

INTERFACES DO SABER PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES PARA O CAMPO DA DIDÁTICA

TOLEDO, Maria A. Leopoldino Tursi. – UEM – malttoledo@uem.br

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: Fundação Araucária

Introdução

As pesquisas recentes no campo da Didática têm reconhecido como importante o diálogo entre as diferentes áreas de saber que compõem o campo pedagógico como objeto de investigação.

Entendidos como saberes docentes na produção do próprio saber-fazer dos professores, estas pesquisas (Libâneo 1993; Oliveira, 1992, Soares, 1985) voltam-se para a análise do processo de ensino e de aprendizagem escolar numa perspectiva integradora dos conteúdos que comporiam esses saberes como, por exemplo, a organização curricular, as práticas pedagógicas dos diferentes professores e os diversos conteúdos das disciplinas escolares. Ao se voltarem para a incorporação dos diferentes estudos que envolvem a prática docente, consideram em suas análises que eles têm permitido ressignificar os conteúdos da Didática sem perder de vista seu objeto específico: o processo de ensino e aprendizagem escolar.

Voltada para esse aspecto, a preocupação central tratada neste texto é verificar as contribuições do campo de pesquisa denominado “História das Disciplinas Escolares”, hoje em franca expansão, para a área de Didática. Neste trabalho, a clássica preocupação da Didática - o processo de ensinar - será tomada a partir do desenvolvimento de indagações que têm como ponto de partida a hipótese de que para ponderar as tarefas e a fertilidade da Didática como produção de conhecimento científico, é necessário historicizar seu objeto, conteúdos e os lugares formativos.

Com base nessa hipótese, indaga-se sobre os aspectos históricos da *forma escolar*¹ e em que medida investigar a história das disciplinas é contributivo para um exercício reflexivo sobre os diferentes dispositivos didáticos. No cumprimento dessa tarefa, tomar-se-ão os resultados de uma investigação por nós realizada sobre a disciplina de História no século XIX, com o fim de pensar como as

¹ Sobre o conceito de “forma escolar” ver: Vicent (1994).

relações de ensino que se construíram naquele período ajudam a compreender e a problematizar essa prática de ensino hoje. Dessa forma, este trabalho se desenvolve a partir de três tópicos.

No primeiro, apresenta-se a perspectiva da história das disciplinas escolares como capaz de provocar mudanças significativas no campo científico da Didática. No segundo, desenvolve-se mais especificamente essa hipótese. Tomando como exemplo pesquisas atuais sobre o livro e suas relações com o livro escolar, esboça-se uma análise em torno da Didática da História a partir dos elementos construídos por esse campo de saber, articulados, neste texto, em forma de fundamentos teóricos. Por último, conclui-se procurando apontar como o estudo da construção histórica das disciplinas escolares permite revelar a historicidade de práticas educativas e como essas se relacionam com os demais elementos que envolvem o fazer pedagógico como os programas escolares, a formação dos quadros professorais, os métodos de ensino e os materiais didáticos.

1. A disciplina escolar e as práticas de ensino: historicizando os lugares formativos da Didática.

Chervel (1990, p.78) enfatiza, no texto em que teoriza sobre o campo de pesquisa, “História das Disciplinas Escolares”, que o historiador tem “a tarefa de definir a noção de disciplina ao mesmo tempo em que faz a sua história”. Ao indicar o caráter metodológico da pesquisa histórica sobre as disciplinas escolares, indica como a atividade do historiador se insere no próprio processo de construção das questões e elementos que as envolvem em determinado momento. Estudar a história da disciplina escolar, nessa perspectiva, implica vê-la se construindo num complexo de “teias” relacionais em que atuam diferentes agentes sociais.

Nesse movimento, em que se pode visualizar a disciplina se construindo, é que se devem buscar os significados dos termos, expressões, conceitos, noções disseminados nos documentos da época, para interrogar-se sobre as questões e os elementos constitutivos de sua forma pedagógica. Portanto, é nesse exercício de reflexão histórica que se pode, por exemplo, localizar se determinadas questões que nos movem no presente estavam, a seu modo, em períodos anteriores. Se estavam, como se apresentavam? Que relações estabeleciam? Se não estavam, o

que poderia explicar sua ausência? Essas seriam, possivelmente, questões que o historiador se colocaria como importantes para sua análise e definição de conceitos.

