

O “Legado” da Aprendizagem Histórica: Refazendo Percursos de Leituras.

The "Legacy" Learning History: Remaking Readings Pathways

Renilson Rosa Ribeiro¹

Halferd Carlos Ribeiro Júnior²

Mairon Escorsi Valério³

RESUMO



O objetivo deste artigo é retomar a trajetória e as discussões relativas a construção do campo de pesquisa do Ensino de História no Brasil. O texto destaca os eventos históricos fundantes da área, sua consolidação e as clivagens recentes derivadas da constituição da Educação Histórica no início do século XXI como área de pesquisa no Brasil e a sua apropriação dos debates trazidos pela Didática da História alemã. Por fim, propõe uma análise de autores do século XX, anteriores a constituição da área de Ensino de História no Brasil, com a intenção de proceder a uma releitura do trato deles com a especificidade da história no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Histórica. Didática da História. Discurso. Identidade.

ABSTRACT



The purpose of this article is to retake the course and discussions concerning the construction of the research field of the history of education in Brazil. The text highlights the foundational historical events of the area, its consolidation and recent divisions derived from the constitution History Education in the early twenty-first century as a research area in Brazil and its appropriation of the debate brought the Teaching of German history. Finally, it proposes a review of authors of the twentieth century, prior to establishment of the History of Education area in Brazil, with the intention to carry out a re-reading them deal with the specificity of history in the teaching-learning process.

Keyword: Teaching of History. History Education. Teaching History. Speech. Identity.

1 Professor adjunto IV do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

2 Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2015). Atualmente é professor do magistério superior da Universidade Federal da Fronteira Sul,

3 Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul. Doutorado em História Cultural também pela UNICAMP (2012).

A “interdição” do professor de História

Grande parte das publicações acadêmicas sobre a história ensinada no Brasil surgiu num contexto intelectual, cultural e sociopolítico muito específico para os profissionais da História, no final dos anos 1970 e início dos 1980, no momento histórico da abertura política e do processo de redemocratização do país. Neste período foram dados passos significativos que levaram o ensino de história a se tornar uma área de pesquisa vinculada aos programas de pós-graduação que também se estruturavam naquele contexto.

Entretanto, essa afirmação bastante consolidada entre os pesquisadores da história do ensino de história não ignora que antes desse período o ensino de história foi objeto de reflexões acadêmicas e intelectuais no Brasil. De um modo bem genérico, sem a pretensão de deter-nos nesta questão, é preciso observar que o ensino de história foi objeto de reflexão e análise desde meados do século XIX quando a construção do estado-nação exigia uma narrativa histórica capaz de produzir uma identidade nacional. Uma das principais características daqueles que tinham o ensino de história como objeto de estudo, reflexão e análise estava no fato de serem ao mesmo tempo pesquisador e professores. A relação simbiótica entre o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio Pedro II evidencia o lugar de autoridade do professor-pesquisador. Nomes como Joaquim Manuel de Macedo e Capistrano de Abreu apontam para essa característica do professor-pesquisador. A escrita da história e a histórica ensinada eram facetas complementares. Essa característica prevaleceu até por volta dos anos 1950. Rocha Pombo, Joaquim Silva e Jonathas Serrano, à guisa de ilustração, são nomes que transitaram entre a pesquisa e o ensino de história.

Com a consolidação das universidades como locais da pesquisa no Brasil, sobretudo a partir da década de 1950, gradativamente o professor passa a ser desautorizado como ser produtor de conhecimento. As relações de saber-poder que apontam para a legitimidade da universidade como única instituição habilitada socialmente para produzir enunciados verdadeiros sobre a história e o ensino de história acaba por constituir um novo sujeito: o professor como ser não-reflexivo, mero executor da transposição didática de saberes estabelecidos neste novo santuário de conhecimento de onde emanam as novas-verdades.

Essa dinâmica de poder que realocou a posição do docente no cenário da produção intelectual sobre o seu *métier* é o resultado da maneira como desde a constituição dos primeiros cursos de graduação no Brasil se estabeleceu uma distinção entre os níveis de ensino a partir de uma postura diferenciadora entre o fazer do historiador e o do professor, sendo o primeiro produtor e, o segundo, difusor do conhecimento histórico.

De acordo com Eduardo D'Oliveira França (1951, p. 253-254), no ensaio “Considerações sobre a função cultural da História”, publicado em 1951, na *Revista de História*, “o historiador recolhe as experiências coletivas para que não se perca o trabalho do passado [...], o professor difunde as experiências sociais de um passado recente economizando esforço às novas gerações”. A hierarquização entre professor e pesquisador foi também nitidamente elaborada por Emília Viotti da Costa, em artigo publicado no mesmo periódico, em 1957. Neste texto argumentou acerca da separação entre história-ciência e história-matéria, uma e outra possuem características e usos diferentes, sendo que para a história-ciência “não precisamos buscar uma finalidade. Esta [...] justifica-se por si mesma”, enquanto a história-matéria é considerada um meio “de formar a personalidade integral do adolescente e, em segundo plano, fornecer-lhe conhecimentos básicos específicos” (COSTA, 1957, p. 120).

Mais uma vez, no final dos anos 1970 e no início dos anos 1980, a questão da formação do professor esteve presente nos debates acadêmicos, com desdobramentos para a delimitação do espaço em que o professor da educação básico deveria ocupar para a produção intelectual sobre a sua profissão.

Nesse sentido, Déa Fenelon (1983), em artigo publicado nos *Caderno Cedes*, abordou a possibilidade de produção/reprodução do saber relacionado à formação profissional de História e a realidade do ensino. Neste ensaio, a autora trouxe o debate sobre o ensino de História na educação básica para dentro do universo acadêmico e das associações representativas, com a preocupação de fazer avançar o diálogo entre universidade e escolas públicas, e também para estimular a reflexão sobre a formação do profissional de História dentro do contexto vivido pelo sistema educacional brasileiro. Em linguagem engajada teceu críticas à postura acadêmica que defendia a formação dos profissionais de História, ou, sobretudo, do professor, como “vulgarizador do conhecimento”, posto que a mesma se processava dentro de um esquema tradicional onde se aceitava a separação entre a ciência e a sociedade (FENELON, 1983, p. 26-27).

Ao mesmo tempo em que a abordagem de Déa Fenelon propõe um novo olhar sobre o ensino de história que se opõe a divisão entre pesquisa e ensino, ela o faz no âmbito da universidade, como uma crítica interna, voltada a seus pares, atribuindo-lhes a responsabilidade pela deformação em curso. Seu texto, ainda que crítico prossegue a linha do sequestro acadêmico das reflexões sobre ensino. Ao convidar o mundo acadêmico a refletir sobre ensino, a autora coroa o processo de legitimação da academia como único lugar com efetiva capacidade para produzir efeitos de verdade sobre a questão do ensino no Brasil.

Esse redimensionamento do lugar da reflexão acerca do ensino de história cada vez mais longe da escola e mais atrelado às universidades foi que permitiu, por sua vez, a criação de uma área específica de saber vinculada às pós-graduações que estavam no escopo de uma política de robustecimento da pesquisa nas universidades brasileiras. Neste

contexto é que uma área de pesquisa acadêmica dedicada a refletir sobre o ensino de história começa a se esboçar, sem conformação com o silenciamento histórico do professor. Este último passa a ser convidado a falar apenas na medida em que esse campo de saber, e sua gama de especialistas, os autorizam. Assim sendo, essa dinâmica aponta para uma interdição do professor como ser capaz de produzir enunciados sobre si, sobre sua própria profissão ou acerca da área de conhecimento a que se filia. A universidade sequestra esse papel, acumula poder e passa a ser o ponto de referência normativo inclusive para as políticas públicas sobre a educação, e por consequência, do ensino de história também.

