

<http://dx.doi.org/10.14393/HeP-v31n58-2018-1>

MÉTODO HISTÓRICO E DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA A experiência de Fred Fling e de Henry Johnson (1880-1915)

*Itamar Freitas**

RESUMO: Neste artigo, exploramos os princípios e práticas de uso da História destinados às crianças e aos adolescentes, visando descrever os caminhos pelos quais determinadas epistemologias históricas foram disseminadas em ambientes de formação superior de historiadores, migrando para a formação continuada de professores da educação básica, mediante manuais de método de ensino nos Estados Unidos da América (EUA). Empregando a análise, predominantemente, internalista das obras escritas por F. Fling (1899) e H. Johnson (1915), concluímos que as transposições do(s) método(s) histórico(s) disseminado(s) pelo germânico E. Bernheim e pelos franceses Ch.-V. Langlois e C. Seignobos foram determinadas por idiosincrasias pessoais e por demandas locais devido a mudanças no ensino de História nos EUA – da preleção fundada no livro didático e na fala do professor ao trabalho dos alunos com fontes primárias.

PALAVRAS-CHAVE: Método histórico. Ensino de História. EUA

ABSTRACT: In this paper, we explore the principles and practices of historical use destined to children and teenagers, aiming to describe the way certain historical epistemologies were widespread from environments of higher education of history to environments of continued training for teachers of basic education, through handbooks of teaching methods in the US. Applying mainly internalists analyses on the works written by F. Fling (1899) and H. Johnson (1915), we conclude that the transposition of the historical methods widespread by the german E. Bernheim and by the French Ch.-V. Langlois and C. Seignobos was settled by personal idiosyncrasies and local demands for changes in the history teaching in the United States of America – from the lecture founded in the textbook and the teachers speech to the students work with primary sources.

KEYWORDS: Historical Method. History teaching. United States.

Neste artigo, exploramos a experiência de dois historiadores estadunidenses (F. Fling e H. Johnson), que atuaram na passagem do século XIX para o século XX, com a produção de manuais de propedêutica da História. Nosso objetivo é examinar as tentativas de transferências de princípios e práticas anunciadas como profissionais entre os historiadores europeus para a formação dos professores de História dos Estados Unidos da América em substituição às teorias e práticas ditas “escolásticas”, centradas na preleção do professor, leitura e recitação por parte dos alunos.

Entendido, predominantemente, como “o método das fontes”, os especialistas em História do ensino de História nos EUA compreenderam a recepção dessa estratégia para os níveis elementar e médio como ação debitada às visitas e aos estágios de alunos de pós-graduação às universidades alemãs ou a propostas de inovação ideológica, expressas na escolha de novos atores e questões relacionadas à experiência do social e/ou do econômico.¹

* Professor adjunto da Universidade de Brasília, lotado no Departamento de História e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em História da UnB. É doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutor em História pelo PPGH/UnB.

¹ Para a renovação do ensino superior via técnicas de seminários, registramos as experiências dos egressos de Göttingen, Berlin e Heidelberg: Herbert Baxter Adams, e Göttingen e Leipzig: Frank Hugh Foster (1851-1935).

A hipótese inicial, norteadora da nossa empreitada de pesquisa², da qual seguem neste texto alguns resultados, é a de que o fenômeno da transnacionalização do método crítico³ e a emergente profissionalidade do historiador (ASSIS, 2009; TORSTENDAHL, 2015) seriam acompanhados de um interesse dos historiadores pelo mercado do ensino de História. A conquista desse novo domínio estaria ancorada na tese de que o método histórico – método crítico ou método da crítica histórica – garantiria a racionalidade da didática da História, isto é, forneceria elementos científicos para a instituição do valor, da natureza do conhecimento, das ideias de aprendizagem, ensino e avaliação atribuídos à disciplina escolar História.

Essa transposição – da formação historiadora universitária à formação de crianças e adolescentes na educação básica – ocorreria em vários lugares do mundo e no mesmo período: 1880-1940.⁴

Ocorre que o método histórico ganhou diferentes matizes em cada um desses lugares onde uma universidade ou uma associação histórica o requereu como traço distintivo da profissionalidade. Da mesma forma, o responsável por tal transposição nem sempre foi aceito pelos membros dos departamentos de História e de associações nacionais de historiadores como um digno par, embora estivesse o abnegado profissional reforçando o clássico discurso empregado pelos historiadores de diversos países citados, por exemplo, para manter o espaço escolar sob a sua alçada: se a História é ciência, o ensino de História deve ser científico; e se o ensino de História deve ser ensinado de forma científica, o método histórico será o núcleo da sua didática.

Os poucos trabalhos que se ocuparam da transposição do “método histórico” para os ensinos primário e secundário 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 da História, ocorrida nos anos 1880, nos departamentos de História das universidades, sob a guarda 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).⁵ Essa renovação citada por Deborah Haines, contudo, limita-se ao ensino superior e nos induz a acreditar numa motivação endógena, apesar de referir-se à Alemanha como centro inspirador.

Entre os que relacionaram os métodos científicos e questões sociais como temas definidores de um novo currículo de História na escolarização básica, destacamos Charles A. Beard (1874-1948), egresso de Oxford e Columbia (ADAMS, 1894, p. 5-137; BARNES, 1919; FOSTER, 1888, p. 102-110; BEARD, 1933).

² Este texto comunica resultados do projeto de pesquisa “Método crítico e didática da História: as experiências de Rafael Altamira, Charles Seignobos e Henry Johnson (1882-1940)”, com financiamento parcial do CNPq- Edital Ciências Humanas e Sociais, 2015-2016, que envolve o trabalho das bolsistas de iniciação científica: Amanda Couto e Silva, Mariah Capistrano e Alice Yasmin, alunas do curso de licenciatura em História da Universidade de Brasília.

³ Renomados manuais produzidos nas décadas finais do século XIX e nas iniciais do século XX não reduzem a expressão “método histórico” a “método de fontes”. Embora as fontes ganhem grande espaço no trabalho do historiador – busca, organização, leitura, interpretação, avaliação, combinação de informações e composição de um texto a partir das mesmas – o método histórico pode ser entendido como um conjunto de operações que medeiam o conhecimento científico do passado, resultando em diferentes combinações: análise e síntese (MONOD, 1909), heurística, crítica e interpretação (DROYSEN, 1892), heurística, análise e síntese (LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1898), heurística, crítica, interpretação e representação (BERNHEIM, 1888).

⁴ Ernesto Quesada (1858-1934), na Argentina; Jonáthas Serrano (1885-1944), no Brasil; Rafael Altamira (1866-1951), na Espanha; Charles Seignobos (1854-1942), na França; Albert Pollard (1869-1948), na Inglaterra; e Antonio Labriola (1843-1904), na Itália, 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. Inspiradas em vivências *in loco* e também nas leituras de manuais de introdução à História produzidos, predominantemente, nos estados alemães, na França, na Espanha e na Bélgica.

