

DIMENSÕES PEDAGÓGICAS E MÉTODO DE ENSINO: ENCONTROS DE SABERES NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Maria Aparecida Leopoldino Tursi **Toledo** – UEM

Introdução

No Brasil, as discussões sobre o ensino de História foram – e têm sido – marcadas por referências à idéia de serem “questões da História e da Pedagogia”, consolidadas em temas ou disciplinas escolares denominadas *metodologia do ensino* e/ou *Didática da História* para a formação de professores. Nos impressos pedagógicos que tratam dessa disciplina escolar ao longo do século XX – como os manuais de formação de professores – encontra-se uma linguagem própria, produzida por educadores do período, que teve na expressão *didática geral* ou *metodologia do ensino* o fundamento baconiano de método como o caminho para se chegar ao conhecimento verdadeiro e ao ensino eficaz, conforme é exemplo a indicação de Serrano:

Não occultamos nenhum dos inconvenientes da prelecção. Seriamos, entretanto, parciais desconhecendo o seu valor em certos casos. Dosada com critério, entremeada de episódios sugestivos, ora fazendo reflectir, ora tocando a sensibilidade, **posta em correlação com meios oportunos de visualização**, quadros synopticos ou synchronicos, resumos, mappas, projecções fixas ou animadas – a prelecção é sem duvida um dos meios efficazes de transmissão de conhecimentos. (SERRANO, s/d, p. 83, sem grifo).

Jonathas Serrano é intelectual representativo de um período em que, no Brasil, os debates sobre o ensino de História e sua metodologia, para os cursos de formação de professores, viveram momentos de auge e marcaram um período da história dessa disciplina. Sua atuação como professor do *Collegio Pedro II* e do *Instituto de Educação do Rio de Janeiro* na década de 1930 insere-se numa conjuntura educacional na qual se vislumbrava enfrentar as “dificuldades” da formação pedagógica dos professores.

Desse modo, é importante destacar a existência de uma certa tradição pedagógica que, por intermédio dos impressos pedagógicos produzidos e divulgados pelos *renovadores da educação* a partir da década de 1920, definiu um conjunto de prescrições e práticas docentes articuladas em torno de orientações metodológicas próprias de uma *pedagogia da História escolar*.

Na perspectiva dos *renovadores da educação* tornava-se necessária a produção e a ampla divulgação de obras pedagógicas que pudessem cumprir a tarefa de instrumentalizar os professores no exercício do magistério. Com esse objetivo organizou-se uma “Biblioteca de Cultura Pedagógica” pensada, por Lourenço Filho e demais renovadores no Brasil, como um conjunto de edições que pudessem compor o campo da educação escolar¹. Para Carvalho (1998, p.330):

As concepções desses *renovadores* sobre a natureza do conhecimento e dos processos de sua produção e transmissão foram sem dúvida determinantes na configuração das instituições de ensino e pesquisa no Brasil, a partir dos anos 20. Por mais de meio século, puderam pô-las em prática, na intensa atividade que tiveram como idealizadores e organizadores dessas instituições.

Os estudos desse movimento permitiram identificar um processo marcado pela atuação como agentes mediadores e construtores dos discursos pedagógicos da época que foi ampliada pela circulação desses impressos também fora do país.

Ao longo da segunda metade do século XX, o diálogo desses autores brasileiros se fazia com autores estrangeiros que, na mesma perspectiva de organizar uma biblioteca específica, realizavam publicações e traduções de manuais pedagógicos. A revista de Pedagogia fundada por Lorenzo Luzuriaga, intitulada “Publicaciones de la Revista de Pedagogia”, de Buenos Aires é exemplo desse movimento.

A atuação desses intelectuais na organização nacional da cultura educacional foi consolidada pelo mercado editorial. No caso do ensino de História, ficaram registradas as tendências marcantes do aspecto pedagógico da disciplina por traduções de autores que também pensavam a disciplina em seus países. No decorrer dos anos de 1940 a 1960, verifica-se que o diálogo entre as produções, por intermédio da circulação dos impressos pedagógicos, se fazia intensamente entre o Brasil, a França², a Espanha³ e a Argentina⁴. Pode-se citar, para exemplificação, os manuais: *Didáctica de la historia y*

¹ Na contra-capa da obra de Serrano “Como se ensina História”, é apresentada uma lista de livros que então compunha a “Bibliotheca de Educação”, por Lourenço Filho, todos voltados para a questão de temas educacionais que norteavam os problemas da época, década de 1930.

