

HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES: QUATRO ABORDAGENS HISTORIOGRÁFICAS

Juarez, José Tuchinski dos Anjos¹

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão acerca de algumas abordagens historiográficas dentro do campo da História das Disciplinas Escolares, conforme mobilizadas pelas leituras que foram objeto de discussão em seminário ofertado na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, durante o primeiro semestre de 2009. São investigadas aqui as abordagens praticadas pela historiografia anglo-saxônica, francesa, espanhola e latino americana, buscando apreender os modos como cada uma, a seu modo e a partir de questões próprias, contribuem para a produção do conhecimento em torno da historicidade das disciplinas escolares.

Palavras-Chave: Disciplinas Escolares; Currículo; História da Educação; Historiografia; Matérias Escolares

1 INTRODUÇÃO

A História das Disciplinas Escolares é um dos campos da História da Educação, que busca produzir conhecimento sobre a historicidade dos saberes que, em determinado momento, constituem-se em disciplinas escolares e os modos como essas disciplinas contribuem para a realização do processo de escolarização nos diferentes tempos históricos e lugares nos quais são aprendidas e ensinadas.

¹Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Desenvolve pesquisas na área da História da Educação no século XIX, privilegiando os seguintes temas: história da escolarização, história da infância e história da educação da criança pela família. Endereço para correspondência: Rua Carlos Ganzert, 684. CEP 83750-000, Lapa, Paraná, Brasil. Pesquisa financiada pela CAPES-REUNI. E-mail: juarezdosanjos@yahoo.com.br.

O objetivo deste artigo é apresentar algumas abordagens historiográficas dentro do campo da História das Disciplinas Escolares, conforme mobilizadas pelas leituras que foram objeto de discussão em um seminário que cursei na linha de História e Historiografia da Educação, no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, durante o primeiro semestre de 2009.

O seminário foi organizado em quatro módulos. O primeiro buscou contemplar questões metodológicas da pesquisa em história das disciplinas. O segundo apresentou estudos sobre o ocaso das humanidades e a emergência das disciplinas científicas. O terceiro módulo concentrou-se no debate científico em torno do desenvolvimento das disciplinas escolares ao passo que o quarto ocupou-se de diversos estudos sobre experiências históricas em torno das disciplinas escolares.

Minha atenção aqui se volta para o primeiro módulo do seminário. Contudo, não tenciono relatar parte do que foi estudado naquela ocasião, mas antes, discutir as proposições presentes nos trabalhos de quatro historiadores cujas reflexões têm impacto ainda hoje nas pesquisas sobre a história das disciplinas escolares, tanto no Brasil, como em outros países e com cujos textos travei contato durante aquele curso. O primeiro deles é o artigo “La construcción social Del curriculum: posibilidad y ambitos de investigación de la historia del curriculum”, de Ivor Goodson (1991); o segundo “História das Disciplinas Escolares, reflexões sobre um campo de pesquisa”, escrito por André Chervel (1990); o terceiro “História das Disciplinas Escolares”, de Antonio Viñao (2008) e o último “Escuela e Historia em America Latina: preguntas desde la historia del curriculum”, texto de Inês Dussel (1993).

No conjunto, trata-se de trabalhos onde cada historiador a seu modo e dentro de seu quadro próprio de questões, apresenta as linhas gerais deste campo historiográfico. Ou seja, a problemática sobre a qual o campo se debruça, fontes com as quais opera e as possibilidades investigativas com as quais pretende oferecer contribuições para a história da escola e da educação. O tom que marca a escrita destes historiadores é o caráter de desnaturalização com o qual convidam a encarar as disciplinas escolares: sua permanência ou mudança no currículo reflete tensões estabelecidas entre escola e sociedade, dando a ver as interdependências que as unem ou põem em conflito em torno dos saberes escolarizados. Produzir conhecimento sobre as causas e efeitos do ensino das disciplinas ao longo do tempo, revela, em última instância, facetas do próprio papel desempenhado pela escola no movimento da História.

Antonio Viñao (2008), historiador espanhol, identifica três grandes abordagens historiográficas na investigação da História das Disciplinas Escolares: anglo-saxônica, francesa e espanhola. A análise que aqui faço quer ampliar suas indicações. Parece ser legítimo pensar em, ao menos, quatro abordagens historiográficas dentro do campo da história das disciplinas escolares, se incluirmos a abordagem latino-americana, cujas linhas gerais emergem no trabalho de Inês Dussel (1993). Intencionalmente, evito utilizar aqui a palavra tradição para referir-me a estas abordagens. Entendo que tal termo necessitaria por si só de ampla problematização, o que ultrapassaria os limites deste texto. Por meio da expressão “abordagens”, inspirada no título de um dos volumes da coletânea produzida pelos historiadores franceses na década de 70 (LE GOFF; NORA, 1995), entendo que é possível dar destaque ao que será levado em conta neste texto: os diferentes modos de fazer história das disciplinas escolares, conforme vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores britânicos, franceses, espanhóis e latino-americanos.²

O artigo está dividido em quatro partes e é encerrado com algumas considerações sobre as quatro abordagens aqui problematizadas.