⁵ “A preocupação dos historiadores científicos dessa primeira geração com a educação pública era profunda e consistente, expressa em tratados sobre a teoria e prática do ensino, em bibliografias, materiais didáticos e compilações de material de pesquisa para o uso escolar, e em apelos para a extensão e melhoria do sistema escolar americano.” (HAINES, 1977, p. 906, tradução livre).

Outro especialista no assunto, em trabalho recente, explora essa vitalidade do ensino de História entre 1880 e a Primeira Guerra Mundial, centrando a atenção nos usos escolares de fontes primárias. Da mesma maneira que a autora citada a cima, Thomas Cherry também atribui aos “pioneiros” a renovação no ensino de História das duas últimas décadas no século XIX e o faz retroagindo aos seminários de Friedrich August Wolf (1759-1824) e de Leopold von Ranke (1795-1886). Contudo, informa que nem todos os egressos das universidades alemãs defenderam o método histórico – no sentido de emprego das fontes primárias – com os mesmos ímpeto e significado.

Nos comitês que discutiram o ensino de História na penúltima década do século, as posições sobre os usos das fontes primárias nos níveis inferiores ao estudo universitário variaram do entusiasmo de Mary Sheldon Barnes (1850-1898) (Stanford), Fred Morrow Fling (1860-1934) (Nebraska) e Henry Johnson (1867-1853) (Columbia College) ao ceticismo de Edwin Robert Anderson Seligman (1861-1939) (Columbia College) e Herbert Baxter Adams, passando pelo uso das fontes como ilustração nos livros didáticos como foi o caso de James Harvey Robinson (1863-1933). Todavia, as iniciativas de implantação do método de fontes e do método de seminários como também o emprego de impressos sobre fontes não são apresentados 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.

Nas sínteses da História da Historiografia, por fim, os discursos sobre o método são explorados em seu papel na constituição de uma profissionalidade historiadora.⁶ As relações com o ensino de História, ou seja, as possibilidades de transposição e uso das estratégias de apresentação do problema histórico, a crítica documental, o ambiente de trabalho do historiador profissional e a ênfase no conjunto dessas operações expressos nas variações – *topical method*, *source method*, *laboratory method*, *seminar method* e *library method*, *investigation method*, *research method* e *historical method*, em grande parte, proveniente do ambiente escolar – são obscurecidos pela tarefa de estabelecer um ponto de origem para a profissionalidade historiadora nos EUA.

Em outros termos: historiadores da Historiografia que tratam do período de 1880 a 1930 focam no emprego dos procedimentos de pesquisa transpostos, desde a segunda década do século XIX, de universidades alemãs para os departamentos de História, escolas normais, faculdades de educação e para cursos de pós-graduação das universidades estadunidenses que conservavam uma cadeira ou um “curso de História.” (HOLT, 1940; SKOTHEIM, 1978; ESCHENBACHER, 1964; HIGAN, 1990; BREISACH, 1993; MOURA, 1995; IGGERS, 1997; BENDER, 2011; e TOWSEND, 2013).

Então, podemos afirmar que este artigo pretende contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a relação epistemológica-histórica e o ensino de História na escolarização básica, ampliando o rol de interesses da História da Historiografia e, principalmente, o conjunto de fontes e as hipóteses apresentadas por Heines e Cherry. Aqui, os protagonistas são dois professores universitários de departamentos de História e de Ciência Política que atuavam na formação de professores. As principais fontes são os manuais de metodologia do ensino de História destinados aos níveis elementar e secundário, produzidos no período 1895-1915. Esse é o lapso no qual entendemos ser flagrada a consolidação da mudança de orientação na construção da didática da História em diferentes espaços jurídico-políticos dos EUA.

1. Didática da História e impressos sobre o método

⁶ Fundação da *American Historical Association* (AHA) e da sua revista, ampliação de postos de trabalho em Harvard, Yale, Columbia, Michigan, Cornell e Johns Hopkins e a difusão da norma intitulada “Método Crítico”, com os princípios de Leopold von Ranke (1795-1880) e, ao final do século XIX, com as regras de Johann Gustav Droysen (1808-1884), Ernst Bernheim (1880-1942), Charles-Victor Langlois (1863-1929) e Charles Seignobos (1854-1942).

A literatura que explora a História do ensino de História nos EUA, experimentada no período de 1880 a 1915, apresenta preocupações das mais diversas⁷: umas bem caras para a História acadêmica – 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 – 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 EUA. À 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. Não obstante a variação de interesses e de filiações teórico-metodológicas, as relações entre teoria da História e didática da História são raramente exploradas. Excetuando-se F. Fling e H. Johnson, a maioria centra a atenção nos conteúdos prescritos e ensinados, relacionados, frequentemente, às finalidades ditas conservadoras ou inovadoras em termos político-ideológicos.

Contudo, quem se dispuser a analisar a literatura propedêutica destinada à formação inicial e continuada do professor de História – relatórios estatais de caráter nacional, manuais de metodologia do ensino de História – vai constatar que as relações entre teoria da História e didática da História são objetos de pesquisa já no final do século XIX e que a didática da História como campo de pesquisa sobre o ensino de História pode ter seu ponto de emergência no trabalho Herbert B. Adams⁸, o qual não apenas eleva o ensino de História ao status de objeto de pesquisa histórica como apresenta e incentiva o uso *seminar method* como mecanismo de cientificização dessa prática.

Seminar method ou simplesmente *seminar* – apesar de reconhecida experiência de formação religiosa e de preparo de professores da educação primária, flagrada antes mesmo

⁷ Em ordem cronológica de publicação, seguem as principais teses sobre a História do ensino de História nos EUA, no período 1880-1915: a legislação do ensino sobre a disciplina escolar História foi alvo de diferentes tentativas de controle, sobretudo em termos de produção e circulação do livro didático, entre 1860 e 1917 (PIERCE, 1926); os *Social Studies* não atingiram seus fins – a correção de estudos, por exemplo – devido, principalmente, à ignorância manifesta por seus defensores sobre a História do ensino de História (JOHNSON, 1940). Nesse tempo, são ampliadas cadeiras no ensino superior. O utilitarismo ganha primazia sobre a religiosidade. Fragmenta-se o campo histórico a partir de 1900. Emerge a História social dos EUA, a partir dos anos 1920, tornando-se dominante, juntamente com as Histórias Econômica e Política, a partir da I Guerra Mundial e da Grande Depressão (PRUIT, 1978). É um tempo de intrigas entre os adeptos da “*Traditional History*” e os formuladores dos *Social Studies* em Hampton, Philadelphia e Indianapolis (SAXE, 1991). A compreensão histórica é fundada nas interpretações do associacionismo, comportamentalismo, comportamentalismo restrito a testes de memória sobre o passado, sobre raciocínio histórico, testes de avaliação escrita e aprendizagem histórica e testes sobre graus de subjetividade e desenvolvimentismo (WINEBURG, 2001). Os historiadores objetivistas perderam espaço nos currículos (1916), no mercado editorial de livros didáticos (1920-1950), rompem (1934) e se reconciliam com os educadores entre 1937 e 1939 (NOVICK, 1998). É o tempo dos “revisionistas” da *New History* e das iniciativas reformistas (sociais), com relevante papel dos comitês que exploram a experiência dos pobres, veteranos de guerra, razões e personagens da independência e da política externa dos EUA (NASCH; CRABTREE; DUNN, 1999). A natureza da criança foi o alvo principal das controvérsias que envolveram o ensino dos *Social Studies* (EVANS, 2004). O ensino de História não perdeu espaço em currículos locais (FALLACE, 2009) e ganhou centralidade nos *Social Studies* após a Primeira Guerra Mundial (FALLACE, 2008). A ideia de que a História reinou isolada – sem a Geografia ou o civismo – antes da instituição dos *Social Studies* e de que os historiadores rivalizaram com educadores e cientistas sociais, na passagem do século XIX para o XX, deve ser matizada (THORNTON; BARTON, 2010). As pressões de corporações de sociólogos, geógrafos e também economistas e politólogos contribuíram para a adoção dos *Social Studies* na escola secundária (SMIT; PALMER; CORREIA, sd.).

