
ENSINO DE HISTÓRIA: PARADIGMAS DA HISTÓRIA E TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Maria Lucinete Fortunato¹

Janice Correa da Silva²

INTRODUÇÃO

O surgimento da História como disciplina autônoma no Brasil, no século XIX, foi marcado, de forma acentuada, pelas idéias positivistas desenvolvidas na França por Augusto Comte, para quem a constituição dos conhecimentos sociais deveria se fundamentar nas características apresentadas pelas Ciências Naturais, por considerar que a sociedade era regida pelas mesmas leis que regem a natureza.

Influenciada pelo positivismo, a História se apega aos métodos científicos deixando de lado a filosofia. Este deslocamento possibilita à Historiografia a adoção de um método de estudo próprio e ocasiona um fortalecimento do método empírico.

Nesta perspectiva, o conhecimento histórico deveria se constituir de forma objetiva e neutra, de modo que os pontos de vista do pesquisador não deveriam aparecer na narrativa histórica. Tinha-se então um conhecimento dito científico e uma história considerada universal, a qual objetivava apresentar um passado comum a todos os homens tal como acontecera, assim como um futuro que levaria à redenção e à felicidade de todos os povos por meio da crença na razão, na ordem e, por fim, no progresso da humanidade.

Essa forma de elaboração do conhecimento histórico permeou o ensino de história, no Brasil, até a primeira metade do século XX, quando entraram em cena novas escolas históricas: O Marxismo e a Escolados Annales.

O Materialismo Histórico, elaborado por Karl Marx no século XIX, empreendeu uma série de críticas ao positivismo, possibilitando reelaborações teórico metodológicas na educação escolar e colocando novos sujeitos na cena da produção historiográfica, redimensionando, assim, as abordagens históricas e o ensino de História.

¹ Professora do Curso de Licenciatura em História do CFP/UFCG e do PPGH -UFCG.

² Graduada em Licenciatura em História pelo CFP/UFCG.

Com base nessa compreensão, a história passa a ser produzida e ensinada, tendo como prioridade questões relacionadas ao modo de produção da vida pelos homens, e considerando, sobretudo, o papel social e econômico das classes trabalhadoras no “modo de produção capitalista”. Bruce (2006) defende que a matriz marxista indicava uma reivindicação de questionamentos da história oficial ou dos vencedores propondo o materialismo histórico como base teórica. Através da inferência das elaborações de Marx, buscava-se, dar voz aos excluídos sociais permitindo que outros sujeitos históricos aparecessem na história ensinada. Ao invés do modelo mecanicista do ensino tradicional ressaltava-se a relevância de cada pessoa se ver como sujeito da própria história.

De acordo com os princípios defendidos pela Escola dos Annales, os elementos da realidade que passam a ser considerados, prioritariamente, são os aspectos culturais e a análise interdisciplinar, abrindo-se o campo de produção do conhecimento histórico a uma ampla gama de novos objetos de pesquisa e de novas problematizações acerca da realidade histórica.

É a partir dessas questões que o presente trabalho pretende discutir as implicações políticas e epistemológicas que envolvem a relação entre historiografia e ensino de história na nossa contemporaneidade. Neste sentido, problematiza as concepções historiográficas que perpassam a produção do conhecimento histórico, o ensino de História e a educação escolar nos últimos anos.

Abordamos este tema, tomando por base as discussões estabelecidas na disciplina “Teoria do Ensino de História”, e a nossa prática de monitoria, bem como em virtude da necessidade de problematizar e apreender as transformações pelas quais o saber histórico e, conseqüentemente, o ensino de história vem passando nos últimos anos.

A análise aqui proposta será realizada tendo por fonte documental textos acadêmicos sobre as proposições das escolas históricas abordadas, no que se refere a produção do conhecimento histórico e a sua inferência no ensino de História e, conseqüentemente, na educação escolar.

