



História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica

*History of school subjects: reflection on theoretical and methodological
aspects of historiographical practice*

Neuza Bertoni Pinto

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora do Programa de Pós- Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR - Brasil, e-mail: neuzard@uol.com.br

Resumo

A história das disciplinas escolares, uma das mais recentes ramificações da história da educação, vem proporcionando um novo olhar ao ensino dos conteúdos escolares. Um de seus principais representantes, o historiador francês André Chervel considera que as disciplinas são produções escolares configuradas para transformar o ensino em aprendizagem. Estreitamente articulada à cultura escolar, a constituição de uma disciplina é permeada por momentos de estabilidade e transformação, seja por impacto de reformas educacionais, de reorganização curricular, de alteração do público, seja por mudança de método de ensino. Com o objetivo de refletir sobre a base teórico-metodológica dessa prática historiográfica, o estudo analisa a estreita articulação das disciplinas escolares com a cultura escolar, em termos de relações entre normas e finalidades que regem a escola,

profissionalização docente, formas de apropriação dos conteúdos. Analisa também conceitos que possibilitam compreender o funcionamento interno das disciplinas escolares concebendo-as como entidades autônomas, produzidas no interior da escola.

Palavras-chave: *História das disciplinas escolares. Cultura escolar. Base teórico-metodológica.*

Abstract

The history of school subjects, one of the newest branches in the history of education, is providing a new look to the act of teaching school subjects. One of its main representatives, the French historian André Chervel, believes that the subjects are school productions set to transform teaching into learning. Closely linked to the school culture, the establishment of a subject is surrounded by moments of stability and transformation, or by impact of educational reform, curriculum reorganization, public change, either by changing the teaching method. Aiming to reflect on the theoretical and methodological basis of this historiographical practice, this study examines the close coordination of school subjects with the school culture in terms of relation between rules and purposes governing the school, teacher professionalization, forms of acquire the content. It also examines concepts that allow us to understand how school subjects are conceived as autonomous entities, produced inside the school.

Keywords: *History of school subjects. School culture. Theoretical and methodological basis.*

Considerações iniciais

O estudo de Chervel (1990) sobre a história das disciplinas escolares, com uma expressiva circulação no Brasil, parte do pressuposto de que a escola é um espaço de criação, mais do que de reprodução de valores e que as disciplinas são produzidas no interior da escola em suas relações com a cultura escolar.

Tendo como horizonte a cultura escolar, cultura que molda um tipo de saber, o saber escolar, a história das disciplinas escolares tem

se apresentado no cenário científico como um novo ramo da história da educação que vem dando visibilidade à trajetória escolar de saberes, sua constituição e as finalidades educativas que cumpriu em diferentes períodos históricos.

Refletindo sobre a constituição das disciplinas escolares na Europa, o renomado historiador francês Dominique Julia (2002) afirma que, até pouco tempo, a história da educação focalizava, em suas linhas gerais, uma história política e educacional dos grandes feitos, dos tempos de lutas travadas entre Igrejas e Estados, em que a educação necessitava posicionar-se a favor, ou contra os Jesuítas e a Revolução Francesa. Para esse historiador, só mais recentemente, a partir dos anos 60 do século XX, período que marca o avanço do processo de democratização do ensino secundário, é que a história da educação passa a centrar-se nas relações entre êxito escolar e herança sociocultural. No entanto, ainda mais recentemente é que os olhares historiográficos começaram a se dirigir para os processos de ensino das diferentes disciplinas escolares, para as práticas reais de ensino de diferentes tempos, para o funcionamento do ensino dos diferentes conteúdos, expressão de uma cultura escolar. Buscando novas compreensões e significações diferenciadas acerca dos fazeres e finalidades cumpridas pela escola, os pesquisadores dessa vertente historiográfica embrenham-se, cada vez mais, em produzir uma história comprometida com a circulação de objetos culturais, com o estabelecimento de relações entre os saberes escolares, com representações construídas pelos sujeitos, em diferentes tempos e espaços escolares.