A constituição da área de Ensino de História

No final dos anos 1970 e início dos 1980, três níveis de acontecimentos desenham o contexto de constituição inicial do campo de pesquisa em ensino de história no Brasil. O primeiro relativo a uma nova historiografia presente no âmbito da universidade que altera os modos de fazer e pensar a história; o segundo se refere ao contexto político de aspiração de rompimento com a ditadura e seu modelo de educação e seu ensino de história prescritivo, e o terceiro se relaciona com as discussões do campo da educação em sua interface com as teorias da aprendizagem e a força do pensamento de Paulo Freire.

Assim, no âmbito da ciência histórica, os anos 1970 assistiram ao influxo de uma nova historiografia nas universidades brasileiras, receptiva à história cultural, marcada pela Nova História francesa que vislumbrava a introdução de novos objetos, novas abordagens e novos problemas no campo disciplinar da história. O impacto das obras de Jacques Le Goff, Georges Duby, Philippe Ariès, Michel de Certeau, Michelle Perrot, Michel Vovelle, Jean Delumeau, François Furet e Michel Foucault, tornavam relevantes temáticas negligenciadas pelos historiadores brasileiros como o casamento, a família, a sexualidade, a mulher, a infância, a morte, a doença, a cultura popular, os imaginários, a vida privada, etc. (BURKE, 2005).

Outro impacto significativo veio da historiografia marxista proveniente do grupo de intelectuais ingleses ligados a *New Left Review*, destacando-se entre eles Christopher Hill, Eric Hobsbawm, Perry Anderson e, sobretudo, Edward P. Thompson. Este último responsável por uma crítica contundente ao marxismo estruturalista que negava a capacidade de ação dos sujeitos históricos. Essa perspectiva permitiu, no Brasil, uma possibilidade de crítica às vertentes marxistas de interpretação histórica mais economicistas, além de salientar a relevância da noção de sujeito histórico e uma possibilidade de construir 'uma história vista de baixo', na linha dos estudos subalternos.

Para além da questão epistemológica da história, havia um desejo latente na sociedade brasileira de ruptura com o regime militar e com tudo o que este havia proposto em termos de educação, cujas reformas buscavam, como principal objetivo, reformular e adaptar o sistema educacional aos objetivos políticos e ideológicos implantados pelo golpe de 1964. As medidas provenientes da Reforma Educacional de 1971 haviam reduzidos os conteúdos de História e Geografia sintetizando-os nos Estudos Sociais, com possibilidade de formação acelerada do professor por intermédio da Licenciatura Curta, assim como havia introduzido na grade curricular de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSP), disciplinas com caráter de doutrinação ideológica. No que se refere ao ensino de história, portanto, a ditadura civil-militar havia imposto uma história positivista, que reivindicava o estatuto da veracidade, objetividade e imparcialidade, mas cujas características intrínsecas eram a de uma narrativa celebradora do Estado-nação, do culto aos seus mitos fundacionais, aos símbolos pátrios e a seus heróis fardados. As vertentes historiográficas que estavam chegando aos círculos acadêmicos iam à contramão dessa histórica política oficial, sem contradições. As temáticas postas em pauta pela terceira geração dos *Annales* dessacralizava a história oficial ao tornar relevante o cotidiano, as pessoas comuns, a sexualidade, o imaginário e tudo aquilo que de certa forma não cabia naquele esquema da história nacional pomposa. Dar aos de baixo o protagonismo histórico, nos moldes da historiografia inglesa, era ainda mais herético.

Por fim, um terceiro desdobramento que se relaciona com os primeiros, foi o questionamento da concepção de escola como eficiente meio de domesticação das massas e mecanismo de manipulação ideológica predominante. Esta concepção era um pressuposto ideológico do próprio regime que, ao exercer um esforço de controle curricular e das práticas escolares, apostava na capacidade de doutrinação da escola. Os militares haviam encomendado um ensino de história cujo objetivo era a formação de súditos da pátria, e nesta perspectiva, a escola era vista como eficiente instrumento. Por outro lado, as críticas realizadas a essa educação coercitiva e de doutrinação ideológica era recheada de denunciamento acadêmico de um projeto manipulador e maquiavélico do poder constituído, o que salientava a eficácia da escola como aparelho ideológico do Estado. Esse posicionamento, apesar de crítico, não vislumbrava espaços de autonomia e resistência dos sujeitos na escola, negando humanidade a professores, alunos e agentes educacionais, compreendendo-os de modo reducionista. Ambas as posições refletiam uma concepção conservadora do ensino: o aluno era encarado como um ser passivo.

O pensamento de Paulo Freire rebatia essa lógica e suas contribuições recrudesceram nas décadas de 1970 e 1980. Ao compreender o aluno como ser ativo, Paulo Freire o humanizava e o colocava como um protagonista relevante do processo de ensino-aprendizagem. As teorias educacionais da aprendizagem passaram então a serem mais intensamente debatidas, principalmente a partir de dois relevantes referenciais: Jean Piaget e Lev Vygostky.

Esse debate da psicologia da aprendizagem contribuiu para que o pêndulo teórico se deslocasse das questões do ensino para a aprendizagem. Essa concepção do aluno como sujeito ativo entrou em perfeita sintonia com a historiografia que voltava o olhar para os “de baixo”, ou mesmo aquelas que introduziam temas de relevância na história que não estavam no âmbito da grande política. Apesar das divergências entre as tendências historiográficas em questão (culturalista francesa e social inglesa), ambas traziam como ponto comum uma história dessacralizada, despojada do oficialismo estatal, que era prerrogativa da narrativa invocada pela ditadura civil-militar.

Esses três níveis de acontecimentos convergiram na construção de um campo de saber destinado à análise da história ensinada e que se estruturou ao longo dos anos 1980, promovendo crescente revisão dos esquemas globalizantes e homogeneizadores, os quais, por muito tempo, nortearam as teorias e as práticas historiográficas, a exemplo da herança positivista da história escolar (marcada pela criação de uma cultura da percepção da história como exterioridade, do fato pelo fato, do estatuto da veracidade e da objetividade, etc.) ou mesmo do aprisionamento estruturalista a uma concepção marxista de caráter econômico-evolucionista que limitava a história a uma sequência cronológica de alteração dos modos de produção. Nesta direção, podemos incluir o surgimento da área Ensino de História como fruto do processo de ampliação temática da História, marcada pela busca de novos problemas, abordagens, objetos e também pela dinâmica das discussões acerca da educação como um dos pilares de sustentação da democracia que se construía após a queda da ditadura.

No âmbito das lutas sociais, os professores se defrontaram com a política de descaracterização e desvalorização da disciplina História no ensino de 1º e 2º graus (atuais Ensino Fundamental e Médio). Diante de um contexto que vislumbrava a democracia, a insatisfação com um modelo que pregava a ideia de cidadania submissa e subserviente ao Estado crescia. A democracia exigia cidadãos críticos e ativos. Neste contexto, o ensino de história era algo debatido, questionado, pensado e vivido. Estava com um pé nas universidades onde se tornou um objeto de pesquisa nas pós-graduações que se estruturavam e outro pé na rua, nas mobilizações sociais e políticas dos professores e estudantes (NADAI, 1986, p. 111).

Neste ínterim, intensificaram-se os debates acerca do conhecimento histórico, dando início a um diálogo aberto entre espaços e formas de produção, por intermédio de trocas de experiências cada vez mais frequentes na academia e no ensino de 1º e 2º graus. As lutas profissionais, desde a sala de aula até as manifestações públicas, pelo retorno das disciplinas de História e Geografia nos currículos escolares e pela extinção dos cursos de Licenciatura Curta e Plena de Estudos Sociais multiplicaram-se neste período.

