

Da didática da História à história da História ensinada

From History Didactics to the history of taught History

Kazumi Munakata*

RESUMO

Nas discussões atuais no campo do ensino de História, o grupo da autodenominada Didática da História (ou *Geschichtsdidaktik*) postula que a questão deve ultrapassar os muros da escola para examinar todas as ‘elaborações da História sem forma científica’, ou seja, aquelas que não resultam de pesquisas acadêmicas. Essa Didática não pertenceria, portanto, ao âmbito da Educação, mas da própria Ciência da História. Pode-se, no entanto, perguntar se a atividade do professor (escolar) de História é da mesma natureza que a dos jornalistas, cineastas, profissionais de museu, autores de história em quadrinhos, conversas de donas de casa sobre a situação do país etc. O artigo discute essas questões e propõe como alternativa um roteiro para a construção de uma história da História ensinada, indicando as condições históricas implicadas na constituição da disciplina escolar denominada História, tendo como referenciais a teoria curricular e a história das disciplinas escolares.

Palavras-chave: ensino de História; didática da História; história das disciplinas escolares.

ABSTRACT

In the current discussions in the field of history teaching, the group of the so-called Didactics of History (or *Geschichtsdidaktik*) postulates that the theme must overcome the walls of the school to examine all ‘elaborations of History without scientific way’, i.e. those which are not the result of academic research. This Didactics would not belong, therefore, to the scope of education, but to that of Science of History itself. We can, however, ask if the activity of the (school) history teacher is the same nature as that of journalists, filmmakers, museum professionals, comics authors, conversations among the housekeepers on the neighborhood, etc. This article discusses these issues and proposes as an alternative a script for building a history of taught History, indicating the historical conditions involved in the creation of the school subject called History, taking as references the curriculum theory and the history of school subjects.

Keywords: teaching History; History didactics; history of school subjects.

* Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Rua Ministro Godói, 969, 4º andar, Bloco A, Sala 4E-19, Perdizes. 05015-901 São Paulo – SP – Brasil. kazumi@puccsp.br

O Ensino de História é um campo de pesquisa que cresceu muito no Brasil desde o final do século XX. Prova disso são os numerosos eventos do campo – Perspectivas do Ensino de História, Pesquisadores de Ensino de História, os seminários temáticos nos Simpósios Nacionais, nos Encontros Regionais da Associação Nacional de História (Anpuh), as atividades dos Grupos de Trabalho (GTs) Nacional e Regionais de Ensino de História e Educação da mesma Anpuh – e a grande afluência de participantes nesses eventos. Para esse crescimento talvez tenha contribuído o surgimento, nos próprios cursos de graduação em História, de disciplinas referentes ao ensino de História, ultrapassando o confinamento da questão nos cursos de Licenciatura, ministrados nas Faculdades e Institutos de Educação. Mas com isso também se acirraram as disputas, já antigas, em torno do domínio sobre esse campo: qual área deve ter competência sobre o ensino de História – História ou Educação? Este artigo visa contribuir para essa discussão, primeiro examinando a proposição da Didática da História, tal qual formulada por Cardoso (2008),¹ e em seguida apresentando algumas potencialidades que a abordagem da História da Educação propicia.

De acordo com Cardoso (2008, p.158), a Didática da História, *Geschichtsdidaktik*, é uma Ciência e “pertence à História, é uma parte indissociável dela. A *Geschichtsdidaktik* abrange mais do que a realidade escolar, ela estuda a ‘consciência histórica na sociedade’. Essa didática não é apenas mais uma *Didaktik der...* (didática da...), mas um todo cuja definição numa única palavra – *Geschichtsdidaktik* – pode não ser casual”.

Para sustentar essa hipótese, Cardoso vale-se da noção, proposta por Chervel,² de disciplina escolar, que teria sido ‘historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola’, ou seja, mantendo distância, autonomia e diferença em relação à chamada ‘ciência de referência’, da qual não pode ser mera ‘transposição didática’. O raciocínio que segue dessa premissa é inusitado:

Se a História escolar é uma criação da escola, e não uma versão simplificada da ‘História dos historiadores’, a Didática da História não pode ser uma coleção de métodos – *Unterrichtsmethoden* – utilizáveis tanto no ensino de História quando no de outras disciplinas escolares. Quando reconhecemos a autonomia das disciplinas escolares, a Didática da História perde seu caráter prescritivo, deixa de ser um conjunto de procedimentos para melhor transmitir aos alunos a ‘História dos

historiadores'. A Didática da História também perde o *status* de 'dramaturgia do ensino' ou 'arte de ensinar' – *Lehrkunst* –, que ela tinha tal como concebida no século XVII por Jan Comenius. (Cardoso, 2008, p.157-158)

Enquanto Chervel (1988) propõe uma imersão na chamada 'cultura escolar', Cardoso (2008), ao contrário, mesmo invocando-o, conclama a sair da escola, já que, presume, a *Geschichtsdidaktik* é mais ampla do que o âmbito escolar e, portanto, está dispensada de cuidar das questões escolares. E se a História escolar é distinta da História dos historiadores de ofício, então aquela não é científica, tanto quanto as histórias divulgadas no cotidiano, nos meios de comunicação de massa, nos museus etc., tornadas doravante objeto dessa ciência histórica:

a *Geschichtsdidaktik* não é uma reflexão apenas sobre a História escolar, mas sobre todas as 'elaborações da História sem forma científica' – *nicht-wissenschafts-förmigen Geschichtsverarbeitungen*. A *Geschichtsdidaktik* é uma autorreflexão empreendida pelos profissionais que trabalham com essas manifestações culturais da História sem forma científica, definidas pelo conceito de 'cultura histórica' – *Geschichtskultur*. (p.158)

...

