

Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a História ensinada no século XVII¹

Annie Bruter

Tradução de Maria Helena Camara Bastos

Resumo

Partindo de uma breve análise das condições, nas quais se estabeleceram as visões (divergentes) do surgimento da disciplina escolar « história », em curso hoje na historiografia francesa, este artigo propõe-se recolocar a questão na longa duração, remontando os colégios de humanidades do Antigo Regime, mostrando que a própria noção de « disciplina escolar » não é pertinente para descrever seu ensino, analisando certas transformações (sócio-políticas, técnicas, culturais...) que conduziram a constituição da história como matéria autônoma de ensino para as elites no fim do século XVII.

Palavras-chave: História; Ensino; Século XVII.

Resumée

Partant d'une brève analyse des conditions dans lesquelles se sont mises en place les visions (divergentes) de l'apparition de la discipline scolaire « histoire » qui ont cours aujourd'hui dans l'historiographie française, cet article se propose de replacer la question dans la longue durée en remontant aux collèges d'humanités de l'Ancien Régime et en montrant que la notion même de « discipline scolaire » n'est pas pertinente pour décrire leur enseignement, puis en survolant certaines des transformations (socio-politiques, techniques, culturelles...) qui ont abouti à la constitution de l'histoire en matière autonome d'enseignement pour les élites à la fin du XVIIIe siècle.

Mots-clés: Histoire; enseignement; XVIIIe siècle.

¹ Título em francês: “Un exemple de recherche sur l’histoire d’une discipline scolaire: l’histoire enseignée au XVIIIe siècle”. Especialmente escrito para ser publicado no Brasil.

A idéia de que os conhecimentos de qualquer ordem que nós dispomos são o resultado de uma construção humana - não o fruto de uma revelação ou de uma reminiscência - é atualmente amplamente admitida, pelo menos entre os pesquisadores que produzem esses conhecimentos; a idéia de que as disciplinas escolares pelas quais esses conhecimentos chegam às jovens gerações são também o produto de um trabalho coletivo, de um conjunto de atores do sistema educativo, que tem dificuldade em conquistar o direito de cidadão na França. Frequentemente, vistos como cópias das ciências eruditas mais ou menos simplificadas para serem usados pelos alunos, as disciplinas escolares não foram por muito tempo apreendidas pelos historiadores do ensino senão de maneira teleológica, em função das teorias científicas e das concepções pedagógicas que eram as da sua época. É principalmente o caso dos historiadores que tiveram uma grande influência na França no início da IIIª República - época de importantes reformas no ensino em todos os níveis (primário, secundário e superior), como de Gabriel Compayré² e de Émile Durkheim³: tratava-se bem mais de dar uma genealogia à nova pedagogia que desejavam implantar do que restituir seu sentido original às práticas de ensino do passado, das quais desejavam precisamente se descartar. Ora, a seus trabalhos a história do ensino por muito tempo permaneceu tributária na França no século XX.

O ensino da história encontrava-se em uma posição absolutamente especial como objeto historiográfico: por ser considerado instrumento essencial de formação patriótica e cívica na pedagogia dessa época, só podia voltar-se ao seu passado celebrando sua própria instauração, rejeitando nas trevas do atraso mental as instituições de ensino que não lhe atribuíram o lugar de destaque que devia, segundo ele, ser o seu. No âmbito da rivalidade entre ensino laico e ensino confessional - que marcou profundamente, como já sabemos, a vida política e científica do início da IIIª República -, a questão histórica a ser resolvida era, portanto, saber se o ensino da história tinha nascido nos colégios do Antigo Regime - essencialmente controlados pela Igreja⁴ - ou nos estabelecimentos

² Gabriel Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIIe siècle*, Paris, Hachette, 1879, 2 vol. in-8°.

³ Émile Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France* (avec une introduction de M. Halbwachs), Paris, Presses universitaires de France, 1938, 2° éd. 1969, 403 p. (curso sobre história do ensino na França proferido por Durkheim na Sorbonne em 1904-1905 e reprisado nos anos seguintes até a guerra).