Procedente, houve, no final do século XX, o reconhecimento de que o estudo da história das disciplinas escolares pode esclarecer os fatores que influenciaram os processos pelos quais passaram os saberes ao se escolarizarem. Explicados em sua trajetória histórica, esses esclarecimentos indicariam os possíveis padrões de estabilidade e mudança de *conteúdos* e *método de ensino* de determinada disciplina escolar. Por isso, considera-se, atualmente, que a história da disciplina está no centro de toda história do ensino. Sobre isso, Chervel (1990, p. 17) afirma: “[...] ainda que a história do ensino possa avocar uma tradição já amplamente secular, o estudo dos conteúdos do ensino primário ou secundário raramente suscitou o interesse de pesquisadores”.

Além disso, acrescenta o autor, “[...] limitado em geral às pesquisas pontuais sobre o exercício ou sobre uma época, ele [o estudo do ensino] não se eleva ao nível de sínteses mais amplas”. Também Julia (2001, p.12-13), observando as contribuições desse campo de pesquisa para o educacional, anuncia:

Ela [história das disciplinas] tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a **“caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular** [grifo meu].

Esses estudos têm mostrado que as disciplinas escolares, produzidas no complexo das relações estabelecidas entre os seus diferentes agentes constitutivos, vão construindo um campo pedagógico onde a hierarquização dos saberes se faz a partir das *finalidades do ensino* que as relações socioculturais lhes imprimem e que se manifestam na constituição do que se chama hoje *currículo escolar*². Nesse sentido, afirma Goodson (1998, p.106):

As futuras direções para o estudo das disciplinas escolares e do currículo exigirão o emprego de um método mais amplo. [...]. Esse trabalho terá que passar por um exame concreto das relações entre o conteúdo e a forma da disciplina escolar, assim como temas relacionados com a prática e o processo escolar.

² Sobre a história do termo “currículo” ver: Hamilton (1992)

O trajeto escolar e seu processo de ensino e de aprendizagem passaram a ser vistos como um elemento conformador dessas relações que estão no centro da disciplina, mas fora dela também, nas relações sociais e culturais de que faz parte. A disciplina escolar se torna, dessa forma, um elemento indivisível das relações que se desenvolvem nos aspectos mais gerais da sociedade e da experiência escolar, muito embora essa última tenha uma existência singular, conforme indicou Chervel (1990, p.182) quando se referiu ao caso do ensino da gramática e da matemática escolares na França. Na mesma perspectiva, salienta Goodson (1990, p. 235):

Longe de serem derivadas de disciplinas acadêmicas, muitas matérias escolares precedem cronologicamente suas disciplinas-mães: nessas circunstâncias a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para “disciplina” de forma que professores secundários das matérias escolares possam ser treinados.

Essa abordagem tem permitido não só a ampliação da percepção da disciplina escolar como objeto socialmente construído, mas, fundamentalmente, ponderar como relevante a possibilidade da Didática e da Prática de Ensino historicizar seu próprio trajeto de constituição como saber escolar. Essa afirmação fundamenta-se na hipótese de que, entender como contributivo tal perspectiva de análise, pode ajudar a pensar ações de ensino na educação escolar sob uma perspectiva mais ampla e de diálogo com outros campos de saber científico.

Na intenção de explicitar essa hipótese, este trabalho procura apresentar os resultados da investigação desenvolvida nessa perspectiva de análise. Não se trata, no entanto, de apenas uma narrativa da pesquisa por nós desenvolvida, mas a partir dela, da elaboração teórica e do rigor conceitual desenvolvidos estabelecer relações entre os dois campos de investigação para afirmar a contribuição da história das disciplinas escolares para a área da Didática.

2. Contribuições das pesquisas sobre o *Livro* para a Didática

Tem-se verificado que o esforço em estudar o papel do livro e da produção textual em diferentes momentos históricos e nas suas relações com a sociedade

que o produziu, é salutar porque conduz à análise dos problemas e condições da historicidade do próprio livro. Um dos impactos mais significativos para esse campo de pesquisa se deu com a tradução dos estudos de Choppin (1997), Darton (1990), Chartier (1994;1995), Chervel (1990). Esses autores passaram, a partir dos anos 90, a contribuir positivamente com os pesquisadores brasileiros na medida em que possibilitaram ampliar a compreensão das múltiplas faces desse objeto, na perspectiva de sua produção e inserção na escola brasileira, bem como na dos trabalhos mais específicos sobre os livros didáticos.

