



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Freitas, Itamar

Método histórico e didática da história nos Estados Unidos da América (1880-1915)*

Revista Brasileira de Educação, vol. 24, 2019

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: 10.1590/S1413-24782019230056

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27559571032>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

UAEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa acesso aberto

ARTIGO

Método histórico e didática da história nos Estados Unidos da América (1880-1915)*

Itamar Freitas¹ 

RESUMO

Este artigo discute e narra a transposição de um método histórico ideal típico dos departamentos de história e educação, *colleges* e escolas normais para os impressos destinados à formação inicial e continuada de professores de história nos Estados Unidos da América, entre 1870 e 1916. Por meio do exame linguístico de relatórios da União e de manuais de metodologia de ensino de história, demonstramos que os historiadores por formação ampliaram sua atuação sobre os filósofos, sociólogos, politólogos, economistas e educadores com a indicação de que a heurística, análise e síntese deveriam nortear a didática da história, pensada e praticada nos Estados Unidos da América já na última década do século XIX.

PALAVRAS-CHAVE

método histórico; didática da história; Estados Unidos da América.

*Este texto apresenta resultados do projeto “Método crítico e didática da história: as experiências de Rafael Altamira, Charles Seignobos e Henry Johnson (1882-1940)”, financiado parcialmente com recursos do edital MCTI/CNPQ/MEC/CAPES n. 22/2014 – Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas.

¹Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

HISTORICAL METHOD AND DIDACTICS OF HISTORY IN THE UNITED STATES OF AMERICA (1880-1915)

ABSTRACT

This article discusses and tells the transposition of an ideal historical method typical of the departments of history and education, colleges and normal schools to the printed documents destined for initial and continuing training of history teachers in the United States of America, between 1870 and 1916. Through the linguistic examination of the Union reports and manuals of history teaching methodology, we demonstrated that historians by formation expanded their performance on philosophers, sociologists, political scientists, economists and educators indicating that the heuristic analysis and synthesis should guide the teaching of history, thought and practiced in the United States since the last decade of the nineteenth century.

KEYWORDS

historical method; didactics of history; United States.

MÉTODO HISTÓRICO Y DIDÁCTICO DE LA HISTORIA EN LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA (1880-1915)

RESUMEN

En ese artículo se discute y narra la transposición de un método de la historia ideal típico de los departamentos de historia y educación, colegios y escuelas normales para los impresos destinados a la formación inicial y continuada de los maestros de historia en los Estados Unidos de América, entre los años 1870-1916. A través del examen lingüístico de los informes de la Unión y de manuales de metodología de la enseñanza de historia, hemos demostrado que los historiadores por formación expandieron su actuación sobre los filósofos, sociólogos, politólogos, economistas y los educadores con la indicación de que la heurística, análisis y síntesis deberían nortear la didáctica de la historia, pensada y practicada en los Estados Unidos de América en la última década del siglo XIX.

PALABRAS CLAVE

método histórico; didáctica de la historia; Estados Unidos de América.

Entre 1880 e 1910, os historiadores estadunidenses profissionalizaram-se mediante estratégias bastante conhecidas na reprodução de campos científicos: a fundação de uma instituição representativa, a American Historical Association (AHA), e de uma respectiva revista acadêmica, além da consolidação de postos de trabalho em universidades como Harvard, Yale, Columbia, Michigan, Cornell e Johns Hopkins e da difusão de uma normativa, a saber, o método crítico — primeiro com os princípios de Leopold von Ranke (1795-1886) e, ao final do século XIX, com as regras de Johann Gustav Droysen (1808-1884), Ernst Bernheim (1850-1942), Charles-Victor Langlois (1863-1929) e Charles Seignobos (1854-1942).

Consolidadas as cadeiras, a corporação e o *status* de ciência, os historiadores tentaram ocupar outros espaços: o ensino de história na escolarização básica e a produção de livros didáticos. Esses objetivos, contudo, não foram plenamente alcançados. Em 1916, a história foi transformada em objeto da área de estudos sociais e, entre as duas guerras mundiais, os “amadores”, considerados os professores da escola básica, jornalistas e até escritores estrangeiros, afastaram os historiadores do rico mercado editorial.

Essa é, em resumo, a história da disputa entre historiadores e educadores¹ em torno do ensino de história nos Estados Unidos, contada principalmente por Peter Novick (1998). Ele é um dos poucos autores do gênero “história da historiografia” que situam os usos da história na formação de pessoas — o ensino de história na escolarização básica — como problema de pesquisa. Nas clássicas sínteses do gênero, o período anunciado (1880-1910) é marcado pela emergência da identidade profissional do historiador, justificada principalmente a partir do emprego dos procedimentos de pesquisa transpostos, desde a segunda década do século XIX, de universidades alemãs para departamentos de história, escolas normais, faculdades de educação e cursos de pós-graduação das universidades estadunidenses (Bender, 2011; Breisach, 1993; Eschenbacher, 1964; Higan, 1990; Holt, 1940; Iggers, 1997; Moura, 1995; Skotheim, 1978; Townsend, 2013).

Entre os profissionais dedicados à história do ensino de história, a preocupação é muito mais plural e, em alguns casos, aprofundada. Tal diferença se deve ao fato de os historiadores do ensino de história interessados no período de 1880-1940 não serem, obviamente, em sua maioria, pertencentes às corporações de história nem trabalharem em departamentos de história e/ou programas de pós-graduação em história (Freitas, 2015). Essas circunstâncias nos oferecem um rico painel das experiências estadunidenses, entre as quais destacamos: as disputas pelo melhor formato do currículo para a história na escolarização básica, os ataques desferidos por acadêmicos e políticos de direita às questões sociais exploradas pelos historiadores e transpostas ao ensino, a substituição de questões religiosas por preocupações utilitaristas — que se desdobram

1 A persona do historiador é aqui, inicialmente, tomada em caráter instrumental, com base na autodenominação dos atores citados no período. Assim, consideraram-se e/ou foram considerados pelos rivais: os historiadores — professores de departamentos de história e de ciências sociais que trabalhavam com história política, história econômica, entre outras, e membros de sociedades históricas — e os educadores — professores de faculdades de educação (*teachers colleges*) e escolas normais.

em novas estratégias de ensino nos *colleges* —, as controvérsias sobre a emergência e a adequabilidade dos *social studies* para a formação de crianças e adolescentes, os sentidos de compreensão histórica concebidos pelos psicólogos da educação, as disputas entre os cientistas sociais e os historiadores pelos currículos no secundário, culminando com a instituição dos *social studies*, em 1916.

As preocupações, como vimos, são as mais diversas: umas bem caras à história acadêmica, como o vigor do princípio da objetividade e a organização dos historiadores em associação, e outras bem mais próximas ao cotidiano dos professores de escolas primárias e secundárias, figurando aqui o sentido de compreensão histórica, a renovação dos conteúdos substantivos e os métodos de ensino. Outros autores, ainda, estiveram muito mais interessados nas disputas de poder que constroem representações e, com elas, sistemas de controle social nos Estados Unidos. A diversidade de “horizontes de expectativas” acrescentemos a variação do “lugar social” e/ou de “campos” científicos: departamentos de história e de educação radicados em universidades, *colleges* e escolas normais (Evans, 2004; Fallace, 2008, 2009; Johnson, 1940; Nasch, Crabtree e Dunn, 1999; Pierce, 1926; Pruitt, 1978; Saxe, 1991; Smith, Palmer e Correia, s/d.; Thornton e Barton, 2010; Wineburg, 2001).

Por esse breve perfil, podemos constatar que o ensino de história nos Estados Unidos, entre 1880 e 1940, foi observado predominantemente pelas perspectivas psicológica e ideológica, posto que os historiadores aqui citados enfatizaram as ideias de mente/subjetividade e as ideologias subjacentes à regulação dos fins e conteúdo, bem como a normatização dos tempos e das formas escolares.

A epistemologia — pouco referida — ganhou a preocupação dos historiadores na medida em que as ideologias pautaram finalidades religiosas ou utilitaristas, nacionalistas conservadoras ou nacionalistas/cosmopolitas críticas e, consequentemente, seus respectivos conteúdos, centrados no social ou no político-econômico. Contudo, a ênfase nas explicações sobre a configuração do “Eu” e das respectivas ideias de aprendizagem, currículo e organização social nos fornece alguma segurança para prosseguir. E assim o fazemos porque os historiadores do ensino de história, partindo de interesses e aportes teóricos díspares, convergem, por exemplo, sobre os marcos institucionais, com mudanças significativas acerca das ideias de ciência da história e de desenvolvimento humano e formação da nacionalidade, sobretudo no que se refere a sujeitos individuais que se ocuparam dos métodos da pesquisa acadêmica e dos métodos de ensino para crianças e adolescentes.