⁴ É a tese defendida pelos historiadores das grandes ordens dedicadas ao ensino Oratorianos ou Companhia de Jesus: Paul Lallemand, *Histoire de l'éducation dans l'ancien Oratoire de France*, 1888, réimp. Genève, Slatkine - Megariotis Reprints, 1976, 474 p.; François de Dainville, *La Naissance de l'humanisme moderne*, 1940, réimp. Genève, Slatkine Reprints,

originários da Revolução Francesa (escolas centrais, liceus). Semelhante questão, sobre a qual muito se escreveu, não podia chegar a nenhuma conclusão. Os materiais disponíveis são de fato interpretados de diversas maneiras: se definirmos o ensino de história que se tem provando que a história está presente, e mesmo superabundante, nos colégios do Antigo Regime, se definirmos essa disciplina como conjunto de conteúdos, eles demonstram ao contrário, que ela não existia se tivermos uma concepção administrativa da disciplina escolar como entidade regida por disposições regulamentares (um programa, exames, horários, etc.). Um outro fator de incerteza para a interpretação da documentação: durante muito tempo, houve a falta de atenção às especificidades dos colégios do Antigo Regime, como se esses fossem, conforme a uma norma geral, semelhante àquela que, pouco a pouco, se impôs nos estabelecimentos públicos do século XIX. Enquanto em alguns colégios, justapunham-se uma estrutura propriamente escolar; isto é, um conjunto de classes que correspondiam às normas de um plano de estudos, e um pensionato que funciona de maneira bem mais flexível, vindo de encontro aos desejos das famílias; completando-se, assim, a formação dada nas classes através de ensinamentos especiais⁵. Ora, no quadro desses ensinamentos, de certa forma particulares, se desenvolveu uma pedagogia da história prenúncios da de hoje.

Na história do ensino na França, portanto, a renovação da problemática que aconteceu no fim do século XX – outra época de perturbações profundas do sistema educativo francês – transformou os termos da questão de duas maneiras diferentes. De um lado, foi colocado o problema do papel social desempenhado pelos estabelecimentos escolares (seguindo o exemplo da sociologia crítica da educação, que se desenvolve nos anos 1960), diversos estudos revelaram a coexistência, por muito tempo ocultada, de diferentes tipos de educação em certos estabelecimentos do Antigo Regime, em particular nos que reuniam um colégio de prestígio e um pensionato aristocrático⁶ - como La Flèche e Louis-le-Grand no que diz respeito aos estabelecimentos jesuíticos, Juilly e Vendôme para os que eram

1969, XX-390 p.; du même, « L'enseignement de l'histoire et de la géographie et le "Ratio studiorum" » (1954), art. repris dans François de Dainville (Marie-Madeleine Compère éd.), *L'Éducation des jésuites*, Paris, Les Éditions de Minuit, rééd. 1991, pp. 427 – 454

⁵ Mark Motley, *Becoming a French Aristocrat. The Education of the Court Nobility, 1580 – 1715*, Princeton, Princeton University Press, 1990, X – 241 p.

⁶ Deux synthèses sobre esse tema: Marie-Madeleine Compère, *Du Collège au lycée (1500 – 1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, Gallimard/Julliard, 1985, coll. « Archives », 286 p.; Dominique Julia, Huguette Bertrand, Serge Bonin, Alexandra Laclau, *Atlas de la Révolution française. 2. L'enseignement, 1760 – 1815*, Paris, Editions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1987, 105 p.

mantidos pelos oratorianos. Por outro lado, alguns trabalhos levantaram o problema da historicidade das próprias disciplinas. Redefinindo-as como produções coletivas das instituições de ensino (e não mais como reflexo simplificado de conhecimentos), André Chervel pode assim mostrar, em um artigo pioneiro⁷, que a própria noção de disciplina escolar é uma noção recente, que apareceu precisamente ao mesmo tempo em que as reformas de ensino que foram implementadas na virada do século XIX-XX. Essa reformulação permitiu relançar a questão da história do ensino histórico em novos termos e perguntar não somente em que momento apareceu um ensino de história semelhante ao de hoje, mas também em que consistiam a história e seu ensino antes desse momento.