Assim, de volta à cena, a temática do livro didático é resgatada tendendo a sustentar posições teóricas e metodológicas de investigação capazes de redefinir a compreensão do livro didático em seu papel de mediador do ensino em sala de aula. Visto em suas relações histórico-cultural, o livro didático deixa de ser interpretado como um objeto próprio e interligado apenas com o campo escolar, mas intimamente interligado com outras áreas de saberes e fazendo uma interseção forte com as disciplinas acadêmicas e/ou científicas.

No que se refere ao trabalho com as disciplinas acadêmicas voltadas para o debate e a pesquisa pedagógica, a Didática, a Metodologia e a Prática do ensino, onde o centro de preocupação é a formação de professores e pedagogos, estes estudos são salutares, pois ajudam a pensar não só os percursos político-pedagógicos formadores mas também os aspectos culturais e didáticos da disciplina escolar. Nessa abordagem, evidencia-se que os livros:

... não respeitam limites, sejam linguísticos ou nacionais [...]. Os livros quando tratados como objeto de estudo, também se recusam a ficar confinados dentro dos limites de uma única disciplina. Nenhuma delas – a história, a literatura, a economia, a sociologia, a bibliografia – é capaz de fazer justiça a todos os aspectos da vida de um livro. (Darton, 1990, p.130).

Nas contribuições de Chervel (1990), o espaço dessa análise acerca da existência histórica e material dos livros situar-se-ia em três pólos: a análise dos *textos*, a partir de suas estruturas e objetivos; a *história* do livro, com todas as formas que toma o escrito; e o estudo das diferentes *práticas* associadas a esses objetos ou de suas formas, produzindo usos e significações diferenciadas.

No desdobramento dessas indicações, entende-se que o processo no qual as obras adquirem sentido tem uma relação triangular que se faz entre o *texto*, o *objeto* que lhe serve de suporte e a *prática* que está ligada a este. Assim, as

variações na relação entre estes três pólos implicam em mudanças de significação do gênero em que o livro se inscreve.

Considerando esses elementos constitutivos do livro é possível afirmar que é fértil essa abordagem no que diz respeito ao estudo e compreensão histórica do *livro didático*. Como gênero específico de literatura ligada ao *ensino* e como fórmula editorial construída nas demandas e exigências do *campo escolar* e de todas as outras injunções sociais que conformam o universo dos livros, o livro didático assume uma característica singular nesse universo, não sendo, portanto, como os demais livros, embora produzidos na e pela mesma sociedade, como destaca Choppin (1997).

Eles são caracterizados como sendo “livros escolares” por excelência. São vistos como criadores de um tipo de sujeito-leitor, diferenciado pelos contextos e práticas de uso que as relações culturais, através da ação escolar, determinam para o campo educativo. No entanto, as dimensões de sua criação não permitem que sejam tidos simplesmente como objetos ou meios técnicos criados para implementar a prática pedagógica. Entendidos a partir dessas relações mais gerais, os livros escolares são também, a depender do tempo, espaço e da disciplina em tela, espaços de memória que revelam os códigos empíricos da vida das instituições (escolares e acadêmicas), chave para o reconhecimento histórico do ofício de ensinar determinados saberes, legitimados pela sociedade como conteúdos escolares. Ao mesmo tempo, não são tidos apenas como formas de expressão da cultura educacional predominante na sociedade, tornam-se também circuitos de poder que revelam uma economia política inscrita no controlado universo das corporações editoriais e profissionais criados pelas relações de trabalho em que está inserido.

Essas observações possibilitam a compreensão do livro didático como um espaço de relações que não permite que se fale sobre o “texto” em abstrato, como existente fora dos objetivos escritos que permitem sua leitura, mas de um objeto que, para além das relações acima descritas, resulta de um conjunto de elementos materiais que compõem o livro – a tinta, o papel, a letra, a imagem, etc – e que também revelam a historicidade da produção textual e sofre a ação de um processo complexo das relações de poder da realidade sócio-histórica que limitam, restringem e condicionam esta produção. Sua produção textual tem, portanto, a

marca de sua historicidade, de suas condições e possibilidades que se ligam diretamente aos resultados da aprendizagem dos leitores.

Tal pré-requisito endossa, com fortes argumentos, que o estudo do livro didático, feito basicamente a partir da análise dos textos, precisa ter como referenciais as outras dimensões que participam do processo de sua criação, como pressuposto de que uma compreensão global do movimento de construção do texto escolar não está restrita àquele primeiro pólo.