² Roger Cousinet teve seu manual *L'Enseignement de L'Histoire et l'éducation nouvelle*, versão de 1950, circulando nas bibliotecas brasileiras.

³ No caso da Espanha, em Madrid o Ministério da Educação Nacional fez publicações em torno da Publicaciones de La Revista “Enseñanza Media”, que, em 1965 tinha por diretor: Dacio Rodriguez Lesmes.

⁴ Na Argentina na década de 1950 aparece a *Biblioteca de Cultura Pedagógica*, dirigida pela professora Clotilde de Rezzano, na qual encontra-se a obra de Carlos Delgado de Carvalho traduzida para o espanhol.

de la geografía, de Jean Leif (Inspector de Academia) e G. Rustin (Diretor de Escuela Normal), ambos traduzidos na década de 1960. Autores franceses que se fizeram presentes também por meio do clássico, *Metodología de la historia*, de L. Verniers; traduzido para o espanhol em 1962 pela *Publicaciones de La Revista de Pedagogia*.

A produção brasileira foi igualmente traduzida para o espanhol, como é exemplo o manual *Didática das Ciências Sociais*⁵, do professor da Sociologia da Educação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, Carlos Delgado de Carvalho, publicado em 1949 e traduzido para o espanhol com o título *La historia, la geografía y la instrucción cívica*, em 1952 pela Libro de Edición, Buenos Aires.

Esses manuais tinham por objetivo “facilitar” o trabalho docente do magistério oferecendo normas, materiais e métodos de uma “educação nova” – considerada “ativa” – de forma prática, de aplicação imediata para a realidade escolar. A singularidade desses manuais estava na freqüente referência às necessidades do desenvolvimento infantil e às inúmeras sugestões de exercícios que se faziam considerando os aspectos psicológicos dos educandos na exposição dos conteúdos. Ou seja, um verdadeiro “guia didático” para os professores no trato com a disciplina escolar nos diferentes níveis de ensino.

Dessa maneira, os autores de manuais voltados para o ensino de História, nesse período, foram os inauguradores de uma perspectiva didático-pedagógico que, no meio do debate educacional dos *renovadores*, cristalizaram formas de relacionar história, ensino e Pedagogia. Seus escritos prescreveram programas para os cursos de formação de professores, seja nos cursos das Escolas Normais e Institutos de Educação, na segunda metade do século XX seja, muito possivelmente, nos cursos de Licenciatura em História e Estudos Sociais no Brasil ao longo dos anos de 1960.

Centradas na idéia de “métodos de ensino”, as prescrições desses manuais sintetizaram uma prática formadora em que as “atividades de alunos” e “orientações de professores”, enfatizavam princípios *escolanovistas* dos quais se pode elencar: temas geradores, estudos do meio, planejamento de técnicas de estudos dirigidos, entre outras propostas consideradas à época, inovadoras. Elementos que compunham o conteúdo de vários manuais sobre metodologia ou didática da História e configuraram sentidos pedagógicos da disciplina na formação do professor no caso brasileiro⁶.

⁵ Título da edição original: *Didática das Ciências Sociais*. Belo Horizonte, 1949.

⁶ Ver as fontes indicadas nas referências.

Considerando que esse exercício reflexivo evidencia a “multidimensionalidade” do processo pedagógico que envolve os saberes didáticos (CANDAUI, 2000), importa retomá-la para se pensar as inter-relações da área de Didática com os diferentes conhecimentos e os saberes postos em jogo para o professor de História no momento atual da sociedade brasileira. Nesse aspecto, a procura pela retomada dessas informações tem um objetivo neste texto: sinalizar para a importância do permanente questionamento histórico e epistemológico presente na construção dos debates sobre “metodologia do ensino” quando se quer, na atualidade, indagar sobre as dimensões pedagógicas da disciplina de História, por dois motivos:

1º . para não tomar como algo absolutamente novo uma perspectiva de ensino que, por décadas, está presente como proposta de “renovação de ensino” na educação brasileira;

2º . localizar na atualidade tendências que marcam rupturas com a compreensão de método de ensino difundida amplamente no Brasil até fins dos anos de 1980.

