

DIDÁTICA E HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA: DAS POSSIBILIDADES DE SUPERAR A *PEDAGOGIA DA NAÇÃO* NO ENSINO DE HISTÓRIA

Maria Aparecida Leopoldino Tursi **Toledo** – UEM

Introdução

Professando desde alguns annos a Historia do Brazil no Imperial Collegio de Pedro II, reconhecemos no fim de breve experiencia que se fazia sentir a falta de um compendio dessa materia **que fosse escripto e methodizado de harmonia com o systema de estudos adoptados naquelle importante estabelecimento**, e tambem comprehendemos que á nós como professor da cadeira respectiva, cumpria mais que á outros qualquer procurar satisfazer uma tal necessidade. (Macedo, 1861, Prefácio, grifo meu).

Escrito em 1861, pelo professor e historiador Joaquim Manoel de Macedo, o compêndio *Lições de História do Brasil* trazia em suas páginas iniciais a instigante ressalva acima reproduzida. Uma ligeira interpretação do excerto pode sugerir que o que Macedo escrevera, a mais de um século, diz respeito atualmente apenas aos pesquisadores que têm o tempo histórico e o pensamento educacional brasileiro como objeto de análise. No entanto, se ponderado sob uma perspectiva que tenha o ensino e as relações pedagógicas escolares como centro de reflexão, a perspectiva analítica do escrito, no século XIX, permite contribuir com os atuais debates acerca dos objetos e métodos de análises da Didática (CANDAU, 2001; MARIN, 2005; SILVA, 2001).

Está subentendido, na justificativa para a publicação do compêndio de Macedo, que a prática de professor (experiência) com o ensino de História (disciplina escolar) teria lhe indicado a falta de escritos (livros didáticos) sobre a História do Brasil (saber escolar) bem como a orientação de um método de ensino que estivesse em “sintonia” com o “sistema de estudos adotados” (currículo) na instituição. De forma que, ao fazê-lo, estaria cumprindo com o dever assumido com a profissão – professorar. Em outras palavras: na obra de Macedo encontra-se um debate sobre métodos de ensino e estratégias didáticas que inspira reflexões contemporâneas preocupadas em relacionar – *Didática, Currículo e Saberes escolares* – no campo educacional brasileiro (CANDAU, 2001;)

Ao relacionar a prática docente com a disciplina escolar e esta com os métodos de ensino e o “currículo”, o paradigmático autor deixa entrever (e confirma) que o eixo de análise (*Didática, Currículo e Saberes escolares*) está historicamente correlacionado. Verifica-se, a exemplo do compêndio em questão, que os “fazer” , “saberes” e

“prescrições” de conteúdos escolares são resultados de uma longa e complexa elaboração coletiva, na qual se movem diferentes atores e instâncias sociais, que se mostram historicamente situadas, como quer sugerir a epígrafe inicialmente registrada.

Deslocando o debate no tempo e no espaço, este trabalho, na esteira do que se tem entendido como o exercício de (re)pensar as “questões da Didática” (SILVA, 2001), procura indicar – no sentido da atenção dada aos sujeitos, saberes, espaços e tempos – a importância de produzir conhecimentos históricos acerca do eixo – *Didática, Currículo e Saberes Escolares* – nos diferentes campos disciplinares que compõem a organização curricular da escola brasileira. Isso porque, nas últimas décadas tem-se observado um deslocamento dos princípios orientadores do ensino em diferentes disciplinas¹ que se propõe a reconceitualizar não só os objetivos do ensino, mas, sobretudo os seus conteúdos, juntamente com os pressupostos e procedimentos didáticos. Perceber as inter-relações desses deslocamentos é de fundamental importância para conhecer os caminhos do ensino e da aprendizagem dos saberes (e suas respectivas formas de ensinar) que as diferentes disciplinas escolares têm trilhado na história do ensino na sociedade brasileira.

Com essa finalidade, este trabalho, tomando os resultados mais gerais da pesquisa realizada entre 2008 e 2009 no campo do ensino de História, relaciona as prescrições para “o ensinar e o aprender” esse conteúdo escolar no Brasil (instituído no século XIX) com as produções dos compêndios (que organiza os currículos escolares) e são aqui definidos como “historiografia didática”.

Ao enfatizar o conceito de “historiografia didática”, seu objetivo é indicar que o livro escolar, em seu trajeto de afirmação como artefato cultural, pode ser tomado como fonte de investigação para melhor compreender o percurso formador das relações didáticas que atualmente sofrem os acima referidos deslocamentos didático-pedagógicos em diferentes disciplinas escolares.

