

As obras de James Wycliffe Headlam em 1908: uma abordagem teórico- metodológica a partir de Quentin Skinner

LUIZA HOOPER MORETTI*

Resumo

O presente artigo apresenta uma análise preliminar de algumas prescrições teórico-metodológicas de Quentin Skinner buscando apropriá-las para a investigação de duas obras escritas por James Wycliffe Headlam (1863-1929), em 1908, no âmbito do Conselho de Educação da Inglaterra. Tal investigação, não feita ainda nesse momento, carecia de bases teórico-metodológicas que os escritos de Skinner nos possibilitaram desenvolver. Procuramos demonstrar como, então, tais prescrições se relacionam e nos auxiliam a compreender nosso objeto de pesquisa e como pretendemos, assim, prosseguir com a investigação sobre a disciplina histórica no ensino básico inglês.

Palavras-chave: contextualismo, Headlam, Inglaterra.

Em 2002 Quentin Skinner publicou, pela Cambridge University Press, uma coletânea de livros em três volumes com o título “Visions of Politics”. O primeiro volume, chamado “Regarding Method”, é composto por vários artigos referentes a considerações filosóficas, teóricas e metodológicas do autor sobre história. Ele foi organizado a partir da revisão, feita pelo próprio autor, de vários artigos já publicados anteriormente e que foram alvo de críticas e análises ao redor do mundo, e também de alguns artigos novos que auxiliam na compreensão e complementação daqueles já conhecidos. O segundo e terceiro volumes referem-se a trabalhos mais práticos, voltados à análise e compreensão de objetos de interesse clássico da historiografia, a partir de abordagem inovadora¹, como o renascimento (Renaissance Virtues) e Hobbes (Hobbes and the Civil Sciences), especificamente.

Em 1978 Skinner se tornou professor de Ciências Políticas da Universidade de Cambridge e, junto com outros historiadores – como J. G. A. Pocock, Peter Laslett e

*Mestranda em História pela Universidade de Brasília, bolsista FAP/DF.

¹ Aqui consideramos temas clássicos por serem objetos e temas de exaustivos estudos por parte de inúmeros pesquisadores há muitos anos. Também consideramos a abordagem de Skinner como inovadora em comparação a abordagens teóricas clássicas da historiografia, à qual se contrapõe o modelo contextualista do autor.

2

John Dunn –, produziu uma linha de trabalhos que ficou conhecida como Escola de Cambridge², cujo cerne do pensamento estava na interpretação contextualista linguística dos textos, com ênfase na história do pensamento político. Para os contextualistas o próprio texto é um discurso, um ato em si que produz e expressa efeitos, suscita e recebe respostas e é compreendido dentro do seu contexto de construção e utilização.

Tal ênfase diferiu drasticamente do modelo de produção e compreensão da história corrente no período e auxiliou na construção de novos parâmetros interpretativos para a história das ideias – que, por muito tempo, foi permeada pela crença de que existem conceitos fundamentais, nos autores clássicos, que representam modos universais de pensar (por exemplo, a política, a moral, a religião etc) e que o estudo do contexto social e intelectual dos quais eles emergiram apenas distrai pesquisador do real valor que aquele escrito tem. (SKINNER, 2002, p. 57)

Skinner apresenta, em seu livro, algumas dessas modificações como, por exemplo, o “culto ao fato” encampado pelo britânico Sir Geoffrey Elton, no capítulo 2, e as relações entre verdade e racionalidade na história, no capítulo 3. Essas novas formas de pensar influenciaram tanto a História das Ideias quanto as formulações em Teoria e Metodologia da História e serão nossas bases no presente estudo.

Procuramos demonstrar como tais discussões se relacionam com e nos auxiliam a compreender nosso objeto de pesquisa e como pretendemos, assim, prosseguir com a investigação sobre a disciplina histórica no ensino básico inglês.