Para essa discussão não se pretende tratar de uma descrição das possíveis metodologias do ensino de História que se veio criando ao longo desse processo. Preferiu-se escolher algo que pudesse refletir sobre problemas históricos do trabalho docente com esses saberes, tendo em vista as transformações sócio-educacionais e historiográficas que vêm marcando o debate e a prática contemporânea de ensinar história desde meados dos anos de 1990. Tratar-se-á de questões mais gerais sobre elementos que envolvem os problemas metodológicos do ensino diretamente vinculados às inquietações de pesquisas e de ensino, no campo da Didática, que tem marcado as investigações sobre o ensino de História em, pelo menos, nos últimos 10 anos⁷.

1. Metodologia do ensino e epistemologia da História

No Brasil nas últimas décadas do século XX ocorreram mudanças significativas na pesquisa histórica acadêmica, particularmente nas universidades públicas e nos grandes centros do país, marcadamente São Paulo e Rio de Janeiro. Motivadas pelas tendências vivenciadas pelo panorama internacional, essas mudanças historiográficas trouxeram para a área do ensino de História revisões de interpretação da relação que se estabelece entre o saber histórico escolar e suas dimensões pedagógicas, particularmente

⁷ Remete-se o leitor aos anais dos Encontros Nacionais de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH).

aquelas ligadas a idéia de método ou metodologia de ensino. Ou seja, as novas abordagens, objetos e problemáticas colocadas pela historiografia brasileira constituíram parâmetros para a constituição dos procedimentos metodológicos de uma prática pedagógica que se pretendia renovadora⁸.

A historiografia brasileira, ao deslocar, nos anos de 1980, o eixo de interesse de uma história que ficou conhecida como dos “vencedores”, contribuiu para a redefinição de procedimentos teóricos e metodológicos do fazer historiográfico. Passou-se a problematizar e ampliar objetos de estudos com o fim de incorporar os “excluídos”, os “marginalizados”; as “minorias”; a construção de diferentes temporalidades e suas articulações com as permanências e mudanças sociais; a ampliação da noção de *fontes* para além da oficial e escrita, valorizando o relato oral e as memórias individuais e coletivas; desembocando no avanço, no espaço acadêmico, de debates sobre questões teóricas sobre a escrita da História⁹.

Nesse processo, as questões que atualmente se colocam para a reflexão metodológica do ensino de História e para a Didática Específica estão vinculadas a duas possibilidades de síntese reflexiva: uma, é a busca em registrar, fazer divulgar experiências de ensino e pesquisa em relação às mudanças vivenciadas na prática pedagógica com o ensino de História; e outra, o entendimento de que, mais do que falar em prática e técnicas, falar em metodologias do ensino de História é, fundamentalmente, tratar de questões da história da disciplina.

É sobre essa última perspectiva que o trabalho procura trazer contribuições reflexivas. Exatamente por considerar que questões de natureza do conhecimento histórico ainda não estão suficientemente discutidas no entorno dos debates pedagógicos, principalmente no campo da Didática. Ou seja, conceitos constitutivos da reflexão histórico-epistemológica, como tempo, sujeito, fonte, lugar, podem se justificar por várias razões na produção de conhecimentos como atividade social e formadora do saber histórico escolar como tem mostrado as diferentes investigações no campo (BITTENCOURT, MATTOS, MELO, GASPARELLO), tornando necessário a retomada da questão.

Por meio dos estudos históricos sobre a disciplina chegou-se à compreensão de como o ensino de História se constituiu e resultou de uma construção realizada pelos manuais escolares, pelas prescrições curriculares, pelas práticas cotidianas dos

⁸ Sobre isso ver: Cordeiro,(2000)

⁹ Ver: Cardoso e Vainfas (1998) e Silva (1997)

professores, intimamente vinculadas às relações sociais de onde se originaram essas construções. Nesse caminho, as pesquisas históricas sobre a história ensinada levaram à crítica dos conteúdos que eram selecionados e de sua vinculação historiográfica com uma concepção majoritariamente política e apologética da nação oriunda do século XIX.

