

SOBRE OS USOS DA HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DE PESSOAS ENTRE OS SÉCULOS XVI E XVII OU DOS MODOS DE ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA¹

Itamar Freitas^{*}

Desde quando podemos falar em ensino de história no Ocidente? Século XVI, XVII ou XIX? Quando nasce essa prática que preenche a vida de milhões de profissionais contemporâneos, chamados de professores de história? Essas perguntas estão na origem deste trabalho, embora não preencham integralmente os seus objetivos.

Para Annie Bruter, pesquisadora que se empenhou mais detidamente sobre esse tema, está claro que o emprego do conceito de “disciplina escolar” (Cf. CHERVEL, 1990) para os “estudos de história” nos Colégios e na educação principesca francesa do “grande século” resulta em anacronismo. Ela afirma que as “humanidades” professadas pelos jesuítas possuíam finalidades “essencialmente retóricas”, cabendo à história uma função auxiliar aos exercícios linguísticos (BRUTER, 1997, p. 74). O emprego da história com finalidades cognitivas foi mesmo flagrado nos pensionatos que abrigavam os futuros gestores do Estado – os filhos da aristocracia. No entanto, a autonomia, programas, horários e profissionais específicos, ou seja, a disciplinarização da história, somente ocorreria no início do século XIX.

O trabalho de Bruter tem vários méritos, entre os quais a iniciativa de abordar a história da disciplina escolar na longa duração, apresentando uma alternativa de trajetória bem mais plausível, contraposta à ideia de que a história ensinada ganhou espaço nos currículos dos cursos secundários quase que abruptamente, tanto na França (1802), quanto no Brasil (1838). O texto da pesquisadora francesa nos oferece um claro exemplo de como mudanças de abordagem podem enriquecer e lançar novas luzes sobre a experiência de milhares de pessoas que viveram no distante século XVII e no final do século XX – inclusive os professores de história.

Considerando os diferentes interesses que movem as pesquisas, somos obrigados a encampar e simultaneamente rechaçar algumas ideias de Bruter. Do seu trabalho, reputamos como fundamental o emprego da longa duração nos estudos do gênero. É quase um lugar comum que as mudanças de relevo nas práticas educacionais – escolares ou preceptoriais – são melhor percebidas quando buscadas na lentidão dos tempos. Além da perspectiva temporal, apoiamos a exclusão do conceito de disciplina escolar para o exame dos “estudos”

^{*} Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Email: itamarfo@gmail.com

de história anteriores ao século XIX. Aqui, adotamos a ideia de “usos da história”, complementada pela locução “na formação de pessoas”. Se o fim é formar ou transmitir a cultura dos maduros à geração de imaturos – e formar implica em ensinar e aprender –, os usos já indicam, pensamos, o lugar da história com objeto de ensino e de aprendizagem.

O emprego desses aportes, entretanto não nos estimula a estender as proposições que fundamentam a sua principal tese – da inexistência de autonomia para o ensino de história nos tempos pré-disciplinares – a outros lugares sociais, como o Brasil, por exemplo. Discordamos da assertiva de que não havia, na mesma Europa, um curso de estudos específicos para a história, de que a palavra história não designava um domínio particular do saber e, ainda, que a história tinha apenas uma função auxiliar aos exercícios linguísticos.

Tais discordâncias, anunciamos acima, são compreensíveis, já que Annie Brutter produziu para o doutorado e focou a experiência dos colégios na França. O nosso trabalho não sofre as limitações das singularidades da academia e destina-se a analisar enunciados autobiográficos, relatos de experiência profissional ou, simplesmente, fragmentos esparsos de meditações que prescrevem reais e/ou potenciais usos de um saber chamado história na formação de crianças e jovens. Além disso, nossa pesquisa seleciona como fontes os textos de pensadores de vários países da Europa – não somente da França – que professaram credos bastante assimétricos – não somente jesuítas. Tratamos, neste artigo, dos usos da história na formação de pessoas mediante as obras de pensadores de fronteira, situados entre a Idade Média e a Moderna Idade: Erasmo de Rotterdam (1466/1536), Martinho Lutero (1483/1546), Juan Luis Vives (1492/1540), Michel de Montaigne (1553/1592) e João Amós Comenius (1590/1670). Aqui, examinamos três elementos presentes na maioria das obras que tratam de história e de educação: a filosofia da história, a escrita da história e a formação histórica.

Para facilitar a intelecção, descrevemos separadamente as ideias de cada autor acerca do homem, vida, história e usos da história e concluímos com a resposta a esta antiga e consensual indagação: se não se nasce pessoa, torna-se pessoa, qual o lugar da história na formação dos humanos no período anterior à referida autonomização da disciplina escolar?

