

O MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA: UM DESAFIO EPISTEMOLÓGICO E DIDÁTICO PARA A CIÊNCIA HISTÓRICA

THE HISTORY TEACHING METHOD: AN EPISTEMOLOGICAL AND DIDACTIC CHALLENGE FOR HISTORIC SCIENCE



<https://doi.org/10.22228/rtf.v16i2.1266>

José Sebastião Vilhena

 Universidade Federal do Paraná

 E-mail: vilhenahistoria@yahoo.com.br

Maria Auxiliadora Schmidt

 Universidade Federal do Paraná

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4820-5913>

 E-mail: dolinha08@gmail.com

Resumo: O presente artigo debate a inclusão da epistemologia na reflexão e desenvolvimento dos métodos de ensino da história. A partir da análise de três perspectivas epistemológicas: a antropologia dialética histórica, a antropologia dos saberes e a antropologia histórica, questiona se os métodos de ensino desta disciplina devem surgir de forma exógena à ciência da história, como pensados a partir da didática geral e dos pressupostos da transposição didática, ou, de forma endógena a esta ciência, como apontado pela matriz disciplinar da história rüseniana.

Palavras-chaves: Método de ensino da história. Epistemologia. Didática da história.

Abstract: This article discusses the inclusion of epistemology in the reflection and development of history teaching methods. Based on the analysis of three epistemological perspectives: historical dialectical anthropology, the anthropology of knowledge and historical anthropology, it questions whether the teaching methods of this discipline should emerge exogenously from the science of history, as thought from the general didactics and the assumptions of didactic transposition, or, endogenously to this science, as pointed out by the disciplinary matrix of Rüsenian history.

Keywords: History teaching method. Epistemology. Didactics of history.

Introdução

Há no cotidiano escolar uma visão técnico-instrumental sobre o método de ensino¹, que se desenvolveu pelo fato de grande parte dos professores da educação básica basearem “sua prática em

¹ RAYS, Oswaldo Alonso. A questão metodológica do ensino na didática escolar. In. LOPES, Antônia Osima (coord.). **Repensando a didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos seus colegas mais velhos”².

Nesta visão, tratar do método de ensino significaria ensinar os conteúdos das disciplinas escolares de maneira eficiente e usando os recursos disponíveis no ambiente escolar, que por muitas vezes se resumem ao quadro branco, bastão de tinta ou giz e o livro didático. Assim, constituiria a didática que professoras e professores adotam em suas aulas. Nestas duas perspectivas as principais características para que um educador tenha um bom método de ensinar seriam: a sua capacidade criativa de conduzir o ensino e o domínio que deve ter sobre o conteúdo a ser ensinado.

Na literatura clássica sobre o ensino de história, o método de ensino é considerado um conceito central no processo de escolarização e segue, muito de perto, a visão anteriormente esboçada. Segundo Circe Bittencourt,

para a história e demais disciplinas, método de ensino corresponde às formas pelas quais os professores apresentam conteúdos aos alunos sob diferentes meios de comunicação e atividades escritas e orais. E entende-se a importância do método de ensino por ser ‘a parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola’ e representar a liberdade teórica da criação disciplinar ou os limites impostos ao trabalho docente³.

Esta definição desenvolvida para o conceito de método de ensino é embasada nos estudos de Chervel, pesquisador francês, que defende um tipo de transposição didática distinto do defendido pelo criador deste conceito, Chevallard. Este acredita que o processo de transposição do saber sábio (acadêmico) para o saber ensinado ocorre anteriormente ao ato de ensinar realizado pelos professores, ou seja, o educador trabalha sobre uma transposição anteriormente desenvolvida. Chervel, de outro modo, acredita que é no espaço escolar e, especialmente, nas aulas, que o professor realiza a transposição didática⁴.

Portanto, Bittencourt⁵, ao defender a concepção de transposição didática de Chervel, afirma que o método de ensino tanto pode representar liberdade (autonomia) como ser um limitador da prática docente, caso este não venha a ser tratado de forma reflexiva. Neste aspecto temos concordância. Todavia, ao afirmar que o conceito de método de ensino é um só “para a história e demais disciplinas”⁶, a autora defende que os métodos de ensino de história estão amplamente ligados a esfera epistemológica da didática geral e pouco têm

² LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos** (2ª ed.). São Paulo: Edições Loyola, 1985, p. 19.

³ BITENCOURT, Circe. Método de ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 162.

⁴ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

⁵ BITENCOURT, Circe. Método de ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 162-167.

⁶ Ibidem, p. 162.

relação com a epistemologia da ciência histórica. Por este motivo, o desenvolvimento de métodos de ensino apresentados para o ensino de história está embasado nos métodos desenvolvidos pelas correntes pedagógicas que ganharam prestígio no currículo da história ensinada nas escolas brasileiras, e não no debate teórico das correntes historiográficas. O que buscaremos problematizar com este artigo.