No Brasil, a renovação da história da educação tem avançado pela via da história das disciplinas escolares¹ em relação à produção de um conhecimento histórico das práticas que se realizam no interior da escola trazendo novas problematizações acerca dos saberes escolarizáveis.

¹ Uma referência importante da temática é o livro *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*, organizado por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira e Serlei Maria Fischer Ranzi (OLIVIRA; RANZI, 2003).

Nesse artigo, o propósito é refletir sobre as bases teórico-metodológicas desse empreendimento investigativo, percorrendo instâncias de uma história que Chervel (1990) denomina “história dos ensinos” ou a história das disciplinas escolares, uma história preocupada em compreender práticas e representações que dão sentido a uma disciplina escolar².

História das disciplinas escolares e cultura escolar

Na prática historiadora dessa modalidade historiográfica não há separação entre teoria e metodologia. A escolha das ferramentas históricas justifica, por si só, sua filiação metodológica a uma história cultural. Ao conceituar termos polissêmicos, envolvidos em sua operação historiográfica, como o conceito de *cultura*, ideia força dessa abordagem histórica, palavra que em sua essência remete a *cultivo*, termo de uso antigo associado ao trabalho da terra pelo homem. Para Ory (2004), a palavra cultura é posteriormente utilizada na tradição intelectual alemã como *kultur*, uma forma de civilização. Ainda segundo o mesmo autor, na definição qualificada de antropológica, a cultura se resume no *conjunto de representações próprias a uma sociedade* e o significado mais coerente de uma história cultural seria a forma de *uma expressão*, considerando que “o representativo é colocar *a priori* um funcionamento traduzível, menos através de uma metáfora espacial – dois níveis – mais através do temporal – dois tempos; é, sobretudo, enfatizar uma dinâmica que ao uni-los, os distingue” (ORY, 2004, p. 9). Outro destaque importante dado pelo autor à história cultural é que nela, a representação carrega o sentido de exumação (sentido antropológico), distinguindo-se de outros, por integrar princípios da literatura como o de necessitar, como um texto literário, de um paratexto. Assinala o autor: “nesse momento eu não escrevo um livro, escrevo um texto que por sucessivos patamares, do editor ao livreiro, tornou-se no que você lê nesse instante, um livro” (p.14). Trata-se de uma história cuja grande

² A palavra “disciplina escolar” é considerada no texto como um componente do currículo de um curso, segundo Chervel (1990), é ela que organiza o ensino no interior da escola.

contribuição ao campo educacional tem sido desnaturalizar “verdades” cristalizadas em relação a objetos culturais. Tomando como exemplo a matemática escolar, uma forte representação ainda presente na sociedade é ser considerada por muitos como um saber para poucos, aos que nascem com “dom” para matemática, representação, em geral reforçada nos meios escolares. Daí a importância quando se trabalha na perspectiva da história cultural de compreender o sentido de termos como “tradição”, “representação”, “apropriação”, “cultura escolar”, “origens”, “evolução”, “progresso”, dentre outros.

Para Valente (2013, p. 47-48):

O fato é que a relação que os educadores matemáticos vêm mantendo com tempo privilegia o futuro. Na tríade passado-presente-futuro, a relação acentua o futuro. Sendo assim, os discursos construídos, vindos das pesquisas, apontam para inevitáveis prescrições, desembocando numa teleologia. Isso possivelmente é decorrente da construção reificada do passado. Do prevalecer de ideais que apontam para o progresso, como é notório ocorrer quando há a referência à produção matemática. Desse modo, novas teorias, novas perspectivas, ao invés de se imporem por uma leitura atenta da conjuntura, do presente, apresentam-se como remédios para curar as doenças do passado. Em nome do ideal de progresso, o passado apresenta-se, sempre, como menos sábio do que o presente; e este, por certo, menos instruído, que o futuro.

Nessa relação com o tempo, apontada pelo autor citado, as pesquisas tendem a acentuar o caráter prescritivo, indicando haver uma ascensão da qualidade do ensino, termos como “evolução” e “progresso” são recorrentes. Porém, ao conceber a complexidade do real, essa vertente reconhece a ação dos sujeitos na inscrição das descontinuidades que marcam relação entre presente e passado, uma história que não compreende o presente como cópia fiel do passado, mas que “reinventa as tradições”, como lembra o historiador Eric Hobsbawm.