Aqui propomos outra leitura do mesmo período (1880-1915), nos diferenciando em objetos e intenções. O objeto em litígio, enfatizado pelos poucos historiadores que cobrem esse tipo de experiência historiográfica, não são os conteúdos substantivos.² Neste trabalho, nos ocupamos dos princípios e práticas sobre os usos da história entre crianças e adolescentes subjetivados como alunos (Hofstetter, 2012),

2 Categorias que designam acontecimentos e processos da experiência estadunidense. No conflito entre educadores e historiadores, no curso da Primeira Grande Guerra, historiadores foram derrotados não apenas com diminuição do tempo escolar, mas também pelos cortes efetuados nos currículos das histórias política, antiga e média em favor das histórias contemporânea e social.

requeridos pelos historiadores como um dos domínios de sua profissão e codificados em manuais destinados aos cursos de formação docente inicial ou continuada. Nossa intenção é descrever uma das possíveis vias pelas quais a reflexão teórica sobre o ensinar e aprender história foi transposta do campo dos filósofos, dos primeiros sociólogos e dos educadores *stricto sensu* para os domínios dos historiadores por formação e aceitação entre pares, já no início do século XX.

Essa transposição deu-se em vários lugares e em período semelhante (1880-1940), ao mesmo tempo em que se processavam os fenômenos designados “transnacionalização” do método crítico e a emergente “profissionalidade” do historiador (Assis, 2008; Torstendahl, 2015).³ Ernesto Quesada (1858-1934), na Argentina, Jonathas Serrano (1885-1944), no Brasil, Ramiro Guerra y Sanches (1880-1970), em Cuba, Rafael Altamira (1866-1951), na Espanha, Charles Seignobos (1854-1942), na França, Albert Pollard (1869-1948), na Inglaterra e Fidelino de Figueiredo (1888-1967), em Portugal, são alguns exemplos de consagrados historiadores em seu tempo que se dedicaram à metodização do ensino de história sob as dominantes bases epistemológicas da ciência de referência em seus respectivos países.

Os poucos trabalhos que se ocuparam da transposição do “método histórico” para os ensinamentos primário e secundário nos Estados Unidos desenvolveram a tese de que a mudança dos métodos de ensino de história — da recitação e disputa às ferramentas científicas (biblioteca, seminário, ensaios etc.) — resultou da profissionalização do historiador, ocorrida nos anos de 1880, nos departamentos de história das universidades, sob a responsabilidade de uma geração de “pioneiros” como Herbert Baxter Adams (1850-1901), Albert Bushnell Hart (1854-1943), Andrew Dickson White (1832-1918), Charles Kendall Adams (1835-1902) e John Franklin Jameson (1859-1937) (Haines, 1977, p. 893, 895). A renovação citada por Debora Haines, contudo, limitou-se ao ensino superior e nos induz a acreditar em uma motivação endógena, apesar de a autora referir-se à Alemanha como centro inspirador.

Outro especialista no assunto, em trabalho recente, explorou essa vitalidade do ensino de história entre 1880 e a Primeira Guerra Mundial, centrando a atenção nos usos escolares de fontes primárias. Como Haines, Thomas Cherry também atribuiu aos “pioneiros” a renovação no ensino de história das duas últimas décadas do século XIX, e o faz retroagindo aos seminários de Friedrich August Wolf (1759-1824) e de Leopold von Ranke (1795-1886). No entanto, informa que nem todos os egressos das universidades alemãs defenderam o método histórico — no

3 Esta passagem de Arthur Assis descreve claramente o processo ao qual nos referimos: “*La proliferación de instituciones de enseñanza e investigación histórica por el mundo fue naturalmente marcada por millones de adaptaciones institucionales y conceptuales. Además, aunque la consolidación de estas instituciones haya ocurrido en un contexto de intercambios transnacionales y de transferencias interculturales, las comunidades de historiadores que brotaron en el siglo XIX tardío eran esencialmente comunidades nacionales. En este período, a pesar de que algunos historiadores defendieron la idea de un conocimiento objetivo que se produzca mediante el método histórico, la gran mayoría de ellos aún era presa de ideologías nacionales. Eso muestra muy claramente los límites del movimiento de internacionalización de que hablo. En la práctica, el ideal metódico se acomodó muy bien a ideologías nacionalistas de la era del imperialismo*” (Assis, 2008, p. 8).

que se refere ao emprego das fontes primárias — com os mesmos ímpeto e significado. Todavia, as iniciativas de implantação do método de fontes e do método de seminários, como também o emprego de impressos sobre fontes, não foram apresentadas em sua relação com teorias da educação e da história em circulação naquele país. A vulgata da cientifização, estimulada pelas marcas da vivência dos jovens estadunidenses na Alemanha, permanece em curso.

Para viabilizar o relato dessa mudança, organizamos o texto em dois tópicos. No primeiro, apresentamos os lugares de produção de manuais de método e oferecemos um panorama dos gêneros circulantes entre 1870 e 1916. No segundo, problematizamos a transposição dos chamados métodos “escolásticos” para o(s) método(s) histórico(s), inspirados em experiências, sobretudo germânicas, colhidas nos seminários universitários praticados na segunda metade do século XIX.

OS IMPRESSOS SOBRE O MÉTODO E SEUS AUTORES

Os “métodos do ensino de história” e “o método de ensinar história” foram bastante discutidos em impressos e relatórios sobre o estado da arte no início dos anos 80 do século XIX. Essa discussão coincidiu com a “segunda expansão” do ensino superior nos Estados Unidos, em grande parte motivada pelo dinamismo da formação de quadros docentes destinados aos ensinos elementar e secundário. Para melhor compreender as informações que se seguem, é importante considerar o caráter diverso das instituições formadoras e do lugar da história nos currículos desenhados e praticados no interior desses organismos.⁴ Eles refletem, não necessariamente nessa mesma ordem, o modelo descentralizado de educação pública nos Estados Unidos, os cortes de gênero, religião e etnia, os sistemas educacionais nacionais inspiradores — prussiano, germânico, francês ou inglês — e os interesses político-econômicos desse ou daquele estado: formar agricultores, engenheiros, médicos, líderes religiosos, políticos e/ou professores.⁵

Um representativo panorama do que se pensava e praticava acerca do ensino de história — e, para o que nos interessa diretamente, os métodos de ensino de história — foi publicado na Circular of Information n. 2, do Bureau of Education dos Estados Unidos, intitulada *The study of history in American colleges and universities* (1887) e organizada por Herbart Baxter Adams, professor de história na Johns Hopkins University e no Smith College (Maryland, Illinois). A publicação agrupou vários relatórios que detalharam os recursos físicos mediadores, técnicas empregadas pelos professores destinadas aos alunos e à prescrição de faculdades

4 Apesar das variações, podemos circunscrever as instituições por meio das quais os metodologistas produziram suas obras: escolas normais para a formação dos professores primários, *colleges* autônomos, *colleges* com *status* de universidades ou integrados a universidades, com seus respectivos departamentos, cadeiras e/ou cursos especializados em história da Europa, da Inglaterra, da Alemanha, dos Estados Unidos, da França, de Roma, da Grécia, histórias antiga e medieval, econômica e política, entre muitas outras.

5 Para um panorama da história do ensino superior nos Estados Unidos, no período em questão (1880-1910), consultar John R. Thelin (2011).

a serem mobilizadas pela disciplina. Analisando o material, constatamos que a didática da história como campo de pesquisas sobre o ensino de história pode ter seu ponto de emergência no trabalho de Herbert B. Adams (1887), que não apenas elevou o ensino de história ao *status* de objeto de pesquisa histórica, mas apresentou e incentivou o uso “*seminar method*” como mecanismo de cientificação dessa prática. “*Seminar method*”, ou simplesmente “*seminar*” — apesar das reconhecidas experiências com a formação religiosa e o preparo de professores da educação primária, flagradas antes mesmo do século XIX —, seria requisitado como instituição eminentemente estadunidense, com raízes nas universidades germânicas, sobretudo da segunda metade do século XIX.