Situando o autor e as fontes

As fontes com as quais pretendemos trabalhar a partir dessas abordagens são a *Circular 599 – Teaching history in Secondary Schools* e o *Memorandum in explanation and expansion of the Board's Circular*, dois documentos escritos por James Wycliffe Headlam (1863-1929), em 1908, no âmbito do Conselho de Educação da Inglaterra. Headlam foi um historiador e funcionário público na Inglaterra, a partir de 1894. Deu aulas de História Antiga e Grécia no Queen's College de Londres, foi assistente de

² E mais tarde o próprio Skinner caracterizou o grupo como Escola Collingwoodiana, em referência a R. G. Collingwood e sua visão sobre Teoria da História.

3

James Bryce quando este era o responsável pela educação secundária no Conselho de Educação da Inglaterra e foi também inspetor permanente das escolas secundárias a partir de 1904. Durante a primeira guerra mundial, trabalhou para o Departamento de Propaganda, estudando e produzindo textos sobre o contexto histórico que levou à guerra, para o Gabinete de Assuntos Internacionais no recém-criado Departamento de Inteligência, e na Conferência de Paris, em 1919.

Durante o período que trabalhou nesses diversos cargos governamentais, escreveu documentos voltados ao ensino de história nas escolas básicas, principalmente no ensino secundário (crianças entre 12 e 16 anos) (com o início da primeira guerra seus escritos voltaram-se para assuntos internacionais concernente à guerra e acordos de paz do pós guerra).

Apesar de sua grande influência no pensamento inglês para o ensino de história, sendo o primeiro dentro da estrutura governamental a dedicar documentos tão amplos e detalhados a esse assunto, pouco se estudou sobre Headlam. Suas publicações mais citadas são aquelas referentes aos estudos clássicos (*On Election by Lot at Athens* [1891]) e também de política internacional (*Bismarck and the Foundation of the German Empire* [1899]³, *The history of twelve days, July 24 to August 4* [1914]).

Apesar de ligado à nobreza, não encontramos referências a posicionamentos monarquistas (Tory) ou mesmo liberais (Whig). Ele fez parte da Catham House⁴, mas esse grupo não tinha grande restrição de pensamento, podendo unir pessoas de diferentes perspectivas. Ele era bem próximo de A. Toynbee, que tinha influência da escola econômica alemã (BENTLEY, 2006, p. 53), mas não encontramos informações de que ele concordasse com as ideias desse renomado autor de *A Study of History* (12 vols., London, 1934–61).

O Conselho de Educação da Inglaterra foi criado em 1900, em substituição ao Departamento de Educação, resultado de uma reformulação feita na educação britânica

³ Trabalho construído a partir da análise quantitativa e aprofundada de fontes. A importância das fontes se vê na sua prática de colecionar documentos (oficiais, cartas etc) sobre a 1ª Guerra.

⁴ Grupo de pesquisa e discussões sobre assuntos internacionais, mas no geral o que foi publicado a partir da Catham House era normalmente de acordo com as ideias políticas oficiais.

4

que ocorria desde o ano anterior. Essa reformulação atingiu vários níveis da escala educacional inglesa, em âmbito qualitativo e quantitativo, aprimorando o sistema educacional à realidade social e econômica nacional e internacional. Dentre as mudanças podemos citar o aumento do número de escolas, a melhor organização curricular, de conteúdos e organização administrativa das escolas, e

As more people lived in towns and cities, and were employed in industry and factories, there was a growing need to train and discipline a labour force that would be qualified, co-operative and productive.
(CANNADINE et al., 2010, p. 19)

O ensino de história não era obrigatório nas escolas inglesas, mas, após tais mudanças, “it was ‘recommended’ that for ‘older scholars’ (of seven years and upwards) there ought to be ‘lessons, including object lessons, on geography, history na common things’” (CANNADINE et al., 2010, p. 19), além de criar na população um senso coletivo de identidade, lealdade e orgulho nacionais. Com essa recomendação o aumento no número de escolas foi acompanhado pela elevação também no número daquelas que ensinavam história, passando de 6.000 em 1899 para 23.053 em 1903 (de um total de 22.500 e 23.295 escolas, respectivamente). (CANNADINE et al., 2010, p. 19)