Por “tradição reinventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores

e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado (HOBBSAWM; RANGER, 2008, p. 9).

Pensar a “reivenção” das práticas escolares supõe, *a priori*, pensar que “as tradições inventadas são sintomas importantes e, portanto, indicadores de problemas que de outra forma poderiam não ser detectados nem localizados no tempo. Elas são indícios”, dizem Hobsbawm e Ranger (2008, p. 20) que se trata de um processo no qual estão envolvidos todos historiadores e que contribui para criar, demolir e reestruturar imagens do passado, dimensão que também perpassa as atividades do educador.

Tais posicionamentos auxiliam a compreender que muitas das afirmações, tidas como verdadeiras, não passam de falsas afirmações, de representações cristalizadas a partir de fontes não submetidas ao crivo de um estatuto histórico. Sobre a importância da explicação do “como e porque” da continuidade de circulação de certos estereótipos e representações entre os indivíduos no livro cujo título é uma indagação: *Para que serve a história hoje?*³. Nele, há uma emblemática afirmação (p. 105) de um dos entrevistados, a historiadora francesa de história contemporânea Daniele Voldman, que diz: “Olhar de frente aquilo que foi, não o que gostaríamos que fosse, demanda labor e dor, mas é este o caminho da liberdade” (VOLDMAN apud LAURENTIN, 2010, p. 105). Reflexão que remete a fontes pouco utilizadas na história tradicional, as produções escolares, fontes, portadoras de indícios dos mecanismos engendrados na forma escolar de ensinar determinados conteúdos.

Para além dos documentos oficiais, a localização de documentos escolares como planos individuais de ensino, cadernos de alunos, provas escolares, atas de reuniões de professores, livros didáticos, dentre outros, é adentrar à “caixa preta” da escola tentando enxergar vestígios, padrões

³ *À quoi sert l'histoire aujourd'hui?* Obra dirigida por Emmanuel Laurentin e publicada na França, em 2010, pela Bayard Éditions.

de seleção e tratamento dos conteúdos a serem ensinados, uma prática investigativa que vêm mobilizando novos olhares para a escola.

Trata-se de uma abordagem investigativa que, desde os anos de 1960, vem se consolidando em vários países, tendo em vista a busca de maior transparência das relações entre normas e práticas desenvolvidas pela escola na formação do cidadão, enfim, de compreender a cultura escolar de um tempo e espaço.

Desafios metodológicos da história das disciplinas escolares

Um primeiro desafio que essa história coloca ao historiador é a escolha de documentos que contenham vestígios da prática cultural investigada. No caso da cultura escolar, documentos que interessam ao pesquisador são os portadores de normas, códigos e condutas escolares. As disciplinas escolares, compreendidas como um produto cultural, responsáveis pela transmissão de conteúdos e saberes escolares, além de seu rol programático, são também constituídas pelo aparato didático-pedagógico que orienta seu ensino. Concebida como uma construção escolar, uma disciplina escolar, pelos códigos próprios criados para seu funcionamento, ajuda a moldar a cultura escolar. Nessa perspectiva, as práticas de ensino, sob o olhar da história cultural, são práticas culturais, um espaço de excelência repleto de códigos pertinentes para serem decifrados em uma história das disciplinas escolares. No entanto, a história das práticas culturais é a mais difícil de se reconstruir, como sublinha Julia (2001), são práticas que não deixam traços. Contudo, reconhecendo a limitação da localização das produções escolares, o historiador recomenda “fazer flecha com qualquer graveto”, propondo examinar diferentes materiais, sejam registros escolares, de alunos e professores, sejam os contidos em livros didáticos, fontes que poderão ser cotejadas com reformas educacionais e programas prescritos para o ensino, no intento de produzir história de uma disciplina, lembrando que os textos normativos sempre devem nos enviar às práticas.