A literatura referente ao tema foi se tornando profícua nos anos 1980. As propostas curriculares de História que emergiram nos âmbitos estadual e municipal traduziram e, ao

mesmo tempo, incentivaram a crítica a forma positivista e a busca de modelos alternativos. Entre estes modelos destacaram-se as abordagens marxistas dos currículos (notadamente o de Minas Gerais) e dos livros didáticos, ainda marcados pelo viés do determinismo econômico, mas que aos poucos foram cedendo lugar para as perspectivas mais centradas na atuação dos sujeitos, principalmente dos oprimidos. Também já se discutia a possibilidade de uma história cultural, com viés na história do cotidiano, mas essa perspectiva apareceu mais significativamente a partir dos anos 1990.

Uma quantidade de publicação e temas que orbitavam em torno do Ensino de História apareceu auxiliando no processo de construção da área: história do ensino de História, análise de livros didáticos e paradidáticos, produção do conhecimento, construção de currículo, ensino temático, diferentes linguagens, novas tecnologias, propostas alternativas, entre outros. Esse crescente interesse fica evidente no número de livros, coletâneas e dossiês em periódicos científicos publicados nas décadas de 1980 e 1990, dentre os quais se destacaram: *Repensando a História*, organizado por Marcos Silva (1984), *O ensino de História: revisão urgente*, de Conceição Cabrini (1986); *O ensino de história e a criação do fato*, organizado por Jaime Pinsky (1988); a tese de doutorado *História, que história é essa – uma análise dos livros paradidáticos de história?*, de Ernesta Zamboni (1991); *Caminhos da História Ensinada*, de Selva Guimaraes Fonseca (1993); *O saber histórico na sala de aula*, organizado por Circe Bittencourt (1998); a tese de doutorado *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, de Kazumi Munakata (1997). Alguns artigos publicados em periódicos científicos foram também referenciais: *A formação do profissional de História e a realidade de ensino*, de Déa Ribeiro Fenelon (1983), *A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático*, de Elza Nadai (1986), *O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931*, de Kátia Maria Abud (1993), *O ensino de História Local*, de Joana Neves (1994), entre outros.

Esse movimento ganhou uma dimensão maior com a criação de eventos científicos dedicados exclusivamente ao tema, caso do Seminário Perspectivas do Ensino de História, em 1988, e posteriormente do Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História em 1993. A criação do Grupo de Trabalho Ensino de História e Educação na ANPUH, em 1997, intensificou o processo de consolidação do campo.

A valorização das pesquisas nesta direção também se refletiu nas reformas curriculares dos cursos de licenciatura em História no Brasil com a ampliação do espaço das disciplinas de didática, práticas e estágio supervisionado na sua carga horária, apontando para a necessidade de se investir na formação de professores, sem deixar de lado a dimensão da pesquisa histórica como componente formativo.

No entanto, dentre os principais dilemas enfrentados pela área de ensino de história no Brasil sempre esteve o dilema metodológico da ‘análise das fontes’. Aqui postulamos a tese de que por uma questão de *habitus* dos historiadores as pesquisas quase sempre giraram em

torno do documento escrito. Esse legado positivista deixou a balança pensa para o lado do ensino em detrimento da aprendizagem, pois predominavam a análise de leis, currículos e livros didáticos. Esse desequilíbrio refletia a dificuldade de estudar os saberes e práticas presentes no fazer de professores e alunos, revelando a persistência subjacente de uma visão da escola como espaço de reprodução ou vulgarização do conhecimento, ou pelo menos, ignorando sua cultura (CHERVEL, 1990, p. 182).

Para suprir tais ausências, buscava-se de um modelo de análise que contemplasse as questões de aprendizagem e as dinâmicas específicas da cultura escolar. A própria historiografia indicava a necessidade de deslocamento do olhar. As diversas teorias da recepção trazidas por diferentes intelectuais da história cultural em suas múltiplas colorações, como Michel de Certeau, Roger Chartier, Robert Darnton, entre outros evidenciaram esse deslocamento. Essa perspectiva historiográfica destacou a autonomia do processo de leitura contribuindo para indicar as limitações dos documentos prescritivos.

A partir do final dos anos 1990, cresceu a preocupação por parte pesquisadores do Ensino de História com a dinâmica da sala de aula. A formação e a prática do professor de História e a construção do conhecimento pelos alunos se tornaram objetos de estudo. Esse movimento decorria da consolidação das perspectivas históricas e pedagógicas de valorização dos sujeitos.⁴

Tais estudos passaram a considerar a escola como espaço de produção de cultura, e não apenas transmissora e difusora de conhecimentos prontos; o professor de História e os alunos como criadores de interpretações de mundo no ensino da disciplina. A análise deste universo tem sido auxiliada pelo uso de fontes documentais como relatos orais (de professores e alunos), manuscritos (registros internos de escolas, registros de professores, relatórios de estágios, atividades e textos dos alunos), além das impressas (documentação oficial e livros didáticos). Salienta-se também, que nessa direção de encontrar subsídios para estruturar uma análise consistente do processo de aprendizagem da história na escola no início do século XXI começou a se desenrolar uma clivagem no campo do ensino de história no Brasil com a introdução dos debates acerca da Educação Histórica.

4 Nesse sentido, merecem destaque nesse vasto e rico “leque” de tonalidades teóricas os estudos de Antônio Simplicio de Almeida Neto (1996), Selva Guimarães Fonseca (1997), Marizete Lucini (2000), Maria Auxiliadora Schmidt (2006), Ana Maria Monteiro (2007), Sonia Regina Miranda (2007), Maria Aparecida Lima Dias (2007), Flávia Eloisa Caimi (2008), Raquel Alvarenga Sena Venera (2009), Ronaldo Cardoso Alves (2011); Regina Maria de Oliveira Ribeiro (2012); Marcelo Fronza (2012); 2012; Willian Junior Bonete (2013), entre outros.

Desdobramentos teóricos do campo no século XXI: a Educação Histórica e a Didática da História

O deslocamento pendular para as preocupações com relação à aprendizagem possibilitou o surgimento de uma área específica para pesquisar e avaliar a aprendizagem da história dentro e fora do universo escolar denominada de Educação Histórica. No início do século XXI, sob a influência desta área surgiram os primeiros grupos de pesquisa:

Se fizermos uma busca no banco de dados do CNPq encontraremos alguns dados sistematizados sobre a pesquisa no Ensino de História. Nesta área, grupos e linhas de pesquisa sob o título de Ensino de História na área de Educação pularam de 20 GPs em 2000 para 51 em 2004, e na área de História subiram de 2 em 2000 para 11 em 2004. Percebemos a formação de mais grupos de pesquisa sob outras denominações mais recentemente, Didática de História (a partir de 2004) e Educação Histórica, que na área de Educação já tem um grupo na UFMG registrado desde 2002 e na área de História, um Grupo na UFBA e outra Linha de Pesquisa na UFPB desde 2004. Outros Grupos também poderão ser encontrados na UFPR e na UFJF (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 147).