Essa questão foi objeto de uma pesquisa empreendida, em primeiro lugar, no contexto de uma tese de didática da história⁸, retomada em uma jornada de estudos sobre o ensino das humanidades clássicas, organizada por André Chervel e Marie-Madeleine Compère no Service d'histoire de l'éducation do INRP⁹ -esse estudo resultou em uma obra sobre a história ensinada no século XVII¹⁰. Embasada em materiais diversos, compreende tanto os planos de estudos em vigor e os exemplos de “lições-modelos” propostos aos professores na época, quanto tratados sobre a educação e os resumos de história utilizados para fins pedagógicos (condição atestada por testemunhos da época e a confusão seguidamente feita entre os resumos do Antigo Regime e os “manuais” de hoje era de natureza a deturpar a interpretação do material documental). O campo geográfico abarcado é a França, não por desinteresse pela comparação nesse domínio, mas porque as fontes mais facilmente acessíveis, no contexto de uma pesquisa necessariamente limitada no tempo, são as fontes francesas.

Sem retroceder ao aspecto historiográfico da questão, tentaremos resumir aqui os principais resultados dessa pesquisa, centrando-nos em dois pontos: o caráter “não-disciplinar” do ensino dos colégios do Antigo Regime e a maneira pela qual a história era ali tratada; a evolução dos “usos” da história no século XVII e, conseqüentemente, o aparecimento de

⁷ André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation* n° 38, Paris, INRP, mai 1988, pp. 59 – 119; repris in André Chervel, *La Culture scolaire*, Paris, Belin, 1998, pp. 9 – 56.

⁸ Annie Bruter, *Les Paradigmes pédagogiques. Recherches sur l'enseignement de l'histoire au XVIIe siècle (1600 – 1680)*, Université Paris VII, décembre 1993, 426 p.

⁹ Uma parte das comunicações apresentadas durante essa jornada foram publicadas no número temático *Les Humanités classiques*, *Histoire de l'éducation* n° 74, Paris, INRP, mai 1997, 253 p.

¹⁰ Annie Bruter, *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin, 1997, 237 p.

novas práticas de ensino dessa matéria. Em síntese, se tentará construir um ensaio para contribuir a uma reflexão sobre o processo de longa duração – ou seja, a constituição de um campo de saber em disciplina escolar.

A História em um ensino “não-disciplinar”

A própria natureza do material documental legado pelas práticas escolares do século XVII – planos de estudos, lições-modelos e obras pedagógicas – e a impossibilidade de interpretá-lo através das categorias regulamentares pelas quais definimos hoje a disciplina escolar (horários, programas, etc.) orientou a pesquisa em uma primeira etapa: antes de qualquer tentativa de apreensão do lugar da história propriamente dita, no ensino dos colégios, é preciso esclarecer os princípios e os fins desse ensino, que não havia nenhum motivo *a priori* de supor idênticos aos de hoje.

Se o século XVII (ao menos na primeira metade) é realmente uma época de vigoroso crescimento escolar, que viu a expansão dos colégios humanistas iniciada no século precedente¹¹, a demanda educativa a qual atendiam essas instituições se distinguia em diversos pontos das de hoje. Retomando a si a ambição integradora, a da retórica antiga¹², os estudos humanistas pretendiam conciliar em uma mesma visão três finalidades que nos acostumamos a separar claramente: uma finalidade prática de domínio da linguagem, uma finalidade cognitiva de aquisição de conhecimentos, uma finalidade religiosa de acesso à ciência e à virtude. São esses três objetivos que encontramos simultaneamente presentes no programa de estudos, inteiramente constituído de textos vindos da Antigüidade, como nos procedimentos de ensino: tratava-se, antes de mais nada, de levar os alunos a exprimirem-se através de inúmeros exercícios, orais ou escritos. Esse treinamento intensivo, fundado no estudo de textos-modelos propostos à imitação, visava assegurar o domínio das línguas antigas (ou, em todo caso, do latim; a voga do grego no século XVI não continuou no século seguinte) ao mesmo tempo em que assegurava o das técnicas – retórica e filologia – que tornavam os alunos eloquentes e capazes de ascender ao saber: esse era, de fato, criado como corpus textual, seja ele profano, textos antigos, ou de livros sagrados. Atendendo ao mesmo tempo às necessidades da Igreja da Contra-reforma, que procurava formar