Não obstante as emergentes iniciativas de renovação, fundamentadas em habilidades meta-históricas, “método de ensino” é definido muito mais pelas “coisas” a serem usadas pelo professor — os artefatos — e menos pelas habilidades e valores desenvolvíveis pelos alunos e ou professores — o domínio da fala e da escrita, caridade e patriotismo, por exemplo. Tanto na pesquisa de Adams como nos quadros estatísticos apresentados por Francis N. Thorpe (1898), percebemos que a introdução de algo chamado “*seminar method*” tratava-se de uma ação rara na década de 70 do século XIX e embrionária em meados do decênio seguinte. No âmbito das grandes universidades e dos renomados *colleges*, a crítica de fontes primárias e a leitura dos trabalhos dos especialistas sobre um tema em investigação dividiam generoso espaço com as práticas já consagradas nas escolas elementar e secundária — leitura, memorização e recitação do livro didático, entre outros —, rotuladas por alguns como “escolásticas”.

Quanto à emergência dos livros de método de ensino de história, ela pode ser localizada nessa mesma década de 80 do século XIX. Tal informação é confirmada pelos impressos de bibliografia histórica e educacional e também mediante o inter cruzamento das sugestões de leitura ofertadas por cada manual aqui analisado. Dos títulos listados, publicados entre 1871 e 1916, conseguimos acessar integral e gratuitamente um total de cinquenta, via sítios especializados da internet.⁶ Nesse período, cinco gêneros foram concomitantes.⁷

O primeiro deles é constituído por livros cujos títulos anunciam um método ou “o” método para o ensino de história — que trataremos com mais detalhes adiante —, totalizando 52% do material coletado: Adams (1883); Allen (1890); Atkinson (1884); Barnes (1892); Bliss (1911); Bourne (1902); Boyer (1906); Burgess (1883); Collar (1894); Cromwell (1903); Dynes (1916); Emerton (1883); Foster (1888); Getchell (1898); Hartwell (1913); Johnson (1908, 1915); Kemp (1897, 1903); MacLaughlin *et al.* (1911); Mazen *et al.* (1902); McMurry (1903); Trainer (1895); Wilder (1895); Winterburn e Hughes (1907); Woody (1889).

6 Seguem os endereços: <https://archive.org>; <https://www.forgottenbooks.com>; <https://www.gutenberg.org>; <http://gen.lib.rus.ec/>; <https://openlibrary.org>; <http://eric.ed.gov/>; <https://books.google.de>; <http://onlinebooks.library.upenn.edu/>. Acesso em: 7 jul. 2018.

7 Como anunciamos, nas bibliografias especializadas, nas listas de referência, ao final de cada manual, e nos reclames publicitários pensados a cada exemplar.

O gênero seguinte pode ser classificado como livro de fontes (18%). Seus autores traduzem, transcrevem, adaptam ou apresentam extratos de documentação “primária”, “secundária” e “terciária”, introduzidos ou intercalados com definições e limitações em seus usos: Anderson (1872); Barnes (1892); Caldwell (1898); Caldwell e Persinger (1909); Channing e Hart (1903); Fling e Caldwell (1897); Hart (1903); Hinsdale (1912); Robinson (1904).⁸ Inspirados em experiências germânicas e, em menor parte, inglesas e francesas, variam no que diz respeito à natureza e a forma de representação das fontes, ou seja, trazem extratos, textos completos ou trechos adaptados que podem ser usados como o mais importante instrumento, leitura complementar ou leitura principal, substituindo, até, os clássicos livros didáticos de síntese de história da América, da Idade Média, entre outras.

Em geral, os livros desse gênero são a base para a resolução de problemas de pesquisa. Mas há também exemplos de pura coletânea de narrativas que devem ser lidas/recitadas, invertendo o princípio majoritário do historiador universitário do período, qual seja: o contato com as fontes coetâneas aos acontecimentos em estudo viabiliza a produção do conhecimento histórico científico. Encontramos, além disso, quem relacionasse o gênero “livro de fontes” — e também o método de fontes — aos renomados empreendimentos *Monumenta Germaniae Historica* (1826) e *Rolls Series* (1858), da Inglaterra (Robinson, 1904, p. 8-9), e às bibliografias históricas de Charles Langlois (1896, 1904) e Charles Gross (1913). Mas há autores que entendiam o livro de fontes do tipo aqui descrito como instrumento estrito para o trabalho de iniciantes com o método histórico, entre os quais se incluíam, provavelmente, os alunos das escolas primárias e secundárias (Fling e Caldwell, 1897, p. 23). Esse foi o caso de James Harvey Robinson (1863-1936), professor de história na Columbia University, New York.

Os títulos do terceiro gênero — ciência ou arte de ensinar — abordam métodos para diversas disciplinas ou simplesmente anunciam princípios e práticas para o gerenciamento de classes primárias e secundárias. Essas obras apresentam forte componente psicológico, com um grande arco de concepções de mente, sociedade, indivíduo e educação, que vai das orientações do suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) — e do seu seguidor alemão, Friedrich Fröbel (1782-1852) — às pedagogias do também alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e do estadunidense John Dewey (1859-1952). Nesse gênero há também, obviamente, capítulos específicos aos fins, conteúdos e estratégias de ensino para a história (18%): Charters (1909, 1913); De Garmo (1895); Dewey (1930); Freeman (1916); Hinsdale (1900); Kendall e Mirick (1915); McMurry (1903); Orcutt (1874).

O quarto tipo de impresso é constituído por coletâneas que divulgam múltiplas estratégias para o ensino de história, sobretudo a partir de relatos de experiências ou de debates que geraram os já citados *Reports*, produzidos pela AHA e National Educational Association (NEA), e também resultantes de conferências

8 Fonte “primária”: legislação, correspondência etc.; fonte “secundária”: narrativas sobre amplos processos ou acerca de determinado acontecimento sobre a América (Estados Unidos) ou a Europa.

empreendidas por associações estaduais dedicadas ao ensino (6%): C. K. Adams (1883); H. B. Adams (1883); Wilson (1899).

Por fim, temos os minoritários impressos comunicadores do método em história que o compreendem de duas formas: modos de organização dos conteúdos substantivos ao longo de um curso — progressão por círculos concêntricos, progressão do presente da criança para o passado da sociedade — e/ou estratégia de emprego da história em “correlação” com outras disciplinas, como educação cívica, língua inglesa e geografia (6%): Dewey (1906); Harris *et al.* (1895); Small (1897).

Os impressos sobre método emergem de diferentes instituições, entretanto concentradas no Nordeste do país, região de economia mais dinâmica no período e, em alguns casos, bases de forte imigração britânica ou germânica. Os estados com maior número de produtores de manuais, Illinois, Massachusetts e New York, são representados pela University of Chicago, Northern Illinois State Normal School, Harvard University, Massachusetts Institute of Technology, Wellesley College, Mount Holyoke College, Roxbury Latin School, Gloucester High School, Columbia University e Columbia College.

Os autores dos demais estados, no momento da publicação, ocupavam postos de professores de história e de educação nas universidades Johns Hopkins, Indiana, California, Nebraska, Missouri, Michigan, Wisconsin, Western Reserve, e nos *colleges* Swarthmore, Humboldt, Smith, Guilford, Tilden Seminary, na State Normal School de Indiana, San Diego, New Jersey, Philadelphia e Keystone. Raro foi o profissional anunciado somente como administrador de departamentos de educação, supervisor de disciplinas ou apenas professor de história da *high school* ou de um seminário teológico. Eram, portanto, em sua maioria, professores de história antiga, história moderna, história política, filosofia, psicologia educacional, prática de ensino ou, simplesmente, de “pedagogia”. Vale também o registro de que as escolas normais, voltadas para o público feminino, foram minoritárias como locus de produção e instância emergente na publicação desse tipo de manual.

No que diz respeito ao gênero dos autores, a escrita se repete. Apenas quatro mulheres foram localizadas: Lucy L. W. Wilson (1864-1937), Rosa V. Winterburn (1864-?), Mary E. Wilder (?-?) e Mary Sheldon Barnes (1850-1898). Essa desproporção pode ser explicada pela dificuldade de ingresso das mulheres nos cursos superiores, como professoras, inclusive. O caso de Mary Sheldon Barnes, nesse sentido, é exemplar. *Studies in American history* (1892) foi o primeiro impresso que Barnes publicou, figurando como coautora com o marido, Earl Barnes, ambos professores do Departamento de Educação de Harvard, apesar de ter elaborado o texto integralmente (Saslaw, 1978, p. 92). A aparição como autora em *Studies in historical method* (1896) somente foi possível após rumorosa separação conjugal, que a levou ao desligamento voluntário da instituição e também à morte, meses depois (Bohan e Chisholm Jr., 2011).