Entretanto, quais seriam as origens da Educação Histórica e suas premissas basilares? Este campo que se constituiu durante os anos 1970, em especial, no Canadá, Estados Unidos e Inglaterra questionava a perspectiva cognitiva que opunha pensamento concreto versus pensamento abstrato e propunha avaliar o processo cognitivo específico acerca da História. O contexto vivenciado pelos pesquisadores em seus países era o da exclusão e encolhimento da história como disciplina escolar em detrimento de disciplinas como Estudos Sociais ou Ciências Sociais. A justificativa invocava argumentos de Jean Piaget e Benjamin Bloom que concebiam certa categorização do pensamento em níveis concretos e abstratos, sendo a história demasiada abstrata para ensinar alunos com idade inferior a 16 anos (BARCA, 2001, p. 13).

Reagindo a essas orientações emergiu um conjunto de trabalhos dedicados a compreender o processo de aprendizagem da história. Os estudos pioneiros de Alaric Dickinson, Peter Lee, Rosalyn Ashby e Dennis Shemilt debruçaram-se sobre a compreensão conceitual, estruturação da explicação, possibilidade de interpretação, além do impacto de

narrativas históricas variadas sobre o processo de aprendizagem da história. Utilizando como método a aplicação de questionários aos alunos e depois fazendo análise desses resultados, os pesquisadores anglófonos puderam questionar os pressupostos que construíam uma ideia da história como uma disciplina inútil, maçante e abstrata em demasiado. De acordo com Geysa Germinari,

O estudo de Dickinson e Lee realizado em 1978 com alunos de 12 a 18 anos, considerado um marco das pesquisas em Cognição Histórica, imprimiu um novo olhar sobre a questão da aprendizagem histórica. Este estudo questionou as pesquisas anteriores sobre essa aprendizagem baseadas em lógicas não históricas, como a noção piagetiana de invariância dos estágios de desenvolvimento humano. Dickinson e Lee (1978) demonstraram que algumas crianças de 8 a 11 anos apresentavam desempenho adequado em tarefas idênticas aplicadas em jovens de 12 a 14 anos, constatação que refuta a teoria da invariância dos estágios de desenvolvimento de Jean Piaget (GERMINARI, 2011, p. 57).

Os estudos apontaram uma apropriação irregular pelos alunos das percepções mais simples ou mais complexas do pensamento histórico, independentemente do critério biológico. A análise dos dados obtidos permitiu a Dickinson e Lee desenvolverem um modelo de progressão de ideias em História relacionado com a natureza da explicação histórica, baseado nas noções de empatia e imaginação histórica. Em trabalhos posteriores, esses pesquisadores (Dickinson, Lee, Shemilt e Ashby) puderam confirmar seus pressupostos e aprofundar o debate acerca da especificidade da aprendizagem da História (BARCA, 2001, p. 14).

As pesquisas em Educação Histórica desenvolvidas na Inglaterra repercutiram também nos Estados Unidos e no Canadá, assim como em Portugal e Espanha, consolidando uma área de pesquisa diversa, multifacetada, mas cujas premissas giram em torno do processo de aprendizagem da História como disciplina.

Também vários investigadores, nos Estados Unidos e Canadá, tem dedicado sua pesquisa a trazer a luz os critérios epistemológicos que estão na base do raciocínio histórico, quer entre jovens estudantes quer entre historiadores e pais de alunos. Estes investigadores tem realizado

a natureza situada da construção do conhecimento histórico (Barton, 2001; Barton & Levstick, 2001, entre outros). Conceitos de significância histórica, mudança, evidência e narrativa tem sido centrais nestas pesquisas. A partir delas, conclui-se que as crianças tem já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, os media, especialmente a TV, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar (BARCA, 2001, p. 15).

Apesar de nos anos 1990 alguns pesquisadores brasileiros da área de ensino de história terem tido contato com alguns artigos e textos destes pesquisadores, não havia clareza de que se tratava de um campo específico de reflexão. Apenas no início do século XXI é que o conceito Educação Histórica começou a fazer sentido. A proposta inicialmente formulada pelos ingleses encontrou eco no Brasil com pesquisas já desenvolvidas e em andamento acerca da aprendizagem em história. Autores como Lee, Dickinson, Ashby, Shemilt, Barton e Levstick começaram a ser citados e passaram a ser referência teórica na constituição do campo. Destaca-se neste cenário o papel da pesquisadora portuguesa Isabel Barca, uma referência da educação histórica em Portugal e no Brasil. Barca doutorou-se na Universidade de Londres, no Departamento de Educação Histórica, dirigido por Alaric Dickinson e foi fundamental na difusão da educação histórica em Portugal. No Brasil, a professora Maria Auxiliadora Schmidt, uma das principais interlocutoras de Barca, se tornou uma referência no campo, depois de uma estada em Portugal em seu pós-doutoramento em Didática da História, na Universidade Nova de Lisboa.

Quando os primeiros artigos científicos e pesquisas da educação histórica começaram a ser publicados, o nome de Jorn Rüsen e a Didática da História vieram na esteira. Desde os primórdios das discussões acerca da educação histórica na Inglaterra, na década de 1970, muita água havia rolado debaixo da ponte, e apesar, de aparecerem de modo simultâneo no Brasil, Educação Histórica e Didática da História tinham origens históricas, teóricas e geográficas distintas. Cabe destacar o nome de Jörn Rüsen e suas reflexões acerca da noção de consciência e cultura histórica já circulavam no Brasil entre os historiadores da Teoria da História e da Didática da História. De acordo com Luís Fernando Cerri, no caso específico da Didática da História no Brasil, esta deixou de ser entendida tão somente como metodologia do ensino de História e passou a compreender “a necessidade de pensar e pesquisar os conhecimentos históricos em todo o tecido social, e as inter-relações que promovem entre si e o conhecimento erudito ou o escolar” (CERRI, 2001, p. 110).⁵

⁵ Toda essa problematização em torno do conceito de Didática da História, decorrente das apropriações do debate alemão, tem evidenciado propostas que, de um lado, entendem esta como uma disciplina escolar (SCHMIDT, 2006; URBAN, 2009)

No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o ensino de história na Alemanha Ocidental começou a perder espaço para disciplinas como ensino da sociedade, no estado de *Hessen* e sociedade/política, em *Nordrhein-Westfalen*. A permanência do modelo narrativo do Estado-nação com intuito de consolidar a identidade nacional que havia sido viabilizado no século XIX ainda persistia, fazendo pouco sentido diante de uma sociedade que tinha de lidar com o trauma da Segunda Guerra Mundial e com a dinâmica de questionamento da norma dos movimentos de contracultura dos anos 1960 (SADDI, 2014, p. 136-137).

Diante da circunstância, um conjunto de historiadores alemães passou e questionar a perda da dimensão didática da história para vida humana decorrente de seu processo de cientificização ao longo da modernidade. A partir do campo da teoria da história propunham uma retomada desta dimensão social da ciência histórica, sintetizada na chamada Didática da História, sendo seus principais articuladores: Jorn Rüsen, Klaus Bergmann, K. E. Jeismann, H. J. Pandel, Annette Khun, Joachim Rolfes e Rolf Shorken. Os denominados didáticos da história convergiam na defesa da disciplina, mas divergiam quanto a sua natureza, orientação política, estrutura conceitual.

Essas diferenças estavam marcadas por posições políticas, que segundo Bodo Von Borries (2001) podiam ser localizadas entre dois extremos: o campo emancipatório (“didática da história crítico-comunicativa” de Annette Kuhn) e a posição liberal-conservadora (“didática da história teórica da formação” de Joachim Rolfes). O grupo do centro, que saiu mais fortalecido nos anos 70, era formado pelos que se unificaram em torno da noção de consciência histórica. Em uma topografia política, podem ser divididos em Bergman e Pandel mais à esquerda, próximos de Annette Kuhn, Rüsen no centro, e Jeismann mais à direita, próximo a Rolfes. (SADDI, 2014, p. 138).

