

MEMÓRIA E HISTÓRIA DO ENSINO DAS HUMANIDADES: DO NASCIMENTO DO CONCEITO DE DISCIPLINAS ESCOLARES À ATUAL CIÊNCIAS HUMANAS

JÚLIA SILVEIRA MATOS*

RESUMO

A escola brasileira na atualidade é marcada em sua organização pela divisão dos saberes específicos das ciências de referência nas chamadas disciplinas escolares. Essa estrutura se organiza na partição do tempo escolar em períodos, as conhecidas horas/aula. Cada professor tem com seus alunos um conjunto de períodos semanais para trabalhar os conhecimentos de sua área de saber, com vistas ao estudo de determinada quantidade de "conteúdos", pré-estabelecidos pelo que se convencionou compreender como um código disciplinar de seu campo de saber. Nas ciências humanas esse formato organizacional se consolidou de forma quase que inquestionável, contribuindo para o isolamento dos saberes dentro das disciplinas escolares e no distanciamento entre seus atores de forma a impossibilitar os inúmeros diálogos possíveis entre os campos do saber. A partir dessa percepção podemos nos questionar: quando historicamente o campo das humanidades clássicas, como eram ensinados os saberes que hoje entendemos pertencentes as Ciências Humanas, na Idade Moderna, se dividiram em disciplinas escolares? Em qual contexto histórico e por quais motivos se fizera fundamental essa divisão? E como essa divisão impactou na formação dos professores, especificamente os de História, que são o foco de nosso estudo.

Palavras-chave: Humanidades; Formação de Professores; Ciências Humanas.

ABSTRACT

THE ROLE OF SUBJECTS OF SCHOOL CONCEPT IN HISTORY TEACHER TRAINING: THE CURRENT OF HUMANITIES HUMANITIES

The Brazilian school today is marked in your organization by dividing the specific knowledge of the reference sciences in so-called school subjects. This structure is organized in the school time partition in periods, known hours / class. Each teacher has with his students a set of weekly periods to work the knowledge of their area of knowledge, in

* Doutora em História, Professora do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Coordenadora do Grupo de Pesquisa do CNPq Ensino de História, sentido e narrativas. E-mail: jul_matos@hotmail.com

order to study certain amount of "content", pre-set by the so-understanding as a disciplinary code of your field of knowledge. In the humanities this organizational format was consolidated in almost unquestionably contributing to the isolation of knowledge within the school subjects and the distance between the actors in order to preclude the numerous possible dialogues between fields of knowledge. From this insight we can ask: when historically the field of classical humanities, as they were taught the knowledge that today we understand owned the Humanities, in the Modern Age, split into school subjects? In what historical context and for what reasons it had fundamental this division? And as this division impacted on teacher training, specifically the history, which are the focus of our study.

Key-words: Humanities; Teacher Training; Education.

A escola brasileira na atualidade é marcada em sua organização pela divisão dos saberes específicos das ciências de referência nas chamadas disciplinas escolares. Essa estrutura se organiza na partição do tempo escolar em períodos, as conhecidas horas/aula. Cada professor tem com seus alunos um conjunto de períodos semanais para trabalhar os conhecimentos de sua área de saber, com vistas ao estudo de determinada quantidade de "conteúdos", pré-estabelecidos pelo que se convencionou compreender como um código disciplinar de seu campo de saber.

Nas ciências humanas esse formato organizacional se consolidou de forma quase que inquestionável, contribuindo para o isolamento dos saberes dentro das disciplinas escolares e no distanciamento entre seus atores de forma a impossibilitar os inúmeros diálogos possíveis entre os campos do saber. A partir dessa percepção podemos nos questionar: quando historicamente o campo das humanidades clássicas, como eram ensinados os saberes que hoje entendemos pertencentes as Ciências Humanas, na Idade Moderna, se dividiram em disciplinas escolares? Em qual contexto histórico e por quais motivos se fizera fundamental essa divisão? E hoje, podemos pensar a dissolução dessas disciplinas na constituição de um campo único e interligado de saberes específicos? Essas questões compõe a problemática da reflexão que aqui apresentamos. A partir dessa problematização sobre como se constituiu o conceito de disciplina, assim como, o processo de nucleação dos saberes específicos das humanidades em disciplinas escolares, não analisaremos a história da história enquanto saber, ou até mesmo, não discorreremos sobre a história da disciplina de história, mas centraremos o olhar no nascimento da História enquanto disciplina escolar na primeira metade do século XIX e

início do XX, considerando que foi nesse momento que se principiou o movimento de independências das áreas componentes das humanidades e de transformação do modelo escolar. A História foi aqui eleita como disciplina a ser analisada pelo fato de ter sido a primeira a reivindicar sua independência, inaugurando um processo de mudança no ensino secundário e superior.