Como escola e sociedade se influenciam mutuamente, de um ponto de vista didático-histórico não faz sentido diferenciar a História escolar das outras elaborações da História sem forma científica. Não interessa à Didática da História estudar o contexto escolar apenas para compreendê-lo, mas como campo de pesquisa para a compreensão da cultura e da consciência históricas na sociedade como um todo. Se a História escolar não é o objeto exclusivo da Didática da História conforme definida neste artigo, essa área de estudo não é pedagógica, mas histórica, ao contrário das representações mais comuns sobre ela no Brasil. (p.166)

O campo de Ensino de História está assim resgatado para a História; não precisa mais se imiscuir na Educação. Mas em que consistem essas *nicht-wissenschafts-förmigen Geschichtsverarbeitungen*, essa 'elaboração da História sem forma científica'? Cardoso recusa de saída uma discussão epistemológica: "A distinção entre a 'História dos historiadores' como científica e a cultura histórica como não científica obedece aqui a um critério puramente institucional.

Os historiadores falam de um lugar que tem *status* e responsabilidades científicas – mesmo que recusados por eles –; todos os demais não têm essa prerrogativa” (p.168, nota 7).

Essa recusa certamente evita alguns problemas. (Por exemplo, dispensa discutir questões do tipo: o teorema de Pitágoras, um componente curricular da matemática escolar, é, por ser exatamente escolar, não científico?) Mas também cria outros problemas, ao descortinar um imenso universo cultural, cuja determinação é meramente negativa: ‘aquilo que não é científico’. Como fazer dessa negatividade o objeto de uma ciência? Mais do que isso, como determinar, nessa imensidão do não científico, aquilo que pode ser tomado como ‘história não científica’? Se tudo é história, tudo o que é representado no mundo não científico é história não científica? Ou constituem matéria dessa história não científica apenas as representações de eventos e ações que certa historiografia (científica), dita tradicional, oficial, positivista etc. considerou ‘fatos históricos’ – ‘descobrimento do Brasil’ por Pedro Álvares Cabral; ‘independência do Brasil por d. Pedro etc.?’

Permanecer no estrito ambiente escolar evita, pelo menos, essas aporias teóricas. É história escolar o que é ministrado na escola como tal – e não deve ser por acaso que Cardoso (2008, p.159), embora faça menção a “filmes, programas de televisão romances históricos [e romances ‘não históricos’ não conteriam também elementos de história não científica?], comemoração de datas históricas [quais datas são históricas e quais não o são nessa esfera da não cientificidade?], revistas de divulgação científica e outros textos jornalísticos”, acabe sempre restringindo os exemplos de análise da *Geschichtsdidaktik* ao ensino de História na escola. “Por exemplo”, diz Cardoso (2008, p.163),

uma pesquisa de campo didático-histórica jamais ignora ou mesmo relega a segundo plano os conteúdos tratados numa aula. Quando um pesquisador das ciências da educação enfoca a organização das aulas e abstrai os conteúdos nelas tratados, está agindo de acordo com princípios metodológicos que são coerentes com seu objeto, mas que seriam incoerentes numa pesquisa didático-histórica. A cultura histórica sempre se apresenta tanto na forma como no conteúdo da aula. Ainda que possa espelhar-se em pesquisas educacionais, uma pesquisa de campo didático-histórica sempre se submete ao pressuposto de entender forma e conteúdo da aula como um todo inseparável. Mais do que isso, ela sempre entende o que ocorre na sala de aula como apenas uma parte de um todo mais amplo, que

engloba todas as elaborações da História sem forma científica. O que ocorre na sala de aula é só uma parte da cultura histórica, aquela chamada de História escolar, que mantém relações indissociáveis com outras expressões dessa cultura – livros didáticos, filmes, programas de televisão, *sites* da internet etc. –, mesmo que tais reações não sejam sempre visíveis aos olhos dos atores de campo ou do pesquisador. Essas relações indissociáveis típicas da cultura histórica impedem o pesquisador de tratá-la como um texto – *culture-as-text* –, pois ela não é algo separado de seus autores e contexto histórico.

