

# A história das disciplinas escolares

Antonio Viñao\*

Tradução: Marina Fernandes Braga\*\*

## Resumo:

A história das disciplinas escolares constitui um campo de investigação configurado a partir dos anos de 1970, sobretudo na Grã-Bretanha por Ivor F. Goodson, entre outros, com a influência da “nova sociologia da educação” inglesa e dos chamados “estudos do currículo”, e na França, também entre outros, por Dominique Julia e André Chervel. Nesse caso, no marco da também chamada “história cultural” e, no âmbito da educação, da história da “cultura escolar”. Esse campo seria introduzido e desenvolvido na Espanha na década de 1990, graças, em especial, à tradução de algumas das obras dos autores citados. Neste artigo são sintetizadas as idéias e contribuições principais desses autores, expõem-se alguns dos desenvolvimentos que a Espanha tem obtido e, por último, realiza-se uma série de considerações sobre algumas das questões conceituais e metodológicas que se colocam.

## Palavras-chave:

*história do currículo; disciplinas escolares; culturas escolares.*

---

\* Antonio Viñao é professor de teoria e história da educação na Universidade de Murcia, Espanha. Editor do *Boletín de Historia de La Educación*, órgão oficial da Sociedad Española de Historia de La Educación. Uma primeira versão deste texto foi intitulada “La Historia de las disciplinas escolares” e publicada na revista *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, n. 25, pp. 243-269, 2006.

\*\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de pesquisa em história e historiografia da educação e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq). O presente texto da tradução contou com a revisão técnica de Marcus Levy Albino Bencostta.

# The history of the school subjects

Antonio Viñao

Translation: Marina Fernandes Braga

**Abstract:**

The history of the school subjects is a field of research set up in the 1970s, mainly in Great Britain by Ivor F. Goodson, among others, under the influence of the English “new sociology of education” and the so-called “curriculum studies”, and, in France, by Dominique Julia and André Chervel, also among others. In this case within the so-called “cultural history” and, in the field of the history of education, within the history of “school culture”. This field of research was introduced and developed in Spain in the 1990s, particularly thanks to the translation of some of the works by the authors named above. This article summarizes the ideas and contributions of these authors, as well as some developments of the history of school subjects in Spain, finally tackling a series of conceptual and methodological issues raised by the latter.

**Keywords:**

*history of curriculum; school subjects; school cultures.*

No ano de 1991, a *Revista de Educación* publicou dois números monográficos, o 295 e o 296, sobre a história do currículo. O primeiro número incluía dois trabalhos, o de Ivor F. Goodson (1991) e André Chervel (1991), que constituíam a carta de apresentação na Espanha, da história das disciplinas escolares como campo de investigação. É certo que, em outros artigos incluídos em ambos números, como nos de Barry M. Franklin e David Hamilton, podiam ser encontradas referências a essa história, mas a acertada eleição, para apresentar o tema, dos artigos de Goodson e Chervel punha ao alcance dos leitores da revista a produção de dois dos autores mais representativos das duas linhas de investigação mais potentes naquele momento em relação à história das disciplinas escolares: a anglo-saxônica – em especial a inglesa – e a francesa.

Na Espanha, a deferência geral pelas disciplinas como um objeto histórico suscetível de gerar um campo de investigação próprio, com uma certa autonomia, seria institucionalmente reconhecida – pela sociedade de historiadores da educação – com a celebração em Granada, em 1996, do IX Colóquio de História da Educação<sup>1</sup>. Os seus temas – “O currículo: história de uma mediação social e cultural” – subdividia-se em sete seções das quais ao menos três – “A construção das disciplinas escolares”, “O currículo e a criação de áreas curriculares distintas” e “O currículo e os livros de texto” – guardavam uma relação direta e estreita com a história das disciplinas escolares. Um tema que voltou a estar presente (deixo, neste momento, de lado as publicações, seminários e colóquios sobre a história dos manuais escolares, por tratar essa questão em outro artigo nesta revista<sup>2</sup>) no XI Colóquio de História da Educação que teve lugar em Oviedo no ano de 2001, sobre *A certificação de saberes e competências*.

- 
1. É importante destacar o papel, junto a outros, desempenhado por Miguel A. Pereyra tanto na publicação dos dois números monográficos sobre a história do currículo da *Revista de Educación* como no tema e a denominação das sessões do mencionado colóquio. Com relação a isso, podem ser encontradas informações úteis na entrevista efetuada a Miguel A. Pereyra por Alberto Luis e Jesús Romero no número 10 de 2006 da revista *Con-Ciencia Social*, assim como em um estudo prévio, desses dois autores, sobre a obra de Miguel A. Pereyra.
  2. Trata-se da revista *Historia de La Educación: Revista interuniversitaria*, n. 25, 2006 (N.T.).

*Perspectiva histórica*, cuja primeira seção era intitulada “A articulação de campos de saberes nas disciplinas escolares”, assim como, de um modo menos explícito, no XII Colóquio de História da Educação sobre *Etno-história da Escola*, celebrado em Burgos em 2003, em especial, na sua primeira seção, dedicada a trabalhos sobre “Os objetos da escola e a história material do ensino”<sup>3</sup>.

Independentemente das numerosas publicações e trabalhos relativos a uma disciplina ou determinado saber, a história das disciplinas escolares tem obtido fora da Espanha um certo reconhecimento como campo científico relativamente autônomo, como provam os números monográficos de determinadas revistas ou trabalhos de síntese<sup>4</sup>. Apesar desse reconhecimento, apesar dessas publicações e desses trabalhos, continua sendo oportuno formular as mesmas perguntas – e algumas outras mais – que André Chervel (1991) colocava há quase 20 anos:

Tem algum sentido a noção das disciplinas escolares? Apresentam analogias ou nexos comuns a história das diferentes disciplinas? E para aprofundar um pouco mais, a observação histórica permite extrair normas de funcionamento ou inclusive, um ou vários modelos disciplinares ideais, cujo conhecimento e aplicação poderiam ser de alguma utilidade nos debates pedagógicos presentes e futuros? [Chervel, 1991, p. 59].

- 
3. *El currículum: historia de una mediación social y cultural*, Granada: Ediciones Osuna, 1996, 2 v.; *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, Oviedo: SEDHE y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, 2001; *Etnohistoria de la escuela*, Burgos: SEDHE y Universidad de Burgos, 2003.
  4. Por exemplo, “Pour une histoire des disciplines scolaires”, *Histoire de l'Éducation*, n. 38, 1988; “History of Curriculum Issue”, *History of Education Review*, n. 17, 1988; “Histoire des enseignements scientifiques”, *Histoire de l'Éducation*, n. 41, 1989; “L'histoire des disciplines”, *Paedagogica Historica*, n. 40-3, 2004; “History of Teaching and Learning Mathematics”, *Paedagogica Historica*, XLII-IV & V, 2006; BELHOSTE, B., “Culture scolaire et histoire des disciplines”, *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, n. 12, p. 213-223, 2005; e TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; FISCHER RANZI, S. M. (orgs.), *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*, Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

Retomando essas perguntas e ampliando-as, neste trabalho serão feitos, primeiro, uma revisão parcial da historiografia anglo-saxônica, francesa e espanhola respectivamente, para, depois, tratar algumas das questões teóricas e metodológicas colocadas pela história das disciplinas escolares.

## **A historiografia anglo-saxônica: a obra de Ivor F. Goodson**

Em diferentes publicações Ivor F. Goodson tem assinalado como já em 1909 – no contexto de uma historiografia educativa, a inglesa, quase exclusivamente centrada “nos dados e nos fatos” e nos aspectos políticos e institucionais ou nas teorias e idéias pedagógicas – se havia deixado ouvir a voz de Foster Watson clamando pelo conhecimento “dos fatos históricos em relação às origens do ensino de disciplinas modernas na Inglaterra” e “a história das forças sociais que as levaram ao currículo educativo”. No entanto, sua indicação deverá cair no esquecimento, pois, como também tem advertido Goodson, não seria até os anos de 1960 e sobretudo os de 1970 quando, desde o emergente campo da sociologia do currículo – e não desde a história da educação –, voltariam a ouvir-se na Grã-Bretanha algumas vozes (Esland, Musgrave, Young) indicando a necessidade de empreender um estudo histórico das disciplinas escolares e, dentro dele, das comunidades ou associações de matérias e das redes de comunicação de quem integra estas comunidades (Watson, s.d.; Goodson, 2003, 1995 e 1991). Assim mesmo, seria em ambas décadas, quando publicariam Blyth e Layton dois trabalhos cujas análises e considerações influíram também na obra de Goodson (Blyth, 1967; Layton, 1973).

O referido estudo histórico do currículo e, com ele, o das disciplinas, seria gerado no contexto do auge dos chamados *Curriculum Studies* que teria lugar nos anos de 1980 nos países anglo-saxões. Em 1981, Goodson publicava seu primeiro trabalho sobre o tema (Goodson, 1981) – ainda que, como veremos, sua preocupação por ele já era patente dez anos antes –, e teria lugar em Oxford o congresso anual da nova sociologia da educação britânica sobre a sociologia da prática curricular, a fim de revisar a obra editada por Michael Young, publicada em 1971, *Knowledge*

*and control: new directions for the sociology of education*<sup>5</sup>, e fazer, nesse sentido, um balanço da contribuição nos últimos anos (Rifà Valls, 2005, p. 87)<sup>6</sup>. A esse congresso se seguiria outro, em 1982, na mesma cidade, sobre “Disciplinas escolares: histórias e etnografias”. Dois livros seriam o resultado de ambos. O primeiro, *Curriculum Practice. Some Sociological Case Studies*, incluía em sua primeira seção – “Disciplinas Escolares” – seis trabalhos, um deles de Goodson (Hammersley; Hargreaves, 1983b). O segundo, *Defining the curriculum. Histories and ethnographies*, continha também diversas contribuições de caráter histórico e teórico sobre o tema, contando também com a presença de Goodson entre seus colaboradores (Goodson; Ball, 1984). Em 1983, Goodson publicaria seu primeiro livro sobre o tema, analisando a história da geografia, da biologia e dos estudos ambientais (Goodson, 1983)<sup>7</sup>, e dois anos mais tarde, em 1985, apareceria o primeiro livro da série “Studies in Curriculum History”, editada por The Falmer Press – todo um sintoma do auge acadêmico e editorial deste tipo de estudos – sobre a história das disciplinas escolares na escola secundária inglesa (Goodson, 1985), ao que seguiram de imediato outros, de diversos autores, sobre a história da educação científica, tecnológica e matemática<sup>8</sup>. Esses estudos encontrariam um amplo eco nos Estados Unidos no movimento reconceptualista do currículo (Pinar), a pedagogia crítica de orientação política (Popkewitz, Giroux, McLaren, Apple) (Kincheloe, 2000)<sup>9</sup> e aque-

- 
5. O livro editado por Young continha trabalhos de Bernstein, Esland, Blum, Keddie, Bourdieu, Horton e Davies, além do próprio Young.
  6. Trata-se de um trabalho fundamental para compreender a obra de Goodson, que deve ser lido se se deseja uma informação mais completa a respeito.
  7. Existe uma segunda edição revisada e ampliada de 1987 e outra terceira, com prólogo de Peter McLaren, de 1993.
  8. Uma relação e breve síntese de tais publicações pode ser vista em Goodson (2003, pp. 221-222).
  9. Ainda que Popkewitz (1987) tenha tratado o tema em outros escritos, tem-se que recordar que em 1987 e na série “Studies in Curriculum History” se publicou um livro coletivo, coordenado por ele mesmo, sobre a formação das disciplinas escolares nos Estados Unidos. Não obstante, como dizia Franklin (1991) em princípios da década de 1990, um dos aspectos que distinguiam os historiadores do currículo americanos dos ingleses era que eles demonstravam “falta de interesse pela evolução

les historiadores da educação e do currículo (Kliebard, Cuban, Franklin) preocupados com o que se sucedia no interior das salas de aulas e pela influência real das reformas educativas. Desse modo, se consolidaria no mundo anglo-saxônico um campo de investigação – o da história do currículo e dentro dele, às vezes identificando-se com o mesmo, o da história das disciplinas escolares – marcado, é certo, pela obra de Goodson, mas podendo ser observadas outras orientações ou enfoques<sup>10</sup>. Essa obra não teria uma influência tão poderosa uma vez que, desde a década de 1990 – ainda que este seja um tema que já se acha presente no início de sua obra em conexão com o estudo das disciplinas escolares –, Goodson tem orientado suas investigações sobretudo para o âmbito das histórias de vida de professores ou grupo de professores<sup>11</sup>.