1.1 O que são as disciplinas escolares e quando surgiu esse conceito?

A chamada área de Ciências Humanas, que hoje é base para avaliação proposta pelo Enem, assim como do novo modelo de Ensino Médio proposto pelo projeto do Pacto Nacional pelo Ensino Médio, é composta por quatro grandes campos do saber, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. A pergunta que aqui se forma é: seria possível pensarmos nessas, chamadas, disciplinas escolares de forma interligada, dialógica, inter e transdisciplinarmente, como componentes de uma área do saber? Essa problemática que tira o sono de docentes, pedagogos e estudiosos da educação na contemporaneidade precisa primeiro partir da compreensão do que são e como se constituem os campos disciplinares. Então o que é campo disciplinar? De acordo com José D'Assunção de Barros, primeiramente precisamos notar que:

[...] todo 'o campo disciplinar', seja qual for, é histórico, no sentido de que vai surgindo ou começa a ser percebido como um novo campo disciplinar em algum momento, e que depois disso não cessa de se atualizar, de se transformar, de se redefinir, de ser percebido de novas maneiras, de se afirmar com novas intensidades, de se reinserir no âmbito dos diversos campos de produção de conhecimento ou de práticas específicas (BARROS, 2011, p. 18).

A constituição histórica dos campos disciplinares, apontada pelo autor, demonstra que a nucleação dos conteúdos em disciplinas escolares não surge apenas como resposta a expectativas pedagógicas, mas principalmente como reação ao contexto político e sócio-educativo no qual se constituíram. Seria demasiado inocente ignorarmos os interesses e necessidades contextuais dos sujeitos e suas constantes intervenções no âmbito educacional. Assim, conforme discorreu o autor: “[...] toda a disciplina é constituída, antes de mais nada, por um certo 'campo de

interesses', o que inclui desde um interesse mais amplo que define esse campo como um todo, até um conjunto mais privilegiado de objetos de estudo e de temáticas a serem percorridas pelos seus praticantes [...]” (BARROS, 2011, p. 19). O conjunto de interesses apontado por Barros, no século XVI, foi permeado pela formação dos Estados Nacionais, nos quais seus líderes viram nos intitulados “historiográficos” a possibilidade de legitimação monárquica, defesa de territórios e até mesmo justificação do poder de suas linhagens reais, pois segundo Marcos Antônio Lopes “nos gêneros de história surgidos na Europa do século XVI ao XVIII, a história transformou-se em instrumento ora de desconstrução, ora de legitimação de princípios do interesse dos Estados monárquicos emergentes, em meio aos jogos de poder daqueles tempos (LOPES, 2013: 07). A valorização dos saberes históricos enquanto campo e posteriormente ciência, passou principalmente por sua função política e de formação patriótica, como afirmou Bruter, no Antigo Regime:

O ensino da história encontrava-se em uma posição absolutamente especial como objeto historiográfico: por ser considerado instrumento essencial de formação patriótica e cívica na pedagogia dessa época, só podia voltar-se ao seu passado celebrando sua própria instauração, rejeitando nas trevas do atraso mental as instituições de ensino que não lhe atribuíram o lugar de destaque que devia, segundo ele, ser o seu (BRUTER, 2006, p. 8).

O ensino da história atrelado à leitura dos clássicos gregos e romanos, a partir da cronologia muito valorizada pelos humanistas renascentistas, servia aos interesses dos estados que visavam a formação intelectual cívica. De forma semelhante, no século XIX a Europa viu seu mapa ser redesenhado e nesse contexto de guerras e unificações, como a italiana e a alemã, novamente o historiador e seus saberes são visualizados com vistas a construir justificativas dos novos Estados.

Claro que nesse contexto entre os séculos XVI e XIX, o ensino ainda não era proposto de forma nucleada e a separação dos saberes estava na ênfase das línguas e literaturas antigas. As Humanidades, área mãe das Ciências Humanas, era composta principalmente pelo Latim, literatura e retórica e de forma semelhante ao que hoje entendemos ser seu campo, também tinham o homem como centro de interesse. Portanto, conforme

afirmou Barros, no processo de separação dos saberes escolares “[...] pode ocorrer que certas ciências ou disciplinas partilhem inclusive um determinado interesse em comum (por exemplo, o interesse das chamadas 'ciências humanas' pelo estudo daquilo que é humano), mas é também fato que em certo nível de profundidade surge sempre, para que se possa falar em uma disciplina com identidade própria, algum tipo de singularidade [...]” (BARROS, 2011, p. 19). As ciências humanas, para Barros, teriam uma identidade própria que interligaria seus campos de saber a um interesse focado nos estudos do homem.