2 A ABORDAGEM ANGLO-SAXÔNICA: O CURRÍCULO

Ivor Goodson é um pesquisador britânico que investiga há muitos anos, os processos históricos por meio dos quais o currículo escolar e as disciplinas que o compõe são fabricados no mundo anglo-saxão. Em relação à sua trajetória, embora atualmente seja professor da University of Western, Ontário, Canadá, onde está desde 1986, quando vivia na Inglaterra lecionou em escolas secundárias antes de ir para a Universidade de Sussex, em 1975 (SILVA, 2008, p. 11). Esse seu percurso pelo mundo da escola secundária e o ambiente universitário, como veremos, lhe conferiram olhar aguçado, que influenciou sua concepção de história do currículo e, dentro desta, a história das disciplinas escolares. Ele é considerado, segundo Circe Bittencourt (2003, p. 19) e Antonio Viñao (2008, p. 177) um expoente da historiografia educacional anglo-saxônica.

O viés de pesquisa de Goodson é marcado pela sua aproximação com a sociologia da educação britânica (VIÑAO, 2008, p. 177-179). Ele iniciou suas investigações sobre as

² Utilizo aqui tais limites geográficos inspirado na divisão proposta por Viñao. Contudo, como veremos, esses limites são muito mais tênues do que a geografia poderia supor. Não analiso o texto de Bittencourt, embora a ele faça algumas referências, pelo fato de que apresenta as mesmas perspectivas de Antonio Viñao.

disciplinas escolares a partir de um terreno bastante visitado, mas até então pouco explorado: o currículo prescrito. A partir de um tipo de documentação utilizada com frequência pelos historiadores – a documentação oficial – Goodson propôs uma nova forma de encarar as prescrições curriculares, tomando-as como ponto culminante de um conflito largo e contínuo (GOODSON, 1991, p. 13) em torno dos objetivos da escolarização conforme concebidos por grupos externos que além de estarem em disputa com os que atuam no interior da escola e a ela estão sujeitos, realizam negociações também entre si.

O modo como este pesquisador posiciona-se diante de suas fontes já revela a peculiaridade de seu foco de análise: o questionário que produz e que o conduz vai da visão monolítica do currículo para a construcionista, que permite desmontar este artefato social (como costuma chamá-lo), para compreendê-lo em suas articulações. Outra característica importante é de que ele não se limita a esmiuçar o processo de construção social do currículo prescrito. O faz porque entende que a investigação da “construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a realização ativa em sala de aula” (GOODSON, 1991, p. 13).

Se fizéssemos um esquema da proposta investigativa de Goodson ela poderia ser representada por um tríptico: a peça do centro seria o currículo prescrito, ladeado pela etapa de construção (lado esquerdo do tríptico) e pela etapa de realização (o lado direito do tríptico). A partir do currículo prescrito é possível avançar diacronicamente na compreensão das experiências históricas em torno dele. Para Goodson, a produção do currículo não se dá por meio de acomodações, mas disputas ocorridas tanto entre agentes no interior da escola como externos a ela.

Da mesma forma que o currículo, as matérias que o compõe são tomadas por este historiador como o resultado de disputas e negociações.³ Goodson chama a atenção para fatores internos e externos que atuam durante o processo de estabelecimento das matérias escolares no currículo prescrito e também estabelece uma relação entre estas e as matérias acadêmicas, que da mesma forma são construídas socialmente. Nestas últimas se transmite o “saber sabido” enquanto as primeiras transmitem o “saber ensinado”. Ao contrário do que até então se imaginava, ou seja, que as matérias acadêmicas vinham antes das matérias escolares,

³ É importante assinalar que a tradução espanhola utilizada serve-se da expressão matérias escolares para aquilo que entendemos por disciplinas. Embora não sejam equivalentes, no corpo do texto utilizei “matérias” para ser fiel à versão espanhola do texto.

Goodson demonstra que cada matéria é resultado de um processo onde, às vezes, as matérias escolares precedem as suas disciplinas-mães.

Quanto à construção das matérias escolares, um primeiro movimento de ordem interna é o que Ivor Goodson chama de *invenção*. Tais invenções

podem surgir dos próprios professores que ensaiam novas idéias ou práticas; ou também podem ser às vezes o resultado das demandas do alunado ou de sua resistência às formas existentes; ou podem surgir como uma resposta a novos estados de opinião (GOODSON, 1991, p. 22).

Ao movimento de invenção segue-se uma fase de *coalizão*, movida por identidades, valores e interesses dos professores. Na coalizão formam-se diferentes grupos com interesses que podem ser idênticos ou diversos, conforme cada caso. A terceira etapa é a do *estabelecimento da matéria*, quando um dos subgrupos de coalizão defende que a matéria escolar deve tornar-se uma matéria acadêmica (GOODSON, 1991, p. 23).

Já o conjunto de relações externas que atuam na construção das matérias escolares pode ser caracterizado por grupos de interesses que surgem na sociedade em cada época, fora dos muros da escola, e que interferem na seleção das matérias escolares e às vezes até mais do que as relações internas. Goodson demonstra isso, por exemplo, assinalando a influência que interesses industriais e comerciais podem exercer em determinados momentos históricos por meio de discursos e retóricas de legitimação (GOODSON, 1991, p. 24-25).