Desde o século XIX, quando se desenvolve o código disciplinar⁷ da história no Brasil, passando pelas décadas do século XX, até nossos dias, os métodos de ensino de história foram diretamente desenvolvidos na esfera das pedagogias tradicionais, escolanovistas, dialéticas ou dialógicas. Sendo que somente a partir da segunda metade do século XX é que surgiram iniciativas de aproximação do método historiográfico com o método de ensino de história. Fato que nos é aludido por Bittencourt, quando afirma que

mudanças no secundário foram mais significativas pela formação dos professores de história proporcionada pelas faculdades e universidades, lugares em que se ampliavam a pesquisa e a produção historiográfica e, em princípio, seria possível a articulação entre conhecimento científico e conhecimento escolar além de uma maior aproximação entre métodos historiográficos e escolares⁸.

Portanto, essa aproximação entre os métodos historiográficos com os métodos escolares ainda segue em debate sobre o melhor modo de ser realizada, mas fica evidente nos estudos conduzidos por Bittencourt⁹, que a origem dos métodos adotados, até nossos dias, nos currículos e aulas de história têm sua origem numa epistemologia e didática distintas da ciência histórica. Isso sendo exemplificado pelos próprios métodos de ensino citados pela autora: método instrucional, método catequético, métodos ativos, métodos expositivos, método dialogado e métodos dialéticos. Os dois primeiros ligados a uma pedagogia tradicional, o terceiro a uma pedagogia pragmática e o quarto e o quinto a uma pedagogia de compromisso com a transformação da sociedade. Mas, nenhum deles surgidos diretamente da epistemologia da própria história como ciência.

Assim, podemos constatar que os métodos de ensino “de” história não eram métodos de ensino “da” história. A didática que desenvolvia estes métodos era a didática geral, enquanto os conteúdos ensinados eram definidos pelos especialistas historiadores que pesquisavam e contribuía com o desenvolvimento dos currículos escolares. Em

⁷ “O ‘código disciplinar’ é uma tradição social que se configura historicamente e que se compõe de uma série de ideias, valores, suposições e rotinas que legitimam a função educativa atribuída a cada disciplina escolar e que regulam a ordem da prática do ensino”. (SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Aprender a ensinar**: contribuições de manuais destinados a professores. Curitiba: w. A. Editores, 2017, p.22).

⁸ BITENCOURT, Circe. Método de ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 164.

⁹ Idem. **Ensino de História Fundamentos e Método** (3 ed). São Paulo, CORTEZ, 2009.

outras palavras, a epistemologia da ciência histórica se preocuparia apenas com o desenvolvimento do conhecimento metódico da pesquisa histórica, enquanto a epistemologia das ciências da educação se preocuparia com os métodos de ensinar, transpondo o saber sábio para o saber ensinado.

Tomando o método de ensino escolar da história como nosso objeto central de reflexão, fica evidente que a separação de funções entre a epistemologia da ciência histórica e a epistemologia das ciências da educação provocou novos desafios aos educadores. A própria literatura especializada sobre os métodos de ensino ligadas à didática geral afirma que eles foram, gradativamente, alienados de sua dimensão epistemológica.

Na reflexão que desenvolve sobre a questão pedagógica-didática e a política da educação, Libâneo¹⁰ defende que no Brasil três tendências pedagógicas dominaram a concepção de didática e de método de ensino, sendo elas: a tendência tradicional, a tendência renovada-tecnicista e a tendência sociopolítica, na qual estão assentadas tanto a pedagogia dialógica-intercultural, de Paulo Freire, quanto a pedagogia crítico-social dos conteúdos (ou histórico-crítica), que assim caracteriza o problema:

A pedagogia liberal constitui, ainda hoje, boa parte da base teórica ministrada nos cursos de formação de professores, através dos conteúdos da psicologia da educação, da didática, e constitui a base do senso comum que norteia a organização curricular da escola pública. À medida em que concebe o ato pedagógico em si mesmo, separado das determinações socio estruturais, reduz o processo educativo ao âmbito do prático-técnico, ficando implícita a ideia de neutralidade dos conhecimentos e técnicas¹¹.

Esta perspectiva afirma que o processo educativo, no contexto da pedagogia liberal hegemônica, mantém os processos metodológicos no âmbito do prático-técnico e pressupõe que os métodos de ensino, ainda entendidos de maneira geral, são pensados assim como Bittencourt¹² os classifica: como os meios pelos quais os professores transpõem o saber sábio ao saber ensinado. Significando que a reflexão metódica no ensino “tem deixado em plano inferior as reflexões de cunho epistemológico e se preocupado mais com abordagens de tipo técnico-instrumental”¹³.

Mas, no âmbito do campo de investigação do ensino da história, começa a haver uma virada epistemológica no debate sobre a sua própria didática, que deve refletir

¹⁰ LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos (2ª ed.). São Paulo: Edições Loyola, 1985.

¹¹ *Ibidem*, p. 116.

¹² BITENCOURT, Circe. Método de ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 162-167.

¹³ RAYS, Oswaldo Alonso. A questão metodológica do ensino na didática escolar. In: LOPES, Antônia Osima (coord.). **Repensando a didática**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 83.

também na questão metodológica deste ensino. Em meio a esta virada epistemológica é que gostaríamos de incluir este artigo. Problematicando a questão do método de ensino da história na relação que deve existir entre epistemologia e didática da história como fundamentos para o desenvolvimento de métodos de ensino surgidos da cientificidade da própria história.