O prestígio de algumas dessas instituições, como a Harvard University, onde trabalhava Barnes, não necessariamente determinou a prevalência ou a ampla difusão desse ou daquele método. A descentralização da política educacional estadunidense, o caráter estadual da maioria das universidades e, como veremos a

seguir, as trajetórias individuais, marcadas por passagens pela França e Alemanha, vão pesar muito na difusão de determinadas estratégias.

Essa variedade de proveniência e de formações também confere um perfil multifacetado no que diz respeito a métodos, apesar do predomínio dos designados “*source method*”, “*laboratory method*” ou “*seminar method*”. Em geral, quem escreveu para o primário — “*elementary*” e “*grammar school*” — também escreveu para o secundário — “*junior high school*” e “*high school*”. O mesmo constatamos para o superior. Grande parte dos que narraram experiências ou prescreveram regras para a formação de graduados ou pós-graduados nos departamentos de história, nos *colleges* e escolas normais, também tentou estender seus princípios e práticas aos domínios da “*high school*”.

MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO E MÉTODOS DE ENSINO

Observando as sugestões ou prescrições apresentadas no Quadro 1, podemos constatar que a enunciação frequente nos relatórios comentados no primeiro tópico não foi modificada. Métodos permaneceram designados com base em “coisas prontas” e “habilidades” a serem desenvolvidas majoritariamente do ponto de vista do professor. Raros definiram método, como foi o caso de John Dewey, associando-o, de modo claro, à dinâmica do pensamento do aluno (Dewey, 1930, p. 211). Raros também foram os que substituíram “*method*” por “*system*”, e apenas um autor, Burke Aaron Hinsdale, distinguiu métodos de ensino — métodos de apresentação de objetos e ideias ou indução ao conhecimento — de métodos de aprendizagem — métodos de aquisição do conhecimento via apercepção, compreensão e julgamento.

Quadro 1 – Métodos de ensino em impressos educacionais nos Estados Unidos (1874-1916).

Ano	Autor	Método	E	S	C
1871	John J. Anderson	Imagination/ reading/ elocution	X		
1874	Hiram Orcutt	Recitation	X		
1883	John Trainer	Brace system*	X		
1883	Charles Kendall Adams	Historical seminary/ original research			X
1883	Ephraim Emerton	Recitation/ Lecture	X	X	
1883	Ephraim Emerton	Pratice-source/ historical seminar/ method of practice			X
1883	G. Stanley Hall	Concentration method	X		
1883	Herbert Baxter Adams	Comparative method of reading and study			X
1883	John William Burgess	Text-book/ recitation/ question and answer		X	
1883	John William Burgess	Original research/ monography			X
1884	William Parsons Atkinson	Oral instruction/ know of ourselves and the life about us (entre outros).			
1888	Frank Hugh Foster	Seminary method			X
1889	John W. Woody	Topical method			X

Continua...

Quadro 1 – Continuação.

Ano	Autor	Método	E	S	C
1890	William Francis Allen	Topical method		X	X
1890	William Francis Allen	Topical method/ laboratory work/ original investigation			X
1892	Charles Eliot <i>et al.</i>	Reading biographies/ text-books	X		
1892	Charles Eliot <i>et al.</i>	Study by topics/ original sources		X	
1892	Mary Sheldon Barnes	Original sources/ myths/ images/ original sources	X	X	
1892	Mary Sheldon Barnes	Monography			X
1893	Burke Aaron Hinsdale	Biography/ text-book/ story-telling	X	X	
1894	William Coe Collar	Reading/ question and answer/ text-book/ lecture	X		
1895	Charles De Garmo	Preparation-presentation/ gaining a deeper insight/ application	X	X	
1895	Mary E. Wilder	Laboratory method/ personal researches/ maps/ essay (entre outros).		X	
1895	William T. Harris <i>et al.</i>	Correlation			
1896	Herbert B. Adams <i>et al.</i>	Text-book/ collateral material/ recitation/ investigation (entre outros).		X	
1897	Albion Woodbury Small	Concentric circles	X		
1897	Ellwood Wadsworth Kemp	Biography/ story orally/ logical order/ maps	X		
1897	F. M. Fling; H. W. Caldwell	Source method/ historical method/ laboratory/ problems		X	
1898	Howard Walter Caldwell	Laboratory method/ course the sources/ composition (entre outros).		X	
1898	M. S. Getchell	Library method		X	
1899	Lucy L. W. Wilson	Use of story/ poems/ biographies/ pictures/ dramatization (entre outros).	X		
1900	Burke Aaron Hinsdale	Induction/ deduction/ discovery/ orally/ text-book	X	X	
1901	Albert Bushnell Hart	Use of sources/ text-book/ fix events and tendencies/ reports	X	X	
1902	Charles Mazen <i>et al.</i>	Source method		X	
1902	Henry Eldridge Bourne	Biography/ text-book/ supplementary reading	X		
1902	Henry Eldridge Bourne	Source method/ historical seminar/ [library method]		X	X
1903	Arthur Dayton Cromwell	Source method/ library method/ topical method/ notebook (entre outros)			X
1903	Charles A. McMurry	Method of oral presentation/ story-telling/ reproduction (entre outros)	X		
1903	Charles A. McMurry	Biography/ stories/ poems/ concentration	X		
1903	E. Channing; A. Hart	Text-book/ collateral reading/ use of the sources/ maps/ charts (entre outros)	X	X	
1903	E. Channing; A. Hart	Topical method/ papers/ special reports/ written recitation (entre outros)			X
1903	Ellwood Wadsworth Kemp	Biography/ story/ poems/ images/ maps/ discussion/ recitation	X	X	

Continua...

Quadro 1 – Continuação.

Ano	Autor	Método	E	S	C
1904	James Harvey Robinson	Source method		X	X
1906	John Dewey	knowledge of both the principles and facts of social life	X		
1906	Charles C. Boyer	Recitation – oral work/ writing work/ explanation	X		
1906	Charles C. Boyer	Recitation – written work/ oral work/ examination on the board		X	
1907	Rosa V. Winterburn	Outlining/ papers/ maps/ ilustrations/ notebooks	X		
1908	Henry Johnson	Particular objects, men, deeds/ drama/ letters/ diaries (entre outros)	X		
1909	H. Caldwell; C. Persinger	Source method/ reading narratives/ question-answer (entre outros)			
1909	W. W. Charters	Cause/ event/ result		X	
1911	W. S. Bliss	Story-telling/ oral reproduction/ quiz/ blackboard/ drawing (entre outros)	X		
1911	W. S. Bliss	Text-book/ topical method/ library method/ topical recitation		X	
1911	A. C. MacLaughlin <i>et al.</i>	Topical method		X	
1913	W. W. Charters	Old conditions/ defects/ problem/ event/ solution/		X	
1913	Ernest C. Hartwell	Recitation/ work at the blackboard (pupil)/ report	X		
1913	C. N. Kendall; G. A. Mirick	Silent-oral reading/ recitation/ discussion/ report/ drama	X		
1915	Henry Johnson	Historical criticism (text-book, story, sources)/ synthesis	X		
1915	Henry Johnson	Historical method		X	
1916	Sarah A. Dynes	Use of tables, pictures/ excursion/ story of heroes/ holidays			
1916	John Dewey	Problem/ collection, analysis data/ hipotesis/ testing/ conclusion	X	X	
1916	Frank Nugent Freeman	Imagination of concrete objects/ temporal imagination	X		

E: elementary or grammar school; S: secondary or high schools; C: teachers college, normal school, University.

* apresentar períodos/ descrever evento/ narrar/ questionar/ para fazer preencher períodos em branco/ narrar em um parágrafo.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Elaboração do autor com base nas fontes aqui citadas e listadas nas referências deste artigo.

A mescla de titulação pelos objetos e habilidades em um mesmo impresso — “método do livro didático” e “método de investigação”, por exemplo — também foi mantida, ao mesmo tempo em que permaneceram as estratégias ecumênicas de uso combinado de práticas centenárias e de hábitos inaugurados na segunda metade do século XIX — leitura silenciosa e exposição ao pé da letra/consulta a extratos de correspondências relativas ao evento inserto no programa de ensino ou no livro didático.