Em se tratando da História, inicialmente faz-se, em linhas gerais, breve reflexão sobre as relações entre didática e historiografia didática, núcleo ao redor do qual giram as mudanças nos conteúdos e procedem-se os deslocamentos teórico-metodológicos desse ensino atualmente. Por intencionar uma reflexão de síntese, toma como problema de análise a questão da “Pedagogia da Nação” para diálogo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, além de serem marcos nas reformas

¹ Deslocamentos perceptíveis na estrutura organizacional e teórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

curriculares nacionais no Brasil, ainda são diretrizes para a prescrição de propostas de ensino de História “renovadas” no país no século atual.

Por meio desse exercício intenta-se reconhecer os limites e possibilidades didático-pedagógicas de superar a historiografia didática nascente com a “Pedagogia da Nação”, no contexto dos deslocamentos dos princípios orientadores do ensino escolar trazidos pela contemporaneidade.

Trata-se de entender este trabalho, portanto, como um esforço reflexivo que, tomando os resultados de pesquisa feita numa área disciplinar, desloca-se no tempo e no espaço com o fim de indicar a historicidade e as inter-relações entre *Didática, Currículo e Saberes Escolares*.

1. O livro escolar como objeto e fonte de investigação: das relações entre Didática e historiografia didática

Pareceu-nos que, para uso em todas as escolas normais primárias, era necessário um **manual curto**, substancial, sumário, que contivesse apenas princípios gerais; para as classes do curso secundário, um **pequeno tratado**, também sólido porém mais literário. Um deles, para o estudo puramente prático e útil; o outro, para uma arte ao mesmo tempo útil e agradável. (Agénor Bardoux, 1878, apud Chartier e Hébrard, 1995, p. 268, grifo meu)

Com características escolares bem definidas, o livro escolar reúne em sua história configurações que perpassam a didática, o campo curricular e o debate sobre a produção de saber escolar que atualmente é objeto de pesquisa dos diferentes campos da área da Educação. Entendido como um gênero específico de livro, conforme é a indicação de Chartier e Hebrard, ocupa um lugar central no processo de escolarização por estar diretamente vinculado às finalidades do ensino. Esta perspectiva abre a possibilidade, segundo Choppin (1997), de analisar esse objeto em diferentes perspectivas nos vários campos da Educação.

De seus estudos é possível inferir que a história do livro escolar opera-se, entre outros aspectos, diretamente com a realidade pedagógica e didática, mas também num quando histórico de produções literárias que se explica por contextualizações sociais.

Como gênero específico de literatura pensada para uso escolar, o livro didático é uma criação da sociedade escolarizada e como tal apresenta-se como fórmula editorial construída nas demandas e exigências não só do campo escolar, mas de todas as outras injunções sociais que “conformam o mundo dos livros”. Portanto, sua composição

abrange e permite novas indagações sobre a sua existência. É possível indagar sobre sua significação social; seu discurso e, entre outras possibilidades, indagar do saber escolar como conhecimento e do conhecimento escolar como informação e memória social.

Pensado em sua materialidade (textualidade, grafia, composição discursiva, etc) é possível identificar as estratégias didático-pedagógicas que acomodam, em determinado período, a historiografia didática e definem as demandas para a produção de livros e a organização da disciplina escolar. Ou seja, a produção textual também sofre a ação de um processo complexo das relações de poder da realidade sócio-histórica em que aparece.

É nesse último aspecto que se pode aproximar historicamente o eixo de análise *Didática, Currículo, Saberes Escolares* por intermédio do livro escolar. Ou seja, um livro escolar de autoria de um professor, ou um manual de unidade curricular (temática e didático-pedagógica) ou ainda, uma compilação de lições ou compósito de textos, informam diferenciadamente a leitura e os conteúdos escolares, perspectivando visões de mundo, igualmente diferenciadas, e também a cristalização de determinados saberes produzidos em períodos históricos específicos.

Ao indagar sobre o saber escolar como produção sócio-cultural, como conhecimento e memória social, a produção didática realizada por meio dos livros escolares de História, permite pensar uma historiografia específica aos fins escolares que se firma no próprio processo de escolarização-pedagogização-didatização dos conteúdos históricos no Brasil em meados do século XIX.

Dois autores são bastante indicados como marcos nesse processo: Joaquim Manoel e Macedo (1820-1882) e João Ribeiro (1860-1934). O primeiro representaria o marco inicial de inauguração do método de ensino em História no Brasil (século XIX); o segundo marcaria uma inovação reconhecidamente na interpretação e no método de ensinar a história nacional no início do século XX.