À essas considerações sobre o livro e o livro didático, aqui anunciadas de forma sumária, acrescenta-se que, no campo do ensino escolar, estudar o livro didático criado para esse fim pressupõe perceber a disciplina com objetivo destinado especificamente para o ensino. É esse aspecto que se considera de maior relevância para o campo da Didática. Pois, embora essa determinação para o ensino não signifique estar circunscrita nesse aspecto, mas se inter-relacionando com as demais dimensões do conjunto da sociedade, verifica-se que pensar o itinerário institucional e social percorrido por uma disciplina escolar é fundamental para a discussão, a análise e a crítica da produção e utilização do livro didático e seus conteúdos em sala de aula.

Nesse terreno é contributiva, mais uma vez, a investigação e os apontamentos de Chervel (1990) sobre o surgimento das disciplinas escolares. Esse autor sinaliza para o fato de que muitas disciplinas escolares e seus instrumentos didáticos nasceram e foram criadas “pela própria escola, na escola e para a escola”. Após fazer referência a gramática escolar, exemplo já bastante conhecido dos seus leitores, Chervel (1990, p.182) continua:

Sobre a História da França escolar, sobre o francês das redações tradicionalmente ensinado aos alunos, sobre a cultura latina dos colégios do Antigo Regime, sobre a filosofia “universitária”, inaugurada por Victor Cousin, poder-se-iam fazer destaques da mesma ordem. Em suma, as disciplinas literárias não estão sozinhas em jogo. Demonstrou-se que alguns conceitos matemáticos introduzidos há uns vinte anos no primeiro ciclo do secundário não têm muito em comum com seus homônimos eruditos que lhe serviriam de sustentação: **os didáticos da matemática medem hoje a distância entre o “saber erudito” e o “saber ensinado”**. [grifo meu]

Assim, verifica-se que os percursos assumidos por uma disciplina escolar têm de ser feitos em sua análise com os saberes acadêmicos e/ou científicos. Isso porque, a proclamação da independência ou dependência dos seus percursos

disciplinares com relação aos científicos e acadêmicos precisam ser melhor traçados pois, a discussão que se faz atualmente sobre a distância que separa o conteúdo do livro didático da mais atual produção acadêmica e sobre os modos de saná-la, carece de uma abordagem histórica.

À essa observação acrescenta-se uma hipótese, a de que a causa dessa preocupação tem sua razão de ser fortemente assentada na influência que a chamada teoria da “transposição didática”, formulada por Chevallier (1991), assumiu entre os autores brasileiros nos últimos tempos. Com o entendimento de que o “saber a ser ensinado e o saber ensinado” recebem um “fluxo do saber científico”, restando, apenas, determinar cientificamente o processo de transposição, reafirmou-se a premissa de que o saber descrito nos livros didáticos eram “transposição didática” do saber científico desenvolvido nas universidades. (Munakata, 2000).

Nesse campo, mais uma vez a pesquisa histórica sobre as disciplinas tem mostrado limitações dessas incursões teórico-epistemológicas no tema. No caso da História, seu percurso tem revelado que antes mesmo que a instituição escolar, tal qual se conhece hoje, normatizasse certas atividades didáticas e certos saberes como ensino e seus conteúdos, houve várias práticas, já no século XVII europeu, efetivadas em diversos *locus*, que vão construindo elementos do campo pedagógico.

Rastreando tais práticas, Bruter (1997) identifica, naquele século na França, os elementos que iriam construir o ensino de História e seus conteúdos. Nesse contexto, a história como campo de conhecimento e a História como práticas de ensino apresentaram caminhos díspares em suas trajetórias. Tal disparidade, ao que tudo indica, embora com menor grau, tendeu a manter-se quando da normalização disciplinar no ensino de História, com a fixação de programas e a atribuição à “matéria”³ de um lugar no programa escolar.

Portanto, esses estudos sobre a disciplina encerram o suposto de que a construção e a afirmação da História escolar, seus *manuals didáticos* e suas *práticas pedagógicas* precisam ser conhecidos no tempo e no espaço, para se efetuar uma reflexão crítica acerca do princípio da “transposição didática”, no que se refere aos nexos estabelecidos entre os dois campos de saberes. Dadas suas

³ Chervel (1990) mostra como o termo “disciplina”, como conhecemos hoje é recente. Lembra que o termo “matéria” foi utilizado na literatura escolar antes do século XX.

respectivas tradições acadêmicas e escolares em que os percursos disciplinas estão inscritos, a afirmação de uma disciplina escolar pode se fazer de forma distinta da ciência de origem, embora considera-se que elas sempre tenderam a manter algum grau de influência recíproca desde a composição definitiva de suas áreas.