O ponto culminante para a definição das matérias escolares é o seu assentamento acadêmico, caracterizado por quatro momentos: *invenção* (semelhante à ocorrida com as matérias escolares), a *promoção* por parte de educadores (com interesses análogos aos da fase de *coalizão* da matéria escolar), a *legislação*, por meio da qual se estabelecem as novas categorias ou matérias e uma fase de *mitologização*, quando se estabiliza a constituição da matéria acadêmica (GOODSON, 1991, pp. 26-27).

Sem dúvida, não é pouca coisa o que esses dois esquemas – o de estabelecimento de matérias escolares e acadêmicas – sintetizam. Primeiramente, revelam o jogo de interesses presente no processo de construção de uma disciplina e os modos como esses interesses se correspondem: interesses surgidos no interior da escola se correspondem com interesses exteriores e vice-versa; em segundo lugar apontam para as necessárias relações que se estabelecem entre a escola e a universidade: um saber por mais que “surja” de demandas internas só será plenamente legitimado quando for constituído como uma matéria acadêmica.

Isso não impede a sua existência, mas demarca o grau de importância que ocupará dentro do currículo prescrito. A legitimação plena se dá em dois planos: o da legislação, que após uma fase de lutas e experimentações incorpora uma matéria ao currículo prescrito e o da Universidade, que “monopoliza” os direitos em torno de determinado ramo de conhecimento. O jogo de poder se opera em diversos graus e escalas: professores, alunos, setores da sociedade, políticas de governo, universidade. Em suma, cada um desses graus é uma camada, um elemento que Goodson propõe serem considerados pelo historiador das disciplinas escolares na investigação de seu objeto de estudo.

3 A ABORDAGEM FRANCESA: AS DISCIPLINAS E AS CULTURAS ESCOLARES

André Chervel é considerado um dos nomes de peso na abordagem francesa da história das disciplinas escolares (VIÑAO, 2008, p. 187). Ele é historiador do *Institut National de Recherche Pédagogique*, o INRP, da França. Sobre sua produção, Circe Bittencourt destaca que aprofundou estudos sobre cultura escolar, publicando, dentre outros, um “importante trabalho sobre os concursos públicos de professores do ensino médio na França, indicando as relações entre os conteúdos de formação das Universidades e a constituição de uma cultura escolar” (BITTENCOURT, 1999, p. 148). Chervel é linguista de formação e foi se inserindo nas pesquisas sobre a história das disciplinas escolares em função dos seus esforços por uma compreensão da história do ensino da língua francesa, em especial, nos séculos XVIII e XIX.

O texto que aqui discutiremos foi traduzido para o português em 1990 e publicado na extinta Revista Teoria e Educação, da UFRGS. Sua publicação original, entretanto, data de 1988. É possível perceber já nas primeiras linhas, por meio de uma série de questões que vão sendo formuladas, que se trata de um texto de caráter programático, na medida em que se preocupa em delimitar a natureza da história das disciplinas escolares enquanto um campo historiográfico próprio, apresentar uma estrutura de análise deste objeto bem como indicar e problematizar as fontes das quais pode se servir o historiador.

Quanto à delimitação de um campo, Chervel inicia mostrando que o conceito de disciplina é algo relativamente recente, de forma que é, em última instância, tarefa do historiador definir a noção de disciplina ao mesmo tempo em que faz a sua história (CHERVEL, 1990, p. 178). Por isso, ele próprio parte da investigação das experiências

históricas em torno dessa palavra para compreender a essência do seu significado. Percorrendo um trajeto que vai desde os termos ambíguos dos séculos XVIII e XIX até o pós-guerra, termina por identificar a palavra disciplina como uma entidade própria da escola (CHERVEL, 1990, p. 180), de forma que estudá-la e compreendê-la ajuda a estudar e compreender a própria escola, mas sob um foco diferente: a escola por meio dos saberes que ela transmite em cada época e em cada contexto.

A História das Disciplinas Escolares, afirma André Chervel, não vem apenas preencher uma lacuna: trata-se de uma nova categoria historiográfica (CHERVEL, 1990, p. 183). Como campo historiográfico precisa dar conta de três problemas: o da *gênese das disciplinas* (como a escola age para produzi-las), o da sua *função* (para quê servem as disciplinas escolares) e do seu *funcionamento* (como elas agem sobre os alunos) (CHERVEL, 1990, idem). Ao encarar a História das Disciplinas Escolares desta maneira, o historiador francês quer colocar em evidência, como ele próprio afirma, o caráter criativo da escola, que ao produzir as disciplinas produz também uma cultura própria, as culturas escolares.