Espelho dos sucessos e fracassos do mundo inteiro

O primeiro dos renascentistas selecionados para este exame é Martinho Lutero (1483/1546). Seus “sermões” e “prédicas” aos conselhos, prefeitos e câmaras municipais alemãs (1524/1530) disseminaram ideias sobre a escolarização mínima fundamental. Ele acreditava que a instrução combateria à ignorância da população, vista como um sinal da vitória do Diabo. Avaliava que os doutores e pastores, assim como as escolas e os livros, eram

muito mal utilizados no seu país e concebia a luta pela sistemática escolarização de todos como um mandamento de Deus (LUTERO, 1995, p. 307-307).

Lutero pensava o homem como um decaído, incapaz de por sua própria razão desvendar os desígnios de Deus para as suas próprias ações – como defendia o humanismo de Erasmo (Cf. SKINNER, 1996, p. 285-288). Tais concepções ajudam a compreender a sua cruzada pela educação escolar como uma tarefa a ser cumprida, cegamente, sem certeza alguma da salvação. Nesta cruzada, a história foi chamada a colaborar.

Nos textos educacionais do reformador, a palavra expressa os sentidos de experiência humana através dos séculos e também de saber que registra essa mesma experiência. Como saber, registro escrito sobre a experiência humana, a História – escrita, entendida a *Bíblia* como relato histórico – é oposta à memória – registro oral e base de registro oral. Esta é falha, pode levar à confusão sobre o sentido da palavra de Deus. Aquela é perene, pois viabiliza a transmissão do Evangelho em seu significado original. E ele acrescenta: não fosse a ausência de historiadores e, respectivamente, de bons livros sobre a história, os alemães não seriam vistos pelo restante da Europa como “bestas... que só sabem fazer guerra, comer e beber” (LUTERO, 1995, p. 324).

Mas, a história é também **experiência**. E nessa condição foi requisitada para ressaltar, por exemplo, a ampliação do debate sobre a palavra de Deus, o adequado modelo educacional da Roma antiga, as estratégias de ensino dos gregos e a importância do estudo das línguas pelos povos que antecederam os hebreus. Noutros segmentos, a experiência humana é tratada como expressão da Providência: “[Deus] entregou a Grécia aos turcos, para que os gregos, expulsos e dispersos, espalhassem a língua grega e dessem um primeiro impulso para que também se estudassem outras línguas” (LUTERO, 1995, p. 311).

Seja a experiência observável registrada e acumulada no regime secular, seja a explícita vontade de Deus – interpretada por Lutero!? –, História é um conhecimento reivindicado para a educação das crianças, professores, pastores, comerciantes e príncipes. Ela dá a conhecer o acontecido – a experiência acumulada – e “a sabedoria do mundo inteiro, a história dessa cidade, desse império, desse príncipe, desse homem, dessa mulher [que], assim, poderiam ter diante de si, em breve tempo, como um espelho, a natureza, vida, conselho, propósitos, sucessos e fracassos do mundo” (LUTERO, 1997, p. 319).

Tal espelho lhes serviria de orientação para pensar e posicionar-se dentro do curso do mundo com temor de Deus. Além disso, a História os tornaria “prudentes e sábios, para identificar o que valeria a pena perseguir e o que deveria ser evitado nesta vida exterior, e para poderem aconselhar e governar a outros de acordo com essas experiências”. No entanto,

a disciplina praticada em casa, fora de tais escolas, pautava-se na experiência própria, um erro, segundo Lutero: antes que essa experiência pessoal alimentasse a Prudência, estaríamos “mortos cem vezes” e agiremos “insensatamente a vida inteira, pois a experiência própria exige muito tempo” (LUTERO, 1995 p. 319).

Adiante, quando justifica a inclusão dos compêndios de História entre os didáticos que devem ser lidos, Lutero sintetiza: “são maravilhosamente úteis para entender o curso do mundo e para governá-lo, mas também para enxergar os milagres e obras de Deus” (LUTERO, 1995, p. 324).

Enfim, mediante esparsos testemunhos, é possível afirmar que a posição de Lutero, quanto ao lugar da História na formação de pessoas, é clara: ela deve figurar nos currículos porque veicula a virtuosa ou condenável experiência dos homens e dá visibilidade à obra de Deus, servindo, assim, como objetivadora da identidade alemã, isto é, da memória sobre as virtudes do seu povo, a exemplo da história hebreia, prova da grandeza de Deus, e orientadora do pensamento e da ação na vida secular.