No que tange às relações entre a didática da História e o livro didático de História, essas considerações teórico-metodológicas são salutares pois obriga a pensar o livro didático para além de sua materialidade contemporânea, no caso de ser visto como um material didático obrigatório, porque portadores de métodos e técnicas criados para implementar a prática pedagógica, e também para superar a análise que entende o livro didático como produto ideológico que impede a reflexão crítica de alunos e professores, para vê-lo em seu significado histórico.

3. Didática da História e história da disciplina

No campo específico da Didática da História, estes estudos concernentes ao livro didático ganham intensidade quando pensados em relação às disciplinas acadêmicas que se dedicam a discussão da formação e atuação do professor no ensino escolar.

Sobre o tema, entende-se que as investigações atuais acerca da história da disciplina e do livro didático ensinam a pensar todos esses enfoques específicos de pesquisas como constituidores de diretrizes norteadoras para um trabalho com a Didática da História nos cursos de formação de professores.

No que se refere às contribuições da história da disciplina, trabalhos⁴ têm mostrado que desde a sua construção como disciplina escolar autônoma no século XIX, a História carrega uma marca que lhe é conformadora: a de ter nascido para ser útil na construção de uma imagem e memória da Nação e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos, mas pelo que oferece de justificativas para o presente. A História

⁴ Desses trabalhos pode-se citar: BITTENCOURT, Circe Maria F. (1993) Livro Didático conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese de doutoramento. USP, São Paulo; GASPARELLO, Arlette Medeiros (2004). Construtores de Identidades: a Pedagogia da Nação nos livros didáticos da escola secundária. São Paulo: Iglu.; MATTOS, Selma Rinaldi. Brasil em lições: a história do ensino de História do Brasil através dos manuais de Joaquim Manuel de Macedo. (1993). Dissertação de mestrado. FGV, Rio de Janeiro; MELO, Ciro Bandeira de. Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX. (1997). Tese de doutorado. USP, São Paulo.

Ensinada torna-se Memória e guarda íntimas relações com os temas que permeiam o debate em torno do nacional.

No palco europeu, onde desde o início do século XIX este desenvolvimento é observável, percebe-se claramente que o pensar a história articula-se num quadro mais amplo, no qual a discussão da questão nacional ocupa uma posição de destaque. Na experiência histórica brasileira o caso não será diferente, embora suas questões passassem por outros aspectos, como por exemplo a consolidação de um Império no quadro das nações modernas.

Essa marca, a História escolar vem carregando em todo seu itinerário e se revela fundamentalmente pelos manuais que se originaram nesse processo, como tem indicado os diferentes autores dedicados ao estudo dos manuais de História no século XIX no Brasil⁵.

Preocupados com a História Nacional, esses trabalhos tem permitido visualizar momentos importantes da produção e divulgação de determinados conteúdos da História do Brasil através da análise dos textos, dos seus autores e da memória construída. Embora em grau menor, em função das dificuldades documentais que o período encerra, têm indicado também os métodos de ensino e as práticas pedagógicas mais gerais da escola brasileira no período estudo. A opção por uma abordagem histórica do livro didático tem permitido uma análise fértil da historiografia didática nacional e de seus fazeres didáticos.

É nesse último aspecto que se vê como tais investigações se construíram como incrivelmente significativas para provocar reflexões que levam em conta esse caminho traçado pela disciplina na sua composição enquanto matéria escolar e permitir a construção de diretrizes norteadoras para um trabalho com a Didática da História. Tratar dessas questões é tratar da formação didática desta disciplina escolar. Isso porque, tais pesquisas provocam indagações possivelmente preocupadas em reconhecer a dinâmica das práticas educativas no processo de escolarização dos saberes na sociedade moderna.

4. Sobre os dispositivos didáticos do ensino de História no século XIX.

⁵ Ver nota anterior.

A pesquisa por nós desenvolvida tendo como objeto a disciplina de História sugere que sua constituição didático-pedagógica percorre o caminho da modernidade escolar característica do século XIX europeu. Ou seja, no processo de constituição dos elementos integradores da ação pedagógica contemporânea, que se caracterizaram por ser um ensino com ordenação serial, classe, quadros professorais, programa escolar ou plano de ensino, livro escolar, materiais didáticos em geral, está o processo universal de uma prática escolar cada vez mais metodizada que marca a *forma escolar* nascida com a escola moderna⁶.

