

# A história das disciplinas escolares.

## Reflexões sobre um domínio de pesquisa.

André Chervel

Trad. Paulo Ricardo da Silva Rosa<sup>1</sup>

INFI/UFMS

Ainda que a história do ensino possa invocar uma tradição já largamente secular, o estudo histórico dos conteúdos dos ensinos primário e secundário somente raramente suscita o interesse dos pesquisadores e do público. Limitada, em geral, a pesquisas pontuais sobre um exercício ou uma época precisa, ela não se eleva ao nível das sínteses mais completas, a não ser em alguns trabalhos, baseados em textos oficiais ou programáticos, como os de Falcucci<sup>2</sup> ou Piobetta<sup>3</sup>. Mais recentemente, uma tendência se manifestou entre os professores, em favor da história de sua própria disciplina. Os conteúdos de ensino, tais como são encontrados nos programas, o interesse evolui sensivelmente em direção de uma visão mais global do problema, associando aos desejos dos legisladores ou das autoridades ministeriais ou hierárquicas, a realidade concreta do ensino nos estabelecimentos, e, às vezes, as produções escritas dos alunos. É no referencial do Serviço de História da Educação que foi colocado, desde há alguns anos, o problema geral: a noção de história das disciplinas escolares tem algum sentido? A história das diferentes disciplinas apresenta analogias, de traços comuns? E, para ir mais longe, a observação histórica autoriza a descobrir regras de funcionamento, seja um ou mais modelos disciplinares ideias, dos quais o conhecimento e a exploração poderia ser de qualquer utilidade nos debates pedagógicos de hoje e de amanhã?

### I. A noção de disciplina escolar

Nesse domínio, o historiador é confrontado com um problema pouco usual. Aplicada ao ensino, a noção de *disciplina*, independentemente de toda consideração evolutiva, não foi, nas ciências do homem e, em particular, nas *ciências da educação*, objeto de uma reflexão aprofundada. Bastante vagas<sup>4</sup> ou muito restritivas<sup>5</sup>, as definições que são dadas, de fato,

<sup>1</sup> Tradução para fins didáticos.

<sup>2</sup> FALCUCCI, CLÉMENT. *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris, Toulouse, 1939.

<sup>3</sup> PIOBETTA, J. B. *Le Baccalauréat*. Paris, 1937.

<sup>4</sup> *Conjunto específico de conhecimentos que tem suas características próprias, nos planos do ensino, da formação, dos mecanismos, dos métodos e das temáticas*. Guy Palmade: *Interdisciplinarité e idéologie*. Paris, Anthropos, 1977, p. 22.

<sup>5</sup> *A disciplina é uma unidade metodológica: ela é a regra (disciplina) comum a um conjunto de temáticas reagrupadas com fins de ensino (discere)*. J. -P. Resweber: *La Méthode interdisciplinaire*. Paris, P. U. F., 1982, p. 46.

concordam somente sobre a necessidade de cobrir o uso banal do termo, o qual não distingue de seus sinônimos como temáticas ou os conteúdos do ensino. As disciplinas, é o que se ensina, um ponto é tudo. Não estamos longe da noção inglesa de *subject*, que está na base de uma nova tendência da história da educação além da mancha e da qual a definição procede por acumulação e associação de partes constitutivas<sup>6</sup>. Cabe então ao historiador definir a noção de disciplina ao mesmo tempo que ele faz a história.

A história da palavra disciplina (escolar) e as condições nas quais ela se impões após a Primeira Guerra Mundial colocam, entretanto, a plena luz a importância do conceito e não permite de o confundir com os termos vizinhos.

No seu uso escolar, o termo *disciplina* e a expressão *disciplina escolar* designam somente, até o fim do século XIX, a política dos estabelecimentos, a repressão às condutas prejudiciais ao seu bom ordenamento e esta parte da educação dos alunos que contribuem para isso<sup>7</sup>. No sentido que nos interessa aqui de *conteúdos de ensino*, ele é ausente de todos os dicionários do século XIX, mesmo ainda do *Dictionnaire de l'Académie* de 1932. Como se designavam, antes dessa época, os diferentes tipos de ensino? Qual o título geral que era dado às rubricas de diferentes cursos?

Nos textos, oficiais ou não, o grande número de formulações embaralhadas manifesta a ausência e a necessidade de um termo genérico. Aqui três exemplos: *Foi publicada, este ano, em cada academia, uma brochura dando (...) a lista de cursos agrupados por analogia de ensino*<sup>8</sup>; *Não tínhamos ainda criado os inspetores gerais de todos os graus e de todos os tipos*<sup>9</sup>; *No segundo ciclo, quatro agrupamentos de cursos principais são oferecidos para opção dos alunos*<sup>10</sup>. Os equivalentes mais frequentes no século XIX são as expressões *objetos*, *partes*, *ramos* ou, ainda, *matérias de ensino*<sup>11</sup>.

Lembremos, igualmente, aqui um termo que, se bem que tendo totalmente desaparecido nesse sentido no fim do século XIX, designa entretanto correntemente desde o século XVIII as diferentes disciplinas ou, mais precisamente, as composições dos alunos nessas disciplinas: a palavra *faculdade*. Assim, o ministro Villemains se faz enviar as melhores cópias *em cada uma*

<sup>6</sup> Para Ivor Goodson, por exemplo, os *subjectcs não são entidades monolíticas, mas deslocamentos amalgamados de subgrupos e tradições*. School subjects and curriculum change. Case studies in curriculum history. Londres, Croom Helm, 1983, p. 3.

<sup>7</sup> É ainda o único sentido dado a *disciplina escolar* no Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, publié par Ferdinand Buisson em 1911. É o de Foucault em Surveiller et punir.

<sup>8</sup> Circular de 24 de março de 1884.

<sup>9</sup> Francisque Bouillier: *Souvenirs de um velho universitário*, 1897, p. 38.

<sup>10</sup> Decreto de 31 de maio de 1902.

<sup>11</sup> Por exemplo, o estatuto de 1821 estipula: *Todos os alunos são orientados a seguir todas as partes de ensino de suas classes respectivas*. Instrução de Serviço de 4 de setembro de 1821.

das faculdades seguidas pelos alunos de filosofia, matemáticas especiais, retórica, etc<sup>12</sup>. Ainda, em todos os últimos anos do século: *O aluno que, em uma classe, obteve uma nomeação ao concurso geral em um ano anterior, pode concorrer na mesma faculdade somente para uma nomeação ao menos igual*<sup>13</sup>.

A aparição, ao longo das primeiras décadas do século XX, do termo disciplina em seu novo sentido, vai, certamente, preencher uma lacuna lexicológica, pois existe a necessidade de um termo genérico. Ela vai, sobretudo, colocar em evidência, antes da banalização da palavra, as novas tendências profundas do ensino tanto primário como secundário. Descartemos de início a informação falaciosa dos dicionários etimológicos<sup>14</sup> que atribuem a Oresmo, no início do século XIV a primeira utilização da palavra no sentido *conteúdo de ensino*. Ainda é preciso ajuntar que ele parece desaparecer em seguida totalmente do uso para ressurgir no fim do século XIX, quando ele é objeto de uma nova criação. Se trata de um empréstimo do latino *disciplina*, que designa *a instrução que o aluno recebe do mestre*<sup>15</sup>? Seria uma hipótese plausível se a palavra em francês aparecesse ou reaparecesse no século XVI ou ao século XVII, em uma época na qual a pedagogia se escrevia normalmente em língua latina<sup>16</sup>; mas não é o caso. Um empréstimo do alemão<sup>17</sup> deve também ser descartada apesar da influência de pedagogos além do Reno no fim do século XIX.

Em realidade, esta nova acepção da palavra é trazida por uma vasta corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em ligação estreita com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário. Ela forma dupla com o verbo *disciplinar*, e se espalha de início como um sinônimo de *ginástica intelectual*, novo conceito introduzido recentemente no debate. É nos anos 1850, que marcam o início da crise dos estudos clássicos, que os partidários das línguas antigas começam a defender a ideia que, a falta de uma cultura, o latim traz ao menos uma *ginástica intelectual* indispensável ao homem cultivado<sup>18</sup>. Paralelamente, a confusão dos objetivos de ensino primário ao longo dos anos 1870

<sup>12</sup> Circular de 1 de julho de 1839. Cf. também P. Lorain: *Tableau de l'instruction primaire em France. Paris, 1837*, p. 115: *A escrita, nas escolas onde ela existe, não é geralmente a faculdade de ensino a mais negligenciada*.

<sup>13</sup> Circular de 20 de fevereiro de 1895.

<sup>14</sup> Cf. ainda *Trésor de la langue française*, s.v., discipline.

<sup>15</sup> Por oposição a *doctrina*, *a instrução relativamente àquele que a dá*. Gardin-Dumesnil: *Synonymes latins*, 1777; cité d'après a 4ª ed., 1815.

<sup>16</sup> Cf. Claude Baduel, *Disciplinae instituendae orationis, as disciplinas de ensino do discurso, a gramática, a dialética, a retórica* (De officio et munere eorum qui junventutem eudiendam suscipiunt, Lugdini, Gryphium, 1544). Cf. igualmente o tratado *De disciplinis* de Vivès.

<sup>17</sup> *Disciplin* ou *Disziplin*, *Lehrzweig. Wissenschaft*. Weignad: Deutsches Wörterbuch, 4te Aufl., Giessen 1881.

<sup>18</sup> Cf., por exemplo, o abade J. Verniolles: *Essai sur la traduction considérée comme le principal exercice des classes supérieures*. Paris, 1856, p. 24. Raoul Frary, a denunciará com pertinência: *É porque o coroamento dos estudos latinos falta em 19/20 alunos que imaginamos, muito tardiamente além disso, esta teoria da ginástica intelectual. La Question du latin. Paris, 4ª ed., 1887, p. 117*.

leva a repensar em profundidade a natureza da formação dada aos alunos. Até então, inculcávamos. Queremos de agora em diante disciplinar: *Disciplinar a inteligência das crianças, isto formo o objeto de uma ciência especial que se chama pedagogia*, escreve, sobre os traços de Michel Bréal, o linguista Frédéric Baudry<sup>19</sup>. Célestin Hippeau, após ter criticado a *opinião que considera este estudo [das línguas antigas] como o mais próprio para desenvolver, para exercer, para disciplinar o espírito que qualquer outra ciência*, afirma que *por essas palavras de disciplina intelectual, de ginástica do espírito, segundo a expressão consagrada, entendemos o desenvolvimento do julgamento, da razão, da faculdade de combinação e de invenção*<sup>20</sup>.

Neste novo sentido de exercício intelectual é de início no matemático e filósofo Antoine Cournot que a palavra aparece<sup>21</sup>. Mas é sobretudo em Félix Pécaut<sup>22</sup> e aos artesãos da renovação pedagógica de 1880 que ele deve ser retomar como um dos temas fundamentais da nova instrução primária<sup>23</sup>. Lhe resta duas etapas a ultrapassar para chegar até nós.

Em um primeiro momento, ele passa do geral ao particular, e vem a significar uma *matéria de ensino susceptível de servir de exercício intelectual*. Parece que esta evolução não se produz antes dos primeiros anos do século XX. Podemos falar, além disso, no plural, de diferentes disciplinas. Assim, o ministro Steeg, em 1911: *A universidade permanece em harmonia com seu tempo. Das disciplinas passadas, ela se tem a inteligência de guardar o melhor, ao mesmo tempo que se esforça em criar novas, impostas pela evolução da sociedade*<sup>24</sup>.

Poderíamos nos surpreender de ver a palavra aparecer tão tardiamente no ensino secundário que jamais escondeu sua vocação de formar os espíritos pelo exercício intelectual. A razão deste atraso é simples. Até 1880, até 1902 mesmo, há para a Universidade somente um modo de formar os espíritos, uma única *disciplina* no sentido forte do termo: as humanidades clássicas. Uma educação que fosse fortemente matemática ou científica não poderia ser, antes do início do século XX, plenamente reconhecida como uma verdadeira formação do espírito. É

<sup>19</sup> *Questions scolaires. À propos du livre de M. Bréal et de la circulaire du 27 de septembre 1872*. Paris, 1973, p. 16.

<sup>20</sup> L'Éducation et l'instruction considérées dans leurs rapports avec le bien-être social et le perfectionnement de l'esprit humain. Paris, 1885, p. 300.

<sup>21</sup> *O curso especial de história tem o grave inconveniente de se prestar mal à determinação de deveres ou de tarefas, que são a base da disciplina escolar e o verdadeiro meio de formar os espíritos. Des institutions d'instruction publique em France*. Paris, 1864, p. 82. Cf. também *Considérations sur la marche des idées*. 1872, t. 1, p. 172.

<sup>22</sup> Cf. *Études au jour le jour sur l'éducation nationale*. Paris, 1879, p. 99.

<sup>23</sup> E também secundária. Por exemplo, em Gabriel Compayré: *As humanidades constituirão sempre uma excelente disciplina, apropriada para maravilhar as faculdades das crianças*. *Études sur l'enseignement et sur l'éducation*. Paris, 1891, p. 169.

<sup>24</sup> Carta aos petiçãoários lhe pedindo, em nome de interesses do francês, de voltar atrás sobre a reforma de 1902. *Bulletin administratif*, 1911, t. 89, pp. 640-644. Cf. também Paul Van Tieghem: *Herdeiro universal de antigas disciplinas [o latim, a gramática, etc.] abolidas, diminuídas ou transformadas, ele [o francês] deve nos representar o equivalente de tudo que sacrificamos para o enriquecer. Isto que é a classe de francês*. *Revue universitaire*, 1909, t. 1, p. 312.

somente quando a evolução da sociedade e dos espíritos permitirá opor à disciplina literária uma disciplina científica que se faz sentir necessidade de um termo genérico.

No alvorecer da Primeira Guerra Mundial, enfim, o termo *disciplina* vai perder a força o caracterizava até então. Ele torna-se uma pura e simples rubrica que classifica os conteúdos do ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito<sup>25</sup>. É importante dizer quanto é recente o termo que utilizamos hoje em dia: seis dezenas de anos no máximo. Mas, quão enfraquecido que esteja no uso atual, ele não conservou menos, e trouxe para a língua, um valor específico àquela, que queiramos ou não, nos faça forte apelo quando nós o empregamos. Com ele, os conteúdos de ensino são concebidos com entidades *sui generis*, próprias para a sala de aula, independentes em certa medida de toda realidade cultural exterior à escola, e gozando de uma organização, de uma economia íntima e de uma eficácia que eles não parecem dever nada a não ser a eles mesmos, quer dizer, à sua própria história. Além disso, o contato com o verbo disciplinar não tendo sido rompido, o valor forte do termo é sempre disponível. Uma disciplina, é também, para nós, em qualquer domínio que nós o encontremos, uma forma de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.

## II. As disciplinas escolares, as ciências de referência e a pedagogia

Essas considerações lexicológicas não pesam, certamente, no debate, além do peso das palavras. Ao menos elas permitem de focar de saída a atenção sobre a natureza própria da entidade *disciplinar*. Por que reina, no domínio dos conteúdos do ensino, um consenso que, em geral, mesmo os historiadores do ensino o partilham, e que não foi colocado em causa desde há quinze anos pelos especialistas de certas disciplinas<sup>26</sup>. Estimamos atualmente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos tal e qual para a escola pela sociedade que a circunda e pela cultura na qual ela é banhada. Na opinião comum, a escola ensina as ciências que se mostraram válidas em outros contextos. Ela ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos linguistas, diz a verdade da língua; ela ensina as ciências exatas como as matemáticas e, quando ela se propõe a ensinar a matemática moderna é, pensamos, porque ela pensa ter encontrado aí um revolução nas ciências matemáticas; ela ensina a história dos historiadores, a civilização e a cultura latinas da Roma antiga, a filosofia dos grandes filósofos, o inglês que falam na Inglaterra e nos Estados Unidos, e o francês de todo mundo.

---

<sup>25</sup> Quando não há candidato em uma disciplina, deve-se, entretanto, para evitar toda incerteza relativa ao controle de cópias, estabelecer um processo verbal portando a menção Nulo. Circular sobre o concurso geral, 17 de abril de 1929.

<sup>26</sup> Os I.R.E.M. parecem ter jogado um papel pioneiro nesse ponto, como sobre outros.

É a esta concepção dos ensinamentos escolares que diretamente ligada à imagem que fazemos geralmente da *pedagogia*. Se ligamos diretamente as disciplinas escolares às ciências, aos saberes, aos saberes-fazer que tem curso na sociedade global, toda diferença entre umas e outras são então atribuídas à necessidade de simplificar, mesmo vulgarizar, para um público jovem, os conhecimentos que nós não podemos lhes apresentar em sua pureza e em sua integralidade. A tarefa dos pedagogos, pensamos, consiste em alinhar os métodos que permitirão de fazer assimilar pelos alunos de modo mais rápido e o melhor possível a maior porção possível da ciência de referência.

As disciplinas se reduzem, nesta hipótese, a *metodologias*: esse é bem o caso, além disso, do termo que designa na Bélgica, e mesmo às vezes na França, a pedagogia. Ao lado da disciplina – vulgarização é imposta à imagem da pedagogia – lubrificante, encarregada de lubrificar os mecanismos e de fazer funcionar a máquina.

Esse esquema, largamente aceito pelos pedagogos, os didáticos e os historiadores, não deixa lugar algum à existência autônoma das *disciplinas*: elas são somente combinações de saberes e de métodos pedagógicos. A história cultural de um lado, a história da pedagogia de outro tem, até o momento, ocupado e drenado a totalidade do campo.

É de uma e de outra que a história das disciplinas escolares é tributária. De um lado, da história das ciências, dos saberes, da língua, da arte, ela toma toda parte que revela de seus ensinamentos. Da história da pedagogia, ela exige tudo o que é parte integrante dos processos de aquisição, fazendo constantemente o início entre as intenções anunciadas ou as grandes ideias pedagógicas e as práticas reais. Face a essas duas correntes bem instaladas, ela se propõe a estabelecer que a escola não se defina por uma função de transmissão de saberes, ou de iniciação às ciências de referência. Isso que, apresentado nesses termos abruptos pare desvelar do paradoxo.

O exemplo da história da gramática escolar mostra que a prova pode, entretanto, ser trazida. A escola ensina, sob este nome, um sistema, ou mais uma coleção de conceitos mais ou menos ligados entre eles. Mas três resultados da análise histórica interditam definitivamente de considerar essa matéria como uma vulgarização científica. Ele mostra de início, que, contrariamente ao que se poderia crer, a *teoria* gramatical ensinada na escola não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas, de *referência*, mas que ela foi historicamente criada pela escola mesma, na escola e para a escola. Isso seria suficiente já para a distinguir de uma vulgarização. Em segundo lugar, o conhecimento da gramática escolar não faz – à exceção de

alguns conceitos gerais como nome, adjetivo ou o epíteto<sup>27</sup> – parte da cultura do homem cultivado. É isso que o ministro da instrução pública dizia já em 1866: *As crianças de dez a onze anos falam os verbos transitivos e intransitivos, de atributos simples e complexos, de proposições incidentes explicativas ou determinativas, de complementos circunstanciais, etc., etc. É preciso não ter nenhuma ideia do espírito das crianças, aos quais repugna as abstrações e as generalidades, para acreditar que eles compreendem expressões parelhas, que você e eu, Senhor Reitor, tínhamos esquecido há muito tempo; é um puro esforço de memória para ganho de inutilidades*<sup>28</sup>. Enfim, a gênese mesma desta gramática escolar não deixa dúvida alguma sobre sua finalidade real. A criação de seus diferentes conceitos tem constantemente coincidido no tempo com seu ensino, assim que com o ensino de ortografia, em um vasto projeto pedagógico, que aquele da escola primária depois da Restauração, e que traz, nos programas e planos de estudo do século XIX, um título que não faz referência nem à ortografia e nem à gramática: *os elementos da língua francesa*. Em sua realidade didática cotidiana, como em suas finalidades, a gramática escolar francesa é, de fato, embarcada na grande tarefa nacional de aprendizagem de ortografia, tarefa que nada tem a ver com qualquer vulgarização.