Seria estranho se a obra de um investigador não estivesse relacionada em maior ou menor medida com sua experiência e vida pessoal. No caso de Goodson, como ele mesmo registrou em mais de uma oportunidade, sua obra tem essa relação de modo estreito e direto. Nas palavras de seu bom amigo e colaborador Hargreaves, Goodson,

Filho de um jornaleiro de Berkshire, [...] pode-se ter mudado para um mundo profissional privilegiado, mas recorre com frequência às atitudes de indagação e os volumes de conhecimento que se associam a esse mundo para desenvolver a arte do compromisso com a crítica social que é característica de sua classe de origem [Hargreaves, 2003, p. 28].

Essa origem seria o que, como aluno, lhe faria viver a escola primária e sobretudo a secundária, depois da Segunda Guerra Mundial, com uma sensação de alienação, estranheza e afastamento daqueles questionamentos que lhe colocava o mundo de onde ele provinha. Essa

---

das disciplinas escolares”. De fato, o único livro que a mencionava era o coordenado por Popkewitz (Franklin, 1991, pp. 42 e 55-56).

10. Como exemplo, podemos citar o trabalho de Kent (2000), o qual inclui dez contribuições sobre a evolução de outros tantos campos disciplinares na Inglaterra entre 1944 e os anos finais do século XX.
11. Sobre essa parcela de seus trabalhos, veja, além do artigo de Rifà Valls (2005), o de Bolívar (2005).

“sensação de dicotomia entre vida e estudo” ele a resume em três palavras: “no colégio murchei”. Por sorte, apesar de “murchar”, ele ainda teve a energia e discernimento suficientes para se perguntar “numa noite depois de um dia de frustração total [...], de onde diabos saiu esta coisa (quer dizer, o currículo)?” (Goodson, 2000, pp. 45-49). Anos mais tarde, como professor de ensino secundário em dois “comprehensive schools” ou “escolas integradas”, sua preocupação com o currículo e, em especial, com as disciplinas escolares, acabaria por consolidar-se e definir-se. Se seu primeiro livro sobre o tema – publicado como citado anteriormente, em 1983 – teve sua origem em uma investigação de doutorado levada a cabo na Universidade de Sussex entre 1975 e 1979, as origens deste livro se acham também em sua experiência como professor de ensino secundário a partir de 1978 ao tentar aproximar o currículo aos interesses e experiências dos alunos da classe operária que freqüentavam essas escolas. As matérias que ministrou – estudos ambientais, estudos comunitários urbanos e rurais – tiveram “muito êxito com a maioria dos alunos”. Mas quando tratou de realizar avaliações, disseram-lhe que “essas não são matérias propriamente ditas”, é dizer, que não gozavam do status de matérias acadêmicas que eram, por certo, as que os alunos detestavam. Isso lhe levou a perguntar-se: “se as matérias escolares são opostas à educação, para que estão aí? A que propósito sociopolítico estão servindo as matérias? Com certeza servem para que alguns triunfem e muitos fracassem” (Goodson, 2000, p. 198)<sup>12</sup>. Assim mesmo, lhe advertiu sobre a existência de “regularidades institucionalizadas [...] em forma de disciplina” cuja existência explicava a resistência à mudança e o predomínio nas novas escolas integradas do currículo tradicional da escola secundária seletiva a que estas escolas pretendiam substituir (Hargreaves, 2003, p. 28). Quer dizer, levou-lhe a centrar no futuro suas investigações nas disciplinas escolares como algo não dado, senão construído, como um produto social e histórico.

---

12. Goodson preocupou-se anteriormente com as relações entre o êxito e o fracasso dos alunos, o choque entre o seu capital cultural e as estruturas curriculares das matérias escolares, como prova uma anotação em seu diário pessoal efetuada em 1970 (Goodson, 1987, p. vii).

Tais investigações se desenvolveriam nos anos de 1980 sob uma dupla influência. A primeira seria a da nova sociologia da educação inglesa e após sua passagem no Instituto de Educação londrino junto a Daves, Young e Bernstein. Essa nova corrente crítica centrava, nesse momento, sua atenção em três áreas preferenciais de investigação: a natureza do conhecimento curricular na aula, quer dizer, como se organiza no dia-a-dia a interação professor-aluno; as obrigações materiais e ideológicas que bloqueiam a inovação curricular; e a história das disciplinas escolares. Sobre esta última, em 1971, Young argumentava que as

[...] disciplinas não deviam ser vistas como reflexos das formas básicas do conhecimento dadas para sempre, como os filósofos da educação haviam proposto. Mas o que atualmente passa por história, geografia, física, inglês, etc., deve ser tratado como um produto sócio-histórico, como o resultado de conflitos passados entre grupos adversários que buscam tais matérias de formas diferentes [Hammersley & Hargreaves, 1983a, pp. 5-6].

A segunda influência seria a dos trabalhos levados a cabo no Centre for Applied Research in Education criado na Universidade de East Anglia no início da década de 1970, e liderado por Stenhouse, em relação ao estudo de casos na escola e na classe, a aplicação e definição prática do currículo pelos professores e o desenvolvimento profissional destes através da investigação-ação (Goodson trabalharia anos mais tarde nesta instituição, de 1998 a 2004)<sup>13</sup>.

A posição de Goodson situava-se, com certeza, nas antípodas dos estudos curriculares que ele denominava teórico-rationais ou científicos, atentos a determinação dos objetivos ou do dever ser do ensino. Mas também, ante aqueles que, rechaçando tais estudos, se mostravam partidários de análises das práticas curriculares na sala da aula (quer dizer, do currículo em ação, com finalidades “melhorísticas” e reformadoras ou inovadoras), Goodson lhes fazia ver o caráter messiânico, aistórico e ateórico de suas análises e propostas. Assim mesmo, assinalava o divórcio

---

13. Sobre ambas influências, veja Rifà Valls (2005).

entre esse último tipo de estudos ou reformas e uma historiografia educativa de “fatos e dados”, preocupada com temas políticos ou institucionais, ou com o pensamento e idéias, e não interessada pelo “jardim secreto”, pela “história interna” da escola e do currículo (Goodson & Anstead, 2003, pp. 105-106)<sup>14</sup>. Somente um “modo social e historicamente construcionista de examinar o currículo” poderia estender uma ponte entre os estudos centrados na prática curricular e a história da educação e do currículo (Kincheloe, 2000, p. 12). Uma história do currículo que, a seu juízo, havia de se construir com um triplo objetivo: “lançar luz sobre a realidade contemporânea”<sup>15</sup>; “examinar, por a prova ou contribuir para a teoria pedagógica”; e “ocupar-se [...] do processo ‘interno’ da definição, ação e da mudança do currículo” (Goodson, 1995, p. 27).

Para abordar o estudo do currículo, Goodson adota uma dupla metodologia e um enfoque “intermediário” (Hargreaves, 2003, p. 12). Por um lado, a teoria e a ação, e, por outro, as estruturas disciplinares e os indivíduos ou grupos que as integram. Em ambos os casos, uma relação entre o macro e o micro.

A investigação e a teoria curriculares devem começar por investigar de que modo se constrói hoje o currículo e como os docentes o aplicam de imediato “de acordo com as circunstâncias”. [...] É preciso que comecemos por entender como se produz atualmente o currículo e porque as coisas acontecem e como acontecem. Em resumo, necessitamos de uma teoria do contexto que sustenta a ação [Goodson, 2003, p. 79].

Algumas afirmações desse tipo, junto com o anteriormente falado sobre a necessidade de estudar historicamente os processos internos do currículo, parece que nos obrigariam a centrar a atenção na prática

---

14. Existem outros textos de Goodson que tratam desse divórcio.

15. Que esse objetivo, tão presente na obra de Goodson, poderia dar lugar a ataques à ela por seu “presentismo” advertiu Kincheloe (2000, p. 38) quando, argumentando contra esse ataque, disse que definitivamente “aos historiadores se lhes julgará pelas contribuições que façam à hora de situar seu conhecimento do passado ao serviço de seu intento por compreender o presente e formar o futuro”.

e na ação curriculares. Goodson, no entanto, dá prioridade às análises do currículo e as disciplinas escolares, ao currículo prescrito, escrito ou preativo, quer dizer, a um elemento em princípio externo à escola e a classe. Essa aparente contradição requer alguma explicação.

Em primeiro lugar, por currículo prescrito ou preativo Goodson entende não somente as prescrições escritas emanadas de órgãos políticos e administrativos, senão também os livros de texto, guias, programas e programações do professor. Apesar de ser habitualmente mantido, Goodson recorda que os níveis de construção do currículo prescrito não se reduzem aos Estados centrais e às burocracias provinciais e locais, mas que também se elabora nas instituições docentes, nos departamentos das matérias e mediante os planejamentos e planos de aula que os professores redigem. Daí que as comunidades de professores por disciplinas, ainda que não sejam o único elemento da mudança curricular, são parte importante da mesma, comumente ignoradas (Goodson, 2003, pp. 220 e 228).

Em segundo lugar, não se trata somente de verificar que o currículo prescrito condiciona e limita a ação curricular em classe, senão que, em sua construção, o currículo constitui, segundo a expressão de Hobsbawm, uma “tradição inventada”, é dizer, uma prática<sup>16</sup>. A construção do currículo prescrito, entendida em termos de conflitos, negociações, transações, imposições, interesses e lutas pelo poder entre diversas tradições, subculturas e grupos de professores, forma parte da mesma prática. Não deve ser vista como algo separado e sem relação com ela, mas sim como um produto dessa história “interna” do currículo, dessas transações, negociações, conflitos e imposições entre diversos grupos de professores, assim como de tradições ou legados criados no meio escolar por tais grupos. Dado que a prática é socialmente construída em ambos níveis, o estudo construcionista do currículo não deve, pois, se

---

16. “A ‘tradição inventada’ implica um conjunto de práticas, normalmente governadas por regras aceitas aberta ou tacitamente e de natureza simbólica ou ritual, que buscam inculcar determinados valores ou normas de comportamento por meio de sua repetição, a qual implica automaticamente continuidade com o passado. De fato, quando é possível, normalmente tentam conectar-se com um passado histórico que lhes seja adequado” (Hobsbawm, 2002, p. 8).

reduzir ao nível interativo do mesmo, porém combinar sob um mesmo olhar, os níveis preativos e interativos: a teoria – que é também, em sua elaboração, uma prática – e a ação (Goodson, 2003, p. 231).