O Conselho publicou um documento chamado *Codes of regulations for Day Schools*, com *Instructions* anexadas no mesmo ano de sua criação. Esse documento, como apresenta Cannadine (et al.), fazia diversas sugestões sobre métodos e conteúdos de ensino, inclusive para história. Nessa disciplina, indicava que se focasse na história da Inglaterra, seguindo uma ordem cronológica “centring on great figures from King Alfred to the Duke of Wellington, and on grea events from Magna Carta and the War of the Roses to the Crimean War and the Indian Mutiny”. (CANNADINE et al., 2010, p. 23) Nas instruções em anexo deixava-se claro que os professores deveriam ter total liberdade no planejamento de suas aulas e que visitas a museus, galerias de arte e sítios históricos deveriam ser encorajadas.

Outro documento publicado pelo Conselho, este em 1905, foram as *Suggestions for the Considerations of Teachers and Others Concerned with the Work of Public*

5

Elementary Schools que mantiveram as ideias principais do documento anterior, reafirmando a liberdade de planejamento dos professores, os conteúdos organizados em ordem cronológica e focados em grandes eventos e pessoas e a importância das saídas de campo. Canadine et al. (2010) bem resumiram:

The *Codes, Instructions and Suggestions* stressed national history, chronological ordering and long-term narrative, with the aim of forming pupils' characters, of giving them a sense of nation to which they belonged, and of training them for citizenship.” (p. 24-25)

É importante acrescentar que este último trouxe algumas novidades no campo da história, apresentando as finalidades da escola – construir o caráter das crianças – e o papel da história para atingi-la – através de valores nacionalistas com o foco dos eventos em momentos de paz e não apenas de guerras e batalhas vencidas, além de acrescentar temas da história mundial relacionados com a história nacional, como a conquista da América. (CANNADINE et al., 2010, p. 24)

As duas obras de Headlam – a *Circular 599 – Teaching history in Secondary Schools* e o *Memorandum in explanation and expansion of the Board's Circular* – aqui apresentadas se inseriram nesse contexto político educacional de reformulação do modelo de ensino e da estrutura educacional pública. Antes de 1900, a educação básica no reino já vinha sendo repensada, por exemplo, com o *Elementary Education Act*, de 1891, que a tornava pública e gratuita⁵.

Obtivemos acesso a ambos os documentos primeiramente através de pesquisa no site do The National Archives do Reino Unido⁶ e, posteriormente, de fotos retiradas de todo o corpo de documentos sob o código obtido no site.

A *Circular 599 – Teaching history in Secondary Schools* é um documento de 8 páginas que possui 8 versões diferentes e, dentre elas, 3 são versões conjuntas com o *Memorandum in explanation and expansion of the Board's Circular*, que possui 6

⁵ Elementary Education Act, 1891. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1891-elementary-education-act.html>

⁶ <http://www.nationalarchives.gov.uk/>

6

páginas e também 8 versões, sendo 3 delas em conjunto com o documento anterior. Nas versões em que estão juntos, o *Memorandum...* aparece como um anexo à *Circular 599* e na mesma página em que ela termina. Apenas a *Circular* é datada e assinada.

Uma análise diplomática⁷ de todas essas versões nos possibilitou reconhecer algumas cópias e outras versões que não são, ainda, o documento finalizado. Dessa maneira, podemos perceber um movimento (que não podemos considerar completo) de revisão do texto, tanto no que diz respeito à sua forma quanto ao seu conteúdo. Essa percepção nos auxilia a identificar quais ideias eram ou não compatíveis com o momento da disciplina e também da política britânica para a educação. A versão utilizada para este trabalho é uma versão conjunta dos dois documentos, não possui nenhum indício de ser uma versão inacabada, revisada ou a ser ainda revisada.⁸

Enquanto a *Circular 599* é um documento mais técnico, onde o autor faz indicações práticas de conteúdo método de abordagem para o ensino de história nas escolas públicas inglesas, o memorando é um documento onde o autor faz mais críticas ao sistema educacional de história contemporâneo a ele e apresenta possibilidades de mudanças, com exemplos e prós e contras. A maior parte das críticas do memorando se referem ao tempo gasto em sala de aula a certos assuntos, muitas vezes voltados para os exames finais e não interessados na qualidade da aprendizagem do aluno, e aos principais modelos de ensino no período⁹. Assim, para a presente análise nós focamos mais em elementos apresentados no documento principal.