De acordo com Saddi, o chamado grupo do centro se articulou em torno do conceito de consciência histórica, que para eles, fornecia especificidade e peculiaridade para o aprendizado da história. Inicialmente trazido por Shorken para o debate acerca da aprendizagem da história, o conceito de consciência histórica esteve atrelado à ideia de recepção de toda forma de história pelos sujeitos e coletividades, posição acompanhado por Jeismann e Pandel. Jörn Rüsen, por exemplo, discordava claramente desta definição. Para o autor, “a história não era algo pronto e acabado que deveria ser meramente recebida pelo sujeito, mas uma reconstrução narrativa do próprio homem” (SADDI, 2014, p. 139). Rüsen

e, por outro lado, defendem que ela vai além do espaço da instituição escolar para debater a consciência histórica da sociedade (CERRI, 2001; CARDOSO, 2008; SADDI, 2010, 2012, 2014).

ainda questionou a consciência histórica como objeto central de estudo da didática da história, ao destacar sua amplitude. Para o autor, este objeto era a aprendizagem da história.⁶

No que se refere ao lugar da didática da história como disciplina havia uma escala de gradações que ia desde compreendê-la como subdisciplina da História até como subdisciplina da Educação, com posições intermediárias. Entretanto, a partir dos anos 1970, a posição de Jeismann de que a didática da história era uma disciplina inerente à história se consolidou como hegemônica.

Toda essa discussão acerca da didática da história na Alemanha repercutiu internacionalmente. Os ingleses da Educação Histórica passaram a incorporar conceitos, noções e ideias-chave provenientes desta discussão. De acordo com Ronaldo Cardoso Alves, ao fazer um percurso diferente do proposto pela vertente alemã, a *History Education* também refutou a dicotomia entre os saberes escolares e científicos:

De um lado, a Didática da História alemã parte da racionalidade histórica, estruturada principalmente no espaço escolar, que relaciona a História às necessidades da vida cotidiana com a finalidade de construir consciência histórica. De outro lado, a Educação Histórica anglo-saxã toma a vivência escolar como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico, mediada por uma reflexão epistemológica construtora de metodologias que dotem alunos e professores de habilidades e competências históricas que os façam ler e agir no mundo que os cerca (ALVES, 2013, p. 60).

Quando os primeiros debates sobre Educação Histórica surgem no Brasil, impulsionados por Maria Auxiliadora Schmidt, eles chegam ao universo da academia brasileira com essa interlocução com a Didática da História já estabelecida. Conceitos como consciência histórica, didática da história e o próprio autor Jörn Rüsen aparecem então via apropriação feita pela *History Education* do debate em questão. Daí certa confusão que se estabeleceu no Brasil entre Educação Histórica e Didática da História, já que a porta de entrada de ambas foi a mesma:

6 Para Ronaldo Cardoso Alves (2013, p. 57), a concepção de Didática da História proposta por Jörn Rüsen “parte de referenciais epistemológicos que têm como premissa relacionar a produção historiográfica oriunda da ciência da História com a Vida prática dos indivíduos na sociedade. [...] Ao elaborar sua matriz disciplinar relacionando o tripé Filosofia da História, Ciência da História e Vida Prática, sob a mediação da Razão Histórica, Rüsen se coloca como importante referencial epistemológico da Didática da História e, praticamente, tem sido citação obrigatória na maior parte das publicações do campo, devido à amplitude de suas propostas”.

Outro equívoco bastante comum é confundir a metodologia da educação histórica (*History Education*), que surgiu em uma tradição anglo-saxônica, com a didática da história (*Geschichsdidaktik*), formulada em um contexto alemão peculiar. A educação histórica se formulou como uma metodologia ou como um campo de pesquisa das ideias históricas de sujeitos em situação escolar, com óbvias implicações didáticas para o ensino da história; enquanto a didática da história era entendida não como uma metodologia ou um campo de pesquisa, mas como uma nova disciplina capaz de abarcar diferentes metodologias. Obviamente, os pesquisadores brasileiros da educação histórica tiveram uma importância fundamental na divulgação de diferentes conceitos formulados pela didática da história alemã, tais como os conceitos de consciência histórica, aprendizagem histórica e cultura histórica. Mas, isto não torna educação histórica e didática da história a mesma coisa, embora possam, em nossa opinião, se relacionar de maneira bastante produtiva. (SADDI, 2014, p.135).

Desta forma na construção do campo Educação Histórica no Brasil, as discussões provenientes da Didática da História acabaram se constituindo como elementos basilares de sua identidade teórica. Um dos pontos de convergência entre ambos estaria na luta contra a pedagogização do ensino de história (SCHMIDT, 2009). Por seu lado a *History Education* apontou a especificidade da aprendizagem da história como disciplina escolar, enquanto a *Geschichsdidaktik* filia sua preocupação com a dimensão prática da história para a vida humana à teoria da história. Ambas buscam se distanciar do campo da Educação.

Entretanto, uma divergência clara estaria na centralidade da aprendizagem escolar como objeto de estudo. A *History Education* partiu do universo escolar da aprendizagem da história como disciplina, enquanto, desde os primórdios a *Geschichsdidaktik* trata de algo mais amplo, ultrapassando os muros das escolas e discutindo a consciência histórica na sociedade. Obviamente, que ao constatar que alunos chegam às escolas com concepções de história definidas e permeadas por um universo amplo de relações do sujeito com a sociedade (família, religião, *media*, comunidade, etc.), e apontar a relevância desses saberes prévios, a *History Education* caminha para uma nova convergência com a *Geschichsdidaktik*, pois no foco estão as dinâmicas sociais do pensamento histórico.

Enfim, a contribuição dos didáticos da história e sua discussão acerca do conceito de consciência histórica possibilitou que no Brasil o campo da Educação Histórica não se limitasse às preocupações com o processo de progressão do pensamento histórico nos alunos, mas à constituição de um ensino de história significativo e orientador da ação e da identidade dos sujeitos.

Entretanto, gostaríamos de problematizar aqui dois elementos-chave da Educação Histórica: a pretensão em se constituir como um campo de pesquisa singular afastado da área de ensino de história alegando fazer algo totalmente distinto, e dentro desta questão, um desdobramento relevante, o engajamento numa caminhada rumo a Ciência Histórica – parte dessa faceta de luta contra a pedagogização do ensino de história – e certa noção implícita de seu caráter vanguardista nesta questão no Brasil.

O “discurso fundante” da Educação Histórica (no Brasil) e algumas releituras históricas

Na estruturação de um novo campo de pesquisa é necessário evidenciar a singularidade do objeto, o referencial teórico fundamental e a estratégia metodológica que pretende ser empregada, de modo a marcar dentro do campo científico a sua especificidade, o que serviria de lastro para a sustentação da originalidade da proposta de criação de um novo campo de pesquisa. Tendo em vista essa constatação, perscrutaremos o campo de pesquisa Educação Histórica, que no Brasil, em alguns momentos, se confunde com a Didática Histórica.

Como fundamentação da originalidade do campo Educação Histórica no Brasil, é recorrente a formulação da assertiva – utilizando o recurso argumentativo “há um senso comum” – de que a História não se interessou e não produziu reflexões e pesquisas sobre a aprendizagem da história em sala de aula e na sociedade de maneira geral, e que as análises sobre o ensino de história teriam apenas merecido a atenção das pesquisas realizadas no âmbito da Educação (CARDOSO, 2008).