O segundo nível de análise intermediário utilizado por Goodson, em seu enfoque construcionista do currículo, une o estudo das estruturas disciplinares e o estudo dos professores ou dos grupos de professores que as integram.

O que são as disciplinas escolares, pergunta-se Goodson. “Não são, responde ele, entidades monolíticas, senão amálgamas sujeitos a mudanças de subgrupos [adversários] e tradições, que através da controvérsia e do compromisso, influem na direção dessa mudança (Goodson & Dowbiggin, 2003, p. 87 e p. 97). Amálgamas compostas por uma “variedade de tradições”, que são as que “iniciam o professor em diferentes hierarquias e conteúdos de conhecimento, ao papel do professor e, em geral, à orientação pedagógica”, e, entre elas, por “tradições dominantes com diferentes graus de articulação e fidelidade” que atuam como “o principal agente de iniciação dos professores às comunidades de uma disciplina”. O estudo dessas tradições mostra, em seu entendimento, as relações que existem entre a promoção de umas e o afastamento de outras na busca de prestígio, respeitabilidade e recursos, os interesses profissionais de quem as compartilham, e o tipo de alunos que, por sua classe social, se dirigem a elas, assim como o destino ocupacional dos mesmos (Goodson, 2000, pp. 141-142 e p. 145).

De um modo geral, Goodson distingue três tipos de tradições que disputam entre si todas as matérias do ensino primário e secundário: a “acadêmica”, de índole preparatória ou propedêutica, mais abstrata, científica e descontextualizada; a “utilitária”, com suas ênfases nas habilidades básicas e orientada para as saídas de trabalho; e a “pedagógica”, preocupada com o desenvolvimento infantil e a maneira de colocar em contato as disciplinas com os alunos (idem, pp. 145-146 e p. 199)<sup>17</sup>. Em sua análise sobre a evolução das disciplinas no ensino secundário

---

17. Neste ponto Goodson retoma a idéia das três tradições já indicadas, em 1965, por Blyth em relação à escola primária inglesa (Blyth, 1967).

inglês, Goodson demonstra o deslocamento desde uma situação inicial, de predomínio das tradições utilitária e pedagógica, em que o professor era considerado um “especialista sem formação” que definia o currículo segundo seu parecer, a outra final, de predomínio da tradição acadêmica, na qual o professor “se forma na universidade para ensinar aos alunos uma disciplina de exame<sup>18</sup> definida pelos especialistas universitários e pelos conselhos examinadores”. Deste modo, rompe com a idéia habitualmente existente de procurar a origem das matérias do ensino secundário nas disciplinas universitárias – um processo de cima para baixo –, para centrar sua atenção no processo, de baixo para cima, de transformação das matérias escolares em disciplinas, de sua *academização*. E, com isso, na passagem ou na evolução do tempo, a partir de uma prática curricular determinada pelos professores para outra, em que a definição do currículo se desloca para os departamentos universitários e para o mundo da administração educativa (Goodson, 2000, pp. 159, 197-198; Goodson & Dowbiggin, 2003, pp. 88, 102-103)<sup>19</sup>. Inclusive, acrescente, aquelas

Disciplinas com origens e intenções claramente pedagógicas ou utilitárias, como a arte, os trabalhos manuais (aspirando a desenho e tecnologia) e os estudos rurais (aspirando a estudos ambientais/ciências) têm tido que apresentar-se como disciplinas acadêmicas teóricas que tentam obter o prestígio do nível avançado<sup>20</sup>. Está claro que quando se outorga a uma disciplina o prestígio de nível avançado e é aceita como uma disciplina universitária, a sua “manutenção” está assegurada [Goodson, 2000, p. 156]

- 
18. Ao utilizar o termo disciplina de exame, Goodson refere-se àquelas disciplinas que tinham exames (existem disciplinas mais acadêmicas com exame, e outras, as quais ele ministrava no ensino secundário, que eram mais atrativas para os alunos, no entanto seus colegas consideravam-nas pouco acadêmicas por carecerem de exames).
  19. Uma análise mais detalhada das distintas fases (invenção, promoção e formação de coalizões, consecução de audiências e apoios externos, mitologização) do processo de conversão das cadeiras ou matérias em disciplinas – uma distinção conceitual ligada ao significado de disciplina como sujeição – pode ser vista em Goodson (1991, pp. 22-27).
  20. Nível avançado = Advanced Level (*A Level*), titulação máxima ao final do ensino secundário inglês. Goodson refere-se à inclusão de tais matérias no exame para a obtenção do *A Level*.

A formação das “comunidades de disciplinas” é uma consequência da estreita conexão que se estabelece entre “o interesse próprio, genuíno, de cada professor de uma disciplina com o prestígio” da mesma (idem, p. 155) ou, se preferir-se, da identificação de cada professor com a especialidade de sua disciplina. Porém, essa configuração em comunidades, ao menos no nível secundário, tem lugar através de alguns mecanismos concretos: os “cursos de formação especializados em determinadas disciplinas”, o surgimento de “associações por disciplinas”, a organização dos departamentos por disciplinas, e o estabelecimento de barreiras e reservas territoriais por disciplinas, vedados aos professores não especializados nelas (idem, p. 151)<sup>21</sup>. É aqui, na análise dessas comunidades ou grupos onde, entre outras razões, se insere o interesse de Goodson pelo tema de investigação ao que vem se dedicando de modo preferencial na última década: às histórias de vida individuais ou de grupos de professores.

Como afirma Kincheloe,

Empregando as análises das experiências de vida e as origens de um professor ou de um grupo de professores, seus estilos de vida dentro e fora da escola, os ciclos de vida, as etapas de sua carreira, os momentos críticos de sua vida, e suas percepções e práticas, a obra de Goodson produz novas perguntas sobre o ensino. Empregando estas histórias de vida junto com sua proposta de que o currículo se forma numa variedade de lugares e numa variedade de níveis, Goodson afasta o débil enfoque reducionista que propõe o estudo do currículo como uma observação externa de uma caixa negra descrita em um extremo pela teoria da reprodução e em outro por uma construção funcionalista. Quando se conectam as histórias de vida com um conhecimento do currículo como um texto escrito e do currículo como uma atividade de classe, os especialistas podem evitar as diversas formas de abstração, os reducionismos e as sobre-determinações que se fazem passar por estudos do currículo [Kincheloe, 2000, p. 33].

---

21. No caso espanhol poderíamos acrescentar a seleção dos professores mediante oposições por disciplinas controladas por bancas também compostos por professores da disciplina.

## A historiografia francesa: a obra de Julia e Chervel

Em um recente artigo de síntese sobre a historiografia educativa francesa, em torno da história da cultura escolar e das disciplinas, Bruno Belhoste indicava que o estudo histórico dos conteúdos do ensino tem sido “um domínio muito marginal no vasto campo da história da educação” e que somente a partir da década de 1970, as disciplinas escolares têm chegado a ser “um objeto da história” (Belhoste, 2005, p. 213). Várias razões, relacionadas entre si, explicam esse feito. Uma delas, dizia, é a análise das mudanças curriculares experimentadas no ensino secundário desde meados do século XIX, e especialmente, após a Segunda Guerra Mundial, como consequência da mudança do bacharelado tradicional para o ensino secundário universal. Essas mudanças têm sido a origem de fortes debates acerca do declive das humanidades clássicas nesse nível educativo, do maior peso das matérias científicas e do papel formativo e peso das diferentes disciplinas. Outra razão do crescente interesse por esse campo de pesquisa tem sido uma maior preocupação, entre seus docentes – ou comunidades disciplinares –, pela história do ensino de sua disciplina ou matéria. Como reconheceria Pierre Caspard na apresentação do número monográfico de maio de 1988 da revista *Histoire de l'Éducation*, intitulado “Pour un histoire des disciplines scolaires”, havia uma “demanda de conhecimento” por parte dos docentes sobre a história de suas disciplinas e o Serviço de História da Educação não podia permanecer alheio à mesma (Caspard, 1988, p. 3)<sup>22</sup>. Uma demanda que viria a se unir, nas palavras de Dominique Julia, à “pressão”, em tal sentido, “da didática contemporânea da disciplina” (Julia, 2000, p. 45).

Ainda existem outras duas razões explicativas procedentes, neste caso, da mesma história da educação como campo disciplinar. Uma seria a crescente consciência, dentro deste campo, da necessidade de remediar

---

22. Essa demanda e o caráter estatal ou público do *Service d'Histoire de l'Éducation* explicam a importante presença da história das disciplinas escolares tanto em suas publicações como nas páginas da revista *Histoire de l'Éducation*. Algo que não foi pensado no mundo anglo-saxônico, ou no ibérico, onde não existe um organismo estatal ou público similar.

o esquecimento dos que haviam sido objeto dos “funcionamentos internos próprios da escola”, suas “práticas reais” e os “resultados” obtidos ou “competências realmente alcançadas pelos alunos e sua relação com os textos normativos que fixam os objetivos e o programa de uma determinada aula” (idem, p. 46). Isso que, há vários anos, vem se denominando, por uns e por outros, de a “caixa negra” da história da educação.

A segunda razão explicativa seria o desenvolvimento da história cultural e no âmbito historiográfico educativo, o interesse pela análise da cultura escolar. A história das disciplinas escolares, neste sentido, se localizaria sob o guarda-chuva da nova história cultural e constituiria inclusive, para alguns, o núcleo fundamental da cultura escolar, um termo cujo uso e significado se tem visto obrigados a explicar em seus trabalhos, tanto Julia como Chervel<sup>23</sup>, mas que, em definitivo, implicaria um olhar sobre a instituição escolar com espaço não de reprodução ou de mera transposição de conhecimentos externos, mas de produção do saber.

Para Julia, a cultura escolar está formada por “um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e os comportamentos a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão e assimilação de tais saberes e a incorporação destes conhecimentos”. Esses modos de pensar e trabalhar, acrescenta, têm sido difundidos amplamente e adotados em outros âmbitos de nossa sociedade “academizada” e constituem uma nova religião com seus ritos e seus mitos (Julia, 1995, p. 354; 1996, p. 129). Chervel, por sua vez, vai mais além. Depois de assinalar o poder gerador

---

23. Uma vez mais (como no caso anglo-saxão e em relação a Goodson), concentrarmos nossa exposição na obra desses autores não exime de reconhecer a existência de outras contribuições de interesse como as incluídas (todas francesas) no número especial, *Paedagogica Historica* (n. 40-3 de 2004), sobre a história das disciplinas, coordenado por Marcel Grandière; o número especial de *Histoire de l'Éducation* do ano 2002, coordenado por Bruno Belhoste, intitulado “El examen. Evaluar, seleccionar, certificar. Siglos XVI-XX”; os trabalhos desse último autor sobre a história do ensino de matérias científicas e das matemáticas; do mesmo modo o número de *Histoire de l'Éducation* (74 de 1997), coordenado por Marie-Madeleine Compère e André Chervel, dedicado às humanidades clássicas; o consagrado a história do ensino científico (número 41 de 1989); ou, o mais recente, da mesma revista (número 106 de 2005), sobre o ensino de alemão, desde o século XIX, até o presente, dirigido por Monique Mombert.

da cultura escolar e seu caráter relativamente autônomo, alude, com esta expressão, não à cultura que se adquire na escola, mas à cultura que não se adquire fora dela. Não é pois, aquela parte da cultura global que se difunde pela escola às novas gerações, mas sim uma cultura especificamente escolar em seus modos de difusão, portanto, também em sua origem, em sua gênese e em sua configuração. Uma forma de cultura somente acessível por mediação da escola. Uma criação específica da escola que, vista assim, deixa de ser considerada um meio que se limita a transmitir saberes ou condutas geradas no exterior dela, mas saberes e condutas que nascem em seu interior e que levam as marcas características dessa cultura (Chervel, 1998, pp. 5-6). A instituição escolar não se limita, pois, a reproduzir o que está fora dela, mas sim, o adapta, o transforma e cria um saber e uma cultura próprias. Uma dessas produções ou criações próprias, resultado da mediação pedagógica em um campo de conhecimento, são as disciplinas escolares.