Embora vivendo períodos históricos distintos, um aspecto uniu os dois autores: ambos buscavam, em suas obras didáticas, a legitimação de um modelo nacional de História do Brasil. Discurso que, por sua vez, configurou a historiografia didática nacional cujas bases educativas fundaram-se na chamada “Pedagogia da Nação”. Ou seja, um discurso pedagógico, verificado na análise dos *conceitos e narrativas*, produzido como saber histórico escolar e prescrito como conteúdo curricular que dá forma e sentido ao *discurso didático* do período.

2. Didática e “Pedagogia da Nação”: a difusão do saber histórico escolar na República brasileira

Pertence-nos nesta obra apenas a apreciação dos fatos, e principalmente o método; e **se o método continuar a parecer bom e se aproveitar aos alunos** do Imperial Colégio de Pedro II, e a mocidade estudiosa do nosso país, **ficará satisfeita toda a nossa ambição.** (Macedo, 1863, Prefácio)

A construção da historiografia didática nacional está marcada pela finalidade de escrever a identidade da nação. Nesse trajeto, o livro de História, na sua forma escolar, também construiu sua especificidade como material didático. Produzido para ser lido e usado por alunos e professores, foi preciso elaborar um discurso para ser apropriado por estudantes “com facilidade” e que ensinasse aos professores um caminho “seguro” do como ensinar (como introduzir uma questão, o que enfatizar e valorizar do passado nacional, o que se devia condenar e ser criticado “na prova”).

Essa configuração social do livro didático de História (inicialmente para o curso secundário) organiza o conteúdo de forma específica: como parte estratégica da criação de um campo disciplinar nos Programas de Ensino (currículos) e como um dos elementos centrais do processo de “didatização” de um discurso escolar sobre a História do Brasil e um discurso pedagógico sobre a nação. Esses nexos são perceptíveis nas *Lições* de Joaquim Manoel de Macedo.

Segundo Gasparello (2004), como o próprio título do compêndio indica, o livro apresenta o texto distribuído em “lições”. Essa organização “materializa o método de Macedo que possui dois movimentos principais: a exposição da matéria e a síntese” (GASPARELLO, 2004,p.131). Esse movimento operacional, realizado por intermédio das atividades de memorização, correspondia aos momentos da *aula*, ou seja, uma leitura do texto e um resumo do mesmo em forma de quadro sinótico.

Esse exercício metodológico se realizava tendo as “lições”, como parece ser comum no século XIX, para aprender do/com o passado nacional. O próprio sentido de “lições” remete ao conteúdo que deveria ser aprendido e ensinado sobre o Brasil: os *personagens*, os *atributos*, os *feitos* e *acontecimentos* e as *datas* consideradas mais importantes para a História nacional a ser memorizada pelos estudantes.

Na construção desse discurso histórico (próprio para fins didáticos) encontra-se o eixo de análise do “currículo” que, ao fazer coro com os livros didáticos, dão sentido aos “saberes” e aos “fazeres escolares”, na sociedade que se pretendia escolarizada em meados do século XIX.

Se a historiografia didática é inaugurada por Macedo, no quadro de uma historiografia chamada “tradicional”, no final do século XIX os discursos pedagógicos advogavam em favor da necessidade de alterar de maneira significativa os processos de ensino e de aprendizagem, sinalizando para a busca por novos métodos de ensino e uma nova organização escolar que deveria compor as práticas escolares (HILSDORF; WARDE; CARVALHO, 2004).

Nesse contexto de reformas educacionais, entre as quais se encontrava a expectativa de uma nova formação de professores, os livros didáticos assumiam, junto com os discursos de novos métodos de ensino, caráter estratégico ou dispositivo de ordenação das novas práticas pedagógicas, fornecendo o conteúdo e o método para a “nova ação” que se queria ver materializados nas aulas. Por intermédio de empenhos historiográficos de autores ligados às atividades de ensino uniam-se, também no século XX, conteúdo, saber escolar e método de ensinar.