Poucos fugiram a essa composição. Hiram Orcutt (1815-1899) — e Ephraim Emerton (1851-1935), por exemplo, mantiveram apenas o método da “*recitation*” para a escola primária, e Henry Johnson (1867-1953) aconselhava o “*historical method*” — crítica histórica — para a escola secundária.⁹

Outro arranjo de tipo desviante simplesmente desprezava as orientações do entorno e, solitariamente, propunha, digamos, uma inovação. Esse foi o caso de John Trainer e Werrett Wallace Charters (1875-1952). O primeiro difundiu o “*brace sistem*”. Por ele, o método de ensinar história dos Estados Unidos seria estruturado nos seguintes passos:

- apresentar períodos na lousa;
- descrever evento na lousa;
- narrar;
- questionar alunos sobre a narrativa;
- fazê-los preencher períodos em branco na lousa;
- fazê-los elaborar um parágrafo sobre o tema.

O segundo autor propunha “*a new method of handling events*”,¹⁰ que consistia em conceber a ação do aluno de história como a resolução de um problema, simetricamente à ação humana ao longo da história. Em formato sintético, o aluno deveria:

- conhecer as circunstâncias nas quais ocorreu o evento;
- conhecer o próprio evento e
- conhecer a resolução do evento.

Essa fórmula foi divulgada pelo autor em 1909. Quatro anos depois, mantendo ainda a tríade “diagnóstico”, “doença”, “cura da doença”, ele acrescentou o “defeito da cura da doença” ou o defeito da resolução do problema suscitado pelo evento.

É certo que as estratégias indiretas — via livro didático e preleção do professor — e as diretas ou por descoberta — via extratos de fontes da informação — foram frequentemente apresentadas em colaboração com outros “métodos”, como explicitado no Quadro 1. Porém os recursos diretos predominaram como orientação para os níveis secundário e superior. Todas as rubricas podem bem ser reduzidas, operatorialmente, ao emprego das tarefas antiquárias, em voga na Europa. Os próprios títulos dos métodos (Quadro 1, coluna 2) o denunciam parcialmente: a ênfase na apresentação do problema histórico — “*topical method*”; as tarefas de crítica documental — “*source method*”; o ambiente de trabalho do historiador profissional — “*laboratory method*”, “*seminar method*” e “*library method*”; e a ênfase no conjunto das

9 O mesmo fez James Albert Woodburn (1856-1943), professor da Indiana University, egresso da graduação em história da John Hopkins University, embora não anunciasse via manual de método. Woodburn defendeu o amplo uso do exame de fontes primárias na formação dos professores de história nos “*undergraduates curses*”. O apelo à atividade da mente do aluno e a adoção de práticas da ciência de referência foram os argumentos do sugestivo artigo “To what extent may undergraduate students of history be trained in the use of the sources?” (Woodburn, 1897).

10 “Um novo método para lidar com os eventos” (Charters, 1913, p. 257, tradução nossa).

referidas operações (o problema, a crítica e a composição) — “*investigation method*”, “*research method*” e “*historical method*”.

Os defensores dessas formas de ensinar, não raramente, invocaram “origens” universitárias germânicas e francesas. O já citado autor Emerton, que estudou com Theodor Mommsen (1817-1903) e Johann Gustav Droysen, em Leipzig, usa a expressão “*german method*” associada a “*true scientific method*”, “*seminarium*” e “*practice-course*”,¹¹ qualificando-as como o melhor caminho para o ensino. É o mesmo que fez Frank Hugh Foster (1851-1935). Doutor por Leipzig e professor de história da igreja em Oberlin, Foster escreveu: “*The seminary method of original study in the historical sciences*”, atribuindo a Ranke o papel de difusor do método.¹² Henry Johnson, ex-aluno de Langlois e Seignobos na Sorbonne (Johnson, 1943, p. 165-166), defendia os “*exercices in historical criticism*”, muito próximos ao esquema tripartite da dupla francesa para o ensino primário e secundário de sua terra (Johnson, 1915, p. 365-388). Fred Morrow Fling (1860-1934), que se doutorou em história pela Universidade de Leipzig (1890), requisitou o manual de Ernst Bernheim como autoridade para fundamentar o ensino de história no novo “*scientific spirit and the laboratory method*”.¹³ Porém não teve dúvidas ao empregar a tríade apresentada no manual de Langlois e Seignobos: “*Les connaissances préalables*”, “*opérations analytiques*” e “*opérations synthétiques*” (Langlois e Seignobos, 1992).

Outros autores, como Charles Kendall Adams (1835-1902), ex-aluno das universidades de Berlim, Leipzig e Bonn e provável introdutor do “*seminary method*” nos Estados Unidos, preferiram sublinhar as origens escolares dos novos métodos. Adams faz referências ao ginásio germânico para ressaltar a importância do “*historical seminary*” e da “*own investigation*” na educação estadunidense (Adams, C. K., 1883, p. 177 e 181). Na mesma linha seguiu Henry E. Bourne (1862-1946), que retroagiu à experiência escolar germânica de 1835.¹⁴ O curioso é que os autores mais evocados — considerados as mais recentes autoridades acerca do ensino de história nos estados germânicos, a exemplo de Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866)¹⁵ —, concederam às operações antiquárias um espaço marginal. O próprio Diesterweg atribui maior relevo ao caráter ético da disciplina e à força das ideias na formação da conduta dos alunos, baseando-se nos princípios de Wil-

11 “Verdadeiro método científico”, “seminário” e “curso prático” (Emerton, 1883, p. 200, tradução nossa).

12 “Um seminário histórico é um laboratório para a história. É uma oficina em que o aluno é ensinado a fazer história. É um local onde o iniciante deve adquirir métodos e o aluno experiente deve realizar trabalhos que contribuam com o conjunto do conhecimento humano” (Foster, 1888, p. 18, tradução nossa).

13 “Espírito científico e o método de laboratório”, “método histórico” e “pesquisa originária” (Fling e Caldwell, 1897, p. 9, tradução nossa).

14 O método foi combatido fortemente por Oskar Jäger, que o limitou ao ensino de história antiga (Bourne, 1902, p. 170).

15 Diretor do seminário de professores (Sminar für Stadtschulen) em Berlim (Jacob, s/d., p. 288).

liam von Humboldt (1767-1835), Moritz Lazarus (1824-1903) e Georg Gottfried Gervinus (1805-1871) (Diesterweg, 1883, p. 117-122).

É esse mesmo Diesterweg quem nos oferece indícios de uma terceira explicação sobre as “origens” do emprego de fontes históricas nas escolas primária e secundária: as heranças de Pestalozzi e de Fröebel (Diesterweg, 1850, p. iii-iv). Tal origem remontaria ao início do século XIX e à pedagogia de Rousseau, da qual um princípio se tornou lugar comum: ensinar as coisas, e não as palavras, ou seja, apresentar aos alunos os objetos, fazê-los sentir o mundo, antes de lhes inculcar os conceitos que os nomeiam. Segundo Chara Haeussler e James Chisholm Jr., esse foi o caso de Mary Sheldon Barnes, que ancorou o ensino com fontes históricas nas “lições de coisas” de Pestalozzi (Bohan e Chisholm Jr., 2011, p. 88).¹⁶ Para Thomas Kevin B. Cherry, entretanto, Mary Sheldon produziu seu “*historical method*” valendo-se do conhecimento adquirido com Charles Kendall Adams em suas primeiras experiências com o “*seminary method*” na Universidade de Michigan, em 1871 (Cherry, 2010, p. 41).

As diferentes heranças requisitadas reproduzem a variedade de instituições mais ou menos afeitas às práticas europeias e também de concepções de mente e educação no final do século XIX nos Estados Unidos. À educação pelos sentidos externos de Pestalozzi podemos juntar a “educação estética” e “os quatro passos formais” de Herbart, a aprendizagem como “disciplina” ou “exercício das faculdades mentais” de John Locke ou os “horizontes em expansão”, centrados na “experiência da criança”, formulados por Dewey — filósofo que praticamente abalou o prestígio da pedagogia de Herbart nos Estados Unidos. Essas teorias de constituição da subjetividade se entrecruzavam em doses desequilibradas com a regulação das práticas antiquárias — base da profissionalidade historiadora e universitária estadunidense —, resultando em variada produção de sentidos para a expressão “método histórico”, quando aplicado à educação escolar primária e secundária.

Tomemos o emprego de um método como exemplo: o “*library method*”. Em 1898, M. S. Getchell sugeria o uso de dezenas de livros-tese de historiadores consagrados para o ensino de história medieval. Como auxílio aos professores, Getchell listou dezenas de temas — povos, indivíduos e acontecimentos —, apresentando para cada tema uma lista de obras e os respectivos números das páginas onde o assunto era apresentado. Treze anos depois, o “*library method*” — para o mesmo público de adolescentes — era visto por W. S. Bliss como um “*research method*” aplicado sobre apenas um suporte: o livro didático. A pesquisa seria desenvolvida a partir das marcas de erudição: notas de rodapé e apêndices, principalmente, que transcreviam documentos e apresentavam dados estatísticos. Ambos, entretanto, afirmavam estar em acordo com as práticas da história científica (Bliss, 1911, p. 50; Getchell, 1898).