Os estudos sobre a história da disciplina, por exemplo, mostraram como o surgimento da História escolar estava atrelado a um momento em que a sociedade brasileira vivia o processo de constituição de um discurso sobre o Estado e a nação no século XIX. Esses estudos indicaram também como o recorte temático “nacional” assumiu importância e centralidade nos conteúdos escolares, principalmente no ensino fundamental a partir daquele século. Mais ainda, confirmaram o vínculo da construção historiográfica nacional com a **historiografia didática** que nasce em meados do século XIX, nesse país, tendo nas instituições IHGB e no Colégio Pedro II, seus marcos fundadores. Ou seja, uma construção histórica cuja narrativa discursiva sobre um país em formação, uma pátria idealizada e uma nacionalidade em “vias de fato”, são perceptíveis nas obras, principalmente, de Vanhagen e Joaquim Manoel de Macedo.

Da retomada dessa gênese, chegou-se à conclusão de que a história como disciplina surge marcada por uma tradição, qual seja: voltada muito mais para justificar as relações sociais vividas no período pós-independência brasileira, do que efetivamente para evidenciar sua capacidade explicativa de processos sociais inauguradas com o país independente. Na reiterada busca da relação com o passado nacional, percebida em autores republicanos no início do século XX, a “memória da nação”, por definir as balizas organizadoras de um saber histórico sobre a sociedade brasileira, evidenciou a sincronia dos aspectos sócio-culturais e políticos que informaram a percepção que se tinha da realidade e, em se tratando de historiadores, também seu ofício. Nesse sentido, a memória da nação também se espalhou de forma potencialmente viril no âmbito da pesquisa e do ensino deste então¹⁰.

A construção de conhecimentos e saberes sobre as histórias nacionais, representadas por essa tradição historiográfica, trouxe sérios resultados não só para a historiografia acadêmica, mas fundamentalmente para a história ensinada nas escolas brasileiras. Conhecimentos largamente difundidos pelos livros escolares que se revelam especialmente operante no ensino pela seleção de conteúdos que faz, pela forma escolar instituída, pela tradição dos cursos de formação de professores no país.

¹⁰ Sobre isso ver: Magalhães (1988)

Toma-se, para exemplificar, os estudos sobre a obra didática de Joaquim Manoel de Macedo, *Lições de História do Brasil*, em sua ordenação temporal, cronológica e temáticas. Na trilha de Varnhagen (1841-1874), Macedo elabora um discurso historiográfico, baseado em fatos políticos, capaz de definir e legitimar a identidade nacional, num momento em que a elite imperial brasileira pensava em criar uma identidade para a “nova nação”. Seu esforço historiográfico rendeu um método de ensinar que se conhece bem até hoje: um quadro sintético onde se localiza os fatos, as datas, os personagens e os feitos considerados mais importantes para a memória da nação. Quais foram os resultados epistemológicos e sociais desse discurso que mais interessa no debate didático?

Numa perspectiva estritamente política de fato, a proclamação da Independência do Brasil, pelo herdeiro legítimo ao trono português, pareceu como um acontecimento heróico. Afinal, naquele momento estava sinalizada a ruptura de laços de exploração com Portugal. Isso pode, pela historiografia nacional, justificar e atribuir posições de sujeitos sociais (índio, negro, colono, jesuítas,) aos respectivos sentimentos de nacionalidade. Em Macedo encontra-se, por exemplo, a seguinte observação:

A magnitude dos perigos e dificuldades que em seu governo teve Mem de Sá de vencer, os abusos e vícios que soube atacar e corrigir, a importância da vitória que alcançou sobre os franceses, as derrotas que fez provocar os aymores, e outros selvagens, as aldeias em que reuniu os índios amigos, e as providências que tomou a respeito das diversas capitanias, são serviços que não podem ser esquecidos, e que dão a Mem de Sá um lugar honroso e distinto na história do Brasil colonial. (MACEDO, 1861, p.135).

Naquele contexto de construção de uma historiografia didática nacional, a ideia de “povo” brasileiro relaciona-se a uma identidade nacional que refletia nas ações de *unidade*, determinadas pela *natureza* de cada grupo que estavam envolvidos nesse processo de construção de uma nação. Havia, assim, os *heróis* e os *traidores* da pátria, compondo nos livros escolares, um projeto claro de “pedagogia da nação”¹¹.