O ensino de História, proposto em meados do século XIX no Brasil, embora no interior dos discursos de modernização das práticas e políticas educacionais do período, teve de se conciliar com a tradição de um curso centrado no Latim e nas chamadas línguas vivas⁷, que dominaram o programa do curso secundário por um longo período nesse país. É no programa escolar do ensino secundário, marcado, no século XIX e nos anos iniciais do XX no Brasil, por uma educação clássica humanista e de cursos de preparatórios aos estudos superiores, que a disciplina de História e seus aspectos didáticos se firmam como saber escolar nesse país.

Desse aspecto histórico concluiu-se que, do ponto de vista da importância pedagógica, sua posição marginal nos programas de ensino explica-se pelo predomínio da cultura clássica no programa escolar do ensino secundário daquele período e a não constituição dos quadros de professores com saberes específicos.

Exposta, entretanto, aos efeitos das mudanças políticas que se processavam no Brasil no final dos anos de 1870, das forças que impulsionavam o movimento interno da disciplina no sentido de relacionar-se, profundamente, com temas políticos e nacionais porque o Estado tinha de cuidar de seus interesses, os conteúdos históricos foram apartando-se do domínio das Humanidades, laicizando-se dentro de um projeto “civilizador” da nação⁸.

Na conjuntura do século XIX, construir um Estado independente significou construir a Pátria brasileira como nação civilizada no processo de constituição das nações européias. Os conteúdos do ensino de História nasceram oficialmente desse

⁶ Para uma maior abordagem dessa questão ver: Chartier (1995;2000); Hébrard (1990); Hamilton (2001).

⁷ As “línguas vivas” compunham-se pelo ensino de línguas estrangeiras, como Inglês, Alemão, Francês, entre outras que, conforme indicaram Chervel e Compère (1999, p.166), tornaram-se a contraposição das línguas antigas, como Latim, numa “concepção utilitarista, privilegiando a aptidão para a comunicação”.

⁸ Importante referência sobre o processo civilizador europeu é: Elias (1993).

ideal; a princípio no Colégio Pedro II ⁹situado no município da Corte e, no decorrer do século, nos cursos secundários e nas Escolas Normais das diferentes províncias brasileiras, e tiveram suas bases teóricas fundamentadas pela historiografia nacional oriunda do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Nesse trajeto, o período moderno ganha força nos programas do ensino secundário¹⁰. A História Moderna passa a se preocupar especialmente com o estudo político das nações. Nesse momento, em que formar uma nação era constituir uma nacionalidade, os conteúdos do ensino de História, voltando-se para a análise do processo universal de construção das nações introduz em seus conteúdos a preocupação com a origem da Pátria, nessa época vista como partícipe do processo universal de constituição das nações modernas.

A finalidade educativa, embora presente em documentos mais gerais sobre a instrução escolar, como as propostas de organização do ensino público, não se revela diretamente nos planos de estudos do curso secundário no século XIX. Inicialmente, os conteúdos não são listados nos programas de ensino; neles, aparece apenas a *matéria*, seguindo uma lógica hierárquica na distribuição das disciplinas na organização dos programas de ensino.

Somente a partir do início do século XX é que se verifica, em alguns documentos, a narração de conteúdos seguida de uma descrição mais detalhada de seus objetivos, finalidades educativas, livros didáticos a serem adotados e metodologia de ensino. Nesse período, com horário, manual ou compêndio didático e professores definidos, é que, ao mesmo tempo, vai se tornando mais clara também a prática educativa de cada matéria escolar criada para atender aos cursos preparatórios.

Esses indícios constitutivos da disciplina permite visualizar como o processo de ensino e de aprendizagem estava, no contexto escolar daquele período, vinculado ao livro didático. Os compêndios didáticos tornaram-se, por esses motivos, a fonte mais segura, no século XIX, para a análise dos elementos constitutivos de seu fazer didático-pedagógico. Neles, os conteúdos e as finalidades disciplinares de uma época, apresentam-se mais diretamente por meio dos conteúdos da disciplina. Tornaram-se, por esse motivo, um veículo privilegiado da instituição escolar na tarefa de dinamizar os conceitos e os ideais que se queria atingir pela prática de ensino.

⁹ Sobre o Colégio Pedro II ver: Doria (1997).

¹⁰ Sobre as origens do ensino secundário no Brasil ver: Haidar (1972); Piletti (1987)

Publicados inicialmente para uso dos professores e, só posteriormente, para o uso de alunos e professores, a investigação realizada mostrou que os compêndios de História atenderam às exigências específicas da escola secundária que era a formação cultural das elites imperial. Em forma de “Lições”, construiu-se um discurso sobre a formação da pátria e de seu povo para ser apropriado por estudantes com facilidade e, ao mesmo tempo, contribuir para que enfrentassem os exames gerais para os cursos superiores. Um livro escolar com objetivos definidos - ensinar por meio de “lições” - foi o modelo didático-pedagógico inaugurado por Joaquim Manuel de Macedo na década de 1860 no caso da História nacional.