Vejamos outros exemplos por meio do gênero “livros de fontes”. Para Albert Bushnell Hart,¹⁷ os professores poderiam empregar as fontes históricas — cartas,

16 Nas indicações bibliográficas de seu livro solo, Barnes explicita a importância de Rousseau e de Pestalozzi (Barnes, 1896, p. 145).

17 Professor de história na Universidade de Harvard, membro da Sociedade Histórica de Massachusetts.

memórias e relatórios administrativos coetâneos aos acontecimentos estudados — com o objetivo de fixar melhor o conteúdo substantivo na memória: “fornecendo materiais, ilustração e dando luz ao espírito dos tempos” (Hart, 1901, p. 24 e 26, tradução nossa).

O Comitê dos Cinco (1902),¹⁸ coordenado por Charles Downer Mazen, da New England History Teacher’s Association, prescrevia o uso de extratos de “auto-ridades” — histórias de Heródoto, para a Antiguidade, cartas, histórias e biografias, para o estudo da Europa do século XIX — valendo-se das orientações psicológicas de Locke. Fontes também seriam instrumento de disciplina mental, estimulando “curiosidade, paciência, imaginação, raciocínio (‘exercício de julgamentos’), e serviriam “para incutir o amor da verdade para seu próprio bem” (Mazen *et al.*, 1902, p. 11-12, tradução nossa). Para Arthur D. Cromwell, as capacidades de apercepção e generalização, provavelmente derivadas da teoria dos “passos formais” de Herbart, poderiam ser expandidas com o emprego de fontes primárias — “*source method*” — e de fontes secundárias — “*library method*” — em uma mesma lição. A finalidade da conjugação de métodos seria “formar o hábito de observação ampla e acurada, com julgamento calculista frio... fontes da informação”, mediante a distribuição de tópicos e a escrita de ensaios (Cromwell, 1903, p. 7 e 16).

Nos impressos intitulados por “método de...” a variação se amplia.¹⁹ Para os *colleges*, o “*hand-book*” de “*topical method*”, escrito por John W. Woody,²⁰ fora concebido como grupo de estratégias²¹ que enfatizava a aprendizagem de lugares históricos, principais características, importantes eventos e personagens. A ideia era afastar o aluno de “toda a história”: “No lugar de estudar por livros, que são simplesmente tratados sobre os objetos, os alunos estudam o objeto, usando os livros como suporte” (Woody, 1889, p. 13, tradução nossa). Já o “*topical method*”, praticado e sugerido por William Francis Allen (1830-1889)²² — egresso das universidades de Göttingen, Berlim e Roma (1854-1856) — visava ensinar ao aluno, de 10 anos em diante, o modo como os fatos eram verificados/estabelecidos [*to ascertain facts*] pelos historiadores — sincronia, diacronia e distância temporal —, da mesma forma que um químico operava em seu laboratório. Tratava-se de uma investigação

18 O comitê, liderado por Charles Downer Hazen, foi constituído também por Edward Gaylord Bourne, Sarah M. Dean, Max Farrand e Albert Bushnell Hart (Mazen *et al.*, 1902, p. 12, 14).

19 Curioso exemplo está no manual de Lucy Wilson. A autora sugere a “comparação” presente-passado entre o cotidiano dos indígenas no período da colonização e o dia a dia das crianças da escola primária que experimentavam o ano de 1889 — visando desenvolver o que os historiadores do nosso tempo chamam de “empatia” — com a submissão de um grupo de alunos a uma descarga elétrica provocada por bateria, para que compreendessem o valor da histórica descoberta de Benjamin Franklin (Wilson, 1899, p. 35).

20 Professor de história e de ciência política no Guilford College.

21 Ler, conhecer contextos (tempos, espaços e circunstâncias), classificar ideias, relacionando causa e efeito e escrever ensaios (Woody, 1889, p. 12-17).

22 Professor de grego, latim, economia política e história na University of Wisconsin (Allen, 1890, p. 7).

que estimulava o aluno do secundário a manusear o livro didático como fonte para desenvolver temas por escrito e oralmente. Mary E. Wilder²³ sugeria exatamente o contrário. O “*topical method*” devia ser empregado no ensino primário, estimulando o aluno a consultar várias “autoridades” — e não o livro didático — para investigar e produzir um ensaio sobre o tema previamente acordado. Mary Barnes distanciou-se ainda mais de Allen quando afirmou que as fontes — documentos, monumentos, biografias e livros — podiam desenvolver não apenas as habilidades de compreender e lembrar, mas também de interpretar, criticar e distinguir testemunhos verdadeiros e falsos (Barnes, 1896, p. 105).

Esses depoimentos nos levam a conjecturar que diferentes práticas de erudição, com variados modos de uso e destinatários, ganhavam espaço nas *high schools* e *colleges* na última década do século XIX. As autoridades requisitadas como justificativa para a introdução dos métodos provindos das práticas da história-ciência, contudo, apresentaram as mais criativas combinações, deixando-nos a impressão de que as corporações dos historiadores — radicadas em universidades, sobretudo — nem sempre justificaram o “método histórico” pelos mestres com os quais trabalharam nas instituições europeias ou dos autores dos manuais de introdução à história frequentemente listados em suas bibliografias — Gervinus, Droysen, Bernheim, Langlois e Seignobos. Pedagogos e filósofos da primeira metade do século XIX foram também o insumo das justificativas por inovação.

Entre os educadores que ganharam prestígio fora dos Estados Unidos, como John Dewey, a composição cruzada entre ciências de referência também ocorreu. Dewey lançou mão da história processual evolucionista e da classificação de ensino de história — uma sociologia indireta — professadas pelo filósofo Herbert Spencer (1820-1903) para subverter as ideias de progressão e de funcionamento das faculdades mentais proposta por Herbart. O resultado foi a sugestão de estratégias de investigação das ciências da natureza para estabelecer um modelo de dinâmica mental e de aquisição do conhecimento histórico: “Problemas, coleção e análise de dados, projeção e elaboração de sugestões ou ideias, aplicação e teste experimental; as conclusões finais ou julgamentos” (Dewey, 1930, p. 203, tradução nossa).

Os nomes requisitados reforçam também a tese de que os Estados germânicos eram, sim, o lugar inspirador em várias instâncias: gêneros de impressos — livros de fontes, livros de método etc. —, modos de ordenação dos conteúdos substantivos, formação pós-graduada em história, teorias educacionais e as citadas práticas antiquárias. Isso vale para as duas últimas décadas do século XIX e a primeira do século XX.

Em meados da segunda década do século passado, os discursos continuaram plurais, mas a força dos métodos históricos — no sentido de métodos empregados na história-ciência, no interior das universidades, centrados nas práticas da heurística, crítica e interpretação — parece ter ganhado vigor como alternativa às ofertas de Bacon, Locke, Rousseau, Pestalozzi e Herbart. Em outros termos, certa ideia de epistemologia histórica, enraizada nas práticas eruditas de busca e crítica de

23 Professora da Gloucester High School, Massachusetts (Wilder, 1895, p. 7).

fontes, avançou sobre teorias gerais do conhecimento, requisitadas pelas psicologias sensualistas, funcionais ou pragmatistas. Limitados à amostra aqui recolhida, essa é a conclusão a que chegamos, reforçada até mesmo por sua adoção em departamentos de história e de educação e escolas normais, além da citação, cada vez mais frequente, de manuais de introdução ao ensino de história, como também daqueles produzidos por Fling e Johnson.

CONCLUSÕES

No início deste trabalho, propusemo-nos a descrever as tentativas de tornar simétricas as práticas do *scholar*, do aluno dos *colleges* e dos professores do ensino elementar e secundário em muitas universidades e a sua tradução na elaboração de manuais para a formação de professor nos Estados Unidos. Afirmamos, contudo, que o espírito científico de base nomotética e filosófico-especulativa — entusiasta do progresso intelectual e econômico — não foi apenas objeto de egressos de cursos de história na Alemanha, tampouco se centraram em pressupostos teóricos ditos “da história”. Os que passaram pela Alemanha, na segunda metade do século XIX, estudaram as histórias antiga e medieval, mas também cursaram política, teologia e psicologia. De volta ao país, ou mesmo sem nunca dele terem saído, autores de manuais atuaram em escolas normais, *colleges*, departamentos de ciência política, economia, história e educação. Esse perfil de formação e os diferentes interesses refletiram-se nas justificativas e também nas mais criativas propostas de substituição dos métodos “escolásticos” por métodos científicos de ensino na escola básica, desbotando um pouco a ideia de renovação metodológica sob a tutela dos chamados “pioneiros”.