Estabeleceremos do mesmo modo que *os métodos pedagógicos* executados nas aprendizagens são muito menos a manifestação de uma ciência pedagógica que operaria sobre uma matéria exterior do que certos componentes internos do ensino. A gramática escolar ela mesma é somente um método pedagógico de assimilação da gramática, e assim por diante. Negar à pedagogia de estudar os conteúdos, é se condenar a nada compreender do funcionamento real do ensino. A pedagogia, bem longe de ser um lubrificante derramado sobre o mecanismo, não é outra coisa que um elemento desse mecanismo, aquele que transforma o ensino em aprendizagem.

Sobre a história escolar francesa, sobre o francês das redações tradicionalmente ensinado aos alunos, sobre a cultura latina dos colégios do Regime Antigo, sobre a filosofia *universitária* inaugurada por Victor Cousin, poderíamos fazer observações de mesmo tipo. No final das contas, as disciplinas literárias não são as únicas em causa. Já foi mostrado<sup>29</sup> que certos conceitos matemáticos introduzidos há vinte anos no primeiro ciclo do secundário não têm grande coisa em comum com seus homônimos *sábios* que lhes serviram de fiadores: do *saber sábio* ao *saber ensinado*, os didáticos das matemáticas hoje mediram a separação.

<sup>27</sup> Os quais, tudo considerado, remontam, eles, a mais alta antiguidade.

<sup>28</sup> Circular sobre o estudo da gramática nas escolas, 7 de outubro de 1866 (grifos do autor).

<sup>29</sup> Yves Chevallard: *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble, La Pensée sauvage, 1985*. A noção de *transposição didática* foi introduzida por Michel Verret (Le Temps des études, Atelier de Reproduction des thèses de Lille, 1975, p. 140).

A concepção de escola como pura e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, largamente partilhada no mundo das ciências humanas e pelo grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. Porque ela há bem feito, na via raramente seguida, etapa por etapa, nos seus ensinamentos, o progresso das ciências que ela é encarregada de difundir. Quanto sarcasmo contra a gramática escolar precedeu, nos anos 1960 e 1970, a introdução triunfal da linguística estrutural e transformacional! A vaga modernista refluiria dez anos mais tarde, confirmando uma experiência histórica bem fundamentada: quando a escola recusa ou expulsa após um curto tempo a ciência moderna, não é certamente pela incapacidade dos professores de se adaptarem a ela, é tudo e simplesmente que seu lugar verdadeiro é longe, e que ao querer servir de difusor a certos *saberes sábios*, ela se arriscaria a não cumprir sua missão.

### III. O objeto da história das disciplinas escolares

A história dos conteúdos de ensino, e sobretudo da história das disciplinas escolares, representa a lacuna mais grave na historiografia francesa do ensino, lacuna agravada após meio século. Fora Ferdinand Brunot, o historiador da língua, que desempenhou um papel pioneiro na história do ensino do francês<sup>30</sup>, não é da universidade francesa que vieram os primeiros apelos em favor destas pesquisas. É de fato um marginal – pois franco – americano –, Henri Peyre, que recensou os trabalhos que lhe pareceram indispensáveis para uma história da literatura colocada no primeiro nível da história dos estudos: *A história do ensino e das ferramentas de ensino é vergonhosamente negligenciada por aqueles entre nós que desejam compreender a fundo os escritores do passado*<sup>31</sup>. Diz o padre François de Dainville, o historiador dos colégios jesuítas: *Os historiadores da ciência negligenciaram muito até agora a história do ensino das*

<sup>30</sup> Cf. sua *Histoire de la langue française des origines à nos jours*, publicada por Colin desde 1905 (23 volumes).

<sup>31</sup> *L'Influence des littératures antiques sur la littérature française moderne. État des travaux*, New Haven, Yale University Press, 1941, p. 9. Seria capital saber, acrescenta ele, *como se operou, pois persistiu essa escolha que fez há muito tempo de Xenofontes ou de Isócrates o modelo da prosa grega (e por ela uma influência poderosa sobre a prosa francesa) ou de Cícero o ideal de todos os professores de Latim. Porque a ação considerável exercida sobre a prosa francesa (e estrangeira) pela leitura assídua do latim e do grego não foi nunca suficientemente explicada. Ibid.*, p. 18.

ciências<sup>32</sup>. Mais recentemente, Jean Ehrard<sup>33</sup>, Robert Mandrou<sup>34</sup>, Antoine Léon<sup>35</sup>, Roger Fayolle<sup>36</sup>, além de outros, manifestaram seu interesse por essa orientação.

A história das disciplinas escolares não pode, entretanto, ser considerada como uma parte negligenciada da história do ensino, que, após retificação, viria a acrescentar alguns capítulos. Porque não se trata somente de cobrir uma lacuna na pesquisa. O que está em causa aqui, é a concepção mesma de história do ensino. A menos de algumas notáveis exceções, toda tradição historiográfica francesa na matéria se inspira de uma concepção redutora. História das instituições educativas, ela se comporta exatamente como toda história das instituições, judiciárias, religiosas ou outras. História das populações escolares, nada a distingue, em seu princípio, de todos os estudos sobre os corpos de ofícios ou grupos sociais. Quanto à história das políticas educativas ou das ideias pedagógicas, elas não fazem nem um nem outro mistério de seu pertencimento às rubricas históricas bem conhecidas. Nem as monografias, nem, *a fortiori*, as grandes sínteses, não escapam a estes referenciais tradicionais. Tanto que nos recusamos a reconhecer a realidade específica das disciplinas de ensino, o sistema escolar não merece, de fato, outro tratamento da parte do historiador: ele é somente uma instituição particular que recebe e coloca em contato dois tipos de populações, e onde, conforme a tal política educativa ou a tal orientação pedagógica, ele ensina um certo número de matérias das quais a natureza não tem problemática alguma.

Tudo muda, evidentemente, a partir do momento no qual renunciamos a identificar os conteúdos do ensino com as vulgarizações ou as adaptações. Porque as disciplinas de ensino são, elas, irredutíveis por natureza a essas categorias historiográficas tradicionais. Sua constituição e seu funcionamento colocam de saída três problemas ao pesquisador. O primeiro é aquele de sua gênese. Como a escola, toda outra instância sendo daqui em diante desqualificada, se mobiliza para as produzir? A segunda diz respeito a sua função. Se a escola se limitasse a *vulgarizar* as ciências ou a adaptar para a juventude as práticas adultas, a transparência dos conteúdos e a evidência de seus objetivos seriam totais. Desde que ela ensina suas próprias produções, podemos somente nos perguntar sobre suas finalidades: a que podem

<sup>32</sup> *Revue d'histoire des sciences et de leurs applications*, 1954, t. VII, p. 6.

<sup>33</sup> *Se é verdade que toda história literária séria deveria tomar por apoio sobre uma história do ensino, o historiador da literatura não é ameaçado, ao menos pela época moderna e contemporânea, de faltar assunto: programas e instruções oficiais, assuntos de exames e de concursos, livretos de distribuição de prêmios, cursos públicos ou cadernos de notas, testemunhos individuais sobre o ensinamento recebido e dado, etc. La littérature française du XVIII<sup>e</sup> siècle: le Manuel de Noël et La Place, 1804 - 1862*, Transactions of the fourth international Congress of the Enlightenment, in *Studies on Voltaire and the eighteenth century*. Ed. By Th. Bestermann, Oxford, 1976.

<sup>34</sup> *La France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*. Paris, P.U.F., Nouvelle Clio, 1967, pp. 280-282.

<sup>35</sup> *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris, P.U.F., 1980, p. 132.

<sup>36</sup> *Les Confessions dans les manuels scolaires de 1890 à nos jours*. In: *Oeuvres et critiques*, III, 1, Lecture des Confessions de J.-J. Rousseau, 1978.

elas bem servir? Porque a escola foi levada a tomar tais iniciativas? Em que esta disciplina responde a expectativa dos pais, dos poderes públicos, dos *tomadores de decisão*?

Terceiro e último problema, aquele de seu funcionamento. Aqui ainda, a questão não teria sentido se a escola difundisse a vulgarização para reproduzir a ciência, o saber, as práticas dos adultos: a máquina funcionaria de modo idêntico e imprimiria tal e qual nos jovens espíritos a imagem, ou uma imagem aproximada, do objetivo cultural visado. Ora, nada disso se passa no campo das disciplinas. Não, certamente, que não haja um objetivo. Simplesmente, constatamos que, entre a disciplina escolar trabalhada pedagogicamente e os resultados reais obtidos, existe muito mais que uma diferença de grau ou de precisão. Questão: como as disciplinas funcionam? De qual maneira elas realizam, no espírito dos alunos, a *formação* desejada? Qual a eficácia real e concreta podemos reconhecer? Ou, mais simplesmente, quais são os resultados do ensino?

Esta problemática se distingue de todas aquelas que foram levantadas até agora na história do ensino. Bem longe de ligar a história da escola e do sistema escolar à categorias externas, ela se propõe a encontrar na escola ela mesma o princípio de uma pesquisa e de uma descrição históricas específicas. Sua justificativa sai da consideração da natureza mesma da escola. Se o papel da escola é ensinar e, de um modo geral, de *educar*, como não ver que a história da função educativa e do ensino tem perfeitamente vocação para se constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino? Sob a condição de apreender em toda sua amplitude a noção de disciplina, sob a condição de reconhecer que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas do ensino da classe, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno da aculturação de massa que ela determina, sob essa condição, a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural. Se a função educativa da escola pode se ver atribuir um papel *estruturante* na história do ensino, é por conta de uma propriedade das disciplinas escolares. Seu estudo leva a colocar em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar e, então, a recolocar no magazine dos acessórios a imagem de uma escola enferma na passividade, de uma escola receptáculo de subprodutos culturais da sociedade. É porque elas são criações espontâneas e originais do sistema escolar que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E é porque ele é detentor de um poder criativo insuficientemente colocado em valor até aqui que o sistema escola desempenha na sociedade um papel do qual não se apercebeu e é duplo: ele forma de fato não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, modelar, modificar a cultura da sociedade global.

As disciplinas escolares que ocorreram na história do ensino francês constituem a cada época um conjunto terminado e com limites claramente traçados. Sua delimitação e sua

designação levantam problemas de natureza diversa para os quais a solução somente pode resultar de um estudo detalhado de cada caso. Aprendizagem da leitura, *francês*, cosmografia, *história e geografia*, educação religiosa, filosofia: todas essas matérias de ensino trazem de fato sua problemática própria. As aprendizagens primeiras têm o mesmo status que as outras? A ortografia, a composição e a leitura dos textos são elas uma só e mesma disciplina? Uma disciplina pode, com a *esfera*, se limitar a uma questão única, como é o caso em numerosos colégios do século XVIII? As associações terminológicas e disciplinares familiares ao ensino francês, como história e geografia, ou físico – química, denunciam a existência de disciplinas vizinhas, ou combinadas, ou de uma única disciplina? O ensino religioso dos colégios e das escolas antes de 1880 está sob o domínio de uma formação mais geral e mais decisiva dada pelo padre ou ele tem uma autonomia real? Somente a consideração de economia interna destes ensinamentos permite responder a essas questões.

Mas o quadro geral do exercício das disciplinas apresenta de saída uma limitação da qual a natureza desempenha um papel determinante na sua gênese e nos seus aspectos: é aquele que é ligado à idade. A transmissão cultural de uma geração para outra coloca em ação processos que se diferenciam segundo a idade dos *aprendizes*. É provável que as características formais dos professores aos seis anos, aos dez anos e aos quatorze anos não são rigorosamente idênticas. Mas o verdadeiro limiar é aquele que separa o ensino de crianças e adolescentes do ensino dos adultos. Esse é um dos aspectos decisivos na história as disciplinas escolares, que há muito tempo foi eclipsado pelos fenômenos vizinhos muito mais visíveis. Entre o ensino primário e secundário de um lado, e o ensino superior de outro (para retomar uma terminologia que não remonta muito mais que os anos 1830 ou 1840), as diferenças são múltiplas e importantes. Elas tocam às matérias ensinadas, mesmo se existem alguns pontos comuns em letras e ciências, à qualidade do pessoal docente, aos estabelecimentos de ensino, às relações que unem os professores e os alunos, e à natureza mesma dos públicos de alunos, *vínculos* em um caso e livres em outro.

Mas o essencial não está lá. O que caracteriza o ensino de nível superior, é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem largamente com suas finalidades. Hiato algum entre os objetivos longínquos e os conteúdos do ensino. O professor ignora aqui a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil e de modificar esses conteúdos em função de variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é um invariante. Todos seus problemas de ensino se reduzem aos problemas de comunicação: eles são de ordem retórica. E tudo que se exige a um aluno é de *estudar* esta matéria para a dominar e assimilar: é um *estudante*. Chegado à idade adulta, ele não reclama um didática particular a

sua idade. Certo, o ponto de vista um pouco esquemático aqui apresentado não leva em conta o fenômeno recente da *secundarização* do ensino superior: mais precisamente esta expressão ilustra bem a consciência profunda de uma diferenciação clara entre dois tipos de ensino.

Frente aos ensinamentos *superiores*, a particularidade das disciplinas escolares, é que elas misturam intimamente conteúdo cultural e formação do espírito. Seu papel, elas exercem somente nas idades de formação, seja no primário seja no secundário. A mecânica delicada que elas colocam em execução não é somente um efeito das exigências do processo de comunicação entre seres humanos. Ela é sobretudo parte integrante da *pedagogia*.

Nada mais significativo deste ponto de vista que o emprego do termo *aluno* para o primário e o secundário. Aqui também, o século XIX apresenta uma evolução sensível. Os sinonimistas opuseram a *escola e o aluno*: *Ensinamos ao escolar*<sup>37</sup>, *Ihe ensinamos o que ele deve ser*, escrevia, por exemplo, Lafayete<sup>38</sup>. Também, *alunos*<sup>39</sup> se emprega prioritariamente para o secundário que faz da formação humanista seu objetivo único; Littré se recusa a o utilizar para o primário<sup>40</sup>. O uso, certamente, era muito menos sectário e não excluía o emprego da palavra *aluno* para o primário. Resta que, em todos os textos da época, ele sofre constantemente e fortemente a concorrência da palavra *criança*<sup>41</sup>. São as profundas perturbações que sacodem a escola primária no fim do século que, que aproximando suas finalidades daquelas do secundário, a transformando em *educação* e em *formação do espírito* o que não era até então *instrução* e *aprendizagens elementares* que vai acolher definitivamente o termo *aluno* no ensino primário. A ligação entre *disciplina* e *aluno* é clara. As disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se endereçam aos alunos. É a existência das disciplinas que historicamente traçou o limite entre secundário e superior. Certos projetos atuais de criação de *colégios* encarregados do DEUG<sup>42</sup> poderiam bem trazer uma confirmação moderna destas observações.

É conveniente então se representar a escolaridade das crianças ou dos adolescentes como de início totalmente imersa em procedimentos tipicamente *disciplinares* e evoluindo gradualmente em direção a ensinamentos menos e menos disciplinares e, por exemplo, mais e mais *científicos*. A determinação exata dos limites necessita aqui ainda do estudo histórico. Em

---

<sup>37</sup> Écolier (NT).

<sup>38</sup> *Dictionnaire des synonymes de la langue française*, Paris, 1861, 2<sup>e</sup> éd., s.v. écolier.

<sup>39</sup> Élève (NT).

<sup>40</sup> Aluno: Aquele que recebe instrução em um liceu, em um colégio, em uma pensão, em uma escola especial, como a Escola Politécnica, a Escola norma, etc. *Dictionnaire de la langue française*.

<sup>41</sup> Enfant (NT).

<sup>42</sup> Na França, o Diploma de Estudos Universitários Gerais (Diplôme d'Études Universitaires Générales – DEUG) é um diploma nacional de ensino superior. Ele é atribuído entre 1973 e a reforma LMD (2003 até 2006). Ele corresponde aos dois primeiros anos de universidade, após o bacharelado e antes da licença (fonte: Wikipedia; enciclopédia Larousse). (NT)

todo caso, no quadro institucional explica o contraste, flagrante no século XIX, entre a filosofia universitária francesa e aquela dos países vizinhos. Pela riqueza, pela força e pela diversidade da filosofia alemã da qual o berço é o ensino superior, a universidade francesa não opõe que uma confusão *eclética* da qual a insigne fraqueza teórica é devida à natureza *disciplinar* da criação de Victor Cousin, a filosofia sendo, na França, uma classe de liceus e de colégios.

A história das disciplinas escolares não é então restrita a cobrir a totalidade dos ensinamentos. Por conta de sua especificidade, ela a encontra no ensino da *idade escolar*. A história dos conteúdos é evidentemente sua componente central, o pivô em torno do qual ela se constituiu. Mas seu papel é maior. Ela deve colocar esses ensinamentos em relação com as finalidades as quais eles são assinalados, e com os resultados concretos que eles produzem. Se trata então para ela de fazer aparecer a estrutura interna da disciplina, a configuração original a qual as finalidades deram nascimento, cada disciplina dispondo sobre esse plano de uma autonomia completa, mesmo se as analogias podem se manifestar de uma a outra.

#### IV. As finalidades do ensino escolar

O problema das finalidades da escola é certamente um dos mais complexos e mais sutis aos quais se vê confrontada a história do ensino. Seu estudo substitui em parte o da história das disciplinas. Podemos globalmente admitir que a sociedade, a família, a religião experimentaram, em tal época da história, a necessidade de atribuir a uma instituição especializada certas tarefas educativas, que a escola e o colégio devem sua origem a esta demanda, que as grandes finalidades educativas que emanam da sociedade global não faltaram de evoluir com as idades e os séculos, e que os dirigentes sociais da escola pilotam de um modo permanente os principais objetivos de instrução e de educação aos quais ela se encontra submetida.