Entretanto, a passagem ou divisão da área de Ciências Humanas, assim como as demais, em disciplinas, nos leva e querer refletir sobre o que são e como entendemos a expressão disciplina, pois em português além de designar as matérias escolares, também pode significar organização, submissão às regras, às normas estabelecidas pelos sujeitos hierarquicamente superiores. Portanto, enquanto na primeira significância da expressão disciplina se refere a um campo do saber, no outro, se refere a submissão e a normatização dos sujeitos, afinal discentes disciplinados são aqueles que apresentam um comportamento “aceitável” pelo grupo de docentes. Assim, como bem afirmou André Chervel são: “Demasiado vagas ou demasiado restritas, as definições que dela são dadas *de fato* não estão de acordo a não ser sobre a necessidade *de* encobrir o uso banal do termo, o qual não é distinguido de *seus* “sinônimos”, como “matérias” ou “conteúdos” de ensino” (CHERVEL, 1990, p. 177). Por mais vagas que sejam as definições, como demonstra Chervel, o que nos importa aqui é notarmos que o termo se tornou sinônimo de conteúdos, pois ainda como discorreu o autor: “A disciplina é aquilo que *se ensina* e ponto final. Não se está muito longe da noção inglesa *de subjeq*, que está na base de uma nova tendência da história da educação de Além-Mancha, e da qual a definição se dá pela acumulação e associação de partes constitutivas” (CHERVEL, 1990, p. 177-178). A disciplina seria o acúmulo de saberes referente a determinadas áreas de interesse, ou melhor, traduziria a ideia de nucleação do conhecimento.

Nesse sentido, devemos perceber que o conceito de disciplina e como o mesmo posteriormente nos dias atuais veio a organizar a rotina escolar, não surgiu junto com a escola, pelo contrário, seu nascimento é contemporâneo e fruto de um contexto histórico de consolidação do modelo industrializado e neo-liberal como bem discutiu Chervel em sua obra “História das disciplinas escolares:

reflexões sobre um campo de pesquisa”. Conforme o autor, o próprio termo disciplina para designar a divisão dos conteúdos surgiu nos manuais e textos teóricos tardiamente, pois:

No seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designam, até à fim do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso. No sentido que nos interessa aqui, de “conteúdos do ensino”, o termo está ausente de todos os dicionários do século XIX, e mesmo do *Dictionnaire de l'Academie* de 1932 (CHERVEL, 1990, p. 178).

Enquanto o termo “disciplina” continuava atrelado ao significado de “repressão das condutas”, como afirmou Chervel, ou poderíamos dizer, normatização dos comportamentos, não temos o conceito que conhecemos hoje. O autor alerta para o fato de que até os anos 30 do século XX não é possível localizar o termo disciplina referindo-se a conteúdos a serem ensinados nos manuais de ensino ou dicionários acadêmicos, conforme citou. Na mesma direção de Chervel, os autores Eurize Caldas Pessanha, Maria Emília Borges Daniel e Maria Adélia Menegazzo, afirmam que “a palavra disciplina, tal como se conhece hoje, é uma criação recente. Na França, por exemplo, só é registrada após a Primeira Guerra Mundial, mas guarda a ideia de sua origem: disciplinar, ordenar, controlar” (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 58). Nesse sentido, Chervel reafirma que a aparição do conceito com seu novo significado, surgiu nos anos após 1918, com vistas a atender a uma necessidade de generalização dentro de novas tendências de compreensão das estruturas de ensino, como aponta:

A aparição, durante os primeiros decênios do século XX, do termo "disciplina" em seu novo sentido vai, certamente, preencher uma lacuna lexicológica, já que se tem necessidade de um termo genérico. Ela vai sobretudo pôr em evidência, antes da banalização da palavra, as novas tendências profundas do ensino, tanto primário quanto secundário (CHERVEL, 1990, p. 178).