Vimos, assim, a posição de Lutero. Mas, o que diria, então, um engajado difusor do outro cristianismo – o católico – que viveu no mesmo tempo do reformador? A mudança de credo religioso implicaria em mudança de função da história na formação de pessoas?

Repositório de exemplos à disposição da Prudência

Como filósofo da educação, o valenciano Juan Luis Vives (1492/1540)ⁱⁱ também pensou o homem: ser dotado de energia vital que lhe possibilita mover-se por sua própria vontade (ser vivo). Nos seus tratados mais conhecidos – *Das disciplinas: La enseñanza de las disciplinas o la formación cristana* (1531) e *El alma y la vida* (1539) o homem é possuidor sentidos externos – visão, audição, tato, paladar e olfato –, sentidos internos – imaginação [a fantasia], juízo – e razão. O homem “recuerda el pasado, pronostica el futuro y busca el criterio acerca de la verdad y de la falsedad”, diferenciando-se, dessa forma, dos animais irracionais (VIVES, *Alma*, l.1, c.11, p.88-89; *Disciplinas*, t.1, c.1, p.17; t.3, l.3, c.3, p. 241)ⁱⁱⁱ.

Com tal constituição e em um currículo dominado pela linguagem – Gramática, Dialética e Retórica – e pela medida – Geometria, Aritmética, Música e Astronomia –, a História é um conhecimento auxiliar aos estudos das línguas e fundamental ao desenvolvimento da Prudência e demais artes. No ensino do Grego, os relatos históricos são base de comparação entre traduções latinas e gregas de um mesmo autor. No latim, a história auxilia a compreensão e memorização de trechos, informa sobre homens, períodos, marcos temporais, servindo, até, para “aliviar o tédio” (VIVES, *Disciplinas*, t. 2, l. 3, c.2, p. 253,

263). Na Dialética, ajuda a restabelecer as forças despendidas com os exercícios corporais e na Retórica, por fim, as “historietas” são ideais aos exercícios de construção de argumentos simples e base para o aprendizado da imitação: com Tácito, sugere Vives, aprende-se a explicar e a indicar as causas dos fatos históricos e com Suetônio e Floro, o aluno aprende a narrar (Cf. VIVES, *Disciplinas*, t.2, l.4, c.4, p. 182).

Além dos estudos da linguagem, a história também colabora na constituição de artes, como Medicina, Filosofia Moral, Direito e Teologia (VIVES, *Disciplinas*, t.2, l.5, c.1, p. 221). No entanto, é com a Prudência ou arte de governar, que a História mais contribui. Aqui, entretanto, “memória do passado” e “História” tem o mesmo sentido. A Prudência, então, opera por conjecturas, entre as circunstâncias e as consequências e serve-se da “memória do passado” ou História – repositório de exemplos – no curso das suas conjecturas para bem governar as paixões. Dizendo de outro modo, a Prudência usa a história para decidir sobre o que deve e o que não deve ser feito, para reconhecer-se como radicado a um espaço, uma família, enfim, para reconhecer-se como sujeito distinto (Cf. VIVES, *Disciplinas*, t.2, l.5, c.1, p. 220).^{iv}

Esses atributos indicam que a História é bastante útil. No entanto, tais funções somente se efetivam se os conteúdos substantivos forem selecionados segundo o critério orientador da vida: “obrar para o bem”. Por isso é tão importante identificar os conteúdos virtuosos – assuntos da paz, vida dos filósofos e santos católicos – e banir da escrita corrompida – guerras, amores excessivos, mentira, exagero e patriotismo (Cf. VIVES, *Disciplinas*, t. 1, l. 2, c. 4-5). Para Vives, enfim, são os constituintes imutáveis da nossa natureza, “por ejemplo, las causas de las pasiones del espíritu, y sus acciones y efectos, lo que es mucho más útil conocer”, e não “de qué modo construían sus casas o vestían em outro tiempo los antiguos.” (VIVES, *Disciplinas*, t.2, l.5, c.1, p. 219).

Vemos, então, que nos tratados de Vives a história não ganha ainda o estatuto de Arte e nem o espaço autônomo no currículo. A crítica ao modelo escolástico refere-se aos erros cometidos pelos autores clássicos, à ignorância dos copistas e incúria dos mestres contemporâneos. As artes liberais ainda predominam como estrutura do currículo prescrito.

A história, por sua vez, é consumida de variadas maneiras, a depender do nível de ensino – o colégio e a universidade – e das matérias e artes. Ganham relevo, entretanto, os distantes sentidos de instrumento de conforto, repositório de exemplos virtuosos da natureza humana e, ainda, modo de abordar a experiência das demais artes, ou seja, tratamento diacrônico que dá sentido e visibilidade à Medicina, por exemplo. Em quaisquer das situações, todavia, podemos perceber claramente o sentido de mestra da vida – o vigor do

antigo regime de historicidade – as funções de guiar a ação presente, fundamentar o futuro distante e fornecer elementos de identidade individual e coletiva.