Embora não fique muito claro o que, afinal, deve ser investigado ‘numa aula’, o exemplo apresentado por Cardoso (2008, p.163) tem como referência a metodologia da antropologia, mesmo que seja para negá-la em seguida:

esse tipo de pesquisa não se limita ao que ficou conhecido como ‘antropologia de varanda’, em referência aos etnógrafos que coletavam informações dos nativos nas varandas das casas dos governantes coloniais. Apesar de deixarem seus gabinetes para ir a campo, o que já representava uma mudança significativa para a antropologia, os antropólogos de varanda apenas entrevistavam os que se dirigiam até eles. A pesquisa de campo didático-histórica não se dirige até a escola para entrevistar professores e alunos, mas para conviver e experienciar com eles. (p.163)

Cabe aos colegas da Antropologia comentarem essa imagem que lhes foi atribuída de conselheiros do *sahib* na varanda da casa-grande colonial. Vale a pena, no entanto, esclarecer que essa proposta de não apenas “entrevistar professores e alunos, mas ... conviver e experienciar com eles” foi e é frequentemente alardeada como uma modalidade da investigação, muito difundida exatamente na Pedagogia – a chamada ‘pesquisa-ação’.³ Além disso, resta a questão crucial: por que essa *Geschichtsdidaktik*, que faz parte da Ciência Histórica, não pode assumir os procedimentos e as metodologias da pesquisa propriamente histórica? Com essa questão inicia-se a segunda parte do presente artigo, aquela que apresenta as contribuições da História da Educação para pensar o ensino de História.

Uma tal investigação, se se pretende histórica, deve buscar, como sugere Paul Veyne,⁴ o específico do seu objeto. Um ensino de História escolar, então, não ocorre simplesmente na esfera do não científico, mas num lugar bastante específico, a escola. Esta, por sua vez, é historicamente determinada. Não é

porque o nome existe desde a Antiguidade que a escola possa ser considerada trans-histórica.⁵

Como afirmam Vincent, Lahire e Thin,⁶ a escola, tal qual se conhece até hoje, nasce no século XVII, marcando uma ruptura com os padrões prevaletentes de transmissão cultural. Esta, doravante, não ocorre mais em meio às práticas partilhadas por toda uma sociedade (por exemplo, numa sociedade indígena) ou por parte dela (por exemplo, a formação dos aprendizes na oficina de um mestre de corporação), mas se realiza em um lugar distinto de todos os lugares até então existentes da sociedade, numa temporalidade própria e sob a condução de mestres de um novo ofício, o de ensinar. O saber assim ministrado é também exercitado, avaliado e por fim certificado. Esses aspectos por si só já distinguem essa instituição de outros espaços de difusão cultural.

A escola, que assim se institui, não visa a nenhum ofício em particular, mas àquilo que se considera necessário para todos os jovens. Por isso mesmo, o ensino ali ministrado não pode se prender aos fazeres habituais dos ofícios; não há mais o ‘aprender vendo e fazendo’; passa-se da aprendizagem para o ensino. Mas qual deve ser o conteúdo desse(s) saber(es)? O que ensinar? Inicialmente, o ler, o escrever e o contar (e também o rezar). Aos poucos, porém, foram se introduzindo outros conteúdos, que comporiam as disciplinas escolares, entre elas a História. Como se processou a seleção e a delimitação desses saberes? Essa é uma questão que, salvo engano, continua em aberto, seja na bibliografia internacional, seja na nacional.

Em particular, o que interessa aqui é a invenção da disciplina História. A esse respeito, convém lembrar a observação de Furet (1979, p.18): “Se a história não é ensinada [no século XIII], é porque ela não se constituiu em matéria ensinável”.⁷ A questão, que antecipa em quase 10 anos a formulação programática de Chervel (1988) sobre a pesquisa em história das disciplinas escolares, é fundamental: ela opera a desnaturalização dos saberes escolares (em particular, da História) e adverte que nem tudo é ensinável.

Furet (1979), porém, talvez por seu pioneirismo, ignora certos aspectos fundamentais da questão. Segundo ele, a constituição da História como um conhecimento municiado de procedimentos científicos se fez com a incorporação dos saberes eruditos dos antiquários, que, no entanto, não seriam “ensináveis” (p.12ss). A esse respeito, comenta Bruter:⁸

Infelizmente, F. Furet ... resolve [o problema] de modo *a priori*, sem construir o objeto 'ensino', que desconhece aqui: "Ensina-se a numismática na escola ou no colégio?", pergunta por exemplo a respeito da erudição, que considera como "uma arte ao mesmo tempo muito incerta e muito erudita [*savant*] para ser objeto de uma transmissão escolar", sem questionar as fontes que mostrariam como a concebiam os professores [*régents*]; quanto à numismática, ela foi efetivamente objeto de um ensino nos pensionatos dos jesuítas durante o Antigo Regime.

A História não é ensinável não só porque a ciência histórica não está plenamente constituída, como argumenta Furet, mas porque o próprio ensino não comporta conteúdos organizados em disciplinas, entre elas a História. Cabe aqui acompanhar mais de perto o que Bruter (1997a) denomina 'a História ensinada no Grande Século' – expressão que dá título à sua obra. Os exemplos são sempre franceses, mas ilustram as mudanças verificadas na História escolar. Se na França, no nível elementar, primário, só há o ensino de 'ler, escrever e contar', como foi dito acima, no secundário, em que imperam as chamadas 'Humanidades', tudo se organiza em torno da retórica.⁹ Segundo Bruter (1997b), a

retórica era de fato concebida, à maneira ciceroniana, como a ciência-rainha que engloba e coroa todas as outras, e a fala do orador não triunfava somente pela beleza da sua forma, mas também pela excelência do seu fundo. Não se pode, pois, de modo nenhum, opor o ensino das 'palavras' e o ensino das 'coisas', já que a retórica não foi concebida apenas como técnica, mas também como saber e mesmo como sabedoria.

