 2.ed. Reading: Massachusetts, Addison-Wespy Publishing Co., 1971. 163p.