¹¹ Cf. Marie-Madeleine Compère, *Du Collège au lycée...*, *op. cit.*

¹² Sobre essa questão, ver Marc Fumaroli, *L'Âge de l'éloquence. Rhétorique et « res literaria » de la Renaissance au seuil de l'époque classique*, Genève, Droz, 1980, 882 p.

pregadores, e às necessidades dos príncipes para os quais se recrutava o aparelho administrativo, necessitando de homens aptos a manejar a linguagem. Esse programa de estudos foi apoiado pelas autoridades da época, laico e eclesiástico, e adotada pelos indivíduos ou grupos que aspiravam fazer carreira, na Igreja ou no Estado.

Constatamos que o nosso regime epistemológico é muito estranho, busca suas raízes na Antigüidade, que sustenta tal concepção de ensino – a qual recorria, explicitamente a dois grandes professores antigos, Cícero e Quintiliano. Fundada sobre o primado da língua (instrumento de poder e meio de comunicação entre Deus e os homens) e sobre o respeito da escrita (pelo qual as palavras inaugurais, as da Revelação, foram transmitidas desde a criação do mundo), essa epistemologia considera o saber como um dado a ser decifrado, o acesso ao conhecimento como um ato de leitura¹³. Por isso, a necessidade dessa etapa preliminar para chegar ao conhecimento que era o estudo das línguas e dos textos antigos: o ensino das humanidades.

Por sua pretensão integradora – formar o *vir bonus dicendi peritus*, homem de bem que sabe falar – assim como pelo lugar central que dava aos textos, tal ensino só podia ser “não-disciplinar”. A explicação dos textos antigos, ponto de partida das aprendizagens, necessitava realmente recorrer a conhecimentos de ordem muito diversas – gramaticais e filológicos, mas também geográficos, históricos, etnológicos, até mesmo botânicos, zoológicos ou mineralógicos – ao mesmo tempo que a capacidade de ressaltar as sentenças e máximas de ordem retórica, moral ou política que devem enriquecer o discurso do orador: tudo isso era considerado como conhecido pelo regente único de cada classe. Reciprocamente, as produções dos alunos chamados a reutilizar o vocabulário, as expressões, os conhecimentos de belos pensamentos descobertos nos autores estudados, deviam testemunhar sua amplitude a incorporar palavras e idéias em um conjunto textual harmonioso.

A prioridade dada à finalidade retórica do ensino não significa, no entanto, que o ensino humanístico não se preocupa em transmitir conhecimentos (esse objetivo está explicitamente inscrito, por exemplo, em certas versões do mais célebre dos planos de estudo da época, o *Ratio studiorum* jesuíta¹⁴): também não se pode falar ou escrever sem conteúdo.

¹³ Sobre a longa duração dessa concepção de acesso ao conhecimento como *lectio*, ver Eugenio Garin, trad. française *L'Éducation de l'homme moderne. La pédagogie de la Renaissance, 1400 – 1600*, rééd. Paris, Fayard, 1995, coll. « Pluriel », pp. 66 – 70.

¹⁴ A versão definitiva da *Ratio studiorum* jesuíta, a de 1599, foi recentemente objeto de uma reedição acompanhada duma tradução francesa: *Ratio studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*, Paris, Belin, 1997, 314 p. Fazemos aqui referência às

Mas esses conhecimentos, não sendo estudados por eles mesmos, não eram objeto de uma exposição sistemática, salvo a título recreativo, no contexto do que se chamava então o *erudito* (um espaço de tempo voluntariamente deixado ao regente para repousar e fazer com que os alunos descansem da austera disciplina da explicação de textos)¹⁵: eram dados à medida da leitura dos textos, em função dos conteúdos a serem explicados. É assim que conhecimentos que dizem respeito, para nós, à história – o desenrolar de certos acontecimentos, a descrição das instituições ou dos costumes de uma certa época – podiam ser apresentados no momento da explicação de uma poesia ou de uma obra oratória de Cícero... Inversamente, a leitura dos historiadores antigos, que faziam parte dos programas das classes (na classe de humanidades, principalmente, mas também em outras classes) oportunizavam não tanto o estudo dos acontecimentos mas o dos procedimentos de escrita próprios ao historiador: mais que a própria história tratava-se conforme as finalidades gerais - as do ensino das humanidades, de aprender como escrever.