Uma disciplina escolar não é apenas constituída de conteúdos programáticos; este não é o único canal de acesso à sua estrutura

interna e à finalidade que cumpre na escolarização. Como afirma Chervel (1990), os conteúdos são apenas meios utilizados para o alcance de um fim, e um momento ideal para isso é quando uma disciplina escolar é alvo de alguma mudança, quando novas finalidades lhe são prescritas e novos objetivos lhe são impostos pela conjuntura política ou renovação do sistema educacional. Refere-se o autor a momentos propícios para se investigar uma disciplina, momentos de crise, nos quais o principal ator da história das disciplinas — o professor — sai à procura de soluções para enfrentar as mudanças, pois nesses momentos é que as reais finalidades se revelam no ensino. E as investigações dessa problemática devem estar voltadas para o complexo aparato pedagógico que orienta o ensino de uma disciplina, ou seja, nas justificativas das alterações propostas, nas relações entre o antigo e o novo, na coerência dos procedimentos em relação às novas finalidades. Tais premissas são compartilhadas por Julia (2001, p. 15) quando caracteriza a cultura escolar como um *conforme* cuja compreensão requer a análise de normas e finalidades da escola, da profissionalização dos professores, dos conteúdos ensinados e também das práticas escolares.

Outro historiador das disciplinas escolares, espanhol Viñao Frago (2008, p. 204) afirma que, para serem investigadas como um “organismo vivo” e não como “entidade abstrata, universal e estática”, enquanto “apropriações” de um corpo profissional, reconhecido por sua formação, disciplinas escolares não podem ser estudadas separadas dos principais agentes que lhes dão vida — os professores. Alega também o autor que considerar as disciplinas escolares como um “organismo vivo” se justifica porque (elas) “nascem e se desenvolvem, evoluem e se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc”.

No que se refere à escrita da história das disciplinas, a fase da operação historiográfica, a narrativa, apresenta-se como um desafio para historiador, talvez a parte mais vulnerável do estudo por revelar, além das boas pisadas, os tropeços da caminhada. Para fazer a narrativa

dos fatos, os historiadores lembram que toda ação histórica tem um processo, uma trama.

Segundo Prost (2008), um texto histórico é pleno quando ele constrói um enredo cuja estrutura indica o que se pretende demonstrar elabora não um relato, um relato que ao narrar fornece explicações. O que diferencia um texto histórico de outros, são os sinais utilizados para argumentar. No caso do texto histórico, as notas e citações são suas mais típicas “marcas de historicidade”, provas materiais que o tornam aceitável, verificável. Prost observa que uma nota de rodapé, mais que uma garantia de controle, expressa o indício da sua cientificidade, um “argumento de autoridade” (p. 240).

Como lembra Prost (2008, p. 244), o historiador explica e argumenta, recorrendo a conceitos, análises, separando o objeto em partes, descrevendo pormenores, reflete, enfim, faz uma atividade intelectual, faz história. E para *re-apresentar* o passado, o historiador utiliza palavras historicamente “adequadas”, vinculando designação e sentido ao que escreve.

É bem patente o dilema do historiador: ele utiliza os termos atuais e é facilmente compreendido, embora se trate de uma compreensão necessariamente enviesada, errônea; e acaba caindo no anacronismo, o pecado capital do historiador (L. Febvre). Ou, então, serve-se de palavras do passado, fala de plebeu e rendeiro, de oficiais e *sublimes*; neste caso, corre o risco de não ser compreendido porque essas palavras estão destituídas de sentido para nossos contemporâneos. Quem sabe, atualmente, o que era um *sublime* no tempo (1870) de Denis Poulot? (PROST, 2008, p. 251).

Esse problema de duplo sentido de uma palavra, desafio que Prost (2008, p. 251) sugere ser superado pela elaboração de um *metatexto*, ocorre quando o historiador fornece uma explicação em nota de rodapé, inclui-a no próprio texto ou faz um inciso na primeira aparição do termo. O ato de introduzir um comentário explicativo, à margem da narrativa, mostra que a escrita da história também adota regras de cientificidade de outras ciências, tornando-a uma tarefa rigorosa e engenhosa, o que equivale a afirmar que a história não é apenas escrita, é também um estilo de escrita.