De um modo ou outro, tomando em conta que, no caso de Julia, as investigações sobre esse campo se centram preferencialmente nos séculos XVI ao XVIII, ambos inclusive – a época, em sua opinião, da construção das disciplinas escolares na Europa –, assim como, sobre as humanidades e os denominados saberes elementares – a leitura, a catequese ou doutrina cristã – (Julia, 1984; 1989)<sup>24</sup>, uma questão – a dos saberes elementares – também estudada por Jean Hébrard e Anne-Marie Chartier (Hébrard, 1989; Hébrard & Chartier, 2000), o que como no caso de Chervel, se referem sobretudo aos séculos XIX – XX e ao

---

24. A condição de Julia como diretor do Centro de Antropologia Religiosa da École des Hautes Études en Sciences Sociales, e sua dedicação como pesquisador explicam, além de seus trabalhos anteriores no campo da história da educação e da cultura, seu interesse, entre outros temas, pelo ensino da doutrina cristã, a obra de Juan Bautista La Salle e o ensino em colégios da Companhia de Jesus ou dos beneditinos. Em todo caso, e em relação ao ensino das humanidades clássicas e nos colégios de jesuítas, tem-se que destacar também os trabalhos de Marie-Madeleine Compère (1989) e (1997), que constitui uma boa revisão, desde a França e na França, sobre o tema, assim como um bom programa dos trabalhos a realizar nesse âmbito disciplinar, todo ele dentro da “escola” francesa da história das disciplinas escolares, não somente atenta ao currículo oficial, mas também aos professores, livros de texto, exercícios ou atividades, exames e trabalhos de alunos.

ensino elementar, literário e lingüístico do francês (Chervel, 1999, 2002, 2004; Chervel e Manesse, 1989a e b), tem-se algo que caracteriza a obra destes dois autores assim como a de outros historiadores franceses das disciplinas escolares: o seu interesse pelas práticas, pela análise combinada e comparativa do currículo prescrito e do currículo real, pela apropriação pelos alunos de ambos<sup>25</sup>, e pelos modos de seleção do professorado (Julia, 1994; Chervel, 1993; Balpe, 1997). Isso lhes tem levado, graças aos fundos existentes no Museu Nacional de História da Educação francês, a utilizar junto às fontes mais usuais (normativa legal, informes e pesquisas oficiais, livros de texto, programas, imprensa pedagógica etc.) outras mais inovadoras, como os exames e trabalhos dos alunos, cadernos e exercícios escolares, instrumentos científicos, material didático e iconográfico de todo tipo<sup>26</sup>.

Outro traço já indicado é a inserção deste tipo de investigação no contexto mais amplo do estudo da cultura escolar e, dentro dela, na análise das tradições e continuidades, mas também, de um modo especial, dos momentos, causas e modos de mudança nos conteúdos ou exercícios próprios de uma disciplina, assim como dos processos de “disciplinariização” ou transformação de um saber em objeto de ensino.

## A historiografia espanhola: alguns exemplos

Tentar oferecer uma visão geral e exaustiva da historiografia espanhola (autores, obras, tendências, temas, níveis educativos etc.) sobre a história das disciplinas escolares está fora de questão. Um estudo recente em vias de publicação sobre a investigação histórica em relação com o ensino secundário, levado a cabo na Espanha entre os anos 1981 e 2001

---

25. Uma pergunta nada ingênua: qual é o currículo real, o ensinado pelo professor ou o aprendido pelo aluno?

26. A revista *Histoire de l'Éducation* tem dedicado dois números monográficos, o 46 de 1990 e o 54 de 1992, ambos coordenados por Pierre Caspard, aos “trabalhos de alunos”, uma expressão ampla que inclui exercícios, exames, cadernos, diários etc. Assim mesmo o Institut National de Recherche Pédagogique tem publicado alguns trabalhos sobre o tema, por exemplo, Albertini (1986).

(Viñao, no prelo), colhendo e ampliando o exposto por Jean-Louis Guereña (1998), num total de 126 trabalhos sobre história das distintas disciplinas deste nível educativo, 53 desses (ou seja, 42%) tratavam o tema a partir da exclusiva ótica dos manuais escolares.

Desde uma perspectiva geral, como já assinalou Rafael Valls, ainda pode indicar-se antecedentes deste campo historiográfico nos anos finais do século XIX e primeiros do XX, assim como nos mais recentes anos 1970 (Pérez Garzón, 1978) ou 1980, sobretudo graças aos trabalhos de Horacio Capel e seus discípulos em relação à geografia e de Gonzalo Pasamar e Ignacio Peiró sobre a história. Seria em meados de 1990 quando começariam a se realizar “investigações muito mais elaboradas” e “com uma visão mais completa” “deste tipo de estudos” (Valls, 2001, pp. 191-192). Essa análise geral, confirma o indicado no começo deste trabalho, acerca de como a configuração destes estudos, como um campo de pesquisa com entidade própria e diferenciada, teria lugar na Espanha na década de 1990 com um certo atraso em relação a Inglaterra e França, e após a tradução e recepção das obras dos autores (Goodson, Julia, Chervel) mais relevantes do mesmo<sup>27</sup>. Realizada esta afirmação, e dada à amplitude deste campo historiográfico, nesta epígrafe, me limitarei a realizar uma série de considerações entre as relações entre a história dos manuais e das disciplinas escolares na Espanha, os estudos sobre a Didática das Ciências Sociais levados a cabo pelo grupo Fedicaria<sup>28</sup> – pela influência nos mesmos da sociologia do currículo e da obra de Goodson – e a intenção de configurar um corpus de investigações sobre o tema a partir da Faculdade de Educação da Universidade de Murcia.

### *A história dos livros de texto e das disciplinas escolares*

Uma coisa é a história dos livros de texto e outra a das disciplinas escolares. Uma vez dito isto convém fazer alguns esclarecimentos breves,

---

27. Isso não quer dizer, é claro, como já mencionado, que não existem estudos anteriores sobre o ensino de tal ou qual disciplina, nem que todos os publicados nos últimos 15 anos tenham sido realizados com plena consciência da natureza complexa desse campo de investigação e com o conhecimento e leitura das obras de Goodson, Julia, Chervel etc.

28. A identificação desse grupo será tratada mais adiante (N.T.).

gado que a história dos manuais escolares é abordada em outro trabalho deste mesmo número da revista<sup>29</sup>. Tem, com efeito, aspectos da primeira (em especial todos os relativos ao livro de texto como produto comercial, textual e impresso ou a sua regulamentação) que somente guardam, quando a tem, uma relação muito indireta ou frágil com a história das disciplinas ou matérias, mas não o contrário. Todos os aspectos da história das disciplinas escolares competem, em maior ou menor medida, a dos livros de texto. Assim mesmo, como já assinalou Dominique Julia (2000, p. 49), convém prevenir-se contra a idéia de que a história de uma disciplina se reduz, no que se refere a análise de seus conteúdos, à dos manuais utilizados em seu ensino, ou ao contrário, acrescentamos aqui, contra a idéia de que é possível fazer a história de uma disciplina sem analisar seus livros de texto e o material empregado em seu ensino. De um modo ou outro, existe uma relação estreita entre ambas, ainda que não igualitária. Ainda mantendo, como campos de pesquisa uma relativa autonomia; a história, a análise dos livros de texto e do material de ensino como produtos pedagógicos e culturais, somente adquirem um sentido histórico pleno quando se inclui no âmbito mais amplo da história das disciplinas, especialmente quando se refere aos níveis secundário e superior de ensino.

As considerações anteriores fazem referência a um dos traços que caracterizam a historiografia espanhola sobre as disciplinas escolares: seu desenvolvimento nos últimos anos tem tido lugar, em boa parte, dentro dos estudos sobre a história dos manuais escolares. Basta folhear os índices dos livros publicados dentro ou na órbita do projeto MANES<sup>30</sup>

---

29. Trata-se da revista *Historia de La Educación: Revista interuniversitaria*, Universidad de Salamanca, n. 25, 2006 (N.T.).

30. No início dos anos de 1990, na Espanha, desenvolveu-se um ambicioso projeto no Departamento de Historia de La Educación y Educación Comparada da Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned), promovido pelo professor Frederico Gómez R. de Castro, que se concretizou em 1992 no projeto Manes. Assim, foi estabelecida a tarefa de reunir, catalogar e estudar os manuais escolares publicados na Espanha desde as “Cortes de Cádiz” até 1990. Posteriormente, ampliou-se a zona a estudar, incluindo Portugal e América Latina. Entre seus objetivos, o projeto Manes propõe-se a elaborar um censo dos livros de educação primária e secundária, publicados nos séculos XIX e XX; recolher e analisar as normas legais sobre os livros de texto, livros aprovados, planos de estudo, questionários e programas de

para perceber a presença nos mesmos de seções ou divisões dedicados à história das disciplinas através de seus manuais<sup>31</sup>. Em igual sentido se manifesta Valls em relação a um campo, a história do ensino de história, que é justamente aquele que conta, em comparação a outros, com um maior número de estudos disciplinares completos e complexos (Valls, 2001, pp. 193-198). Talvez tenha chegado a hora de se perguntar, mantendo seus traços e aspectos próprios, se não seria conveniente inserir estes estudos no contexto da história das disciplinas ou, ao menos, conectá-los à mesma? Quer dizer, se ao invés de continuar analisando as disciplinas escolares através dos livros de texto não seria preferível analisar esses através da história das disciplinas? A caracterização que se fará desta última nas páginas finais justifica esta proposta.

### *A história do ensino de ciências sociais (geografia e história) e o grupo Fedicaria*

O grupo Fedicaria foi formado em 1991 por professores do ensino primário, secundário e superior do âmbito das ciências sociais (geografia e história) e sua didática. Ele possuía o triplo objetivo de elaborar materiais didáticos e desenvolver pesquisas no campo da didática das ciências sociais, a história social da escola e o currículo e a formação de professores, assim como, um pensamento crítico no campo da educação e da cultura. Seu primeiro “encontro” teria lugar em Salamanca em 1991 e o décimo primeiro e último (quando se escrevem estas linhas), foi celebrado em Santander no ano de 2006. Do ponto de vista organizativo está composto por diversos grupos e sessões territoriais, relativamente autônomos em seus projetos, orientação e trabalhos<sup>32</sup>.