Chervel propõe considerar no estudo histórico das disciplinas escolares que cada uma delas é portadora de uma problemática própria, uma economia interna (CHERVEL, 1990, p. 185), o que, contudo não impede de estabelecer traços comuns para a análise: o conteúdo central da história de qualquer disciplina é a história dos conteúdos a serem ensinados ao passo que o objetivo desse estudo deve ser o de realizar a relação entre as finalidades que originam cada disciplina e os resultados concretos a que elas chegam (IDEM, ibidem). O coração da História das Disciplinas é, na abordagem por ele proposta, ainda que se leve em conta os fatores externos, a história do que efetivamente se processa no interior da escola. Por enxergar na diferença própria de cada disciplina um grau de inteligibilidade, é que ele propõe uma estrutura de investigação historiográfica das disciplinas escolares, por meio do tripé finalidades-práticas-efeitos.

Para André Chervel, o historiador precisa considerar a que tipo de *finalidades* determinada disciplina vem satisfazer. Considerando-se que em cada época a escola se coloca a serviço de diferentes finalidades que no seu conjunto fornecem a esta instituição o seu caráter educativo, é por meio das disciplinas escolares que ela sempre vai colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa (CHERVEL, 1990, p. 188). Conforme mudam as finalidades educativas, vão modificando-se os conteúdos de instrução a serem ensinados. As disciplinas portadoras destes conteúdos considerados necessários para

que a escola cumpra sua tarefa educativa serão as que alcançarão maior visibilidade em cada período e as que deixam de satisfazer a essas finalidades são as que tendem a cair no abandono. Mas ao trabalhar com as finalidades de uma disciplina, o historiador precisa diferenciar finalidades inscritas das finalidades reais, percebendo o processo de *transformação dessas finalidades*, cujo resultado é expressão clara da capacidade criativa da instituição escolar. Essa consideração vai conduzir o historiador à segunda perna do tripé: as *práticas em torno de cada disciplina*. A questão então passa a ser o modo como se processam na sala de aula os ensinamentos escolares. É na opinião de Chervel “a parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola e provoca a aculturação conveniente” (1990, p. 192). É a hora de passar da investigação dos ensinamentos prescritos para os ensinamentos efetivamente dispensados. Aqui é preciso lembrar que dois elementos operam no ensino: o professor e os alunos. No hiato entre o que o professor efetivamente ensina e os alunos efetivamente aprendem é que estará o resultado, o efeito verdadeiro do ensino de uma disciplina escolar. Por isso o terceiro aspecto da investigação é justamente o dos *efeitos* do ensino sobre os alunos, o resultado que o ensino das disciplinas escolares oferece à mesma sociedade que confiou a escola as finalidades educativas e de instrução. Esses resultados podem ser investigados em duas direções: fracasso escolar e a aculturação dos alunos. O fracasso escolar remete aos aspectos de defasagem das disciplinas, já que no momento de fixar as normas de progressão da disciplina, “a escola é constrangida, por razões diversas, a determinar um nível médio de progressão ao qual não poderão se adaptar senão uma parte dos alunos” (CHERVEL, 1990, p. 208), de forma que alguns fracassarão. A consequência desse fenômeno é chamada por Chervel de *elitismo* onde alguns poucos progredem enquanto muitos outros fracassam, gerando para eles possibilidades diversas de atuação na sociedade que encarregou à escola da tarefa de educá-los. Esse efeito impõe uma outra questão: o que efetivamente esses que progrediram e aqueles que fracassaram levarão para suas vidas, ou ainda, em que medida “os desempenhos realizados no contexto escolar, ou ao termo da escolaridade, são representativos da cultura ulterior do indivíduo?” (IDEM, *ibidem*). Isso remete à consideração da influência que a escola, por meio dos saberes disciplinares que transmite e da cultura que produz, exerce sobre a sociedade.

As fontes a serem utilizadas para compreender as *finalidades* de uma disciplina são, segundo Chervel, “a série de textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares fixando o plano de estudos, os programas, os

métodos, os exercícios” (CHERVEL, 1990, pp. 188-189) Entretanto tal documentação só dá conta de um aspecto do problema, o das finalidades inscritas. Para se chegar às finalidades reais, as que realmente se atingiram, será necessário percorrer a literatura produzida sobre o sistema educacional: “relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, etc” (CHERVEL, 1990, pp. 190-191). Ao passar a investigar esse outro *corpus* o historiador também começa a questionar as fontes que podem ajudar a compreender as *práticas em sala de aula*, já que elas apontam muito do que os professores conseguem efetivamente realizar com seus alunos. Para completar, é necessário operar também com os exercícios e provas escolares (CHERVEL, 1990, pp. 204; 206), especialmente estas últimas, pois revelam o peso que certas disciplinas exercem no desenrolar do processo de escolarização. Essas fontes são testemunhos ainda sobre os *efeitos* da disciplina escolar desde que enriquecidas pela crítica historiográfica adequada já que, por exemplo, as provas preservadas em arquivos, por si só, são muitas vezes uma expressão do elitismo que marca o resultado da escolarização (CHERVEL, 1990, p. 210).