...

Assim, as finalidades diversas (cognitiva, retórica, religiosa e moral) do ensino humanista não eram distintas: elas confluem para que toda a atividade escolar seja a ocasião ao mesmo tempo de exercitar o estilo em latim dos alunos, de melhorar seu conhecimento da Antiguidade, de aperfeiçoar seus costumes, de aprofundar sua fé. Concebe-se pois a impossibilidade de se constituir uma 'disciplina', regida por uma finalidade própria, nesse quadro de uma pedagogia cujos objetivos estão tão estreitamente imbricados: cada texto estudado, inclusive os textos poéticos ou de oratória, era a ocasião de fazer conhecer o passado antigo; reciprocamente, os textos históricos não eram, não mais que outros, especifica-

mente voltados para esse objetivo; contribuíam também para melhoria do vocabulário e do estilo latinos dos alunos e para a sua edificação moral.¹⁰

Trata-se, então, na perspectiva de Bruter (1997a; 1997b), de examinar em que consistia a História ensinada no interior da retórica. Mas como distinguir ali o que é propriamente História e o que não o é? Bruter (1997b, p.77) estabelece alguns critérios. Como essa autora comenta, *Ratio Studiorum*, manual de ensino dos colégios jesuítas, cuja versão definitiva é de 1599, estabeleceu que “o historiador deveria ser explicado ‘mais rapidamente’ do que o poeta, ‘quase correndo’ (*historicus celerius fere excurrendus*)”. Ela também aponta como um dos traços distintivos da história os conteúdos, que “eram geralmente fatos militares” (p.78), requerendo a descrição dos lugares que constituem o cenário das batalhas, ou seja, aquilo que se tornaria Geografia. Além disso, há nessa modalidade de texto “a exigência do encadeamento dos fatos, que é própria do gênero histórico” (p.80). Em todo caso, essas características não promoveram a autonomização “da história como matéria do ensino, porque se referiam às particularidades da história como gênero textual e não como domínio específico do saber” (p.80). Estava-se, então, sob o império da retórica.

A história do ocaso da retórica (e da sua língua, o latim) ainda está por ser feita. É elucidativo, no entanto, percorrer a trajetória da palavra ‘retórica’ nas sucessivas edições do *Dictionnaire de l’Académie Française*. Na primeira edição, a de 1694, a primeira entrada do verbete *Rhétorique* define-a como “Arte de falar bem” (*Art de bien dire*). Essa definição permanecerá invariável no *Dictionnaire* (com uma pequena modificação: o acréscimo do artigo ‘A’ antes de ‘Arte’), pelo menos nas edições sucessivas disponíveis. Retórica também se refere às aulas que a ministram ou ao livro clássico sobre ela.

A definição da retórica como ‘arte de falar bem’ é também adotado pelo *Diccionario da Língua Portuguesa*, de Antonio de Moraes Silva, publicado em Lisboa, em 1789.¹¹ Nele, a definição “Arte de falar bem” tem um complemento: “para persuadir aos ouvintes”. Essa ideia de persuasão também aparece no dicionário da Academia Francesa, já na primeira edição: “Diz-se *Empreguei toda minha Retórica* para dizer Eu disse, fiz tudo o que podia para persuadi-lo. Diz-se também, *Perdestes vossa Retórica* para dizer Podes falar, não o persuadirás em nada” (On dit, *J’ay employé toute ma Rhétorique*, pour dire, J’ay dit, j’ay fait tout ce que j’ay pô pour lui persuader. On dit aussi, *Vous y perdrez*

vostre Rhétorique, pour dire, Vous avez beau parler, vous ne lui persuaderez point).

Na quarta edição (1762) do *Dictionnaire* aparecem dois verbetes *Rhétorique*, dos quais o segundo destina-se exclusivamente à persuasão: “Diz-se, por vezes, no estilo familiar, De tudo o que se emprega no discurso para persuadir alguém” (Se dit quelquefois dans le style familier, De tout ce qu’on emploie dans le discours pour persuader quelqu’un). Em seguida, esse verbeete retoma o exemplo do uso apresentado na primeira edição. Na quinta edição (1798), esse segundo verbeete *Rhétorique* recebe mais um acréscimo: “Diz-se também em sentido pejorativo, assim como *Retor*, para designar a afetação da eloquência. Tudo isso não passa de Retórica” (Il se dit aussi en mauvaise part, ainsi que *Rhétteur*, pour designer l’affectation d’éloquence. *Tout cela n’est que de la Rhétorique*). Na sexta edição (1835), à “afetação de eloquência” acrescenta-se “os discursos vãos e pomposos” (L’affectation d’éloquence, les discours vains et pompeux) – fórmula mantida na oitava edição (1932-1935).