Os anos iniciais do século XX marcaram, na historiografia didática, a divulgação do novo saber a ser ensinado e aprendido, cujo movimento é reconhecido pela obra de João Ribeiro datada de 1900. No índice geral do compêndio *Historia do Brasil – adaptada ao ensino primário e secundário*, após a introdução, a distribuição da matéria está organizada de uma forma nova, “tanto em livro didático como em obra erudita”, conforme segue:

O texto é organizado em *núcleos temáticos*, que formam nove *unidades* ou *partes*. Tais unidades apresentam diversos títulos, ou capítulos como Melo (1997) destacou. Nessa forma original de *unidades temáticas*, João Ribeiro expõe a sua interpretação da história do Brasil em conjuntos significativos, fugindo ao padrão dominante de “lições” ou “pontos” discriminados por critérios cronológicos e políticos. (GASPARELLO, 2004, p.165):

As características do escrito de Ribeiro anotam as novas propostas didáticas destinadas à disciplina no Brasil. Ou seja, com o plano geral do livro e a organização do texto reunido por unidades, ele rompia com a forma de “lições”, em geral apresentadas de forma isolada e com exclusivo critério cronológico. Deixava entrever, ao mesmo tempo, que a historiografia produzida também efetuava rupturas com a anterior.

Os estudiosos de sua obra didática destacam os aspectos pedagógicos inovadores do compêndio, que parece “abrir uma fase nova para o ensino de história no país” (ARARIPE JUNIOR, 1901,p.11 *apud* Gasparello, 2004, p.167). Um outro aspecto importante dessas observações é que o compêndio de João Ribeiro foi saudado como que “chave de ensino e de iniciação de professores”, exatamente porque permitia, segundo a autora, uma aprendizagem de acordo com as novas orientações dos

pedagogos no Brasil e no exterior². Do ponto de vista historiográfico, Ribeiro procura superar o privilégio de uma história político-administrativa nos livros didáticos. Diz ele sem delongas:

Fui o primeiro a escrever integralmente a nossa história. Ninguém, antes de mim, delineou os focos de irradiação da cultura e civilização do país; nenhum dos nossos **historiadores ou cronistas seguiu outro caminho que o da cronologia e da sucessão dos governadores**, caminho seguro, mas falso em um país cuja história se fazia ao mesmo tempo por múltiplos estímulos em diferentes pontos. (RIBEIRO, 1900, p.IX).

Na sua interpretação a história do Brasil deveria ser escrita e ensinada tendo em vista compreender a “formação histórica nacional”, cuja compreensão exigiria atender a “[...] todos os elementos que entraram na composição do Brasil, marcar-lhes o grau de colaboração em que agiram. Seria preciso atender num só tempo ao trabalho de toda a cultura coletiva, na vida oficial e na do povo” (RIBEIRO, 1900, p.VII). Tal perspectiva historiográfica significava compreender a formação social do Brasil ligando “os fios do litoral e do interior, **apontando os agentes que constroem a história comum e a história local**” (idem, grifo meu).

Na esteira da continuidade de uma historiografia vinculada a uma “Pedagogia da Nação”, Ribeiro redefine conceitos como de *pátria*, *povo*, *nação*, mas não só isso. Ao mesmo tempo, abre expectativas para a escrita de uma história local. Esse é um aspecto importante para compreender os deslocamentos efetuados nos objetivos e conteúdos desse ensino atualmente.

A indicação de ensinar uma história local apontava para a ruptura metodológica do ensino inaugurado por Macedo. Presente nos debates políticos com as reformas propostas por Rui Barbosa (1849-1923) a história local se traduziria no seguinte encaminhamento (BARBOSA, 1883, T.II):

- 1) na renúncia das tradições livrescas e aos hábitos mecânicos;
- 2) na não-utilização dos "livros inimigos da inteligência", que trazem nos questionários os dados brutos;
- 3) a distribuição do ensino, ficando em primeiro lugar a investigação pessoal do aluno, depois a palavra do mestre, e, por fim, os livros de leitura,
- 4) o ensino de história unido ao de geografia,
- 5) a primeira lição ser ensinada é a de história local,
- 6) deve a história contemporânea tomar o primeiro lugar no ensino,

² Sobre as novas orientações pedagógicas, Araripe Junior refere-se aos “Álbuns históricos” de Lavissee, e ao livro de Edmundo Demolins *L'éducation nouvelle*. (apud Gasparello, 2004).

- 7) as primeiras noções de história serem narrações de vidas ilustres, mas não biografias,
- 8) os fatos de glória e paz sobrepujarem as guerras,
- 9) as lições morais devem ser mais sentidas que aprendidas pelo aluno,
- 10) apelar, no ensino de História, para a inteligência e iniciativa para o pensar do aluno, e
- 11) evitar as lições "de cor".

Este programa, traçado pelo relator do projeto da reforma do ensino, para o ensino de História à época, permite aproximar a produção historiográfica de João Ribeiro com as iniciativas de Rui Barbosa para esse ensino no quadro da mudança político-social brasileira (Império-República). Essa aproximação pode ser realizada inicialmente pela proximidade metodológica quanto ao papel do ensino de História na escola republicana.