André Chervel atribui um papel central aos atores da escola, professores e alunos, como verdadeiros produtores das disciplinas escolares. Essa importância é destacada quando identifica como o ensino da ortografia na França – um tema por ele privilegiado enquanto linguista e historiador – modificou-se como disciplina à medida que o público escolar aumentou e suas demandas foram transformando-se. É oportuno remeter-nos ao exemplo por ele dado:

Até a Revolução [Francesa, em 1789] o ensino da ortografia para a juventude escolar (...) passa pelo latim, com exceção de uma pequena parte do primário que se inicia na gramática francesa e na ortografia (...). É somente por volta de 1820 que o ensino primário “elementar” coloca a ortografia em seu programa, ou seja, que mais e mais professores se esforçam por ensiná-las. Debatem-se os métodos, os exercícios, uma teoria gramatical *ad hoc*, a de Noël e Chapsal, difícil, abstrata, rebarbativa, mas na medida para responder às necessidades de um público ainda limitado. Ao redor da metade do século, o movimento da escolarização ganha ainda em extensão e, se se pode dizer isso, em profundidade, já que alcança as camadas ou as zonas mais recuadas, as mais atrasadas (...). A gramática de Chapsal torna-se, na mesma ocasião, inutilizável. A teoria, os exercícios, se renovam: os métodos terão lugar mais ou menos no início do século XX; desde então eles não mudaram fundamentalmente. Nessas diversas evoluções, é a transformação do público escolar que obrigou a disciplina a se transformar (CHERVEL, 1990, p. 199).

Caso concordarmos que a história das disciplinas escolares, como já foi dito anteriormente, permite compreender aspectos significativos da história da escola, o modo

como André Chervel nos propõe essa abordagem permite evidenciar o quanto a escola é, como já escrevia o grande historiador francês Lucien Febvre (1945), um grande personagem histórico, na medida em que no diálogo com as demandas advindas dos grupos sociais aos quais serve, de maneira ativa e nenhum pouco passiva, produz novas realidades, novas culturas, das quais as disciplinas escolares são, de certa maneira, uma de suas produções.

3.1 A abordagem espanhola, os grupos de pesquisa e as disciplinas escolares

Travaremos contato aqui com a abordagem espanhola em torno da história das Disciplinas Escolares através de um artigo de Antonio Viñao (2008). Ele, inclusive, já foi citado anteriormente, porque o referido trabalho busca sintetizar contribuições dos franceses e anglo-saxões para o campo e só na terceira parte relata a experiência dos historiadores da Espanha que vêm desenvolvendo pesquisas relacionadas ao tema. Assim, é a terceira parte deste trabalho que aqui nos interessa.

Antonio Viñao é professor de Teoria e História da Educação na Universidade de Múrcia e investiga temas relacionados aos processos de alfabetização, escolarização e profissionalização docente, história do ensino secundário e do currículo, sendo que através desse último, toca na problemática das disciplinas escolares. Diferente dos textos anteriores acompanharemos a análise que este historiador faz do trabalho que, conjuntamente, os seus pares espanhóis vêm realizando.

Uma característica da abordagem espanhola são as investigações desenvolvidas no interior de grupos de pesquisa bastante consolidados, alguns dos quais embora não se ocupem diretamente do problema de uma história das disciplinas, pelas trocas e aproximações que realizam entre si tem oferecido significativas contribuições não só metodológicas, mas também teóricas para o campo. A partir do texto de Viñao, é possível identificar os trabalhos de quatro grupos em torno de três temas de pesquisa: História dos Livros de Texto e das Disciplinas Escolares (devedora em grande parte aos esforços do projeto MANES), História do Ensino das Ciências Sociais (desenvolvido pelos grupos FEDICARIA e ASKLÉPIOS) e História das Disciplinas a partir da profissão docente (esforço de pesquisa do Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Múrcia).

Antonio Viñao considera que grande parte das investigações sobre a História das Disciplinas Escolares na Espanha foram desenvolvidas pela via dos estudos dos manuais

escolares (VIÑAO, 2008, p. 191) Entretanto, há uma diferença fundamental entre esses últimos e a história das disciplinas que não pode passar despercebida: a história dos livros de texto em alguns aspectos tem relação com a das disciplinas; entretanto, “todos os aspectos da história das disciplinas escolares competem, em maior ou menor medida, a dos livros de texto” (VIÑAO, 2008, p. 192). Com isso, Viñao não sugere que se deva fazer uma história das disciplinas unicamente por meio destas fontes, mas afirma não ser possível fazê-la abrindo mão da análise deste material. (Idem, ibidem). Uma contribuição à história das disciplinas escolares por meio da análise de livros de texto vem sendo oferecida, na opinião de Viñao, pelo projeto MANES.⁴ Nos trabalhos publicados dentro da órbita desse projeto, Antonio Viñao afirma ter sido possível identificar “a presença nos mesmos de seções ou divisões dedicados à história das disciplinas através de seus manuais”. (VIÑAO, 2008, p. 193) A questão na qual se deve avançar, segundo sua opinião, seria no sentido de elaborar não apenas uma história das disciplinas por meio dos livros de texto, mas dos livros de texto através da história das disciplinas (Idem, ibidem).