Este documento tem subdivisões, sendo que algumas indicam temáticas específicas a serem abordadas, como “English History”, “Foreign History”, “Local History”, “Text Books” e “Written Work”. É importante ressaltar que Headlam divide

⁷ Com base no livro *Noções de paleografia e diplomática*, de Ana Regina Berwanger e João Eurípedes Franklin Leal (UFSM, 3ª ed., 2008).

⁸ Não tivemos, ainda, a possibilidade de reconhecer quem foi(foram) o(s) revisor(es) dos documentos, mesmo sabendo que eles passaram por revisões diversas.

⁹ O autor não cita ninguém que defenda um ou outro modelo. Ele apresenta 3 modelos diferentes de ensino (a, b e c) que são aplicados ou estão tentando aplicar na Inglaterra, e apresenta seus prós e contras.

7

suas prescrições de acordo com dois níveis escolares: o “first stage”, que inclui a educação de crianças até 12 anos, e a educação de crianças entre 12 e 16 anos.¹⁰

Teoria e Metodologia

As novas formas de pensar defendidas por Skinner e seus colegas não influenciaram apenas a História da Ideias, mas as formulações em Teoria e Metodologia da História também. No capítulo 2, do livro já citado, intitulado “The practice of history and the cult of the fact”, Skinner analisa as ideias de Sir Geoffrey Elton, a partir de seu livro principal *The Practice of History* (1969), pois “he presented himself at all times as an unashamed exponent of the cult of the fact” (SKINNER, 2002, p. 08).

A ideia do culto ao fato esta relacionada, como apresenta Skinner ao longo do capítulo, ao entendimento de que os fatos formam a história em sua totalidade, dando-nos todo o conhecimento necessário sobre o tema estudado, sem ser necessário que se relacione um acontecimento com outro ou com seu contexto para entendê-los. Ainda, para Elton, a história deve ser compreendida como algo que *aconteceu*, e não algo que *foi*, explicando as mudanças “as steps in a chain of events, as matters explanatory of a sequence of happenings” (ELTON apud SKINNER, 2002, p. 09).

A discussão sobre fatos e sobre verdade é uma constante no estudo da história. Essa base factual muitas vezes tem, por sua vez, uma base muito forte na crença na possibilidade de se obter de suas fontes a verdade sobre o conteúdo trabalhado. Ainda, a relação entre fatos e verdade leva muitas vezes à baixa problematização dos conteúdos trabalhos e a supervalorização das relações de causas e consequências como uma cadeia de fatos.

Analisando as duas obras de Headlam, percebemos a possibilidade de compreender suas indicações sobre conteúdos a partir das ideias apresentadas até aqui. No que diz respeito aos conteúdos ministrados¹¹, o foco do autor é na segunda etapa

¹⁰ Em 1899 a educação se tornou obrigatória para crianças até 12 anos. Acima dessa idade normalmente são crianças das classes mais altas da sociedade. (Cannadine et al., 2010, p. 18)

¹¹ Podemos dividir os conteúdos históricos em substantivos e meta-históricos, além da divisão em conceituais, atitudinais e procedimentais. Os conteúdos apresentados por Headlam podem ser categorizados como conteúdos substantivos conceituais (o que foi um evento específico ou quem foi uma pessoa específica) e procedimentais (a aplicação do conhecimento ao reconhecer construções diferentes

8

(alunos de 12 a 16 anos), pois, na primeira, o ideal é dar um conhecimento geral e cronológico dos acontecimentos, mas sem formalidades. Na segunda etapa, a cronologia continua tendo papel principal e o autor busca uma divisão mais formal do ensino, em anos diferentes cujos conteúdos estejam interligados. Nas duas etapas, os conteúdos começam na antiguidade, porém para a segunda etapa o autor divide sua prescrição em História Inglesa, História Internacional e História Local.