Do mesmo modo, o ‘lugar comum’ (*locus communis*), dispositivo da retórica que fornece ao retor o repertório de formulações adequadas para cada argumentação e reconhecíveis pelo destinatário do discurso, torna-se sinônimo de clichê, trivialidade, banalidade... No *Dictionnaire*, da Academia Francesa, as definições técnicas de lugar comum (*lieu commun*) recebem, na quarta edição (1762), o acréscimo da conotação mais coloquial “certas reflexões gerais e comuns” (certaines réflexions générales & communes); na quinta edição (1798), também significa “coisas usadas e triviais” (Des choses usées et triviales); e, na sexta (1835), “ideias usadas, batidas” (Des idées usées, rebattues). Por fim, na oitava edição (1932-1935), desaparecem as definições de *lieux communs* como item do verbeete ‘Lugar’ (*Lieu*), sendo remetidas ao verbeete *Commun*, onde os significados técnicos e vulgares de ‘lugar comum’ aparecem juntos.

Esse rápido exame dos dicionários permite constatar a gradativa retração do valor atribuído à retórica no transcurso do século XIX. Oehler (1999) aponta para os traumas produzidos pela Revolução de 1848 como decisivos na mudança do paradigma literário. Com Baudelaire e Flaubert, entre outros, a emergente literatura moderna “afastou-se do palavrório”.¹²

A crise da retórica implica também a crise do ensino centrado nela. De um lado, condena-se cada vez mais um padrão de ensino baseado na leitura e

na memorização dos livros (clássicos). De outro, o ensino começa a ser ministrado em módulos de conteúdos, que serão chamados de matérias e disciplinas. Costuma-se imaginar que essas matérias são epistemologicamente ‘naturais’: os ‘entes matemáticos’ são naturalmente agrupados na Matemática; os ‘físicos’, na Física; e assim por diante. Cabe, no entanto, acompanhar a indagação de Bruter (1997a, p.31-32):

O teorema de Pitágoras, as peças de Molière ou as experiências de Buffon sobre a digestão não são menos históricos que o Tratado de Utrecht ou a Guerra de 1914-1918; mas há fortes chances de que seja no curso das matemáticas, do francês e das ‘ciências da vida e da terra’, e não no curso de história, que o aluno aprende a conhecê-los. Considera-se em geral que não é necessário saber quem era Pitágoras para empregar seu teorema; quanto às peças de Molière, mesmo que seja útil saber quando viveu o seu autor para compreendê-las, a finalidade primeira de sua leitura na aula de francês não é essa. Os dados históricos introduzidos no francês ou nas matemáticas não aparecem como tais, pois são postos ao serviço da aquisição de competências de outro tipo: a aptidão para resolver um problema, a capacidade de expressão. Assim, não são os conteúdos que, por si sós, fazem a disciplina, é também o uso que deles se faz.

A um leitor atento não terá escapado que Bruter (1997a) não menciona mais o ‘Tratado de Utrecht’ ou a ‘Guerra de 1914-1918’, mas ele certamente compreenderá que esses acontecimentos – e, nesse exemplo, só eles – ficaram confinados na rubrica História. Como se processou essa partilha dos conteúdos do saber? Quem a determinou? Por que e para quê? Tais questões, como se afirmou acima, permanecem em aberto, embora cruciais para a história das disciplinas escolares.

Em todo caso, nesse processo de partilha de conteúdos, de acordo com Chervel e Compère,¹³ a História

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.

Essa precedência da História talvez remonte a um tipo de ensino que se expandia, segundo Bruter (1997a; 1997b), fora dos colégios, onde se ministravam as Humanidades, mas nos quartos de pensões (*chambres des pensionnats*, 1997b, p.82) e na formação de jovens príncipes. Comenta Bruter (1997b, p.83-84) que

o ensino nos ‘quartos’ não se inscreve na tradição humanista: distingue-se não só por sua natureza privada (enquanto as aulas dos colégios, dado o caráter universal da mensagem religiosa que ministravam, eram, em princípio, abertas a todos), mas também por seus mestres, seus conteúdos e métodos. Preceptores ou ‘prefeitos do quarto’ ensinam em francês, mediante ‘conversas’ mais adequadas que a lição magistral para o futuro *status* social dos alunos, matérias ausentes nas aulas de humanidades, como geografia, história, ‘fortificação’, ‘brasão’ ou ‘medalhas’ etc. ... Pode-se dizer, sem medo de anacronismo, que o ensino nos ‘quartos’ era uma espécie de ensino ‘profissional’ para preparar os jovens nobres para uma carreira no serviço do Estado: essa visada ‘profissional’ é inteiramente explícita na maior parte dos projetos ... por exemplo, no de [François de] La Noue [1531-1591] exortando os reis a assumirem a educação de sua nobreza, “pois dali saem os príncipes, os grandes chefes de guerra, os governadores e altos oficiais, embaixadores e capitães”. É por isso que esse ensino deve ser em francês, pois se baseia nas realidades contemporâneas para as quais o latim não oferece nem o vocabulário nem mesmo conceitos adequados, e também para evitar o desvio, custoso em tempo e energia, da aprendizagem de línguas antigas ...

Ora, a história era um elemento constitutivo componente desse ‘programa’ de ensino aristocrático, como esboçam os textos que o abordam. Mas essa história não era a história humanista e não devia ser ensinada da mesma maneira. A nobreza aspirava a efetuar um tipo de educação menos livresco que a das humanidades ...

...