Uma segunda direção por onde tem enveredado a história das disciplinas na Espanha é a que está voltada para a história do ensino das ciências sociais e vem sendo desenvolvida pelo grupo FEDICARIA. Tal grupo “foi formado em 1991 por professores de ensino primário, secundário e superior do âmbito das ciências sociais (geografia e história) e sua didática” (VIÑAO, 2008, p. 193) A contribuição desse grupo para a História das Disciplinas escolares vem de um de seus projetos, o projeto NEBRASKA e da aproximação com o grupo ASKLÉPIOS, por meio da qual

se tem elaborado toda uma série de categorias e conceitos de análise geral sobre a história das Disciplinas Escolares que, com independência do acordo ou desacordo entre elas, constituem hoje em dia o marco teórico e a contribuição coletiva mais coerente e estruturada sobre este tema que existe na Espanha (VIÑAO, 2008, p. 194).

Embora Viñao não se ocupe em desenvolver estes conceitos e noções, já que não é esta a sua intenção, limito-me a apresentar um deles, o de Código Disciplinar. Tal noção é para Viñao uma chave para os estudos de um campo disciplinar, pela razão de que aponta para

⁴ Este projeto “visa catalogar e investigar todos os manuais escolares publicados na Espanha, desde as “Cortes de Cádiz” até 1990”. Tal nota foi inserida na versão portuguesa do texto de Antonio Viñao pela tradutora Marina Fernandes Braga.

os elementos que regem e organizam uma disciplina. Conforme o pensamento dos fedecarianos (aqui selecionado por Viñao por meio da referência a Cuesta)

o código disciplinar está integrado por um ‘conjunto de ideias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expresso ou tácito)’ que ‘regem o desenvolvimento das matérias de ensino’, ‘legitimam sua função educativa’ e ‘regulam a ordem prática de seu ensino.’ Trata-se de uma tradição social configurada historicamente, que guarda especulação e retóricas discursivas sobre o seu valor educativo, os conteúdos de ensino e os modelos da prática docente, que se sucedem no tempo e se consideram valiosos e legítimos... (CUESTA *in* VIÑAO, 2008, p. 195).

Ficando apenas nesse excerto, a noção de código disciplinar põe em jogo uma série de fatores que envolvem a configuração e realização de uma disciplina escolar: ideias, valores, regulamentações e rotinas práticas. No entanto, para que uma disciplina possa se consolidar é necessário um processo de legitimação, no qual esses elementos tem também sua parcela de influência. Em outro sentido, as dimensões presentes na composição da própria noção de código disciplinar fedecariano contém os roteiros de pesquisa: ideias, valores, etc. que devem ser contemplados para a compreensão das disciplinas envolvidas por este código.

O terceiro viés da abordagem espanhola é o praticado pelo Grupo do Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Múrcia, do qual o próprio Viñao é integrante. O propósito das pesquisas deste grupo é chegar à compreensão das disciplinas escolares por meio do entendimento do processo de consolidação da profissão docente em cada disciplina. O roteiro de análise, com os aspectos mínimos que deveriam ser contemplados na investigação de uma disciplina e é sintetizado por Viñao, ainda que tenha se desdobrado e não tenha tido até o momento de redação do seu artigo completado todos os objetivos, previa o estudo do lugar e peso das disciplinas nos planos de estudos; seus objetivos explícitos e implícitos bem como os discursos que os legitimam; os conteúdos prescritos; os professores da disciplina e sua trajetória; uma aproximação às práticas escolares por meio de documentação escolar, documentação particular e de memórias (VIÑAO, 2008, p. 199). Mais um roteiro abrangente, que não surge do acaso, mas do esforço articulado de um grupo de pesquisa, que a exemplo de outros na Espanha, está empenhado na investigação de uma história das disciplinas escolares.

4 A ABORDAGEM LATINO-AMERICANA: TRAVAR DIÁLOGO PARA OBTER RESPOSTAS

Inês Dussel atualmente é professora na Universidad de San Andres na Argentina. Licenciada em Ciências da Educação, cursou seu Ph.D. nos Estados Unidos, na Universidade de Wisconsin. Seus trabalhos recentes voltam-se, sobretudo, aos debates contemporâneos em torno do currículo, embora, o faça sempre recorrendo também às contribuições da história. Diferentemente dos três textos anteriores, a abordagem da história das disciplinas escolares na América Latina, conforme nos ajuda a pensar o artigo de Inês Dussel, caracteriza-se como um trabalho a ser realizado, porque escrito há quase vinte anos atrás. É certo que muito do que ela pontua já foi realizado. Todavia, suas apreensões e apontamentos permanecem atuais, de modo que visitar seu escrito ainda aponta pistas importantes que vêm sendo perseguidas na história das disciplinas escolares ainda em nossos dias.

Dussel demonstra que até a década de 1990 as reflexões e investigações em torno da história da escola na América Latina, de maneira geral, vinham sendo feitas como se ela estivesse “por cima da história e dos conflitos sociais” (DUSSEL, 1993, p. 250). Para a pesquisadora isso pode ser lido como consequência do positivismo, que marcou a institucionalização da escola, bem como da ênfase em uma pedagogia cientificista (marcada pela psicologia) somados ainda a fenômenos como a presença de práticas religiosas no interior da escola e o processo de construção das nacionalidades (DUSSEL, 1993, p. 251).