Inspirado pelas reformas escolares de países da Europa, que ocorriam no decorrer do século XIX, Barbosa entendia que o ensino de História deveria iniciar-se por meio das questões que circundavam as crianças. A criança deveria aprender a sua “história imediata”, de sua família, de sua “provincia”, de “sua pátria”, e ir alongando esse eixo de conhecimentos progressivamente até chegar ao “estudo das civilizações”. Em sua proposta, a História a ser ensinada na escola primária republicana haveria de ser a História local, tendo a Pátria como núcleo programático formativo.

Por intermédio da interpretação de que “a reforma dos métodos se faziam com a reforma dos mestres”, Rui Barbosa pensou as mudanças que apresentou para o programa de ensino de História no Brasil. Embora mencione um ensino por “lições”, faz a crítica de um ensino “livresco” e de atividades que levavam o aluno a “decorar” fatos da história. Tanto um como outro pensavam a História do Brasil na perspectiva de uma “História da Civilização” e a instituição escolar como um veículo para o ensino da história nacional e do local.

Se Barbosa fez história na vida política brasileira ocupando cadeira na Assembléia da Corte e, posteriormente, no Ministério da Fazenda, Ribeiro fez pela repercussão das suas obras didáticas no mundo intelectual, não só da capital (Rio de Janeiro), mas, sobretudo, pela ampla aceitação no ensino. Repercussão, como já indicou Gasparello (2004), atestada por sucessivas edições, principalmente na versão Curso Superior, para Ginásios e Escolas Normais existentes.

Desse percurso importa recortar a questão para reafirmar o já afirmado: o livro escolar foi tido como condição básica para as mudanças nas práticas e formação

pedagógicas dos professores. Venturoso de um novo método de ensino, mas também de conteúdos do saber histórico escolar, o compêndio de Ribeiro é constituído, quanto ao aspecto didático, pela “sinopse geral”, na qual apresenta um *resumo* dos principais *assuntos* visto na *unidade*. Por meio de uma nova organização dos conteúdos, Ribeiro sinalizava para um outro movimento na história desse ensino no Brasil, rompendo com o método das Lições isoladas e abrindo perspectivas para a história local.

A proposta de ensino de história local permanece prescrita como necessária a partir de então. Com maior ou menor visibilidade – a depender do período – nas propostas curriculares, nos projetos pedagógicos e nos livros escolares. Procedendo às mudanças curriculares, aos saberes a serem ensinados e às metodologias do ensino, na trajetória de constituição de uma historiografia didática nacional, os livros didáticos indicam “como o currículo é parte essencial do ensino, compreendendo certo tipo de determinações”. (MARIN, 2005, p.59).

Por esse trajeto, é possível afirmar que a instituição escolar por meio de seus mecanismos de funcionamento, seleciona, organiza e reorganiza os saberes a serem ensinados em determinado momento. Essa complexidade que envolve a ordenação dos conteúdos escolares é, por sua vez, dinamizada pelos próprios condicionantes didáticos. Ou seja, a instituição escolar não somente seleciona o conteúdo, prescrito por intermédio das Políticas Públicas Educacionais, como também cria aparatos metodológicos para sua divulgação e assimilação por parte dos agentes sociais envolvidos.

Como se verifica, o debate sobre as mudanças nos objetivos, conteúdos e métodos das disciplinas escolares enlaça-se no eixo *Didática, Currículo, Saberes Escolares*. Perceber como o livro didático, o currículo e o método de ensino se relaciona na atual proposta curricular, pode permitir visualizar as possibilidades e limites didático-pedagógicos para a superação com a “Pedagogia da Nação” no ensino de História.

3. História Local e procedimentos metodológicos do ensino: das possibilidades atuais de superar a “Pedagogia da Nação”

As mudanças curriculares dos anos de 1990, fundamentalmente com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estão permeadas por discussões que buscam a superação de um ensino baseado na cronologia dos fatos, na ênfase dos acontecimentos políticos e econômicos e nas possibilidades de incorporação de novas perspectivas historiográficas como metodologia do ensino.

Nesse trajeto, a *História local* tem sido indicada como importante, principalmente para o ensino fundamental, por possibilitar a compreensão de uma história criada com base no cotidiano do aluno. Em parte pela expansão desses recortes na historiografia nacional (FREITAS, 1998) e, em parte, por responder às atuais demandas sociais (FERREIRA, 2008; GRAÇA FILHO, 2009), a História Local tem crescido nas produções nacionais e organizado eixos temáticos para o ensino indicando o quanto as questões teóricas vêm ampliando o debate sobre a produção e o ensino de conhecimentos em história no país nas últimas décadas.

