

O LUGAR DO ENSINO DA HISTÓRIA NO PROJETO PEDAGÓGICO DA MODERNIDADE

Ana Luiza Araújo Porto¹

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 nos programas de ensino da Escola Moderna e da Escola Contemporânea², a partir do pensamento de autores modernos e contemporâneos.

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. As chamadas Grandes Navegações descortinaram relações entre povos com culturas diversas numa proporção nunca antes vista.

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.

Nesse sentido, ainda que tenha começado como um empreendimento comercial, o lançamento dos povos europeus ao mar, sobretudo com trânsito pelo oceano Atlântico, com vistas ao incremento de atividades comerciais, alterou a mentalidade europeia, a ponto de questionar dogmas basilares da Europa feudal, como a afirmação de que a terra era plana e não arredondada como se descobriu posteriormente.

O incremento do comércio, o “renascimento” das cidades, o florescimento das feiras, a tomada de Constantinopla no século XV trouxeram efervescência suficiente para abalar e fazer ruir o fechado mundo medieval.

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.

O Renascimento Cultural e o Humanismo, iniciados ainda no século XIV, trouxeram o homem para o centro do debate fomentando aquilo que ficaria conhecido como antropocentrismo. Num mundo onde Deus era o início e o fim de todo o pensamento, é de se imaginar a ebulição causada por pensadores, artistas e cientistas que propuseram recolocar o homem como protagonista da cena, a partir da retomada dos valores clássicos gregos.

Em relação à Reforma Protestante, ela viria abrir caminho para a construção de uma mentalidade em sintonia com a emergência do capitalismo que se gestava, o que

¹ Professora de História do Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Participa dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos do Tempo Presente (GET/UFF) e Grupo Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação (GEMPE/IFAL). E-mail: <aluizaporto@uol.com.br>.

² Embora entendamos que a Escola Contemporânea seja tributária do Projeto Pedagógico Moderno, distinguir na necessidade de citar a Escola Moderna e a Escola Contemporânea se faz necessário, porque entre os autores que serão abordados mais adiante se situa Herbert Spencer, pensador do século XIX, portanto pensador da História Contemporânea – sendo um dos marcos na construção da teoria evolucionista.

descortinou uma religiosidade que atacava frontalmente a tradição hierárquica católica, redimensionando a relação entre Deus e o fiel.

Nesse sentido, ao afirmar que não havia mais a necessidade de intermediação da Igreja – no caso a Católica – na relação entre Deus e o fiel e que era possível que este tivesse acesso direto à palavra de Deus, a Reforma Protestante fomentou a necessidade de uma escolarização mínima para que o fiel pudesse ler a Bíblia.

A Reforma Protestante foi um divisor de águas na história do Ocidente, sobretudo pelo abalo na principal estrutura religiosa e administrativa que se tinha no período – a Igreja Católica Apostólica Romana.

É forçoso lembrar que, quando da ruína do Império Romano do Ocidente, foi a Igreja Católica a herdeira da estrutura administrativa do antigo império. Foi essa estrutura da igreja que permitiu certa unidade num continente que percorreu o Medievo em relativa fragmentação política e territorial.

A Escolástica perdeu importância, cedendo lugar a uma leitura feita por Martinho Lutero da ideia de Revelação apontada por Santo Agostinho. Lutero afirmava a preponderância da fé acima de qualquer autoridade. Num período em que a Ciência se firmava pela via da autoridade, é forçoso reconhecer quanto o pensamento de Lutero abalou os dogmas católicos.

Para além de um movimento religioso, a Reforma impactou de maneira profunda nas relações políticas, econômicas, culturais e sociais da Europa de então, influenciando decisivamente na construção de uma mentalidade que se contrapunha ao ideário católico dominante por séculos.

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.

Essas novas premissas colocaram em decadência os fundamentos da ciência medieval que tinham na autoridade da igreja a base do pensamento intelectual, evidenciando a importância de duas correntes de pensamento que marcariam a Modernidade – o Empirismo e o Racionalismo.

Todas essas transformações foram impulsionadas pela emergência dos chamados Estados Modernos. A formação das Monarquias Modernas possibilitou a construção de projetos que influenciariam na colonização do Novo Mundo, no fomento ao desenvolvimento científico e artístico, enfim, na construção de um projeto de sociedade antagônico à sociedade do Medievo.

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.