---

matérias, além de examinar as políticas educativas; reconstruir a história das “editoras escolares” e analisar as características pedagógicas, políticas e ideológicas desses manuais escolares. Mais informações podem ser obtidas em [www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html](http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html) (N.T.).

31. Por exemplo, em Tiana (2000), o qual, dos 24 trabalhos incluídos nele, 14 agrupam-se na epígrafe “Os manuais escolares e a história das disciplinas”; Guereña, Ossenbach e Pozo (2005) ou Gómez García e Trigueros Gordillo (2000) com uma última sessão dedicada “às disciplinas e sua evolução nos livros de texto”.

32. Informação obtida em <http://www.fedicaria.org>.

A razão pela qual em um trabalho de síntese sobre o “estado da arte” na história das disciplinas escolares não reside tanto nos valiosos trabalhos de alguns membros<sup>33</sup> desse campo, mas pela aproximação ao grupo Fedicaria, e em especial dentro do projeto Nebraska<sup>34</sup> e do grupo Asklepios<sup>35</sup>, se tem elaborado toda uma série de conceitos e categorias de análise geral sobre a história das disciplinas escolares que, com independência do acordo ou desacordo entre elas, constituem hoje em dia o marco teórico e a contribuição coletiva mais coerente e estruturada sobre esse tema que existe na Espanha. Um âmbito, algumas categorias e alguns conceitos elaborados a partir de uma ampla diversidade de influências que vão desde a sociologia crítica da educação e o currículo britânico (em especial Bernstein), francês (Bourdieu) ou espanhol (Lerena, Valera), até Nietzsche e Foucault passando pela história social do currículo (Goodson), a pedagogia crítica americana (Popkewitz, Apple, Giroux) e personagens marginais como Benjamin<sup>36</sup>.

Para os componentes do projeto Nebraska (Raimundo Cuesta, Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán e Marisa Vicente), e alguns outros *fedicianos*, as disciplinas escolares são “construções sócio-históricas”, quer dizer, “tradições inventadas historicamente”, “criações sociais que

---

33. Luís (1985) foi uma das primeiras investigações publicadas na Espanha sobre história do currículo, ou alguns de seus trabalhos recentes sobre a história da didática das ciências sociais, ou as numerosas contribuições de Rafael Valls sobre o ensino de história. Fora isso, é visível em sua web que esse é um campo de investigação relevante no Fedicaria, ao agrupar as publicações de seus componentes em duas epígrafes intituladas “Conhecimento escolar, disciplinas escolares e história da educação” e “Formação do professorado e configuração dos campos profissionais”.

34. Sobre o projeto Nebraska ver Cuesta et al. (2007).

35. Do grupo Asklepios, com sede em Santander, destacam-se, entre outros, os trabalhos de Alberto Luis Gómez e Jesús Romero Morante em torno da didática das ciências sociais e a sociogênese da geografia, da história e dos estudos sociais na Espanha e nos países anglo-saxões. Dada a impossibilidade de referir-me, neste texto, a todas suas publicações sobre o tema, remeto a dois livros que estão no prelo: Luís e Romero (2007) e Romero e Luís (no prelo).

36. Para a compreensão das influências intelectuais, nas que se sustentam nos escritos, conceitos e categorias analíticas que seguidamente se expõe, em relação sobretudo à obra de Raimundo Cuesta, mas também com a do resto dos membros do projeto Nebraska, recomendo a leitura de Cuesta (2006). No caso do grupo Asklepios, uma aproximação a seu enfoque pode ser visto em Romero e Luís (2003).

se fazem e refazem na prática cotidiana graças à interação entre professores e alunos” (Cuesta, 1997, pp. 17-19; 2001, p. 225). O “código disciplinar” constitui a noção ou conceito chave para o estudo de um campo disciplinar. Ele está integrado por um “conjunto de idéias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expresso ou tácito)” que “regem o desenvolvimento das matérias de ensino”, “legitimam sua função educativa” e “regulam a ordem da prática de seu ensino”. Trata-se de uma “tradição social configurada historicamente, que guarda especulação e retóricas discursivas sobre seu valor educativo, os conteúdos de ensino e os modelos da prática docente, que se sucedem no tempo e que se consideram valiosos e legítimos”, quer dizer, integrada por “discursos, conteúdos de ensino e práticas” (Cuesta, 1997, pp. 20-21; 2003, pp. 6-7). Assim mesmo, as disciplinas escolares “participam da dupla natureza (poder/saber) que Foucault atribui aos “regimes de verdade” convertidos em discursos científicos regulamentados”. São, neste sentido, “saberes-poderes”, ou seja, campos de conhecimento cujos corpos visíveis não estão constituídos pelo discurso teórico ou científico, senão pela prática cotidiana e regulamentada (Cuesta, 1997, pp. 17-18; 2003, p. 7). Por isso, sua análise sociohistórica permite, se efetuar com uma atitude de “vigilância epistemológica”, de “suspeita” e “escuta”, “intervir criticamente nos processos de produção de conhecimento que acontecem nos processos de aprendizagem escolar” impugnando seus códigos pedagógicos e profissionais. Daí se conclui, que tal análise deva formar parte dos “programas de formação inicial e permanente dos professores” e de que seja a base para “explorar as possibilidades reais de ocasionar mudanças substantivas e inovações autenticamente relevantes no processo de transmissão e construção de conhecimentos” que competem ao profissional da docência (Cuesta, 2003, pp. 7-8)<sup>37</sup>.

Junto à noção de código disciplinar, outros dois conceitos básicos para a análise das disciplinas escolares, tomados de Bourdieu, são os

---

37. Em igual sentido, sobre a necessidade de introduzir a história das disciplinas escolares e dos códigos escolares e profissionais na formação do professorado, assim como a análise sociogenética do ofício de docente, do currículo e da instituição escolar, tem-se pronunciado recentemente outros fedecarianos (Romero Morante et al., 2006).

de “campo profissional” e “habitus”. O primeiro conduz ao estudo das comunidades disciplinares e de profissionais docentes, a sua organização em corpos normatizados e hierarquizados em distintas categorias e tarefas e a formação de “colégios invisíveis” ou subculturas. O segundo, “aos processos de interiorização – freqüentemente inconscientes –, por quem integra um campo disciplinar”, das tradições e rotinas socialmente constituídas como algo “natural” e inquestionável (Cuesta, 2003, pp. 9-11), quer dizer, do que na historiografia francesa – e parte da espanhola – se tem denominado a cultura escolar e, na americana, a gramática da escolarização ou da escola.

Por último, a ênfase posta nas práticas, na realidade do que acontece na sala de aula, leva à distinção, e comparação, entre a disciplina “regulada”, a “sonhada” – para Rafael Valls (2001), a “pretendida” – e a “ensinada” (Cuesta, 1998) – o marco legal, as propostas e a realidade –, assim como o manejo de fontes diversas para o estudo de cada uma delas. Uma distinção aplicável também a outros aspectos da cultura e organização escolar, é evidente, no entanto, em mais de uma publicação sobre este tipo de questões<sup>38</sup>.

A partir destes conceitos e categorias analíticas, junto com os modelos de educação – de clara influência lereniana –, os membros do projeto Nebraska planejaram estudar a “forma escolar dominante do ontem e hoje”, a escola das sociedades capitalistas, analisando a “sócio-gênese de três de seus componentes mais substanciais e expressivos”: “o conhecimento que ali se produz (as disciplinas escolares), as práticas pedagógicas que ali se executam (as pedagogias duras e brandas) e os sujeitos profissionais que possuem, vivem e falam desse conhecimento e dessas práticas (os docentes)” (Cuesta et al., 2007, p. 195).

Sobre o que diz respeito ao estudo das disciplinas escolares, a publicação do livro de Javier Merchán (2005), *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos em la clase de Historia*, constitui um bom exemplo de como, combinando antropologia, sociologia e história, é possível

---

38. A distinção entre a teoria ou propostas, o legislado e a realidade, constitui o esquema de trabalho que utilizamos para a análise histórica do tempo escolar em Viñao (1998a).

aprofundar-se no estudo das práticas pedagógicas tanto como nas práticas sociais. Assim mesmo, a tese, em curso de elaboração, de Julio Mateos (2001) sobre a genealogia da área do conhecimento do meio e de Juan Mainer sobre a sociogênese da didática das ciências sociais (tradições discursivas e campo profissional) (Mateos & Mainer, 2007), junto à investigação, também em curso de realização, de Marise Vicente acerca da sociogênese do saber e práticas psicopedagógicas, se enquadram em um projeto de trabalho colaborativo, transitando entre a necessidade e o desejo (Cuesta et al., 2005), que, conforme vai se desenvolvendo, mostra a necessidade de prestar mais atenção à figura dos mediadores entre a teoria e a prática, entre o saber-poder teórico e o saber-poder prático.

### *Uma tentativa, semi-elaborada, de construir uma história das disciplinas escolares*

Afirmar que no Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Murcia, em colaboração com alguns dos departamentos de didáticas especiais de tal universidade, se vem trabalhando há alguns anos no âmbito da história das disciplinas escolares, pode parecer presunçoso, se quem o afirma, como neste caso, faz parte do mesmo. Negar, no entanto, que os frutos de tal pesquisa, ainda que, com todas suas fragilidades metodológicas e de elaboração possuem uma certa coerência e uma orientação mais ou menos definida, seria injusto<sup>39</sup>.

O fato é que, contra o usual, nesta linha de pesquisa é que se chega às disciplinas escolares desde a análise do processo de profissionalização docente e, mais concretamente, à origem dos corpos de professores estatais na Espanha. A pesquisa, efetivamente, começou no início dos anos 1990 a partir da convocação de Dominique Julia, no Instituto Universitário Europeu de Florença, para que pesquisadores de diversos países participassem no colóquio “Seleção escolar e sociedade na

---

39. Nesta epígrafe deixam-se de lado os trabalhos realizados no dito departamento em relação com a história do ensino dos saberes elementares, tais como a leitura ou a escrita ou, do mesmo modo, a doutrina cristã, todos eles também próprios do âmbito da história das disciplinas escolares.

Europa entre os séculos XVII e XIX” que aconteceria neste instituto, em fevereiro de 1992. Nossa contribuição versava sobre a origem dos corpos de professores estatais na Espanha a partir dos procedimentos de seleção por oposição, concurso de mérito ou mera designação real, dos professores dos *Reales Estudios de San Isidoro* de Madrid, desde sua criação em 1770 até 1808. O que começou sendo um estudo dos procedimentos de seleção dos professores das 15 disciplinas ministradas nos Reais Estudos, através da análise de 40 dossiês deferidos, de outros tantos indeferidos, e de alguma ou outra nomeação real por concurso de mérito ou simples designação (Viñao, 1994), terminou convertendo-se em um estudo sobre o processo de profissionalização disciplinar e configuração como tais, de quatro dessas disciplinas: o direito natural e de gentes, a física experimental, as matemáticas e a história literária, cujo ensino estava ao encargo do Bibliotecário (Viñao, 1995; 1998). Quer dizer, ele conduziu a ficar atentos, primeiro, ao nexos ou relações que existia entre a configuração de um campo disciplinar e a profissionalização de quem os integravam como docentes. E depois, entre outras coisas, considerando a existência de diversas concepções ou tradições disciplinares (por exemplo, nas matemáticas, entre quem havia formado-se nas Faculdades de Artes e quem as havia aprendido no exército ou na marinha; quer dizer, entre os filósofos e os militares; na física, entre os candidatos de formação filosófica e médica; e no direito natural, entre os advogados e os clérigos), de diferentes status disciplinares (não era igual ser professor de latinidades ou de retórica e eloquência, por exemplo), de novas matérias debilmente assentadas (o direito natural e de gentes) ou de distintos conteúdos, inclusive de conteúdos contraditórios, sob uma mesma denominação disciplinar (por exemplo, de novo, no direito natural e de gentes).