Entretanto, o termo saiu do âmbito de uma reflexão pedagógica, como discorreu Chervel, para sua própria banalização, na qual significou apenas e simplesmente um referência simplista a organização nuclearizada dos conteúdos escolares. Mas, é claro

que a relação entre os significados do termo disciplina não são meras coincidências, pois em sua origem foi empregado no sentido de disciplinarização do processo de aprendizagem, de normatização do mesmo. Ainda, em diálogo com André Chervel, nos anos de 1870, associou-se o termo disciplina á formação que se pretendia oferecer aos discentes, a qual desejava "... de agora em diante, disciplinar: "Disciplinar a inteligência das crianças, isto constitui o objeto de uma ciência especial que se chama pedagogia" (CHERVEL, 1990, p. 179). A ideia que circundava a organização dos saberes escolares era justamente a de disciplinar ou regradar, normatizar, os processos de ensino-aprendizagem, direcionar as formas de pensar, agir e principalmente se comportar no mundo contemporâneo. Essa nova concepção do conceito, explica os motivos que levaram a "[...] a palavra aparecer tão tardiamente no ensino secundário, o qual jamais escondeu sua vocação em formar os espíritos pelo exercício intelectual" (CHERVEL, 1990, p. 179). A formação dos espíritos também contribui para a compreensão da associação entre os dois significados do termo disciplina. Todavia, nessa perspectiva, Chervel ainda discorreu que:

A razão desse atraso é simples. Até 1880, mesmo até 1902, para a Universidade não há senão um modo de formar os espíritos, não mais do que uma "disciplina", no sentido forte do termo: as humanidades clássicas. Uma educação que fosse fundamentalmente matemática ou científica não deveria ser, antes do começo do século XX, plenamente reconhecida como uma verdadeira formação do espírito. É somente quando a evolução da sociedade e dos espíritos permite contrapor a disciplina literária uma disciplina científica que se faz sentir a necessidade de um termo genérico" (CHERVEL, 1990, p. 179-180).

O ensino das Humanidades até o início do século XX, ainda estava dentro da formação universitária, o qual era centrado no latim, literatura e retórica e não na divisão de seus saberes em disciplinas escolares, como apontou o autor, assim, o termo surge do próprio processo de nucleação dos saberes, de sua divisão em uma relação dialética de ação e reação. E esse processo pode, segundo o autor, ser fixado logo ao final da Primeira Guerra mundial quando "[...] o termo "disciplina" vai perder a força que o caracterizava até então. Toma-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito" (CHERVEL, 1990, p. 180). O autor ainda complementa que, no sentido

que utilizamos hoje, a expressão disciplina tem no máximo sessenta anos, ou seja, a disciplinarização dos conteúdos escolares é apenas uma forma de organização, normatização e divisão dos saberes, gestada na contemporaneidade. Agora no século XX, se constitui um novo modelo de escola no qual “A ligação entre “disciplina” o “aluno” é clara. As disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos. Foi a existência das disciplinas que historicamente traçou o limite entre secundário e superior” (CHERVEL, 1990, p. 180). O novo significado estava constituído e “disciplina”, passou a designar os códigos referentes a cada campo de saber constituído, ou como, demonstra o autor, as maneiras de transmissão destes. Portanto, “[...] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, [...], de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, [...] e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas” (CHERVEL, 1990, p. 180). A independência alcançada pelas disciplinas escolares, enfatizada pelo autor, levou a organização escolar ao extremo do não diálogo, como se cada matéria não devesse nada para nenhuma outra, ou seja, como se não existissem relações entre os campos de saber.

Essa característica tem sido debatida há muito por educadores e estudiosos do assunto que percebem no isolamento reflexivo entre as diversas disciplinas escolares o problema fulcral do sistema educacional, especialmente em um mundo globalizado, no qual a relação entre os saberes é o fundamento da capacidade interpretativa na contemporaneidade. Não só na contemporaneidade, mas, na própria história do ensino das humanidades, a relação entre os saberes conferia aos estudantes um olhar ampliado que o permitia a compreensão das relações entre passado e presente, entre língua, história e literatura. Como bem discorreu Barros, “... não é obviamente possível pensar uma disciplina sem admitir o seu lado de fora – uma zona de interdito [...] o exterior de um campo de saber é tão importante para uma disciplina como aquilo que ela inclui [...]” (BARROS, 2011, p. 30-31). Os conhecimentos de outras ciências, ou como referenciou o autor, aquilo que está fora do campo disciplinar, contribui para o aprimoramento dos conteúdos, pesquisas e compreensão dos mesmos. É fundamental o diálogo entre as áreas que compõe as chamadas Ciências Humanas, mas como reunir em uma mesa de debate campos anteriormente separados? E mais porque se separaram?