⁸ Esta iniciativa está registrada em *The study of history in American colleges and universities*, relatório sobre fins, livros didáticos, métodos e conteúdos substantivos para o ensino de História em mais de quatro dezenas de *colleges*, escolas normais e faculdades. Thorpe (1887) escreve sobre o lugar da História dos EUA nas universidades e *colleges* enquanto Adams narra a experiência de professores com o ensino de História nas universidades de Harvard, Yale, Columbia, Michigan, Cornell, Johns Hopkins e em vários *colleges* (ADAMS, 1887).

do século XIX – seria requisitado como instituição eminentemente estadunidense, com raízes nas universidades germânicas, sobretudo da segunda metade do século XIX.

Não obstante as flagradas iniciativas de renovação, fundamentadas em habilidades meta-históricas, “método de ensino” é definido muito mais a partir das “coisas” a serem usadas pelo professor (os artefatos) e menos pelas habilidades e valores desenvolvíveis entre 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 – ambos requisitados pelo governo da União para diagnosticar os problemas e inventariar princípios e práticas em voga no ensino de História nos EUA – percebemos que a introdução de algo chamado *seminar method* se tratava 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 leitura dos trabalhos dos especialistas sobre um tema em investigação dividia um 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”.

As tentativas de tornar simétricas as práticas do *scholar*, do aluno dos *colleges* e dos professores do ensino elementar e secundário encontraram eco em muitas universidades e foram traduzidas na elaboração de manuais. Contudo, o espírito científico de base nomotética e/ou filosófico-especulativa – entusiasta do progresso intelectual e econômico – não foi apenas objeto de egressos de cursos de História na Alemanha, tampouco centrou-se 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 de interesses díspares se refletiu nas diferentes justificativas e também nas mais criativas propostas de substituição dos métodos “escolásticos” para os métodos científicos de ensino na escola básica, desbotando um pouco a ideia de renovação metodológica sob a tutela dos chamados “pioneiros”, citados no tópico anterior.

Livros autodeclarados como “métodos 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 virtudes veiculados na literatura propedêutica de Georg Gottfried Gervinus (1805-1871), J. G. Droysen (1808-1834), E. Bernheim (1850-1942), C. Langlois e C.-V. Seignobos (1854-1942). Por fim, são também de ações pedagógicas provenientes de Leopold von Ranke e J. G. Droysen, como Johann Heinrich Pestalozzi (1846-1827), Friedrich Fröebel (1782-1852) e J. F. Herbart (1776-1841); e também nos EUA, de John Dewey (1859-1952).

A combinação de estratégias “da História”, da nova e da velha “educação” (de fundo psicológico) predominou. Dois exemplares dessas formas de apropriação foram Fred Fling e Henry Johnson. Ambos produziram manuais de metodologia histórica para a escolarização básica, fundaram uma revista sobre ensino de História⁹ e envolveram-se na formulação de currículos. Ambos estudaram na Europa e de lá importaram diferentes concepções de ciência, ciência da História, método e ensino de História que seriam, no início do século XX, disponibilizadas ao público docente – audiência disputada por professores universitários de História, filósofos e psicólogos da Educação. Enfim, ambos apresentaram bases para

⁹ Johnson foi um dos fundadores e membro do comitê editorial da primeira revista especializada em ensino de História nos EUA. Chamou-se inicialmente *The History Teacher's Magazine* (1909). Em 1918, foi renomeada como *The Historical Outlook – A journal for readers, students and teachers of History*. (THE HISTORY TEACHER'S MAGAZINE, 1909, p. 1; THE HISTORICAL OUTLOOK, 1918, p. 1).

didáticas da História que se distanciavam das psicologias do desenvolvimento e da aprendizagem – ancoradas na “lei biogenética fundamental” de Herbart/Ziller e nos “horizontes em expansão” de John Dewey para acantonar-se nos princípios e práticas disseminados pelas metódicas de Ernest Bernheim (1850-1942) e de Charles Seignobos.

2. Vidas paralelas e aportes em comum

Henry Johnson (1867-1953)¹⁰ atuou como teórico do ensino de História nos Estados Unidos, no período de 1916 a 1940. Mas foi, sobretudo, importante personagem no processo de transformação da História em matéria dos Estudos Sociais e no desenvolvimento de três áreas do campo da pesquisa sobre ensino de História: docência na educação básica, produção de métodos de ensino e a pesquisa sobre a História do ensino de História (JOHNSON, 1908; 1932).

Entre 1899 e 1904, nosso personagem estudou Ciência Política em Harvard, Columbia e cumpriu estágio doutoral nas universidades de Paris e Berlim.¹¹ Foi formador de professores de História no Teachers College da Universidade de Columbia, envolveu-se na organização do movimento de historiadores e de professores de História e coordenou periódicos especializados na área.¹² Daí vem a sua aura de principal líder de um grupo que transformou o ensino de História em campo de pesquisa nos EUA (HUNT, 1954).

As singularidades, regularidades e limitações do seu pensamento acerca do ensino de História nos Estados Unidos estão nas obras de maturidade: *An introduction to the history of the social sciences in schools* (1932) e *Teaching of history in elementary and secondary schools* (1915; 1940). Nessas foram depositadas as concepções de História como ciência e de método anunciadas por Langlois e Seignobos em sua *Introdução aos estudos históricos* (1898). Mestres com quem conviveu, apresentado mediante carta por seu professor do doutorado em Columbia, J. H. Robinson. Ele cursou Paleografia com Langlois e familiarizou-se com o referido manual nas aulas de Seignobos.