O ensino proposto pelos PCNs para o 1º e 2º ciclos – fundamental – está organizado a partir da idéia de que “conhecer as muitas histórias de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte” (BRASIL, 1996, p.43-44). Para tanto, a aprendizagem deve se realizar por meio da construção da história do lugar.

O estudo do local, como é entendido pelos PCNs, é feito a partir de dois eixos de análises temporais: os movimentos da população que vive na localidade (chegada dos primeiros moradores, imigração e emigração), cujas informações devem ser coletadas por intermédio de entrevistas e depoimentos dos atores locais; e, o cotidiano dos grupos sociais presentes na localidade, visando encaminhar o trabalho escolar para a construção do conhecimento do passado valorizando a memória local.

No que se refere aos conteúdos a serem trabalhados no decorrer do ano letivo, o documento sugere que venham, em parte, desses depoimentos geralmente a serem coletados pelos alunos. Para atingir esse objetivo, indicam começar as atividades com problemas que girem em torno de questões como: origem da família do aluno; período em que chegaram no lugar, condições de trabalho e valores culturais dos grupos sociais. Espera-se que nesses depoimentos estejam contidas as respostas acerca das seguintes

indagações: “de onde vim” ou “*de onde minha família veio*”, (Migração) “*onde trabalho*” e “*como trabalho*” ou “*como trabalhava*”, (Trabalho) “como vivo”, quais os “nossos costumes”, (Cotidiano) “como festejamos e brincamos” (Festas) entre outros elementos que podem estar presentes nos relatos. (BRASIL, 1996, p.53-55).

Tem-se aqui um indício de que a história local, como se apresenta proposta atualmente, é concebida de forma diferente, em seus aspectos historiográficos e didáticos, daquela presente como proposta na virada do século XIX para o XX. Schmidit e Garcia (2003), ao tratarem da presença da História Local como proposta de ensino a partir da Reforma Francisco Campos (Decreto 19.890 de 1931), verificam que, à época, os alunos eram encorajados a “[...] *colher, fora da aula, os fatos históricos apresentados pelos manuais, de preferência os que se encontram em forma de fontes*” (SCHIMIDIT; GARCIA, 2003, p.3) de maneira que, por meio da reforma, a História Local era entendida como um recurso didático, “*como um meio para desenvolver os conteúdos de ensino*”, do que propriamente uma construção historiográfica.

No período que se seguiu, entre as décadas de 1940 e 1970, as propostas legais de reformulação do ensino no país não fizeram, como indicam as autoras, “[...] *alusão específica ao estudo da localidade*”. Com as mudanças curriculares em 1971 e as modificações que a Lei 5692/71 trouxe na estrutura geral do ensino de História e Geografia, implantando os Estudos Sociais nas quatro séries iniciais da escola fundamental, a perspectiva metodológica de trabalhar com a “realidade imediata do aluno” é substituída pela proposta de “Estudos do Meio”.

Na medida em que o estudo do meio é entendido como um recurso de ensino, oportunizou-se, na ocasião, a compreensão de que a localidade era o “*meio em que o aluno vivia*”, ou seja, a escola, a família, a comunidade. Desse entendimento resultaram as diferentes propostas metodológicas para o ensino de *Estudos Sociais* que marcaram o período até os anos iniciais da década de 1980³. Nos anos de 1990, a história local (re)aparece na proposta curricular por meio dos PCNs, realizando perceptíveis deslocamentos nessa proposta conforme se apontou anteriormente.

Do ponto de vista da organização curricular existe a preocupação em superar conteúdos baseados na linearidade histórica da gênese da nação brasileira. Nesse aspecto, desloca o eixo “gênese da nação” para o ensino dos principais conceitos desse campo de conhecimentos: tempo, espaço, sujeito histórico (BRASIL, 1996, p.26).

³ Sobre a presença de uma temporalidade local/regional, por intermédio dos “Estudos do meio”, nos anos de 1930, ver: Fonseca (1995); (Fonseca, 2003)

Com relação à produção dos saberes, é possível afirmar que os conteúdos prescritos para ensinar história, que tem a nação como referência temporal, veio sendo substituídos por uma preocupação com o ensino de conceitos próprios da área. Dessa maneira, à preocupação de oportunizar ao aluno a compreensão da realidade próxima incorporou-se o trabalho pedagógico com fontes históricas (oriundas de vivência familiar e social dos alunos); Conseqüentemente, é indicado aos professores a importância de se apropriarem dos elementos fundamentais que norteiam a historiografia e a prática com documentos em sala de aula.