Entendemos por Iluminismo um movimento intelectual que irrompeu em várias partes da Europa, mas que teve seu apogeu na França do século XVIII. Iniciado na Holanda no século XVII este movimento afirmava a Razão como elemento fundamental na condução da vida humana. Segundo Jorge Grespan, ele pode ser entendido como:

Mais do que uma atitude mental, o Iluminismo foi movimento de ideias, no sentido forte de um processo de constituição e acumulação de saber sempre renovado e capaz de ser modificado até nos fundamentos. [...] Mais do que um convite ao estudo, o lema é uma convocação à independência intelectual diante dos demais, incluindo aí os grandes filósofos; independência diante dos consagrados modos de ver o mundo, diante de todo o conhecimento que se apresenta como definitivo, diante dos pressupostos em que se assenta o saber, inclusive o saber próprio.³

O Iluminismo veio para colocar em novos termos os conceitos de educação, verdade, progresso e liberdade. Ele demarcou o período que ficou conhecido como Modernidade⁴, 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.

Os tempos modernos⁵, que podem ser demarcados temporalmente nos séculos XVII e XVIII, colocaram na pauta da sociedade europeia a defesa dos ideais de liberdade, autonomia, universalidade, racionalidade. 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. Projeto pedagógico esse do qual o tempo presente ainda é tributário.

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.

Em seu livro intitulado *O discurso filosófico da modernidade*, Jürgen Habermas⁶ abordou o conceito de modernidade apropriando-se de inúmeros teóricos, sobretudo de Friedrich Hegel para quem a modernidade se referia a uma época histórica específica que começava em 1500, época de transição e que assistia à ruína do mundo feudal. Mais do que uma nova cronologia, tratava-se de um tempo radicalmente novo, em que o futuro aparecia como protagonista do devir histórico.

³ GRESPAN, Jorge. *Revolução francesa e iluminismo*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 15-16.

⁴ As reflexões encaminhadas por este artigo se baseiam no texto que discute a relação entre a Modernidade e a Educação, cuja referência segue: 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.

⁵ Não há consenso acerca dos marcos temporais da Modernidade. O texto apresenta mais de um marco temporal, no entanto isto não implica problema na compreensão do texto, nem na compreensão do que foi o período como um novo tempo histórico.

⁶ HABERMAS, Jürgen. *A consciência de época da modernidade e a sua necessidade de autocertificação*. In: _____. *O discurso filosófico da modernidade*. Tradução de Ana Maria Bernardo. Lisboa: D. Quixote, 1990.

Hegel encarava o presente como um tempo em aceleração e marcadamente diferente do passado e do futuro. Vivendo as consequências do Iluminismo e da Revolução Francesa, ele pensava a Modernidade como um patamar superior para a História da humanidade.

Demarcando uma nova etapa do pensamento humano e do desenvolvimento científico, 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, desvinculando-se das velhas amarras do Medievo que no âmbito político pode ser observado no direcionamento e nas características dos governos dos Déspotas Esclarecidos da Europa de fins do século XVIII.

Os teóricos da modernidade trabalhados por Habermas argumentavam que ela não é tributária da cristandade e da antiguidade; no entanto, nenhuma época histórica começa completamente a partir de si própria. Pode-se dizer que os filósofos dos tempos modernos já tinham consciência de vivenciar uma época distinta.

Hegel enxergou a subjetividade como um dos fundamentos dos tempos modernos. Subjetividade que, para ele, se caracteriza pelo individualismo, pelo direito à crítica, pela autonomia do agir, pela filosofia idealista. Habermas infere que apenas a razão é capaz de reconciliar as oposições filosóficas postas pela Modernidade. Segundo ele, mesmo que neguem, os autores pós-modernos constroem suas reflexões segundo os pressupostos modernos.

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 pensadores⁷ 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, Immanuel Kant, Luís Antônio Verney, Johann Friedrich Herbart, Johann Heinrich Pestalozzi, entre muitos outros que poderiam ser citados.

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 nos programas de ensino da chamada Escola Moderna, pode-se afirmar a partir de pensadores como João Amós Comênio, Jean-Jacques Rousseau, Marquês de Condorcet, Johann

⁷ Os pensadores citados se situam entre o século XV e o século XIX.

Friedrich Herbart e Herbert Spencer, que já é um pensador contemporâneo, que a Escola Moderna se funda tendo nos saberes históricos um dos seus pilares.

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 Contemporânea e no fato de que em algum ponto de suas reflexões eles situaram o ensino da História nos programas de ensino. Isso deve ser enfatizado em face do fato de que a História não esteve presente de maneira consistente nos programas de ensino dos processos educativos do Medieval e da Antiguidade.