A identificação, a classificação e a organização desses objetivos ou dessas finalidades são uma das tarefas da história das disciplinas escolares. Vemos, em diferentes épocas, aparecerem finalidades de todos os tipos, que, não ocupando o mesmo nível nas urgências da sociedade são todos também imperativos. Existem, para começar, finalidades religiosas, fundamentais sob o Antigo Regime e, até 1882, na escola pública. Assim, a regulamentação modelo das escolas primárias de 17 de agosto de 1851<sup>43</sup> estipula, em seu artigo 1º: *O primeiro dever do instrutor é dar às suas crianças uma educação religiosa e de gravar profundamente em suas almas o sentimento de seus deveres para com Deus, para com seus pais, para com os outros homens e para consigo mesmos*. Finalidades sociopolíticas a seguir. Os grandes objetivos da sociedade, que podem ser, seguindo as épocas, a restauração da ordem antiga, a formação deliberada de

<sup>43</sup> *Bulletin administratif, 1851, p. 368.*

uma classe média pelo ensino secundário, o desenvolvimento do espírito patriótico, etc., orientam tanto como as grandes orientações estruturais a determinação dos conteúdos de ensino. Finalidades de cada um dos grandes tipos de ensino, primário, primário superior, secundário, etc. O século XIX produziu sobre esse tema uma literatura abundante<sup>44</sup> e mesmo alguns slogans bem pobres, como a frase de Jules Ferry aos inspetores primários e diretores da escola normal: *O que pedimos a todos, é que nos formem homens antes de nos formarem gramáticos*<sup>45</sup>. Finalidades de ordem psicológica. Elas anunciam aquelas faculdades da criança que o primário ou o secundário, são convidados a desenvolver. *Não lhes proponha jamais objetos de pura imaginação. Vocês não têm que desenvolver neles o espírito de invenção, mas a reflexão, o julgamento, o sentimento moral e a faculdade de expressar simplesmente, claramente, corretamente, o que eles sabem e o que eles pensam*<sup>46</sup>. Finalidades culturais diversas desenvolvidas na escola, após a aprendizagem da leitura ou da ortografia até a formação humanista tradicional, passando pelas ciências, as artes, as técnicas. Finalidades mais sutis, de socialização, no sentido amplo, do indivíduo<sup>47</sup>, da aprendizagem, da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, dos comportamentos decentes, etc. Não podemos negligenciar a função de supervisão e guarda, cujos efeitos sobre a organização do ensino são particularmente importantes na escola de classe única do século XIX.

Naturalmente, esses diferentes estágios de finalidades estão em estreita correspondência uns com os outros. A instituição escolar é, a cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam em uma delicada arquitetura para a qual certos tem tentado criar um modelo<sup>48</sup>. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades atribui à escola sua função *educativa*. Uma parte somente entre elas a obriga a dar *instrução*. Mas essa instrução é inteiramente integrada ao esquema educativo que governa o sistema escolar ou à carreira estudada. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso trazer um conteúdo de instrução colocada ao serviço de uma finalidade educativa.

Concebemos então porque o papel da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares. A educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem de suas finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos

<sup>44</sup> Cf., para o secundário, Viviane Isambert-Jamati: *Crises de la société, crise de l'enseignement*. Paris, P.U.F., 1970.

<sup>45</sup> *Conférences pédagogiques de Paris en 1880. Rapports et procès-verbaux*. Paris, 1880, p. 265.

<sup>46</sup> *Moniteur de l'instruction primaire du département de l'Eure, 1875, p.13*.

<sup>47</sup> Cf., sobre esse ponto, Pierre Bourdieu, *Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée*, Revue internationale des sciences sociales, XIX, 1867, pp. 367-388.

<sup>48</sup> Cf., por exemplo, V. e G. de Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1975; Antoine Léon, *op. Cit., capítulo V, Les objectifs de l'enseignement*.

explícitos e programas. O ensino clássico tradicional, por exemplo, tanto no Antigo Regime como no século XIX, colocou atenção suficientemente sobre a importância primordial da educação *moral* que aí era dada aos alunos em todos os instantes de sua presença nos locais escolares, para que seja necessário insistir sobre esse ponto.

Se as disciplinas escolares, que se baseiam sobre os ensinamentos explícitos, constituem somente uma parte da educação escolar, e se, além disso, bom número de finalidades impostas à escola somente encontra seu campo de aplicação em um ensino implícito, em métodos de educar mais discretos ou, ainda, nos princípios ativos que regem a vida escolar, nada impede por outro lado de remeter cada uma das disciplinas ensinadas à finalidade a qual é associada, pronto a renunciar no momento a gerenciar o conjunto desse domínio. Limitemos então claramente o objetivo da história das disciplinas escolares sobre esse ponto a pesquisar ou à determinação exata das finalidades que lhes correspondem.

Nesse ponto, uma primeira documentação se abre imediatamente em frente do historiador, a série de textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, instruções, decretos, ordens de serviço, circulares fixando os planos de estudo, os programas, os métodos, os exercícios, etc. O estudo das finalidades começa evidentemente pela exploração desse *corpus*. Se aí juntamos ou talvez os precedendo, os planos de estudo, os tratados de estudos, as *razões*, os regulamentos diversos que, sob o Antigo Regime, expõem os objetivos que eram perseguidos pelos colégios das universidades ou das congregações ou das escolas, dos lassalistas ou Ursulinos, por exemplo.

Mas todas as finalidades do ensino não são obrigatoriamente inseridas nos textos. Assim, os ensinamentos novos são introduzidos às vezes nas classes sem serem explicitamente formulados<sup>49</sup>. Diremos, apesar disso, que todas as finalidades inscritas nos textos são de fato finalidades *reais*?

Um exemplo permite situar exatamente o debate. A Lei Guizot de 1833 e o Estatuto das escolas de 1834 colocam no programa de ensino primário os *elementos da língua francesa*, isto é, a ortografia e a gramática de acompanhamento. É, entretanto, possível afirmar que, até 1850, e sem dúvida mais tarde, a grande maioria das escolas francesas. Aquelas das zonas rurais, negligenciaram esta parte do programa, e se limitaram ao ensino do catecismo e da leitura, da escrita, a contar. A Lei Guizot certamente desempenhou um papel importante na ampliação do número de escolas que ensinavam francês; mais o distanciamento entre programa oficial e

---

<sup>49</sup> Encontraremos um exemplo a seguir.

realidade escolar não é menos clara e considerável. De qual lado colocaremos as finalidades? Do lado da Lei ou do lado das práticas concretas?

O problema é tanto mais delicado que, na mesma época, uma porcentagem já importante de escolas, sobretudo nas aglomerações mais importantes, começou a ensinar a ortografia e a gramática. Para essas últimas, não há descolamento entre a realidade pedagógica e os programas oficiais. Não há nenhuma dúvida sobre as finalidades as quais elas estão sujeitas: a ortografia faz de agora em diante parte das grandes exigências. Mas para as outras, as escolas rurais, as escolas de classe única, os grandes batalhões? Podemos afirmar sem outra forma de processo que elas são também *tocadas* pela finalidade ortográfica, mas que, finalmente, elas não a levam em conta? A resposta a essa questão engaja profundamente a história das disciplinas escolares.

Uma resposta positiva nos levaria a tomar uma distância séria com respeito às realidades educativas, a considerar os textos oficiais ou ministeriais como a expressão sublimada da realidade pedagógica e, no fim das contas, a reduzir a história das disciplinas escolares à história das ideias pedagógicas. Ela obrigaria, por exemplo, o historiador a majorar sem garantia alguma toda declaração de um ministro sobre questões do ensino. Em uma circular de 12 de novembro de 1900, o ministro Georges Leygues decide de tornar o ensinamento antialcoólico obrigatório e de lhe dar nos exames a mesma importância que ao francês e às matemáticas. Deveríamos ver aí a expressão de uma finalidade pedagógica imposta à escola quando, sabemos, o ministério deveria rapidamente voltar atrás devido ao lobby do álcool?

O problema das finalidades serve então como revelador, de *analizador* como dizia a análise institucional, quando o aplicamos aos programas oficiais. A maior parte do programa de instrução primária contido no Estatuto de 1834, instrução religiosa, ler, escrever, parece bem corresponder a finalidades incontestáveis da escola contemporânea. Os *elementos da língua francesa* que se avizinham com os outros artigos do programa não têm o mesmo estatuto. Eles não representam ainda uma finalidade de toda escola francesa, mas somente de sua parte a mais moderna e igualmente a finalidade que procuram impor à escola os círculos dirigentes da Monarquia de Juillet saídos do grupo dos doutrinadores, muito ligados a restituição e a extensão da instrução primária, embora nos limites extremamente estritos que convém lhe impor. Em escala nacional, a inscrição nos programas de *elementos da língua francesa* constitui somente, então, uma finalidade teórica, uma finalidade de objetivo. Não é ainda uma finalidade real. A massa de escolas rurais, que se ligam a satisfazer às demandas puramente locais dos pais, do pároco e do comitê de delegados cantonais não é ainda *afetada*.

A distinção entre finalidades reais e finalidades de objetivo é uma necessidade imperiosa para o historiador das disciplinas. Ele deve aprender a as distinguir, pois os textos oficiais têm a tendência de as misturar umas às outras. Ele deve sobretudo tomar consciência que uma estipulação oficial, em um decreto ou uma circular, tem por objetivo frequentemente, mesmo se ela é expressa em termos positivos, de corrigir um conjunto de coisas, de modificar ou de suprimir certas práticas, que de sancionar oficialmente uma realidade. *O francês será único em uso na escola*, estipula o regramento modelo das escolas em 1851: finalidade de objetivo. Ensinamos ainda em patois<sup>50</sup> ou em língua regional trinta anos mais tarde.

Não podemos então nos basear somente sobre os textos oficiais para descobrir as finalidades do ensino. Considerar, com Louis Trénard, que as finalidades são *definidas pelo legislador*<sup>51</sup>, é se engajar na história das políticas educativas, não naquela das disciplinas escolares. A definição das finalidades reais da escola passa pela resposta à questão *porque a escola ensina o que ela ensina* e não a questão a qual somos frequentemente ligados *o que a escola deveria ensinar para satisfazer os poderes públicos?*

Quer dizer que a escola pode ensinar sem tomar consciência do que ela fazia? Não encontramos em parte alguma a expressão explícita das finalidades reais? O historiador das disciplinas intervém no domínio não somente como tal, mas como o espírito esclarecedor que é o único em posição de explicar após olhar a escola do passado as finalidades que ela perseguia e que ninguém à época poderia lhe explicar? Certamente não. Cada época produziu sobre sua escola, sobre suas redes educativas, sobre os problemas pedagógicos, sobre os problemas pedagógicos, uma literatura frequentemente abundante: relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais didáticos, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, etc. É essa literatura que, ao menos tanto como os programas oficiais, esclarecia os professores sobre sua função e que dá hoje a chave do problema.

O estudo das finalidades não pode então em caso algum fazer abstração dos ensinamentos reais. Ele deve ser levado simultaneamente sobre dois planos e fazer intervir uma dupla documentação, aquela dos objetivos explicitados e aquela da realidade pedagógica.

No coração do processo que transforma as finalidades em ensinamentos, existe a pessoa do professor. Apesar da dimensão *sociológica* do fenômeno disciplinar, é preciso por um instante

---

<sup>50</sup> Sistema linguístico essencialmente oral, utilizado sobre uma área reduzida e em uma comunidade determinada (geralmente rural) e percebido por seus utilizadores como inferior à língua oficial (fonte: [www.larousse.fr](http://www.larousse.fr)) (NT).

<sup>51</sup> *Les finalités de l'enseignement primaire de 1770 a 1900* em: *Actes du 95<sup>e</sup> Congrès matinal des Sociétés savantes, Reims, 1970*, p. 34.

nos volvermos para o indivíduo: como as finalidades lhe são reveladas? Como ele toma consciência ou conhecimento? E, sobretudo, cada professor deve refazer por sua conta todo trajeto e todo trabalho intelectual que leva as finalidades ao ensino? Um sistema educativo não é voltado, pelo fato, à infinita diversidade dos ensinamentos, cada um trazendo a cada instante sua própria respostas aos problemas colocados pelas finalidades?

É sobre esse ponto que podemos apreciar o peso e a eficácia real da tradição. Quando as finalidades se impõem à escola há décadas, *a fortiori* há séculos, é por meio de uma tradição pedagógica e didática complexa, mesmo sofisticada, minuciosa, que elas chegam aos professores. E não é raro ver a massa de práticas pedagógicas acumuladas em uma disciplina mascarar para muitos professores certos objetivos últimos que eles perseguem. É agora uma máquina que funciona sozinha, bem azeitada, e bem adaptada a seus fins. A história da gramática escolar do francês nos oferece um exemplo privilegiado. Preparada e ensinada para servir de auxiliar ao ensino de ortografia, que é a única finalidade real, ela não tardou a tomar ela mesmo por uma das finalidades do ensino desde o Segundo Império: e os avisos frequentes da hierarquia universitária e escolar sobre esse ponto<sup>52</sup> jamais tiveram sucesso a extirpar essa heresia. A história do ensino do latim e as finalidades frequentemente invocadas para a justificar forneceriam outros exemplos<sup>53</sup>.

A realidade de nossos sistemas educativos coloca apenas excepcionalmente os professores em contato direto com o problema das relações entre finalidades e ensinamentos. É a função principal da *formação de professores* de lhes liberar as disciplinas totalmente acabadas, perfeitamente finalizadas, que funcionarão sem sobressaltos e sem surpresa por pouco que eles respeitem o modo de emprego. Podemos mesmo nos perguntar se a ignorância das finalidades do ensino não é na medida do volume e do número de órgão de formação que presidem o funcionamento das disciplinas. No dispositivo complexo colocado para funcionar por Jules Ferry, a sucessão em cascata de escolas normais superiores de instrução primária, de escolas normais primárias e de escolas primárias, em escalonamento de três níveis de formação, mantém os estudantes a uma boa distância do mundo das finalidades, mesmo se o papel dessa organização não seja aparentemente de lhes esconder a natureza.

O mesmo acontece quando a escola recebe novas finalidades, ou quando a evolução das finalidades atrapalha a trajetória das disciplinas antigas. Períodos privilegiados para o historiador, que dispõe então de uma dupla documentação totalmente explícita. De um lado, os

---

<sup>52</sup> Cf., por exemplo, circular de 20 de agosto de 1857, relativa à direção pedagógica das escolas primárias (*Circulaires et instructions, t. 5, pp. 149-153*).

<sup>53</sup> Cf. les remarques de Edmond Goblot, em *La Barrière e o nível (1925)*, Paris, Monfort, nle éd., 1984, ppp. 81-82.

novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educativo são o objeto de declarações claras e circunstanciadas. Por outro, cada professor é compelido a se lançar por sua própria conta em vias não ainda desbravadas ou de experimentar solução que lhe aconselham. O surgimento de iniciativas e o triunfo gradual de uma entre elas permite reconstruir com precisão a natureza exata da finalidade<sup>54</sup>.

## V. Os ensinamentos escolares

O ensinamento escolar é aquela parte da disciplina que executa as finalidades impostas à escola, e provoca aculturação associada. A descrição de uma disciplina não seria então limitada a apresentação dos conteúdos de ensino, que são somente os meios utilizados para atingir um objetivo. Resta que o estudo dos conteúdos efetivamente ensinados é a tarefa essencial do historiador das disciplinas. Cabe ao historiador dar uma descrição detalhada do ensino a cada uma de suas etapas, de retrazar a evolução da didática, de pesquisar as razões da mudança, de revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais ele faz uso, de estabelecer a ligação entre o ensino produzido e as finalidades que presidem seu exercício.

Não é inútil de lembrar aqui a gênese semântica do verbo que, por excelência, designa a atividade pela qual um grupo especializado forma, informa, transforma as jovens gerações no sentido previamente definido pela sociedade. Ao lado de *instruir, educar, aprender*, é o verbo *ensinar* que o uso reteve como o correspondente exato do nome *disciplina*. *Ensinar*, é, etimologicamente, *fazer conhecer por signos*. É fazer que a disciplina se transforme, pelo ato pedagógico, em um conjunto significativo que teria por valor a representar e por função de a tornar assimilável. Há muito tempo, nessa acepção, utilizamos o verbo *mostrar*: *mostrar as línguas, a gramática, a aritmética. Mostrar a escrever*, diz Littré. A oposição aos dois verbos e a escolha que foi feita da primeira são reveladoras, ao nível infinitamente profundo do uso linguístico, de uma tomada de consciência que foi preciso realizar em escala nacional. O ato pedagógico é de uma natureza muito mais complexa que a simples designação. Ele exige muito

---

<sup>54</sup> As relações históricas que ligam as finalidades e os ensinamentos constituem um campo de pesquisa relativamente frequentado com o desenvolvimento do marxismo na universidade francesa a partir do fim da Segunda Guerra Mundial. Nos preocupamos em analisar o papel educativo da escola no interior e uma sociedade de classes e ao serviço da classe dominante. Dedicada à reprodução das relações sociais, a escola se vê essencialmente encarregada de inculcar uma *ideologia* suscetível de as perenizar ou as reforçar. Solicitamos, então, ao historiador de *apreender as ideologias em ação no sistema educativo* (Georges Snyders: *La Pédagogie em France aux XVII<sup>e</sup> et aux XVIII<sup>e</sup> siècles*. Paris, P.U.F., 1965, p. 2). Uma variante mais recente da mesma orientação se inspira nas *ciências da linguagem*, se dedica a analisar o *discurso* escolar, aquele dos manuais em particular. A análise de conteúdo ou do discurso, tem por preocupação revelar as formas escolares da ideologia (Cf. Dominique Maingueneau: *Les livres d'école de la République, 1870-1914; discours et idéologie*. Paris, le Sycomore, 1979). Seus resultados são em geral sem surpresa. Ela mostra facilmente que o sistema educativo não é protegido contra as crenças, os preconceitos, os erros, as concepções de mundo nas quais banha a sociedade ambiente. Fazendo isso, ela passa a uma boa distância dos fenômenos propriamente *educativos* que resultam da execução das outras finalidades

mais atividade<sup>55</sup>, ele coloca em jogo procedimentos sutis, ele carrega desvios, ele delega funções a simulacros, divisa as dificuldades e, procedendo como o puro espírito cartesiano, opera desmembramentos completos. Podemos, rigorosamente, *mostrar* as letras ou a esgrima. A leitura, o latim, o cálculo, a ortografia, as línguas vivas, as ciências precisam, em todo caso, de um outro tratamento pedagógico. O professor não os faz adquirir pelos alunos senão depois de ter, metodicamente, decompô-los em pedaços que eles assimilam uns depois dos outros. A confusão pedagógica que ocorreu na instrução primária no último terço do século XIX deu frequentemente, à época, a impressão que a escola se elevou bruscamente a um nível superior de atividade. É o que exprime, em 1877, Octave Gréard, em um comentário sugestivo: graças à renovação dos métodos, *o estudante expõe, comenta, interroga (...) em uma palavra, podemos dizer que ele começa a ter em nossas escolas um ensinamento*<sup>56</sup>.

Encarregada pela sociedade de algumas orientações muito gerais que são as finalidades do ensino, a escola recebe em troca carta branca para definir as modalidades desse ensino. As únicas barreiras que são colocadas em sua liberdade de ação nesse domínio lhe são impostas pelas outras finalidades. Assim, a pedagogia do latim nas escolas do Antigo Regime utiliza há muito tempo as comédias de Terence, particularmente apreciadas pela qualidade de sua língua clássica familiar. Mas será necessário renunciar à Terence a partir do século XVIII, talvez mais cedo, quando as exigências da conveniência ou da virtude, se impõe na boa sociedade, e então na formação das elites. Colocando de lado esse tipo de problema, que coloca em oposição, talvez em contradição, duas das finalidades às quais é preciso se submeter, o sistema pedagógico cria, adota, discute, abandona como ele quer seus métodos de ensino.