Nos meandros metodológicos da história das disciplinas escolares

Como toda abordagem investigativa, a história das disciplinas escolares carrega uma concepção de história, a da história cultural, vertente concebida por Chartier (1990) como a história das práticas e das representações, uma história cujas características remetem a uma concepção de história enquanto representação e não cópia de um passado que, mesmo não existindo mais, deixou vestígios que poderão revelar usos (apropriações) que os sujeitos fizeram dos objetos culturais que lhes foram disponibilizados. Para o autor citado, dois conceitos centrais fundamentam a história cultural: representação e prática. Desesculpir documentos que trazem as marcas de um passado histórico é uma tarefa imprescindível do ofício de historiador; no caso do historiador das disciplinas, supõe localizar e problematizar representações para compreender que contornos foram dados ao ensino, ao uso (apropriações) de objetos culturais, às práticas que concorreram na conformação ou transformação de uma cultura específica, engendrada no interior da escola pelos sujeitos nela envolvidos.

Recorrendo a Prost (2007) vemos que a explicação histórica é sempre relacional. Ela se encontra na estrutura do texto, na construção da resposta da questão historiadora. Não se baseia em implícitos, mas em argumentos que possam dar visibilidade ao objetivo da pesquisa. Segundo esse historiador, é a configuração do enredo (trama) que permite compreender como se articulam os diferentes níveis de explicação. Como chave mestra de todo relato, é a trama que, ao unir acontecimentos em um conjunto inteligível, dá legibilidade e visibilidade à explicação, dando, sobretudo, sentido à história. Como processo, a trama não consiste na descrição de uma lista de fatos, mas no encadeamento de argumentos, asserções que possam ser demonstráveis (provas), produzindo um discurso historiográfico que se diferencia de um simples “contar histórias”. Isto é o que confere uma cientificidade à história; mais que um relato e uma narração, a história é discurso argumentativo, sujeito a um método, portanto, é uma teoria (PINTO, 2010, p. 53).

Como observa Certeau (1994), as práticas são permeadas por “estratégias” de poder e “táticas” de consumo criativo, relações conflituosas presentes em uma cultura escolar, seja pelas prescrições oficiais de imposição de normas, seja pelo consumo criativo dessas normas em que, nas práticas ordinárias, os “sem poder” movem-se a partir de táticas de sobrevivência.

A história de uma disciplina escolar requer uso de diferentes fontes que, colocadas em confronto, permitem reconstituir representações, criando uma trama na qual são apontadas mudanças, estagnação e até extinção de uma disciplina no projeto pedagógico da escola.

É essencial afirmar que toda história das disciplinas escolares deve, *em um mesmo movimento*, levar em conta as finalidades óbvias e implícitas perseguidas, os conteúdos de ensino e a apropriação realizada pelos alunos tal como poderá ser verificada pelos seus trabalhos e exercícios. Existe uma interação constante entre estes três polos que concorrem, os três, na constituição de uma disciplina, e estaríamos diretamente condenados a graves desconhecimentos se menosprezarmos qualquer um deles (JULIA, 2000, p. 60).

Contudo, buscar finalidades do ensino não é algo simples, elas nunca apresentam-se diretamente acessíveis e facilmente explícitas. No caso de uma disciplina ministrada em um curso, em determinado período histórico, a partir de um determinado projeto educativo, as finalidades nunca estão bem definidas: são sempre complexas, e a busca de seus indícios requer uma análise mais refinada, envolvendo várias aproximações às fontes constituídas.