Iniciando a reflexão situaremos um autor que ficou conhecido como pioneiro da Pedagogia Moderna, João Amós Comênio. Ele foi um bispo protestante nascido em fins do século XVI. Segundo Franco Cambi, Comênio sintetizou em suas obras um profundo sentimento religioso aliado a uma construção teórica que materializava uma didática que deveria reformar a escola, escola esta que ele considerava inadequada para as necessidades dos novos tempos. Assim afirma Cambi:

Toda a construção pedagógica de Comenius é, de fato, caracterizada por uma forte tensão mística que sublinha seu caráter ético-religioso e a decidida conotação utópica: a educação neste quadro é a criação de um modelo universal de “homem virtuoso”, ao qual é confiada a reforma geral da sociedade e dos costumes. Essa orientação religiosa desenvolve-se também numa filosofia precisa que se caracteriza por uma decidida conotação antropológica e por uma igualmente decidida orientação gnoseológica. À parte as referências a Platão e a Agostinho, são fortes os influxos exercidos sobre seu pensamento pela filosofia do Renascimento.⁸

Vivenciando as Guerras Religiosas e tendo sua vida marcada por constantes deslocamentos no interior da Europa em função destas guerras, ele produziu ao longo de sua existência uma vasta obra no campo educativo que traduzia a necessidade de formação de um homem temente a Deus e designado para uma cultura de paz.

De toda a sua produção editorial Comênio se destacou por seu livro “Didáctica Magna” em que 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 em seu programa de ensino, 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:

⁸ CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999, p. 286.

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.⁹

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.”¹⁰

Na Escola Latina, ou Ginásio, a História está presente no programa de ensino 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.¹¹

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.¹²

⁹ COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna*: tratado de arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 5 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006, p. 416.

¹⁰ COMÊNIO, *Didáctica magna*..., p. 429.

¹¹ COMÊNIO, *Didáctica magna*..., p. 438.

¹² COMÊNIO, *Didáctica magna*..., p. 445.

Enquanto em Comênio a educação tem uma relação umbilical com a religião, em Rousseau começa a se esboçar uma proposta educativa que sinaliza um distanciamento em relação ao campo religioso.

Rousseau foi um pensador iluminista suíço que contribuiu na construção de uma pedagogia moderna à medida que pensou o ato educativo sendo trabalhado sem rigidez, sem a noção pesada de hierarquia que dominava até então a relação aluno/professor e combatendo a construção do conhecimento pela via da memorização.

Ele exaltava a formação do homem em sintonia com a natureza. O autor pensou a perspectiva de uma educação universal, que pudesse ser utilizada em qualquer tempo, para todos os sujeitos e em qualquer lugar. Ele construiu seus apontamentos acerca de como deve ser a educação do homem, partindo da ideia de que o homem deveria se reconciliar com a natureza.

Era pelo distanciamento do homem em relação à natureza que ele percebia os vícios e as transgressões. Seu projeto de formação do homem era o de reintegrá-lo à natureza, torná-lo o mais distante possível dos vícios e maldades propiciados pela vida em sociedade, porque para ele o homem é por origem e natureza bom.

Rousseau materializou suas concepções pedagógicas e seu ideal de formação humana na obra intitulada *Emílio ou da Educação*, obra essa que embora apontasse na construção de uma educação em sintonia com a natureza tinha suas limitações por centrar-se num projeto formativo pela via do preceptorado. Em tempos em que a escolarização se fazia urgente e necessária, apontar para uma educação individual era afirmar a impossibilidade de uma educação para todos.

Pensando mais detidamente o saber histórico que é o objetivo deste artigo na obra *Emílio ou da Educação*, para Rousseau a História se materializa nos programas de ensino 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 ideias 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.¹³

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, argumenta:

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 deveriam 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.¹⁴

Embora Rousseau critique uma narrativa histórica presente nos programas de ensino 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 sublinha 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 sinaliza 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.

¹³ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução de Sérgio Milliet. 3 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1979, p. 101.

¹⁴ ROUSSEAU, *Emílio ou da educação*, p. 264.

Na reflexão com o Iluminismo e seus filósofos, além de Rousseau, também podemos dialogar com o Marquês de Condorcet que foi um pensador iluminista que se notabilizou por estudos na área da Matemática e por uma intensa participação na vida intelectual e política da França de sua época.