A história das disciplinas escolares coloca em plena luz a liberdade de manobra que é essa da escola na escolha de sua pedagogia. Ele inscreve em falso contra a longa tradição que, somente querendo ver nas disciplinas ensinadas as finalidades que são efetivamente a regra imposta, faz da escola o santuário não somente da rotina, mas da limitação, e do professor, o agente de imposição de uma didática que lhe é imposta do exterior. Se queremos, então, permanecendo no interior deste quadro rígido, explicar a evolução concreta das diferentes disciplinas, nada mais resta, pois estamos proibidos de toda possibilidade de ver o movimento surgir do interior, que fazer apelo aos grandes pensadores da pedagogia que permitem assim destravar a máquina. A realidade, voltaremos a isso, é bem diferente.

---

<sup>55</sup> Cf. a definição de ensinar por G. de Landsheere: *Ensinar, é conduzir voluntariamente o aluno em direção ao conhecimento, de modo direto, o impondo, ou indireta, o fazendo descobrir*. Gilles Dussault, Marcel, Leclerc, Jena Brunelle, Claire Turcotte: *L'analyse de l'enseignement*. Montreal, Presses de l'Université du Québec, 1973, préface.

<sup>56</sup> *L'instruction primaire à Paris et dans le département de la Seine em 1875*. Paris, 1877, p. 102.

Certo, a liberdade pedagógica da instituição não é mais, no nível dos indivíduos que uma semiliberdade. Lhes falta ter em conta do lugar que eles ocupam ao lado de seus colegas no mesmo sistema educativo e das progressões curriculares nas quais eles intervêm, em geral, que por uma duração limitada. Quando fazemos a quinta série ou o CM1 em um estabelecimento, tomamos, no início do ano e liberamos, ao final, uma corte de alunos a colegas do mesmo estabelecimento. Quando dirigimos um estabelecimento, de uma congregação no século XVIII, ou da universidade no século XIX, estamos igualmente ligados pela pressão que exerce, por meio dos visitantes, dos inspetores, dos exercícios públicos, dos concursos e dos exames, o conjunto do sistema escolar do qual gerimos somente uma unidade, frequentemente mesmo oposta às outras pelas leis da concorrência.

Isto quer dizer que certas estruturas pedagógicas dão, mais que outras, aos indivíduos, a possibilidade de recolocarem em causa a natureza de seu ensino. O regente jesuíta que segue seus alunos do quinto ano em retórica é menos dependente de seus colegas que tomam a cada ano uma classe nova. O professor de classe única está na mesma situação. Sobretudo, os estabelecimentos que, em certas épocas floresceram à margem do sistema escolar tradicional, apresentam às vezes as condições ideais para o exercício da liberdade pedagógica. Parece bem, por exemplo, que as pensões e pensionatos do século XVIII, que se desenvolvem ao lado dos colégios tradicionais, ou certos estabelecimentos livres não católicos do fim do século XIX, são os verdadeiros vetores da inovação disciplinas. Poderíamos citar muitos exemplos análogos no século XX.

Mas para ser particularmente videntes, esses exemplos não saberiam esgotar a questão. Mesmo no sistema escolar tradicional, aquele que na França ocupa o lugar central devido à sua ligação com as congregações mais poderosas ou com o estado, observamos constantemente, e em todos os períodos da história da instrução primária ou secundária desde o século XVI, o germe da inovação trabalhando nas práticas de uns e outros. Também, a característica dessa inovação é de ser agregadora, e de liberar somente excepcionalmente a amostra do que será a solução futura dos problemas que se colocam de início somente para uma minoria.

No quadro de uma finalidade bem definida, a liberdade teórica de criação disciplinar do professor se exerce em um lugar e sobre um público igualmente bem determinados: a sala de aula de um lado, o grupo de alunos de outro. As condições materiais nas quais se dá o ensino são estreitamente ligadas aos conteúdos disciplinares. A história tradicional do ensino constantemente colocou ênfase sobre os limites impostos às práticas pedagógicas pela rusticidade dos locais escolares, pelo estado sumário do mobiliário, pela insuficiência do material pedagógico e pelas características heterocíclicas dos livros didáticos trazidos pelas crianças. Ela

se propõe assim a criar a impressão que os professores jamais teriam podido tirar plenamente partido para seus ensinamentos de condições de trabalho melhores e que a antiga pedagogia é largamente determinada por considerações puramente materiais. Discurso bem conhecido, sobre as relações de determinação entre as limitações materiais e atividade humana; como é, além disso, o discurso inverso. Esse último, entretanto, é muito pouco usual na história da educação podendo passar em silêncio aqui. Nada nos permite afirmar que uma melhora brusca dos locais, do mobiliário e do material teria substancialmente e duravelmente modificado as normas e as práticas do ensino.

A única variável verdadeira que encontra a liberdade pedagógica do professor, é o grupo de alunos que ele encontra a sua frente. A recusa de admitir essa evidência está na origem de muitas incompreensões das quais é às vezes vítima o corpo de professores. A atividade do professor na aula é muitas vezes resumida pela expressão *dar aula*, a qual é geralmente entendida como *ditar o curso*, o que mantém um equívoco permanente sobre a natureza mesma da tarefa do professor. Certo, a história do ensino abunda em exemplos de cursos efetivamente ditados. Mas, além do que a ocupação dos professores não para nesse ditado, eles jamais constituíram mais que uma minoria dos professores de seu tempo e se endereçavam em geral às classes superiores, logo, a estudantes com mais idade.

A atividade magistral geradora das disciplinas escolares se parece bastante mais àquela do orador encarregado de convencer e a pregar que aquela do professor de faculdade que, pela vigésima vez, lê suas notas ou pronuncia as sílabas de um texto preparado vinte anos mais cedo. A pedagogia é, por um de seus aspectos, próxima da retórica<sup>57</sup>. Não aquela retórica da cátedra profissional que os Villemain, os Michelet ou os Cousin aclimataram no ensino superior, mas aquela parte da retórica ou talvez este espírito da retórica que toma a tarefa de se ligar a um público para fazer penetrar das ideias novas nos espíritos, desobstruindo diante de si todos os obstáculos psicológicos ou epistemológicos e, para isso, levando em conta, ao longo do trajeto, as reações que percebemos nesse público. Nesse quadro amplo, a pedagogia reencontra os problemas idênticos aos da pastoral. Mas a tarefa é mais rude. Não se trata de implantar as formas mesmas do conhecimento, do raciocínio, da expressão normatizada, ou do comportamento gestual.

O *trabalho*, no seu sentido forte, do professor, é a tensão de um corpo a corpo com seu grupo. O grupo ele mesmo, enquanto tal, constitui uma peça essencial no dispositivo disciplinar.

---

<sup>57</sup> Cf. Alexander Bains: La Science de l'éducation. Paris, 1879, p. 172; Gabriel Compayré: Psychologie appliqué à l'éducation, Paris, Delaplane, s.d., 4<sup>e</sup> éd., t. II, p. 124.

Logo, é um dos alunos que, melhor que os outros, seja por ser o mais forte, seja porque é o mais fraco, exprimirá as dificuldades encontradas e permite assim ao conjunto de se beneficiar de explicações complementares. Logo, é o grupo que serve de conector para a palavra do professor aos alunos com dificuldades, porque ele é o melhor para aplainar para eles os obstáculos. A função pedagógica do grupo é constante, se bem que escondida, talvez clandestina.

Daí a diferença entre o ensino escolar e o preceptorado. Se as finalidades podem ser idênticas para um e para o outro, as práticas de ensino não o são. O preceptor não ensina como o regente no colégio: ele toma evidentemente por base a disciplina já constituída nos estabelecimentos, mas ele pode igualmente se permitir se afastar consideravelmente dela, e em particular experimentar as novidades que a pedagogia teórica contemporânea propõe. O preceptorado, como o pensionato livre, e talvez antes dele, é frequentemente um agente ou um conector da inovação<sup>58</sup>. Além disso, suas finalidades são às vezes muito mais amplas. Aos herdeiros, aos príncipes de sangue, aos filhos dos grandes, o preceptor do Antigo Regime ensina, por exemplo, a história, matéria tão indispensável para eles que ela é desconhecida, ou rara, nos colégios. É por acaso se um dos primeiros testemunhos da *redação* em francês seja dado por Bossuet como um método que ele utiliza com o Grande Herdeiro?<sup>59</sup>

As dificuldades e os problemas que encontra o preceptor não podem contribuir diretamente ao estabelecimento e à estabilização das práticas pedagógicas. O jovem Montaigne aprendendo por impregnação linguística o latim em sua mais tenra infância é, desse ponto de vista, uma construção tão artificial quanto o Emílio de Rousseau. O ensino do latim a um grupo de alunos que não conhece uma palavra antes de sua entrada no estabelecimento coloca problemas totalmente diferentes. Acontece que, na tradição francesa, a origem desse ensino se perde um pouco na noite dos tempos e que a documentação disponível esclarece suficientemente somente os estágios já evoluídos da disciplina.

Sem dúvida, que a natureza mesma das dificuldades encontradas não seja, na origem, a causa única da divisão do grupo de alunos e da sua divisão em classes por nível. É a instituição mesma das disciplinas que determina essa inovação maior na história da pedagogia. A observar que, até o fim do século XIX, a consideração de idade não desempenha papel algum nessa divisão, nem no secundário nem no primário; encontramos, em todas as divisões, distâncias

---

<sup>58</sup> Cf., por exemplo, a importância que tiveram, nos colégios, certas obras redigidas por preceptores para seus alunos, como os manuais do abade Fleury, o *Discours sur l'histoire universelle, le Télémaque, les Dialogues des morts* ou as fábulas de Fénelon.

<sup>59</sup> *Nós contamos ao príncipe de viva voz tudo que sua memória é susceptível de reter: após, ele redige uma parte em francês e a traduz para o latim: é a matéria de um tema.* (Lettre à Innocent XII, em latim, Oeuvres complètes, t. XII, p. 7.)

consideráveis, podendo atingir dez ou doze anos. No âmbito das turmas, o secundário tem sobre o primário um avanço de muitos séculos. A organização das turmas e sua denominação atual, são assim desde o século XVI. É nos colégios do século XVII e do século XVIII que a expressão *dar aula* adquire seu valor propriamente pedagógico<sup>60</sup>.

Em oposição, em 1850 ainda, a grande maioria das escolas francesas são ainda de classe única, sem *organização pedagógica* e devotadas seja ao modo individual, seja a fórmulas precárias. A repartição dos alunos em muitas divisões, sob um único professor, foi, entretanto, recomendada, e praticada, tanto pelas irmãs das escolas cristãs quanto pelo ensino mútuo<sup>61</sup>. Mas, além das vilas e cidades, ela se dissemina somente na segunda metade do século. É Octave Gréard que opera em Paris e no departamento do Sena essa transformação decisiva do ensino primário: *nós gostaríamos, escreve ele aos inspetores primários*<sup>62</sup>, *que os estudos primários se tornassem verdadeiramente por turma, turmas elementares e simples, acessíveis ao maior número possível, mas tendo seu prosseguimento e seu coroamento, próprios para formas os espíritos esclarecidos e sábios, imbuídos de princípios exatos, ....*

No fim, a divisão do ensino disciplinar em turmas anuais, ou, fórmula frequente sob o Antigo Regime, semianuais, não muda a natureza dos problemas. As soluções trazidas às dificuldades concretas podem somente ser o fruto da colaboração de todos os professores exercendo as mesmas funções. A multiplicidade de iniciativas é de início a regra antes que a confrontação de métodos e a difusão dos melhores manuais gerem a otimização dos ganhos. Nesse processo de concertação e seleção, muitos fatores contribuem para a generalização da solução ótima, deslocamentos de professores e estudantes, visitantes de congregações, publicações, desde o século XVI, de manuais pedagógicos. O século XIX acelerará esse processo ao multiplicar os corpos de inspetores e os organismos de formação de professores, conferências pedagógicas, cursos normais, escolas normais, e desenvolvendo a um grau jamais atingido todas as formas de literatura pedagógica.

O estabelecimento de disciplinas ou de reformas disciplinares é uma operação de longa duração. O sucesso ou o fracasso de um procedimento didático somente são manifestos ao final da escolarização do aluno. A reforma do ensino secundário de 1902, embora contestada vivamente desde o início pelos partidários do latim, somente desembocou sobre a *crise do*

---

<sup>60</sup> Cf. Henri Marion: *no liceu, não importa o que ensinamos, é preciso dar aula. É preciso fazer mesmo em turmas nas quais temos que ministrar um curso. É a forma por excelência do ensino secundário. L'Éducation dans l'Université*, Paris, 1892.

<sup>61</sup> Ensino no qual certos alunos (monitores) instruem, sob a direção de um professor, seus colegas menos avançados (Le Petit Robert, NT).

<sup>62</sup> Circular de 14 de agosto de 1869 (*Bulletin de l'instruction primaire de la Seine, 1869, p. 309*), no qual ele apresenta o balanço do primeiro ano de aplicação da sua reforma.

*français* em 1908, data a qual era então possível, segundo seus detratores, de estabelecer um balanço, catastrófico, após de seis anos de execução. Um outro fenômeno introduz um elemento de inércia decisivo na mutação das disciplinas: se trata da perenização em seus postos, ou em suas funções, dos professores, antes mesmo da época na qual eles receberão seu *status* de função pública. Certamente, se a lei de otimização dos ganhos se aplica no domínio pedagógico, poderíamos esperar ver desempenhar aqui outras leis do mercado e, particularmente, a eliminação dos menos eficazes. Seria o caso de fazer pouco caso de uma parte das proteções asseguradas aos indivíduos pelas corporações do Antigo Regime e, sobretudo, da parte considerável da *profissão* que adquire, com os anos um regente ou um professor de escola. Nos licenciamentos ou nas dispensas dos professores, o alcoolismo, a depravação ou a política são muito mais invocados que a rotina ou a inaptidão aos métodos mais modernos ou mais eficazes. Trinta anos, quarenta anos, cinquenta anos de atividade, mesmo mais ainda<sup>63</sup>: é suficiente para apreciar a velocidade possível na generalização das inovações pedagógicas.

A taxa de renovação do corpo docente é então um fator determinante na evolução das disciplinas. É esse efeito de inércia ligado à duração das carreiras profissionais que tem por objetivo combater a formação continuada. Os professores de escola da primeira metade do século XIX devem às *aposentadorias* e às conferências pedagógicas organizadas durante os meses de verão de terem aprendido e então terem podido começar a ensinar a gramática, a ortografia, o sistema legal de pesos e medidas e a praticar os novos métodos de ensino da leitura. As escolas normais mais raras na época não teriam sido suficientes para a tarefa. Quanto aos famosos *cavaleiros negros*<sup>64</sup> da república, eles não poderiam ser majoritários na instrução laica antes de 1900 ou 1910, se o movimento não tivesse sido preparado de longa data e se a formação inicial não fosse constantemente complementada com uma formação continuada.

O processo de implantação e de funcionamento de uma disciplina se caracteriza pela sua circunspeção, pela sua lentidão e pela sua segurança. A estabilidade da disciplina assim constituída não é então, como pensam frequentemente, um efeito da rotina, do imobilismo, dos pesos e da inércia inerentes à instituição. Ela resulta de uma grande concertação que colocou em comum uma experiência pedagógica considerável; as rivalidades das congregações do Antigo Regime muito frequentemente tiveram que desaparecer ante o *interesse* dos alunos. Ela se

---

<sup>63</sup> Os estados de situações das escolas primárias da segunda metade do século XIX assinala professores de escola tendo já ultrapassado os 80 anos. O instrutor Néra, que dirige uma pequena escola de Vendôme em 1873, tem 83 anos e 51 anos de serviço: *velho bom homem para o qual as forças estão no fim*, comenta o inspetor primário (Archives nationales, F<sup>17</sup> 10502).

<sup>64</sup> Hussard noir no original em francês. Esse era o nome dado aos instrutores das escolas soba IIIª República Francesa (fonte: <http://politicobs.canalblog.com/archives/2008/07/05/9826159.html>. Consulta: 25/04/2017). (NT)

beneficiou do sucesso atingido na formação dos alunos, assim como de sua eficácia na execução das finalidades impostas. Fidelidade aos objetivos, métodos aprovados, progressões sem traumas, manuais adequados e renomados, professores mais experimentados que reproduziram com seus alunos a didática que os formaram em seus anos de juventude e, sobretudo, consenso da escola e da sociedade e da perenidade para os ensinamentos escolares.

Mas essa estabilidade se inscreve ela mesma em um devir histórico no qual distinguimos muitos períodos. O nascimento e a implantação de uma nova disciplina tomaram algumas décadas, talvez meio século. Em seguida o apogeu, mais ou menos durável, segundo as circunstâncias. Muitos observadores<sup>65</sup>, por exemplo, colocaram por volta de 1840 o apogeu da formação humanista dada nos colégios das universidades. Vem em seguida o declínio, ou, se preferirmos, a mudança. Pois a disciplina é atingida por todos os lados, ela não é uma massa amorfa e inerte. Vemos florir *novos* métodos, que trazem o testemunho de uma insatisfação e, então, o sucesso é também questionado, ao menos parcialmente, da tradição. Quais são então os agentes da renovação das disciplinas?

As leis que mudam as línguas, dizia um obscuro filósofo do século XIX, são as leis que as criam<sup>66</sup>. Vale o mesmo para as disciplinas ensinadas. Sua transformação como sua constituição são totalmente inscritas entre dois polos: o objetivo a ser atingido e a população de crianças e adolescentes a instruir. É aí que é preciso encontrar as fontes da mudança pedagógica. Pois, é ao mesmo tempo por suas finalidades e por seus alunos que elas participam da cultura e da vida social de seu tempo.

A evolução da didática, do latim após três séculos, por exemplo, é estreitamente ligada à evolução dos objetivos culturais desse ensino durante o mesmo período e, em particular, ao longo dos cento e vinte últimos anos. Todavia, não é raro de constatar que os conteúdos do ensino se transformam enquanto que as finalidades restam imutáveis. Por exemplo, o ensino de ortografia sofreu profundas transformações após o início do século XIX, enquanto que a finalidade permaneceu idêntica, mesmo se outras finalidades vieram após diversificando os ensinamentos primário e secundário do francês. A transformação, social e cultural, dos públicos escolares foram largamente suficientes para dar conta do essencial dessa evolução.

Até a Revolução, o ensino da ortografia à juventude escolar, para separar as corporações que tem o seu monopólio, passa pelo latim, a exceção de uma pequena parte do primário, que

<sup>65</sup> Por exemplo, J.-J. Weiss: *L'éducation classique et les exercices scolaires. Le discours. Revue de deux mondes*, 15 de septembre 1873, p. 394. *Quanto à vocação, quanto à arte de ensinar, quanto às matérias do ensino, o ponto culminante foi atingido por volta de 1840. Em nenhum lugar no mundo civilizado, não se distribuiu à juventude um ensino mais completo e mais harmônico.*

<sup>66</sup> Adolphe Garnier: *Traité des facultés de l'âme*. Paris, 1852, t. II, p. 490.

se inicia na gramática francesa e na ortografia: os Irmãos das escolas cristãs, as Ursulinas e alguns pensionatos funcionando um pouco como um ensino primário superior<sup>67</sup>. É somente por volta de 1820 que o ensino primário *elementar* coloca a ortografia em seu programa, isto é, que os professores mais e mais numerosos se esforçam de o ensinar: elaboram-se métodos, exercícios, uma teoria gramatical *ad hoc*, aquela de Noël e Chapsal, difícil, abstrata, rebarbativa, mas que está na medida para responder às necessidades de um público ainda limitado. Por volta da metade do século, o movimento de escolarização ganha ainda em extensão, e, se o podemos dizer, em profundidade, pois atinge as camadas ou as zonas as mais recuadas, as mais retiradas, os cantões. A gramática de Chapsal torna-se ao mesmo tempo inutilizável. A teoria, os exercícios se renovam: os novos métodos estarão em uso mais ou menos no início do século XX. Eles não mudaram fundamentalmente desde então. Nessas diversas evoluções, é a transformação do público escolar que obrigou a disciplina a se adaptar.