Essa assertiva implica na compreensão de que a ciência histórica teria negligenciado seu aspecto didático até 2002, quando começaram as pesquisas preocupadas com a aprendizagem histórica escolar e em outros espaços sociais viabilizadas pela Educação Histórica em sua convergência instrumentalizadora da Didática da História. Enfatiza, portanto, o desejo do campo de mostrar sua ruptura com os trabalhos produzidos na área da Educação. É justamente, a partir dessa posição, que formulamos a indagação para o encaminhamento de nossas reflexões: não houve pesquisas e/ou reflexões elaboradas no interior da História, em seu próprio campo epistemológico, a respeito do ensino-aprendizagem da história e dos seus usos sociais antes de 2002 no Brasil?

A fim de buscar respostas a estas indagações mediante as novas questões propostas pela Educação Histórica, abordaremos três autores que escreveram sobre ensino de história antes

da constituição do campo acadêmico: Amélia Americano Franco Domingues de Castro, Guy de Hollanda e Emilia Viotti da Costa. A escolha destes autores não é aleatória. Eles escrevem no período de redemocratização, entre 1946-1964, num contexto de afirmação da democracia liberal, o que, pelo menos em tese, permitiria diferentes olhares para o ensino de história e talvez uma menor vigilância do estado. Desta forma, a concepção de cidadania envolvia em certo grau de liberdade, participação no espaço público, criticidade e menor grau de orientação estatal. Nestes moldes como pensariam esses autores a aprendizagem histórica? Qual seria sua relevância social? Era uma história pedagogizada? A especificidade da história enquanto disciplina era considerada? Estava em curso uma perda de significância social desta, nos moldes do ocorrido na Alemanha e na Inglaterra?

Em 1952, Amélia Americano Franco Domingues de Castro defendeu a tese intitulada “Princípios do Método no Ensino da História” apresentada à Cadeira de Didática Geral e Especial, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo. É interessante mencionar que de 1933 até janeiro de 1970, havia a seção de Pedagogia na FFCL, posteriormente tornando-se Departamento de Educação, e a partir de primeiro de janeiro de 1970 ocorreu a separação desse Departamento com a constituição da Faculdade de Educação. Desse modo, a pesquisa de Castro ocupou um lugar interessante no cenário acadêmico já que estava atrelada a História e a Educação ao mesmo tempo.

Professora Assistente da Cadeira de Didática Geral e Especial atuava principalmente na prática de ensino e com o estágio supervisionado de História e Geografia, o que possibilitou a realização da pesquisa que fundamentou a construção de sua tese. A sua obra foi dividida em três grandes eixos: Teoria da História, Diretrizes Psicopedagógicas e os Processos Didáticos. No primeiro item, procurou descrever a natureza do conhecimento histórico, discutindo o objeto de estudo da história, a relação causal na história, o método histórico e o valor da história.

Na primeira parte deste trabalho, procuramos estudar algumas questões referentes à teoria da história, a fim de esclarecer, pelo estudo de seu conteúdo e natureza, a significação que assume no conjunto dos conhecimentos. Como estudo das sociedades humanas e de sua evolução, pelo qual se compreende o estado atual da humanidade e a continuidade histórica entre passado e presente, constitui o material com o qual trabalhará o professor – material a ser ainda considerado em suas finalidades e em suas possibilidades de assimilação por parte do educando (CASTRO, 1952, p. 49).

No segundo item, a partir da Psicologia, a autora dialogou com as teorias que discutiam a maneira como ocorria a construção dos conhecimentos pelos indivíduos e os seus desdobramentos em relação aos objetivos do ensino de história, e a dinâmica entre o educando e o ensino de história. Nesse ponto, é interessante destacar a perspicácia de Castro, ao argumentar que era necessário articular a teoria da história com o ensino da história, e mais, denotando que deveria haver coerência entre a interpretação historiográfica e o método de ensino adotado pelo professor.

Ainda, em relação ao método de ensino, argumentou que não bastava o professor ser conhecedor das técnicas que podem ser utilizadas em sala de aula, fazia-se necessário o professor apropriar-se dos fundamentos teóricos sobre o ensino e aprendizagem, para ocorrer o alinhamento entre técnica e teoria, e, desse modo, constituir uma metodologia de ensino. Assim, pois, o método de ensino, que, de um modo geral, deveria ser considerado como um conjunto de princípios psicopedagógicos que norteiam o trabalho docente, em sua aplicação ao ensino, deveria coligar os dados referentes à natureza da matéria de ensino, às peculiaridades do educando e às finalidades da educação na comunidade em que se realiza (CASTRO, 1952, p. 50).

Assim sendo, para Castro, os princípios da metodologia do ensino de história, articulava-se com a Teoria da História e a Educação. No item Processos Didáticos, descreveu os princípios utilizados pelos professores para a organização das aulas, bem como, a organização psicológica da matéria, a seleção da matéria, a explicação, os recursos didáticos, a avaliação.

Tendo em vista os objetivos deste artigo, debruçaremos sobre alguns aspectos de sua tese, especificamente em relação aos objetivos do ensino de história e a dinâmica entre o educando e a história. Segundo Castro,

Não podemos aceitar para a história, na escola secundária, os mesmos objetivos da história – ciência. Não porque sejam diferentes, mas por serem encarados através de pontos de vistas diversos: para a primeira o fim está dentro do próprio conhecimento e para a segunda o fim está no educando e seu desenvolvimento (CASTRO, 1952, p. 54).

Como desdobramento dessa argumentação, Castro acreditava que o objetivo do ensino de história estava diretamente ligado a sociedade em que o educando está inserido. No caso, ela defende que o valor da história está na compreensão do presente e da solidariedade humana.

Devido à influência da Psicologia em seu trabalho, a sua preocupação não está atrelada apenas ao ensino, mas também a maneira como o educando se relaciona com o ensino, a fim de propiciar a aprendizagem. Desse modo, a sua pesquisa não poderia apenas preocupar-se com a Teoria da História, a Psicopedagogia, e Metodologia de Ensino, era necessário olhar atentamente para a relação entre o educando e, especificamente, o ensino de história.

Castro, para pesquisar a relação entre o educando e o ensino de história, realizou um inquérito – atualmente o termo survey é mais utilizado para essa estratégia de pesquisa – com alunos do ensino secundário – comparando com o sistema de ensino em vigor, os anos finais do Ensino Fundamental – de escolas da cidade de São Paulo em 1951, obtendo um total de 428 questionários respondidos. O questionário foi composto por três perguntas, duas semiabertas e uma fechada: I) Gosta das aulas de História da Civilização? II) Gosta de estudar História da Civilização? III) Quais os acontecimentos que mais o interessam na História: Fatos Artísticos, Fatos Científicos, Fatos Econômicos, Fatos Militares, Fatos Políticos, Fatos Religiosos, Fatos de Usos e Costumes; o aluno deveria numerar os fatos na ordem decrescente de acordo com a apreciação pessoal (CASTRO, 1952, p. 71).

A partir dos resultados obtidos por meio deste inquérito e dos seus fundamentos teóricos, Castro argumentou que o desenvolvimento intelectual dos adolescentes os possibilitavam a compreensão e apreciação da história. Por fim, ela sistematizou os dados do seguinte modo:

Em conexão com o que conhecemos sobre a personalidade do adolescente, podemos tirar as seguintes conclusões, embora provisórias e de caráter conjectural (que talvez possam vir a ser confirmadas depois que para o inquérito tenhamos obtido 500 respostas para cada série, como pretendemos), e referentes apenas ao nosso meio:

- a) a história é apreciada pelo adolescente;
- b) a maior parte deles não sabe descrever porque gosta dela;
- c) outra parte confessa-se atraída pelo conhecimento do passado, de outras civilizações e outros povos;
- d) nas últimas séries já encontramos, às vezes, um esboço de “consciência histórica” (CASTRO, 1952, p. 74).