Ele foi relevante à medida que contribuiu para a construção da teoria da modernidade elaborando seu projeto pedagógico permeado pelos conceitos basilares à pedagogia moderna como os conceitos de público, laico, gratuito e universal no que tange à educação.

Vivendo o fervor da Revolução Francesa e partindo de uma concepção mais ampliada de Educação, ele propôs o estabelecimento de festas e rituais cívicos como forma de demarcar um novo tempo e uma nova estética para o Estado francês, que então derrubava os grilhões do *Ancien Régime*.

Condorcet construiu seu projeto educativo e entendeu que o ensino da História deve estar presente nos vários graus de ensino pensados por ele e materializados 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 ter perante à nação francesa.¹⁵

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.¹⁶

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.

¹⁵ 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.

¹⁶ CONDORCET, *Cinco memórias...*, p. 103.

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.¹⁷

Seguindo na reflexão sobre a construção da teoria pedagógica que pensa a Escola Moderna, podemos continuar tecendo o diálogo com Johann Friedrich Herbart, pensador alemão nascido em fins do século XVIII.

Temos em Herbart¹⁸ a tentativa de construção de uma pedagogia nos termos da ciência e como ela deve ser pensada à luz das discussões filosóficas sobre a educação no momento. Ele recebeu duas grandes influências que marcaram profundamente seu pensamento, do ponto de vista filosófico ele dialogou profundamente com Immanuel Kant e do ponto de vista pedagógico ele dialogou com Johann Heinrich Pestalozzi.

De Kant, ele continuou a abordagem de pensar a Educação num sentido geral, pensada a partir das três dimensões que são o governo, a instrução e a disciplina. De Pestalozzi ele aprofundou a experiência como componente para pensar a Educação, sem, no entanto, restringir-se a ela e chamando a atenção para a necessidade de conjugar experiência e reflexão como categorias de análise do pensamento pedagógico.

Pode-se afirmar que, embora Herbart tenha sido duramente criticado por seu excesso de rigidez e formalismo, sobretudo pelos pensadores da Escola Nova que tem seu maior expoente em John Dewey, é inegável a influência de seu pensamento no que ficou posteriormente conhecido como cinco passos formais da instrução.

Seus escritos ainda são importantes para que se reflita sobre a Educação num sentido mais geral, que não pode ou não deve ser restrita a um mero papel instrucional, sendo necessário que se atualize o entendimento do que é Moralidade, não mais baseado numa ética kantiana, mas pensada a partir dos valores que devem orientar homens e mulheres do século XXI.

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

¹⁷ CONDORCET, *Cinco memórias...*, p. 245.

¹⁸ HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral*. [1971]. 4 ed. Tradução de Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Caloste Gulbenkian, 2003.

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. Vê-se então como a Moral é para ele um componente fundamental na História ensinada.

Adentrando o século XIX, podemos observar que uma das grandes influências para a História ensinada foi a construção da teoria evolucionista. Nesse sentido, ainda que pudéssemos citar vários outros pensadores, vamos nos deter especificamente na contribuição do pensamento de Herbert Spencer a partir do livro intitulado *Da educação moral, intelectual e physica*¹⁹ como marco do pensamento evolucionista, pensando especificamente a educação e a influência desse no ensino da História.

Em diálogo com as teorias científicas do período e crente da ideia de que o desenvolvimento científico é motor de progresso e evolução, Spencer defendia que se desse primazia ao ensino das Ciências no âmbito escolar e que se conhecesse a fisiologia humana com vistas a preservar a espécie.

Sendo um filósofo inglês e vivenciando os efeitos da Segunda Revolução Industrial, ele pensava no estudo das Ciências como possibilidade de aplicação direta dos saberes científicos no espaço das fábricas, na agricultura e em outras atividades produtivas. Nesse sentido, ele abordou aspectos da Matemática, da Mecânica, da Geologia, da Astronomia, da Biologia e da Sociologia na relação com o ensino.

Spencer chamou atenção para o fato de que os saberes científicos vinham sendo aprendidos fora dos estabelecimentos oficiais de ensino. Centrou seu pensamento nos conceitos de observação e experimentação, estabelecendo um profícuo diálogo entre o Racionalismo e o Empirismo.

Há que se destacar que, no pensamento de Spencer a partir da obra em questão, não aparece referência à importância da educação religiosa na escola, o que o torna coerente como pensador positivista, à medida em que ele coloca no centro que guia o mundo não mais a Religião, mas sim a Ciência. O autor é um sintetizador do pensamento científico de sua época, trazendo para sua reflexão pedagógica fundamentos do método científico.