1.2 O processo de separação das Humanidades

Primeiramente as humanidades eram um campo de ensino e não necessariamente eram vistas como ciência, considerando que enquanto área de ensino e saber, foram constituídas antes do próprio conceito de ciência na modernidade. De acordo com Chervel, o nome de humanidades para a área do saber foi:

[...] dado pelos jesuítas aos estudos intermediários entre os de gramática e os de retórica, isto é, uma denominação própria para a Universidade de Paris, que será adotada, na França, para os estudos secundários, nomeados também como estudos de poesia. A organização escolar, que se fixa no fim do século XVI, é a mesma para o conjunto dos colégios franceses, tanto seculares como jesuíticos ou, mais tarde, de outras congregações de professores. Ela define cinco cursos: três de gramática, um de humanidades e um de retórica (CHERVEL, 1999, p. 150-151).

Não somente o nome da área surgiu no século XVI, especificamente na Universidade de Paris, como apontou o autor, mas a organização dos conteúdos de retórica, gramática e latim dentro das chamadas humanidades, contribuíram para a constituição de um modelo de escola que se fixou na França Moderna e que posteriormente serviu como inspiração para as reflexões pedagógicas sobre o papel e estrutura da escola. O ensino de humanidades tinha a pretensão de integrar os saberes específicos com as capacidades políticas dos sujeitos, assim, os discentes deveriam desenvolver primordialmente a arte de ler os textos clássicos, assim como de saber falar bem em público. De acordo com Annie Bruter, esse ensino era fundamentado na

[...] explicação dos textos antigos, ponto de partida das aprendizagens, necessitava realmente recorrer a conhecimentos de ordem muito diversas – gramaticais e filológicos, mas também geográficos, históricos, etimológicos, até mesmo botânicos, zoológicos ou mineralógicos – ao mesmo tempo que a capacidade de ressaltar as sentenças e máximas de ordem retórica, moral ou política que devem enriquecer o discurso do orador: tudo isso era considerado como conhecido pelo regente único de cada classe (BRUTER, 2006, p. 12).

O discurso era a competência que deveria ser desenvolvida pelos discentes nesse modelo de ensino, entretanto, o mesmo dependia da compreensão dos textos antigos, como discorreu a autora. Esse entendimento também era subordinado ao estudo dos campos da geografia, história e outros saberes próprios das humanidades. Dessa forma, o estudo das humanidades, por mais que tivesse os textos antigos como ponto de partida, tinha como identidade o diálogo intenso entre os saberes específicos de campos ainda não independentes como os conteúdos históricos, geográficos, filológicos, cronológicos, etnológicos, políticos e até retóricos. As humanidades se configuravam enquanto uma grande área de saber universal, no sentido humanista de compreensão dos saberes.

Todavia, por mais que os estudos humanísticos se centrassem na formação da competência retórica e não na transmissão de conteúdos, conforme o documento o *Ratio studiorum* jesuíta, os alunos precisavam dos saberes específicos para alimentar seus discursos. Por isso, segundo Bruter “reciprocamente, as produções dos alunos chamados a reutilizar o vocabulário, as expressões, os conhecimentos de belos pensamentos descobertos nos autores estudados, deviam testemunhar sua amplitude a incorporar palavras e ideias em um conjunto textual harmonioso” (BRUTER, 2006, p. 12). Assim, história, geografia, filosofia e outros saberes eram amplamente estudados pelos discentes como fundamento para compreensão dos textos antigos e alimento para o desenvolvimento de sua arte retórica.

Isso porque, a educação clássica promovida entre os séculos XVI ao XIX tinha como foco, de acordo com André Chervel “[...] desenvolver um certo número de qualidades, ou seja, a clareza do pensamento e da expressão; o rigor no encadeamento das ideias e de proposições; o cuidado com a medida e o equilíbrio; a adequação mais justa possível da língua à ideia” (CHERVEL, 1999, p. 155). Novamente é preciso refletirmos que o ensino humanista era centrado no desenvolvimento de capacidades para a vida pública, pois a expressão, a análise e a relação entre linguagem e fala são atributos essenciais para o homem público. E mais do que isso, os aprendizes deveriam realizar tarefas de organização cronológica dos fatos relatados nas obras históricas estudadas, com vistas a compreender os conteúdos militar-políticos, assim como geográficos desses escritos. Como discorreu Bruter, no Antigo Regime “a cronologia era considerada como um acessório do estudo desses textos históricos – a linguagem da época costumava unir à

cronologia a geografia sob a expressão “os dois olhos da história” (BRUTER, 2006:13). Os conteúdos de história e geografia não eram estudados separadamente como hoje, pelo contrário. De acordo com Chervel, o ensino humanista tradicional

[...] além das línguas e literaturas, concorria um certo número de matérias que figuravam no ensino magistral ou nas aprendizagens dos alunos. Encontrava-se aí a mitologia freqüentemente chamada de fábula, a história, a cronologia, a geografia antiga, as antigüidades, a lexicologia (as raízes gregas), a sinonímia, a poética, a retórica, e a lista aberta às influências novas não estava fechada. Seu traço comum é que, em nenhum caso, com a diferença das línguas estrangeiras ou das matemáticas, elas não podiam constituir ensinamentos independentes. Todas contribuíam para a mesma formação humanista e elas dependiam todas da competência de um único professor, o professor da classe (CHERVEL, 1999, p. 167).