Quanto ao conteúdo desse ensino em gestação, ele se apresenta tal como aparece esboçado pelos projetos educativos em questão como ‘moderno’ e ‘nacional’, já que deveria se fazer em francês e incluir a história recente, notadamente a história da França.

Essa história que assim se autonomiza como disciplina História carrega, portanto, certo repertório de conteúdos. É como se a ela tivessem sido desde o seu nascimento destinados tópicos como ‘Tratado de Utrecht’ ou a ‘Guerra

de 1914-1918' (embora este último exemplo seja completamente anacrônico...). Além disso, esses conteúdos devem servir de exemplos para os jovens nobres e príncipes, de acordo com a célebre fórmula de Cícero. Comentam Garcia e Leduc:¹⁴

Na gama de finalidades sucessivas atribuídas ao ensino de História – e à própria História –, até as vésperas da Revolução e mesmo depois dela, a que predomina é claramente a da *historia magistra vitae* (a história como seleta de lições disponível para a conduta da ação). Essa virtude emprestada da história traduz um tipo de relação com a historicidade na qual o passado é nunca é ultrapassado nem proscrito.

Essa história-exemplo, cujo teor ideológico já foi amplamente constatado e discutido, foi denunciada, como lembra Hery,¹⁵ por Lucien Febvre, em 1920: “A história que serve é uma história serva”.

Em todo caso, as ‘histórias mestras da vida’ bastam em si mesmas. É o feito notável, exemplar que deve ser narrado – e esse era o conteúdo da *leçon d'histoire*, lição de história. Como esclarece Hery (1999, p.157), *leçon* origina-se da palavra latina *lectio* (donde também surge o inglês *lecture*), que “designava, na liturgia romana, a ação de ler em alta voz textos da Escritura ou dos padres da Igreja, isto é, de propriamente recitar – *recitare*”. Uma *leçon*, observa Hery, não é uma ‘conversação’, mas uma ‘composição’, cujos critérios de excelência (clareza, extensão da cultura, talento da fala e a irradiação da personalidade) remetiam, portanto, à retórica ciceroniana, e o seu resultado era a aula magistral. Cada *leçon* versava sobre algum tema, certamente sempre moralizante.

Aos poucos, no entanto, a *leçon* vai dando lugar ao *cours* (curso), não apenas para não carregar na conotação religiosa, mas também para indicar a série completa das *leçons* de História. Essa questão da série completa era crucial, pois se entendia que o ensino da História obedecia à ‘regra absoluta do percurso integral’, segundo a *Journal officiel de la République française*, uma publicação oficial da Terceira República (Hery, 1999, p.157). A História, daí em diante, deveria ser narrada em seu suposto conjunto, percurso total, do qual cada aula (*classe*) era uma unidade. O curso deveria ser planejado aula a aula, de modo a não deixar lacunas, mas também de modo a adequar os conteúdos nessas unidades temporais que, diga-se de passagem, haviam sido reduzidas de uma hora e meia para uma hora apenas. Na prática, substituía-se

uma concepção de história como narração de grandes feitos exemplares por outra, que privilegia os aspectos processuais.¹⁶

O *cours*, no entanto, mantém da *leçon* o seu caráter oral, que pode se apresentar como ditado (que, de resto, contribui para manter os alunos disciplinados). O curso oral do professor, que pretende dar conta do ‘percurso integral’, é, no entanto, interrompido exatamente por essas unidades de hora-aula, o que exige um artifício de encadeamento entre o que foi dito antes e o que agora se dirá: tal artifício, que dura de um terço de hora a meia hora, é a *interrogation*, perguntas que podem ser dirigidas a um aluno individual, a um grupo de alunos ou à classe inteira. Daí o paradoxo: para assegurar a continuidade do ‘percurso integral’, o curso oral (cujo ideal é ser magistral) do professor torna-se descontínuo. Tal descontinuidade aprofunda-se cada vez mais, à medida que vão se introduzindo novas práticas, como a generalização dos diversos usos dos livros didáticos, o que solicita atividades dos alunos e diversificação dos atos do professor. O curso de História deixa de ser apenas o professor falando (Hery, 1999).

Paralelamente a essa passagem de uma concepção a outra, também ocorre, no final do século XIX, a discussão sobre o ensino de História e o ‘psitacismo’ (*psittacisme*), termo relativo a psitacídeos e que, coloquialmente, costuma-se denominar ‘papagaiada’ (*perroquetage*).¹⁷ As disciplinas escolares implicam exercícios e exames, mas como realizá-las na História? Chervel (1988, p.92), de certo modo, faz eco à questão já posta por Furet e indaga: “A história é disciplinável?”. A dúvida havia sido formulada pelo matemático e filósofo Augustin Cournot, que, num texto de 1864, constatou que o curso de História “presta-se mal à determinação de deveres e tarefas ... Aprender de cor um pequeno catecismo histórico ... só convém à primeira infância e apenas ativa a memória. Redigir com base nas anotações a lição do professor conduz rapidamente à estenografia, em vez de à escuta e à assimilação” (*apud* Chervel, 1988, p.92).