Também conheceu algumas versões de método histórico em território germânico. Na Universidade de Berlim, assistiu aulas de Kurt Breysig (1866-1940) e Elimar Klebs (1852-1910). Do segundo professor, registrou o trabalho introdutório com fontes primárias, mas presenciou em outras aulas o emprego do *Lehrbuch der historische Methode* de Bernheim, em curso de História Medieval (JOHNSON, 1940, p. 178-180). As mais significativas lembranças, contudo, foram reservadas à experiência francesa.¹³

Fred Morrow Fling (1860-1935),¹⁴ nosso segundo autor de manual, fez doutorado em História na Universidade de Leipzig (1890) e radicou-se como professor de História na

¹⁰ Henry Johnson instituiu o ensino de História e Estudos Sociais como um domínio do historiador. Foi professor formador de professores entre 1906 e 1934. Docente de escolas secundárias, em Minnesota, superintendente e diretor de departamentos de História nas escolas normais também em Minnesota (Moorhead) e em Illinois (Charleston). Ministrou cursos sobre ensino de história para a escolarização básica no Teachers College e publicou, em 1915, *Ensino de História em escolas primárias e secundárias*, o primeiro impresso do gênero, produzido por um estudioso, simultaneamente, nas áreas de História e Educação (HUNT, 1954, p. 1).

¹¹ Menos tempo passou na Holanda, Inglaterra e Bélgica, Suíça, Itália e Áustria. (JOHNSON, 1943, p.183).

¹² Membro da comissão da AHA que supervisionava a *The History Teacher Magazine*, Advisory Editors of History Teacher's Magazine, Secretário e tesoureiro da *Middle States Association [of History Teacher]*. (THE HISTORY TEACHER'S MAGAZINE, 1911, p. 1).

¹³ “Professor Langlois distribuiu fac-símiles de manuscritos; da evidência interna, era esperado que os alunos os relacionassem ao local de escrita, o tempo de produção e, às vezes, ao autor particular que o escreveu. [...] O curso privado dado pelo Dr. Seignobos diz respeito diretamente aos meus problemas. Este era conduzido no plano de seminário. Os tópicos para os relatórios individuais eram definidos para testar tanto a qualidade da erudição dos estudantes quanto a habilidade de selecionar e organizar materiais para a apresentação a uma sala de aula.” (JOHNSON, 1943, p. 163, 168-9, tradução livre).

¹⁴ Fred Morrow Fling (Portland – 1860) concluiu formação inicial no College Bowdoin (1883) e doutorou-se pela Universidade de Leipzig. Foi um dos fundadores da *History Teachers' Magazine*, membro da American History Association (AHA), da Societé de la Revolution Francaise e professor de História na University of Nebraska-Lincoln (1891-1934). Escreveu, entre outros trabalhos: *Outline of Historical Method*, 1898; *Studies In Greek*

University of Nebraska (1891-1934). Nebraska foi outro polo com igual destaque na produção de manuais, embora bem longe do montante proveniente das instituições radicadas no Estado de New York, onde atuava Henry Johnson. Fling começou a carreira de professor empregando o método desenvolvido por Mary S. Barnes. Somente após a experiência germânica passou a produzir suas próprias estratégias.

Junto ao colega Howard W. Caldwell, aplicou e difundiu o que ficou conhecido como o *Nebraska system* – que veremos adiante (CHERRY, 2010, p. 52-66). Em Leipzig, pesquisou *O jovem Mirabeau*, sob a orientação de Wilhelm Maurenbrecher (1838-1892).¹⁵ A investigação lhe possibilitou a familiarização e o trabalho com fontes de natureza diversa em repositórios situados em Paris, Londres, Madri, Nápoles, Vaticano, Veneza, Suíça, Berlim e Haia.

O trabalho de 18 meses na Europa repercutiu em suas principais obras, publicadas nos EUA: *Source Problems of the French Revolution*, *Studies in Greek Civilization*, *A Source Book of Greek History* e *The Writing of History* e *Outline of Historical Method*. (CARLSON, 1981, p. 484-485). No livro de fontes, *Studies in European and American History*, escrito com Caldwell, Flint já antecipava, com o capítulo *An introduction to the source study method in history* (1897), o que publicaria, sozinho, dois anos depois. *Outline historical method* (1899), consolidada em 1926, expressava na dedicatória e, mais ainda, no parágrafo final da apresentação, a admiração nutrida por Ernest Bernheim.¹⁶

3. Método histórico nas didáticas de Fred Fling e de Henry Johnson

Pela exposição das duas trajetórias, poderíamos conjecturar que o livro de métodos de Johnson e os livros de fontes e, depois de método, de Fling, representariam a mais explícita transposição das orientações científicas da História profissional europeia para o ensino nas escolas primária e secundária, além dos impressos aqui analisados.

Ambos também representariam os esforços de alguns diretores da AHA e das instituições formadoras do professor para a área. Estaríamos em contato, portanto, com duas teorias de construção do conhecimento histórico, respectivamente: a teoria do germânico Bernheim e a teoria dos franceses Langlois e Seignobos. Contudo, ao examinar detidamente as suas ideias de História e de método, percebemos apropriações bastante criativas¹⁷ e distantes daquela alegoria que ilustra o manual de H. I. Marrou: cachoeiras com fios d'água representando os teóricos da História, alimentando correntes e determinando o curso de manuais formadores (MARROU, 1954).

Pelo Quadro 1, observamos que Fling estabelece o cruzamento entre as propostas método – no sentido *how history is written (historical method)* (FLING, 1899, p. 7) – de Bernheim e de Langlois e Seignobos. Ele opta por dividir o método em três partes, sorvendo dos dois autores a ordem e os elementos que lhes pareceram mais adequados ao trabalho profissional, entendendo também que a quarta parte de Bernheim – exposição/representação [*Darstellung*] – poderia ser incluída na síntese (3ª parte do método).

Para Fling, História é ciência de observação indireta, diferentemente das ciências naturais (FLING, 1899, p. 6). O método tripartite seria o seu núcleo garantidor de cientificidade,

Civilization, 1898; *A Source Book of Greek History*, 1907; *History of France in the History of Nations*, 1907; *The Youth of Mirabeau*, 1908; *Source Problems on the French Revolution*, 1913; *The Writing of History*, 1920. (CARLSON, 1981).

¹⁵ Karl Peter Wilhelm Maurenbrecher. Historiador alemão, discípulo de Heinrich von Sybel, ensinou em Leipzig a partir de 1884.

¹⁶ “É com um sentimento de gratidão que eu dedico esse volume ao Professor Bernheim. Eu estava explorando meu caminho no método em uma universidade alemã quando seu Lehrbuch apareceu; ele me levou à luz. Ele salvou muitas outras almas perdidas no primeiro quarto de século de sua existência. O nome de Bernheim deveria ser tão familiar aos estudantes de História quanto é Euclides aos estudantes da matemática.” (FLING, 1926, p. 10, tradução livre).

¹⁷ Para uma avaliação dos manuais de Bernheim e de Langlois e Seignobos, bem como a sua recepção nos EUA, ver, principalmente: ASSIS (2009; 2010), BARNES (1919) e NOVIK (1996).

devendo ser transferido para a formação do professor e o trabalho diário com crianças e adolescentes.