Na primeira delas, ele indica o ensino das sucessivas invasões que o território sofreu e também a conversão ao cristianismo (HEADLAM, 1908, p. 3), deixando de lado ou apenas citando aqueles exemplos de governos ditos ruins como o reinado de Edward II ou que são complicados demais, com muitas intrigas políticas, com a história política interna do século XVIII, o reinado de Charles II e a história das disputas políticas dos Lancasters. Outros conteúdos, que ele indica como fundamentais, são: “the Crusades, the Civil War, the reign of Elizabeth, the great wars for Colonial supremacy, the war of American Independence”, “the Middle ages, or the Tudors and Stuarts” (HEADLAM, 1908, p. 4). Tais conteúdos devem, obrigatoriamente, estar divididos em anos diferentes.

Para História Internacional o autor indica que os conteúdos ministrados sejam coerentes com os conteúdos de História Inglesa, auxiliando na sua compreensão. Assim, a ideia é que se intercale com a história nacional. Entre os principais conteúdos que o autor cita, estão: as expedições dos povos nórdicos; a terceira cruzada deve ser priorizada, mas a primeira também deve ser mencionada, principalmente no que concerne a criação do Reino Latino de Jerusalém; crescimento e consolidação da monarquia francesa, como parte fundamental para entender as guerras francesas; os “descobrimentos” dos séculos XV e XVI, bem como o crescimento do Império Espanhol, as disputas religiosas no continente e o despontar da união dos Países Baixos (HEADLAM, 1908, p. 4).

Por fim, para História Local, a ideia é que sejam aplicados métodos extraclasse (já apresentados) e que o foco seja nas características qualitativas do distrito, cidade ou

em visitas externas sobre história local e nacional ou a construção de narrativas próprias a partir do estudado). Enquanto a dimensão atitudinal de seus conteúdos, podemos perceber uma supervalorização da história nacional e tudo que com ela se relaciona, visando uma atitude nacionalista dos alunos.

9

região em que se encontra a escola, mostrando seu papel e importância na construção da nação.¹²

Além dessas três grandes áreas, o autor indica veementemente a interlocução entre história e geografia ou literatura para a compreensão de alguns momentos da história nacional ou internacional, como o estudo da geografia asiática em conjunto com o desenvolvimento do reino de Mohammed.

O conteúdo também pode variar de acordo com o tipo de escola¹³. Naquelas onde o latim é ensinado, pode-se focar nos estudos do Império Romano e da formação da civilização cristã moderna europeia; nas escolas onde o enfoque é nas ciências exatas, o foco pode ser na história mais contemporânea e da constituição inglesa; nas escolas de estudos clássicos, o foco deve ser nos conteúdos também clássicos, como antiguidade, e os textos formadores do cristianismo, por exemplo. (HEADLAM, 1908, pp. 6-7)

É interessante que podemos ver claramente o esqueleto factual nas prescrições de Headlam. Porém, diferente de Elton, que acredita na história como uma cadeia de fatos sem relação em si, e que o historiador deve se dedicar a traduzir as fontes, Headlam defende que os assuntos sejam estudados em relação uns aos outros, com os seus contextos e com a própria nação, como é o caso das grandes invenções. Por exemplo, ao indicar o estudo de “Foreign history”, o autor indica que o estudo das cruzadas “should not be treated as an isolated episode in connection with the Third Crusade, but there should be a connected account of the First Crusade, with the establishment and fall of the Latin kingdom of Jerusalem.” (HEADLAM, 1908, p. 04) E ele continua que, ao falar disso, pode ligar outros conteúdos, como o estudo do império normando.

...the boys should be made to feel that they are learning not a “period”
but a part of a whole story. If during one year they have been

¹² Por exemplo, locais onde ocorreram batalhas da Guerra Civil ou outras rebeliões, as relações com a Escócia devem ser mais valorizadas em algumas localidades do norte do país, locais onde há vestígios da ocupação romana ou de mudanças políticas ou econômicas expressivas, como as Reform Bills, locais onde a atividade industrial é forte, deve-se ter um foco especial na Revolução Industrial.