Procuraremos descortinar a seguinte problemática: Quais as transformações pelas quais passou o ensino de História sob a influência das principais escolas históricas? Que tipo de educação escolar é possibilitado a partir destas influências na nossa contemporaneidade? Quais as implicações políticas e epistemológicas que envolvem a relação entre historiografia e ensino de história na nossa contemporaneidade?

VERTENTES HISTORIOGRÁFICAS E ENSINO DE HISTÓRIA.

De acordo com os princípios defendidos pela “Escola Metódica”, dita “Positivista”, acreditava-se reviver o passado tal como ele aconteceu, através de um método por meio do qual o historiador iria ao passado e faria com que se construísse um conhecimento real e objetivo dos fatos históricos. Porém, esta volta ao passado não serviria para julgá-lo, mas, para ressuscitá-lo, visto que a ciência histórica deveria ser completamente neutra e imparcial. Assim, a reconstrução do passado tal como ocorreu se dava pelas buscas incansáveis de documentos oficiais, cuja veracidade pudesse ser comprovada.

A partir dessa compreensão, constituiu-se um saber histórico que privilegiava abordagens onde eram enfatizados os grandes feitos daqueles que eram tidos como heróis. Eram, portanto narrados os eventos onde os fatos políticos eram exaltados bem como as proezas das elites. Tais características se faziam visíveis no ensino de história no Brasil, onde, desde o século XIX, nos deparávamos com um tipo de ensino em que eram apresentadas somente narrativas que exaltavam a elite política considerada como detentora do poder, nas quais eram os grandes homens que estavam em cena.

Para Faustino & Gasparin (2001),

O ideal presente no ensino era o do progresso contínuo, aprendido através do estudo dos fatos representado pela linearidade e superposição constante dos acontecimentos, demonstrando assim que o curso da história é sempre ininterrupto e gradual. No estudo da História o aluno deveria memorizar os acontecimentos passados – da sociedade civilizada – para que nunca se esquecesse do ônus pago por seus ancestrais, para que o mundo pudesse se modernizar e progredir. (FAUSTINO & GASPARIN, 2001, p.165)

Fica evidente, por meio do trecho acima, que o ensino de história, na temporalidade que estamos discutindo, cultuava os heróis de forma exagerada. Era uma história eurocêntrica de caráter elitista e ideológico que pregava o respeito às tradições. Como se pode imaginar os conteúdos predominantes apresentavam todos estes aspectos, e objetivavam formar os juízos de valor e o patriotismo que eram necessários à constituição da identidade e do progresso nacional.

No que diz respeito aos métodos de ensino, predominava a memorização, a repetição oral e escrita dos conteúdos e o aluno era avaliado através da quantidade de informações que

fosse capaz de acumular. O papel do aluno era o de assimilar os conteúdos que lhe eram transmitidos, sem refletir sobre os mesmos, assumindo, portanto, uma postura de passividade no processo de ensino-aprendizagem. Saber História, naquela temporalidade, era simplesmente ter conhecimento das grandes nações, dos seus heróis, das capitais da língua, da economia, da política das datas comemorativas. Percebe-se, assim, que o processo de ensino-aprendizagem da História se baseava na exposição, leitura e memorização.

Portanto, no Brasil, durante a Monarquia e a República foi produzida uma história que propunha a construção da identidade brasileira, por meio do amor à pátria e à nação. A partir de 1929, o interesse na educação voltou-se para formar cidadãos político-militares sem a preocupação de que os mesmos tivessem conhecimento de uma “história de si próprio”.

Na década de 1930, momento em que ocorre o fortalecimento do poder central do Estado e do controle sobre o ensino, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e o ensino passou a ser universalizado em todo o país, sem, contudo, haver uma reelaboração das questões teórico-metodológicas que permeiam os conteúdos abordados no ensino.

Durante os anos 1950 e 1960 novas expectativas foram estabelecidas em relação ao ensino de história e a composição dos seus conteúdos, a partir da preocupação com a democraticidade das políticas educativas e sob a influência de historiadores estrangeiros.