Gostaríamos de questionar se o ensino da história, na educação básica brasileira, não necessitaria desenvolver métodos de ensino que fossem ancorados na própria epistemologia da história. Do mesmo modo, a didática específica da história não deveria ser considerada uma disciplina acadêmica pertencente à própria ciência histórica? E, por fim, como essa virada epistemológica contribuiria para um ensino da história mais consciente de seus objetivos?

As epistemologias para o desenvolvimento dos métodos de ensino “de” história

O clássico conceito de método, oriundo da etimologia desta palavra em grego, “methodos”, que preconiza um justo e eficaz caminho para se alcançar determinada meta, por si só unifica a ideia de método científico (acadêmico) com a ideia de método de ensino (transmissão, apropriação e assimilação de conhecimentos). Porém, esta aproximação entre os dois tipos metódicos não está dada de forma pacífica e prevalece muita confusão no debate estabelecido sobre tal tema.

Dois são os pontos nevrálgicos sobre o assunto: 1) a definição do que é o conhecimento e o que é o saber; 2) a definição da realidade a ser investigada, ou mais bem explicado, a forma pela qual a realidade se apresenta à inteligência investigadora/conhecidora, que em outras palavras significa a concepção epistemológica que embasa a construção dos métodos, sejam eles acadêmicos ou escolares¹⁴.

No que tange ao primeiro ponto, existem pelos menos três concepções concorrentes sobre o conceito de conhecimento e o conceito de saber. A primeira, mais ligada a uma visão pragmática, afirma que o conhecimento é fruto do método científico, enquanto o saber, inferior ao conhecimento, está ligado às experiências vivenciadas culturalmente na sociedade. A segunda concepção, mais ligada a uma visão orgânica, aponta o conhecimento como o resultado obtido por atividades metódicas que se transformam em saberes a serem transmitidos, apropriados e assimilados por uma atividade educativa. Já a terceira concepção, ligada a uma visão dialética, aponta o conhecimento e o saber como esferas

¹⁴ WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas: Papyrus, 1989, p. 22.

muitos próximas, sendo não hierarquizáveis, podendo um se transformar no outro, um criar o outro, na atividade metódica que pode ser a científica ou a escolar.

A definição destes conceitos já nos conduz ao segundo debate, o epistemológico, pois estas concepções fazem referência direta ao modo como a inteligência entende, investiga e se apropria da realidade. Assim, frente ao desenvolvimento dos métodos de ensino, parece-nos ser necessário ampliar os elementos que o determinam, para incluir o debate epistemológico, fundamental para se entender os elementos técnico-instrumentais experimentados na prática cotidiana do ensinar e aprender nas escolas. Determinando, de tal modo, como originalmente foram concebidos.

Como apontam Libâneo¹⁵ e Bittencourt¹⁶, na vertente pedagógica tradicional, ou neotradicional, a epistemologia vê a realidade como uma questão ordenada, em que basta a inteligência compreender as leis que regem o mundo sensível para, assim, proceder o método científico e, após isto, desenvolver um método único que ensine tudo a todos, como já salientava Comênio, em sua *Didactica Magna*, ainda no século XVII. Desta forma, concebe uma hierarquia do conhecimento científico sobre os saberes, não sendo possível para a educação escolar construir novos conhecimentos, mas, sim, apenas se apropriar dos conhecimentos previamente desenvolvidos no mundo acadêmico.

Porém, a questão epistemológica para as demais correntes pedagógicas avança no caminho das visões orgânica e dialética acerca da relação estabelecida entre o conhecimento científico e os saberes escolares. A sociologia, a psicologia e a didática da educação passaram a refletir essa questão em outros prismas epistemológicos, ou seja, passaram a compreender que existiam outros saberes, além do científico, que contribuiriam para o desenvolvimento de conhecimentos na escola e, também, fora dela.

Esta é a perspectiva das didáticas surgidas a partir das correntes pedagógicas dialógica-intercultural e dialética. A base epistemológica, a conformar os métodos de ensino, é a concepção dialética-orgânica de totalidade da realidade, ou “concepção antropológica dialética histórica”¹⁷, em que

o caminho que a inteligência percorre para apreender a realidade não é o mesmo caminho que a inteligência percorre para apropriar-se daquilo que foi descoberto e sistematizado, patrimônio científico e cultural da humanidade. Ambos os resultados são conteúdo do conhecimento, porém o primeiro refere-se à ciência, enquanto o segundo refere-se ao saber. [...]

¹⁵ LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos** (2ª ed.). São Paulo: Edições Loyola, 1985.

¹⁶ BITENCOURT, Circe. Método de ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 162-167.

¹⁷ WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas: Papirus, 1989, p.25.

Essa diferença é de maior importância ao se tratar do conteúdo como estruturante do método de ensino¹⁸.

Para esta concepção o problema da relação epistemológica do conhecimento e do saber começam a confluir quando se passa a entender que essas duas formas de mediatização se realizam por meio da metodologia, pois o conteúdo, ou seja, a “natureza do conhecimento é a mesma, no saber ou na ciência”¹⁹. Assim, o objeto do ensino é o saber, que significaria a transmissão do conteúdo cultural desenvolvido a partir do conhecimento científico. E para embasar esta relação de totalidade da natureza do conhecimento seria necessário pensar num terceiro nível de método, o filosófico, chamado de lógica.