Da primeira parte desse método, Flin adota, integralmente, os elementos correspondentes aos dois manuais, tratando-os como semelhantes, ou seja, concebendo como fundamentais: (1) a busca pelas fontes; (2) o conhecimento da bibliografia sobre a questão explorada; e também (3) a familiaridade com as principais técnicas que possibilitam a leitura dessas mesmas fontes – as ciências auxiliares. Agindo assim, adota a classificação de fontes de Bernheim – *historical remains* [*Der Überreste*] e *traditions* [*Die Tradition*], mas não critica a opção dos franceses que, por razões didáticas, privilegiaram as¹⁸ *traditions*.¹⁹

**Quadro 1 - História e método histórico em Fred Flin
a partir das suas principais fontes propedêuticas –
Lehrbuch, de Bernheim, e *Introduction*, de Langlois e Seignobos.**

Bernheim – 1889	Flin – 1899	Langlois e Seignobos – 1898
<p>Quellenkunde (Heuristik) [Conhecimento das fontes]</p> <p>Einteilung der Quellen [Classificação de fontes]</p> <p>Quellensammlungen und Quellennachweise nebst allgemeiner Bibliographie [Coleta de fontes, e indicação das fontes e bibliografia geral]</p> <p>Hüfswissenschaften [Ciências auxiliares]</p>	<p>Sources, Bibliography, and Auxiliary Sciences [Fontes, Bibliografia e Ciências Auxiliares]</p>	<p>Les connaissances préalables [Os conhecimentos preliminares]</p> <p>La recherche des documents [A pesquisa dos documentos]</p> <p>Les “sciences auxiliares” [As “Ciências Auxiliares”]</p>
<p>Kritik [Crítica]</p> <p>Äussere Kritik [Crítica externa]</p> <p>Prüfung der Echtheit [Exame de autenticidade]</p> <p>Äufere Bestimmung der Quellen [Determinação do valor externo (material) das fontes]</p> <p>Recension und Edition... [Comentário e edição]</p> <p>Innere Wertbestimmung der Quellen [...] [Determinação do valor interno das fontes]</p>	<p>External Criticism [Crítica externa]</p> <p>Genuineness of the Source [Autenticidade da fonte]</p> <p>Localization of the Source [Localização da fonte]</p> <p>Analysis of the Source and Restoration of the Text [Análise da fonte e restauração da forma original do texto]</p> <p>Interpretation of the Source and Value of the Source [Interpretação da fonte e atribuição do valor da fonte]</p> <p>Establishment of the Facts [Estabelecimento dos fatos]</p>	<p>Opérations analytiques [Operações analíticas]</p> <p>Conditions générales de la connaissance historique [Condições gerais do conhecimento histórico]</p> <p>Crítica externe (critique d’érudition) [Crítica externa (crítica de erudição)]</p> <p>Restitution [Restituição]</p> <p>Provenance [Proveniência]</p> <p>Classement critique des Sources [Classificação crítica das fontes]</p> <p>La critique d’érudition et les érudits [A crítica de erudição e os eruditos]</p> <p>Critique interne [Crítica interna]</p> <p>Critique d’interprétation [Crítica de interpretação]</p> <p>Critique interne negative de sincérité et d’exactitude [Crítica interna negativa de sinceridade e exatidão]</p> <p>Détermination des faits particuliers [Determinação dos fatos particulares]</p>

¹⁸ “Nós não lidamos particularmente com a crítica dos documentos materiais (objetos, monumentos etc.), ao que eles diferem da crítica dos documentos escritos.” (LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1992, p. 67, tradução livre).

¹⁹ “Essa omissão é desculpável. O livro foi fundado nas classes ministradas na Sorbonne para o benefício dos jovens estudantes de História. Agora, é muito duvidoso se é desejável ensinar um iniciante tudo o que se sabe sobre um assunto. Os graduandos lidam em seus trabalhos históricos quase totalmente com tradições escritas, e um livro servindo como uma “Introdução aos Estudos Históricos” deve, com uma boa razão, fazer algo que um tratado completo do método histórico não poderia, isto é, enfatizar a tradição e negligenciar os restos.” (FLIN, 1899, p. 78, tradução livre).

<p>Auffassung [Concepção]</p> <p>Interpretation [Interpretação]</p> <p>Kombination [Combinação]</p> <p>Reproduktion und Phantasie [Reprodução e imaginação]</p> <p>Auffassung der allgemeinen Bedingungen [Concepção das condições gerais]</p> <p>Geschichtsphilosophie [Filosofia da História]</p> <p>Wesen der Auffassung [Essência da concepção]</p>	<p>Synthetic Operations [Operações sintéticas]</p> <p>Imagining the Facts [Imaginação dos fatos]</p> <p><i>Grouping the Facts</i> [Agrupamento dos fatos]</p> <p><i>Constructive reasoning</i> [Raciocínio construtivo]</p> <p><u>Environment and the Philosophy of History</u> [Desenvolvimento e Filosofia da História]</p> <p><i>Exposition</i> [Exposição]</p>	<p>Operations synthétiques [Operações sintéticas]</p> <p><i>Conditions générales de la construction historique</i> [Condições gerais da construção histórica]</p> <p><i>Groupement des faits</i> [Agrupamento dos fatos]</p> <p><i>Raisonnement constructif</i> [Raciocínio construtivo]</p> <p><i>Construction des formules générales</i> [Construção de formulas gerais]</p> <p><i>Exposition</i> [Exposição]</p>
<p>Darstellung [Apresentação]</p>	<p>-</p>	<p>-</p>

Legenda: Sublinhado: teses de Bernheim. *Itálico*: teses de Langlois e Seignobos. **Negrito**: teses comuns.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Bernheim (1889), FlinG (1899) e Langlois e Seignobos (1898).

Na exposição da segunda parte do método, comenta a ausência da crítica ao trabalho dos eruditos – a particularização e a análise documental como fim em si mesma –, efetuada pelos franceses e inexistente no texto de Bernheim. Entretanto, adota as duas perspectivas por considerá-las bastante semelhantes no que diz respeito à crítica externa: autenticidade, autoria e datação, restauração do texto ao original, estabelecimento do valor da fonte e estabelecimento dos fatos. No que diz respeito à concepção [*Auffassung*], compreende a posição de Bernheim e a dificuldade de encontrar um adequado lugar para ela. Contudo, opta pela estrutura de Langlois e Seignobos por não ver possibilidade de estabelecer autenticidade, autoria, datação etc. sem o recurso *a priori* da interpretação [*interpretation*] (FLING, 1899, p. 20, 63).

Nas operações sintéticas, FlinG afirma a superioridade da organização de Langlois e Seignobos sobre a de Bernheim e estrutura sua obra a partir da sequência: (1) imaginação dos fatos; (2) agrupamento dos fatos; e (3) raciocínio construtivo. Complementa, porém, essa terceira etapa do método com as ideias de “filosofia da História” – análise dos condicionamentos geográficos, físico-individual (psicologia) e físico-social – que podem responder sobre as peculiaridades da evolução humana.²⁰ A etapa de exposição/representação [*Darstellung*], de Bernheim, é vista como já contemplada na “construção de fórmulas gerais” e “exposição”, de Langlois e Seignobos.