Ao retirar-se a genealogia da nação como o centro dos estudos do passado elegeu-se conteúdos vinculados a temporalidade local e do cotidiano⁴. Os recortes temporais, espaciais e temáticos ficaram descentralizados, com orientações para que os professores desenvolvam o estudo do local (comunidade/cidade), com ênfase em temporalidades consideradas mais significativas para a classe.

Nessa proposta, o ensino de História vincula-se a história da nação, mas numa outra perspectiva. Não se trata mais de ver a nação se construindo linearmente (descobrimto, período colonial, período imperial e republicano), mas de evidenciar a existência histórica do aluno, na relação presente - passado, que se realiza em tempos e espaços sociais variados. Nesse caminho, a perspectiva política do ensino da história da nação (advindas da historiografia macediana) encontra seu esgotamento teórico e metodológico nas propostas atuais. Isso porque, essa proposta pode ser realizada, conforme está prescrito, por intermédio dos livros didáticos que estão sendo produzidos e avaliados, na área disciplinar, pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) desde 1996.

As estratégias de editoração que envolve o PNLD, por sua vez, inscrevem-se no interior das questões que configuram a pluralidade do pensamento histórico contemporâneo e contribuiu para sugerir hipóteses sobre suas manifestações/ mudanças nas salas de aula (BEZERRA, DE LUCA, 2006, p.27-53).

Nesse sentido, verificou-se que as mudanças que se processaram na historiografia acadêmica, durante o século XX, tenderam a articular modificações na historiografia didática e no ensino de História, atingindo o debate didático sobre como ensinar história atualmente, principalmente na escola fundamental. Esses livros, após avaliação, quando chegam nas escolas são compreendidos como um apoio ao trabalho

⁴ Sobre a História do Cotidiano, ver: (Le Goff, 1986; Lenharo, 1994)

pedagógico dos professores e, portanto, meios para organizar os novos conteúdos e as estratégias de ensino.

É nesse movimento que se pode visualizar com maior clareza os deslocamentos que são atualmente produzidos na prática de ensinar História. De forma intrigante, a proposta de ensino prevê que o professor assuma papel de pesquisador dos conteúdos de história local. Para que, munido de conhecimentos preliminares sobre a história local possa “[...] *aprofundá-los com a turma, participando com ela da produção desse tipo de conhecimento e da forma de construí-lo*” (SANTOS, 2002, p.109).

A importância dada ao aspecto operacional (historiografia) a nova perspectiva de ensino, traz para o centro do debate questões de investigação histórica, os campos de conhecimentos em história e suas relações com o ensino escolar que dizem respeito ao campo da Didática.

Isso porque, no ato pedagógico (aparentemente simples) de localizar, selecionar fontes, por exemplo, cruzam-se vários saberes referentes, quer a trabalho com o arquivo, quer às técnicas de leitura, à análise e interpretação dessas fontes; ação que suscita debate e investigação, já que exige “selecionar” com base em critérios teóricos e metodológicos válidos para esse campo de conhecimentos. Por esses motivos se entende que a historiografia didática, a ordenação curricular e a formação dos professores estão na base dessa proposta para a ruptura com a pedagogia da nação.

Essa interdependência de saberes e práticas sugerem, entre outros elementos, que no campo didático as investidas nessas mudanças se façam retomando o debate sobre o papel da pesquisa no ensino fundamental, a exemplo de autores brasileiros que, de longa data, já têm discutido essa temática (DEMO, 1996; ANDRÉ, 1994; 2000; FAZENDA, 1997, LÜDKE, 2000).

Exatamente porque, ao verificar os desafios didáticos para que se possa superar a “*Pedagogia da Nação*”, observa-se que o primeiro seria reconhecer que o crescente interesse pela história local no ensino não tem acompanhado uma correspondente reflexão teórica e metodológica sobre ela, nos aspectos historiográficos acadêmicos, em que o professor possa apoiar suas decisões para a prática de ensino. Esse aspecto tem seus desdobramentos nos saberes que são produzidos dos espaços escolares, por meio dos processos de ensino.

Esses elementos ao mesmo tempo em que articulam o debate didático, trazem um eixo desafiador: pensar a atividade de pesquisa a ser feita pelo professor da educação básica.

Considerações Finais

Ao proceder a análise do eixo, *Didática, Currículo e Saberes Escolares*, no trajeto assumido pela disciplina de História no Brasil, localizou-se um conjunto de informações que ajudaram a compor a reflexão proposta neste trabalho: relacionar Didática e Historiografia didática com o fim de verificar as possibilidades didático-pedagógicas de superar a Pedagogia da Nação.