Parte dessa história foi revista pela historiografia brasileira desde os anos de 1930 e, fundamentalmente, ao longo dos anos de 1990, mostrando que a ruptura política foi, entre outros aspectos, construções políticas de um discurso que se atrelavam a interesses e projetos sociais e econômicos mais amplos, vinculados às forças de ordem

¹¹ Conceito utilizado por Gasparello (2004).

escravista, exercendo domínio direto sobre os escravos e os homens livres que viviam sem suas propriedades, que precisavam assumir plenamente os direitos políticos outorgados pelo Império, a fim de garantir sua própria inserção nas novas instituições nacionais. (IGLESIAS, 2000; JANCSÓ, 2003).

Entretanto, ainda hoje as imagens dos livros escolares contemporâneos revelam continuidades desse trajeto. Os objetivos aplicados ao ensino de História de criar certa imagem da nação, cristalizam-se nas finalidades atribuídas ao conhecimento histórico escolar e expressam, ainda hoje, uma vasta produção de documentos, relacionados com as produções de impressos que revelam continuidades em suas produções editoriais contemporaneamente¹².

O interesse por esses estudos indicou parte do processo instituinte do campo pedagógico da História e suas continuidades, possibilitando o repensar de trajetórias que articularam o trabalho docente com os conteúdos de História aos processos de criação e de intervenção de saberes e práticas escolares, como as inovadoras formas/metodologias de ensino, com uma linguagem apropriada aos alunos com tarefas estrategicamente pensadas como método de ensino.

Com essas observações busca-se insistir na hipótese de que o debate sobre a relação história e ensino não deve se realizar circunscrita aos aspectos metodológicos de ensino prescritos pelos fundadores, é necessário problematizar uma historiografia didática construída – e reproduzida atualmente – nas construções de conceitos: periodizações, nas categorias de tempos e espaços, nas abordagens e recortes temáticos que utiliza na explicação das relações sócio-históricas produzidas e conservadas como historicidade da história brasileira.

2. Didática da História: entre método e metodologia do ensino

As questões anteriormente apontadas permitem refletir sobre a produção e o ensino da história de forma que se volte a repensar a prática pedagógica. Parece que, mais do que sugerir temas para trabalhar em sala de aula, importa na atualidade chamar a atenção para o fato de que, para o ensino, é necessário por sempre sob perspectiva a relação estabelecida entre método histórico e metodologia do ensino, tendo os aspectos

¹² Estudos sobre imagens e ensino de História ver: Grupo NECOIM – WWW.unb.br/ceam/nucleos/necoim.htm.

históricos e epistemológicos como norteadores da reflexão pedagógica. Daí sugerir o conceito de **historiografia didática** como capaz de dialogar com os dois campos de análises frente aos desafios colocados pelas pesquisas acadêmicas em Educação na contemporaneidade, que são exemplos os apontamentos de Bernard Charlot (2006)¹³.

O que parece ser fundamental nesse momento é que o professor passe a refletir de forma mais sistematizada “a relação que ele vive, a história que aprendeu e a história que ensina”, como já apontou Ciampi (2005, p.43). Isso porque, quando o professor se volta a pensar sobre a história que aprendeu, possivelmente será capaz de verificar similitudes e diferenças nos usos do passado no trato com a história que ensina. Pode chegar a perceber, por exemplo, que o conhecimento histórico produzido sobre o passado tem na produção de memórias coletivas uma de suas fontes e, possivelmente, a memória individual que se tem do passado relaciona-se com essas memórias produzidas coletivamente por meio do ensino de História em período outros. Além disso, que a história pessoal tanto do professor como do historiador é também a história da vinculação com determinado tempo, espaço, local, sociedade, de forma que a “história pessoal de cada um inevitavelmente terá raízes numa história externa, mais ampla, mais difusa, imbricada com o social, o econômico, com as estruturas da cultura, nem sempre perceptível no plano da consciência individual”.(QUEIROZ e IOKOI, 1999, p.7).

Entende-se que, desse exercício reflexivo inicial, pode resultar um melhor entendimento entre a concepção de história com a qual trabalha e certa memória advinda de sua formação como aluno ou professor e, ainda, a compreensão de que seu trabalho expressa uma historicidade intrínseca ao seu momento histórico vivido, na escolha de temas, na abordagem e na leitura de textos, no processo, enfim, de reflexão histórica com seus alunos.