No estudo que buscou compreender as finalidades de duas disciplinas de formação matemática, Complementos de Matemática e Estatística Educacional, ofertadas em 1950 nos cursos de Pedagogia, tempo em que os pedagogos eram autorizados a ministrar a disciplina Matemática no primeiro ciclo do ensino secundário (ginásio), Pinto (2013) constatou que a programação da disciplina Complementos de Matemática não preparava futuros pedagogos para ministrar aulas no antigo ginásio. As aulas, ministradas em geral por engenheiros, destinavam-se a

fornecer um pré-requisito (um complemento) para a disciplina Estatística Educacional que era ofertada no ano seguinte, disciplinas cuja presença no currículo de formação do pedagogo expressava o investimento do governo em garantir uma base científica da profissão, propiciando ao futuro pedagogo um suporte instrumental comparar, administrar a educação, tempos da educação em números.

Em um tempo de Inquérito e Escola Nova em que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, impulsionava a pesquisa e contava com um profissional preparado para compreender a realidade educacional brasileira, “em números”, a Estatística complementada pela Matemática daria a esse profissional, o *status* de nível superior, o *profissional* com habilidade para pensar a realidade educacional do seu país. Para além do modelo de professor transmissor de conteúdos matemáticos, os formadores engenheiros que ministraram Complementos de Matemática contribuíram para que a Estatística Educacional afirmasse sua finalidade no curso de Pedagogia, configurando-se como instrumental para o pedagogo “professar cientificamente” sua docência (PINTO, 2013, p. 25771).

Uma questão não menos importante em torno das finalidades de uma disciplina refere-se aos impactos trazidos pelas reformas educacionais, de modo particular, as implicações em mudança de público, de materiais de ensino, mudanças na organização curricular. Das mudanças mencionadas, qual delas tem provocado maior impacto em uma disciplina?

Oliveira Filho (2013), no estudo que pretendeu compreender como a Matemática do Colegial ficou constituída de 1930 a 1970, período histórico em que essa disciplina pode ter sido impactada por quatro grandes reformas educacionais⁴, o autor iniciou analisando a le-

⁴ Na Reforma Francisco Campos (1931), o Colégio passou a chamar-se 2º Ciclo do Ensino Secundário-Curso Complementar, com duração de dois anos e ofertado em três modalidades: Pré-Jurídico, Pré-Médico e Pré-Politécnico; na Reforma Gustavo Capanema (1942) foram alteradas as modalidades ofertadas pelo curso: passando a chamar-se Clássico ou Científico; na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (1961) o curso voltou a chamar-se Colegial, com duração de três anos; na Lei 5.692/71 o curso Colegial foi denominado Curso de 2º Grau, com duração de três anos (OLIVEIRA FILHO, 2013).

gislação do período, as permanências e transformações prescritas para a disciplina, realizou uma análise refinada nas edições dos livros didáticos que circularam no período e que foram cuidadosamente selecionados para o estudo, localizando as várias edições publicadas no período. Procurou enxergar a disciplina nos livros. Como?

Fomos aos livros didáticos para, neles, enxergarmos a disciplina, a maneira como os conteúdos eram neles apresentados e oferecidos aos leitores, alunos, o que chamamos de metodologia de apresentação dos conteúdos. As categorias de análise dos livros didáticos nos foram dadas por Chervel (1990), uma vez que buscávamos a disciplina nos livros didáticos e não na história dos livros didáticos (OLIVEIRA FILHO, 2013, p. 158).

No desenvolvimento da pesquisa, realizada na perspectiva da história das disciplinas escolares, Oliveira Filho (2013) não descuidou de entrelaçar as fontes constituídas, confrontar legislação com programas de ensino, programas com livros didáticos, livros didáticos com trajetórias profissionais de seus autores, buscando, nos materiais selecionados, indícios das finalidades da Matemática ministrada no Colégio e formas de apropriação dos programas colocadas em circulação no país no período demarcado. Com isso, conseguiu mostrar que, no início, ou seja, a partir da Reforma Francisco Campos, a disciplina ainda não se encontrava constituída, por tratar-se de uma fase difusa em que os conteúdos eram instáveis. No momento seguinte (Reforma Capanema), em que um novo programa apresentava unidades mais integradas, com a circulação de uma *vulgata*⁵, de 1943-1961, indicando conteúdos mais estáveis em que os autores dos livros seguiram um padrão programático para a Matemática do Colégio. Com tais indícios, o período de 1952 a 1960 ficou configurado como fase de estabilidade da disciplina, bem jus-