Os olhos de toda uma vida

Cem anos após a publicação das prédicas de Lutero e do Tratado de Vives, e já sorvendo das primeiras normatizações que constituiriam a ciência moderna – de Bacon, por exemplo –, o morávio João Amós Comenius^v (1590/1670) elaborou um conjunto de princípios e regras, extraídos da observação da natureza que, segundo o próprio, viabilizariam um ensino fácil, sólido e rápido, de todas as artes, das línguas, dos costumes retos e da religião, a fim de preparar o homem para a vida eterna. Chamada de *Didática checa* (1627), a obra fazia parte do projeto de consolidação do Reino protestante da Boêmia, que teve curta experiência (1618/1620) e foi definitivamente extinto em 1648 (Cf. COVELLO, 1991).

A *Didática magna* é iniciada com a noção de homem: "a mais elevada, perfeita e excelsa das criaturas" (COMENIUS, 2006, p. 41). Imagem e semelhança de Deus, o homem tem o poder de conhecer todas as coisas – designar, classificar e entender as razões (intelecto), dominar as coisas e a si mesmo – por meio de costumes honestos (vontade) – e reconduzir a si mesmo e às coisas para Deus – através da piedade (memória). Ainda que esteja marcado pela expulsão do Éden, seu fim último não está na vida vegetativa ou animal. As vidas uterina e terrena são apenas uma preparação à vida eterna.

Na *Didática magna* de Comenius, a História é um dos saberes prescritos e radicado no antigo regime de historicidade: a "História ensina" e, por isso, é importante ensinar História. Na condição de auxiliar, a História é empregada nos exercícios de estilo como questões a serem desenvolvidas: (Cf. COMENIUS, 2006, p. 225). Na aprendizagem de línguas estrangeiras, Comenius aconselha que os exercícios de tradução sejam aplicados sobre temas conhecidos, entre os quais os assuntos históricos. Na elaboração dos livros didáticos dessa área, nas frases apresentadas ao aluno, as "fórmulas históricas" deveriam ser as primeiras a constituírem séries para exercícios, dada a sua simplicidade, quando comparadas às "frases solenes" da Retórica e "sublimes" da Poética. Por fim, as imagens históricas – "recordações históricas ou emblemas" e "retratos de homens ilustres" – poderiam até servir como decoração às paredes das salas de aula. Além de deixarem o ambiente interno da escola muito mais agradável (Cf. COMENIUS, 2006, p. 261, 170), são mais fáceis de reter, uma vez que "a sensação recebida pelos olhos guardamos mais do que a recebida pela audição" (COMENIUS, *O mundo ilustrado...*, apud. COVELLO, 1991, p. 70).

Como matéria autônoma, a História também preenche o enciclopédico currículo comeniano.^{vi} Na escola materna – que exercita os sentidos externos entre 0 a 6 anos – serve de exemplos a imitar e transmitir costumes retos (COMENIUS, 2006, p. 268) e estimula a tenra memória. Aqui o professor é aconselhado a fazer o aluno “lembrar e contar o que aconteceu há pouco, de que modo fulano ou beltrano agiram nesta ou naquela ocasião, ainda que sempre se trate de coisas infantis” (idem, p. 326). O estudo das datas – apesar de constituir a educação dos anos primeiros, não pertence à História e sim à Cronologia. Mas ele somente pode ser iniciado quando a criança for capaz de entender o sentido usual para as palavras “hora, dia, semana, ano, verão e inverno, ou o que significa ontem, anteontem, amanhã, depois de amanhã etc.” (idem, p. 236). Tais demarcadores do tempo estariam sob a tutela da Astronomia? Comenius não deixa claro.

Na escola vernácula – que exercita as faculdades da memória e da imaginação, entre os 6 e os 12 anos –, o ensino da História dá a conhecer “os feitos” mais importantes de toda a Sagrada Escritura. Por ela, o aluno também fica a par “da origem, da corrupção e da redenção do mundo que, até o momento, foi administrado pela sabedoria divina” (idem, p. 336). Trata-se, claramente, de uma contribuição à formação da consciência (memória) de homem temente a Deus, à aquisição de costumes retos e, ainda, de exortação à piedade divina.