Entretanto, esse modelo no século XIX, com as novas discussões sobre a ciência, contribuíram para o que Chervel chamou de “inevitável especialização”, que “[...] inerente a esses ensinamentos científicos, logo introduz uma grande diferença em relação ao modelo das humanidades” (CHERVEL, 1999, p. 165). Isso porque enquanto o primeiro era universalista, como discutimos, o segundo apoiava-se em textos explicados e que deveriam ser memorizados pelos alunos. Tinha como foco, segundo o autor, “a aquisição dessa cultura, fundada em textos, combinava perfeitamente com o mestre único, que seguia seus alunos durante todo o ano, às vezes até durante vários anos” (CHERVEL, 1999, p. 165). Ao invés de um trilhar orientado e mediado por diversos saberes imbricados, o novo modelo de ensino, se centrava na explicação do mestre e na memorização dos conteúdos. Ainda de acordo com Chervel, esse “[...] modelo que entra primeiro em competição com o das humanidades é aquele que Durkheim chama realista, ou enciclopédico. Seu princípio consiste em dar à nova geração uma educação científica, baseada no estado mais completo dos conhecimentos” (CHERVEL, 1999, p. 164). O modelo que lentamente concorreu e substituiu o humanístico não era voltado para a formação das capacidades discursivas e sim nos saberes como um fim, pois, conforme discorreu o autor, o deslocamento de um modelo humanista para o enciclopédico, não foi uma mera mudança de foco, mas uma reestruturação da compreensão do

papel da escola e do ensino das disciplinas escolares.

Mas, esse deslocamento enfatizado por André Chervel de um sistema universalizante de ensino para um modelo disciplinarizado, não ocorreu a partir de um programa global e sim, em decorrência, como já afirmado, de um intenso debate sobre ciência. Nesse sentido, as áreas de saber iniciaram um processo de proclamação de independências. O movimento enciclopedista durante o Iluminismo francês já tentara fazer uma organização do conhecimento, como bem analisou Robert Darnton.

A primeira a declarar sua independência das demais e a reivindicar um espaço específico dentro dos currículos escolares foi a História, pois segundo Chervel

Elas desempenha efetivamente um papel iniciador no processo da autonomização das disciplinas. A criação de cadeiras de História nos liceus data de 1818; um concurso de agregação de História desliga-se do tronco das letras em 1831. A partir desse momento, um curso magistral de História é assegurado nos principais estabelecimentos. Evolução disciplinar que marca a abolição do princípio unitário no ensino das humanidades clássicas mas que só será difundido muito lentamente no conjunto dos estabelecimentos franceses (CHERVEL, 1999, p. 168).

O início do século XIX foi marcado pela inclusão de cadeiras de História nos liceus e pela separação da mesma dos estudos de literatura, como discorreu o autor, o que contribuiu para a mudança do modelo educacional. Entretanto, nesse primeiro momento a História enquanto disciplina independente levava entre seus conteúdos específicos a geografia, a qual somente se tornou independente, enquanto disciplina no ensino secundário, na segunda metade do século XX. Assim, as formações dos professores também precisou mudar e passaram a ser centradas nos estudos de programas disciplinares. Após, esse processo de separação dos campos específicos das humanidades, na segunda metade do século XX, iniciaram-se inúmeras “[...] tentativas para aproximá-las [...] Todas essas tentativas procuram ajustar umas disciplinas às outras e restaurar a bela unidade perdida, que tinha feito o esplendor das humanidades clássicas” (CHERVEL, 1999, p. 168). Ao final de um processo de constituição das áreas independentes, forjado na segunda metade do século XIX e século XX, percebeu-se na contemporaneidade o quanto o isolamento das disciplinas foi prejudicial para a formação de um olhar amplo de

compreensão do presente e por isso, como alertou Chervel, iniciou-se uma movimentação para a re-aproximação dos campos do saber.