Essa distinção entre o método da filosofia e o método da ciência é que nos dá finalmente a chave para estabelecer a relação entre a concepção teórica da realidade e a abordagem metodológica do ensino: o conceito que se forma da realidade mesma e, portanto, da educação depende do método da filosofia adotado, ou seja, da lógica utilizada na apreensão da realidade. Por sua vez o conceito de educação que resulta o pensamento sobre a realidade determina o método a ser utilizado na transmissão do saber, ainda que para as diferentes áreas do saber a metodologia de ensino seja específica de cada área do conhecimento²⁰.

Esta lógica, que a autora entende ser uma metaepistemologia para as áreas do conhecimento e do saber, ou o método dos métodos, seria inteligível pela compreensão da incapacidade mental dos seres humanos de entender a realidade em sua totalidade. Essa compreensão de totalidade da ciência e do ensino marca um ponto de ancoragem muito presente na construção de métodos de ensino nas disciplinas escolares em geral, e especialmente no ensino da história tem uma enorme relevância para os métodos de ensino desenvolvidos até hoje.

A didática geral, nesta perspectiva, por mais que deva “ocupar-se com a didática das matérias e seus pressupostos epistemológicos”²¹ e “propor procedimentos metodológicos de transmissão dos conteúdos que decorram da prática concreta da sala aula, associada à prática de vida”²², não pode se afastar de uma metaepistemologia advinda de uma lógica filosófica. Nesse sentido, duas concepções paradigmáticas ganharam muita relevância no campo do ensino de história: a já citada transposição didática e a chamada alfabetização científica.

¹⁸ Ibidem, p. 21.

¹⁹ Ibidem, p. 22.

²⁰ Ibidem, p. 22.

²¹ LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos** (2ª ed.). São Paulo: Edições Loyola, 1985, p. 126.

²² Ibidem, p. 126.

Transposição didática e alfabetização científica como base epistemológica para a didática que desenvolve métodos de ensino de história

Uma epistemologia da história que se preocupe apenas com a produção do conhecimento histórico já vem sendo questionada por historiadores e professores de história ao buscarem embasamento teórico e metodológico para os diversos usos da experiência temporal nas sociedades contemporâneas. Penna²³, desenvolveu uma discussão sobre este problema ao dimensionar a concepção epistemológica da história contida na tradição francesa, que se apresenta no debate desenvolvido em torno da operação historiográfica, apresentada pelo historiador Michel de Certeau e reconfigurada pelo filósofo Paul Ricoeur. Para aquele autor, a perspectiva epistemológica esboçada pelos dois citados pesquisadores é limitada, pois “o retorno do historiador ao mundo da ação”²⁴ não se preocuparia em refletir sobre a função social e o ensino, na educação básica, da história.

Para Penna²⁵, esta ampliação de horizontes se realizaria somente com uma epistemologia que fosse além da produção dos saberes acadêmicos. E, portanto, apresenta a perspectiva epistemológica e didática de Yves Chevallard, sendo a primeira entendida como uma antropologia dos saberes e a segunda como uma antropologia didática dos saberes, mas estas comporiam uma lógica, ou como vimos, uma metaepistemologia:

Dentro da lógica da ecologia dos saberes, em que eles ocupam diferentes habitats na sociedade e possuem autonomia relativa, mas são indissociáveis, tanto a Epistemologia quanto a Didática têm de ser repensadas. A primeira dedicava-se exclusivamente à produção dos saberes, enquanto a segunda, ao ensino destes – ambas, muitas vezes, ignorando-se mutuamente e desconsiderando a utilização dos saberes na sociedade, sua função social. A dimensão de transposição dos saberes então era negada, daí a ficção de uma identidade entre o saber produzido e o saber ensinado, e a inovação teórica do conceito de transposição didática. Isso muda na proposta teórica de Chevallard, na qual Didática e Epistemologia são indissociáveis, já que ambas estudam a vida social dos saberes, apesar de focarem o olhar em instâncias diferentes da vida dos saberes²⁶.

Essa proposição de uma metaepistemologia chamada de “ecologia dos saberes” liberaria a epistemologia da história para seguir “o foco de sua análise na produção do

²³ PENNA. Fernando de Araújo. A relevância da didática para uma epistemologia da história. In: MONTEIRO, Ana Maria; [et al.] (org). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

²⁴ Ibidem, p. 46.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem, p. 50.

conhecimento, já que o próprio Chevallard assumiu que essa dimensão do saber possui autonomia relativa”²⁷. Assim, o diálogo entre epistemologia da história e didática far-se-ia mediante a compreensão de que são campos distintos, mas que manteriam uma relação pelo pressuposto da ecologia dos saberes, onde o saber sábio (conhecimento histórico) e o saber ensinado (produzido pela transposição didática e transmitido no ensino) ampliariam a perspectiva da própria epistemologia da história. O que demonstraria “a relevância da Didática para uma epistemologia da História”²⁸.

Para nós esta equação tem alteração dos seus resultados quando se mudam os fatores. Em nossa reflexão uma didática da história deve ser pensada a partir da epistemologia da história, pois a didática, teoria e metodologia da história são partes constitutivas da própria ciência histórica. Portanto, a lógica, ou metaepistemologia, deve ser a da própria história. No que defende Penna²⁹, parece-nos que segue existindo a perspectiva em que os métodos de ensino seriam “de” história e não “da” história³⁰, pois a reflexão epistemológica e didática viria de uma visão antropológica dos saberes, como se estas não possuíssem especificidades oriundas do tipo de pensamento que as desenvolvem e das consciências que com elas são formadas no processo científico e escolar.