Essa forma pedagógica, pode-se afirmar, tornou-se uma característica da materialidade dos compêndios do século XIX, nos quais ficaram reunidos *o texto construído* e *a forma de ensinar*. Nesse modelo o autor apresenta, logo após a descrição do tema da lição, os itens ou títulos de que trataria aquela aula, construindo assim, unidade ao discurso pedagógico da disciplina escolar. “Estratégia didática” que dava unidade à lição e à construção discursiva do tema.

Os objetivos da História, explicitados na análise feita dos conteúdos dos compêndios, revelaram, o **método** de ensino fundamentado pela estratégia discursiva do livro- texto, organizado em forma de *Lições*. Na organização textual do compêndio didático percebem-se os demais elementos formadores desse saber escolar.

Com o predomínio do curso de preparatórios no século XIX, o método de ensino desenvolvido nas *Lições* se integrava aos objetivos específicos do curso de formação política da elite brasileira.

A estrutura das *Lições* de Macedo já foi analisada por autores como Selma Mattos (2000); Melo (1997) e Gasparello (2002; 2004). Todos eles concordam que sua organização textual materializa seu método de ensino. Esse possui, na apreciação de Gasparello (2002, p.131), dois movimentos principais: a exposição da matéria e a síntese, que seriam

Movimentos ou atividades mentais que corresponderiam aos momentos da *aula*: uma leitura do texto e um resumo do mesmo em forma de *quadro sinótico*, com os principais elementos e seus atributos contidos na *lição*. Assim, a cada texto da lição, segue-se um *Quadro Sinótico*, com as seguintes colunas: “Personagens”; “Atributos”; “Feitos e acontecimentos” e “Datas”. (Grifos da autora).

O registro dessas análises indica e reafirma o suposto apontado por Goodson (1990; 1998) e Chervel (1990) de que a disciplina escolar tem um perfil

próprio se observado em sua relação com a “ciência de origem”. A disciplina escolar, embora possam ser verificadas inter-relações com o conhecimento científico ou acadêmico, resulta das práticas educativas cotidianamente desenvolvidas por professores e alunos no processo de difusão de seus conteúdos e de sua apropriação pelos alunos no ambiente escolar.

Ao fazer-se referências, no desenvolvimento da pesquisa, às abordagens históricas sobre a disciplina escolar no contexto de seu processo de ensino e aprendizagem, as relações com o livro didático e com as instituições de ensino, as práticas didático-pedagógicas dos professores são postas em relevo. Isso permite justificar porque se considera fértil o estreitamento das áreas de conhecimentos para se pensar o campo da Didática com toda interface de saberes que o envolve.

Retomando as observações iniciais do texto, considera-se que os estudos desenvolvidos nesse aspecto podem contribuir para o entendimento dos procedimentos didáticos como historicamente produzidos na escola e para a escola. Revelou-se, no caso da pesquisa realizada, como os elementos constitutivos da Didática da História estavam em construção no mesmo processo em que se definia o seu campo disciplinar e seus dispositivos metodológicos de ensino bem com a formação dos quadros professorais.

Assim, a investigação por nós realizada reafirma a hipótese de que o diálogo com outros setores de investigação, como, por exemplo, o livro didático e a constituição dos planos de ensino, permite avançar na crítica de apontar o caráter ideológico dos seus conteúdos, bem como em preocupar-se em verificar “[...] a distância que separa o conteúdo dos livros (e do próprio ensino) da mais recente produção acadêmica e sobre os modos de saná-la” (Munakata, 2000, p.303-304). Além disso, ao trabalhar com a análise histórica do livro escolar, tornando-o fonte de significativa importância para conhecer as *finalidades sócio-educativas do ensino*, dos *conteúdos ensinados* e das *práticas educativas* desenvolvidas no processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, o livro-texto

[...] constitui-se, assim, num precioso indicador das relações de força que se estabelecem em um momento dado e em uma sociedade determinada entre os diversos atores do sistema educativo, pois o grau de liberdade que gozam seus redatores e quem os utiliza pode variar consideravelmente. (Choppin, 1997, p.170).