1.3 O nascimento de uma disciplina: a História

Primeiramente, devemos considerar que a Historiografia que analisa a História da História, como Charles Oliver-Carbonel em seu “Historiografia”, Rogério Forastieri da Silva em “Historia da Historiografia”, Josep Fontana em “Análise do Passado e Projeto Social”, entre outros, tendem a apresentar em suas narrativas um retorno ao mundo grego, romano, medieval, moderno, até chegar, cronologicamente, à contemporaneidade. Entretanto, como vimos até aqui, a História enquanto disciplina só se constituiu no século XIX, antes era um saber diluído em outros campos de conhecimento.

Nessa direção, segundo Estevão de Rezende Martins (2010), o termo História pode ser apresentado em quatro formas de compreensão: a primeira diz respeito ao conjunto de ações humanas no tempo; a segunda refere-se a memórias dos sujeitos sobre si mesmos; a terceira é fundamentada na concepção de ciência, seus métodos e teorias e a quarta e última pode ser entendida como o processo de narrar as ações dos homens no tempo. Entre a história vida, a história memória, a história saber e a história narrativa, temos a história disciplina escolar. Em qual dessas quatro formas de compreensão podemos enquadrar essa última modalidade? Aqui podemos afirmar com tranquilidade que em todas, pois a história disciplina escolar é resultado da vida dos sujeitos, que a registra a partir de suas memórias, e principalmente, fundamentada em uma história saber que se propõe a ser ciência e não deixa de ser narrativa. Portanto, ela pode ser configurada como uma quinta compreensão do que é História.

A História enquanto disciplina escolar, conforme analisou Annie Bruter, já era mencionada nos programas escolares franceses desde 1802, bem no início do século XIX e esse processo, como já referenciamos, prosseguiu por todo o século. Entretanto, entre os debates da História ciência e sua inserção enquanto disciplina escolar temos um tempo quase imediato e ou simultâneo e aqui a autora questiona: como seria possível implementar a disciplina de história na escola sem manuais didáticos específicos? Segundo Bruter, essa problemática pode ser resolvida se observarmos que os saberes históricos vinham sendo organizados em manuais desde o século XVII. Esses manuais tinham como função a educação dos

príncipes e da alta nobreza. Assim, afirmou:

Contentar-nos-emos em assinalar que a introdução da história no ensino dos liceus e colégios do Império e da Restauração (mencionada nos programas desde 1802, a história é dotada de um horário específico e de um programa embrionário em 1814, de professores “especiais”, em certos liceus, pelo menos a partir de 1818), não poderia ser feita tão rapidamente, se os professores não dispusessem de um mínimo de material pedagógico já elaborado. Ora, uma parte pelo menos desse material pedagógico, remonta aos preceptores dos príncipes do fim do século XVII, como Fleury ou Le Ragois, cujas obras conhecem, ao longo do século XIX, uma carreira que só se extinguiu com as reformas republicanas (BRUTER, 2006, p. 20).

Aqui devemos perceber que a autora aponta para o fato de que a consolidação da História disciplina dentro dos currículos escolares no século XIX, constituiu uma relação de dependência com os manuais didáticos de História. Os primeiros manuais de História a serem utilizados nos liceus no século XIX eram produções ainda do final do século XVII, mas que serviram de base para a constituição e escrita de novos manuais que surgiram tanto para atender ao ensino secundário, quanto superior. Isso porque, ainda segundo Bruter, por mais que a História enquanto disciplina não existisse nos programas de ensino dos colégios do Antigo Regime, precisamos considerar, como já discorremos, que os saberes históricos eram presentes nos estudos de literatura, retórica e gramática. Assim, “[...] a história do ensino histórico mostra que houve a invenção de uma pedagogia da história, com seus procedimentos e seu material específico na segunda metade do século XVII, [...] também que essa invenção se fez fora do âmbito propriamente escolar: é no espaço mais flexível da educação principesca [...]” (BRUTER, 2006, p. 19). Esse panorama nos auxilia a compreendermos como que ao mesmo tempo em que a disciplina de História era incluída nos liceus franceses, também era desde 1838, inserida no currículo do Colégio Dom Pedro II, no Brasil.

Conforme podemos visualizar no Artigo 1.º do Decreto n.º 1.556 de 17 de fevereiro de 1855, o ensino de História era componente presente nos programas de estudos da 1ª classe e da 2ª classe:

1.ª classe: Leitura e Recitação de Portugues e Grammatica Nacional, Grammatica Latina, Francez, Arithmetica, Inglez, Algebra, Zoologia e Botanica, Physica, Geometria,

Geographia e Historia Moderna, Mineralogia e Geologia, Chimica, Trigonometria rectilinea e Chorographia do Brazil e História Nacional.

2.^a classe: Allemão, Grego, Philosophia Racional e Moral, Geographia e História Antiga, Philosophia, Rhetorica, Geographia e História da Idade Média, Eloquência Prática, História da Philosophia e Italiano.

