

O LUGAR DO ENSINO DA HISTÓRIA NO PROJETO PEDAGÓGICO DA MODERNIDADE

ANA LUIZA ARAÚJO PORTO - IFAL/UFS (Brasil)

aluizaporto@uol.com.br

RESUMO

O artigo que se apresenta tem como objetivo produzir uma reflexão acerca do lugar do Ensino da História no Projeto Pedagógico da Modernidade, a partir da construção teórica de autores que se debruçaram a pensar a educação e, em algum ponto, evidenciaram a especificidade do saber histórico. Nesse sentido serão utilizados autores que se destacaram como teóricos da educação situando questões como didática, currículo, processos educativos, organização escolar, educação laica, educação como dever do Estado, ensino e aprendizagem, papel da educação, relação entre a educação e a ideia de nação. Este é um trabalho de natureza bibliográfica que se insere no campo da discussão de currículo, especificamente no debate acerca da constituição da História como disciplina escolar. Partimos da premissa de que embora a História tenha se constituído e consolidado como disciplina escolar apenas no século XIX, sua entrada no currículo se deu gradativamente à medida que se conformava o projeto pedagógico moderno. Serão abordados especificamente o pensamento de João Amós Comênio, Jean-Jacques Rousseau, Marquês de Condorcet e Johann Friedrich Herbart. A escolha de tais autores para cumprimento do intento aqui proposto se deu em função da importância teórica de tais pensadores na construção da Pedagogia Moderna e no fato de que em algum ponto de suas reflexões eles situaram o ensino da História no currículo escolar. Deve-se salientar que estes pensadores não foram historiadores de ofício, mas atuaram no campo do pensamento educacional.

Palavras-chave: Modernidade, Projeto Pedagógico, Pensamento Educacional, Ensino de História.

O artigo que ora apresentamos tem como objetivo refletir acerca do que foi o Projeto Pedagógico da Modernidade e qual o lugar do Ensino da História no currículo da Escola Moderna, a partir do pensamento de autores modernos.

Iniciando a reflexão, pode-se afirmar que a Europa foi protagonista, ainda no século XV, de uma empresa que mudaria irremediavelmente os rumos da história da humanidade. O contato do velho mundo europeu com a Ásia, a África e a América fez emergir uma sociabilidade que colocaria a Europa, ao longo de séculos, no protagonismo da definição de relações sociais, econômicas, políticas e culturais em nível internacional.

Na esteira das mudanças nos séculos XVI e XVII inúmeros acontecimentos marcariam a cena europeia, entre os quais podemos citar: o Renascimento Cultural e o Humanismo, a Reforma Protestante, a Revolução Galiléica, a colonização do Novo Mundo, a formação dos Estados Modernos, entre outros.

No contínuo das transformações, a Revolução Galiléica colocou em xeque as bases da ciência medieval que tinha na Astrofísica Aristotélico-Ptolomaica seus fundamentos. O novo modelo de Ciência primava, sobremaneira, pela investigação científica e pelas seguintes posturas: explicações sistematizadas, explicações passíveis de serem testadas e criticadas, exigência de provas empíricas e lógicas e debate intersubjetivo de caráter público.

No que toca à colonização do Novo Mundo, emergiu do contato entre povos com grandes diferenças culturais um debate público acerca do que caracterizaria a humanidade, sendo esse um dos pontos que alimentaria o debate no Iluminismo.

O Iluminismo veio para colocar em novos termos os conceitos de verdade, progresso e liberdade. Ele demarcou o período que ficou conhecido como Modernidade, entendendo Modernidade como um tempo histórico que se auto definia como um tempo novo, um tempo profano, de desencantamento do mundo, em que houve um progressivo abandono do pensamento teológico e religioso. Nesse sentido, para além das implicações econômicas, políticas e sociais, a Modernidade fomentou a construção de um projeto pedagógico que entendemos ter como base a defesa dessa sociedade que emergiu das ruínas do Medievo.

A Europa dita moderna fez irromper uma cultura profana, a partir da desintegração do mundo religioso. A modernidade se afirmou como uma época na qual os princípios não se demarcavam mais ligados à religião. Ela emergiu sepultando as tradições e elaborando normas que conduziriam os sujeitos a um processo de individualização que é uma das principais marcas do capitalismo.

Demarcando uma nova etapa do pensamento humano, a Modernidade acabou por fomentar a construção de conceitos que marcariam a História dos séculos XIX e XX, como revolução, progresso, emancipação, desenvolvimento, crise etc. Ela tentou criar seus próprios princípios e fundamentos.