O seguinte passo, uma vez advertida tal relação, foi tentar mudá-la a outros âmbitos disciplinares e momentos, e elaborar um esquema muito simples para a pesquisa dos mesmos. Esse esquema, em síntese, cobria aqueles aspectos mínimos, os quais se entendia, que deveriam abarcar o estudo de uma determinada disciplina:

- a) Seu lugar, presença, denominações<sup>40</sup> e peso nos planos de estudos.
- b) Seus objetivos explícitos e implícitos e os discursos que a legitimam como disciplina escolar.
- c) Seus conteúdos prescritos: planos de estudo, livros de texto, programas, programações.
- d) Os professores das disciplinas:
  - 1) Formação, titulações.
  - 2) Seleção: requisitos, concursos e oposições (memórias, critérios, avaliações).
  - 3) Carreira docente.
  - 4) Associações: formação de comunidades disciplinares.
  - 5) Publicações e outros méritos.
  - 6) Presença social e institucional.
- e) Uma aproximação, até onde for possível, às práticas escolares e à realidade em classe através de memórias, informes, exames, diários e cadernos de aula, documentos particulares etc.

Do dito ao feito existe uma distância e, neste caso, mais que uma distância, um abismo. Uma coisa era o programa ou esquema ideal a seguir, e outra acomodá-lo às circunstâncias (interesses concretos, trabalhos já realizados, documentação existente, tempo disponível etc.) de quem, desde o campo das didáticas especiais ou da docência em uma disciplina específica, realizariam teses doutorais no âmbito da história das disciplinas. Desde a primeira delas, apresentada em 1992, sobre o ensino da geografia na escola pública na Espanha (1900-1936) realizada por Catalina Albacete, até a última lida no ano 2005, sobre a metodologia da aritmética no início das Escolas Normais (1838-1868) e seus antecedentes, levada a cabo por M<sup>a</sup> Dolores Carrillo Gallego, foram defendidas outras três teses doutorais: sobre a renovação das orientações para o ensino das ciências na educação primária na Espanha (1882-1936), por José M. Bernal Martínez, em 1999, a formação histórica dos

---

40. Sobre essa questão, no âmbito do projeto Manes e para os ensinos primário e secundário, elaboramos uma relação delas em Viñao (2000).

professores na Espanha do século XX, por Consuelo Delgado Cortada, em 1999, e o ensino de física e química na educação secundária do primeiro terço do século XX na Espanha por José D. López Martínez em 1999<sup>41</sup>. Encontra-se pendente de ser apresentada a tese de José Bermúdez Abellán sobre o ensino do desenho na escola secundária desde 1836 a 1936 e, em curso de realização, outras duas teses sobre a evolução dos conteúdos da geometria na educação secundária na Espanha do século XX, a cargo de José M. Hernández Gil, e o ensino das matemáticas na educação primária entre 1868 e 1936, por Encarnación Sánchez Jiménez. Um balanço quantitativamente importante mas escasso, no momento, de certa homogeneidade em relação com o projeto inicial, assim como de trabalho de síntese e análise comparativa.

### *Algumas considerações gerais sobre a história das disciplinas escolares*

A história das disciplinas escolares coloca, desde o princípio, uma questão conceitual. Quando Goodson, em algumas ocasiões, diferencia matéria ou disciplina para indicar como a conversão das primeiras nas segundas constitui um traço fundamental do processo de *academização*, formalização e abstração que, junto à formação de comunidades disciplinares, caracteriza a constituição das disciplinas escolares, ele está indicando a possibilidade de que existam disciplinas ou matérias que não podem receber a aplicação da expressão disciplina escolar. Quando, também, no seio da historiografia francesa se mistura o estudo dos saberes, dos saberes elementares (leitura, escrita, cálculo), das disciplinas ou matérias e dos exercícios ou atividades (ditado, composição, resolução de problemas, recitação, canto, lições de coisas, caligrafia etc.) no contexto de uma ampla concepção da expressão “disciplinas

---

41. Algumas das teses doutorais têm sido publicadas completamente ou em parte (Bernal Martínez, 2001; Carrillo Gallego, 2005). Assim mesmo, tanto nesses dois casos como no resto dos mencionados, as teses doutorais têm originado artigos, comunicações em congressos ou investigações posteriores sobre a história do mesmo âmbito disciplinar, o qual versava sobre as teses.

escolares”, se é obrigado a admitir que após as distinções conceituais se ocultam diferentes respostas às perguntas que Chervel já se fazia no final da década de 1980:

A natureza “disciplinária” dos diferentes conteúdos coloca, pois, um problema importante: existem nexos comuns entre as diferentes disciplinas? Implica a noção de disciplina uma estrutura própria, uma economia interna que a distinguiria das demais entidades culturais? Existe acaso um modelo ideal de disciplina para a qual tenderiam todas as disciplinas em via de constituição? Existem disciplinas mais “logradas” que outras? E, com outras palavras, existem matérias que admitem melhor que outras o processo de “disciplinarização”? (Chervel, 1991, p. 86).

Talvez uma parte do problema se apóie em que as categorias e modos de análises das disciplinas, em um sentido amplo, não podem ser necessariamente as mesmas quando o objeto de estudo seja os saberes elementares do ensino primário, e quando temos, o processo de configuração e segmentação disciplinar do ensino secundário ou universitário. Inclusive, haveria que distinguir entre estes últimos casos<sup>42</sup>. Talvez, também, o problema resida em que ao falar de processos, quer dizer, de uma origem e série de mudanças até chegar a um ponto determinado, há que se estabelecer quando, em um caso concreto, podemos falar de disciplina e quando temos de falar de disciplina, matéria, atividade, exercício, ou para utilizar um termo mais geral, cujo uso sugiro, de proto-disciplina. O que é uma disciplina? Quando sabemos que nos achamos ante uma disciplina e não ante uma atividade ou exercício? O canto é uma disciplina, tal e como figurava no plano de estudos do ensino primário de 1901, ou é somente uma atividade ou exercício da música que sim, seria hoje, pela nossa perspectiva, a disciplina? O ditado é uma atividade ou exercício, mas e a ortografia? Podemos considerá-la uma disciplina? Esta dificuldade tem feito com que, em algum caso, se

---

42. Para somente dar um exemplo, algumas das categorias de análises do mundo acadêmico de Bourdieu seriam mais adequadas para o âmbito universitário que para o do ensino secundário.

proponha a suspensão temporal do uso do termo disciplina para trabalhar com os “temas” e “atividades”, já que isso facilitaria responder a questão de que temas ou atividades são compartilhadas entre várias disciplinas ou desempenham um papel chave na organização das mesmas (Reid, 1984, pp. 69-70). Ainda assim, continua sendo válido referir-se aos três equívocos dos quais, nas palavras de Dominique Julia, deve resalvar-se a história das disciplinas:

1. “Estabelecer genealogias enganosas tratando a todo custo de encontrar as ‘origens’ de uma disciplina tal qual segmento antecedente” (Julia, 2000, p. 52). Assim, indica, que as origens da história como disciplina, contra o que se costuma afirmar, não se acham no *Ratio Studiorum* jesuíta, no que tal ensino teria uma dupla finalidade retórica e moral, senão o ensino de tal matéria nos colégios de nobres no século XVIII.
2. “Pensar que uma disciplina não é ensinada porque não aparece nos textos de programação ou porque não existem cátedras oficialmente criadas sob esse nome” (idem, p. 55), como por exemplo, sucedeu com as matemáticas nos colégios de jesuítas no século XVI ou o francês ou a língua francesa no ensino primário do século XIX na França.
3. “Imaginar um funcionamento idêntico no tempo das disciplinas escolares, quando estas se designam sob o mesmo rótulo” (idem, p. 59). Por exemplo, sobre a Espanha, entre a história natural do plano de bacharelado de 1849 e a disciplina do mesmo nome do plano de bacharelado de 1932, ou, por localizarem no mesmo espaço temporal, entre a Filosofia do Direito e o Direito Penal, ministradas em duas universidades diferentes de modo concomitante ou, inclusive, por dois professores diferentes em uma mesma faculdade universitária (Viñao, 1997)<sup>43</sup>.

---

43. Neste trabalho mostrei como a mesma disciplina, o direito natural e de gentes, no mesmo estabelecimento de ensino onde havia sido criada, os *Reales Estudios de San Isidro*, podia compreender conteúdos e ensinamentos diametralmente opostos e inclusive, em algum caso, totalmente críticas e negativas em relação com sua mesma existência.

Claro que a esta relação de equívocos ou perigos poderíamos acrescentar outros:

1. Pensar que diferentes denominações implicam necessariamente em amplas diferenças de conteúdo.
2. Partir do pressuposto de que os discursos que legitimam as disciplinas são válidos em todo o campo disciplinar e servem ou são utilizados com independência do nível educativo, tipo de ensino ou turma (Barnes, 1983, p. 32).
3. Não perceber que as finalidades ou objetivos destinados às diferentes disciplinas são “construções complexas as quais se misturam extractos sucessivos que se tem sobreposto a partir de elementos contraditórios” (Julia, 2000, p. 60), assim como estes objetivos cumprem uma função legitimadora não importando tanto seu cumprimento efetivo quanto seu potencial ou capacidade persuasiva.
4. Supor que as disciplinas escolares são compartimentos fechados e autônomos esquecendo os empréstimos e influências entre elas, os conteúdos, atividades e finalidades compartilhadas e as modalidades de circulação e transmissão interdisciplinar e entre as disciplinas e os saberes externos a elas. Ele obriga a inserir sua história no contexto, mais amplo da história da circulação e transmissão dos saberes (Grandière, 2004; Belhoste, 2005, pp. 215-216).
5. Crer que porque se está estudando a história de uma disciplina escolar concreta se está fazendo história das disciplinas escolares quando esta última exige trabalhar com um aparato conceitual, algumas categorias analíticas e um marco teórico amplo que proporcione uma explicação plausível do processo de disciplinarização e que seja aplicável a diferentes campos disciplinares.

Como já escrevi em outro trabalho, cujos parágrafos transcrevo e amplio (Viñao, 2006), este esforço de transmutação didática que implica a escolarização e academização de um saber, em geral originado fora do ambiente escolar – ainda que não sempre: também tem saberes estritamente escolares por sua origem –, que deve ser “transformado em objeto de ensino” (Julia, 2000, p. 47), quer dizer, sistematizado e seqüenciado

por escrito em um programa e, se possível, em um manual ou livro de texto, constitui a ata fundacional de uma disciplina. É nesse sentido que as disciplinas escolares podem ser concebidas como uma “alquimia”, um “trânsito” de espaços sociais de um determinado conhecimento ou saber ao “espaço social da escola”. Um “trânsito” que, ao converter tal conhecimento em “uma questão de aprendizagem escolar”, implica “uma mudança no ordenamento mental” do mesmo a fim de adaptar-se “às exigências do horário escolar, às concepções sobre a infância, e às convenções e rotinas do ensino que impõe tal conhecimento no currículo escolar” (Popkewitz, 1994, p. 127).