⁵ Na história das disciplinas escolares é importante trazer indícios da presença de *vulgata*, segundo Chervel (1990), um elemento fundamental na investigação da constituição de uma disciplina, quando se analisa livros didáticos.

tificada pela adoção do Programa Mínimo, instituído por Capanema em 1951. Em relação à última fase investigada, o estudo aponta a perda de estabilidade da disciplina com a chegada do Movimento da Matemática Moderna (MMM) e ausência de padrão nas formas como os autores apropriaram-se da Matemática Moderna⁶.

Uma particularidade dessa história, quando se vale dos livros didáticos, é, como apontou Ory (2004), não omitir a importância concedida ao mensurável:

Assim, podemos sempre aproximar um fenômeno de sucesso cultural, através menos de números absolutos por esses índices relativos que são, por exemplo, as reedições, traduções, adaptações, desvios e outras denúncias, a recorrência de uma temática, a difusão de um vocabulário, a inclusão pelas instituições etc. (ORY, 2004, p. 15, tradução nossa).

Esse espaço do mensurável é mais que desejável, necessário quando o estudo propõe ir em busca de indícios dos quantitativos das edições publicadas, como foi a tese de doutorado de Villela (2009) assentada na produção historiográfica de manuais didáticos de Matemática, tendo como objeto duas coleções “carros-chefe”⁷, publicadas pela Companhia Editora Nacional, em tempos do Movimento da Matemática Moderna, décadas de 1960 e 1970. Uma originalidade do estudo foi vasculhar os arquivos da editora, considerada, na época, a mais expressiva do país em relação a publicações de manuais didáticos, mapeando quantitativos e buscando compre-

⁶ Inúmeras pesquisas históricas sobre o MMM, realizadas por pesquisadores do Grupo de Pesquisa da História da Educação Matemática (GHEMAT), apontam que o movimento penetrou nas escolas brasileiras, primeiramente nos cursos ginasiais, no início dos anos de 1960, e que um de seus maiores disseminadores foi Osvaldo Sangiorgi, renomado professor e autor de livros didáticos de Matemática.

⁷ As coleções de Matemática Moderna destacadas por Villela (2009) como as que alcançaram maior sucesso na Companhia Editora Nacional foram: Matemática-Curso Moderno, para as séries ginasiais, de autoria de Osvaldo Sangiorgi, e Curso Moderno de Matemática para o Ensino de 1º Grau (GRUEMA) que, entre 1964 a 1980, apresentaram, respectivamente, quantitativos de 6.056.859 e 4.213.559 exemplares (p. 139).

ender o sucesso editorial desde seus protagonistas, editor-chefe, autores e ilustradores, cujos depoimentos trouxeram revelações inéditas sobre os bastidores do processo de produção de um manual didático, destacando o envolvimento e comprometimento da equipe com o grau qualidade do produto, elemento que viria justificar o sucesso das coleções, que não apenas inovaram nos conteúdos, mas também na forma de apresentar e trabalhar os conceitos matemáticos, colocando em circulação racionalidades advindas do Movimento da Matemática Moderna.

Outro aspecto considerado fundamental na construção metodológica da história em questão é quando o pesquisador dialoga com a materialidade escolar para “enxergar” vestígios, pistas, sinais que contribuem na construção da resposta à questão central formulada, aspecto que irá permitir a “descrição densa” (GEERTZ, 1989) e garantir mais inteligibilidade da trama construída.