As transformações *culturais* da sociedade francesa e da juventude dão conta de outras modificações que são intervenientes desde então na história da mesma disciplina. As formas mesmas de ensino ortográfico e gramatical tal como era praticado por volta de 1880 seriam hoje impensáveis. Memorização e recitação de páginas de gramática antes mesmo que elas sejam explicadas; intermináveis análises gramaticais, *conjugações* escritas que não deixavam de lado nenhuma das formas do verbo; ditados pouco compreensíveis, corrigidos por soletração sistemática de todas as palavras sem outro comentário: nem os alunos nem os professores não suportavam mais as imposições tão fastidiosas. Juntamos que o interesse pelas consoantes duplas e o acordo do participio enfraqueceu sensivelmente após a época na qual esse ensino ocupava ao menos um terço da carga horária. O alongamento da escolaridade obrigatória permitiu, é verdade, de escalonar as etapas ao longo de um período maior.

A transformação para o público escolar do conteúdo dos ensinamentos é sem dúvida uma constante maior da história da educação. A encontramos na origem da constituição das disciplinas nesse esforço coletivo realizado pelos professores para colocar em prática métodos que *funcionem*. Pois a criação, como a transformação das disciplinas têm somente um objetivo: tornar possível o ensino. A função da escola, professores e alunos misturados, aparece aqui sob uma luz particular. Nesse processo de elaboração disciplinar, ela tende a fabricar o *ensinável*<sup>68</sup>. Ao intervir assim no domínio da cultura, da literatura, da gramática, do conceito, a escola

<sup>67</sup> A subdivisão do ensino primário em *elementar e superior* data da Lei Guizot (28 de junho de 1833).

<sup>68</sup> Royer Fayolle mostrou o embaraço dos professores frente a leitura em sala das *Confessions*, uma obra *difícilmente escolarizável*, diz ele, em um sentido vizinho (art. cit. p. 67).

desempenha um papel eminentemente ativo e criativo que somente a história das disciplinas escolares está em condições de colocar em evidência.

A função real da escola em uma sociedade é então dupla. A instrução das crianças, que sempre foi considerada como seu objetivo único, é somente um dos aspectos de sua atividade. O outro é a criação de disciplinas escolares, vasto conjunto cultural largamente original que ela secretou ao longo de décadas ou de séculos, e que funciona como uma mediação colocada ao serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. Em seu esforço secular de aculturação das jovens gerações, a sociedade lhes fornece uma linguagem de acesso cuja função é, em seu princípio, puramente transitória. Contudo, essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si, apesar de um certo descrédito que se deriva do fato de sua origem escolar, ela consegue, entretanto, deslizar sub-repticiamente na cultura da sociedade global.

### Os constituintes de uma disciplina escolar

As disciplinas que a escola implantou e periodicamente reforma para as adaptar a novas finalidades ou a novos públicos pertencem a domínios muito diversos. A natureza *disciplinar* dos diferentes conteúdos coloca então um problema importante: existem traços comuns às diferentes disciplinas? A noção de disciplina implica uma estrutura própria, uma economia interna que a distinguiria de outras entidades culturais? Existira um modelo ideal de disciplina para o qual tendem todas as disciplinas em via de constituição? Certas disciplinas são mais *exitosas* que outras? Existe, dizendo de outro modo, as matérias que se prestam mais que outras a um processo de *disciplinarização*?

A organização interna das disciplinas é, em um certo sentido, o produto da história, que aqui agiu por adição de camadas sucessivas. Desse modo, muitas entre elas conhecem, no século XIX grandes debates sobre os *métodos*. É raro que esses conflitos não fossem regrados por sínteses.

Conhecemos, por exemplo, as grandes características do ensino tradicional. Ele é baseado sobre a exposição, pelo professor ou pelo livro, a memorização, a recitação e, de um modo geral, sobre esse princípio que, em todas as aprendizagens, leitura, latim, cálculo, tudo passa pela reflexão que classifica, identifica, assimila, constrói e controla a todo momento o processo de elaboração do conhecimento. A memória, a memória consciente, está no posto de pilotagem.

A crítica a esses métodos, já explícita nos grandes pensadores da pedagogia, como Comenius ou Rousseau, penetra na escola francesa do século XIX por caminhos diversos e sob diversos nomes: *ensino intuitivo*, *método intuitivo*, *método socrático*, *método das salas de asilo*

*método maternal, natural, ativo, prático, direto, ensino pelo aspecto, lições de coisas*, etc. Em realidade, aqueles que preconizam estas novidades não tardam, muito frequentemente, a recomendar uma mistura harmoniosa com os procedimentos tradicionais. Gabriel Compayré promove os méritos do método socrático, que procede por interrogações. Contudo, é para limitar imediatamente os efeitos: *é bem evidente que todas as matérias de ensino não comportam no mesmo grau o método socrático*<sup>69</sup>. Acresce, em seguida ao capítulo *a arte de interrogar*, um capítulo sobre *a arte de expor*. O mesmo ecumenismo, ao fim do século, para fechar os debates pedagógicos de ordem geral sobre a análise e a síntese: *A análise não é suficiente, ensina Marion*<sup>70</sup>; *ela deve ser seguida da síntese. Pois, não conhecemos as coisas se conhecemos apenas os elementos, se não os vemos em suas relações. A percepção dos conjuntos faz sozinha a justeza das ideias, se aquela dos detalhes fez a distinção*.

Certo, todas as componentes das disciplinas escolares não se reduzem a esse esquema cumulativo. Todavia, é provável que os debates e as fórmulas de compromisso contribuíram para tomar consciência muito rapidamente da natureza obrigatoriamente complexa de uma disciplina de ensino. Desde o Segundo Império, a questão é matéria de ensino em certas escolas normais. Aqui, por exemplo, o *Mémorial législatif, administratif et pédagogique des instituteurs primaire* de F. J. Vincnet, diretor da escola normal de Ain: *Em todo método, é preciso a sucessão regular dessas quatro coisas: 1. A exposição da matéria pelo professor ou o estudo em um livro; 2. A interrogação (...); 3. A repetição (...); 4. A aplicação (...), que obriga o aluno a fazer uso daquilo que foi aprendido*<sup>71</sup>.

Citamos anteriormente as observações pertinentes de Augustin Cournot a propósito do curso de história. *Que se presta mal a determinação de deveres e de tarefas (...)* Aprender de cor um pequeno catecismo histórico, completa ele, convém somente a primeira infância e coloca em jogo somente a memória. Redigir sobre as notas da lição do professor conduz bem ligeiro à estenografia, no lugar de escutar e assimilar. Daí essas redações imensas (...) <sup>72</sup>. A história, é ela disciplinarizável? Essa é a questão que coloca o inspetor geral. Para que uma disciplina *funcione*, lhe é necessário, de fato, satisfazer às exigências internas que constituem o *núcleo duro*. Se isso não é levado em conta, o ensino fracassa ou atinge somente parcialmente seus objetivos.

São sobretudo os inspiradores da escola republicana que colocarão, antes mesmo de 1880, o problema da eficácia das disciplinas e mostraram a necessidade de lhes equilibrar

<sup>69</sup> *L'Éducation intellectuelle et morale*. Paris, 1908, p. 152.

<sup>70</sup> *Op. cit.*, p. 355.

<sup>71</sup> Bourg, 1864, p. 73.

<sup>72</sup> *Op. cit.*, p. 82.

judiciosamente as partes constitutivas. *Por toda parte, escreve Ferdinand Buisson, a experiência provou bem que o ensino primário tem somente sobre uma geração a influência moral que tem o direito moral de atingir a condição de ter seriamente penetrado nos espíritos, de ter ultrapassado o rudimentar*<sup>73</sup>. A revolução pedagógica de 1880 será fundamental, no ensino primário, mas igualmente em certas partes do secundário, a emergência de novas disciplinas, o enriquecimento de disciplinas antigas ou a ascensão à lista de disciplinas de fórmulas pedagógicas que poderiam se vangloriar, até então, somente de uma eficácia limitada.

As diversas componentes de uma disciplina escolar, a primeira em ordem cronológica, senão por ordem de importância, é a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimento. É aquela que a designa prioritariamente à atenção, pois é aquela que a distingue de todas as modalidades não escolares de aprendizagem, aquelas da família ou da sociedade. Para cada uma das disciplinas, o peso específico desse conteúdo explícito constituiu uma variável histórica para a qual o estudo revela o ponto mais alto da história das disciplinas escolares. Ela coloca, geralmente, em evidência algumas grandes tendências: evolução do curso ditado em direção a lição aprendida no livro, da formulação estrita, às vezes lapidar, em direção a exposições mais suaves, da recitação em direção a impregnação, da exaustividade em direção à seleção de elementos mais importantes.

Independentemente da natureza mesma desse conteúdo, a questão do peso específico da parte *teórica* ou *expositiva*, da disciplina, levanta um problema importante. Tomemos o exemplo do ensino teórico da retórica no ensino clássico, atestada ao menos até o início do Segundo Império. Essa prática antiga contrasta fortemente com o ensino da retórica nos dias de hoje, muito mais difusa, e que renunciou há longo tempo à aprendizagem por memorização, às subdivisões sutis, ao dogma de três estilos e aos versos técnicos. A ligação estreita que mantém com a arte da composição e da redação esse ensino teórico, passado ou presente, leva a se interrogar sobre a função que devemos ou que não devemos reconhecer, no saber-fazer que é a composição, ao saber que é a retórica. Passamos, entre o século XIX e o século XX, do reino da ilusão intelectualizada ao triunfo das práticas funcionais? Se é exato que não aprendemos a escrever recitando um catecismo retórico, será preciso admitir então que a mesma disciplina tenha podido permanecer tão longo tempo encoberta por um amálgama inútil, antes de se lançar aos métodos mais sãos? As disciplinas escolares, trazem elas a marca profunda dos erros teóricos de seus tempos? E, de um modo mais geral, são elas sob influência dos modos psicopedagógicos ou das *ideologias*?

<sup>73</sup> Rapport officiel sur l'instruction primaire à Vienne (1876), in: F. Pécaut: Études au jour le jour, p. 83.

É, o sabemos, uma resposta positiva que a tradição historiográfica traz a essas questões. Indiferente à desconfiança de cientificismo que risca de manchar sua posição, ela executa de um traço de pluma, ao nome de *aquisições* da ciência moderna todas os *erros teóricos* do passado. E, de fato, tomando apoio sobre o período de declínio das práticas antigas, aquela que é a mais próxima de nós, ela não tem muita dificuldade em estabelecer sobre essa base a superioridade dos novos métodos.

Se queremos bem admitir, ao contrário, que a plena validade de um método pedagógico não pode ser apreciada que em seu topo, a seu apogeu, hesitaremos sem dúvida a nos engajarmos sobre a mesma via. Nada na ciência moderna nos impede de pensar que, em tal época, da história (século XVIII, primeira metade do século XIX), as elites formadas nas melhores humanidades não tenham podido, ao tempo da segunda e da retórica, encontrar um benefício intelectual autêntico na prática da composição estreitamente ligada ao conhecimento dos princípios da retórica. Podemos, e mesmo sem dúvida devemos hoje, recolocar em causa as finalidades específicas dessa disciplina tradicional, e considerar que ela é não somente inaplicável, mas igualmente pouco adaptada ao nosso tempo. Será necessário, então, admitir que a disciplina mudou porque sua finalidade mudou e não porque a humanidade ao fim do século XX chegou, enfim, ao reino da ciência, ao desaparecimento das *ideologias* e a transparência das coisas.

É a tarefa primeira do historiador das disciplinas escolares estudar os conteúdos explícitos do ensino disciplinar. Da gramática escolar até a aritmética escolar, passando pela história da França escolar ou a filosofia dos colégios, todas as disciplinas ou quase se apresentam sobre esse plano como corpus de conhecimentos, providos de uma lógica interna, articulados sobre alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desaguando sobre algumas ideias simples e claras, ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas mais complexos.

O estudo dos conteúdos beneficia-se de uma documentação abundante a base cursos manuscritos, de manuais e de periódicos pedagógicos. Ele faz aparecer um fenômeno de *vulgarização* que parece comum às diferentes disciplinas. A cada época, o ensino dispensado pelos professores é, em linhas gerais, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase dizem a mesma coisa, ou coisas similares. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a sequência de rubricas e de capítulos ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, ou variantes próximas. Essas variantes, além disso, permitem somente justificar a publicação de novos manuais e, de todo modo, apresentam somente desvios mínimos: o problema do plágio é uma das constantes das edições escolares.

A descrição e a análise dessa vulgarização são a tarefa fundamental do historiador de uma disciplina escolar. Cabe a ele, se ele não pode explorar o conjunto da produção editorial, determinar um corpus suficientemente representativo de seus diferentes aspectos. A prática, frequente, de uma amostragem totalmente aleatória somente pode conduzir e conduz efetivamente a resultados frágeis, mesmo caducos.

A experiência elementar de todo historiador das disciplinas lhe ensina que as vulgarizações evoluem ou se transformam. As exigências intrínsecas de uma matéria ensinada não se acomodam sempre em uma evolução gradual e contínua. A história das disciplinas procede frequentemente pela alternância de bases e mudanças importantes, mesmo de profundas perturbações. Quando uma nova vulgarização toma o lugar da precedente, um período de estabilidade se instala, que será perturbada, ela também, pelas inevitáveis variantes. Os períodos de estabilidade são separados por períodos *de transição* ou *de crise*, nos quais a doutrina ensinada é submetida a turbulências. O antigo sistema é ainda lá, enquanto que o novo se instala: períodos de maior diversidade, nos quais o antigo e o novo coabitam, em proporções variáveis. Todavia, pouco a pouco, tal manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples que os outros se destaca do lote, fixa *os novos métodos*, ganha gradualmente os setores os mais resistentes do território e se impõe. É ele que imitaremos de agora em diante, é em torno dele que se constitui a nova vulgarização.

Se os conteúdos explícitos constituem o eixo central da disciplina ensinada, o exercício é a contrapartida quase indispensável. A inversão momentânea entre os papéis de professor e aluno constitui um elemento fundamental desse interminável diálogo de gerações que se opera no interior da escola. Sem o exercício e seu controle, não há fixação possível de uma disciplina. O sucesso das disciplinas depende fundamentalmente da qualidade dos exercícios aos quais elas são suscetíveis de se prestar. De fato, se chamamos de exercício a toda atividade do aluno observada pelo professor, conviremos de bom grado que copiar o curso sob o ditado não é, em si, o mais estimulante dos exercícios. Ao contrário, redação ou composição, análise gramatical, tema em latim, problema de aritmética, colocam em jogo a inventividade, a criatividade, a espontaneidade, ou o espírito de rigor nas deduções ou nas aplicações das regras. Os exercícios podem, então, ser classificados em uma escala qualitativa e a história das disciplinas faz aparecer sua tendência constante para melhorar o padrão de suas baterias de exercícios. Assim, a renovação pedagógica de 1880 proscreve os exercícios *passivos* e dá preferência aos exercícios *ativos*<sup>74</sup>.

<sup>74</sup> Cf., por exemplo, F. Alengry: *Psychologie et éducation, 1906, t. III, p. 116*.

Nessa hierarquia, a prática da memorização e da recitação do curso se situam em um nível mais modesto, e não é raro que a evolução se faça a sua conta. A terminologia pedagógica disso dá um testemunho. Assim, a palavra *lição* designava, até o fim do século XIX, somente a lição aprendida de cor e recitada em classe. Na época, era um equivalente exato de *recitação*, que designava o desempenho do aluno recitando em classe sua *lição* de história, de catecismo, de gramática, etc. A prática da recitação de belos textos clássicos, ou de poesias mais modernas, somente se instala, lentamente, no ensino primário, e a própria palavra não tomará antes do início do século XX o valor que tem hoje<sup>75</sup>.

Conteúdos explícitos e baterias de exercícios constituem então o núcleo da disciplina. Dois outros elementos vêm a eles se juntar, os dois essenciais a seu bom funcionamento e, além disso, intimamente ligados aos precedentes. Nada aconteceria na sala de aula se o aluno não mostrasse satisfação, uma tendência, disposição para os conteúdos e os exercícios que lhes propomos. As práticas de motivação e incitação ao estudo são uma constante na história do ensino.

Os pedagogos sabem há muitos séculos que a criança aprende muito melhor a ler se ela tem o desejo de aprender. Rousseau já o tinha dito. Vejam as recomendações que L. C. Michel faz às mães e aos jovens professores: *antes de aprender a ler e de mostrar as letras a uma criança, é bom de lhe falar sobre isso muitos dias antes e de lhe inspirar um vivo desejo de começar o estudo da leitura. A criança que experimentar esse desejo virá com prazer às aulas, as escutará com atenção e avidez e fará progressos muito mais rápidos que uma criança menos preparada (...) Importa, nas primeiras lições sobretudo, que a pequena criança as termine com o pensamento que ela teve sucesso, que estamos contentes com ela, e que ela sinta que já aprendeu alguma coisa que ela não sabia*<sup>76</sup>. A história das práticas de motivação e de incitação ao estudo atravessam de um lado a outro toda a história das disciplinas. Se trata de não somente preparar o aluno para a nova disciplina, mas de selecionar, todas as coisas sendo iguais de fato, os conteúdos, os textos, as récitas as mais estimulantes, mesmo de o impulsionar a se engajar espontaneamente nos exercícios nos quais ele poderá exprimir sua personalidade. O debate teórico sobre a extensão desejável dos procedimentos de estimulação na sala de aula não cessou desde que os jesuítas que estimulam ao extremo a inveja e a rivalidade, até a pedagogia moderna preocupada com os *centros de interesse* ou as disciplinas de *despertar*.

<sup>75</sup> Por recitação, escreve ainda em 1903 um inspetor primário, é preciso entender não a repetição das lições do dia anterior, mas o estudo das partes escolhidas de poesia e da prosa. E. Poirson: *L'école primaire, Épinal*, p. 79.

<sup>76</sup> *Méthode de lecture, de prononciation et d'orthographe. Guide du maître*. Paris, 1846, p. 19.

O estudo da evolução das disciplinas, conteúdos e exercícios, mostra que as práticas de estimulação do interesse dos alunos estão constantemente operando nos arranjos mínimos ou importantes que elas sofrem. Toda inovação, todo método novo se recomenda a atenção dos professores para uma maior facilidade e um interesse mantido por mais tempo nos alunos, o gosto novo que eles vão encontrar em fazer os exercícios, a maior modernidade dos textos que nós lhes submetemos. Lhomond, introduzindo seu manual de gramática, que conhecerá no século XIX um extraordinário sucesso, somente tem por objetivo que poupar à infância *uma parte das lágrimas que os primeiros estudos fazem correr*. Michel, professor de leitura aos iniciantes, vai ao encontro de todos os bons métodos em uso: para lhes fazer encontrar desde a primeira lição do sentido, e então do prazer, o que eles leem, ele se contenta de quatro letras com as quais eles soletram e compreendem *papa, pipe, pape, api, pie, etc*<sup>77</sup>.