Já nos anos 1970, com a Lei 5.692 de 1971, que instituiu o ensino médio técnico em todo o país, tanto na rede pública quanto na rede privada, independentemente da classe social, e o ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais, os estudos históricos foram fragmentados e reiterou-se o modelo memorístico.

(...) o ensino de história centrou-se na concepção de que o desenvolvimento histórico é resultante de um progresso natural, desdobrando-se numa sucessão de fatos explicados para uma relação lógica de causas e efeitos, cujos atores são sempre os grandes nomes da história política”. (SIQUEIRA, s/d, p. 3).

De acordo com Fonseca (2004, p. 59), só no final dos anos 70 do século XX, o modelo de ensino de história foi posto em questão e foi reivindicada uma redefinição, o que foi propiciado devido a maior flexibilidade do regime militar e às possibilidades de repensar o que se denominava de realidade brasileira. Mas, foi nos anos 1980 que ocorreu de fato uma mudança paradigmática sob a inferência do marxismo e da escola dos Annales nas propostas curriculares para o ensino de história.

Vale salientar que, paralelamente às inovações no campo da historiografia, surgiram inovações também no âmbito das ciências pedagógicas, especialmente no campo da psicologia social e cognitiva, a exemplo dos estudos de Jean Piaget e Lev Semenovich Vygotsky, com o desenvolvimento da concepção construtivista que defendia um ensino que estimulasse o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Os estudos de Jean Piaget inauguraram uma concepção marcada pelo deslocamento do foco de explicação epistemológica, isto é, os processos mentais que possibilitam o conhecimento. Já Vygotsky, elaborou o elo entre a teoria piagetiana, principal referencial ao longo da década de 80, com o meio social, pensando o homem como um ser social formado culturalmente e historicamente. Estes autores influenciaram na construção dos programas curriculares para a educação infanto-juvenil no Brasil entre 1970 e 1990 e suas obras referenciaram a elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*, do Ministério da Educação, nos anos 1990.

A partir dessas teorias, no processo de ensino-aprendizagem os alunos eram considerados como participantes ativos do processo de construção do conhecimento, como sujeito “construtor” de sua história, o que abriu possibilidades para a renovação do ensino de História, cujos conteúdos passaram a ser avaliados quanto às necessidades de atender um público ligado a um “presenteísmo” intenso, voltado para idéias de transformações constantes do cotidiano.

É de acordo com essas concepções que CAIMI (2001) defende que na atualidade as orientações teórico-metodológicas presentes no ensino escolar se fundamentam em dois modelos que mantêm relações tanto de semelhanças como de complementaridade entre si.

De um lado está certa vertente do marxismo onde se destaca na produção conceitos e noções como: ênfase no estudo das contradições e conflitos sociais no seio das sociedades humanas; processo histórico; sentido instrumental da história; valorização dos homens como sujeitos que fazem a história; história científica entre outros aspectos.

A vertente marxista questionou a história oficial ou dos vencedores e propôs o materialismo histórico como base teórica, buscando-se escutar a voz das classes subalternas, proporcionando o surgimento de outros sujeitos históricos com base na compreensão de que o motor da história seria a “luta de classes”.

Nesta perspectiva era proposto um estudo da história por meio da análise dos modos de produção, e da compreensão de que a economia explicava, em última instância, os processos históricos. Essas características passaram a fazer parte de inúmeras produções e muitos livros didáticos que se apropriaram desta forma de pensar o saber histórico passaram a circular.

Com uma grande especulação sobre o movimento das sociedades, Marx afirmava a existência de três fatores que interagem na explicação do “real”. O primeiro fator era composto pelas forças produtivas, seguido das classes sociais e por fim o modo de produção, que era caracterizado pelas forças produtivas e pelas relações de produção. Assim, passa-se a ter a

“valorização dos homens como sujeitos que fazem a história; neste sentido, o ensino deve garantir o respeito às múltiplas formas de ser social como portadoras de significação e identidade, concebendo o aluno como agente do processo de construção da vida e da história” (CAIMI, 2001, p. 182).