Nesse mesmo sentido, outra perspectiva que equacionaria a questão epistemológica, didática e metodológica no ensino da história seria a chamada alfabetização científica. Menos desenvolvida que a transposição didática, que goza de muitos estudos importantes para o ensino de história, a alfabetização científica passou a se figurar, mais recentemente, por conta das mudanças políticas e educacionais que ocorreram, nos últimos anos, no Brasil.

Segundo o historiador Fernando Seffner³¹, as tensões entre a ampliação ou diminuição da democracia brasileira, o que o autor denomina de densidade democrática, forçaram a escola básica a se envolver em disputas e tensões versadas sobre as distintas identidades culturais, sociais e econômicas que passaram a circular em sistemas de ensino cada dia mais ampliados pelo Estado. Assim,

²⁷ Ibidem, p. 51.

²⁸ Ibidem, p. 51.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Utilizamos esta distinção entre as preposições “de” e “da” para demarcar a proposição que apresentamos neste artigo, sobre a necessidade dos métodos de ensino da história serem refletidos e desenvolvidos a partir da relação com a teoria e com a filosofia da história. Assim, ao singularizar os métodos de ensino reforçamos que devemos pensar os métodos de ensino da história a partir da cientificidade desta própria disciplina acadêmica.

³¹ SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático e liberdade de ensinar. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs.). **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI**. 1. ed. – São Paulo: Cortez; ANPUH-SP, 2017, p. 199-216.

os processos educacionais, dentro e fora da escola, estão centralmente envolvidos com estas disputas, são tanto produtores quanto são produzidos por elas. A educação escolar está envolvida com dois grandes campos: a alfabetização científica e os processos de formação dos jovens para o exercício da cidadania, entendida essa de modo diferente a cada contexto histórico³².

Também no sentido de uma alfabetização científica, podemos apontar o estudo de Libâneo³³, que ao defender a unidade e interdependência entre a didática e as didáticas específicas, salientou a contribuição das teorias psicológicas histórico-cultural e do ensino desenvolvimental para o fomento de uma lógica científica que possa ser usada por todas as disciplinas escolares. O que se configuraria em uma metaepistemologia, tendo como finalidade desenvolver metodologicamente um tipo elevado de pensamento entre os educandos, chamado de pensamento teórico. Para o autor,

a escola está compromissada com o conhecimento teórico ou científico. A melhor metodologia de ensino, em qualquer disciplina, é a que ajuda os estudantes, todos os dias e em todas as aulas, a pensar teoricamente, ou seja, cientificamente, com os conteúdos e métodos da ciência ensinada³⁴.

Portanto, como devemos desenvolver essa alfabetização científica no ensino da história é que se torna o elemento central para nossa reflexão. Os métodos de ensino devem ser exógenos à ciência da história mantendo com esta uma relação para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem? Ou os métodos de ensino devem surgir de forma endógena a uma epistemologia da história que reflita sua produção do conhecimento científico e escolar como saberes que mobilizam a experiência temporal em busca de um retorno ao mundo prático desenvolvendo nas pessoas novas práxis – para fora – e identidades – para dentro?

A antropologia histórica de Rüsen: uma epistemologia que se preocupa com teoria, metodologia e didática da história.

Fizemos até aqui uma reflexão sobre a relação entre método de ensino, didática e epistemologia. Percebemos que no caso específico do ensino de história essa relação segue duas tendências: 1) a predominância dos aspectos técnico-instrumentais nas abordagens sobre os métodos de ensino, em detrimento das abordagens que privilegiam refletir sua

³² Ibidem, p. 208.

³³ LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. São Paulo: Papirus, 2008, p. 59-88.

³⁴ Ibidem, p. 76.

relação com seus pressupostos epistemológicos; assim como, 2) quando refletido essa relação entre epistemologia na elaboração dos métodos de ensino, passamos a perceber que as epistemologias que corroboram na elaboração destes métodos são exógenas à ciência histórica, mesmo que busquem equacionar a relação entre o método historiográfico com o método de ensino. Porém, o primeiro reflete sobre a produção do conhecimento e o segundo sobre a apropriação deste conhecimento em forma de saber histórico.

Percebemos que as epistemologias adotadas pelas correntes pedagógicas que influenciaram o desenvolvimento da educação brasileira passaram também a influenciar no desenvolvimento de métodos de ensino para todas as disciplinas escolares presentes nos currículos das redes de ensino do país. E, desta forma, influenciaram o desenvolvimento dos métodos de ensino de história. No caso da pedagogia liberal e neoliberal, os métodos são os tradicionais e tecnicistas, que instrumentalizam um ensino de história apegado a uma história factual, memorialista e cronológica. Porém, para as demais correntes pedagógicas, especialmente as dialógica-intercultural e dialética, predominou outra base epistemológica a conformar os métodos de ensino.