¹³ Nesse caso, tipo tem relação com o enfoque dado pela escola. Algumas tem enfoque nos estudos clássicos, outras nos estudos de ciências naturais e matemáticas.

preparing one “period” for examination, the whole of it passes out of their mind when they take up another period next year. (HEADLAM, 1908, p. 09)

Especificamente sobre a verdade, Elton defendia como metodologia a exclusão das *divagações* filosóficas para que o foco se mantivesse na prática do historiador, observando as fontes, “removing puzzles about the occurrence of facts or events” (ELTON apud SKINNER, 2002, p. 11). E era com essa metodologia que se chegaria à verdade, que as boas explicações não dependem da capacidade do historiador de relacionar coisas e sim de “traduzir” as fontes, descobrindo a verdade sobre o fato expresso nela. “In chapter 3 of *The Practice of History* he is still assuring us that historians ‘can discover something fairly described as the truth’ about the objects of their research.” (SKINNER, 2002, pp. 17)

Nos documentos de Headlam Não parece haver indicação de uma busca pelo conhecimento completo ou verdadeiro sobre qualquer evento ou fato e há o reconhecimento de que, pelo menos em certos períodos (como no século XVIII), existem acontecimentos políticos complexos (que o autor chama de intrigas políticas) que não são facilmente explicados e compreendidos, o que pode ser uma indicação de que não se tem como ter certeza da verdade dos fatos narrados para o período e de que podem existir formas diversas de compreendê-lo. Outro exemplo disso é a indicação, também ao falar de história internacional, de que as guerras francesas dos últimos reis Plantagenetas seriam melhor tratadas a partir do ponto de vista do crescimento e consolidação da Monarquia Francesa, auxiliando na compreensão dos alunos sobre São Luis e Joana D’Arc. Isso porque o reconhecimento da existência de diferentes abordagens ou pontos de vista sobre um tema nos parece, a princípio, contradizer a busca por uma verdade nos moldes de Elton.

Para finalizarmos, vamos nos voltar às informações que Skinner nos apresenta na introdução de seu livro. Sob o título de *Introduction: seeing things their own way*, ela não traz apenas informações sobre cada um dos capítulos, mas também, e principalmente, as bases teóricas sob as quais Skinner construiu seus pensamentos.

Como vimos, as teoria e metodologia desenvolvidas por Skinner e pelos historiadores com os quais está associado quebraram com o modo tradicional de analisar e interpretar os escritos históricos. Isso rendeu ao grupo o epíteto de Escola de Cambridge¹⁴, voltada para a valorização do estudo do contexto de construção dos documentos, principalmente do contexto linguístico.

É na *Introduction* que Skinner vai apresentar algumas abordagens teóricas utilizadas como suporte que o levam a desenvolver, por exemplo, a teoria dos atos de fala. Tal sustentação apresentada por Skinner tem o estudo dos fatos como essência, e é nesta linha que seguiremos, a fim de finalizar nossa demonstração, buscando arrematar as diversas observações feitas até agora.

Fatos, linguagem e Headlam

A relação entre fatos e linguagem teve força, como apresenta Skinner, nas filosofias positivistas da linguagem, com a crença de que todo conteúdo significativo deve estar relacionado a algum fato e que o significado das frases/palavras deveria ser encontrado a partir da verificação do que elas afirmavam. Essa ideia tinha suporte ainda na crença empiricista de que “our world consists of sense data capable of being directly perceived and uncontentiously described” (SKINNER, 2002, p. 01).

A partir de então, vários pesquisadores passaram a questionar e criticar tais ideias, desenvolvendo novas linhas de pensamento e análise. Uma dessas linhas buscou investigar os usos ao invés dos significados das palavras.

Isolating the concept of a speech act, they pursued the implications of the fact that, whenever we use language for purposes of communication, we are always doing something as well as saying something. (SKINNER, 2002, p. 03)

¹⁴ A Escola de Cambridge é um grupo de historiadores acadêmicos que se uniram no desenvolvimento de reflexões voltadas principalmente à História das Ideias Políticas e que seguem a linha de pensamento do contextualismo linguístico na história. Ficou assim conhecida por ter se desenvolvido na Universidade de Cambridge.