Quando esse dispositivo é acionado, é possível que, para o professor, se torne mais presente e significativo, ainda, discutir o conceito de História com qual trabalha, em suas temporalidades: presente, passado e futuro e suas relações. Poderá ter noções de mudanças e permanências na maneira coletiva de produzir conhecimento histórico na e sobre a sociedade em que vive.

Esse exercício que o professor efetua está localizado no centro do método em história. Isso porque, como se sabe, o historiador, diante dos documentos selecionados,

¹³ Charlot em artigo publicada na Revista Brasileira de Educação pontua questões relativas a “especificidade da educação como campo de pesquisa” e indica como de fundamental importância para uma área de conhecimento reconhecer sua identidade “começar por um inventário dos tipos de discursos existentes sobre educação”. (CHARLOT, 2006, p.10)

necessitando de organizar seus pensamentos, seu entendimento, ordenar a narrativa, criar medidas e categorias que põe em relações no ato da escrita, de forma que, também ele, expressa “uma historicidade intrínseca na escolha de temas, na abordagem, na leitura da documentação, no processo de reflexão convertido em texto”. (QUEIROZ e IOKOI, 1999, p.8).

Considerando o trabalho historiográfico como uma construção do historiador a partir de uma problemática, na qual articula seus referenciais teóricos e a análise das fontes, o método histórico se aproxima da metodologia do ensino de História, embora não se confunda com ele. A seleção das fontes, o tratamento didático adequado, o estudo dos conceitos de tempo, espaço, sujeito, fato, revela-se específico no campo do ensino no trato com os conteúdos históricos. De forma que, atualmente, falar em ensino de História implica perceber as práticas e saberes construídos no ofício da docência pelos professores e os dispositivos didáticos, materiais, cognitivos e de memória, construídos nesse processo de escolarização dos estudos históricos.

3. Considerações Finais

Considerando a observação de Charlot (2006, p.10) de que para que uma disciplina acadêmica construa uma identidade, com seus próprios conceitos e, eventualmente, métodos específicos de pesquisa, é necessário “começar por um inventário dos tipos de discursos existentes sobre educação”, entende-se que a discussão feita neste trabalho é relevante; exatamente porque pretendeu contextualizar discursos presentes na formação de uma área de ensino no Brasil: o da disciplina escolar História e suas relações com a Didática.

A configuração de uma nova Pedagogia pelos renovadores da educação no século XX no Brasil produziu determinada compreensão e prática de ensino com a disciplina de História que são perceptíveis até hoje no debate educacional sobre a História e seu ensino. No pressuposto de que à metodologia do ensino ou à didática da História estaria prescrito o caminho teórico e prático para possibilitar uma ação renovada – entenda-se ativa – ancorou-se o debate em torno das “questões pedagógicas” do ensino de História. O interesse contemporâneo pela revisão historiográfica, por sua vez, foi instrumento para a problematização dessa perspectiva, incluindo outros aspectos

relativos aos saberes históricos escolares e os saberes de professores como um elo para a discussão sobre o ensino, como também aspectos relativos ao método histórico.

Entende-se que tais mudanças no campo da historiografia e do ensino ainda se constituem em objeto de reflexão e discussões amplas nos ambientes universitários e escolares. De um lado verificam-se posições que indicam que a metodologia do ensino, vinculada às práticas do historiador, oportuniza dificuldades para o fazer pedagógico, fundamentalmente no que se refere a falta de orientações e conteúdos dos temas do cotidiano e da história local, em função das dificuldades de encontrar e selecionar fontes. Além do que, uma tal prática de ensino condenaria a disciplina a uma fragmentação tal que, segundo se pensa, corre-se o risco de esvaziar os conteúdos do ensino. De outro, encontram-se posições que entendem que, dado os aspectos específicos do ensino, a metodologia da História não seria um caminho viável, já que é necessário construir uma ordenação lógica dos conteúdos em épocas (antiguidade, medieval, moderna, Brasil, contemporânea) para o entendimento de continuidade, linha do tempo, entendido como ordenação lógica do saber escolar¹⁴.