Todo esse arrazoado é traduzido como método de ensino para a escolarização básica – e também para a formação de professor de História – em cinco operações: (1) resolver problemas; (2) fazer anotações no caderno em sala de aula; (3) elaborar esboços; (4) construir narrativas; e (5) discutir sua produção (FLING, 1897, p. 30-31). Munido de um livro de extrato de fontes sobre determinado período histórico, deve o professor conhecer a pesquisa original e os modos de produção da escrita da História (FLING, 1897, p. 5-6). Deve exigir que o aluno responda às questões sugeridas a partir da fundamentação em evidências colhidas nos estratos, mediadas pela comparação dos mesmos e, sobretudo, exercitando o julgamento pessoal.

²⁰ “São todos os elementos capazes de participar no progresso, o moral e o artístico, igualmente no intelectual? Todos os povos chamados a fazer parte do progresso, ou apenas poucos escolhidos? Podemos ainda dizer que apenas certas classes de certos povos compartilham essa cultura? Finalmente, qual é a medida do progresso ou do regresso?” (FLING, 1899, p. 112, tradução livre).

A estratégia do *historical method* aplicada ao ensino secundário, em resumo, é fazer com que os alunos descubram como o conhecimento histórico foi construído, ou seja, informá-los sobre como as narrativas – inclusive as do livro didático – foram elaboradas pelos historiadores. A ideia é capacitá-los não apenas para ler a narrativa, mas conhecer como a narrativa foi produzida. Nisso consiste a grande diferença entre os impressos *narrative text collection of sources* – nesse último, o suporte do método era, como vimos, bastante comum entre 1880 e 1900. Uma sentença final sintetiza a intenção de Fling em transpor o *historical method* às práticas da escola secundária: a narrativa deve servir à leitura [*reading*] enquanto as fontes históricas devem prestar-se ao estudo [*study*], ou seja, à atividade do historiador profissional (FLING, 1897, p. 24).

Esse é o método de ensino proposto por Fling que não fica muito distante do conjunto de estratégias propostas por Johnson. Para o professor de Columbia, colega e rival de Dewey²¹, a História é ciência de observação indireta, de conhecimento por traços, cujo objeto é o homem em suas dimensões: pensamento, sentimento e ação. Johnson não chega a mesclar Bernheim, Langlois e Seignobos de modo tão crítico como faz Fling. Observando a arquitetura da informação, disposta na primeira parte do seu manual de métodos de ensino, percebemos que a noção de método se resume às operações de análise e síntese, ao modo dos autores franceses.

As diferenças em relação à *Introduction*, contudo, estão no caráter sintético do seu capítulo inicial – *What history is* – no qual trata das citadas operações. Ele incorpora os conhecimentos preliminares – primeira parte da obra francesa –, reparando-a no que diz respeito à classificação das fontes. Aqui Johnson adota a posição de Bernheim: *Remains e Traditions* (JOHNSON, 1915, p. 2). O largo espectro de sugestões aplicadas aos conteúdos substantivos de períodos que vão da Antiguidade à História dos EUA, no século XIX, talvez justifique essa ampliação em relação ao manual de Fling. A definição de método, porém, se assemelha bastante àquela anunciada pelo compatriota²². Além disso, na primeira parte, trata resumidamente das ciências auxiliares, ao que chama *special knowledge*: Arqueologia, Filologia, Epigrafia, Paleografia, Diplomática e Cronologia. É importante registrar que Johnson demonstra crença na objetividade mecânica²³, fornecida pela fotografia e demais processos automáticos, do tipo: “eles têm *remove at least one factor of human error*”²⁴, afirma. (JOHNSON, 1915, p. 10).

Da crítica, prescreve a tarefa de reconstituição do documento ao original, mediante, inclusive, a datação tópica e cronológica e a autoria. Também defende a necessidade de reconstruir os estados mentais da testemunha entre a percepção do acontecido e a ação do

²¹ Johnson critica os *slogans*: “educação para um mundo em mudança” (o mundo nunca estacionou), e a suposta novidade do atendimento “das necessidades do presente da criança” (princípio já anunciado por Rousseau). JOHNSON (1943, p. 253; 1932, p. 59).

²² “História, em seu sentido mais amplo, é tudo o que já aconteceu. É o próprio passado, seja ele qual for. Mas, o passado não pode ser observado diretamente. O que se sabe sobre ele deve ser aprendido de traços de condições formadoras e eventos como o tempo e oportunidade, e a previsão do homem que pode ter sido preservada. A nossa preocupação prática na formação de uma concepção da História é, por conseguinte, com estes traços: o método utilizado no estudo e os resultados desse estudo. Traços de fatos passados de qualquer espécie podem ser considerados como material possível. Falamos de uma história de plantas, de animais, e até mesmo da natureza inanimada. Mas, a História na percepção usual do termo significa a História do homem. Os materiais a serem estudados são de vestígios deixados por sua existência na palavra, sentimentos, seus pensamentos e ações.

Os vestígios deixados pelo passado humano são, por estudantes de História, comumente chamados de fontes. [...]. 1-2

O método utilizado no estudo de fontes é o método histórico. Ela envolve dois tipos de operações: a crítica e síntese”. (JOHNSON, 19015, p. 1-2, 6, tradução livre).

²³ Estudando o trabalho de anatomistas – gravadores e artistas –, Lorrene Daston e Peter Gallison, que reproduziam a natureza, em fins do século XIX, acreditavam que os recursos empregados pelos fotógrafos eliminavam os valores humanos, ou seja, viabilizavam a supressão do Eu cientista, algo que os autores designam como “objetividade mecânica”. (DASTON; GALISON. 1992, p. 100).

²⁴ “Removido pelo menos um fator do erro humano” (JOHNSON, 1915, p. 10, tradução livre).

registro, ao modo da dupla francesa. Essa é a tarefa psicológica da *interpretation*. Ela examina o caráter da testemunha, sua competência, o significado das palavras para o autor do documento e o seu entorno.

Da síntese, segunda e última etapa do método, Johnson indica brevemente as etapas – *selection of facts, grouping, generalization, organization*²⁵ (JOHNSON, 1915, p. 16), tomando sentido contrário à posição de Flin, em relação à possibilidade de generalização e extração de leis históricas. Ele até cita a iniciativa considerada meritória de Henry Thomas Buckle e acredita que a acumulação de informação histórica pode favorecer o prestígio da História como ciência. Por outro lado, é taxativo na afirmação: “*The realities of history are unique realities. What happened once can never happen again. For any given reality the Facts of importance are, then, not those common to a number of realities, but rather those that give to the one reality its uniqueness.*”²⁶ (JOHNSON, 1915, p. 25).