Analisamos, assim, duas epistemologias: a concepção antropológica dialética histórica³⁵, e a concepção antropológica dos saberes, ligada à teoria da transposição didática de Chevallard. Respectivamente elas defendem: a) uma concepção de totalidade da realidade que deve ser abarcada pelos campos científicos a partir de um meta-método lógico que desenvolve tanto o método historiográfico, quanto o método de ensino de história; e b) uma ecologia dos saberes, como uma metaepistemologia, que liberaria a própria epistemologia da história para seguir tendo como centralidade de suas preocupações a produção do saber sábio (conhecimento científico) e a antropologia didática dos saberes focando no saber ensinado.

Porém, ambos os pressupostos epistemológicos não são oriundos de dentro da própria ciência histórica, por mais que possamos entender o materialismo histórico-dialético e a transposição didática como ferramentas importantes para as reflexões didáticas da história, estas proposições entendem a historiografia e a didática como campos científicos distintos, mas que podem e devem manter um frutífero intercâmbio para o desenvolvimento da educação formal.

Mas, no campo do ensino de história, tem se desenvolvido outro paradigma nesta relação entre epistemologia e didática da história. Este paradigma vem sendo denominado, no Brasil, de “educação histórica”; e busca ancorar suas reflexões numa perspectiva epistemológica chamada de “antropologia histórica”, desenvolvida pelo historiador alemão

³⁵ WACHOWICZ, Lillian Anna. *O método dialético na didática*. Campinas: Papyrus, 1989, p. 25.

Jörn Rüsen. Esta tanto pressupõe que a cientificidade da história deve levar em consideração os elementos fundantes de qualquer pensamento histórico, como os compreende como fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico verdadeiramente científico. Do mesmo modo, retorna ao plano das experiências com o tempo, de todos os seres humanos, para refletir o desenvolvimento da consciência histórica a partir da vida humana prática, produzindo novas práxis e identidade histórica.

Este paradigma epistemológico se configuraria em matriz disciplinar do pensamento, da ciência e da didática da História³⁶. Refletindo uma preocupação não apenas com a produção do conhecimento histórico, mas também com a utilização dos saberes históricos na sociedade em geral e com o processo educativo. Mas, a antropologia histórica concebe como problemático entender a totalidade como apontado pela antropologia dialética-histórica³⁷.

Porque não é possível pensar de modo logicamente consistente uma tal ideia da totalidade histórica, que encerrasse em si todas as demais histórias. Pois uma história é, como construção mental e como experiência temporal interpretada, inevitavelmente particular. Ela tem sempre um começo e um fim, para além dos quais se podem imaginar começos e fins de outras histórias. [...] Por conseguinte, ela não poderia, dotada de começo e fim, conter, abranger e ordenar todas as histórias e as conexões entre elas pela mera referência a si mesma³⁸.

A história, nesta perspectiva é sempre particular, pois sua estruturação é concebida em forma de narrativa, ou seja, o entendimento da universalidade histórica da experiência temporal dos homens não pode limitar a expansão do saber histórico. Do mesmo modo, a antropologia histórica contradiz a antropologia dos saberes afirmando que a historiografia, por meio da explicação narrativa, constitui o conhecimento científico que é desenvolvido pelos métodos do historiador, como também pelos métodos do professor de história³⁹.

A antropologia histórica concebe os saberes históricos como algo já dado e consolidado no seu conjunto de apresentação narrativa da história e o conhecimento histórico como operado e controlado por instrumento metodicamente desenvolvido a partir da narrativa histórica, em busca de expender o pensamento histórico e formar a

³⁶ RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UNB, 2010. RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W. A. Editores, 2012. RÜSEN, Jörn. **Cultura histórica, formação e identidade: sobre os fundamentos da didática da história**. Curitiba: WAS Edições, 2022.

³⁷ Idem. **Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007a, p. 56-58.

³⁸ Ibidem, p. 58.

³⁹ RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007b.

consciência histórica, o que, mutuamente, contribui para expansão constante de ambos: saber histórico e conhecimento histórico⁴⁰. E, assim, apresenta-se:

Também se poderia falar de uma (em contraste com as disciplinas empíricas) *antropologia histórica teórica*. Do ponto de vista formal, ela explicita os conceitos elementares ou as categorias do conhecimento histórico, as mudanças temporais do homem e de seu mundo como processos contínuos, que tornam a mudança temporal experimentada cognoscível como processo histórico. Do ponto de vista material, tais sistemas explicitam, do ponto de vista sincrônico e diacrônico, os fatores que são determinantes nesses processos⁴¹.

Esta seria a concepção lógica do autor acerca de uma metateoria da história que desenvolveria tanto os métodos historiográficos como os métodos de ensinar da história. Mas, a antropologia histórica vai além e vê a historiografia como o espaço por excelência da narrativa histórica. Portanto, “a historiografia transpõe a racionalidade da relação à experiência e da análise teórica, que o saber histórico obtém pela pesquisa, para a razão prática, que pode ser alcançada na relação estética ao sujeito e na relação retórica a práxis”⁴².

Nesta perspectiva epistemológica a constituição de sentido histórico por meio da narrativa histórica pressupõe não só que a historiografia tem que se relacionar com a didática da história, como também que na constituição narrativa da história se encontram os elementos fundantes para juntar estética e retoricamente a historiografia e a didática como partes constitutivas da ciência histórica, não necessitando buscar fora da cientificidade histórica as bases epistemológicas para se pensar a constituição dos métodos de ensino, agora não mais “de”, mas “da” história.