12

A outra reutilizou o conceito de significado, “shifting attention away from ‘meanings’ and towards questions about agency, usage and especially intentionality.” (SKINNER, 2002, p. 03)

Essas duas linhas de pensamento contribuíram para o desenvolvimento da teoria e metodologia de Skinner para a história. Para ele, para escrever a história de forma "genuinamente histórica", deve-se situar os textos apresentados em seu contexto intelectual e utilizar técnicas de pesquisa para entender os conceitos, processos, crenças utilizados pelo autor e, se possível, ver as coisas de seu jeito.

If we want a history of philosophy written in a genuinely historical spirit, we need to make it our principal task to situate the texts we study within such intellectual contexts as enable us to make sense of what their authors were doing in writing them. (SKINNER, 2002, p. 3)

Podemos compreender um pouco, então, o contextualismo de Skinner e a relação que ele faz entre a interpretação das fontes e o contexto de produção dessas mesmas fontes. Assim buscaremos abordar nossos documentos escritos por Headlam.

Percebemos uma necessidade iminente de abordar os dois documentos – a Circular 599 e o Memorandum... – dentro de seu contexto de produção, tanto social e político quando seu contexto linguístico. Ao indicar conteúdos especialmente voltados à história nacional ou relacionados com ela, não está o autor expressando um posicionamento nacionalista a ser implicado na educação básica britânica?

Bourdieu (2014), em um curso proferido em 07 de fevereiro de 1991, nos fala da força do estado na produção de um poder que é simbólico e que, muitas vezes, se apresenta como natural para nós, no nosso dia a dia. Apresentando a pesquisa da psicóloga Aniko Husti para auxiliar em seu argumento, Bourdieu nos mostra o papel desse poder simbólico na programação escolar.

Tomando como ponto de partida sua experiência, que é tanto científica como prática, a programação do tempo escolar e a divisão do dia em horas, ela ficou impressionada com a arbitrariedade dessa divisão do dia em horas. Como é possível

que, qualquer que seja a disciplina, qualquer que seja o nível escolar, desde a escola primária até a faculdade, se encontre essa divisão? Em segundo lugar, por que essa divisão é tão unanimemente aceita? (BOURDIEU, 2014, p. 183)

E seguindo essa linha ele discorre sobre a divisão do tempo das atividades não só como arbitrário, mas também como forma de controle, por parte do diretor ou da instância mais alta da escola. Além disso, dentro da organização do tempo está o funcionamento de todos aqueles que são afetados por aquela instituição: seus funcionários, os alunos, as aulas que os professores devem preparar e, por conseguinte, o conteúdo a ser ministrado. Tudo se organiza em função de uma divisão naturalizada e que ninguém questiona; ou que, quando questionam, fazem algumas mudanças pontuais mas nenhuma mudança sistêmica. (BOURDIEU, 2014, p. 184)

A análise de nossas fontes passa diretamente pela compreensão dessa dimensão simbólica e política de organização escolar. Todas as indicações feitas por Headlam estão dentro de um contexto político-educacional em que se buscam e se esperam coisas, e que se estrutura de uma forma específica que vai influenciar diretamente na forma como ele é produzido. Estão também dentro de um contexto de formação acadêmica em história, do autor, que influenciam tanto sua forma de ver a função da história na vida das pessoas, quanto o que compreende sobre ensino.

A busca pela intencionalidade do autor, como defendeu Skinner ao longo de sua carreira¹⁵, perpassa todo esse caminho turbulento de influências e confluências de interesses e compreender a intencionalidade de Headlam ao escrever os documentos analisados é ver uma forma de compreensão e aplicação da história ao ensino de história e à formação das pessoas.

Considerações Finais

¹⁵Dentro da teoria desenvolvida por Skinner, ficou célebre a divisão entre forçar ilocucionárias, perlocucionárias e locucionárias de interpretação para se compreender a real intenção do autor. (Jasmim, 2005, p. 28).