Buscava-se, então, recuperar o aluno enquanto sujeito da história e não simplesmente como o expectador de uma história já determinada.

De outro lado, temos as contribuições provenientes do movimento dos Annales tais como a História global que é compreendida como a articulação entre o todo e as partes no estudo de um fenômeno histórico; a multiplicidade do tempo histórico feito de permanências, mudanças, continuidades-rupturas e a história problema em detrimento da história narrativa e progressiva. É aí onde o ensino escolar cede lugar a problematização do vivido, a formulação de hipóteses e a busca de elementos que expliquem esse vivido no passado. Esse tipo de história requer a interação efetiva do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento.

Para os que defendem essas propostas de ensino, a história escolar só tem sentido quando desenvolver nos alunos atitudes de questionamento e compreensão do tempo presente e se puder conduzir a novas posturas e práticas sociais.

A relatividade do conhecimento histórico é outra orientação para o ensino escolar na perspectiva dos Annales. Nessa visão, o historiador é um selecionador, pois opta entre diferenciadas possibilidades de reconstrução do passado, norteado pelas experiências sociais do presente selecionando métodos e fontes tendo por base uma determinada concepção de história.

O movimento dos Annales proporcionou ainda mudanças significativas e profundas na produção historiográfica brasileira alterando um conceito básico da disciplina: o tempo. Diferentemente do conceito de tempo predominante até então, inclusive na vertente marxista,

onde o mesmo era pensado de forma linear, contínua e progressiva, a compreensão de tempo para os historiadores dos Annales dava ênfase ao repetitivo, ao cíclico, ao simultâneo. Outra característica das produções dos Annales era uma preocupação com o cotidiano e com os diversificados aspectos da vida humana.

A partir destas concepções, ocorre a multiplicação dos objetos de estudo e das fontes e abordagens a serem utilizadas, proporcionando ao pesquisador uma diversificação no fazer historiográfico, tornando-se nítidas inúmeras possibilidades no empreendimento de uma pesquisa histórica. Em se tratando da utilização de fontes diversas, observava-se, agora, o uso de textos literários, imagens, informações estatísticas, relatos orais, entre outros. Busca-se fazer utilização de recursos audiovisuais objetivando motivar a aprendizagem dos alunos.

Na compreensão dos historiadores adeptos dos paradigmas historiográficos da chamada “Nova História” a realidade é culturalmente constituída, assim o real recebe múltiplos tratamentos sendo possível pensar os significados simbólicos dos grupos sociais e retomar fontes outrora desprezadas para pensar a história (Bruce, Falcão, Didier, 2001). É através destas contribuições que a chamada Nova História passou a se preocupar com a constituição de uma nova metodologia de ensino, a qual deveria possibilitar a criatividade e participação dos alunos em sala de aula e questionar e criticar as antigas metodologias.

ENSINO DE HISTÓRIA e PCNs: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS.

Sob a influência das contribuições oriundas da Nova História, como vimos, deu-se a efetivação da proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais, a qual se configura, do ponto de vista pedagógico, na condensação de teorias educacionais que tomaram corpo e se consolidaram em nosso país como idéias renovadoras e que condizem com as tentativas dos setores democráticos da sociedade brasileira em resolverem os problemas estruturais da educação do Brasil. Assim, as políticas públicas destinadas à educação escolar, especificamente aquelas direcionadas ao ensino de História, dão ênfase a uma história a ser ensinada a partir da realidade do aluno, do seu cotidiano e do saber que ele traz para a escola. Dá-se o rompimento com a “tradicional” história factual e das datas comemorativas. Nesse contexto,

os Parâmetros Curriculares Nacionais de História fizeram uma junção dessas idéias educacionais mais gerais com uma miscelânea de idéias difundidas e arraigadas sobre o ensino de História, passando pelo

ensino temático e chegando a defesa do ensino de noções - como espaço e tempo – para alunos das 1º e 4º séries do Ensino Fundamental. (OLIVEIRA, 2007, p. 10)

No que se refere às concepções pedagógicas, forjou-se, em relação ao ensino, o termo *construtivismo*, empregado com diversos sentidos, mas significando, originalmente, a ação das estruturas mentais e biológicas, em interação com o meio na produção do conhecimento.