O esclarecimento que a historiografia se torna capaz de produzir, mediante sua vinculação sistemática à pesquisa histórica, dá especificidade a seus fatores estéticos e retóricos. Eles se compõem nas apresentações históricas que são consideradas como especificamente científicas, ou, pelo menos, próximas ou afins à ciência⁴³.

Ou seja, para Rüsen é na atividade de produção de narrativas, historiográfica ou que se dedicam ao estudo da história, que se encontram as bases para a formação de uma consciência histórica. O método de ensino da história contém, assim, os requisitos para ser

⁴⁰ Idem. **Reconstrução do passado**: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007a, p. 57.

⁴¹ Ibidem, p. 64-65.

⁴² RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007b, p. 42.

⁴³ Ibidem, p. 42.

pensado e desenvolvido pela própria cientificidade da história. Aqui nos reencontramos com a questão da alfabetização científica apontada por Seffner⁴⁴, pois se entendermos que a historiografia e a didática são constituintes da ciência histórica, os métodos historiográficos e de ensino da história devem surgir deste mesmo ambiente, senão de forma análoga, pelo menos por relação de homologia.

Na antropologia histórica esse processo alfabetizador na história buscaria suas bases na cientificidade própria desta ciência: nas suas teorias e nos seus métodos, que buscam a reconstrução didática da história por meio do paradigma narrativista⁴⁵. Portanto, a antropologia histórica se configuraria em uma metodologia epistemológica da ciência histórica.

Considerações sobre metodologia epistemológica: homologia entre método histórico e método de ensino da história

Os estudos de Rüsen sobre a matriz disciplinar da história e da matriz disciplinar da didática da história buscam mostrar a convergência que a teoria, a metodologia e a didática têm na formação da consciência histórica. Eles salientam a existência de duas acepções sobre o método histórico: o método historiográfico, que trata especificamente da atividade do historiador; e o método epistemológico, mais abrangente, que contribuiria para que possamos olhar a questão do método de ensino da história no grande campo metódico da ciência histórica, em que a mobilização sistemática do pensamento histórico contribui para o movimento do progresso cognitivo. Assim salientando essa duplicidade de sentidos para o conceito de método histórico:

Ele indica, de um lado, o conjunto de todas as regras de procedimento observadas pelo pensamento histórico, quando procede cientificamente. Trata-se da tessitura das diretrizes que conduzem o pensamento histórico à pesquisa empírica, à reflexão sobre o ponto de partida e à teorização, conferindo-lhe a dinâmica do progresso cognitivo, da ampliação das perspectivas e do reforço da identidade. São as mesmas diretrizes da transformação do pensamento histórico em ciência, cientificação, cuja observância permite diferenciar, racionalizar e fundamentar reflexivamente a matriz disciplinar⁴⁶.

⁴⁴ SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático e liberdade de ensinar. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs.). **Golpes na história e na escola**: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI. 1. ed. – São Paulo: Cortez; ANPUH-SP, 2017, p. 199-216.

⁴⁵ RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UNB, 2010.

⁴⁶ Idem. **Reconstrução do passado**: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007a, p. 101.

Ao ressaltar que neste nível epistemológico o conceito de método histórico mira “diferenciar, racionalizar e fundamentar reflexivamente a matriz disciplinar” da história, o autor descola a questão do método da mera esfera da pesquisa historiográfica e abre um leque amplo para se pensar o método histórico em todos os processos que envolvem o pensamento histórico de forma sistematizada, como é o caso do ensino da história.

Portanto, em face dessa dualidade de sentidos, não nos cabe somente estudar a metodologia histórica, mas ir à busca de desenvolver uma “metodologia epistemológica” que, segundo Rüsen⁴⁷, “reflete o conjunto de todos os princípios metodológicos da matriz disciplinar”, e por dedução lógica, da matriz disciplinar da didática da história. Abrindo, assim, a possibilidade de se pensar em método histórico do ensino da história, como um fenômeno unitário em sua multiplicidade dialética.

Por esse prisma lógico, refletir sobre o significado do conceito de “método”, em suas duas variáveis, o método para o desenvolvimento do conhecimento histórico científico e o método para o ensino-aprendizado da história, contribuiria para se avançar do pragmatismo que vê ambos os métodos em esferas epistemológicas distintas, assim como, do voluntarismo que afirma que ambos são tão imbricados que, epistemologicamente, são hierarquizáveis, em que o ensino-aprendizagem seria um estágio inferior e a pesquisa histórica um estágio superior.

Novamente a perspectiva rüseniana ao tratar da relação estabelecida entre a teoria da história e da didática da história é fundamental para compreender que estas disciplinas da ciência histórica partem de um mesmo ponto, pois refletem sobre o pensamento histórico propriamente mobilizado, que podemos chamar de consciência histórica. Porém, a teoria da história se desenvolve no sentido de averiguar a racionalidade do conhecimento histórico e a didática da história caminha para verificar a efetividade do ensinar e do aprender no desenvolvimento da consciência histórica. Ambas mobilizam o pensamento histórico, mas cada qual se preocupando com um tipo de especialização deste pensamento.