Uma possibilidade de mudar esta forma de analisar a escola na América Latina começa a ser oferecida, segundo ela, por esforços vindos de dois lados: da Didática e da História. A didática de perspectiva crítica vem se perguntando sobre o “porquê” e “para quê” da escolarização ao passo que a História da Educação, marcada pela renovação historiográfica do século XX, vem contribuindo para uma análise menos estruturalista e mais narrativa, onde se põem em foco “o problema do poder e da política, a vida cotidiana, as subjetividades, a descrição de casos e homens, as atitudes frente à infância, a velhice, a enfermidade, a morte, o sexo e o matrimônio...” (DUSSEL, 1993, p. 253) e também a Educação e a Escola. Em especial essa renovação da história, da qual a História da Educação é devedora, vem marcada pela criação de sub-áreas de interesse, dentre as quais está a História do Currículo. Mas também aqui, trata-se na América Latina de uma área em construção. Enquanto alguns historiadores pretendem estudá-lo ligado aos estudos curriculares (como alguns membros da Sociedade para o Estudo da História do Currículo) outros, inspirados pelas perspectivas de Ivor Goodson pensam que este estudo deve desenvolver-se no diálogo entre didatas e historiadores (DUSSEL, 1993, p. 257). É esta também a opinião de Inês Dussel. Assim, ela

propõe quatro questões que considera fundamentais para uma história da escola por meio de uma história do currículo na América Latina: a relação entre os pedagogos e o Estado; a relação entre pedagogos e intelectuais; a estrutura do sistema educativo e o currículo escolar e a formação de um público letrado (DUSSEL, 1993, pp. 263-264).

Antes de nos ocuparmos destas questões, é válido lembrar o que escreveu Marc Bloch: o questionário “é, com efeito, a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida. (...)” e “toda investigação histórica supõe, desde os primeiros passos, que a busca tenha uma direção” (BLOCH, 2001, pp. 78-79). Assim, mais do que tentar responder a estas questões – o que está fora das possibilidades de análise a partir deste texto de Dussel – procuremos compreender em que direção estas questões pretendem levar o historiador do currículo e das disciplinas escolares.

Um primeiro aspecto é a dinâmica de relação que perpassa tais questões: nas relações entre pedagogos e Estado, pedagogos e intelectuais, o que parece estar priorizado é justamente a desnaturalização da escola e do currículo como entidades desligadas da realidade social, com vistas à superação da visão a-histórica (como chama Dussel) que marcou a compreensão de ambos na América Latina. Da mesma maneira, ao ser posto em relação com essas categorias de análise – a política, a pedagogia e a intelectualidade – o currículo passa a ser tomado como o resultado visível dessas interações. Compreender os níveis de relações e as influências sobre a escola parece ser o primeiro desafio de uma história da escola a partir da história do currículo.

Um segundo aspecto para onde o questionário de Dussel nos convida a olhar é o problema da organização do sistema educativo latino-americano para compreender os modos como as relações de poder atuaram sobre a escola e a universidade para a produção e legitimação do currículo e determinados saberes nele contidos, por meio do qual a escola ocupou ora mais ora menos seu lugar no processo histórico do continente. A intenção desta questão é levar a analisar qual “é o papel do saber na construção do Estado latino-americano” (DUSSEL, 1993, p. 264).

Por fim, a preocupação com a formação de um público letrado, como resultado de uma aculturação (embora Dussel não use esse termo e eu o empreste de André Chervel) proporcionada pelos saberes que compõe o currículo indica a necessidade de compreender a produção de lugares sociais e culturais que ajude na compreensão dos abismos entre as classes, característica predominante em vários países da América Espanhola e Portuguesa.

Mais do que pensar a circulação de livros, Inês Dussel pode estar apontado para aqueles que se colocam diante deles: os leitores latino americanos a fim de compreender de que modo estão sendo produzidos como sujeitos neste processo (DUSSEL, 1993, p. 264).

No conjunto, o questionário de Dussel, proposto há quase vinte anos atrás, se move no sentido de compreender a realidade de uma escola “sem história” por meio da problematização dessa história negada, da qual a escola e o currículo com suas disciplinas, ainda que isso tenha sido esquecido por boa parte dos estudos de até então, nunca estiveram divorciadas no plano da experiência histórica. Trata-se de interrogar o passado para compreender algumas permanências do presente e, porque não, pensar possibilidades para uma renovação da escola. Trata-se de compreender que o historiador tem responsabilidades também em relação às experiências e questões do seu tempo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos maiores – senão o maior historiador do século XX – defendia que a História não deveria se definir, com o risco de se limitar. Antes, deveria adaptar-se ao seu tempo e aos problemas que busca solucionar, por meio das escolhas do historiador, que nela recorta “o ponto de aplicação particular de suas ferramentas” (BLOCH, 2001, p. 52). Parece que é nessa direção que vem sendo praticada a história das disciplinas escolares na Europa e América Latina, conforme nos permitem pensar os trabalhos aqui analisados. Uma historiografia que se adapta a contextos e busca responder a questões múltiplas e atuais, por meio da observação histórica.