Essa interpretação dos fatos educativos e do lugar da *pedagogia* no ensino se opõe, como vimos, a uma longa tradição que se funda sobre uma separação estrita entre a instrução de um lado, considerada como um conteúdo, e a pedagogia, de outro, que seria somente a *forma* de transmissão desse conteúdo<sup>78</sup>. É notável que, nos debates frequentemente turbulentos, partidários e adversários de métodos pedagógicos novos podem muito bem se entender sobre esse ponto. A realidade constringente da prática docente não pode concordar com essa análise, salvo para engajar igualmente a existência das finalidades. Com finalidade idêntica, de dois métodos em concorrência, no final, é sempre o mais fácil, o mais direto, o mais atrativo ou o mais excitante que ganha. Não se trata de uma escolha, mas de uma lei. A grande transformação pedagógica de 1880, que afetou as finalidades tanto quanto os métodos, foi em parte responsável desse equívoco, ligando o termo *pedagogia* à parte mais visível, quer dizer, os novos métodos. Em todo caso, à época, os adversários da *pedagogia* não se enganam de alvo: é a evolução dos conteúdos que eles criticam, ao menos no ensino secundário, que tema a velha tradição humanista a defender. *Se procuramos estabelecer as responsabilidades, escreve um professor do Liceu Montaigne, membro do Conselho Superior, não nos enganaremos muito em atribuir uma grande parte do mal que sofre atualmente ao ensino secundário aos teóricos da pedagogia contemporânea (...). A profissão de pedagogo não praticante é cheia de perigos para o espírito daquele que a exerce e para os infelizes destinados a servir de material para suas experiências*<sup>79</sup>. E passar imediatamente às coisas sérias, acusando os renovadores de querer a ruína dos estudos clássicos.

<sup>77</sup> *Op. cit.*, pp. 31 sq.

<sup>78</sup> A oposição é, por exemplo, claramente apresentada na obra de Jean-Claude Milner: *De l'école*. Paris, Le Seuil, 1984, p. 78.

<sup>79</sup> P. Clairin: *Um peu de vérité sur l'enseignement secondaire*. Paris, 1897, p. 11.

Último ponto importante na arquitetura das disciplinas: a função que aí desempenham as provas de natureza docimológica<sup>80</sup>. As necessidades de avaliação dos alunos nos exames internos ou externos engendrou dois fenômenos que pesam sobre o curso das disciplinas ensinadas. O primeiro, é a especialização de certos exercícios na sua função de exercícios de controle. O *ditado de ortografia* é deste grupo, e deve sem dúvida sua origem a essa função, mesmo se sua utilização nas salas de aula, nos séculos XIX e XX, excede largamente esse papel. O segundo fenômeno, é o peso considerável que as questões do exame final exercem às vezes sobre o desenrolar da turma e, então, sobre o desenvolvimento da disciplina, ao menos em algumas de suas formas. Inserida no exame do certificado de estudos, o ditado torna-se, a partir de 1880, enraizado nas turmas de fim de estudos, e em outras, apesar de as novas orientações pedagógicas que procuram privilegiar a redação<sup>81</sup>. Não que o ditado seja o melhor exercício de ortografia, mas porque é preciso bem preparar os alunos para essa prova, totalmente docimológica. A instituição dos exames, com suas limitações específicas, não deixa de introduzir alterações graves no curso normal da prática disciplinar. A crítica aos exames não esperou o bacharelado para se manifestar. Os exercícios públicos ou *exercícios literários* que fechavam o ano escolar no século XVIII, disso não escaparam. O desenvolvimento, desde 1830, das práticas de *preparação específica para os exames*<sup>82</sup><sup>83</sup> obrigou muitas vezes os poderes públicos a corrigir a regulamentação para proteger as disciplinas.

Resta que as provas finalmente retidas pelo exame ou concurso focalizam em torno delas a atenção e o interesse do professor e dos alunos, influenciando mesmo, em quantidade, sobre as classes anteriores. A solidariedade que, de fato, se instaura entre práticas disciplinares e preparação aos exames mascara bem frequentemente mutações profundas. O discurso latino que permanece inscrito no programa do bacharelado até 1880 é prova do exame pois é praticado em turmas de retórica ou é o contrário que é verdadeiro? Impossível de responder corretamente a essa questão. Mas, ao menos em períodos de declínio, a impressão se impõe que o exame, pelo peso de sua estrutura própria, freia as evoluções que, sem ele, seriam sem dúvida mais rápidas e mais nítidas.

<sup>80</sup> NT: Docimologia (fr: Docimologie) - Ciência que estuda os diferentes meios de controle dos conhecimentos (Dicionário Le Petit Robert); Estudo sistemático dos fatores determinantes das notas em exames e concursos (Dicionário Larousse on line). A palavra tem origem na medicina e o estudo dos exames médicos.

<sup>81</sup> E que vêm do alto. *Vocês compreenderam, diz Jules Ferry aos inspetores e aos diretores de escolas normais (2 de abril de 1880) que aos velhos procedimentos que consomem tanto tempo em vão, à velha metodologia gramatical, ao ditado - ao abuso do ditado - é preciso os substituir por um ensino mais livre, mais vivo e mais substancial. (Discours e opinions. Paris, 1895, t. III, p. 521).*

<sup>82</sup> NT: o termo em francês é *bachotage* que significa a preparação rápida e intensa para um exame, apenas para passar, sem se preocupar em aprender.

<sup>83</sup> O termo data somente de 1892. Dizemos no início *aquecimento*. NT: chauffage.

Toda disciplina deve então contar com essa variável docimológica que os tomadores de decisão se esforçam em reduzir. Se descartamos os efeitos da preparação específica para os exames e de frenagem, cujos prejuízos podem ser controlados, o que caracteriza, ao fim de tudo, esse corpo estranho que vem se misturar à vida íntima do processo disciplinar, é a preeminência de um exercício nos quais os desempenhos dos alunos devem poder ser apreciados seja por conta do mérito, seja com balas, dinheiro ou certificados. O que precisa ser dito, salvo para se eximir de toda avaliação, todo ensino, por natureza qualitativo, deve destacar em seu aparelho didático zonas quantitativas ou quantificáveis que possam fornecer escalas de medida. A história dos exames, marcada pela luta contra as práticas de preparação específica para os exames, faz aparecer um esforço constante para aproximar as provas da avaliação das grandes finalidades da disciplina.

A disciplina escolar é, então, constituída por uma reunião em proporções variáveis segundo o caso, de muitos constituintes, um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico, os quais, em cada etapa da disciplina funcionam evidentemente em estreita colaboração, mesmo que cada um deles esteja, a sua maneira, em ligação direta com as finalidades.

### VII. A aculturação escolar dos alunos

A terceira vertente da história das disciplinas escolares nos faz sair do ensino propriamente dito para observar os seus efeitos. A assimilação efetiva do curso e a aculturação resultante constituem, de fato, uma garantia que a palavra do professor foi entendida e que a disciplina realmente funciona. No caso inverso, quando não há comunicação, não saberíamos falar de *disciplina*, não importa ao fim os esforços do professor e dos alunos.

Sabemos hoje que o que o aluno aprende não tem grande coisa a ver com o que o professor ensina: a psicopedagogia e a psicologia da aprendizagem se interessam de perto por essa questão<sup>84</sup>. O sabíamos, além disso, desde Sócrates que, para que o professor possa extrair do aluno sua própria verdade, e a revolução pedagógica de 1880, reabilitando o que chamávamos então o *método socrático*, não ignorava esse ponto fundamental da pedagogia, que é preciso, parece, recordar periodicamente, tanto que a evolução mesma das disciplinas tende a ocultar.

O descolamento, frequentemente considerável, entre o *ensino* e a *aprendizagem*, reveste-se de aspectos diversos. O aspecto sociológico e quantitativo, o mais visível, é o fracasso escolar de uma fração mais ou menos grande da turma. Como observado pela história das disciplinas

<sup>84</sup> Cf., por exemplo, Philippe Perrenoud: *La Fabrication de l'excellence scolaire, Genève, Droz, 1984, pp. 234 sq.*

escolares, o fracasso escolar é deliberadamente organizado pelo sistema educativo. O paradoxo dessa formulação quase provocadora não deve mascarar a verdade profunda. A infinita diversidade dos espíritos, das faculdades, dos  *dons*, das aptidões que os professores encontram a sua frente nas salas de aula constituem um parâmetro fundamental para o estabelecimento e a fixação das etapas de uma disciplina. Se é provavelmente verdadeiro que todo espírito normalmente constituído pode aprender tudo que lhe ensinamos na escola, é também exato que, no momento de fixar a norma da progressão na disciplina, a escola é restrita, por razões diversas, a determinar um nível médio de progressão ao qual somente poderá se adaptar senão uma parte dos alunos.

É sem dúvida no ensino secundário do século XIX que o problema do fracasso escolar, que não tinha esse nome à época, se colocou nesses termos, senão os mais graves, ao menos os mais nítidos. A queda se media, além disso, muito menos em termos de fracasso no bacharelado que em termos de resistência ou de inaptidão à formação humanista. Sua amplitude não era menos considerável e correntemente estimado em três quartos do efetivo<sup>85</sup>. O elitismo proclamado dos professores do Liceu e de certos ministros é um dos aspectos mais marcantes desse ensino secundário do século XIX, que o opõe claramente àquele do século XX. O debate sobre o fracasso escolar nos Liceus, para não ter estado no primeiro plano da atualidade, não é menos constante ao longo de todo século, muitos professores, em particular no ensino privado, recusando de se resignar às práticas que eles acreditam injustas. A evolução dos conteúdos disciplinares na segunda metade do século será largamente determinada pela preocupação de ampliar a uma quantidade maior de alunos os benefícios da instrução secundária.

É entre 1880 e 1890 que se operará a reviravolta da hierarquia e da pedagogia oficial:  *Não é da instrução primária como da instrução secundária, que não saberia, de qualquer modo, viver sem os melhores alunos, a quem pedimos o contrário de suscitar os talentos nascentes para enriquecer as carreiras liberais*, escreve ainda, em 1880, um inspetor da academia em um manual de grande difusão<sup>86</sup>. A isso, Henri Marion responde um pouco mais tarde:  *colocar em princípio, com qualquer um o faz, que, em toda classe, um terço*

Comentado [PRdSR1]: Conferir essa parte.

<sup>85</sup> Cf., entre outros, os testemunhos de Pottier, professor de segunda na Henti IV ( *Observationssur les inconvenientes du système actuel d'instruction publique*, 1821, p. 32), ou de Taillefer, inspetor da academia de Paris ( *De quelques améliorations à introduire dans l'instruction publique*, 1824, pp. 95, 339). Para aquilo que diz respeito ao século XVIII, os  *Tablettes du clergé et de la religion* (t. 2, 1822), estimam que um terço somente dos alunos seguiu corretamente:  *os outros recitam, sem dúvida, suas lições, e explicam algumas frases de seus autores. Mas seus deveres não sendo nunca corrigidos; eles não são nem mesmo lidos*.

<sup>86</sup> Paulo Rousselot:  *L'école primaire, essai de pédagogie élémentaire*. Paris, 1880, 3ª ed., p. 6. Michel Bréal não diz outra coisa:  *No Liceu, nos preocuparemos sobretudo com os alunos da elite (...) enquanto que o ensino primário superior deve ter por objetivo um grande número*. (Conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'exposition universelle de 1878. Paris, 1878, p. 219).

*dos alunos trabalha pouco ou nada, qualquer que sejam os programas e os métodos, deixando a entender que a universidade somente pode seguir essa lei e lavar as mãos das consequências, é verdadeiramente se atribuir tarefa muito fácil.*<sup>87</sup>.

Em revanche, o ensino primário do século XX oferece uma imagem eloquente da luta contra o elitismo. Engajado muito cedo<sup>88</sup>, ele será um dos eixos da política educativa do ministério, ao menos a partir de Victor Duruy. Os inspetores gerais da instrução primária são unanimemente hostis, aí compreendidos os mais conservadores entre eles, a tudo que pode valorizar em excesso os melhores alunos e reproduzir na sala de aula as clivagens sociais. É graças a eles que o certificado de estudos triunfará ao concurso departamental das escolas. A renovação pedagógica de 1880 será, sobretudo nos aspectos disciplinares, o resultado dessa política.

A história do fracasso escolar é então estreitamente ligada à história das disciplinas, Mas a separação entre ensino e aprendizagem não se limita a esse aspecto quantitativo. Se o fracasso escolar é de início o fracasso do ensino e do professor, o sucesso do mesmo ensino não é jamais a transmissão tal qual o saber magistral no espírito do aluno: é cada vez uma transformação qualitativa que se opera. *Constatamos todos os dias, escreve Antoine Prost*<sup>89</sup>, *que os alunos sabem coisas que não lhes foram ensinadas e que eles não sabem outras coisas que nós, entretanto, nos propusemos a lhes ensinar. O modo pelo qual os alunos constroem seus saberes revela caminhos complexos e mal conhecidos nos quais o ensino do professor intervém sem que ele saiba exatamente como.*

O problema torna-se objeto da história das disciplinas escolares e de estudar a natureza exata dos conhecimentos adquiridos e, de um modo mais geral, da aculturação realizada pelo aluno no quadro escolar. Ela deve recolher e tratar a totalidade dos testemunhos, diretos ou indiretos, que dão conta da eficácia do ensino e da transformação efetiva dos alunos.

A fonte primária é, evidentemente, os trabalhos dos alunos mesmos. O conjunto da produção escrita produzida pelos alunos há quatro séculos se eleva a números imensuráveis. Pudemos estimar, por exemplo, a quatrocentos milhões o número de cópias

---

<sup>87</sup> Op. cit., p.262.

<sup>88</sup> Cf. circular de 22 de setembro de 1845, impedindo de estabelecer nas escolas de meninas distinções entre alunas indigentes e as alunas pagantes (*bulletin universitaire, 1845, pp. 145-146*). Trinta anos mais tarde, ela somente seria respeitada em uma parte do ensino das congregações.

<sup>89</sup> *Rapport des commissions sur les finalités de l'enseignement de l'histoire* in: *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, 19-20-21 janvier 1984, Montpellier*. CNDP, 1984, p. 137.

que foram redigidas em 250 anos (de 1600 a 1850) em uma única classe de retórica<sup>90</sup>. Toda esta documentação, salvo algumas exceções, parece ter desaparecido<sup>91</sup>, e a taxa de conservação desse *corpus* monstruoso deve se aproximar de 0,001 %. É suficiente dizer o interesse particular que revestem os raros depósitos de cópias ou de cadernos que apresentam as garantias mínimas de representatividade: pois não saberíamos, no assunto, ter confiança às *boas* cópias, às vezes publicadas na imprensa, ou conservadas nos arquivos falsos, nem nos cadernos de *bons* alunos cuidadosamente arrumados em armários ou guardados nos sótãos.

A documentação primária deve então frequentemente ceder lugar a uma documentação secundária, aquela dos relatórios de inspeção ou das bancas dos exames, das sínteses, dos prefácios dos manuais, dos artigos na imprensa ou da literatura especializada. A condição que elas sejam submetidas ao crivo de uma crítica adequada, a reunião de todos os dados parciais é um complemento indispensável do estudo histórico das disciplinas. Será necessário, por exemplo, ter em conta o testemunho do professor Gaullyer estimando, por volta de 1720, em 8000 o número de versos que um aluno aprendia por ano<sup>92</sup>, com aquele de Christian Carlez que, estudando as cópias dos candidatos à substituição dos professores jesuítas na Bretanha em 1762, constatou que muitos foram aceitos mesmo sem conseguir compor dois versos latinos<sup>93</sup>.

Ainda mais úteis, seguramente, os dados constituindo séries. É o caso de relatórios dos inspetores da academia da segunda metade do século XIX, conservados nos Arquivos nacionais, ou publicados nos boletins departamentais. A partir de uma documentação fornecida pelos seus inspetores primários, eles traçam um quadro anualmente atualizado do estado dos conhecimentos elementares adquiridos pelos escolares de seu departamento.

A reconstrução dos dados faltantes está no campo das possibilidades, em certos casos. Existem ainda em algum lugar os pacotes completos de cópias de certificados de estudos entre 1880 e 1940? Talvez nos arquivos departamentais? Mas, quando os sujeitos, as

---

<sup>90</sup> Cf. Pierre Albertini : *L'enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves, 1600 - 1940*. Paris, INRP, 1986, p. 11.

<sup>91</sup> Os depósitos feitos pelos estabelecimentos de ensino e os organismos administrativos nos Arquivos departamentais após a circular ministerial do dia 28 de abril de 1970 contém um certo número de cópias dos alunos, aí compreendidas cópias de exames. Cf, sobre esse ponto, Hélène Benrekassa e Thérèse Charmasson: *Archives de l'administration et des établissements scolaires : bilan de dix ans de versements*, Histoire de l'éducation, avril, 1983, pp. 49 - 82.

<sup>92</sup> Cf. J. M. Drevon : *Histoire d'un collège municipal (...) L'instruction secondaire à Bayonne avant 1789*. Agen, 1889, p. 412.

<sup>93</sup> *Une réforme scolaire au XVIII siècle*. Caen, 1892.

planilhas e os resultados são conhecidos, o que parece ser frequentemente o caso, devemos poder recompor os desempenhos globais de uma mesma banca ou de um mesmo departamento. Talvez, mesmo, uma reconstituição mais precisa será um dia possível se a análise informatizada do *corpus* de diferentes de uma mesma disciplina em épocas distintas permita estabelecer constantes, curvas de variação cronológica e de se lançar em extrapolações.

O estudo da aculturação real dos alunos dos séculos passados permitirá em primeiro lugar de terminar de uma vez com um certo número de mitos sobre o nível de conhecimentos e de cultura aos quais se imagina terem sido atingidos. As taxas exatas de fracasso escolar nas diferentes épocas e em diferentes tipos de estabelecimentos pode ser determinada com uma boa aproximação. Para os outros alunos, aqueles que tiraram vantagem de sua escolaridade, resta a saber igualmente o que eles aprenderam.

Ora, parece que sobre esse ponto operaram em permanência uma tendência forte em supervalorizar o passado: não há, provavelmente, época na qual ela não seja atestada. Ela se manifesta em geral, pelos objetivos polêmicos evidentes, sob uma forma comparativa, como argumento a serviço da tese da baixa de nível dos estudos ou dos conhecimentos. Algumas sondagens precisas reduzem bom número dessas afirmações ao estado de candidatas a atos de fé. *O latim escreve, por exemplo, Paul Soudée<sup>94</sup>, era no século XIX para o aluno como uma segunda língua materna (...) da qual ele se servia usualmente.* Situação que prevalecia provavelmente sob o antigo regime e, sem dúvida, além do século XVII! O que dizer dessas afirmações sucessivas ao longo do século XIX e do século XX, segundo as quais não sabemos *mais* a ortografia? Olhando as ligações entre umas e outras, elas parecem remeter a uma idade de ouro situada em um período que precede, o XVIII talvez (?) onde é claro que a ortografia não era conhecida e praticada senão por um percentual muito pequeno de franceses.