Para o estudo das disciplinas escolares sugiro considerá-las como organismos vivos. As disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, 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. Possuem uma denominação ou nome que as identifica frente às demais, ainda que em algumas ocasiões, como se tem advertido, denominações diferentes mostram conteúdos bastante similares e, vice-versa, denominações semelhantes oferecem conteúdos nem sempre idênticos. Tais denominações constituem, além disso, sua carta de apresentação social e acadêmica.

Ao mesmo tempo, as disciplinas escolares podem também ser vistas como campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar. De espaços onde se entre mesclam interesses e atores, ações e estratégias. Nessa perspectiva, as disciplinas são:

1. Fonte de poder social e acadêmico: campos hierarquizados entre os quais se desenvolvem situações de domínio e hegemonia, de dependência e sujeição.
2. Apropriações, por grupos de determinados professores, de espaços sociais e acadêmicos: formando reservas exclusivas assim configuradas como consequência de sua apropriação, por alguns professores determinados, reconhecidos como professores destas disciplinas por sua formação – títulos, currículo – e sua seleção ou

modo de acesso, dois aspectos em geral controlados por quem já está habilitado para “caçar vaga” na reserva.

3. Fonte de exclusão social e acadêmica: espaços reservados, como acabamos de falar, com um caráter mais ou menos excludente ou fechado em relação a amadores ou interessados nos mesmos e de professores de outras disciplinas.
4. Instrumento de reconhecimento de saberes profissionais: armas que, por sua inclusão ou exclusão em um plano de estudos determinado, em especial no mundo universitário, podem ser utilizadas pelos detentores de uma titulação profissional para apropriar-se de alguns âmbitos ou tarefas profissionais concretas, ou mesmo para excluir destes âmbitos e tarefas a outros titulados.

O segundo dos aspectos considerados – as disciplinas como produto ou resultado da reserva de um campo acadêmico, com uma denominação específica, por um grupo determinado de professores – guarda uma estreita relação com o processo de profissionalização docente. Se é professor, mas não no geral, e sim, professor de uma disciplina determinada: de matemáticas ou de inglês, por exemplo, na educação secundária, e de anatomia patológica, análises matemáticas ou direito mercantil no ensino universitário. A disciplina é o elemento chave da profissionalização do docente, o que define o conteúdo e o espaço acadêmico de sua profissionalização. Daí, que não se pode estudá-los separadamente, como se fossem dois campos sem relação alguma, a história das disciplinas escolares e a do processo de profissionalização dos docentes. Quer dizer, a história de sua formação e titulação, de sua seleção, das matérias que ensinam, dos temas sobre os quais trabalham ou investigam e do controle que exercem tanto sobre a formação e seleção dos futuros professores de seu campo disciplinar – ou outros campos – como sobre o trabalho profissional de quem já pertence ao mesmo (o quê e como ensinam, o quê e como investigam, com quem e como se relacionam profissionalmente em seu campo disciplinar ou fora do mesmo). Em definitivo, as “subculturas das disciplinas”, uma vez configuradas, mostram uma “variedade de tradições”. Algumas “tradições” que “iniciam o professor (novato) em visões muito diferentes sobre as hierarquias” existentes entre elas, seus

conteúdos, o “papel do professor” e sua “orientação pedagógica” (Goodson, 2000, p. 141). Constituem, em suma, um elemento fundamental na formação do professor no exercício da docência, em sua integração na comunidade disciplinar que lhe corresponde, e em sua concepção e modo de olhar e considerar o sistema educativo do qual faz parte, o ensino em seu conjunto e o mundo acadêmico e escolar. Um mundo que os professores vêm desde e através de seu campo disciplinar. Daí que as matérias ou áreas curriculares sejam o nexo e o nervo que une a profissionalização do docente, a cultura escolar acadêmica e os sistemas educativos nos quais as disciplinas, com seus códigos correspondentes, se hierarquizam e formam ninhos.

O elemento chave, que configura, organiza e ordena uma disciplina, é o código disciplinar. A idéia do código sugere a existência de regras ou pautas, assim como a de sua imposição com caráter geral. Mas também as de estabilidade, consolidação ou sedimentação e coerência interna. Em todo caso trata-se de um código cujos componentes se transmitem de uma geração a outra, dentro da comunidade de “proprietários” do espaço acadêmico reservado, graças aos já resenhados mecanismos de controle da formação da seleção e do trabalho ou tarefa profissional.

Quais são tais componentes? Basicamente três: um corpo de conteúdos (saberes, conhecimentos, destrezas, técnicas, habilidades), um discurso ou argumentos sobre o valor formativo e a utilidade dos mesmos e umas práticas profissionais.

Nas palavras de André Chervel,

Todas ou praticamente todas as disciplinas se apresentam neste sentido como corpos de conhecimento, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente diferenciados e que conduzem algumas idéias simples e precisas ou, em qualquer caso, encarregados de ajudar na busca da solução dos problemas de maior complexidade [Chervel, 1991, p. 89].

Trata-se, pois, de um corpo de conteúdos concretos dispostos em uma ordem, um método e uma extensão determinada em forma de temas, questões, unidades didáticas ou outros agrupamentos semelhantes. Um

corpo definido, com maior ou menor detalhe, nos planos de estudos públicos ou privados, em questionários ou orientações de índole oficial ou particular, nos temários das oposições ou provas para atender à docência, nos programas estabelecidos por cada professor para o ensino de sua matéria ou disciplina, nos cadernos escolares e exames, nas notas ou apontamentos da classe e, como não poderia ser de outra forma, nos livros de texto utilizados neste ensino.

Mas o código disciplinar não consiste somente em conteúdos. Tanto ou mais importante é o discurso elaborado pelos componentes do campo disciplinar – um discurso que nasce com a mesma disciplina e que se constrói frente a outros similares – sobre o valor formativo e a utilidade acadêmica, profissional ou social de tais conteúdos. Ao fim e ao cabo, a importância da disciplina em questão e seu lugar na hierarquia das disciplinas – quer dizer, seu peso nos planos de estudo (número de horas que se lhes destinam e inclusive nas que se ensina) e a consideração acadêmica de quem as ministram – dependem de que tal discurso, em luta com outros, seja aceito ou não – e em que medida – no mundo acadêmico e nos centros de decisão sobre o currículo prescrito. Pode-se tratar, como é óbvio, de discursos muito diferentes, em ocasiões combinadas. Desde discursos relativos, por exemplo, à adequação de tais conteúdos às demandas do setor produtivo até seu papel, sempre fundamental e insubstituível, como ginástica intelectual, como conhecimento instrumental ou para a formação do caráter. Em todo caso, tais discursos, proferidos em solenes atos acadêmicos, nos meios de comunicação, nas introduções, prólogos ou advertências prévias que às vezes figuram nos livros de texto, na vida cotidiana das instituições educativas ou nas conversas diárias que têm lugar no mundo escolar, conformam tanto os conteúdos disciplinares como as práticas e o modo em que são ensinados.

Este terceiro âmbito, o das práticas, engloba dois aspectos assim relacionados: o das práticas docentes na sala de aula, ou seja, o modo de transmitir, ensinar e aprender os conteúdos da disciplina – entre eles o recorrer ou não aos livros de texto e o uso que os professores e alunos fazem destes – e de conduzir a aula – “essa tensão de um corpo-a-corpo com o grupo” – (Chervel, 1991, p. 81), e o das práticas acadêmicas frente a outros campos disciplinares: a apresentação social e acadêmica da

disciplina própria e o modo de se referir às restantes ou de se comportar com os que a elas se dedicam.

Em último termo, o código disciplinar remete sempre a algumas práticas – e vice-versa. Apóia-se em um “saber empírico”, em parte auto-suficiente, que, como tal saber empírico-artesanal, originado na experiência intransferível da classe, se auto-afirma rechaçando as ingerências da “pedagogia teórica”. Nesta separação taxativa – mas bem oposicionista – entre a pedagogia como arte e como ciência, a “sacralização da experiência” leva o professor a ignorar, “de forma alienante”, como esse código “se apodera” do professor e o “constitui” e “conforma” em “férreos moldes” (Mateos Montero, 2001, p. 73). É assim como, em acertada expressão de Raimundo Cuesta, os professores se convertem em “guardiães da tradição” e “escravos da rotina” (Cuesta, 2003, p. 9), e a pedagogia pretensamente científica, em um reduto acadêmico cujas exigências e desenvolvimento se produzem à margem da arte de ensinar, considerada não científica, elaborada por seus artesãos. A história das disciplinas escolares, “sua emergência e introdução nos ‘cursos’ escolares, sua evolução através dos regulamentos que as organizam, as práticas e os exercícios que lhe dão identidade, os manuais que estruturam seu ensino, [...] continuam sendo uma vasta mina aberta ao trabalho dos historiadores” (Grandière, 2004, p. 241). Ao mesmo tempo, pode ajudar a ter pontes entre ambas pedagogias, entre o mundo acadêmico da ciência pedagógica e o mundo empírico do ensino na sala de aula.

## Referências bibliográficas

ALBERTINI, P. *L'enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1986.

BALPE, C. L'enseignement des sciences physiques: naissance d'un corps professoral. *Histoire de l'Éducation*, n. 73, p. 49-85, 1997.

BARNES, D. Y D. Preparing to write in further education. In: HAMMERSLEY, M.; HARGREAVES, A. (eds.). *Curriculum practice*. Some Sociological Case Studies. London: The Falmer Press, 1983.

BELHOSTE, B. Culture scolaire et histoire des disciplines. *Annali di Storia dell' Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, n. 12, p. 213-223, 2005.

BERNAL MARTÍNEZ, J. M. *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.

BLYTH, W. A. L. Three traditions in English primary education. In: \_\_\_\_\_ . *English Primary Education*. V. II. Background. 2. ed. rev. London: Routledge & Kegan Paul, 1967. p. 20-43.

BOLÍVAR, A. Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Con-Ciencia Social*, n. 9, p. 59-69, 2005.

CARRILLO GALLEGO, M. D. *La metodología de la aritmética en los comienzos de las Escuelas Normales (1838-1868) y sus antecedentes*. Murcia: Universidad de Murcia, Departamento de Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Sociales, 2005.

CASPARD, P. Introduction. *Histoire de l'Éducation*, n. 38, p. 3-6, 1988.

CHERVEL, A. Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, n. 295, p. 59-111, 1991.

\_\_\_\_\_. *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique-Kimé, 1993.

\_\_\_\_\_. *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin, p. 5-6, 1998.

\_\_\_\_\_. *La composition française au XIXe siècle dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat*. Paris: Vuibert-Institut National de Recherche Pédagogique, 1999.

\_\_\_\_\_. Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881). *Histoire de l'Éducation*, n. 94, p. 103-109, 2002.

\_\_\_\_\_. L'invention de la dissertation littéraire dans l'enseignement secondaire français. *Paedagogica Historica*, n. 40-3, p. 261-277, 2004.

\_\_\_\_\_.; MANESSE, D. *La Dictée: le Français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique-Calmann Lévy, 1989a.