A História das Disciplinas Escolares é, antes de qualquer coisa, História. Como campo historiográfico serve-se amplamente dos métodos e recursos da História e é em parte devedora das aproximações que realizou na França com o grupo de historiadores culturais e na Inglaterra com a história social inglesa. Penso que embora não esteja afastado por completo o risco de compartimentalizar-se em correntes teóricas (ao menos entre franceses e ingleses as trocas parecem ser menos frequentes, conforme sugerem os textos de Chervel e Goodson), os espanhóis e latino americanos vem servindo-se bem da produção intelectual sobre as disciplinas escolares vindas daqueles dois países e tem procurado produzir a sua parcela de contribuições por meio de questões próprias, surgidas a partir da realidade de seus pesquisadores. Disso resulta que embora tenhamos procedido a uma análise limitada

artificialmente pela geografia, para bem do avanço do campo da história das disciplinas escolares, os limites na prática são mais tênues e as aproximações entre as abordagens diferentes tem produzido resultados fecundos, salvo a relação França e Inglaterra que merece em trabalhos posteriores ser mais bem problematizada.

Dois movimentos fortes marcam o direcionamento das pesquisas: das disciplinas ao currículo (no caso francês) e do currículo às disciplinas (no caso anglo-saxônico)⁵. Muito interessante é o viés espanhol, especialmente aquele desenvolvido pela Universidade de Múrcia, por meio da profissionalização docente. Parece que este foco permite tanto uma problematização satisfatória sobre o currículo como as disciplinas isoladamente, com a vantagem ainda de permitir ouvir o tão procurado barulho por baixo da história (FARGE, 1999, p. 93) que ajude a compreender de fato os modos como os professores, na interação com seus alunos, acabam por produzir o “currículo praticado”, o “saber ensinado” e as “culturas escolares”.

De maneira geral, a análise que aqui se fez aponta para a vitalidade de um campo que muito tem a oferecer não apenas a si e aos seus membros, mas a todos os historiadores e historiadoras, educadores e educadoras interessados em compreender uma parte da realidade das experiências históricas por meio das experiências processadas através da escola. Trata-se, enfim, daquele tipo de história que por mudar de conteúdo mantém-se sempre apta a produzir o tão necessário “conhecimento sobre os homens, no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55).

HISTORY OF THE SCHOOL SUBJECTS: FOUR HISTORIOGRAPHICAL APPROACHES

Abstract

The present article aims at presenting a discussion on some historiographical approaches in the field of History of School Subjects, as deployed by the readings that were object of discussion in seminar conducted in the area of History and Historiography of Education, in the Post-graduation Program in Education of the Federal University of Paraná, during the first half of 2009. We investigate the approaches practiced by the Anglo-Saxon, French, Spanish and Latin American historiography, seeking to understand how each one of them, in their

⁵ Tal constatação já foi feita também por Bittencourt (1999).

particular manners and from their own questions, contribute to the production of knowledge on the historicity of the school subjects.

Keywords: School Subjects; School Program; History of Education; Historiography; School Subjects

HISTORIA DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES: CUATRO ENFOQUES HISTORIOGRÁFICOS

Resumen

El propósito de este artículo es presentar una reflexión sobre algunos de los enfoques historiográficos dentro del campo de la Historia de Las Disciplinas Escolares, como movilizados por las lecturas que han sido objeto de discusión en un seminario ofrecido en línea para la Historia e Historiografía de la Educación en la Universidad Federal do Paraná, durante el primer semestre de 2009. Se investigan aquí enfoques practicados por la historiografía anglosajona, francesa, española y latino-americana, buscando entender las formas en que cada una, a su manera y desde sus propios problemas, contribuir a la producción de conocimiento acerca de la historicidad de las disciplinas escolares.

Palabras clave: Disciplinas Escolares; Curriculum; Historia de la Educación; Historiografía; Matérias Escolares

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As humanidades no ensino. (Apresentação). *Educação e Pesquisa*, n. 25(2), p.147-148, 1999.

_____. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. A.; RANZI, Serlei Maria Fisher. (org.) *História das Disciplinas Escolares no Brasil: Contribuições para o Debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 160 p.

ANJOS, JUAREZ, JOSÉ TUCHINSKI.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. N. 2, p.177-229, 1990.

DUSSEL, Inês. Escuela e Historia em América Latina: preguntas desde la história del curriculum. *Revista del Instituto de Investigaciones em Ciencias de La Educación*. N. 2, p. 249-268, 1993.

FARGE, Arlette. *Lugares Para a História*. Lisboa: Teorema, 1999.

FEBVRE, Lucien. Ce grand personnage historique? L'école primaire. *Annales de Histoire Sociale*. N. 1, p. 141-146, 1945.

GOODSON, Ivor. La construcción social del curriculum: possibilidade y âmbitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*. N. 295(I), p. 7-37, 1991.

LE GOFF, Jacques.; NORA, Pierre. *História: novas abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor. *Currículo: História e Teoria*. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIÑAO, Antonio. História das Disciplinas Escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*. N. 18, p.174-216, 2008.

Data de recebimento: 09/03/2012

Data de aceite: 04/04/2013