O ensino de História Moderna, História Nacional, História Antiga e História da Idade Média, aparecem como disciplinas independentes dentro do currículo do Colégio D. Pedro II, como demonstrado no documento. A História era uma disciplina que interessava ao Império que vinha demonstrando isso nos anos de 1840, não apenas pela criação do próprio Colégio D. Pedro II em 1838, mas principalmente pela fundação do IHGB em 1841. O ensino de História era fundamental para a construção de uma alma nacional, após as revoltas separatistas que marcaram as primeiras quatro décadas do século XIX no Brasil. Dessa forma, como bem afirmaram Marcos Silva e Selva Fonseca:

Em diferentes contextos da história do Brasil, é possível dimensionar a preocupação do Estado com a institucionalização de currículos e programas de História para a educação básica. No caso específico da disciplina História, a partir do século XIX, identificam-se dezoito programas de Ensino relativos às reformas curriculares entre os anos de 1841 e 1951. Esses programas foram organizados pelo Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, de acordo com as diretrizes das várias reformas curriculares ocorridas naquele período (SILVA & FONSECA, 2010, p. 15-16).

Os programas enfatizados pelos autores, foram responsáveis pela inclusão do ensino técnico, pela manutenção de um currículo preparatório para os cursos superiores que visava formar uma elite nacional, assim como dava ênfase em um ensino enciclopédico. Entretanto, para pensarmos na consolidação da História enquanto disciplina escolar no Brasil, a primeira modificação no Plano de Estudos do Colégio D. Pedro II, realizada em 1841, tem uma grande expressão, pois nessa alteração o estudo secundário passou de 6 para 7 anos e o ensino de História Antiga passou a ser ministrado no terceiro ano, de História Romana no quarto ano; História medieval no quinto ano, no sexto era ministrada História Moderna e no sétimo a História do Brasil, sempre com sua correlata Geografia.

Dessa forma, sem querer adentrar a História da História, podemos observar a partir da revisão historiográfica aqui proposta, assim como pela problematização que guiou esse trabalho, que a independência dos saberes históricos das chamadas humanidades, lhe conferiu uma organização interna que os levou a fragmentação. Assim, a História ao se constituir enquanto disciplina escolar se separou da Geografia, da Filosofia, da Literatura e principalmente de si mesma, pois seu ensino passou a ser fragmentado dentro de núcleos de conteúdos organizados cronologicamente em gavetas. Mais, do que avaliarmos o processo de nucleação dos conteúdos históricos em relação às Ciências Humanas, nossa tarefa aqui é propor a reflexão sobre: é possível propormos uma educação humanística nos dias de hoje? Ou deveríamos pensar em uma educação humanista? Focada na formação dos sujeitos para a vida prática, como enfatiza tanto Jörn Rusen? Essas perguntas ainda não tem respostas, pois esse é um desafio posto para a contemporaneidade, vencer a fragmentação dos sujeitos na sociedade globalizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, José D'Assunção. *Teoria da História: princípios e conceitos fundamentais*. v. 1 Petrópolis: Vozes, 2011.
- BENTIVOGLIO, Júlio; LOPES, Marcos Antônio (orgs). *A Constituição da História como ciência: de Ranke a Braudel*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRUTE, Annie. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a História ensinada no século XVII. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.19, p. 7-21, abr./2006. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>, Acesso em: 20/09/2014.
- CARBONELL, Charles-Olivier. *Historiografia*. v. 21. Coleção Teorema. Lisboa: Teorema Ltda., 1981.
- CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul/dez, 1999.
- CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação. v. 2, 1990, 177-229.
- DARNTON, Robert. *O Grande Massacre de Gatos: e outros episódios da História Cultural Francesa*. 7ed. São Paulo: Graal, 2011.
- FONTANA, Josep. *História: análise do passado e projeto social*. Bauru: EDUSC, 1998.
- GASPARELLO, Arlete Medeiros. *Construtores de Identidades: A pedagogia*

da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

MARTINS, Estevão de Rezende. *História Pensada: Teoria e Método na Historiografia Européia do século XIX*. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, 2010, n. 60, p. 13-33.

SILVA, Rogério Forastieri. *Historia da Historiografia*. Bauru: Edusc, 2001.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A disciplina de história no Império brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.17, p. 1-10, mar. 2005

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A história ensinada sob o império da memória: questões de História da disciplina. *História*, São paulo, 23 (1-2): 2004, 13-32.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (orgs). *Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira (1850-1951)*. Curitiba/PR, 1998.