Nesse sentido, tomando o tema da *nação* como referencia para a análise das possíveis mudanças na historiografia didática que se podem estar processando no campo do ensino de História atualmente, observa-se a vinculação inegável dessa análise com as questões metodológicas do ensino e a formação de professores.

Nesse aspecto, o desafio didático que se verifica é saber como, no contexto desses deslocamentos de conteúdos e de expectativas de ensinar, articular ensino e pesquisa na educação básica, de forma a permitir que os “velhos saberes” e “fazeres” possam participar da construção de “novos saberes” e “fazeres” teórico, metodológicos e didáticos. Isso porque, embora seja abundante a literatura sobre a importância da pesquisa na educação básica, ainda se carece de estudos que tratam da pesquisa como mediador didático da prática do professor da educação básica. Ou seja, embora haja uma quase unanimidade, ou pelo menos *“uma posição hegemônica entre os autores, em favor da presença da pesquisa nos planos curriculares, nos projetos da escola, nos programas de desenvolvimento profissional inicial e continuada de docentes”* (LÜDKE, 2000, p.105-106); é visível a insuficiência do conceito (pesquisa na educação básica) e dos critérios norteadores de uma prática de ensino nesses moldes. Por isso, entende-se que essa questão deva ser o centro da problemática a ser pensada pelo campo educacional no contexto das mudanças que vem se processando nos objetivos do ensino escolar brasileiro.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In.: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.83-100.

_____. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. *Anais do VII ENDIPE*, vol.II, Goiânia, 1994.

BARBOSA, Rui. *Obras Completas*. V.X (1883). Rio de Janeiro: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1981. Tombo II.

BEZERRA, Holien G.; LUCA, Tânia R. de. Em busca da qualidade – PNLD História – 1996-2004. In.: SPOSITO, Maria E. B. (org.). *Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. História e Geografia. Brasília, 1996.

CANDAU, Vera M. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In.: CANDAU (org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 149-160.

CHOPPIN, Alain. *Las Políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e historica*. 1997

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

FAZENDA, Ivani. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1997.

FERREIRA, A.C.; BEZERRA, H.G., LUCA, T.R. de. (org.) *O historiador e seu tempo*. São Paulo: Unesp: ANPUH, 2008.

FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FONSECA, Thais N.L. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREITAS, Marcos César de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: contexto, 1998.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundário brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

GRAÇA FILHO, Afonso de A. *História, região & globalização*. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

HILSDORF; M. L. WARDE; M. CARVALHO.M.M.C. Apontamentos sobre a História da escolar e do sistema escolar no Brasil. In.: GARCÉS, O.L.Z; SAUTER, G.O. (org.)

Gênesis y desarrollo de los sistemas educativos Iberoamericanos siglo XIX. Tombo I. Universidad de Antioquia, Espanha: Cooperativa Editorial Magistério, 2004, p.127-202.

LE GOFF. A história do quotidiano. In.: DUBY, G; AIRÉS, P. LADURE, E.L; *História e Nova História*. Lisboa: Teorema, 1986, p.73-82.

LENHARO, Alcir. História e cotidiano: o lugar de uma categoria conceitual na pesquisa histórica. In.: ALBUQUERQUE, Marco Antonio (org.) *O tempo e o cotidiano na História*. 2ª ed. São Paulo: FDE, 1994.

LÜDKE, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor?. In.: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.101-114

MACEDO, Joaquim M. *Lições de História do Brasil*. Rio de Janeiro: Typ Imparcial, de J.M.N. Garcia, 1861.

MARIN, Alda J. (org.) *Didática e Trabalho Docente*. 2ª ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.

PIMENTA, Selma G. A pesquisa em didática – 1996 a 1999. In.: : CANDAU (org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.78-106.

RIBEIRO, João. *História do Brasil*. Adaptada ao ensino primário e secundário. Rio de Janeiro: Livraria Cruz Coutinho Santos, 1900.

SANTOS. Joaquim J. Moura dos. História do lugar: um método de ensino e pesquisa, para as escolas de nível médio e fundamental. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 9, n.1, p.105-24, jan.-abr. 2002.

SCHMIDT, Maria A.; GARCIA, Tânia M. F. Contribuições para a discussão do campo da Didática: análise de resultados do Projeto Recriando Histórias. 26ª *Reunião Anual da ANPED*. Minas Gerais: Poços de Caldas, 2003.

SILVA, Aida M.M. Da Didática em questão às questões da Didática. In.: CANDAU (org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.187-197;