Convém lembrar que, segundo Chervel (1988, p.96), a renovação pedagógica de 1880 proscreeu os exercícios passivos e deu preferência aos exercícios ativos. Como, porém, introduzir ‘exercícios ativos’ numa disciplina cuja didática requeria o “fazer entrar na memória” (Hery, 1999, p.192)? Prossegue Hery: “Os verbos ‘gravar na memória’, ‘lembrar-se’, ‘recordar’ e ‘rememorar’ são frequentemente empregados nos textos para exprimir o que

se espera do aluno e, em 1890, as instruções mencionam que a História deve exercitar a memória e, ao fazê-lo, contribuir para a educação intelectual”.

Já no início do século XX, ainda segundo Hery (1999, p.195), a Société d’Histoire Moderne aplicou um questionário a professores de História com as seguintes questões: “É preciso fazer apelo à memória ou à inteligência dos alunos? A História deve ser mnemotécnica ou exercício de reflexão? Ela deve variar segundo as classes e as épocas?”. O resultado, publicado em 1920, apresentou elementos intrigantes:

De maneira geral, sublinha o relator, eles [os professores] respondem que a História deve fazer apelo à memória, sobretudo nas classes iniciais, e à reflexão, nas mais adiantadas. De fato, a memória faz parte das faculdades mentais que o ensino secundário deve desenvolver, e uma cabeça bem feita’ é, antes, ‘uma cabeça bem cheia’. Como a inteligência procede por associação e combinação, é preciso que o espírito guarde na memória certo número de dados sobre os quais possam se enxertar as aquisições novas. A expressão ‘mobilier a memória’ traduz essa ideia de que a inteligência não funciona no vazio...

Provavelmente, a passagem da história-exemplo para a história-processo possibilitou conferir menos importância às questões sobre ‘quem?’, ‘o quê?’, ‘onde?’ e ‘quando?’ para valorizar o ‘como?’.

Se houve época em que era praticamente impensável ensinar História sem recorrer à memória, hoje, propor a ‘decoreba’ repugna à maioria dos professores de História e dos aprendizes desse ofício. Isso, no entanto, não significa abandonar por completo a memorização, pois, afinal, ‘a inteligência não funciona no vazio’. Em todo caso, hoje é quase inimaginável o esforço que os professores do século XIX e início do XX devem ter desempenhado para inventar práticas de ensino de História que superassem a memorização e valorizassem a reflexão, pois não se tratava apenas de mudança de metodologia na sua didática, mas de reformulação completa dos paradigmas epistemológicos e pedagógicos até então prevalentes.

É também com muita facilidade que hoje se critica a chamada ‘história oficial’, ‘positivista’, constituída de ‘Tratado de Utrecht’ e outros episódios relacionados com os poderosos, os vencedores, os donos do poder, a classe

dirigente e dominante etc., enquanto aquilo que Cardoso (2008) chama de ‘história científica’ estende seu domínio para tudo e todos – mulheres, escravos, operários, música, medicina, praia, lágrima, comidas, conceitos, tecnologia, clima, nádegas, roupas pretas, tudo, literalmente tudo, até mesmo o Tratado de Utrecht. Mas essa História escolar, no momento mesmo em que se autonomizou como disciplina, foi esvaziada da possibilidade de lidar com outros temas, que hoje são tidos como ‘históricos’. No Brasil, criou-se algo denominado ‘História do Brasil’, cujas linhas gerais foram traçadas por Varnhagen, no século XIX, e que persistem até hoje, mesmo com conotações político-ideológicas diferentes: trata-se de uma história-processo que narra a trajetória ascendente de um sujeito, o Brasil, cujo destino se cumpre graças aos grandes feitos de alguns homens (mulheres, quase nenhuma).

Toda essa história da invenção da História do Brasil é muito conhecida. Mas há certo conformismo que a naturaliza como ‘já dada’, inexorável, irrevogável, obscurecendo outras possibilidades, por exemplo, aquela inscrita no compêndio de Abreu e Lima, estudado por Selma Rinaldi Mattos.¹⁸ Talvez estejam faltando investigações sobre a expansão e a consolidação da versão varnhageniana da História ensinada do Brasil.

No Brasil, como alhures, já se fizeram tentativas da reforma curricular de História ensinada. As mais radicais ocorreram nos anos 1980 e, de certo modo, faziam parte dos esforços de desmontagem da ditadura militar. Sobre isso já há uma vasta bibliografia, assim como sobre as reformas que foram ensaiadas em outras partes do mundo, na mesma época, e em relação não apenas à História escolar, mas também a outras disciplinas. Para descrever esses movimentos que agitaram o universo escolar de muitos países, Ivor Goodson¹⁹ emprega a imagem de grandes ondas a inundarem vastas terras. As grandes ondas, no entanto, recuaram, fazendo reaparecer as ‘terras altas’, intactas, altaneiras: são as disciplinas escolares. Em outras palavras, de nada adiantam as agitações de superfície – alterações em conteúdos aqui; mudanças nas abordagens didáticas acolá –, se não se promover séria interrogação sobre a invenção das disciplinas escolares, que constituem a escolarização contemporânea. Daí o convite de Goodson para o estudo das disciplinas escolares sob perspectiva histórica.