Spencer era crítico do ensino da História que se tinha então na escola, por ser um amontoado de nomes, datas e fatos históricos sem sentido para os educandos e também por não ter relação alguma com o agir humano, sem servir de guia para as condutas. Ele considerava que a História devia ser pensada numa perspectiva evolutiva. Assim ele definia em que termos deveria se dar o ensino da disciplina:

Mas, como já dissemos, as noções geralmente dadas sob aquella denominação não teem quase valor algum como guias. Difficilmente os factos ensinados nos nossos cursos de historia, bem como a maior parte das melhores obras escriptas para adultos, ilustram o espirito sobre os justos princípios da acção politica. As biographias dos monarchas (e

¹⁹ SPENCER, Herbert. *Da educação moral, intelectual e physica*. [s. ed.] Tradução da edição francesa de 1878. Porto: Typographia a vapor da Empresa Litteraria e Typographica, 1918.

a nossa mocidade não aprende outra coisa) lançam pequena luz sobre a sciencia da sociedade.²⁰

Spencer entendia que a História ensinada na escola devia ter uma utilidade, não poderia se justificar por si mesma. Em sua reflexão, saíam de cena os reis e entrava em cena a nação. Ele advogava que a História devia focar a nação pensando sua origem e sua organização. Nesse sentido, ele vai ao encontro do pensamento do século XIX que alçou a História à condição de Ciência e de disciplina escolar com autonomia nos programas de ensino.

Não por acaso, a História ascende à condição de disciplina escolar junto à Geografia. Não estamos mais falando de saberes históricos que podiam estar diluídos em outras disciplinas, mas de disciplinas escolares de pleno direito, com materialização mais precisa nos programas de ensino.

Era o tempo e o espaço da nação que se devia exaltar. Sob esse prisma, dialogamos com François 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 ars antiquaria, codificadas pelos positivistas, entram no ensino secundário por intermédio de um consenso provisório quanto ao sentido da história. Para chegar a esse consenso, Lavis e Seignobos retomam os dois temas da história filosófica desde o século XVIII: a história é a nação; a história é a civilização.²¹

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 materializava com vistas à formação moral do jovem, o que também pode ser observado no pensamento de Herbart, enquanto que em Condorcet a História tinha como meta a formação moral, mas ela deveria ser, sobretudo, a celebração dos direitos do homem, o que dialoga diretamente com os valores do Iluminismo. Por fim, em Spencer, a História é a celebração da nação.

É inegável o lugar do ensino da História no Projeto Pedagógico Moderno. Alçada à condição de disciplina escolar autônoma no século XIX, 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

²⁰ SPENCER, Herbert. *Da educação moral, intelectual e physica...*, p. 55.

²¹ FURET, François. *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, [s.d.], p. 132.

historiadores a importância de seu papel formativo nos programas de ensino da Escola Contemporânea.

Retomar o pensamento de autores modernos e contemporâneos que formataram o pensamento educacional ocidental 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 e nos ajude a entender qual deve ser o lugar do ensino da História na escola brasileira do tempo presente.



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, programas de ensino, 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. Serão abordados especificamente o pensamento de João Amós Comênio, Jean-Jacques Rousseau, Marquês de Condorcet, Johann Friedrich Herbart e Herbert Spencer. 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 Contemporânea e no fato de que em algum ponto de suas reflexões eles situaram o ensino da História nos programas de ensino.

Palavras Chave: Projeto Pedagógico Moderno; Pensamento Educacional; Ensino de História.

ABSTRACT

The article wants to produce a reflection on the place of the Teaching of History in the Modern Pedagogical Project, from the theoretical construction of authors who have studied the thinking of education and, at some point, touched the specificity of historical knowledge. In this sense they will be used authors that stood out as educational theorists standing issues such as teaching, teaching program, educational processes, school organization, secular education, education as a duty of the state, teaching and learning, the role of education, relationship between education and the idea of nation. This is a bibliographical work. Specifically it will be worked the thought of John Amos Comenius, Jean-Jacques Rousseau, the Marquis of Condorcet, Johann Friedrich Herbart and Herbert Spencer. The choice of such authors to comply with the proposed intent here was due to the theoretical importance of such thinkers in the construction of Modern and Contemporary Pedagogy and the fact that at some point in their reflections they placed the teaching of history in the programs.

Keywords: Modern Pedagogical Project; Educational Thought; Teaching of History.

Artigo recebido em 31 jan. 2016.

Aprovado em 16 mai. 2018.