É, porém, na escola latina – dos 12 aos 18 anos –, onde reinam as sete artes liberais, que o ensino da História ganha maior relevo. Ela é a única matéria presente nos 6 anos, ocupando uma entre as quatro horas diárias dedicadas ao ensino de cada classe. Aqui, por meio de um livro didático, os adolescentes devem conhecer “boa parte das mais importantes transformações do gênero humano, dos principais reinos, da igreja, bem como os vários ritos e feitos dos povos e dos homens”. Assim, afirma Comenius, além de físicos, geógrafos, cronologistas, éticos e teólogos – depois de versados nas sete artes liberais –, os alunos podem tornar-se “historiadores” (COMENIUS, 2006, p. 344).

Tal espaço no currículo, nas escolas materna, vernácula, latina, além da Academia – que aqui não tratamos –, é justificada por Comenius por uma variedade de argumentos. A história é mestra da vida e como tal deve ser empregada na formação do cristão. Ela contribui para o desenvolvimento dos sentidos externos, da memória, da imaginação e da razão. Na juventude, entretanto, mostra sua maior virtude: a história é como “os olhos de toda uma vida”. Ela deve informar “todos os fatos ou palavras memoráveis que aconteceram na antiguidade”, além de “suavizar o trabalho e servir de incremento agradável aos estudos mais severos” (idem, p. 350).



Na intimidade dos grandes homens dos mais belos séculos

Michel de Montaigne (1553/1592) não era – como Lutero, Vives e Comenius – militante em prol da escolarização básica, preocupado com a formatação de regras para o rebanho católico ou protestante, dentro do princípio de “obrar para o bem”. Seus *Ensaio*s (1580) tratam de si próprio e a si mesmo são destinados. Resultam de notas de leituras, meditações e do exílio social voluntário desse filho de burgueses que, após o seu casamento e a morte do melhor amigo (La Boétie), “aspirava apenas a viver sossegadamente com os livros” (CHAUI, 2000, p. 7).

Montaigne foi um cético. Nos *Ensaio*s, as ideias de natureza humana e os seus ideólogos – os filósofos, teólogos e cientistas – são criticados a tal ponto que o leitor do século XXI se vê tentado a classificá-lo como fundador das críticas moderna – sobre a dúvida metódica – e/ou pós-moderna – sobre a estéril relatividade do conhecimento científico. Para ele, o homem é a mais frágil, miserável e orgulhosa das criaturas. É frágil, por exemplo, porque é mortal e depende dos movimentos celestes para tomar decisões e agir cotidianamente. É orgulhoso porque se proclama superior aos animais (irracionais) e assume-se como capaz de a tudo conhecer.

Tais obstáculos não o impedem de refletir e emitir conselhos sobre a formação do homem “honesto”, bom, justo, sensato e modesto (MONTAIGNE, 2000, p. 166, v. 1) e “capaz de freqüentar qualquer sociedade no estrangeiro como em sua terra” (MONTAIGNE, 2000, p. 165, v.1). Preocupa-se com o nobre (“fidalgo”, “homem de corte”) que estará à frente de guerras, governos e diplomacia. Para tanto, sugere um currículo não apenas constituído pelas ciências do seu tempo – Gramática, Retórica, Dialética, Astronomia, Lógica, Física, Geometria. Filosofia, História. O convívio com os mais diferentes estratos da sociedade ou a observação dos mais diferentes povos são também poderosos auxiliares ao exercício da inteligência.

A frase é de Montaigne. A História é o veículo que possibilita à criança conhecer “a intimidade dos grandes homens dos mais belos séculos”. É um saber útil, portanto. Mas o usufruto dessa matéria depende da seleção dos autores e do emprego de novos procedimentos de ensino. A historiografia indicada é a obra de Plutarco, notadamente os “opúsculos” que tratam das “vidas paralelas”. Para o filósofo, as ideias de historiador grego “estão isentas de exagero e se acompanham à sociedade tal qual é” (MONTAIGNE, 2000, p. 353, v.1).

Mas, o que há de tão instrutivo no gênero História? Para Montaigne, é a informação sobre o “caráter” e a “maneira de ser” do homem (MONTAIGNE, 2000, p. 355, v.1). Para conhecê-los é necessário um refinado julgamento. E o valor de Plutarco está na sua

capacidade de comparar e julgar com imparcialidade, ou seja, relacionar vidas – identificando semelhanças e diferenças – e reconhecer-lhes as virtudes (Cf. MONTAIGNE, 2000, p. 93-94. v.2), [mesmo que a experiência historiada seja diferente ou desconhecida de quem a narra].