Para além de demarcação de um novo tempo com novas relações econômicas, políticas e culturais, a Modernidade veio para propor um novo projeto pedagógico, fundando o que ficaria conhecido como Escola Moderna. Este novo projeto pode ser visualizado em inúmeros pensadores¹ que se debruçaram sobre o tema da educação e marcaram o período como João Amós Comênio, Martinho Lutero, Felipe Melanchton, Erasmo de Rotterdam, Thomas More, Francis Bacon, Nicolau Maquiavel, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Marquês de Condorcet, Luís Antônio Verney, Johann Friedrich Herbart, Johann Heinrich Pestalozzi, entre muitos outros que poderiam ser citados.

¹Os pensadores citados se situam entre o século XV e o século XIX.

O projeto pedagógico da Modernidade foi construído em contraposição ao projeto pedagógico jesuíta que tinha no *Ratio Studiorum* sua materialização. Este novo projeto definiu uma pauta que tinha características inovadoras como: a implementação de uma educação pública, civil e laica, a racionalidade como condutora do processo de ensino e aprendizagem, a defesa de uma educação para a liberdade, a ideia de que a educação permite o aperfeiçoamento humano conduzindo ao ideal de perfectibilidade, a ideia de que a educação conduz ao progresso e à felicidade humana e que ela é capaz de livrar a humanidade da ignorância e do obscurantismo.

Caminhando mais detidamente sobre o lugar do Ensino da História no currículo da chamada Escola Moderna, pode-se afirmar a partir de pensadores como Comênio, Rousseau, Condorcet e Herbart, que a Escola Moderna se funda tendo nos saberes históricos um dos seus pilares.

Comênio em seu livro “Didáctica Magna” propõe uma organização da Educação que se define no que ele chama de quatro escolas: o Regaço Materno, a Escola Primária, a Escola de Latim ou Ginásio e a Academia. A História, como saber presente no currículo escolar, aparece em três das quatro Escolas pensadas por ele.

Na chamada Escola Materna a História se afirma como um saber que tem como objetivo trabalhar na criança rudimentos de relação com o tempo imediato e com narrativas de acontecimentos imediatos que se observa tanto no que ele denomina de História quanto de Cronologia. Assim ele afirma:

7. Lançam-se os fundamentos da cronologia, se a criança entende o que significa hora, dia, semana, ano, e o que significa verão, inverno, etc., e ontem, no dia anterior, amanhã, depois de amanhã, etc. 8. Constitui o início da história poder recordar-se e passar em resenha os factos acontecidos há pouco, como é que tal ou tal indivíduo se comportou nesta ou naquela situação, embora estas coisas sejam tratadas puerilmente. (COMÊNIO, 2006, p. 416)

Na Escola Primária ou Escola de Língua Nacional Comênio estabelece que a História deva ter como objetivo dar a conhecer à criança a História do Mundo na relação com Deus, o que poderia ser chamado de História Sagrada. Assim ele se refere: "Não ignorarão a história geral do mundo: a criação, a queda, a redenção e o modo como é sabiamente regido por Deus." (COMÊNIO, 2006, p. 429).

Na Escola Latina ou Ginásio a História está presente no currículo junto das chamadas Artes Liberais. O saber histórico se materializa novamente tanto na Cronologia quanto na História e tem como objetivo fazer com que os jovens conheçam as principais mudanças pelas

quais passou a humanidade e os Estados Nacionais e se orientem no tempo. Assim ele define os saberes históricos nesta escola:

X. Cronologistas que saibam de cor a sucessão das várias épocas, desde o começo do mundo, e as suas divisões. XI. Historiadores que saibam enumerar a maior parte das mais notáveis transformações do género humano, dos principais Estados e da Igreja, e bem assim os vários costumes e ritos dos povos e dos homens. (COMÊNIO, 2006, p. 438)

Comênio entende que, no Ginásio, a História deve estar presente em todas as classes para que a juventude conheça os fatos históricos materializados em livros didáticos sucintos. O programa dos livros é definido pelas seis classes que compõem esta escola e organizado pelo autor da seguinte forma:

I. Compêndio de história sagrada. II. História das ciências naturais. III. História das artes e das invenções. IV. História da moral: exemplos mais excelentes de virtudes, etc. V. História dos ritos: acerca dos vários ritos dos povos, etc. VI. História Universal, ou seja, história de todo o mundo e dos principais povos, mas sobretudo da Pátria de cada um. Tudo será exposto resumidamente, tratando apenas das coisas necessárias e omitindo as que não têm importância. (COMÊNIO, 2006, p. 445)

Já em Rousseau, na obra intitulada “Emílio ou da Educação”, a História se materializa no currículo de modo a ter uma função moral. Não faz sentido para ele que a criança tenha acesso a uma “coletânea de fatos” sem que se apresente sua causa e seus efeitos. Assim ele se coloca:

Em virtude de um erro ainda mais ridículo, fazem com que estudem história: imaginam que a história está a seu alcance porque é, apenas, uma coletânea de fatos. Mas que se entende por essa palavra fatos? Imagina-se que a relação que determina os fatos históricos seja tão fácil de aprender, que as idéias deles se formem sem dificuldade no espírito das crianças? Acredita-se que o verdadeiro conhecimento dos acontecimentos seja separável do de sua causa, de seus efeitos, e que o histórico se prenda tão pouco ao moral que se possa conhecer um sem o outro? Se não vedes nas ações dos homens senão movimentos exteriores e puramente físicos, que é que aprendeis na história? Absolutamente nada; e tal estudo desprovido de interesse não vos dá mais prazer que instrução. Se quereis apreciar tais ações segundo suas relações morais, tentai fazer com que vossos alunos entendam essas relações e vereis então se a história é da idade deles. (ROUSSEAU, 1979, p. 101)

Rousseau assevera que os historiadores clássicos tradicionalmente se preocupavam com a narrativa acerca dos fatos históricos. Ele entende como irrelevante a crítica de erudição que buscava desesperadamente comprovar a veracidade dos fatos. Para ele, o mais importante é a lição que se pode tirar dos fatos. Isto comprova, mais uma vez, o ensino da história vinculado à formação moral. Para um pensador que acreditava que o homem é naturalmente

bom, Rousseau critica o excesso de pessimismo dos historiadores que se dedicaram a narrar muito mais as guerras que os bons feitos humanos;no que segue sua reflexão acerca do anteriormente exposto:

Um dos grandes vícios da história está em que pinta muito mais os homens pelas suas más qualidades do que pelas boas; como só é interessante pelas revoluções, as catástrofes, enquanto um povo cresce e prospera na calma de um governo sereno, ela nada diz; só começa a falar deste quando, não podendo mais bastar-se a si mesmo, toma parte dos negócios dos vizinhos ou os deixa tomar parte nos seus; ela só ilustra quando ele já está no declínio: todas as nossas histórias começam onde deveria terminar. Temos com bastante exatidão a dos povos que se destroem; o que nos falta é a dos povos que se multiplicam; são bastante felizes e sábios para que ela nada tenha a dizer deles: e efetivamente vemos, mesmo em nossos dias, que os governos que melhor se conduzem são os de que menos se fala. Sabemos apenas o mal portanto; o bem mal se assinala. Só os maus são célebres, os bons são esquecidos ou ridicularizados; e eis como a história, tal qual a filosofia, calunia sem cessar o gênero humano. (ROUSSEAU, 1979, p. 264)

Embora Rousseau critique uma narrativa histórica presente no currículo escolar que aponta excessivamente para uma exacerbação dos maus feitos humanos, ele considera que o bom historiador não deve julgar as ações que narra, mas deixar a cargo do leitor o julgamento dos fatos descritos. Nesse sentido, ele aponta entre os historiadores clássicos aqueles que melhor se adequam a um ensino com vistas à formação moral dos jovens. Ele critica a narrativa histórica, sobretudo por não dar conta das causas e dos efeitos dos fatos históricos. Ele aponta para um conceito de História que seria apropriado pela chamada Nova História no século XX, em que a História focou no cotidiano e no âmbito privado da vida dos homens.

Na reflexão como Iluminismo e seus filósofos, além de Rousseau, temos Condorcet, para quem o ensino da História deve estar presente nos vários graus de ensino pensados por ele na obra “Cinco Memórias sobre a Instrução Pública”, que tem como discussão basilar os termos de construção de um sistema de instrução pública e as características que esta deve perante a nação francesa. Condorcet discorre sobre o ensino de História junto ao da Geografia. Ele advoga que estes dois saberes sejam ensinados, de modo que os alunos sejam capazes de construir quadros que conteriam tanto a ordem cronológica dos fatos históricos quanto a organização espacial das sociedades. Condorcet reflete sobre o ensino da História e da Geografia nos seguintes aspectos:

Refiro-me a uma explicação mais ou menos desenvolvida de um quadro que, seguindo a ordem do tempo, apresentaria para cada época a distribuição da espécie humano sobre o globo, seu estado em cada uma dessas divisões, o nome dos homens que tiveram uma influência importante ou durável sobre sua felicidade. Ao ensinar assim a ordenar, seja no tempo, seja no espaço, os

fatos e as observações que nos foram transmitidos, criaríamos o hábito de apreender seus vínculos e relações e ensinaríamos ao aluno a criar para si mesmo uma filosofia da História, à medida que os detalhes fossem estudados na sequência. (CONDORCET, 2008, p. 103)

Na instrução que deve ser dada aos homens, Condorcet incentiva a leitura de biografias de personagens históricos que precisam ter um conteúdo moral a ser inculcado. Ele admite que essas obras possam ser reescritas com a intenção de retirar “os falsos julgamentos” e “as opiniões absurdas”. Pensando no aprendizado para além do espaço escolar, ele incentiva que o Estado fomente a promoção de festas cívicas, com vistas a celebrar as principais datas necessárias à construção da memória nacional. Ao tratar da instrução relativa às ciências – focada nos homens formados para guiar a sociedade pelo apreço, pela razão e pelo desenvolvimento científico – ele advoga que o ensino da História merece uma atenção especial pela possibilidade de formação moral inerente à disciplina. Condorcet clama por uma nova história que seja a celebração dos ideais iluministas.