Em se tratando da disciplina de História, essas contribuições se refletem nas propostas que trabalham com novas fontes históricas levando o aluno a produzir explicações e construir interpretações para os eventos históricos. Esta visão incorpora a idéia de que o conhecimento elaborado sobre o passado se constrói a partir dos vestígios deixados pelos homens.

Na medida em que se processam transformações no conhecimento histórico verificamos, conseqüentemente, o surgimento de discussões que envolvem aspectos epistemológicos e metodológicos.

Quanto à noção de tempo histórico apresentada pelos PCNs, por exemplo, enfatiza-se a idéia do antes e depois, dos conceitos de geração e duração objetivando desenvolver nos alunos uma noção de tempo histórico que não seja compreendida simplesmente como a do tempo cronológico. As propostas curriculares elaboradas a partir dessa concepção também tem demonstrado uma opção pelo estudo organizado por eixos temáticos e por ciclos. Tal opção é justificada como resposta aos desafios de um ensino de história que busca atender os anseios de uma nova geração.

Nestes termos, faz-se necessário, pois, problematizar o que será ensinado e a maneira como será ensinado a partir do que consta nos livros didáticos fazendo questionamentos que estimulem os docentes e discentes a pensarem de modo reflexivo e favorecendo posturas transformadoras diante da sociedade, a partir da apreensão dos diferenciados fatos históricos, e de uma interação com outras fontes e outros ramos disciplinares.

No que diz respeito à questão da apreensão das articulações discursivas entre as expectativas de aprendizagem em História e as marcas identitárias que o ensino de história potencializa, os PCNs ressaltam que a atual sociedade brasileira exige que a idéia de identidade se torne uma temática de dimensões abrangentes. Sob esta perspectiva, o ensino de História procura desempenhar um papel mais significativo na formação da cidadania, contribuindo para a constituição da identidade social do aluno a partir da *"relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel na localidade e cultura, quer se trate das*

relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo".(PCN – História e Geografia, 1997, p. 15)

Portanto, fica evidente que o ensino de História, da forma como é apresentado pelos PCNs,

envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico de cunho científico, com as reflexões que se desenvolvem no âmbito pedagógico e com a construção de uma identidade social – representações sociais – pelo aluno, relacionada às complexidades inerentes a realidade em que vive. (RIBEIRO, 2004, p.31)

Segundo Bittencourt,

A constituição da identidade associa-se a formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A contribuição da História tem se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do cidadão político. (BITTENCOURT, 2008, p 121)

As considerações que acabamos de fazer são úteis para compreendermos que é a partir destas contribuições que a chamada Nova História passa a se preocupar com a constituição de uma nova metodologia de ensino, a qual deveria possibilitar a criatividade e participação dos alunos em sala de aula. As antigas metodologias passam a ser questionadas e criticadas. Busca-se fazer utilização de recursos audiovisuais e inúmeras outras metodologias objetivando motivar a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, os princípios, os conceitos e as orientações didáticas presentes nos PCNs apontam para o desenvolvimento de atividades que permitam aos alunos a realização de leituras críticas das culturas dos espaços e da história do seu cotidiano, e, aos professores, atuarem como mediadores do processo de ensino-aprendizagem, também de forma autônoma e crítico-reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe no nosso trabalho, a intenção de lançar um olhar sobre as implicações políticas e epistemológicas que envolvem o ensino de História, problematizando as concepções historiográficas que perpassam a produção do conhecimento histórico, o ensino de História e a educação escolar na nossa contemporaneidade.