A prevalência de Plutarco indica que nem todos os historiadores tem a capacidade de revelar o homem que Montaigne procura “penetrar e conhecer”. Há os que apenas descrevem os fatos e as suas variantes. Há os que distinguem os relatos verossímeis, apontam as causas e tomam posição. Estes são chamados “historiadores perfeitos”. Aqueles são os “historiadores muito simples”. Os primeiros fornecem material bruto para exame. Os últimos guiam, impondo seu julgamento. Há, porém, um terceiro grupo de historiadores dos quais Montaigne quer tomar distância: os medíocres.

A tipologia do gênero e a crítica historiográfica expressam os procedimentos que ele julga mais adequados para encontrar a verdade histórica: recolher provas, confrontar testemunhos, julgar verossimilhança, e descrever os acontecimentos com exatidão e imparcialidade [não julgar os atos e valores do personagem com base nos seus atos e valores]. Além desses elementos processuais da pesquisa, é importante que o historiador esteja familiarizado com o tema que escreve e que represente os acontecimentos de forma a afastar-se das “digressões e os discursos”, e do “falatório escolástico”, erros cometidos por Guichardim, contemporâneo historiador italiano.

No entanto, para Montaigne, não está claro se a História seria uma das “artes” de um currículo alternativo ao disseminado pela Escolástica. Mas é explícita a sua importância como instrumento para a formação do honesto fidalgo do seu tempo. A História daria, então, a conhecer os costumes e o caráter dos homens próximos ou estrangeiros que “só vivem na memória dos livros” (MONTAIGNE, 2000, p. 156, v.1). A abordagem escolhida, ensino por breves preceitos, é debitária da Filosofia. Seria, então, um ensino filosófico da História, ocupado com as causas e motivações dos acontecimentos relacionáveis aos vícios e virtudes dos seus personagens, bem distante do ensino gramático em voga.

Por esse raciocínio, podemos apontar dois caminhos (talvez complementares) para o entendimento dos usos da História nos *Ensaio*s de Montaigne. O primeiro, holístico [geral, idealista], sugere que a convivência com a diferença minimiza a miserabilidade do homem: a comparação refina o julgamento, levando ao reconhecimento de virtudes no outro e vícios em si. O último, mais contextualizado, indica que o estudo da História ajuda a formar um príncipe bem sucedido: o conhecimento da diversidade de costumes prepara o fidalgo para sobreviver a qualquer situação demandada pelos negócios.

Conclusões

Iniciamos este artigo considerando as possibilidades de examinar os usos da história na formação de pessoas no período anterior ao século XIX. Partindo das teses de Annie Bruter, estabelecemos algumas aproximações e distanciamentos em relação à pesquisa sobre o ensino de história nos séculos XVI e XVII e nos propusemos a estabelecer – mediante relatos autobiográficos, prédicas de doutrina e tratados de ensino – as relações entre filosofias da história, escrita da história e usos dessa escrita.

O que podemos afirmar – limitados aos exemplos de Martinho Lutero (1483/1546), Juan Luis Vives (1492/1540), Michel de Montaigne (1553/1592) e João Amós Comenius (1590/1670) – é que a variação na ideia e de homem – decaído de deus, capaz de relacionar passado, presente e futuro, imagem e semelhança de Deus e frágil e miserável criatura –, das suas tarefas perante o mundo – preparar-se para a vida eterna, ainda que não se tivesse a certeza da salvação, viver honesta, virtuosa e sensatamente, ser bom e justo, mas sem almejar a tudo conhecer –, e, ainda, a destinação dos escritos instrucionais – toda a população alemã e tcheca, os futuros dirigentes da França e da Espanha – não implicam em grandes mudanças na sua constituição espiritual/mental das pessoas.

Humanos permanecem dotados de sentidos externos e internos governados pela razão – ainda que tal razão sofra de todas as fragilidades apontadas por Montaigne. A razão, com pequenas variações entre os pensadores, comanda a vontade e lança mão da memória para reconhecer o sujeito como pertencente a este ou aquele grupo, este ou aquele lugar, este ou aquele tempo. Além disso, razão e memória interagem no trabalho de decidir como agir, isto é, como governar a si e/ou aos outros – inclusos os rebanhos e os estados.

A segunda constatação importante está relacionada aos currículos. O trabalho mental, comentado por todos os autores, deve ser estimulado, desenvolvido, polido e/ou alimentado. Nessas circunstâncias, a história é chamada a colaborar e o seu papel modificar-se-á de acordo com os diferentes sentidos empregados ao conceito. Aqui, sim, as variações se ampliam, com ênfases diferenciadas em termos de experiência no tempo, saber, artefato produzido por historiadores e apresentado aos alunos ou discípulos. Em Lutero é saber fruto do trabalho sagrado ou profano. Em Vives é uma “prática” ou “conhecimento” exemplar sobre o passado. Em Montaigne é escrita dos tipos “medíocre”, “simples” ou “perfeita” – desde que recolha provas, confronte testemunhos, respeite a verossimilhança e descreva os acontecimentos com exatidão e imparcialidade. Como experiência – filosofia da história ou teologia –, nem sempre é determinada pela providência, predominantemente, “mestra da vida”.