Resta, nesse domínio dos conhecimentos adquiridos, um problema delicado. Se admitimos que as finalidades impostas à escola tem por objeto não somente de instruir as crianças e os adolescentes, mas também de lhes dar uma cultura sólida, podemos nos perguntar se os desempenhos observados no ambiente escolar, ou ao fim da escolaridade, são representativos da cultura ulterior do indivíduo, à época na qual, segundo a expressão de Édouard Herriot, ele teria tudo esquecido. Certamente, os

---

<sup>94</sup> *L'école multiple. Étude sur le passé et l'avenir de notre enseignement.* Paris, 1936, p. 16. Entretanto, o autor, professor honorário na Luois-le-Grand, tinha iniciado em 1889. Coloquemos sob suspeição as declarações da época, contestáveis sem dúvida elas também. Cf. o que segue.

exercícios da escola, quer se trate de análises gramaticais ou problemas de registro hidráulico, não constituem em si mesmos a cultura desejada: eles são somente um testemunho juvenil de uma ascensão a essa cultura. Não saberíamos fazer nenhuma queixa à escola a não ser que os adultos cultivados são, em geral, incapazes de ter sucesso nas avaliações escolares de sua juventude: o exercício é feito para ser esquecido. Somos, entretanto, seguros de que ele produziu no tempo devido o efeito desejado? Conhecemos suficientemente o efeito *cão sábio* devido ao treinamento efêmero obtido em certos contextos pedagógicos e sobretudo docimológicos<sup>95</sup> para não colocar a questão.

Ora, os testemunhos não faltam para colocar em contradição os desempenhos escolares de uma geração com uma cultura que é em seguida a sua na idade adulta. A Universidade da Restauração e da Monarquia de Julho forma incontestavelmente uma elite de jovens em uma *cultura* latina e grega. Tornados adultos, os mesmos terão mais em sua biblioteca somente traduções<sup>96</sup>. *Quanto ao latim*, escreve um membro do Instituto<sup>97</sup>, *se existem duas pessoas em paris e quinhentas na França que o leem para seu prazer, é muito*. O que não significa, seguramente, que esse ensino falhou, mas ao menos que não saberíamos concluir de uma instrução recebida nas formas precisas da cultura definitivamente adquirida. As taxas de analfabetismo observadas na chegada ao serviço militar na segunda metade do século XIX não coincidem, como poderíamos o pensar, as taxas de não frequência escolar dos mesmos jovens oito ou dez anos antes. Múltiplos testemunhos atestam que o *saber escrever* ou o *saber ler* são frequentemente perdidos entre dez e vinte anos pois abandonamos a escola muito cedo e que tenhamos deixado de as praticar totalmente. Então, é somente a uma certa distância que pode ser realmente e definitivamente apreciadas a natureza e o grau exata da aculturação realizada pela escola.

Não pode ser negligenciado, enfim, o capítulo das sequelas diversas desses processos de aculturação, certos efeitos perversos, que são sem dúvida observáveis nos exemplos precedentes. Numerosos professores observaram, no século XIX e mesmo mais cedo, que o trabalho escolar sobre a gramática, a ortografia ou os textos clássicos engendraria nos

<sup>95</sup> Docimologia é o estudo dos diferentes exames utilizados no campo da medicina para a definição de diagnósticos. Por extensão, conhecimentos obtidos apenas para a realização dos exames escolares (NT).

<sup>96</sup> Cf. Adeline Daumard: *La Bourgeoisie parisienne de 1815 à 1848*. Paris, SEVPEN, 1963, p. 353.

<sup>97</sup> Cf. Charles Lenormant: *Essais sur l'instruction publique, réunis et publiés par son fils*. Paris, 1873, p. 50. O texto foi escrito entre 1845 e 1852. Cf. também Cormenin: *Ao fim de dez anos de estudos no melhor colégio da França, um estudante comum é incapaz de ler Horácio e Tito Lívio no original. (L'Éducation et l'enseignement en matière d'instruction secondaire*, por Timon, Paris, 1847, p. 80).

alunos um desgosto profundo e definitivo a respeito dessas matérias. O ódio à literatura antiga que chegaria às vezes ao ponto que *eles olhariam como um suplício retornar sobre os autores gregos e latinos* uma vez saídos do colégio<sup>98</sup>. O efeito é tão conhecido, e tão antigo, que certos não hesitam a atribuir a essa preocupação as decisões oficiais enérgicas tomadas no início do século: teríamos deliberadamente retirado os autores franceses do programa das aulas, pelo medo *de ver os expoentes de nossa literatura aprisionados em uma condenação geral*<sup>99</sup>.

O estudo histórico da cultura escolar recebida pelos alunos constitui, na história das disciplinas escolares, o terceiro pé de um tripé. Somente agora podemos trazer uma resposta à interrogação de partida: o ensino *funcionou*? As finalidades foram atingidas? As práticas pedagógicas se mostraram eficazes? Raros são os historiadores do ensino que levantaram esse problema<sup>100</sup>. Entretanto, que construções foram empilhadas sobre a cultura que a escola tinha por objetivo criar nos alunos ou, ao contrário, que não seria capaz de suscitar! Não existe uma única guerra, uma única revolução, política ou literária, uma única *crise*, intelectual ou cultural, para a qual a responsabilidade não tenha sido, a um momento ou outro, imputada à escola. Não sem razão, sem dúvida, em muitos casos. É a história das disciplinas escolares que vem arbitrar *a posteriori* esse tipo de debates, no limite de seus meios, isto é, de sua documentação.

#### **Disciplinas escolares e educação: problemas de repartição**

Toda sociedade dispendo de um aparelho escolar determina com uma grande clareza a porção da educação que a ele é confiada. A instrução religiosa é uma matéria escolar desde as origens do ensino primário até 1882. Nesse ano, o conjunto de disciplinas ensinadas vai opor claramente uma escola *católica* que continua a tradição antiga, e as escolas *públicas* que eram quase todas católicas até então, mas se abstém de agora em diante de propor esse ensino aos pais. Cabe aos ministros do culto que cabe agora a tarefa que anteriormente era dos mestres de escola. Essa *desescolarização* da sociedade, no sentido que Illich deu a esse termo<sup>101</sup>, foi sentida como uma transformação cultural capital.

<sup>98</sup> Abbé J. Verniolles, *op. cit.*, pp. 156 – 157.

<sup>99</sup> F. G. Pottier, *op. cit.*, p. 32.

<sup>100</sup> É o caso de Jacqueline Freyssinet-Dominjon (*Les Manels d'histoire de l'école libre, 1882-1959*. Paris, Presses de la Fondations nationale des analystes de la Société des Nations tendendo a sublinhar a importância decisiva dos manuais e, em particular, dos manuais de história na formação da criança.

<sup>101</sup> Ivan Illich: *Deschooling society*. New York, Harper and Row, q971, trad. Fr. *Une société sans école*. Paris, Le Seuil, 1971.

O processo inverso de reescolarização da sociedade não é raro, também. Os colégios dos séculos XVI e XVII recebiam a princípio somente alunos tendo uma instrução elementar compreendendo os *rudimentos*, isto é, os princípios da gramática latina. Assistimos pouco a pouco a criação dos sextos e sétimos anos, que desencarregam a família desses primeiros ensinamentos. Mas, apesar de sua origem antiga, será preciso aguardar 1814 para ver a classe de sexto ano reconhecida definitivamente como uma classe pertencendo plenamente ao curso secundário. É suficiente dizer a qual ponto as orientações educativas, tradicionalmente fixadas ao sistema escolar são profundamente inscritas nas mentalidades e constituem na cultura nacional um ponto de referência frequentemente julgado imutável.

A lista de disciplinas de serem ensinadas na escola é, ela também, de uma grande estabilidade. Desse ponto de vista, a centralização e a padronização universitárias às quais o Primeiro Império deu um impulso decisivo mascaram um pouco hoje a fusão de modelos escolares que viviam ou sobreviviam sob o Antigo Regime. Essa diversidade considerável explica a obrigação sob a qual se encontravam os principais colégios, os diretores de escola e mesmo os magistrados das cidades, de anunciar ao público a lista exata das matérias que eles propunham à sua clientela. Mas todas essas matérias eram elas mesmas homologadas com matérias de ensino escolar e dispunham de uma pedagogia adaptada.

Resta que a distinção entre as matérias de ensino não cessou de ser marcada com traços mais e mais claros no interior do sistema escolar, particularmente no nível secundário. As fronteiras entre o francês, o latim, história e filosofia, por exemplo, são hoje traçadas não somente pelos programas e os horários, mas também pelas didáticas, as categorias de ensino e a grande especialização que elas receberam na universidade. Essa é uma situação recente. Até 1880, a mesma licença permitia ensinar essas disciplinas e mesmo a religião. A diferenciação das carreiras de ensino, começada com a criação da agregação em 1776, não será atingida antes do início de nosso século.

O mesmo vale para os programas. Fazíamos da história em Tito Lívio e no *Discurso sobre a história universal*, a filosofia em Cícero e no Fénelon, o latim das *Máximas tiradas das Santas Escrituras* e o grego nos *Atos dos apóstolos*. Quanto à organização mesma desses ensinamentos, elas não se apresentavam na justaposição estritamente igualitária que sugere hoje em dia as agendas de emprego do tempo. A disciplina fundamental, talvez a única, eram as humanidades clássicas. Ao redor de grandes autores latinos, núcleo desse ensino, eram dispostas a gramática, indispensavelmente propedêutica que durava ao

menos três anos, a história, apoiada ela mesma sobre a cronologia e sobre a geografia, a prosódia, a versificação, a retórica, ciências do verso e da prosa, assim como os exercícios afetos, Vem em seguida a gramática e os autores gregos (no século XIX, ao menos) e os autores franceses, imitadores dos antigos, dos quais a leitura tinha por objetivo aumentar ainda mais a glória dos seus predecessores.

Tínhamos, certamente, consciência da existência de *matérias* diferentes. Mas sua especialização deveria ser um processo a longo prazo. As relações entre o ensino da história e aquele do latim, por exemplo, não tem hoje mais grande coisa a ver com aquilo que eles eram no século XVIII e ainda no século XIX, quando as duas matérias eram estreitamente imbricadas e quando o mesmo professor se encarregava desta tarefa dupla, mesmo após a criação da agregação em história em 1830. O ensino das matérias simultaneamente ensinadas no mesmo estabelecimento constitui a cada época uma rede disciplinar que não deixa de exercer uma influência mais ou menos forte sobre cada um de seus constituintes. A história de uma disciplina escolar não pode então fazer abstração da natureza das relações que ela entretém com as disciplinas vizinhas.

As diferentes matérias que estão hoje em vigor no ensino secundário são, o vimos, usualmente designadas como as disciplinas desde a Primeira Guerra Mundial, mais ou menos. Elas correspondem, mais ou menos, ao que foi chamado nesse texto como *disciplinas escolares*. Elas não as cobrem totalmente, entretanto. As grandes finalidades educativas, que são as iniciadoras das disciplinas, não são, em seu princípio, impostas individualmente a cada professor, a cada um segundo sua especialidade. É à instituição escolar que elas são impostas, ficando a cargo delas a distribuição como ela quiser sobre seu pessoal docente. Ora, se a polivalência antiga dos professores do secundário se restringiu consideravelmente desde há dois séculos, resta, ou resta em longo tempo, os vestígios, características de uma tradição nacional. Todos os países que ensinam o latim e o grego não associam essas línguas antigas com o ensino da língua nacional. A história, desembaraçada da *cronologia*, não é em todo lugar ligada à geografia nas carreiras dos professores.

O importante não está nisso. Se colocarmos sistematicamente em evidência o primeiro e o segundo eixo da análise disciplinar, o plano das finalidades e o plano da aculturação, somos levados a nos perguntarmos se esse processo fundamental do qual a escola é o agente principal encontra sempre sua realização por meio dos conteúdos de ensino nomeadamente designados e explicitamente assinalados a essas diferentes tarefas. Mais que os outros, sem dúvida, o ensino do francês coloca em evidência esse tipo de

consideração. Tomemos um exemplo preciso: aprender a redigir, a compor, a *escrever*, no sentido amplo. Essa é, incontestavelmente, uma tarefa que a sociedade impôs, a certas épocas, à escola ou a certas escolas; ao sair do ciclo escolar, qualquer que seja sua duração, os alunos adquiriram na matéria uma competência, que alguns podem achar insuficiente, mas essa é uma outra questão. Essa competência foi, essencialmente, adquirida no espaço escolar. De fato, se é verdadeiro que ele se desenvolveu no corpo social para a aprendizagem de outras instâncias de aquisição, de outras modalidades de realização, isso diz respeito essencialmente aos adultos, os quais, no local de trabalho, nos estágios, nas formações específicas, nas redes associativas, sindicatos ou políticas, ao longo da redação de teses de certas universidades científicas, podem efetivamente se iniciar em uma prática que eles não desenvolveram suficientemente na idade escolar.

No que diz respeito à aprendizagem escolar, estimamos geralmente que é a turma de francês e no secundário, o professor de francês, que são os responsáveis dessa aculturação. É fazer pouco caso do papel que podem desempenhar, na matéria, todos os outros ensinamentos dispensados. Pois todos, mais ou menos, contribuem a sua maneira para fixar no espírito dos alunos os elementos constitutivos dessa competência. E, para alguns entre eles, eles têm todas as chances de ter sucesso nisso melhor que o ensino de francês propriamente dito. O gosto pela exatidão e a precisão do vocabulário é, frequentemente, nas disciplinas científicas que se adquire. Os hábitos de clareza e a fuga às ambiguidades na formulação de enunciados, é mais atribuição do professor de matemática. Que pensemos também no papel que pode ter sido desempenhado, nos séculos XVIII e XIX, a tradução do latim como o principal exercício escrito de francês: é hoje a versão da língua viva que a substitui. Juntemos todos os exercícios escritos de elocução e de exposição nas outras disciplinas, a exposição à interrogação escrita ou ao dever da matemática<sup>102</sup>. A aprendizagem, da escrita é muito largamente distribuída sobre o conjunto de ensinamentos que abriram discretamente, certo, mas com uma eficiência provavelmente considerável, à formação *retórica* do aluno.

Em torno de uma mesma finalidade colaboram aqui os diferentes ensinamentos. A mesma *disciplina*, no sentido forte do termo, se reparte sobre a quase totalidade das *matérias*, ou do que é convencionalmente chamado hoje as *disciplinas*, no sentido fraco. Essas entretêm, então, entre elas, uma *solidariedade didática* cuja importância não deve ser negligenciada

---

<sup>102</sup> É papel que desempenhava, no século XIX, a *redação de história*, feita após o curso de história pelo aluno. Ela é agora unanimemente considerada como a preparação para a *elocução escrita*: *É após ter se exercitado muitos anos a redação que abordamos a composição propriamente dita, isto é, o discurso e a dissertação*, escreve Petit de Julleville (*Le Discours français et la dissertation française*, Paris, 1868, pp. 27-28).

sob o risco desses fenômenos passarem despercebidos. Certo, o francês desempenhou em função de um papel peculiar e as mesmas conclusões seriam mais delicadas de estabelecer para as disciplinas mais especializadas. Mas além da história, da geografia, da filosofia (por antecipação), as línguas antigas e as línguas vivas podem se prestar um apoio mútuo, os processos interdisciplinares foram muito pouco esclarecidos para que não reservemos a essa rubrica *transversal* um lugar na história das disciplinas. A noção de solidariedade didática é, de fato, única na medida que dá conta do fenômeno, maior na antiga cultura, de gerações inteiras de alunos formados unicamente no latim e de onde saíram nossos grandes escritores clássicos.

O corolário da solidariedade didática, é a ambiguidade de certas rubricas, sobre as quais podemos nos perguntar se, atrás de uma denominação única, elas não escondem duas ou três disciplinas distintas. Sobre esse ponto, a evolução da terminologia é talvez esclarecedora. Nos programas oficiais de instrução primária do século XIX, os *elementos da língua francesa*, que datam de 1833, isto é, a ortografia e a gramática, cedem lugar em 1882 à *língua francesa*, cuja definição se soma à precedente leitura e explicação de textos, recitação, redação. Muito significativamente, nos dez ou quinze anos que precedem esta data, cada vez que um inspetor queria tomar uma iniciativa oficial, mas local, para promover na sua circunscrição o ensino da redação, a deveria inscrever na rubrica *gramática*, para não se colocar em contradição com a regulamentação oficial<sup>103</sup>. Se livrando, em 1882, da tutela *gramatical*, a redação, e toda a nebulosa pedagógica que a envolve, parece indicar claramente que ela constitui de agora em diante uma disciplina completa, respondendo a uma finalidade totalmente nova.

Voltemos ao presente da escola na sociedade e a aprendizagens escolares da criança ou do adolescente. O historiador é agora confrontado a um fenômeno capital: a anexação ao patrimônio escolar de novas disciplinas ao longo da história moderna e contemporânea. Ele não pode fugir a um problema teórico: a escola pode tudo ensinar? A natureza *escolar* ou *disciplinar* do tratamento que ela impõe às aprendizagens lhe interdita por princípio de jamais pretender anexar certos domínios? Todas as aprendizagens são ou não são *disciplinarizáveis*?

---

<sup>103</sup> Estudamos, por exemplo, nas conferências pedagógicas *o papel da redação no estudo da gramática* (Cf. Cuissart e Berthon [Ville de Lyon] *Conférences pédagogiques des instituteurs et des institutrices laïques*. Lyon, 1879, p. 254).

É Le Play que colocou o problema nos termos mais claros<sup>104</sup>. Observador perspicaz dos equilíbrios que asseguram a estabilidade do corpo social e dos mecanismos que dirigem a ação de seus diversos componentes, ele se interroga sobre a função respectiva da família, da sociedade e da escola na educação, e ele se encarrega de colocar em evidência os limites intrínsecos de todo ensino escolar. Certamente, sua obra é marcada pelo selo de um conservadorismo característico, ele estima que a escola deve antes de tudo exercer a memória, que ela tem pouco efeito sobre a inteligência, que ela não pode agir sobre os sentimentos e ele conclui pela necessidade de restituir o ensino ao clero e pela crítica da obrigação escola e da gratuidade. Mas sua definição de ensino escolar não é, apesar das aparências uma verdade evidente: *O domínio do ensino é determinado em todos os povos pelas mesmas condições: ele compreende os conhecimentos que podem ser inculcados pelas lições do mestre mais eficazmente do que pela vida*<sup>105</sup>. Frente todos aqueles que desejam estender o domínio da intervenção da escola, ele conclui que *não haveria muita utilidade, uma vez que essa empreitada seria praticável, em estender bruscamente o domínio do ensino muito além dos limites indicados pela tradição geral*. É o típico desses pensamentos não conformistas esconder no esquecimento desde o momento em que o desenvolvimento imediato da história faça aparecer suas lacunas ou seus vícios: é bem o que se passou por Le Play, vítima, se o podemos dizer, do triunfo da renovação pedagógica de 1880. Estaríamos errados, entretanto, de não reter a parte de verdade que ela propôs e de não ver o número de confirmações que ela pode receber na história de nosso ensino. A agudeza do problema colocado pelas novas disciplinas cresceu consideravelmente na segunda metade do século XX. Para nos atermos somente aos fatos que chamaram a atenção nos últimos quinze anos, estamos seguros que podemos ensinar à escola e ao colégio a leitura dos jornais, a linguística estrutural, as matemáticas modernas, a história dos *Annales* ou a informática? Muito mais grave ainda, e incontestavelmente mais antigo, o problema: a escola pode ensinar a língua nacional nas regiões ou falamos os dialetos e as línguas regionais? A escola poderia ensinar o francês se os alunos não já o soubessem? Questão paradoxal e, portanto, crucial a qual nem os didáticos, até esses últimos tempos, nem os historiadores da língua jamais se interessaram.