Este artigo, que aqui se encerra, reitera esse convite. Talvez seja importante que a formação do profissional de História tenha como uma de suas preocupações a história do campo do saber e da profissão a que estará vinculado. O

conhecimento da história da constituição desse campo permite avaliar o modo como ele se estruturou e quais os limites de alteração dentro dessa estrutura. A *Geschichtsdidaktik*, ao cancelar o que há de específico no ensino de História escolar, instituindo o campo indistinto do ‘não científico’, não propicia a possibilidade desse reconhecimento do campo.

NOTAS

¹ CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.28, n.55, p.153-170, 2008.

² CHERVEL, André. L’histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherches. *Histoire de l’Éducation*, Paris: INRP, n.38, p.59-119, mai 1988. p.66. No Brasil, o texto foi publicado como História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n.2, p.117-229, 1990.

³ Sobre pesquisa-ação, ver TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação & Pesquisa*, São Paulo: Feusp, v.31, n.3, p.443-466, set.-dez. 2005; e ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba: UFPR, n.16, p.181-191, 2000.

⁴ Sobre o específico na investigação histórica, ver VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Lisboa: Ed. 70, 1983.

⁵ ‘Escola’ deriva do grego *skholé*, que equivale ao latim *otium*, ócio, o que efetivamente não coincide com a imagem atual da escola.

⁶ VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; e THIN, Daniel. Sur l’histoire e la théorie de la forme scolaire. In: VINCENT, Guy (Dir.). *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994. Há uma tradução brasileira, por Diana Gonçalves Vidal, em *Educação em Revista*, Belo Horizonte: UFMG, n.33, p.7-47, jun. 2001.

⁷ FURET, François. La naissance de l’histoire. *Histoire*, Paris: Hachette, n.1, p.11-41, mar. 1979.

⁸ BRUTER, Annie. *L’Histoire enseignée au Grand Siècle: naissance d’une pédagogie*. Paris: Belin, 1997a. p.22 (aqui e nas demais citações, trad. KM). O ‘Grande Século’ a que o título faz referência corresponde ao século XVII.

⁹ A respeito das Humanidades, ver CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. Les humanités dans l’histoire de l’enseignement français. *Histoire de l’Éducation*, Paris: INRP, n.74, p.5-38, mai 1997.

¹⁰ BRUTER, Annie. Entre rhétorique et politique: l’histoire dans les collèges jésuites au XVIIe. siècle. *Histoire de l’Éducation*, Paris: INRP, n.74, p.59-88, mai 1997b. p.62 e 63 (aqui e nas demais citações, trad. KM). Para uma síntese da pesquisa desenvolvida por Bruter,

ver: BRUTER, Annie. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a História ensinada no século XVII. *História da Educação*, Pelotas: Associação Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, n.18, p.7-21, set. 2005.

¹¹ O *Dictionnaire de l'Académie Française*, nas edições de número 1 (1694), 4 (1762), 5 (1798), 6 (1835) e 8 (1932-1935), encontra-se disponível em <http://artfl-project.uchicago.edu/content/dictionnaires-dautrefois>; Acesso em: 15 dez. 2012. O *Diccionario da Lingua Portuguesa*, de 1789, pode ser consultado no site do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB/USP): www.ieb.usp.br/catalogo_eletronico/.

¹² OEHLER, Dolf. *O Velho Mundo desce aos infernos*: auto-análise da modernidade após o trauma de junho de 1848 em Paris. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p.14. O autor, como declara no título da obra, identifica nos acontecimentos da Revolução de 1848 a grande virada na literatura, de que resulta a modernidade estética. A respeito do declínio da retórica, ver também MUNAKATA, Kazumi. O ocaso das palavras: mudanças nos paradigmas epistemológico e pedagógico no século XIX, a ser publicado numa coletânea.

¹³ CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. *Histoire de l'Éducation*. Paris: INRP, n.74, p.5-38, mai 1997. p.34 (trad. KM).

¹⁴ GARCIA, Patrick; LEDUC, Jean. *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris: Armand Colin, 2003. p.6-7 (trad. KM).

¹⁵ HERY, Évelyne. *Un siècle de leçons d'histoire: l'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1999. p.76-77.

¹⁶ Hannah Arendt também aponta para essa passagem da história como narrativa de grandes feitos memoráveis para a história como processo, embora sua abordagem seja anacrônica, situando em Descartes as origens da noção de processo. Cf. ARENDT, Hannah. O conceito de história – antigo e moderno. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

¹⁷ O *Dictionnaire de l'Académie Française*, em sua oitava edição (1932-1935), define “Psit-tacisme” como “didática. Disposição do espírito que consiste em repetir as palavras de outrem à maneira dos papagaios” (“didactique. Disposition d’esprit que consiste à répéter les paroles d’autrui à la façon des perroquets”).

¹⁸ MATTOS, Selma Rinaldi. *Para formar os brasileiros*: compêndio de História do Brasil de Abreu e Lima e a expansão para dentro do Império do Brasil. Tese (Doutorado em História) – FFLCH, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

¹⁹ GOODSON, Ivor. ¿Por qué estudiar las disciplinas escolares? In: _____. *Historia del curriculum*: la construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corre-dor, 1995. p.95-107.

Artigo recebido em 20 de dezembro de 2012. Aprovado em 14 de abril de 2013.