Nesta perspectiva, não se pode excluir a necessidade de uma teoria sobre a teoria da história (metateoria) a abarcar a didática da história, o que Rüsen⁴⁸ denominou de antropologia histórica. É neste ponto que se insere a conceito de metodologia epistemológica.

Segundo Rüsen⁴⁹, todo caráter científico da história advém dos princípios da metodização. A razão histórica advém de sua metodização, ou seja, submeter a regras todas as operações da consciência histórica cuja validade é buscada nos argumentos das

⁴⁷ Ibidem, p. 102.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Ibidem.

narrativas. Refletir sobre um pensamento histórico racional tem como raiz fundante o princípio da metodização. Assim, toda a mobilização intencional e racional do pensamento histórico conflui, metateoricamente, para o princípio da metodização e, desta forma, transforma o pensamento histórico em ciência.

O processo de especialização da ciência histórica mobilizou metodicamente o pensamento histórico ao ponto de conformar os fundamentos desta ciência em paradigma, o que significou a construção de uma matriz disciplinar explicada por uma (meta) teoria histórica. Porém, “os fatores que compõem a matriz não aparecem apenas na ciência da história, mas são determinantes de todo o pensamento histórico”⁵⁰. Para nós, isso significa que é possível e necessário, no processo de ensino e aprendizagem da história escolar, submeter à mobilização do pensamento histórico, ali desenvolvido, ao princípio da metodização e da ampliação da argumentação sistemática, pois a “metodização significa sistematização e ampliação dos fundamentos que garantem a verdade”⁵¹.

Considerações finais

Até aqui nos encontramos com a perspectiva em que a didática da história como disciplina científica da ciência histórica não está apartada da necessidade da metodização ao mobilizar o pensamento histórico em busca de desenvolver sistematicamente e racionalmente a consciência histórica no processo de ensino e aprendizagem da histórica. Dessa forma, buscamos entender o esforço de teorização de Rüsen à procura de desenvolver uma matriz disciplinar da própria didática da história. Porém, podemos pensar por homologia que o método lógico (ou metateoria) que dá forma científica ao conhecimento histórico é o mesmo método lógico (ou metateoria) que se apropria do conhecimento histórico no processo de ensino-aprendizagem? O método de ensino-aprendizagem da história estaria contemplado no método histórico?

Como vimos, a relação entre a teoria da história e a didática da história estabelece um mesmo ponto de partida nos fundamentos da ciência da história, mas seus objetivos e percursos metodológicos parecem ir em direções paralelas, mas não similares. Assim, a antropologia histórica (o método lógico) poderia corresponder ao ponto de partida, que determina que as direções metódicas sejam paralelas, pois confluem na busca pela racionalidade e verdade histórica, mas não podem ser vistos como métodos iguais. Podem ter muitos pontos de convergências, especialmente na teoria, mas muito provavelmente terão maiores diferenças na atividade prática. Mesmo assim, não é possível deduzir por

⁵⁰ Ibidem, p. 12.

⁵¹ Ibidem, p. 13.

homologia que a teoria história seja a mesma para o método histórico e para o método de ensinar e aprender história, pois o próprio desenvolvimento de ambos se deu de forma apartada em campos científicos distintos e com finalidades distintas como salientado na parte inicial deste artigo.

As ciências da educação, especialmente a pedagogia e a didática geral têm muito a dizer sobre os métodos que as sucessivas correntes pedagógicas desenvolveram para o processo metódico de ensinar e aprender história ao longo do surgimento, desenvolvimento e obrigatoriedade do ensino da história nos sistemas educacionais de nosso país. Não reconhecer isso, afirmando que a didática da história, e sua metodização, nada têm a aprender ou estudar sobre este percurso histórico do método de ensinar e aprender, é de um reducionismo lógico perigoso, que nos levaria a um formalismo científico do qual a própria didática da história busca se libertar quando realiza a crítica da sua vinculação apenas ao pragmatismo técnico-prático.

Todavia, ao se deslocar para o campo epistemológico da ciência histórica, a didática da história tem como questão fundamental refletir também sobre o método de ensino e aprendizagem de maneira a buscar a racionalidade e verdade do uso do conhecimento histórico no processo de formação educacional, tanto dos que ensinam (professores/historiadores), como dos alunos (crianças, jovens, adultos e idosos), que aprendem história sistematicamente nas escolas.

Essa metateoria da história que investiga a metodização do pensamento histórico, seja para o desenvolvimento do conhecimento histórico científico, seja para o ensino, apropriação e produção de conhecimento histórico escolar é o que podemos chamar de metodologia epistemológica. Ela se vincula ao paradigma ou matriz disciplinar da ciência histórica no início de sua investigação, mas se ramifica, paralelamente, ao abordar os princípios metodológicos que norteiam a pesquisa histórica e os princípios metodológicos do ensino-aprendizagem da história. Enquanto metateoria geral da ciência histórica seu nível de abstração deve ser intermediário sempre reconhecendo a interdependência da teoria e do método, assim como, a interdependência entre o geral e o particular, ou seja, entre sua autorreflexão metateórica e o conhecimento prático, que seriam lados paralelos da atividade racional do pensamento histórico.

Recebido em 30 de março de 2023
Aceito em 20 de novembro de 2023