Quanto aos conhecimentos necessários à compreensão das obras históricas estudadas, tendo em vista o conteúdo militar-político das obras dos historiadores antigos, consistiam principalmente em conhecimentos geográficos que permitiam ter uma idéia do teatro das operações e seguir o desenrolar dos combates descritos. A cronologia era considerada como um acessório do estudo desses textos históricos - a linguagem da época costumava unir à cronologia a geografia sob a expressão “os dois olhos da história”. A ciência cronológica era de toda maneira, na época em que foram criadas as instituições de educação humanistas (isto é, no século XVI), um campo de pesquisa extremamente “preciso”, exigindo uma vasta cultura filológica e científica, que não devia ser exposta em classe¹⁶. Ainda não se dispunha, mesmo se desejassem ardentemente conhecimentos que permitissem reconstituir a sucessão dos acontecimentos relacionados pelos textos antigos. O único meio de datação, pouco preciso, de que dispunham os regentes humanistas era efetivamente a filologia, na medida em que essa procede por comparação entre os diversos estágios de uma língua (o latim,

instruções mais detalhadas da primeira versão da *Ratio*, a de 1586, consultável em Ladislaus Lukács, *Monumenta paedagogica Societatis Jesu*, Rome, *Institutum Societatis Jesu*, t. I – VII, 1965 – 1992, t. V, p. 151. Ver também as instruções de P. Orlandini, *Circa il modo de legger dell'humanista* (1582 – 83), *ibid.* t. VI, p. 520.

¹⁵ Não conhecendo publicações especificadamente consagradas à essa questão, permito-me indicar minha obra *L'Histoire enseignée au Grand Siècle...*, *op. cit.*, pp. 61 – 71.

¹⁶ Ver Anthony Grafton, *Joseph Scaliger. A Study in the History of Classical Scholarship. II – Historical Chronology*, Oxford, Clarendon Press, 1993, 766 p.

nesse caso) no curso de sua evolução¹⁷ - o que reconduz outra vez à necessidade de um domínio tão aprofundado quanto possível dos textos escritos nessa língua.

Imaginamos, portanto, a impossibilidade, em um tal contexto de um “curso” de história que consistiria em uma apresentação seguida dos acontecimentos – do mesmo modo que um “curso” de qualquer matéria que fosse, na medida em que se estudasse em prioridade textos. Daí a proposição de ver no ensino das humanidades, um ensino por definição “não-disciplinar”; e isso não devido a uma incapacidade dos regentes da época em criar um outro, mas em virtude dos princípios que tinham presidido a sua organização. Foi assim que as instâncias dirigentes da Companhia de Jesus refutaram a proposição feita por muitos de seus membros de criar um curso de história, conforme o modelo praticado por seus rivais protestantes; não porque elas recusassem a história em si, mas porque romperiam com o respeito aos textos antigos, base de sua pedagogia¹⁸.

Também vemos que o material documentário utilizado em tal ensino oferece amplitude à interpretação, já que seus conteúdos, na medida em que dizem respeito quase que exclusivamente às realidades tratados pelos textos antigos, são exclusivamente históricos: trata-se de palavras, de fatos, de pensamentos vindos da Antigüidade. Entretanto, essas palavras, fatos e pensamentos não chegam aos alunos de maneira ordenada pois os textos são escolhidos em função de seu grau de dificuldade lingüística, não obedecendo à ordem cronológica. Assim, não podemos pretender que os alunos dos colégios do Antigo Regime saiam totalmente despojados de conhecimentos históricos: eles tinham, ao contrário, um conhecimento da Antigüidade bem mais profundo que os alunos e mesmo os professores atuais de história. Mas esse saber histórico era desordenado e, sobretudo, lacunar, porque ignorava quase tudo o que chamamos hoje de Idade Média - sem falar da época em que viviam os alunos.