<sup>104</sup> Frédéric Le Plau: *La Réforme sociale em France déduite de l'observation comparée des peuples eutopéens*. Paris, 1866, 2<sup>e</sup> éd., t. II, pp. 73-121.

<sup>105</sup> *Ibid*, pp. 75-77.

Acreditamos, geralmente, seja para o felicitar, seja para o criticar, que a escola primária foi agente essencial de difusão da língua nacional no interior do hexágono<sup>106</sup>. Mas os testemunhos são fartos sobre a falha do ensino do francês na Bretanha, em Flandres, na Alsácia ou no país basco, ao longo de todo século XIX. *Solicitávamos ao ensino uma coisa que ele não podia e não pode jamais fornecer; não mudamos a língua de uma população pela escola, como o acreditavam seriamente os dirigentes de então*, comenta Paul Lévy<sup>107</sup>. Incapazes de sobrepor a resistência dos padres que exigiam o ensino do catecismo em língua local, o inspetor da academia Anthoine escrevia, em janeiro de 1874, ao prefeito do Norte: *para chegar a triunfar sobre o flamengo, eu conto a partir de agora com o serviço militar universalizado: chegaremos ao regimento sabendo um pouco de francês, e compreendendo que é bom o saber*<sup>108</sup>. É no interesse dos alunos dessas províncias que o inspetor Irénée Carré executara, alguns anos mais tarde, o *método maternal*.

O mesmo problema se coloca além também para certas *disciplinas* aparentemente confirmadas e homologadas. É o caso da história, que não soube encontrar ao longo da evolução pedagógica um status disciplinar sólido ou, talvez, que encontrou muitos, o que vem a dar no mesmo.

Após, Cournot<sup>109</sup>, Langlois e Seignobos denunciam, ao fim do século XIX, a ausência de tradição pedagógica nesse ensino<sup>110</sup>. A *crise*<sup>111</sup> atual do ensino de história, sucedendo outras crises, parece confirmar essas análises anteriores: o desequilíbrio interno da disciplina, favorecendo tal componente às custas de tal outra, não lhe permite produzir os efeitos pesquisados que se ela beneficia, do lado dos alunos, de uma motivação

<sup>106</sup> Referência à forma do mapa da França. Quando os franceses falam do território continental francês, se referem a ele como o hexágono (NT).

<sup>107</sup> *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine*. T. II: *De la Révolution française à 1918*.

<sup>108</sup> Arquivos nacionais, F<sup>17</sup> 9270 A. O ensino da língua nacional no quadro do exército nos afasta das disciplinas propriamente *escolares*. Mas a história do ensino do francês não poderá evitar esse desvio, se for provado que as modalidades de aquisição da língua aí revestiram a forma de um ensino. Uma coisa é certa: o ensino do francês às tropas coloniais na primeira metade do século XX parece ter tido, no seu princípio, ao menos, uma notável qualidade pedagógica e ter utilizado métodos os mais modernos. Cf. *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* (Paris, 1932, 168 p.), publicado pelo ministério da guerra. O problema do ensino da língua nacional e, em particular, de seu ensino aos homens chamados ao dever, é um desses nos quais a educação comparada pode trazer uma contribuição ou uma ajuda importante à história das disciplinas. Cf. Joshua Fishman: *Aménagement et norme linguistique* em: *La Norme linguistique*, Éd. Bédart et J. Maurais éd., gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, 1983, pp. 383-394 ; e a revista *Mother tongue education Bulletin ; Pédagogie de la langue maternelle*, p. p. Association internationale de linguistique appliquée, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Canada.

<sup>109</sup> Cf. acima, p. 92.

<sup>110</sup> Ch.-V. Langlois, Ch. Seignobos : *Introduction aux études historiques*. Paris, 1898, pp. 282-283. Mesmo a opinião expressa nas instruções oficiais de 1890: *O perigo no ensino de história, é a inércia dos alunos*.

<sup>111</sup> Cf. Michele Perrot: *Les finalités de l'enseignement de l'histoire* in *Colloque sur l'histoire...*, op. cit., p. 40. Cf., também, René Girault : *L'Histoire et la géographie en question. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris, ministère de l'Éducation nationale, service d'information, 1983, 201 p.

suficiente, seja do fato das circunstâncias históricas, seja do fato das *qualidades pedagógicas* do professor.

Multiplicaríamos facilmente os exemplos de ensinos que tiveram tentativas abortadas, fracassos, que não *pegaram*, enquanto outros, apesar do caráter um pouco voluntarista da decisão inicial, souberam encontrar, ao lado de disciplinas chave, seu lugar no sistema de ensino. Os estudos precisos sobre uns e outros deveria permitir avaliar as condições exatas de possibilidade de intervenção da escola em um campo pedagógico ou didático novo. Aqui o ensino do sistema legal de pesos e medidas, colocado no programa em 1833. Apoiado sobre uma lei que impõe esse sistema à sociedade francesa a partir de 1840, sobre as escolas normais, que começam a se espalhar, nas conferências pedagógicas, que iniciam os professores nessa nova ciência, ele se instala firmemente nos exercícios de cálculo e não sairá mais: é um sucesso. Aqui, ao contrário do ensino *antialcoolismo*, lançado também deliberadamente pelo ministério nos últimos anos do século para tentar barrar os danos do álcool, para o qual as estatísticas colocam a França no primeiro lugar. A determinação do ministro não deixa nenhuma dúvida: *O ensino antialcoólico não deve ser considerado como um acessório. Eu desejo que ele tome nos nossos programas um lugar oficial no mesmo nível que a gramática ou que a aritmética. Minha intenção é colocar a sanção desse ensino nos exames que terminam nossos diferentes cursos de estudos primários e secundários*<sup>112</sup>. Os programas de muitas disciplinas são modificados para integrar esse novo conteúdo. Mas os lobbys do álcool serão mais fortes: se torna, rapidamente, um fracasso.

Resta um último fenômeno que afeta profundamente o desenvolvimento, o curso e mesmo a existência das disciplinas escolares, e que não foi suficientemente salientado até aqui. Quando uma disciplina que não era ministrada até então se instala solidamente na instituição escolar, quando ela produziu seus efeitos sobre uma geração inteira de alunos, seja durante vinte anos ou trinta ao menos, ela é forçadamente colocada em questão pelo seu próprio sucesso. A recondução não é automática, como seríamos tentados a supor. Pois, ao fim desse período probatório ela se endereça agora a crianças ou a adolescentes dos quais os pais e o meio familiar receberam uma aculturação que fazia totalmente falta às famílias dos alunos trinta anos mais cedo. Uma parte, ao menos, da disciplina, foi, nesse meio tempo, integrada às aprendizagens familiares e sociais. Os alunos se beneficiam então eles mesmos de uma *preaculturação* ou de uma

<sup>112</sup> Circular relativa ao ensino antialcoólico, 12 de novembro de 1900 (*Bulletin administratif*, 1900, t. LXVIII, p. 913; assinado: Georges Leygues).

*periaculturação*, que enriquece um pouco mais a bagagem que eles trazem com eles para a escola. O ensino é, pelo menos, facilitado; as etapas são transpostas com mais vivacidade; os obstáculos de antes desaparecem. A disciplina deve mudar seus métodos. Talvez mesmo, ela desaparecerá dos programas e cede lugar a outras urgências, tendo havido necessidade apenas de uma curva para modificar a sociedade global.

É o caso do ensino de pesos e medidas. Ele é estipulado na lei Guizot de 1833, no estatuto das escolas de 1834; ele está, em 1850, em cinco disciplinas fundamentais do ensino primário da lei Falloux. Ele desaparece, com Jules Ferry, das grandes linhas do programa, que o mencionam apenas no interior de cada curso, na rubrica *cálculo aritmético*. É que, nessa época, a metrologia revolucionária ganhou a partida e que ela não necessita mais de planos de estudo a não ser como aplicação.

Os efeitos da penetração das disciplinas escolares no interior do corpo social não são sempre assim visíveis. A escola continuou a ensinar a leitura mesmo quando todos os pais sabiam ler. Mas não há mais grande coisa em comum entre a alfabetização de uma criança saída do interior de uma sociedade de analfabetos e a aprendizagem da leitura nas nossas sociedades modernas<sup>113</sup>. A cultura da sociedade pesa com todo seu peso sobre as disciplinas ensinadas, a partir das primeiras aprendizagens. Todas as coisas iguais além disso, toda disciplina deve, se o podemos dizer, rever sua cópia ao fim de trinta ou cinquenta anos de exercício. A nova didática, que toma agora a relevância, cessa de ser confrontada às rudezas do engajamento pioneiro de seu início.

Não é raro que essa mutação disciplinar seja então imputada à influência, ao pensamento e à ação de tal grande nome da ciência, da psicologia ou da pedagogia. O estudo preciso dos fenômenos inerentes ao sistema educativo e a cronologia exata das disciplinas colocam, ao contrário, frequentemente em evidência o papel desempenhado pelo mecanismo estrito da cultura escolar e da cultura da sociedade. Resta estabelecer as responsabilidades exatas de uns de outros, sem exagerar excessivamente, como de hábito foi tomado de longa data, o papel das ideias pedagógicas.

### **Conclusão**

A história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos do ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas tradicionais. Se é verdadeiro que a sociedade impõe à escola suas finalidades, a obriga a se apoiar sobre elas para criar suas próprias disciplinas, existe

---

<sup>113</sup> Cf. Jean Hébrard: *Les nouveaux lecteurs* em: Roger Chartier, Henri-Jean Martin : *Histoire de l'édition française*. Paris, 1985, t. III, pp. 471-509.

todo um espaço de pensamento que é em torno dessas finalidades que se elaboram as políticas educativas, os programas e os planos de estudo, e que se realiza a construção e a transformação históricas da escola.

Mesmo certos grandes fenômenos de ordem sociocultural, como a frequência sazonal da escola ao longo do século XIX podem ser explicados pela evolução das disciplinas escolares. Entretanto, o que mais sólido, aparentemente, que a explicação tradicional fundamentada sobre o caráter cíclico dos trabalhos de campo, da criação de animais, sobre crescimento da mão de obra no fim do inverno, e sobre a ajuda que os pais encontram então em seus filhos e filhas em idade escolar? É, avaliamos, Jules Ferry que teria colocado fim nesses hábitos inveterados, decretando autoritariamente a obrigação escolar.

Uma outra interpretação possível, que tem a vantagem de não repousar exclusivamente sobre o medo da polícia. Ela é sugerida desde o Segundo Império, por toda ala mercadora da instrução primária que procura lutar contra a baixa sazonal da frequência e preencher as escolas tanto no verão como no inverno. Se as crianças deixam a escola desde a chegada dos belos dias, é porque eles aí nada aprendem, porque eles perdem seu tempo. Os pais os enviam durante os meses críticos para mastigar alguns pedaços de instrução porque não têm nada de melhor a fazer nesse momento. Os bons professores sabem cuidar das crianças até o verão, pois os pais são então convencidos da utilidade desse pequeno sacrifício<sup>114</sup>.

Duas explicações e opõe então. Uma, baseada sobre o estado dos campos e da sociedade rural. A outra sobre os conteúdos da instrução e do desenvolvimento das disciplinas escolares. Existem boas razões para pensar que as turbulências pedagógicas ligadas ao desenvolvimento da escola republicana desempenharam nessa parte delicada um papel determinante. O mérito verdadeiro de Jules Ferry é, sem dúvida, ter compreendido que a transformação das disciplinas escolares era uma condição indispensável da aplicação da lei de sua obrigatoriedade.

A historiografia do ensino acreditou na ideia que a disciplina é assimilável a essa mensagem que um adulto libera às crianças ao fim de um longo processo que terminou por coloca esse em presença daqueles. A história das disciplinas escolares não a confirma. Ela mostra, por exemplo, que a disciplina é, pela sua evolução, um dos elementos motores da escolarização, e que reencontramos sua marca em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino, desde a história das construções escolares até aquela das políticas educativas ou do pessoal docente.

---

<sup>114</sup> Cf., por exemplo, o *Plan d'études pour les écoles primaires*. Paris, 1868, pp. 17-18, redigido pelo inspetor geral J. J. Rapet. O regulamento modelo das escolas primárias de 17 de agosto de 1851 já estipulava: *Será levado em conta pelo professor de seus esforços para conservar as crianças na escola durante a estação do verão* (art. 42).

As disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional, é o de preparar a aculturação dos alunos de acordo com certas finalidades: é aquela que dá conta de sua gênese e constitui sua razão social. Mas, se os consideramos nelas mesmas, elas tornam-se entidades culturais como os outros, que transpõem os muros da escola, penetram na sociedade e se inscrevem então nas dinâmicas de uma outra natureza. Nesse momento, é o segundo aspecto que é preciso tomar em consideração.

Qual imagem, por exemplo, os colégios do Antigo Regime deram a seus alunos da cultura e da literatura latinas? Sabemos que, nesse domínio, a religião, os bons modos, as conveniências e as exigências da retórica combinaram seus efeitos para selecionar os autores ou os textos acima de qualquer suspeita. A obra mestra que ilustra perfeitamente essa política educativa, é o antes famoso *Selectae* d'Heuzet<sup>115</sup>, que deve à sua perfeição ter sido utilizado durante dois séculos no ensino secundário. A cultura latina desses colégios, é a Roma pagã anunciando o cristianismo e, à falta de antecipar a santíssima Trindade, já praticava as grandes virtudes pregadas pelo Cristo.

Essa teoria, provavelmente jamais ensinada explicitamente, mas presente em todos os instantes da vida escolar e entre todas as linhas de textos estudados, se dá evidentemente pela verdade sobre a Roma antiga e torna-se parte integrante da cultura clássica. Aqui uma construção puramente escolar, totalmente artificial, e sabiamente agenciada ao serviço da religião e da moral, que termina por se impor ao conjunto das pessoas cultivadas. É contra esse artefato que alguns grandes pensadores ou historiadores construíram sua obra. Não podemos compreender o sentido profundo e a importância histórica das *Considerações* de Montesquieu<sup>116</sup> ou, no século seguinte, da *Cidade Antiga* de Fustel de Coulanges, se não as colocamos no ambiente cultural no qual elas apareceram.

Citaríamos inúmeros outros exemplos da pressão que a disciplina exercer sobre a cultura de seu tempo. Eles vão do simples conceito criado por necessidades de uma causa pedagógica pouco defensável, até a doutrina global que tira sua força de sua situação de monopólio. A gramática latina do Antigo Regime teve necessidade durante dois séculos da noção de *partícula*: ela teve sucesso mesmo de a colocar em obras as mais respeitáveis, até que uma análise mais rigorosa fez justiça a essa mistificação. A gramática escolar das funções, surgida na segunda metade do século XIX, se impôs durante longo tempo, entre a gramática geral abandonada e os

<sup>115</sup> *Selectae e profanis scriptoribus historiae*. Paris, Estienne, 1727. Última edição, 1927. A primeira frase, emprestada a Cícero, colocava ingenuamente uma maiúscula à palavra deus, transformando assim o grande orador em teórico do monoteísmo.

<sup>116</sup> Talvez valha o mesmo para a *Histoire du déclin et de la chute de l'Empire romain* de Gibbon. O problema é reinventado aos historiadores das disciplinas escolares inglesas.

primeiros estruturalistas, como a única teoria gramatical existente. A filosofia cousiniana<sup>117</sup>, colagem para uso nos colégios, teve grande sucesso em esterilizar a reflexão filosófica na França, em retardar a penetração do kantismo e em fazer passar por uma concepção unitário do mundo e dos valores uma *doutrina* que se batizava *ecclética*. Os exercícios tradicionais do ensino escolar, se não se prestam a observações estritamente idênticas, não deixam de influenciar consideravelmente certas práticas culturais. Seria tendencioso encontrar em certos divertimentos populares sobre as palavras e as letras as sequelas dos exercícios escolares caros ao ensino francês: mas não saberíamos nos pronunciar na ausência de sólidos estudos comparativos. É provável que os hábitos retóricos da dissertação em três partes marcaram por longo tempo a prosa francesa. É provável que a aprendizagem universitária ou escolar da língua escrita, desde os manuais de versão do Primeiro Império até as práticas da redação e da dissertação literária aparecidas sob a Terceira República, deixaram sobre o uso escrito do francês e sobre a própria língua uma marca durável, talvez mesmo indelével. Quando encontramos nas cartas de soldados da Primeira Guerra Mundial os clichês que a redação da escola primária criou e ensinou como elegância de estilo<sup>118</sup>, temos uma medida da influência que os subprodutos da escola exercem sobre as práticas sociais e sobre a própria língua.

Resta um último ponto, para o qual a importância, salvo algumas exceções<sup>119</sup>, jamais chamou a atenção dos historiadores da literatura: a interpenetração entre a cultura escolar e a atividade literária. É porque eles são de Racine, ou porque eles foram destinados a um uso escolar, que *Esthere* e *Athalie* são as únicas obras dramáticas que permanecem constantemente no programa das classes durante todo o século XIX? É por acaso se a primeira grande epopeia francesa, a *Henriade*, composta por um antigo aluno dos jesuítas para rivalizar com Virgílio, entra desde o século XVIII nos programas escolares<sup>120</sup>, e fez, nos colégios, o essencial de sua carreira literária até 1835? Essa obra não revela talvez a história do ensino do que a história da literatura?<sup>121</sup>

É devido às circunstâncias de sua gênese e à sua organização interna que as disciplinas escolares devem seu papel, subestimado, mas considerável, que elas desempenham na história

<sup>117</sup> Relativa ao filósofo francês Victor Cousin (1792 - 1867).

<sup>118</sup> Cf. Gérard Baconnier, André Minet, Louis Soler: *La Plume au fusil. Les poilus du Midi à travers leur correspondance*. Toulouse, Privat, 1985, p. 71.

<sup>119</sup> Cf. acima, pp. 68-69.

<sup>120</sup> Cf. Augustin Sicard (*Les Études classiques avant la Révolution, 18887*, Reprint Slatkine, 1970, p. 154), que sublinha a unanimidade que se fazia nos colégios do século XVIII sobre esse título.

<sup>121</sup> Se interrogando sobre as razões do sucesso de Voltaire no século XIX, Theodo Zeldin se espanta que sua obra mais frequentemente editada então tenha sido *L'Histoire de Charles XII (Histoire des passions françaises, 1848-1945. T. 4: Colère et politique*. Paris, Le Seuil, 1979, p. 164), e renuncia de o interpretar. Uma única explicação: *Charles XII* permaneceu, ao longo do século XIX, quase constantemente no programa de ensino secundário, no 4º, no 3º ou no segundo, e seu sucesso editorial é tudo simplesmente escolar.

**Chervel André. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. In: Histoire de l'éducation, n° 38, 1988. pp. 59-119.**

do ensino e na história da cultura. Fruto de um diálogo secular entre os professores e os alunos, elas constituem de qualquer modo o código que duas gerações, lentamente e minuciosamente, elaboraram para permitir a uma transmitir a outra uma cultura determinada. A importância dessa criação cultural é na medida do desafio: não se trata de nada menos que a perenização da sociedade. As disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar a sua cultura para poder a transmitir no ambiente da escola ou do colégio.

André CHERVEL

Service d'histoire de l'éducation