Precisamos, pois, de uma história inteiramente nova, que seja sobretudo aquela dos direitos do homem, das vicissitudes às quais os súditos foram sujeitados e do conhecimento e do gozo de seus direitos; uma história na qual, medindo segundo essa única base a prosperidade e a sabedoria das nações, sejam seguidos o progresso e a decadência da desigualdade social, fonte quase única dos bens e dos males do homem civilizado. (CONDORCET, 2008, p. 245)

Seguindo na reflexão sobre a construção da teoria pedagógica que pensa a Escola Moderna, temos em Herbart a construção de uma pedagogia nos termos da ciência e como ela deve ser pensada à luz das discussões filosóficas sobre a educação no momento. Trabalhando especificamente neste texto, a obra “Pedagogia Geral”, Herbart entendia a educação sob a tríade governo, instrução e formação moral. Nesse sentido, ele entendia que o ensino da História deveria ser elaborado conforme o uso de narrativas históricas materializadas em biografias de homens e grupos de homens que tinham como objetivo atuar na formação moral de crianças e jovens. Herbart vivenciou a transição do século XVIII ao século XIX, apropriando-se das contribuições do Iluminismo, sobretudo alemão.

Não por acaso, a História ascende à condição de disciplina escolar junto à Geografia. Era o tempo e o espaço da nação que se devia exaltar. Sob esse prisma, dialogamos com Furet quando diz:

O que faz portanto com que a história seja, no fim do século XIX, uma matéria ensinável de pleno direito é inseparavelmente um método científico, uma concepção da evolução e ainda a eleição de um campo de estudos ao mesmo tempo cronológico e espacial. As regras elementares da

arsantiquaria, codificadas pelos positivistas, entram no ensino secundário por intermédio de um consenso provisório quanto ao sentido da história. Para chegar a esse consenso, Lavissee e Seignobos retomam os dois temas da história filosófica desde o século XVIII: a história é a nação; a história é a civilização. (FURET, [s.d.], p. 132)

Do exposto podemos concluir que, ao pensar o homem piedoso, Comênio entendia que a História deveria ajudar crianças e jovens a se orientar no tempo e conhecer as principais mudanças pelas quais passou a humanidade. Em Rousseau, que tinha na formação do homem virtuoso sua meta e focou na educação pela via do preceptorado, a História se materializa com vistas à formação moral do jovem, o que também pode ser observado no pensamento de Herbart, enquanto que em Condorcet a História tem como meta a formação moral, mas ela deve ser, sobretudo, a celebração dos direitos do homem, o que dialoga diretamente com os valores do Iluminismo.

É inegável o lugar do ensino da História no Projeto Pedagógico Moderno. Alçada à condição de disciplina escolar autônoma, a História chega ao século XX e sofre uma revolução nos seus conceitos, em seus métodos, em sua legitimação e em seu campo de estudo. Ainda que tenha sofrido alterações substanciais no seu estatuto epistemológico, ao longo dos últimos dois séculos, é consenso entre os historiadores a importância de seu papel formativo no currículo escolar da Escola Contemporânea. Retomar o pensamento de autores modernos é debruçar-se sobre o labirinto percorrido pela História até chegar à configuração atual em tempos de polêmica sobre a construção da Base Nacional Curricular Comum no Brasil. Esperamos que esta reflexão tenha contribuído no esclarecimento dos debates que permeiam a disciplina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARLES, Sébastien. Paideia e filosofia no século das luzes. Tradução de Antônio Carlos dos Santos e Maria das Graças de Souza. In: MENEZES, Edmilson; OLIVEIRA, Everaldo de. 1. ed. **Modernidade filosófica: um projeto, múltiplos caminhos**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011.

COMÊNIO, João Amós. **Didacticamagna**: tratado de arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 5. ed. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 2006.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquis de, 1743-1794. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução e apresentação de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FURET, François. **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, [s.d.].

GRESPLAN, Jorge. **Revolução francesa e iluminismo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. 1971. 4. ed. Tradução de Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação CalosteGulbenkian, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.