Livros autodeclarados como “método de ensino de história”, livros de fontes históricas, “arte de ensinar” história, “metodologia” e de organização e progressão de conteúdos substantivos reforçam a dispersão institucional e de áreas do saber. Muitos deles são reivindicados como originários de renomados inventários de fontes sobre a história nacional — alemã ou francesa —, fruto de práticas antiquárias vivenciadas em nichos de especialistas. São também reconhecidos divulgadores dos princípios e das virtudes veiculados na literatura propedêutica de Gervinos, Droysen, Bernheim, Langlois e Seignobos. Por fim, são também ações pedagógicas provenientes de teóricos que se ocuparam da educação moral e intelectual de crianças, na própria Alemanha de Ranke e Droysen, como Pestalozzi, Fröbel e Herbart, e também nos Estados Unidos de John Dewey.

Com essas inferências, podemos encerrar este texto informando sobre algumas das possíveis ressonâncias da pesquisa em curso. A primeira diz respeito aos modos pelos quais as justificações metódica, científica e universitária sobre os métodos de ensinar história são constituídas em determinado país. Como em qualquer outro lugar não isolado de produção cultural, a diversidade predomina, assim como se proliferam discursos que inventam variadas “origens” para os fazeres pedagógicos de então. Enxergará maior riqueza de concepções quem ampliar a amostra e reduzir a escala de observação. Assim, é tão temeroso defender a positiva endogenia das pedagogias estadunidenses como a negativa exogenia das pedagogias efetivadas em território brasileiro, na passagem do século XIX para o XX.

As últimas conclusões estão relacionadas aos nossos campos de ação na pesquisa. Observando o exemplo estadunidense, podemos repensar duas práticas em curso, no início do século XXI. A primeira diz respeito à crença de que é necessário identificar um pretensão proprietário do domínio acadêmico que se ocupa dos usos da história na formação de pessoas em idade escolar (a pedagogia ou a história?), como se os domínios acadêmicos houvessem existido desde sempre e sob matrizes teóricas imutáveis. Consequentemente, também concluímos que a tentativa de situar a emergência de um domínio acadêmico intitulado “didática da história”, identificado sob princípios e práticas relacionadas ao antiquariado e à hermenêutica — na condição de substitutivos de práticas provenientes de teorias pedagógicas ou psicológicas — não pode ser considerada uma invenção do século XX. Quem concordar com esse raciocínio, possivelmente, repensará a ideia de que a dominação desse campo por historiadores de formação, necessariamente, é a responsável pela inserção do ideal investigativo nas atividades de ensinar história às crianças e aos jovens.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, C. K. On methods of teaching history. *In*: HALL, G. S. (ed.). **Methods of teaching history**. Boston: Ginn, Heath, & Co., 1883. p. 170-181.
- ADAMS, H. B. Special methods of historical study: as pursued ant the Johns Hopkins University and at Smith College. *In*: HALL, G. S. (ed.). **Methods of teaching history**. Boston: Ginn, Heath, & Co., 1883. p. 149-169. (1th ed. 1879).
- ADAMS, H. B. **The study of history in American colleges and universities**. Washington: Government Printing Office, 1887. (Circular of Information, n. 2).
- ALLEN, W. F. **History topics for the use of high schools and colleges**. Boston: D. C. Heath, 1890. (1th ed. 1883).
- ANDERSON, J. J. **The historical reader, embracing selections from standard writers of ancient and modern history**. New York: Clark & Maynard, 1872.
- ASSIS, A. Las metodologías del siglo XIX tardío y la transnacionalización de los estudios históricos. *In*: SIMPOSIO DE HISTORIA Y ANTROPOLOGÍA DE SONORA: “LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES”, 32., 2008, Sonora. **Anais [...]**. Sonora, México, 19-22 feb. 2008.
- ATKINSON, W. P. **On history and the study of history: tree lectures**. Boston: Roberts Brothers, 1884.
- BARNES, M. S. **Studies in American history**. Boston: J. S. Cushing, 1892.
- BARNES, M. S. **Studies in historical method**. Boston: D. C. Heath, 1896.
- BENDER, T. Writing American history, 1789-1945. *In*: WOOLF, D. (org.). **The Oxford history of historical writing**. Oxford: Oxford University Press, 2011. v. 4, p. 369-389.
- BLISS, W. S. **History in the elementary schools: methods, courses of study, bibliographies**. New York: American Book, 1911.

- BOHAN, C. H.; CHISHOLM JR., J. A. Mary Sheldon Barnes: an educator's life in historical context. **Social Studies Research and Practice**, Emerald Publishing: United Kingdom, v. 6, n. 2, p. 85-94, 2011.
- BOURNE, H. E. **The teaching of history and civics in the elementary and the secondary school**. New York: Longmans, Green, & Co., 1902.
- BOYER, C. C. **Principles and methods of teaching**. Philadelphia: J. B. Lippincott, 1906.
- BREISACH, E. A. **American progressive history**: an experiment in modernization. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.
- BURGESS, J. W. The methods of historical study and research in Columbia College. In: HALL, G. S. (ed.). **Methods of teaching history**. Boston: Ginn, Heath, & Co., 1883. p. 183-189.
- CALDWELL, H. W. **Studies in American history**: a survey of American History — source extracts. Lincoln: J. H. Miller, 1898.
- CALDWELL, H. W.; PERSINGER, C. E. **A source history of the United States from discovery (1492) to end o Reconstructio (1877)**. Chicago: Ainsworth, 1909.
- CHANNING, E. P.; HART, A. B. **Guide to the study of American history**. Boston: Ginn, 1903.
- CHARTERS, W. W. **Methods of teaching developed from a functional standpoint**. Chicago: Row, Peterson, 1909.
- CHARTERS, W. W. **Teaching the common brances**: a textbook for teachers of rural and graded schools. Boston: Houghton Mifflin, [1913].
- COLLAR, W.C. **Advice an inexperienced teacher of history**. Boston: Gin, Heath, & Co., 1894.
- CROMWELL, A. D. Aims and methods of history study. In: CROMWELL, A. D. **Student's outline for the history of the United States**. Chicago: Ainsworth and Company, 1903. p. 7-10.
- DE GARMO, C. **The essentials of method**: a discussion of the essential form of right methods in teaching — observation, generalization, application. Boston: D. C. Heath, 1895.
- DEWEY, J. **School and the child**: being selections from the educational essays of John Dewey. London: Blackie & Son, 1906.
- DEWEY, J. **Democracy and education**: an introduction to the philosophy of education. New York: The Macmillan Company, 1930. (1th ed. reimp. 1916).
- DIESTERWEG, F. A. W. **Wegweiser zur Bildung für Deutsche Leher**. 2 v. Essen: [?], 1850-1851.
- DIESTERWEG, F. A. W. Instruction in history. In: HALL, S. (ed.). **Methods of teaching history**. Boston: Ginn, Heath, & Co., 1883. p. 1-204.
- DYNES, S. A. **Socializing the child**: a guide to the teaching of history in the primary grades. Boston: Silver, 1916.
- EMERTON, E. The historical seminary in American teaching. In: HALL, G. Stanley (ed.). **Methods of teaching history**. Boston: Ginn, Heath, 1883. p. 191-200.
- ESCHENBACHER, H. Growth of professional history in America. **Peabody Journal of Education**, [S.L.], v. 42, n. 2, p. 76-83, Sept. 1964.

EVANS, R. W. **The social studies wars**: what should we teach the children? New York: Teachers College Press, 2004.

FALLACE, T. D. Did the social studies really replace history in American secondary schools? **Teachers College Record**, New York, v. 110, n. 10, p. 2.245-2.270, Oct. 2008.

FALLACE, T. D. Did the social studies really replace history in the local curriculum? The case of Elyria, Ohio and the North Central States. **Theory and Research in Social Education**, United Kingdom, v. 37, n. 4, p. 458-483, 2009. <https://doi.org/10.1080/0933104.2009.10473407>

FLING, F. M.; CALDWELL, H. W. **Studies in European and American history**: an introduction to the source study method in history. Lincoln: J. H. Miller, 1897.