\_\_\_\_\_. *Comparaison de deux ensembles des dictées, 1873-1987: méthodologie et résultats*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1989b.

COMPÈRE, M.-M. La question des disciplines scolaires dans les écoles centrales. Le cas des langues anciennes. *Histoire de l'Éducation*, n. 42, p. 139-181, 1989.

\_\_\_\_\_. La tardive constitution de l'enseignement des humanités comme objet historique. *Histoire de l'Éducation*, n. 74, p. 187-203, 1997.

CUESTA, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

\_\_\_\_\_. *Clío en las aulas*. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal, 1998.

\_\_\_\_\_. La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas. In: FORCADELL, C.; PEIRÓ, I. *Lecturas de la Historia*. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2001. p. 221-254.

\_\_\_\_\_. Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n. 17, p. 3-23, 2003.

\_\_\_\_\_. La escuela y el huracán del progreso. ¿Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas? *Indaga. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*, n. 4, p. 53-94, 2006.

\_\_\_\_\_. et al. Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, n. 9, p. 17-54, 2005.

CUESTA, R. et al. ¿Por qué y para qué el proyecto Nebraska? Autoanálisis de un itinerario intelectual y afectivo. In: ROMERO, J.; LUIS, A. (eds.). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria, 2007. p. 189-211.

FRANKLIN, B. M. La historia del currículum en Estados Unidos. Status y agenda de investigación. *Revista de Educación*, n. 295, p. 39-57, 1991.

GÓMEZ GARCÍA, N.; TRIGUEROS GORDILLO, G. (eds.). *Los manuales de texto en la enseñanza secundaria (1812-1990)*. Sevilla: Kronos, 2000.

GOODSON, I. F. Becoming an academic subject: patterns of explanation and evolution. *British Journal of Sociology of Education*, 2-2, p. 163-180, 1981.

\_\_\_\_\_. *School subjects and curriculum change*. Case studies in curriculum history. London: The Falmer Press, 1983.

\_\_\_\_\_. (ed.). *Social histories of the secondary curriculum*. London: The Falmer Press, 1985.

\_\_\_\_\_. *School subjects and curriculum change*. Case studies in curriculum history. 2. ed. London: The Falmer Press, p. vii, 1987.

\_\_\_\_\_. La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, n. 295, p. 7-37, 1991.

\_\_\_\_\_. *Historia del currículum*. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

\_\_\_\_\_. *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro, 2000.

\_\_\_\_\_. *Estudio del currículum*. Casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

GOODSON, I. F.; ANSTEAD, C. J. Detrás de las puertas de la escuela: el estudio histórico del currículum. In: GOODSON, I. F. *Estudio del currículum*. Casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. p. 105-124.

\_\_\_\_\_.; BALL, S. J. (eds.). *Defining the curriculum*. Histories and ethnographies. London: The Falmer Press, 1984.

GOODSON, I. F.; DOWBIGGIN, I. R. La historia del currículum, la profesionalización y la organización social del conocimiento. In: GOODSON, I. F. *Estudio del currículum*. Casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. p. 83-104.

GRANDIÈRE, M. L'histoire des disciplines: présentation. *Paedagogica Historica*, n. 40-3, p. 239-243, 2004.

GUEREÑA, J.-L. La construction des disciplines dans l'enseignement secondaire en Espagne au XIXe siècle. *Histoire de l'Éducation*, n. 78, p. 57-87, 1998.

\_\_\_\_\_.; OSSENBACH, G.; POZO, M. DEL M. DEL (dirs.). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX-XX)*. Madrid: UNED, 2005.

HAMMERSLEY, M.; HARGREAVES, A. Introduction. In: \_\_\_\_\_. *Curriculum practice*. Some sociological case studies. London: The Falmer Press, 1983a. p. 1-14.

\_\_\_\_\_. (eds.). *Curriculum practice*. Some sociological case studies. London: The Falmer Press, 1983b.

HARGREAVES, A. Introducción crítica. In: GOODSON, I. F. *Estudio del currículum*. Casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. p. 15-32.

HÉBRARD, J. La escolarización de los saberes elementales en la época moderna. *Revista de Educación*, n. 288, p. 63-104, 1989.

\_\_\_\_\_.; Chartier, A-M. *Discours sur la lecture 1880-2000*. Paris: Fayard-BPI, 2000.

HOBBSAWM, E. Introducción: la invención de la tradición. In: HOBBSAWM, E.; RAN-GER, T. (eds.). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica, 2002. p. 7-21.

JULIA, D. Livres de classe et usages pédagogiques. In: MARTIN, H.-J.; CHARTIER, R. (dirs.). *Histoire de l'édition française*. Paris: Promodis, t. II, 1984. p. 49-85.

\_\_\_\_\_. Aprendizaje de la lectura en la Francia del Antiguo Régimen. *Revista de Educación*, n. 288, p. 105-120, 1989.

\_\_\_\_\_. Le choix des professeurs en France: vocation ou concours? 1700-1850. *Paedagogica Historica*, n. XXX-1, p. 175-205, 1994.

\_\_\_\_\_. La culture scolaire comme objet historique. Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives. *Paedagogica Historica*, supplementary series, v. I, p. 353-382, 1995.

\_\_\_\_\_. Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, n. 3, p. 119-147, 1996.

\_\_\_\_\_. La construcción de las disciplinas escolares en Europa. In: RUIZ BERRIO, J. (ed.). *La cultura escolar en Europa*. Tendencias históricas emergentes. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. p. 45-78.

KENT, A. (ed.). *School subject teaching*. The history and future of the curriculum. London: Kogan Page, 2000.

KINCHELOE, J. L. Introducción. In: GOODSON, I. F. *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro, 2000. p. 9-39.

LAYTON, D. *Science for the people*. The origins of the School Science Curriculum in England. London: George Allen & Unwin Ltd., 1973.

LUÍS, A. *La geografía en el bachillerato, 1836-1970*. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1985.

\_\_\_\_\_.; ROMERO, J. *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar em España (1850-1953)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2007.

MATEOS, J. Genealogía del código pedagógico del entorno. In: MAINER, J. (coord.). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza. Sevilla: Díada Editorial, 2001. p. 151-158.

MATEOS, J.; MAINER, J. Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la didáctica de las ciencias sociales. *Revista de Educación*, número extraordinario sobre “Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1936). En el centenario de la JAE”, 2007.

MATEOS MONTERO, J. La formación crítica en el espacio fedecariano. El caso de Fedecaria-Salamanca. In: MAINER, J. (coord.). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las ciencias sociales*. Sevilla: Daída Editorial, 2001. p. 61-80.

MERCHÁN, J. *Enseñanza, examen y control*. Profesores y alumnos en la clase de historia. Barcelona: Octaedro/EUB, 2005.

PÉREZ GARZÓN, J. S. *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*. Madrid: Siglo XXI, 1978. p. 191-214.

POPKIEWITZ, T. S. (ed.). *The formation of school subjects. The struggle for creating an American institution*. London: The Falmer Press, 1987.

\_\_\_\_\_. Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de las Reformas Educativas. *Revista de Educación*, n. 305, p. 103-137, 1994.

REID, W. A. Curricular topics as institutional categories: implications for the theory and research in the history and sociology of school subjects. In: GOODSON, I. F.; BALL, S. J. (eds.). *Defining the curriculum. Histories and ethnographies*. London: The Palmer Press, 1984. p. 67-75.

RIFÀ VALLS, M. Historias del currículum e historias de vida en el trabajo de investigación sobre la enseñanza de Ivor Goodson. *Con-Ciencia Social*, n. 9, p. 70-98, 2005.

ROMERO, J.; LUÍS, A. La historia del currículum y la formación del profesorado como encrucijada: por una colaboración entre la historia de la educación y una didáctica crítica de las ciencias sociales. *Etnohistoria de la escuela*, Burgos: SEDHE e Universidad de Burgos, p. 1.009-1.020, 2003.

\_\_\_\_\_. *La enseñanza de lo social en la escolaridad obligatoria*. Historia de una pugna entre los enfoques disciplinares e integrados en perspectiva internacional. Madrid: Biblioteca Nueva (no prelo).

ROMERO MORANTE, J. et al. La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. *Con-Ciencia Social*, n. 10, p. 15-67, 2006.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; FISCHER RANZI, S. M. (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

TIANA, A. (ed.). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED, 2000.

VALLS, R. La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar. In: FORCADELL, C.; PEIRÓ, I. (coords.). *Lecturas de la Historia*. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2001. p. 191-220.

VIÑAO, A. Les origines du corps professoral en Espagne: les Reales Estudios de San Isidro, 1770-1808. *Paedagogica Historica*, n. XXX, p. 119-174, 1994.

\_\_\_\_\_. Por un análisis socio-cultural de la elite intelectual y académica: los profesores y bibliotecarios de los Reales Estudios de San Isidro (1770-1808). *Bulletin Hispanique*, n. 97-1, p. 299-315, 1995.

\_\_\_\_\_. Del derecho natural y de gentes a la ciencia política: Manuel Joaquín de Condado y la cátedra de derecho natural y de gentes de los Reales Estudios de San Isidro (1770-1794). In: \_\_\_\_\_. *Estudios de derecho constitucional y ciencia política*. Homenaje al profesor Rodrigo Fernández de Carvajal. Murcia: Universidad de Murcia, t. II, p. 1.187-1.206, 1997.

\_\_\_\_\_. *Tiempos escolares, tiempos sociales*. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Barcelona: Ariel, 1998a.

\_\_\_\_\_. Disciplinas académicas y profesionalización docente: los Reales Estudios de San Isidro (1770-1808). In: GUEREÑA, J.-L.; FELL, E.-M. (eds.). *L'université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Âge à nos jours*. II. Enjeux, contenus, images. Tours: Publications de l'Université de Tours/CIREMIA, 1998b. p. 303-323.

\_\_\_\_\_. La catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones. In: TIANA, A. (ed.). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias ideológicas*. Madrid: UNED, 2000. p. 451-469.

\_\_\_\_\_. El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes. In: ESCOLANO BENITO, A. (ed.). *Currículo editado y sociedad del conocimiento*. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia: Tirant lo Blanch, 2000. p. 109-140.

\_\_\_\_\_. La enseñanza secundaria. In: \_\_\_\_\_. *Historia de la educación en España*. Veinte años de investigación, 1981-2001 (no prelo).

WATSON, F. *The beginnings of the teaching of modern subjects in England*. London: Pitman, s.d. p. viii.

YOUNG, M. (ed.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971.

### Sites:

<[www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.html](http://www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.html)>

<<http://www.fedicaria.org>>

Endereço para correspondência:  
Marina Fernnades Braga  
Universidade Federal do Paraná  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Rua General Carneiro, 460 – Ed. Dom Pedro I – 1º andar  
Curitiba-PR  
CEP 80060-150  
E-mail: ninabraga@yahoo.com.br

Autor do texto original: Antonio Viñao  
Universidad de Murcia, Facultad de Educación  
Apartado 4.021  
30080  
Murcia-España

Professor colaborador: Marcus Levy Albino Bencostta  
Universidade Federal do Paraná  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Rua General Carneiro, 460 – Ed. Dom Pedro I – 1º andar  
Curitiba-PR  
CEP 80060-150

Recebido em: 2 jul. 2008  
Aprovado em: 24 jul. 2008