Os fatos foram, por muito tempo, esqueleto para a construção de corpos explicativos da história. Estavam na base das explanações sobre qualquer assunto, pois deles se retirava exemplos e realidades que levariam a uma compreensão mais real, *verdadeira*, do que se buscava entender. Autores como Elton fizeram carreira – fossem quais fossem seus objetos de investigação – buscando explicar os eventos da humanidade a partir da *égide factual*.

Esse tipo de abordagem pode ser visto nos documentos de Headlam, mesmo numa primeira análise ainda pouco aprofundada. Quando se trata das relações de ensino-aprendizagem, é comum vermos os fatos como parte essencial da organização dos conteúdos programáticos. É também comum a crença de que é a partir de exemplos factuais e de uma história contada a partir de relações de causas e consequências que os alunos conseguirão compreender melhor o passado: os acontecimentos do passado, os eventos, os fatos.

Além disso, essa forma de apresentar e “utilizar” os fatos demonstra também como se compreende o processo de aprendizagem e também para que ela serve, por parte do autor dos documentos mas também por parte de seus pares e daqueles que publicaram o documento, que utilizaram ele depois para o seu fim determinado, pelo próprio sistema educacional que oficializou as ideias contidas ali.

Acreditamos que a abordagem teórico-metodológica de Skinner nos auxiliará a compreender a fonte como um todo, seu contexto e também o seu papel ou função dentro do sistema ao qual pertence, pois tem nela uma intencionalidade, é um ato de fala voltado à formação dos cidadãos ingleses no início do século XX.

Na continuidade de nosso trabalho buscaremos unir a análise aqui indicada com uma investigação sob os parâmetros de análise e organização do ensino de história apresentados por Freitas (2016) e Chervel (1990) – finalidades, ideia de aprendizagem, ideia de ensino/método, ideias de conteúdo, formas de progressão e natureza da avaliação. Isso, enfim, poderá nos dar uma boa ideia de como era pensada e organizada a formação das crianças inglesas no âmbito da história e suas relações com a História enquanto disciplina acadêmica e científica.

Referências

Fontes

BOARD OF EDUCATION. **Circular 599 – Teaching history in Secondary Schools.** London, 1908.

BOARD OF EDUCATION. **Elementary Education Act.** London, 1891.

BOARD OF EDUCATION. **Memorandum in explanation and expansion of the Board's Circular.** London, 1908.

Bibliografias

BENTLEY, Michael. **Modernizing England's past: English historiography in the age of modernism (1870-1970).** Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

BERWANGER, A. R.; LEAL, J. E. F. **Noções de paleografia e Diplomática.** 3ª. ed. Santa Maria: UFSM, 2008.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado: Cursos do Collège de France (1989-1992).** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CANNADINE, D.; KEATING, J; SHELDON, N. **The right kind of history: Teaching the past in Twentieth-Century England.** Palgrave Macmillan, 2011.

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

DUNN, J. **The History of Political Theory.** *In: The History of Political Theory and other essays.* Cambridge University Press, 1995. p. 11–38.

FREITAS, I. **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica no Brasil.** no prelo ed. Brasília: [s.n.].

GILLARD, Derek. **Timeline.** *In: Education in England: a brief history.* 2011. Disponível em: www.educationengland.org.uk/history Acessado em: 11 de setembro de 2015.

GOLDSTEIN, Erik. **'Morley, Sir James Wycliffe Headlam- (1863–1929)'**. Oxford Dictionary of National Biography. 1ª ed. 2004; ed. online Jan 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1093/ref:odnb/33785> Acessado em: 31 de agosto de 2015.

16

JASMIM, M. G. História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 57, p. 13, 2005.

JASMIM, M. G.; JÚNIOR, J. F. **História dos conceitos: debates e perspectivas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Ed. Loyola; IUPERJ, 2006.

POCOCK, J. G. A. O Estado da Arte. *In: Linguagens do Ideário Político*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003. p. 23–62.

SKINNER, Q. **Visions of Politics: Regarding Method**. New York: Cambridge University Press, 2002. v. 1