Tais variações, entretanto, não impedem que ela faça parte do currículo de todas as idades – embora com intensidades diferentes em cada autor. Aqui vemos uma mudança substancial em relação ao currículo de Erasmo. Ao longo do século XVI e no início do século XVII – seja em formato escolástico, seja em formato humanista – a história, “saber” ou “prática”, incide diretamente nas faculdades da memória, ora para alimentar a razão, ora para lembrar aos homens a sua filiação original.

Sintetizadas as experiências desses autores, podemos, enfim, demonstrar que a história foi pensada como curso de estudos específicos, mesmo no período em que vigorou o currículo escolástico e, além disso, foi concebida como domínio particular de saber, ou seja, como detentora de regras de pesquisa e de tipologias de escrita, além de auxiliar aos estudos das línguas e das artes.

Resta-nos agora avançar pelos séculos XVII e XVIII e verificar se a nascente filosofia da história, a disseminação dos princípios da ciência moderna – com as consequentes classificações de ciência –, as mudanças de sentido na palavra história e a radicalização das diferenças entre as religiões cristãs vão alterar os usos, ou seja, as funções e destinações da história na formação de pessoas.

Referências

- BRUTER, Annie. Entre rhétorique et politique: l’histoire dans les collèges jésuites au XVII e siècle. In: *Histoire d'Education*, Paris, n. 74, p. 59-88, mai. 1997.
- _____. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a história ensinada no século XVII. In: *História da Educação*, Pelotas, n. 18, p. 7-21, set. 2005.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Vida e obra. In: MONTAIGNE, Michael de. In: *Ensaio*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 5-23.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-254, 1990.
- COMENIUS, João Amós. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- COVELLO, Sergio Carlos. *Comenius: a construção da Pedagogia*. São Paulo: Sociedade Educacional João Amós Comenius, 1991.
- LUTERO, Martinho. Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs (1524). In: *Obras selecionadas (v. 5) – Ética: fundamentos, oração, sexualidade, educação, economia*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. p. 302-325.

_____. Ao honrado e prudente Lásaro Spengler, síndico da cidade de Nüremberg, meu especial amado senhor e amigo. *In: Obras selecionadas (v. 5) – Ética: fundamentos, oração, sexualidade, educação, economia.* São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. p. 327-331.

_____. Uma prédica de Martinho Lutero para que se mandem os filhos à escola. *In: Obras selecionadas (v. 5) – Ética: fundamentos, oração, sexualidade, educação, economia.* São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. p. 331-333.

_____. Sermão ou prédica para que se mandem os filhos à escola. *In: Obras selecionadas (v. 5) – Ética: fundamentos, oração, sexualidade, educação, economia.* São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. p. 333-363.

MONTAIGNE, Michael de. Por diversos meios chega-se ao mesmo fim. *In: Ensaios.* São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 33-36. v.1.

_____. Da educação das crianças. *In: Ensaios.* São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 147-174. v.1.

_____. Dos livros. *In: Ensaios.* São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 348-358. v.1.

Apologia de Raymond Sebond. *In: Ensaios.* São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 370-504. v.1.

_____. Defesa de Sêneca e Plutarco *In: Ensaios.* São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 89-94. v.2.

_____. Da companhia dos homens, das mulheres e dos livros. *In: Ensaios.* São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 165-174. v.2.

SKINNER, Quentin. *As fundações do pensamento político moderno.* São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. Os princípios do luteranismo. *In: As fundações do pensamento político moderno.* São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 285-301.

VIVES, Juan Luis. *Das disciplinas: las causas de la corrupción de las artes.* Valencia: Biblioteca Valenciana Digital, 1997. Tomo I. Disponível em: <<http://bv2.gva.es/i18n/corpus/unidad.cmd?idCorpus=1&idUnidad=11458&posicion=1>> Capturado em 8 ago. 2011.

_____. *Das disciplinas: La enseñanza de las disciplinas o la formación cristiana.* Valencia: Biblioteca Valenciana Digital, 1997. Tomo II. Disponível em: <<http://bv2.gva.es/i18n/corpus/unidad.cmd?idCorpus=1&idUnidad=11488&posicion=1>> Capturado em 8 ago. 2011.