Essa síntese do método histórico é apresentada com certa amargura, adiante, quando anuncia o capítulo “*School history and the historical method*”. Na autobiografia ele também reclama da ausência desse método na sua infância – no [sexto] *grade* (1879). (JOHNSON, 1943, p. 33). Nos cursos superiores na University of Minnesota, o problema se repetiu. Estudou, por exemplo, com o professor Harry Pratt Judson (1849-1927), em que “*Nothing was said about sources. There was no hint of historical criticism.*”²⁷ (JOHNSON, 1943, p. 56-57). A *recitation* somente deixou de dominar a prática dos seus mestres quando cursou a graduação (Minnesota) e o mestrado (Columbia) em Ciência Política, respectivamente, com os professores William Watts Folwell (1833-1929) e James H. Robinson (JOHNSON, 1943, p. 57, 161).

Mesmo em Columbia, ressentiu-se do pouco valor atribuído aos princípios e práticas adquiridos, sobretudo, na Europa. Até o seu ex-orientador Robinson tirou proveito das suas lições indiretamente. Os alunos deste e também os do professor William Archibald Dunnig (1857-1922) o procuravam para aprender as regras profissionais, embora os professores do Departamento de Ciência Política de Columbia fizessem chacota do seu *course of methods*. (JOHNSON, 1943, p. 206-207). Lembremos que Johnson era classificado como *educator*, pois ministrava aulas de “ensino”.

Ao final da vida, não teve dúvidas: as finalidades do ensino de História – e, conseqüentemente, as orientações metodológicas – não poderiam ser pautadas por filósofos da educação ou historiadores exageradamente presentistas, como os casos, respectivamente, de Dewey e de K. Becker (JOHNSON, 1943, p.242-243). Estaria nas orientações didáticas de Seignobos o mais contencioso objetivo para a matéria na escola:

We ask from history truth and nothing more. [...] In the course of our conversation he told me that as a Young man trained in the scientific study of history he had been confronted by the question: ‘Shall I devote my life to historical scholarship or to problem of history for schools?’ and he had deliberately chosen the later course.²⁸

A melhor forma que encontrou para pôr em prática as ideias de Seignobos e o método adaptado à realidade dos EUA foi, então, fazer apologia à presença da controvérsia nas aulas de História. Paralelamente, também admitiu a importância de combater à *undisputed verity*

²⁵ Seleção dos fatos, agrupamento, generalização, organização. Tradução livre.

²⁶ “As realidades da História são realidades únicas. O que ocorre uma vez não pode se repetir. Para qualquer realidade dada, os fatos de importância são, então, não aqueles comuns a um número de realidades, mas aqueles que dão a esta mesma realidade sua singularidade.” Tradução livre.

²⁷ “Nada foi dito sobre as fontes. Não houve qualquer alusão ao criticismo histórico.” Tradução livre.

²⁸ “Nós exigimos da História a verdade e nada além [...]. No curso da nossa conversa, ele me disse que, como um jovem rapaz treinado nos estudos científicos da História, ele foi confrontado com a questão: ‘Devo dedicar minha vida à erudição histórica ou aos problemas da História nas escolas?’ E ele deliberadamente escolheu a segunda opção.” (JOHNSON, 1943, p. 244-245, tradução livre).

tão comum nos cursos do seu país. Assim, sugeriu a aplicação de todas as tarefas anunciadas acima, principalmente aos professores que trabalhavam com alunos a partir dos [sexto] *grade*. Discorrendo sobre situações hipotéticas, sugeriu que os professores introduzissem o hábito da dúvida entre os alunos, durante a leitura, principalmente, dos livros didáticos. Estimulou os professores a questionarem os alunos sobre a possibilidade de os desfechos das histórias serem verdadeiros ou mentirosos, prováveis ou acontecidos e sobre a qualidade das teses anunciadas: elas poderiam ser obscuras ou claríssimas. Estimulou também os professores a interrogarem aos seus alunos sobre o argumento do autor: estaria embasado em provas ou não? Apresentava evidências ou não?

Johnson também sugeriu que os alunos selecionassem fontes para responderem a determinadas questões, que avaliassem e hierarquizassem o valor da fonte – mais útil, menos útil, primária ou secundária – ao tentarem responder o exercício proposto. Ainda aconselhou os alunos a instigarem e a organizarem os fatos em ordem cronológica ou em ordem geográfica, a lerem e interpretarem um parágrafo e a contestarem as conclusões, fazendo-os comparar as teses de diferentes obras. Por fim, sugeriu que os professores estimulassem os seus alunos a emitirem posição pessoal (impressão) sobre os autores e que tentassem descobrir as estratégias e as razões de determinados eruditos, como Lorenzo Valla (1407-1457), terem recusado certo documento por considerá-lo inverídico; que tentassem decifrar enigmas escritos ou pictóricos, estimulando-lhes o gosto pela investigação, e que os docentes distribuíssem a responsabilidade de buscar e reter informações sobre determinado tema, individualmente, desenvolvendo em sala de aula a prática da especialização dos alunos em certos temas da matéria.²⁹

Conclusões

Com este trabalho, tentamos demonstrar que a mescla entre estratégias ditas tradicionais e inovadoras, entre estratégias “da História” e da nova e da velha “Educação” (de fundo psicológico) foi a tônica, entre os anos 1880 e 1890. Todavia, é difícil omitir o entusiasmo com que os autores desses impressos defenderam a cientificidade da História como devedora de um método singular – a descoberta ou reconstrução do passado a partir das fontes coevas – principalmente, nas duas primeiras décadas do século XX.

Dois exemplos dessa atmosfera são os manuais produzidos por Fred Fling e Henry Johnson para uso de professores das escolas primária e secundária e, também, para a formação de professores. Atuando na formação inicial docente e com passagens na França e na Alemanha, eles radicalizaram a aplicação do princípio de que o núcleo duro da História como ciência deveria nuclear também a teoria e a prática do ensino de História: o método da crítica de fontes, independentemente até da finalidade professada acerca da História no currículo da educação básica – mais ou menos patriótica, mais ou menos transnacional.

As transposições realizadas nas obras de Bernheim, de Langlois e Seignobos, expoentes da epistemologia histórica em difusão no final do século XIX, nada tiveram de pura defesa de escolas germânicas ou francesas. Foram iniciativas de adaptação, de algo chamado “método histórico”, às demandas do ensino de História em seus âmbitos de atuação, a Universidade de Nebraska e a Universidade de New York, por exemplo. Foram invenções condicionadas por disputas entre professores de departamentos de Educação, de História e de Ciências Sociais, além de fruto de idiosincrasias pessoais.

Ampliada a escala de observação, futuramente, poderemos constatar que tais demandas definirão a didática da História, a partir de meados da segunda década do século XX, nos EUA, como objeto de trabalho do historiador e não mais, predominantemente, ocupação de filósofos, psicólogos e professores da educação básica.