Tais posições têm permitido ampliar o universo de questões sobre as relações entre método histórico e metodologia do ensino, fazendo pensar questões que ainda se revelam como continuidades nas concepções de história dos docentes. Desse universo de questões, considera-se fundamentalmente importante não tomar a metodologia do ensino com um instrumento neutro e eficaz de transmissão de conhecimentos como pressupunha os fundadores na década de 1930.

História e projeto pedagógico devem ser pensados em relação, para tanto devem sempre lembrar os fundamentos e suas atividades como fruto dos caminhos percorridos pela história como disciplina escolar na experiência histórica brasileira. O que se quer dizer, enfim, é que a afirmação de um ensino de História comprometido com seus aspectos problematizadores da realidade social não se faz, nem tem por que se fazer, “em detrimento das inquições epistemológicas de antiga extração filosófica, mas, seguramente, essas inquições tendem a ser circunscritas ou mesmo subordinadas aos resultados obtidos pela investigação histórica” (WARDE, 2000, p.89). Portanto, ao professor de História é necessária a apropriação do fazer histórico, como método, mas seu ensino não pode, nem deve, ser reduzido a ele, deve ser pensado no conjunto de um

¹⁴ Tais posicionamentos podem ser observados nos anais dos encontros do ENPEH (Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História).

projeto pedagógico capaz de romper a continuidade histórica com uma certa “pedagogia da nação”, de onde se originou.

Nesse aspecto, o incremento do conceito de historiografia didática pode permitir uma análise interessada em pensar tanto a configuração de um campo disciplinar quanto as dificuldades com o ensino de História deve investigar o alcance das rupturas historiográficas com o passado para tornar-se capaz de propor mudanças na prática desse ensino na atualidade, sejam nos curso de Pedagogia, sejam nos de Licenciatura em História.

Referências

1. Fontes impressas

CARVALHO, Carlos Delgado de. *La Historia, La Geografía y La Instrucción Cívica – nuevas aportaciones para su enseñanza*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1952.

GUEDES, João Libanio. *Curso de Didática de História*. Rio de Janeiro: J.Ozon+Editor, 1963.

LEIF, J. e RUSTIN, G. *Didáctica de la historia y de la geografía*. Biblioteca de cultura pedagógica. Tradução: Juan Jorge Thomas. Buenos Aires, Editorial Kapelusz S.A, 1961.

MARTIN, Felipe Ruiz (org.). *Didáctica de Historia y Geografía*. (Estudios monográficos), Vol.1. Ministério da Educação Nacional, Madrid, 1965.

SERRANO, Jonathas. *Como se ensina Historia*. Biblioteca de Educação. Vol.XXV. São Paulo: CIA. Melhoramentos de S. Paulo, s/d.

WEISS, Hugo. et all. *Didática da História*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1961.

VERNIERS, L. *Metodología de la historia*. Tradução de Maria Luisa N. de Luzuriaga. 4ª ed. Buenos Aires, Losada S.A., 1962.

2. Bibliografia

CANDAU, V.M. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da Historiografia Educacional Brasileira. In.: FREITAS, M. (org.). *Historiografia Brasileira em perspectiva*. São Paulo: contexto, 1998.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, v.11, n.31, jan./abril, 2006, p.07-18.
- CIAMPI, Helenice. . *Reflexões sobre o Encontro de História - PEC 2001*. In: Helena Machado de Paula Albuquerque; Maria Anita Viviani Martins. (Org.). *Fazendo Educação Continuada*. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2005, v. , p. 99-114.
- CORDEIRO, Jaime, F.P. A História no centro do debate. Araraquara, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundário brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.
- IGLESIAS, Francisco. Os historiadores do Brasil: capítulos de historiografia brasileira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Belo Horizonte:UFMG, 2000.
- JANCSÓ, István. (org.). *Brasil: formação do Estado e da Nação*. São Paulo: Ijuí, 2003.
- MACEDO, Joaquim Manuel de. Lições de História do Brasil – para uso dos alunos do Imperial Collegio de Pedro Segundo. Rio de Janeiro: Typ. Imperial, 1861.
- MAGALHÃES, Manuel Luis Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n.1, 1988, pp.5-27.
- QUEIROZ, Tereza Aline Pereira de; IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *A história do historiador*. São Paulo: Humanitas, USP, 1999.
- WARDE, Mirian. Questões de teoria e metodologia da História da Educação. Anais *HISTEDBR*, Campinas, 2000.