_____. *Das disciplinas: Las artes.* Valencia: Biblioteca Valenciana Digital, 1997. Tomo III. Disponível em:

<<http://bv2.gva.es/i18n/corpus/unidad.cmd?idCorpus=1&idUnidad=1&posicion=1>>

Capturado em 8 ago. 2011.

_____. *El alma y la vida*. Valencia: Biblioteca Valenciana, 1992. Disponível em:

<<http://bv2.gva.es/i18n/corpus/unidad.cmd?idCorpus=1&idUnidad=1&posicion=1>>

Capturado em: 16 ago. 2011.

Notas

ⁱ Este texto faz parte de uma pesquisa mais abrangente que investiga as obras de pensadores europeus, nascidos entre os séculos XVI e XIX, que teorizaram, de forma marginal ou sistemática, sobre os usos escolares ou preceptoriais do **saber** histórico. A ideia é examinar os escritos de renascentistas, modernos clássicos, iluministas e contemporâneos (filósofos, reformadores sociais, sociólogos, pedagogos e historiadores) que exploraram questões relativas à constituição de sujeitos ideais (homem) ou empíricos (indivíduos concretos), as possibilidades e formas de conhecer, de distinguir o verdadeiro do falso (teoria do conhecimento), a natureza e a classificação das ciências (epistemologia), e os sentidos da experiência humana no tempo (filosofia da história) e incluíram a história em suas considerações.

ⁱⁱ Neto de comerciantes judeus convertidos, Juan Luis Vives (1492/1540) nasceu e passou grande parte da sua juventude em Valença, vivenciando o clima católico unitarista e inquisitorial que rendeu ao reino mais de 2.000 processos até 1530, levando, inclusive os seus pais à fogueira. Vives morou também em Bruxelas, Louvein, Paris e Londres, exercendo o magistério superior e a preceptoria. Sua obra mais conhecida – para alguns, demarcadora do início da pedagogia moderna – foi *De disciplinis* (1531), tratado de educação escolar constituído por três tomos: *De causis corruptarum artium*, *De tradendis disciplinis*, e *De artibus*. (Cf. Moreno e Calero, sd.)

ⁱⁱⁱ “t.” – tomo, “l.” – livro, “c.” – capítulo.

^{iv} Nadie conocería a su padre ni a sus antepasados, nadie podría conocer o defender su próprio derecho o el de outro, nadie sabría qué región habita ni de qué modo há llegado hasta ella, nadie tendría sus posesiones seguras y estables, si no fuera por la Historia [...] Qué prudência, pues, hay mayor que saber qué cosa excita cada uma de las pasiones humanas o qué cosa las atempera, y qué influencia ejercen éstas en la república, qué motines suscitan y cómo deben ser contenidas, sanadas, suprimidas, o, por el contrario, desatadas y avivadas, bien en los otros, bien en nosotros mismos? Qué conviene conocer más, a quien se encarga del gobierno de la ciudad o a cualquier ciudadano? [...] que la Historia sea como un ejemplo de aquello que debas perseguir y de lo que debas evitar? (VIVES, *Disciplinas*, t. 2, c. 1, p. 219-220).

^v João Amós Comenius nasceu em 28 de março de 1592, na cidade de Uherský na Morávia, Reino da Boêmia, e faleceu em Amsterdam no dia 15 de novembro de 1670. Além de *Didática magna* (1627), escreveu várias obras pedagógicas, de ficção e de apologia à paz mundial: *O labirinto do mundo* (1623), *Guia da escola materna* (1630), *Porta aberta das línguas* (1631), *Breve proposta para a renovação das escolas no reino boêmio* (1632), *Consulta universal sobre o melhoramento dos negócios humanos* (1647), *Novíssimo método das línguas* (1647), *O mundo ilustrado* (1651), *Opera didactica omnia ab anno 1627 ad 1657* (1657), *Anjo da paz* (1667) e *A única coisa necessária* (1668). (Cf. Covello, 1991, Comenius, 2006).

^{vi} Escola materna - Metafísica, Ciências físicas, Óptica, Astronomia, Geografia, Cronologia, História, Aritmética, Geometria, Estática, Mecânica, Dialética, Gramática, Retórica, Poética, Música, Economia doméstica, Política, Moral e Religião; escola vernácula - Ler, escrever (Gramática), contar (Aritmética), medir (Geometria), cantar (Música), decorar salmos e hinos, conhecer a Sagrada Escritura (Religião), Moral, Economia familiar, Política, História, Cosmografia, Mecânica; escola latina – Gramática, Física, Matemática, Ética, Dialética, Retórica e História; academia – Teologia, Filosofia, Medicina e Jurisprudência.