FOSTER, F. H. **The seminar method of original study in the historical sciences**. New York: Charles Scribner's Sons, 1888.

FREEMAN, F. N. **The psychology of the common brances**. London: George G. Harrap, [1916].

FREITAS, F. Teoria da história e didática da história nos Estados Unidos da América (1880-1920). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA. EDUCAÇÃO HISTÓRICA — DEBATES CONTEMPORÂNEOS, 14., 2015, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...]. Goiânia: UFG; Cidade de Goiás: UEG, v. 15, n. 2, p. 326-487, 2015.

GETCHELL, M. S. **The study of mediaeval history by the library method for high schools**. Boston: Ginn & Company, 1898.

GROSS, C. **Sources and literature of english history** — from the earliest times to about 1485. 2. ed. London: Longmans, 1913

HAINES, D. Scientific history as a teaching method: the formative years. *The Journal of American History*, Indiana, n. 63, n. 4, p. 892-912, mar. 1977.

HARRIS, W. T. *et al.* **Correlation of studies**: report of sub-committee of the Committee of Fifteen. Bloomington: Public-School, 1895.

HART, A. B. **American history told by contemporaries**: building of the Republic (1689-1783). New York: The Macmillan Company, 1901. v. 2.

HARTWELL, E. C. **The teaching of history**. Boston: Houghton Mifflin, 1913.

HIGAN, J. **History professional scholarship in America**. 2. ed. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1990. (1th ed. 1965).

HINSDALE, B. A. **The art of study**: a manual for teachers and students of the science and the art of teaching. New York: American Book Company, 1900.

HINSDALE, B. A. **How to study and teach history with particular reference to the history of the United States**. New York: D. Appleton and Company, 1912. (1th ed. 1893).

HOFSTETTER, R. La transformation de l'enfant en écolier (du 19^e au milieu du 20^e siècle): les "eurekas" des sciences de l'homme naissantes, entre scientisme et romantisme: un "naturalisme" de l'enfance. **Paedagogica Historica**, United Kingdom, v. 48, n. 1, p. 31-50, 23 Jan. 2012. <https://doi.org/10.1080/00309230.2011.644631>

- HOLT, W. S. The idea of scientific history in America. **Journal fo the History of Ideas**, v. 1, n. 1, University of Pensylvania Press, p. 352-362, jun. 1940.
- IGGERS, G. G. American traditions of social history. *In*: IGGERS, G. G. **Historiography in the Twentieth Century**: from scientific objectivity to the posmodern challenge. Hanover: Wesleyan University Press, 1997. p. 41-47.
- JACOB, H. Direktor des lehrerseminars (Sminar für Stadtschulen) in Berlim. *In*: WÄGENBAUR, B. *et al.* **Internationales Germanistenlexikon 1800-1950**. Berlim: Walter de Gruyter, s/d. p. 388, v.1.
- JOHNSON, H. **History in the elementary school**. New York: The Columbia University Press, 1908.
- JOHNSON, H. **Teaching of history in elementar and secondary schools**. New York: The Macmillan Company, 1915.
- JOHNSON, H. **Teaching of history in elementary and secondary schools** — with applications to allied studies. 2. ed. Revised edition. New York: The Macmillan Company, 1940.
- JOHNSON, H. **The other side of main street**: a history teacher from Sauk Centre. New York: Columbia University, 1943.
- KEMP, E. W. **An outline of method in history**. Terre Haute: The Inland Publish Company, 1897.
- KEMP, E. W. **History for graded and district schools**. Boston: Ginn & Companhy, 1903.
- KENDALL, C. N.; MIRICK, G. A. **The elementary school subjects**: how to teach the fundamental subjects. Boston: Houghton Mifflin, 1915. v. 1.
- LANGLOIS, Ch.-V. **Manuel de bibliographie historique**. I — instruments bibliographiques. Paris: Hachette, 1896.
- LANGLOIS, Ch.-V. **Manuel de bibliographie historique**. II. Paris: Hachette, 1904.
- LANGLOIS, Ch.-V.; SEIGNOBOS, C. **Introduction aux études historiques**. Paris: Kimé, 1992. (1^e éd. 1898).
- MACLAUGHLIN, A. C. *et al.* The study of history in secondary schools. *In*: MACLAUGHLIN, A. C. *et al.* **Report to the American Historical Association by Committee of Five**. New York: The Macmillan Company, 1911.
- MAZEN, C. D. *et al.* **Historical sources in schools**. Report to the New England History Teacher's Association. New York: The Macmillan Company, 1902.
- MCMURRY, C. A. **Special method in history**: a complete outline of a course of study in history for the grades below the high school. New York: The Macmillan Company, 1903.
- MOURA, G. **História de uma história**: rumos da historiografia norte-americana no século XX. São Paulo: EDUSP, 1995.
- NASCH, G. B.; CRABTREE, C.; DUNN, R. E. **History on trial**: culture wars and the teaching of the past. New York: Alfred A. Knopf, 1999.
- NOVICK, P. **That noble dream**: the “objectivity question” and the American historical profession. New York: Cambridge University Press, 1998.

ORCUTT, H. **The parent's manual: or, home and school training.** Boston: Thompson, Bigelow & Brown, 1874.

PIERCE, B. L. **Public opinion and the teaching of history in the United States.** New York: Alfred A. Knopf, 1926.

PRUIT, F. B. **A historical study of the teaching of history in American colleges.** 1978. Thesis (Doctorate of Education) — Faculty of Texas Tech University, Austin, 1978.

ROBINSON, J. H. **Readings in European history: a collection of extracts from the sources chosen with the purpose of illustrating the progress of culture in Western Europe since the German invasions.** Boston: Ginn, 1904.

SASLAW, R. S. Mary Sheldon Downing Barns. *In*: OHLES, J. F. **Biographical dictionary of American educators.** Westport: Greenwood, 1978. v. 1, p. 92.

SAXE, D. W. **Social studies in schools: a history of the early years.** New York: State University of New York Press, 1991.

SKOTHEIM, R. A. **American intellectual histories and historians.** 2. ed. Connecticut: Greenwood Press, 1978. (1th ed. 1966).

SMALL, A. W. **Some demands of sociology upon pedagogy.** New York: E. L. Kellogg, 1897.

SMITH, B. A.; PALMER, J. J.; CORREIA, S. **Social studies and the birth of NCSS: 1783-1921.** [S.l.: s.n.], s/d. Disponível em: <http://www.socialstudies.org/system/files/publications/se/5907/590702.html>. Acesso em: 4 maio 2016.

THELIN, J. R. **A history of American higher education.** 2. ed. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2011. (1th ed. 2004).

THORNTON, S.; BARTON, K. C. Can history stand alone? Drawbacks and blind spots of a “disciplinary” curriculum. **Teachers College Record**, New York: Columbia University, v. 112, n. 9, p. 2.471-2.495, Sept. 2010.

THORPE, F. N. American history in schools, colleges, and universities. *In*: ADAMS, H. B. *et al.* **The study of history in schools.** A report to the American Historical Association by the Committee of Seven. S.l.: AHA, 1898. p. 229-257.

TORSTENDAHL, R. **The rise and propagation of historical professionalism.** New York: Routledge, 2015.

TOWNSEND, R. B. **History's Babel: scholarship, professionalization, and the historical enterprise in the United States, 1880-1940.** Chicago: University of Chicago, 2013.

TRAINER, J. **How to teach and study United States History by the brace system.** 2th ed. Chicago: A. Flanagan, 1895. (1th ed. 1893).

WILDER, M. E. **The study of history by the laboratory method for high and grammar schools.** Boston: Lee and Shepard, 1895.

WILSON, L. L. W. **United States history in elementary schools.** New York: The Macmillan Company, 1899.

WINEBURG, S. **Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past.** Philadelphia: Temple University Press, 2001.

WINTERBURN, R. V.; HUGHES, E. **Methods in teaching: being the stockton methods in elementary schools.** New York: The Macmillan Company, 1907.

WOODBURN, J. A. To what extent may undergraduate students of history be trained in the use of the sources? **Report**, American Historical Association, 1897, p. 45-49.

WOODY, J. W. **History by the topical method**: a hand-book. Greensboro: Thomas Brothers, 1889.

SOBRE O AUTOR

ITAMAR FREITAS é doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Universidade de Brasília (UnB).
E-mail: itamaroliveiraunb@gmail.com

Recebido em 27 de novembro de 2016

Aprovado em 26 de janeiro de 2017