Possivelmente, a tese de Castro é o primeiro doutorado defendido no Brasil que aborda o ensino de história, marcado por uma relação entre a História e a Educação, num texto em que há discussão de Teoria da História, Psicopedagogia, e de Metodologia do Ensino, elaborado a partir das reflexões teóricas da autora, da experiência obtida com as disciplinas de prática de ensino e estágio, a observação e aplicação de questionário aos adolescentes a fim de perceber a relação deles com a história, propiciando a apresentação dos processos didáticos da história, e a apreensão de um esboço da consciência histórica dos educandos.

Emília Viotti da Costa, enquanto auxiliar de Ensino da Cadeira de História da Civilização Moderna e Contemporânea da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, publicou um ensaio em 1957, já citado, na *Revista de História* intitulado “Os Objetivos do Ensino de História no Curso Secundário”. Para ela, há quatro perguntas fundamentais para orientação da educação escolar: “Que se pretende do indivíduo? Como ele é compreendido nas suas relações com a sociedade? Qual a sociedade onde vai viver? Qual a sua posição no quadro mais amplo do universo?” (COSTA, 1957, p. 118). Dessa forma, há uma relação bastante estreita entre os princípios que rege o ensino de história, a sociedade e o Estado.

No âmbito do ensino secundário, para Emília Viotti da Costa, a história contribui para a formação da personalidade integral do adolescente e propiciando o conhecimento básico de seu campo de estudo, incluindo o saber sobre o passado e a crítica histórica. A informação oferecida pela história ao aluno, o auxilia na ampliação de sua visão de mundo, ajudando-o a desenvolver o raciocínio e a expressão oral e escrita. A história possibilita ao educando uma interpretação sobre o passado contribuindo para que ele reflita acerca do presente, permitindo a constituição de um cabedal de conhecimento importante para a sua inserção na vida em sociedade. Portanto, para ela, a história é fundamental para a formação do cidadão, ou seja, “o estudo dos problemas dos mundos antigos desenvolve o interesse pela participação na vida política e social e contribui para uma formação da consciência patriótica e internacional” (COSTA, 1957, p. 120).

Em 1959, Emília Viotti da Costa publicou o artigo “O Material Didático do Ensino da História”, na *Revista de Pedagogia*. A partir de sua experiência docente, considerou útil a exposição dos recursos didáticos que utilizava, acreditando que a socialização dessa experiência poderia viabilizar a renovação dos métodos de ensino da história. O ponto de partida da sua indagação teve como foco a reflexão da transformação da história, enquanto disciplina de fatos essencialmente políticos, para uma história complexa, em que pudesse olhar para o homem por diversos prismas, o que provocava a necessidade de transformação dos métodos de ensino da história, tal questão era reforçada pela compreensão de que o aluno é um sujeito ativo no processo de ensino.

Se as diretrizes pedagógicas que preconizam métodos de ensino ativo, obrigam-no a cogitar a renovação e ampliação do material existente nas escolas, a transformação do conceito de história, por sua vez, impõe a revisão do problema. O desprestígio da história puramente narrativa e a preferência por um tipo de história compreensiva que encara o fato não como mero acontecimento mas como uma convergência de conexões, a preocupação crescente com setores pouco estudados no passado: o econômico, o social, o artístico, que levaram a história a entrar pelo campo das demais ciências do homem – demografia, a estatística, e economia ou a geografia, exigem que se coloque à disposição dos alunos: cartas, gráficos, esquemas, textos vários, novos dados ilustrativos. Por sua vez, o predomínio dos estímulos audiovisuais, fora da escola, exige que esta acompanhe a vida para poder manter o interesse dos alunos e exercer realmente uma ação educadora (COSTA, 1959, p. 58).

Diante desse cenário, Emília Viotti da Costa tendo como referência o cotidiano do professor, e deixando de lado recursos essenciais, como a lousa, e os exteriores a escola que expressam ou armazenam informações do passado, como os museus, exposições, arquivos, e considerando que é um trabalho de anos, propôs a formação de biblioteca, a organização de coletâneas de documentos históricos, o uso meios de áudios visuais (música e filmes), de mapas, de atlas históricos, de gravuras, de cartões-postais, de charges, tábuas cronológicas. Também apresentou diversas reflexões sobre os usos desses recursos em sala de aula.

Outro autor relevante para nossa análise é Guy de Hollanda que atuou como professor e pesquisador do ensino de história. Pesquisou a legislação do sistema de ensino, a avaliação dos livros didáticos, os livros didáticos de história no mercado editorial brasileiro entre 1931 e 1956, e ainda apresentou sua concepção sobre a importância do ensino de história que poderia fundamentar os objetivos dessa disciplina para curso ginásial. Para ele, a história era uma ciência com especificidade própria e se revestia de uma possível previsibilidade do futuro (HOLLANDA, 1957, p. 5).

Guy de Hollanda considerava que o professor de história e o historiador deveriam explicar os eventos históricos em conformidade aos valores da sociedade estudada. Para ele, dois objetivos eram essenciais para a presença da história no curso secundário: primeiro, o conhecimento essencial do passado humano e, segundo, propiciar as condições para uma aprendizagem elementar da crítica histórica. Segundo Hollanda, quando o professor expõe determinado conteúdo histórico, essa interpretação está impregnada de uma determinada concepção historiográfica, assim, com base nessa assertiva, o professor também acaba promovendo a exposição da crítica histórica para os alunos.

A execução dos dois objetivos apontados acima favorece a problematização e a compreensão da sociedade contemporânea do educando. Assim, a disciplina de história torna-se importante para se alcançar as intenções mais amplas do ensino secundário.

A compreensão do passado que se alcança através de uma reconstrução da experiência [...] permite melhor compreender o presente. Isto lhe confere um valor educativo excepcional. Sem dúvida, favorece, queira-se, ou não, a formação de determinadas atitudes, cuja natureza varia segundo o meio social e o educador. Cumpre que este adquira consciência das mesmas e procure desenvolver no educando apenas as que lhe pareçam convenientes aos fins da educação (HOLLANDA, 1957, p. 9).

Diante desse cenário, percebemos que no decorrer do século XX, o ensino de história foi objeto de várias pesquisas realizadas por profissionais que estavam diretamente relacionados com a História, seja no ensino quanto na pesquisa, ou provenientes do ensino secundário ou do superior, historiadores de formação, ou de historiadores de profissão, que adquiriram esse status por meio da ação docente e de suas publicações. Ainda, nos anos 1950, a partir da apresentação dos argumentos da Amélia Americano Franco Domingues de Castro, da Emília Viotti da Costa e do Guy de Hollanda, foi perceptível que houve transformações dos objetivos para o ensino de história, a saber: contribuir para uma formação do aluno que o inserisse na sociedade com instrumentos interpretativos da crítica história, fundamentando uma ação diferenciada na sociedade democrática em construção.

Considerações finais

Neste artigo reconstruímos a trajetória das pesquisas em ensino de história no Brasil, destacando primeiramente como o fortalecimento da pesquisa acadêmica sobre ensino de história interdita o professor, sequestrando dele o fala, o enunciado, a reflexão sobre seu trabalho. A análise, diagnóstico e prescrição sobre o ensino de história ficam cada vez mais a cargo dos especialistas.