Esse fato pode escandalizarnos? Isso não teria mais sentido senão o de se indignar com teorias científicas que estiveram em voga antes das nossas. A história, para os regentes dos colégios humanistas, não era um conjunto de conhecimentos, o produto de uma pesquisa fundada sobre uma

¹⁷ Ver Donald R. Kelley, *Foundations of Modern Historical Scholarship. Language, Law and History in the French Renaissance*, New York/London, Columbia University Press, 1970, 321 p.

¹⁸ Cf. François de Dainville, « L'enseignement de l'histoire et de la géographie... », art. cit.; para uma discussão da tese sustentada nesse artigo, ver Annie Bruter, « Entre rhétorique et politique: l'histoire dans les collèges jésuites au XVIIe siècle » in *Les Humanités classiques, Histoire de l'éducation* n° 74, op. cit., pp. 59 – 88.

metodologia regrada: a palavra não designava um domínio particular do saber – todo o saber, na época, era tido como vindo do passado, portanto como história – mas um ramo da retórica, definido por um modo específico de escrita, o modo narrativo. Só eram, conseqüentemente, considerados como historiadores aqueles que soubessem usar esse modo com talento, em bom latim ou em bom grego – o que desqualificava os cronistas medievais¹⁹. Não se tratava, então, na época de “ensinar história” segundo o sentido atual do termo: conforme as concepções pedagógicas e científicas da época, os alunos deviam ler os historiadores antigos, pois se procurava na leitura elementos para ensinar a arte de escrever, graças à qual a França disporia um dia, ao menos esperavam, de historiadores dignos desse nome que ela ainda não tinha...

“Usos” e pedagogia da história no século XVII

O paradoxo é que esse ensino das humanidades eclodiu no momento em que as concepções mudaram, procedentes de uma época mais antiga (a da cultura manuscrita da Renascença), da cristalização sob a forma de modelo pedagógico - mas não é próprio a todo sistema educativo, por definição encarregado de transmitir o que vem do passado, atrasar o que diz respeito à sociedade que o envolve? Poderíamos aqui mencionar brevemente alguns fatores dessa mudança, enumerando sucessivamente o que, na realidade, se relaciona de maneira muito mais complexa.

Um primeiro fator de mudança situa-se, bem entendido, no plano político. A vitória da fidelidade monárquica sobre os vínculos de dependência confessional, que põe fim às guerras de religião²⁰; o triunfo do absolutismo e a paroquialização da vida mundana e cultural do século XVII²¹ focalizam, de agora em diante, o interesse sobre a história nacional, vista através da história das dinastias reinantes e de sua corte. Paralelamente, se manifesta uma evolução do sentimento religioso: a importância cada vez maior acordada às práticas – portanto aos costumes –

¹⁹ Ver Arnaldo Momigliano, « Ancient History and the Antiquarian », 1950, trad. française « L'histoire ancienne et l'Antiquaire » dans Arnaldo Momigliano, *Problèmes d'historiographie ancienne et moderne*, Paris, Gallimard, 1983, pp. 244 – 293.

²⁰ Myriam Yardeni, *La Conscience nationale en France pendant les guerres de religion (1559 – 1598)*, Louvain/Paris, Nauwelaerts/Béatrice-Nauwelaerts, 1971, 392 p.

²¹ Ver Roger Chartier, « Trajectoires et tensions culturelles de l'Ancien Régime » in André Burguière et Jacques Revel (dir.), *Histoire de la France. Les formes de la culture*, Paris, Éditions du Seuil, 1993, pp. 307 – 392.

como critério de ortodoxia confessional²², leva a acentuar fins moralizadores da educação, em que o aprofundamento do esforço de aculturação religiosa iniciado no século precedente, no âmbito da rivalidade entre Reforma e Contra-Reforma²³, induz o recurso à narração histórica como meio de fazer interiorizar, desde a infância, as verdades e os valores transmitidos pelo catecismo²⁴. No plano cultural, enfim, o progresso da produção impressa a coloca à disposição de um público cada vez mais vasto, que se estende, a partir dali, além do círculo dos “doutos” para os quais a leitura era uma atividade quase profissional²⁵: o uso de uma literatura mais mundana, mais atraente e de mais fácil acesso que a literatura latina e grega, ao mesmo tempo que uma especialização acrescida de gêneros.