O outro aspecto considerado importante é a preocupação dessa perspectiva de análise em identificar as origens do ensino das disciplinas escolares no itinerário institucional e social de sua gênese e desenvolvimento, fazendo forte parceria com as pesquisas sobre as instituições escolares e a história de professores.

Nesse sentido, abre-se, possivelmente, para as pesquisas em Didática, a investigação histórica dos aspectos que lhe são iminentes no pensar o processo de ensino e aprendizagem escolar. Pensando numa história de disciplina que estabelece relações com a constituição dos saberes científicos e os saberes escolares, no quadro da constituição dos percursos educacionais mais amplo, que são as Políticas Públicas; o debate teórico dos conflitos entre os modelos pedagógicos e a reconstituição de seu trajeto em instituições em que as aulas se realizam, pode-se localizar os perfis dos intelectuais e professores que ficaram responsáveis pelo saber escolar bem como suas formações e os materiais utilizados na ação didática.

Assim, o campo da Didática, ao considerar os resultados das investigações sobre os diferentes saberes e fazeres pedagógicos, se mostraria cada vez mais comprometido em lançar bases teórico-metodológicas para as investigações sobre o ensino escolar levando com conta toda sua complexidade de relações na formação e organização dos conhecimentos escolares.

Referências:

- BRUTER, Annie.1997. *L'Histoire Enseignée au Grand Siécle*. Belin.
- CHARTIER, Roger.1994. *A ordem dos livros*. Brasília: UnB.
- CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. 1995. Os Discursos da Escola. In.: *Discursos sobre a leitura – 1880-1980*. São Paulo: Ática.
- CHARTIER, Anne-Marie.2000. Fazeres ordinários da classe: uma proposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26,n.2,p.157-168, jul/dez.
- CHEVALLARD, Yves.1991. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- CHERVEL, André 1990. História das disciplinas escolares. *Teoria e Educação*. Porto Alegre:Pannonica, n.2, p.177-229.
- _____ e COMPÉRE. 1999. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.25, n.2, Jul/dez, , p.149-170.
- CHOPPIN, Alain.1997. Las Políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e historica. *I Encontro Internacional sobre Manuais escolares: estatuto,*

- funções, história. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.
- DARNTON, Robert. 1990. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras.
- DORIA, Escragnoille. 1997. *Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo (1837-1937)*. 2ª ed. Brasília: INEP.
- ELIAS, Norbert. 1993. *O Processo civilizador: Formação do Estado e Civilização*, vol.2. Rio de Janeiro: Zahar
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. 2002. Construtores de Identidade :Os compêndios de história do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). *Tese de Doutorado*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. 2004. *Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu.
- GOODSON, Ivor. 1990. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2, pp.230-254.
- _____. 1998. Por qué estudiar ls disciplinas escolares? In.: *Historia del currículo – la construcion social de las disciplinas escolares*. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona.
- Haidar, Maria de Lourdes. 1972. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: EDUSP/Grijalbo.
- HAMILTON, David. 1992. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, n.06, pp.33-52.
- _____. 2001. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*. Número 01, pp.45-74.
- HÉBRARD, Jean. 1990. A escolarização dos Saberes Elementares na Época Moderna. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.2, p.65-110.
- JULIA, Dominique. 2001. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. N.01, pp.9-44.
- LIBÂNEO José Carlos. 1993. Conhecimento científico e conhecimento escolar: a relação entre ciência e matéria de ensino. *Anais da 46ª Reunião da SBPC*. Vitória: Espírito Santo.
- MATTOS, Selma Rinaldi. 2000. *Brasil em Lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access.
- MELO, Ciro Bandeira de. 1997. Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais de História na Segunda metade do século XIX. *Tese de Doutorado*. Faculdade de Educação: USP.
- MUNAKATA, Kazumi, 2000. Indagações sobre a História ensinada. In.: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos.(org.) *Questões de Teoria e Metodologia da História*. Porto Alegre: UFRGS.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. S. 1992. *A reconstrução da Didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas.SP: Papirus.
- PILETTI, Nelson. 1987. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, 13 (2):27-72, jul/dez.
- SANTOS, Lucíola L. de C. P. 1993. A produção do conhecimento pedagógico e sua relação com o saber escolar. *Anais da 46ª Reunião da SBPC*. Vitória: Espírito Santo.
- SOARES, Magda B. 1985. Didática: uma disciplina em busca de sua identidade. *ANDE*. São Paulo, 5:(9).
- VICENT, Guy. 1994. Sur l' histoire et la théorie de la forme scolaire. In.: *L' éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon: Presses Universitaires de Lyon.