Evidenciamos as bases históricas do desenvolvimento da área de ensino de história, seus marcos fundadores, os primeiros nomes e publicações também. Propusemos que a

própria clivagem do campo de ensino de história com o surgimento da Educação Histórica se deu pelo deslocamento pendular das preocupações que caminharam do ensino para a aprendizagem dentro do campo. Esclarecemos as diferenças teóricas e históricas entre Educação Histórica e Didática da História, destacando que no Brasil ambas aportaram juntos, pois a Educação Histórica já não era mais a *History Education* dos anos 1970, mas uma área que havia incorporado os principais debates teóricos dos didáticos da história.

Por fim, trouxemos um debate com a prerrogativa argumentativa utilizada por alguns autores ligados ao campo da Educação Histórica de que no Brasil, a especificidade do conhecimento histórico como disciplina havia sido negligenciado, e que no âmbito da aprendizagem da história havia predominado uma perspectiva pedagogizada que não haveria levado em consideração os mecanismos específicos do ensino-aprendizagem da história.

Para reavaliar essa assertiva apresentamos alguns autores que historicamente abordaram questões relativas ao ensino de história no Brasil antes da construção da área de pesquisa em Ensino de História e da Educação Histórica, chegando assim a algumas conclusões que precisariam ser aprofundadas, guardando as devidas precauções contextuais: a) Apesar da relação de diálogo com a pedagogia, os autores analisados (Amélia Castro, Guy de Hollanda e Emília Viotti da Costa) não abrem mão da especificidade da história como disciplina que analisa, propõe ou reflete acerca do ensino de história, pelo contrário, destacam sua natureza singular; b) Todos os autores analisados apontam a relação entre história como disciplina e a relevância desta para o posicionamento dos indivíduos no presente vivido por eles (obviamente segundo valores normativos de seu contexto histórico); c) Alguns destacam claramente a relevância da teoria da história e da historiografia como elementos-chave para pensar o ensino de história; d) Castro nos surpreende com uma tese dos anos 1950 utilizando a metodologia de pesquisa (*survey*) a fim de compreender a relação dos alunos com o saber histórico, e ainda, utiliza o conceito de “consciência histórica”; e) No Brasil, a história do ensino de história se deu de modo diferente da Inglaterra e Alemanha. Se em ambos os casos a disciplina histórica desconectou-se com a vida social, deixando de ter sentido do presente por sua característica narrativo-nacionalista, no Brasil a perda de espaço da história no currículo se deu por uma imposição da ditadura pós-1964, já que havia em curso uma dinâmica de discussão das especificidades da aprendizagem da história e sua relação com a orientação das pessoas no tempo.

Acreditamos que aprofundar essas questões contribua com o debate, aprofundamento e ampliação das discussões profícuas sobre o Ensino de História, a Educação Histórica e a Didática da História no Brasil. Para além do discurso da “vanguarda”, a Educação Histórica tem trazido para o debate e as pesquisas do Ensino de História no Brasil perspectivas inovadoras e instigantes para se compreender a aprendizagem histórica em contextos

escolares e não escolares. A ampliação do debate sobre os contornos da didática da história suscitados por autores nacionais e estrangeiros têm movido o moinho da área de Ensino de História no país, que há um tempo necessitava de novos questionamentos e provocações.⁷ Os méritos desses estudiosos estão justamente na diversidade e riqueza de abordagens que emerge a cada defesa de tese ou dissertação e publicações em coletâneas e periódicos.⁸ Essa abertura teórico-metodológica indicam novos caminhos que se abrem para novos campos de pesquisa.

Referências

ABUD, Kátia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n.25/26, p. 163-174,1993.

ALMEIDA NETO, Antônio Simplício. *O ensino de História no período militar: práticas e cultura escolar*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender História com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

_____. História e vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras do Porto*, Porto, III Série, v. 2, p. 13-21, 2001.

7 Ao percorrermos o mapa do Brasil, podemos vislumbrar os estudos ligados à Didática da História e Educação Histórica que têm sido produzidos em diversas instituições como, por exemplo, no Centro de Pesquisa em Didática da História (CEPEDIH), da Faculdade de Educação de São Paulo, coordenado por Kátia Maria Abud, no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), na Universidade Federal do Paraná, sob a coordenação de Maria Auxiliadora Schmidt, no Laboratório de Ensino de História (LABHIS), na Universidade Estadual de Londrina, com as professoras Marlene Rosa Cainelli e Márcia Teté Ramos, no Grupo de Estudos de Didática da História (GEDHI), na Universidade Estadual de Ponta Grossa, coordenado por Luís Fernando Cerri e nos demais grupos de pesquisa formados em Estados como Goiás, Mato Grosso, Bahia, rio Grande do Sul entre outros. A força e diversidade de trabalhos desenvolvidos nessa temática podem ser percebidas e sentidas no XV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica: Consciência histórica e interculturalidade, realizado no mês de julho de 2015, na Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá, sob a organização de Marcelo Fronza.

8 Para Ronaldo Cardoso Alves (2013, p. 61), o “encontro epistemológico” entre os estudos provenientes da “Filosofia da História alemã (na qual está inserida a Didática da História) e o trabalho empírico-epistemológico dos pesquisadores da Educação Histórica anglo-saxã, tem proporcionado uma série de benefícios para a pesquisa em Ensino de História, inclusive no Brasil”.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BONETE JUNIOR, Wilian. *Ensino de história, consciência histórica e a educação de jovens e adultos*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Tradutor Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CABRINI, Conceição (Org.). *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Aprendendo a ser professor de história*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2008.

CARDOSO, Oldimar. Por uma Definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CASTRO, Amélia Americano Franco Domingues de. *Princípios do Método no Ensino de História*. 1952. Tese (Doutorado em Didática Geral e Especial) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1952.

CERRI, Luis Fernando. Conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino da História no curso secundário. *Revista de História*. São Paulo, n. 29, p. 117-120, 1957.

_____. O material didático no ensino da História. *Revista de Pedagogia*, São Paulo, n. 10, p. 57-72, 1959.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, n. 16, p. 147-160, jan.-jun., 2007.

DIAS, Maria Aparecida Lima. *Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FENELON, Déa. A formação do profissional da História e a realidade do ensino. *Caderno Cedes*, Campinas, n. 8, p. 24-31, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

----- *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

----- *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.

FRANÇA, Eduardo D'Oliveira. Considerações sobre a função cultural da História. *Revista de História*, São Paulo, ano 1, v. 3, n. 8, p. 253-270, 1951.

FRONZA, Marcelo. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

GERMINARI, Geyso Dongley. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.

HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)*. Rio de Janeiro: CBPE/INEP/MEC, 1957.

LUCINI, Marizete. *Tempo, Narrativa e Ensino de História*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MIRANDA, Sônia Regina. *Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada*. São Paulo: EdUNESP, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 1985/fev. 1986.

NEVES, Joana. O ensino de História Local. *Cadernos de História*, Uberlândia, v. 5, n. 5, p. 19-26, 1994.

PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

RIBEIRO, Regina Maria. *O. Tudo isso antes do século XXI: estruturas e significados em narrativas da História do Brasil por estudantes do Ensino Fundamental*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

SADDI, Rafael. Didática da história como subdisciplina da ciência histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

_____. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. *OP SIS*, Catalão, v. 14, n. 2, p. 133-147, jul./dez. 2014.

_____. O parafuso da didática da história. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, jul./dec. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun., 2009.

_____. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 687-706, jul./dez., 2006.

SILVA, Marcos Antônio (Org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: ANPUH; Marco Zero, 1984.

URBAN, Ana Cláudia. *Didática da história: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. *Discursos educacionais na construção das subjetividades cidadãs e implicações no ensino de história: um jazz possível*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

ZAMBONI, Ernesta. *História, que História é essa? – uma análise dos livros paradidáticos em História*. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

Recebido em 13.06.2016

Aprovado em 04.09.2016