Ora, todos esses fatores se encontram com uma outra mutação, dependendo ela do plano científico. O saber fundamental da época, do nosso ponto de vista, é a elaboração de uma linha de tempo única sobre a qual se ordenam os fatos até então dispersos, conhecidos através dos textos antigos e medievais²⁶. É essa aquisição da ciência “cronológica” da Renascença, que os resumos de história - que parecem cada vez mais numerosos durante o século, em latim²⁷ e em francês²⁸ - pretendem vulgarizar. A utilização dessa linha de tempo dá aos estudos históricos um novo modo de apreensão dos fatos (por ordem de sucessão cronológica e

²² Michel de Certeau, « L'inversion du pensable. L'histoire religieuse du XVII^e siècle » (1969) et « La formalité des pratiques. Du système religieux à l'éthique des Lumières (XVII^e – XVIII^e) » (1973), artigos retomados em Michel de Certeau, *L'Écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1975, pp. 131 – 152 et 153 – 212.

²³ Jean-Claude Dhôtel, *Les Origines du catéchisme moderne d'après les premiers manuels imprimés en France*, Paris, Aubier, 1967, 472 p.

²⁴ Claude Fleury, *Catéchisme historique*, Paris, Vve G. Clouzier, 1683, 2 vol. in-12, t. I: *Petit Catéchisme*; Fénelon, *De l'Éducation des filles*, 1687 (a edição consultada é a de Paris, P. Aubouin, 1696, in-12, 272 p.).

²⁵ Ver Henri-Jean Martin, *Livre, pouvoirs et société à Paris au XVII^e siècle (1598 – 1701)*, 1969, rééd. Genève, Droz, 1999, 2 vol., 1091 p.

²⁶ Anthony Grafton, *Joseph Scaliger...*, *op. cit.*; D.J. Wilcox, *The Measure of Time Past. Prenewtonian Chronologies and the Rhetoric of Relative Time*, Chicago/London, The University of Chicago Press, 1987.

²⁷ Só mencionaremos aqui os dois mais célebres entre cuja utilização com fins pedagógicos é atestada, que são também os mais antigos: *l'Epitomae historiarum libri X* do jesuíta Torsellini, que apareceu pela primeira vez em Roma em 1598, que podemos consultar na edição de Lyon, J. Cardon e P. Cavellat, 1620, in-12, p. lim., 640 p. e index; e o *Rationarium temporum...* de P. Denis Petau, Paris, S. Cramoisy, 1633, 2 t. en 1 vol. in-12.

²⁸ Há desde o início a coexistência de duas séries de resumos de história, uma em latim, outra em francês. O estudo de suas relações e a maneira em que o francês se impôs através das edições sucessivas ainda está a ser feito.

não mais por contiguidade, temática ou geográfica). Fornece, pelas referências temporais que estabelece, um instrumento de aprendizagem que faltava até então (as datas...). Coloca, assim, mais claramente em evidência as lacunas na exposição dos acontecimentos, incitando completá-las; contribuiu, desse modo, para transformar a noção do tempo, dando uma visão linear... todas coisas que, sem atacar, destroem profundamente o respeito sempre proclamado dos historiadores da Antigüidade.

Assim, vemos manifestar-se ao longo do século, através da literatura de vulgarização histórica e dos projetos ou tratados sobre a educação, aspirações a um outro tipo de relação com o passado que não seja o do ensino humanista: uma relação mais natural, mais direta, que contorna o obstáculo da aprendizagem das línguas antigas e exige o acesso a um passado mais próximo e mais acessível. A tradução dos autores antigos, se não for novidade, conhece então outra idade do ouro: os “belos infiéis”²⁹ colocam esses autores ao alcance dos leitores (e das leitoras) que não foram obrigados às disciplinas austeras de aprendizagens humanistas. A oferta de obras históricas se diversifica: produções humanistas, que continuam sua carreira florescente, compêndios de história e histórias mais ou menos romanescas³⁰, destinados a um público maior e menos informado.