Diante do que foi exposto acima, constatamos que, desde o seu surgimento como uma disciplina autônoma no Brasil, a História é marcada pela influência de concepções historiográficas estrangeiras, as quais são adaptadas às transformações que se processam nos âmbitos políticos, sociais, econômicos e culturais, como formas de ver e dizer a identidade nacional. A inferência destas concepções tem se feito bastante visíveis nas propostas curriculares para o ensino de História.

A opção pela história cultural que prevalece na nossa contemporaneidade, por exemplo, dá-se pela substituição da compreensão de uma “história da civilização” fundamentada numa ótica eurocêntrica, por uma “História da cultura” que se fundamenta em conceitos como: cultura, trabalho, organização social, relações de poder e representações, redefinindo, assim, conteúdos e métodos para a produção do conhecimento histórico e para o ensino de História como atividades do sujeito que aprende, ou seja, como uma construção significativa. Isso implica que, o professor de História deve possuir habilidade e competência para desenvolver uma prática pedagógica interativa que

(...) ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas (SCHMIDT e CAINELLI, 2004:30).

E sugere que, nesse processo, professor e aluno devem compreender *as formas particulares de conhecimento que ele(s) contempla(m), as relações de poder que as sustentam, enfim os disciplinamentos do pensar, falar, sentir que (se) impõe(m) a todos nós*” (STEPHANOU, 1998, p. 36). O que, na prática educativa, pode ser considerado um desafio cotidiano e abre um leque de possibilidades analíticas e didático pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- **BRASIL.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996).

-
- **BRASIL.** Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (1998)
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Conteúdos e Métodos do Ensino de História. In. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 57-96.
- BRUCE, Fabiana; FALCÃO, Lúcia; DIDIER, Maria Tereza. História(s) e Ensino de História, **Caderno de Estudos Sociais da Fundação Joaquim Nabuco.** Recife, vol. 22, n. 2, jul./dez., 2006, p. 199-207.
- CAIMI, Flávia Heloísa. A base teórica: a relação entre paradigmas da História e metodologia de ensino. In: **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil. (1980-1998).** Passo Fundo: UPF, 2001, p. 27-44.
- FAUSTINO, Rosângela Célia; GASPARIN, João Luiz. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. **Acta Scientiarum,** Maringá, 23(1):157-166, 2001.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima. A História do Ensino de História: objetos, fontes e historiografia. In.: **História e Ensino de História.** 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-28.
- Lowy, Michel. O positivismo ou o princípio do Barão de Munchhausen. In: **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** São Paulo: Cortez, 2003.
- REIS, José Carlos. A Escola Metódica, dita “positivista”. In. **A história entre a filosofia e a ciência.** Belo Horizonte: Autentica, 2004. pp. 15-32.
- REIS, José Carlos. O marxismo. In. **A história entre a filosofia e a ciência.** Belo Horizonte: Autentica, 2004. pp.51-66.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino de História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. In.: **Mneme – Revista Virtual de Humanidades.** N. 10 v. 5, abr/jun. 2004. Dossiê História Cultural. Disponível em: <http://www.seol.com.br/mneme>.
- SIQUEIRA, Bárbara Bezerra; SOUZA, Juliana Rodrigues de. **As transformações na historiografia e no ensino de história a partir do século XX.** Disponível em: Disponível em: [http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST_03 - Bárbara B. Siqueira e Juliana R. de Souza TC.PDF](http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST_03_-_Bárbara_B._Siqueira_e_Juliana_R._de_Souza_TC.PDF).
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar história. São Paulo: Scipione, 2004.
- STEPHANOU, Maria. Instaurando Maneiras de Ser, Conhecer e Interpretar. In: **Revista Brasileira de História.** vol. 18 n. 36, São Paulo, 1998.