²⁹ As informações sintetizadas nos três últimos parágrafos foram extraídas desse capítulo: *School history and the historical method*. (JOHNSON, 1915, p. 50-88).

Referências

ADAMS, Herbert Baxter. **The study of history in american colleges and universities**. Washington: Government Printing Office, 1887.

ASSIS, Arthur. Ernest Bernheim (1850-1942). In: MARTINS, Estevão de Rezende. **A história pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 47-51.

ASSIS, Arthur. Las metodologías del siglo XIX tardío y la transnacionalización de los estudios históricos. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE HISTORIA Y ANTROPOLOGÍA DE SONORA, 32., Hermosillo, 2009, **Anais....** Hermosillo: Universidad de Sonora, 2009.

BARNES, Harry Elmer. History, its rise and development: a survey of the progress of historical writing from its origins to the present day. In: ENCYCLOPEDIA AMERICANA: [sn], 1919.

BEARD, Charles A. **A charter for the social sciences in the schools**. New York: Charles Scribner's & Sons, 1933.

BENDER, Thomas. Writing American history, 1789-1945. In: WOOLF, Daniel (Org.). **The Oxford history of historical writing**. Oxford: Oxford University Press, 2011. v. 4, p. 369-389.

BERNHEIM, Ernst. **Lehrburch der historischen method**. Leipzig: Duncker & Humblot, 1889.

BREISACH, Ernst. History and the quest for a uniform science. In: _____. **Historiography ancient, medieval & modern**. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1994. p. 272-302. [Primeira edição – 1983].

CARLSON, Robert E. Professor Fred Fling: his career and conflicts at Nebraska University. **Nebraska History**, n. 62, p.481-496, 1981.

CHERRY, Thomas Kevin B. **Online cultural heritage materials and the teaching of history in the schools: a concept analysis of state archives and collaborative digitization program web resources**. Dissertation (Doctor of Philosophy in the School of Information and Library Science) – University of North Carolina, Chapel Hill, 2010.

DASTON, Lorraine; GALISON, Peter. The image of objectivity. **Representations**, v. 0, n. 40, p. 91-128, autumn, 1992.

ESCHENBACHER, Herman. Growth of professional history in America. **Peabody Journal of Education**, v. 42, n. 2, p. 76-83, sep. 1964.

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

FALLACE, Thomas. Did the social studies really replace history in american secondary schools? **Teachers College Record**, v. 110, n. 10, p. 2245–2270, October 2008.

FALLACE, Thomas. 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**, v. 37, n. 4, p. 458-483, 2009.

FLING, Fred Morrow. One use of sources in the teaching history. **The Social Studies**, p. 206-210, Sep./Oct., 1994. Disponível em: <http://www.alaskool.org/resources/teaching/socialstudies/use_of_sources.htm>. Acessado em: 1 maio 2016. [Publicado originalmente em 1909].

FLING, Fred Morrow. **Outline of historical method**. Lincoln: J. H. Miller, 1899.

FLING, Fred Morrow. **The writing of history: an introduction to historical method**. New Haven: Yale University Press, 1926.

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

FOSTER, Frank Hugh. Uses and limits of the method in colleges. In: **Seminary method of original study in the historical sciences**. New York: Charles Scribner's Sons, 1888. p.102-110.

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

HIGAN, John. **History professional scholarship in America**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1990. [Primeira edição em 1965].

HOLT, W. Stull. The idea of scientific history in America. **Journal of the History of Ideas**, Philadelphia, v. 1, n. 3, p. 352-362, 1940.

HUNT, Erling M. **A tribute to Henry Johnson, 1867-1953**. New York: Teachers College, Columbia, 1954. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=4793>>. Capturado em: 13 maio 2016.

IGGERS, Georg G. American traditions of social history. In: _____. **Historiography in the Twentieth Century: from scientific objectivity to the postmodern challenge**. Hanover: Wesleyan University Press, 1997. p. 41-47.

JOHNSON, Henry. **An introduction to the history of the social sciences in schools**. New York: American Historical Association/Charles Scribner's Sons, 1932.

JOHNSON, Henry. **History in the elementary school**. New York: The Columbia University Press, 1908.

JOHNSON, Henry. **Teaching of history in elementary and secondary schools**. New York: The Macmillan Company, 1915.

JOHNSON, Henry. **Teaching of history in elementary and secondary schools – With applications to allied studies**. (Revised edition). New York: The Macmillan Company, 1940.

JOHNSON, Henry. **The other side of main street: a history teacher from Sauk Centre**. New York: Columbia University, 1943.

LANGLOIS, Charles-Victor. **Introduction aux études historiques**. Paris: Kimé, 1992. (Versão facsimilar da primeira edição – 1898).

MARROU, Henri-Irénée. **De là connaissance historique**. Paris: Seuil, 1954.

MONOD, Gabriel. Histoire. In: _____. **De la méthode dans les sciences**. Paris: Félix Alcan, 1909. 319-362.

MOURA, Gerson. **História de uma história**: rumos da historiografia norte-americana no século XX. São Paulo: Edusp, 1995.

NASCH, Gary B.; CRABTREE, Charlotte; DUNN, Ross E. **History on trial**: culture wars and the teaching of the past. New York: Alfred A. Knopf, 1999.

NOVICK, Peter. **That noble dream**: the “objectivity question” and the American Historical Profession. New York: Cambridge University Press, 1998.

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

PRUIT, Franklin Boucher. **A historical study of the teaching of history in american colleges**. 1978. Tese (Doutorado em Educação) – Graduate Faculty of Texas Tech University, Austin, 1978.

SAXE, David Warren. **Social Studies in schools**: a history of the early years. New York: State University of New York Press, 1991.

SKOTHEIM, Robert Allen. **American intellectual histories and historians**. Connecticut: Greenwood Press, 1978. [Primeira edição – 1966].

SMITH, Ben A.; PALMER, J. Jesse; CORREIA, Stephen. **Social studies and the birth of NCSS: 1783-1921**. Sd. Disponível em: <<http://www.socialstudies.org/system/files/publications/se/5907/590702.html>>. Capturado em 4 maio 2016.

THE HISTORICAL OUTLOOK, Philadelphia, n. 7, October, 1918.

THE HISTORY TEACHER'S MAGAZINE, Philadelphia, v. 1, n. 1, September, 1909.

THE HISTORY TEACHER'S MAGAZINE, Philadelphia, v. 3, n. 1, set. 1911.

THORNTON, Stephen; BARTON, Keith C. Can History Stand Alone? Drawbacks and Blind Spots of a “Disciplinary” Curriculum. **Teachers College Record**, v. 112, n. 9, p. 2471–2495, September 2010.

THORPE, Francis Newton. American history in schools, colleges, and universities. In: ADAMS, Herbert Baxter. *The study of history in American colleges and universities*. Washington: Government Printing Office, 1887.

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

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

WINEBURG, Sam. *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. [Philadelphia]: Temple University Press, 2001. [Primeira edição em 1996].

Recebido em outubro de 2016.
Aprovado em julho de 2018.