A atenção dispensada pela história das disciplinas escolares aos manuais didáticos não significa que o livro seja uma fonte histórica preferencial. A importância do livro didático como fonte histórica foi magistralmente analisada por Choppin (2004) no estado da arte sobre os livros didáticos, texto-referência destinado aos pesquisadores, de modo especial aos historiadores. É o que apresenta o estudo de Costa (2010), que buscou compreender o conceito de número predominante nos livros didáticos de Aritmética do período de 1890 a 1946, livros de autores brasileiros, cuja maioria foi localizada no *Arquivo Emmnauelle*, organizado por Alain Choppin. A temporalidade foi justificada no estudo pela importância dos marcos históricos para a disciplina Aritmética da escola primária brasileira – surgimento dos Grupos Escolares no Brasil (1890), uma das mais importantes inovações educacionais ocorridas no fim do século XIX e promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário (BRASIL, 1946). A originalidade do estudo é dada pelas inter-relações que o autor estabelece entre os livros didáticos, revistas pedagógicas e manuais pedagógicos, em torno do objeto de estudo, a forma como o conceito de número foi apropriado pelos autores dos livros de Aritmética destinados ao ensino primário. A análise dos manuais didáticos centrou-se nos conteúdos, métodos, características dos

exercícios propostos e também no lugar social ocupado pelos autores, culminando nas representações predominantes do conceito investigado.

Considerações finais

Para refletir sobre aspectos teórico-metodológicos da história das disciplinas escolares, o estudo procurou centrar suas análises na lógica interna dessa modalidade investigativa, traçando itinerários, discutindo conceitos, sublinhando relações, reunindo traços para compor a paisagem da história anunciada, uma história que coloca em relevo a cultura escolar, um conjunto de dizeres e fazeres, de normas reiventadas na prática, pelas ações dos principais protagonistas das disciplinas escolares, professores e alunos.

Nessa construção teórico-metodológica, foi destacado o papel criativo da escola, na produção de formas culturais de disciplinar e cidadãos, mostrando no reverso da corrente chevillardiana, a inviabilidade do uso do conceito de “transposição didática” quando se trata de compreender o passado histórico de uma disciplina escolar, ao considerar que a inserção do saber científico na escola não ocorre unicamente pela intervenção didática feita aos conteúdos programáticos. Ao também reconhecer como científico os saberes pedagógicos, a história “dos ensinos” concebe a Pedagogia como ciência que intervem, com sua racionalidade própria, na formação dos sujeitos. Um fundamento que é novo na formação inicial ou continuada do professor, não porque esteve ausente da agenda educativa, mas por proporcionar um novo olhar ao horizonte passado, presente e futuro do papel que uma disciplina escolar cumpriu, cumpre e poderá cumprir na escolarização da população.

Referências

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. *Diário Oficial [da] União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 jan. 1946. Seção 1, p. 113.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COSTA, D. A. *A aritmética escolar no ensino primário brasileiro: 1890-1946*. 2010. 282 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

HOBBSAWM, E.; RANGER, T. (Org.). *A invenção das tradições*. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C.; MACDO, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-71.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LAURENTIN, E. (Org.). *A quoi sert l'histoire aujourd'hui?* Paris: Bayard Éditions, 2010.

OLIVEIRA FILHO, F. *A matemática do colégio: livros didáticos e história de uma disciplina escolar*. 2013. 270 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) — Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuição para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

PINTO, N. B. Educação matemática e formação de pedagogos em 1950. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSSE, 2., SEMINÁRIO INSTITUCIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE CÁTEDRA UNESCO, 4., 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. CD-ROM. p. 25762-25773.

PINTO, N. B. O Movimento da Matemática Moderna no Paraná: os desafios da operação historiográfica. In: FLORES, C.; ARRUDA, J. P. de (Org.). *A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: contribuições para a história da educação matemática*. São Paulo: Annablume, 2010. p. 41-65.

PROST, A. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ORY, P. *L'histoire culturelle*. 3 ed. Paris: PUF, 2004.

VALENTE, W. R. Oito temas sobre História da Educação Matemática. *REMATEC: Revista de Educação Matemática, Ensino e Cultura*, v. 8, n. 12, p. 22-50, jan./jun. 2013.

VILLELA, L. M. A. “GRUEMA”: uma contribuição para a história da educação matemática no Brasil. 2009. 223 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) — Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 8, n. 3, p. 174-208, 2008.

Recebido: 20/12/2013

Received: 12/20/2013

Aprovado: 28/01/2014

Approved: 01/28/2014