Paralelamente, se afirma cada vez mais explicitamente a necessidade de conhecer a história de seu país em um movimento, aliás não isento de contradições – as mesmas que vimos surgir no fim do século XVII, a respeito da educação do príncipe cristão, apresentada como modelo a ser seguido mas reservado ao poder e aos que são destinados por natureza; isto é, por seu nascimento³¹. Ora, a história mantinha nesse modelo um lugar central, como complemento indispensável das matérias “teóricas” necessárias à formação principesca que eram a moral e a política: era a história que estava destinada a fornecer os exemplos, ilustrando os preceitos abstratos que constituíam essas ciências. Essa história necessária aos príncipes englobava-se bem à história antiga, não se isolava: devia fornecer aos futuros governantes modelos mais próximos deles do que os heróis da

²⁹ Roger Zuber, *Les « Belles infidèles » et la formation du goût classique*, 1968, rééd. Paris, Albin Michel, 1995, coll. « Bibliothèque de l'Évolution de l'humanité », 521 p.

³⁰ Sobre a “fusão” entre história e romance na segunda metade do século XVII, ver Bernard Magné, *Crise de la littérature française sous Louis XIV: Humanisme et nationalisme*, Lille, Atelier de reproduction des thèses Lille III, 1976, 2 vol., 1026 p., multigr.

³¹ Annie Bruter, « Des *arcana imperii* à l'éducation du citoyen: le modèle de l'éducation historique au XVIIIe siècle », apresentado no colóquio organizado pela Société française d'étude du dix-huitième siècle et la Société italienne d'étude du dix-huitième siècle, com l'UMR *LIRE* (CNRS n° 5611 – Université Stendhal – Grenoble I), « L'Institution du Prince au XVIIIe siècle », Grenoble, 14 – 16 octobre 1999, a ser publicado nas Atas do colóquio.

Antigüidade, bem como conhecimentos positivos (militares, genealógicos, diplomáticos, econômicos, etc.) sobre os assuntos do reino, isto é, sobre o presente ou o passado próximo. Uma nova pedagogia da história surge, assim, conjugando a aprendizagem da cronologia com o curso dialogado no qual o aluno escuta e discute o relato dos acontecimentos, que deverão ser em seguida redigidos: tal é, ao menos, a pedagogia descrita pelos preceptores dos príncipes no fim do século XVII³². Quanto aos primeiros “manuais escolares” de história, não provêm da educação principesca³³, mas das pensões aristocráticas onde se ministravam os cursos particulares de história pelos “chambristes”³⁴.

Os preceptores dos príncipes não publicam suas obras sem fornecer uma advertência sobre a inconveniência que teria para as “pessoas comuns” pretender o mesmo saber que os príncipes. Concede-se ao homem comum somente um “uso moral” da história destinada a ensinar os malefícios das paixões: o “uso político” desta é reservado aos príncipes e aos “Grandes”³⁵. Compreendemos, vendo a história assim colocada como disciplina central da educação ao mesmo tempo que subtraída ao comum dos mortais, o seu estatuto marginal, inacessível no último século do Antigo Regime. Era objeto de um ensino, sobre o qual encontramos vestígios através de resumos explicitamente destinados à juventude³⁶, de exercícios

³² Charles-Bénigne Bossuet, « De l’instruction du Dauphin, Lettre au pape Innocent XI » (1679) dans *Œuvres complètes*, Bar-le-Duc, par des prêtres de l’Immaculée Conception de St-Dizier, 1863, t. XII; Claude Fleury, *Traité du choix et de la méthode des études*, Paris, P. Auboin, P. Émery et C. Clousier, 1686, in-12, 365 p.; Géraud de Cordemoy, « De la nécessité de l’Histoire, de son usage, & de la manière dont il faut mêler les autres sciences, en la faisant lire à un Prince » dans *Divers traités de métaphysique, d’histoire et de politique*, Paris, Vve de J.-B. Coignard, 1691, in-12, VI-292 p

³³ É, por exemplo, o caso, citando somente o mais célebre, de *Instruction sur l’Histoire de France & Romaine par demande & réponses, Avec une explication succincte des Métamorphoses d’Ovide, & un Recueil de belles Sentences tirées de plusieurs bons Auteurs*, Paris, A. Pralard, 1687, in-12, em que o autor, Le Ragois, era preceptor do Duque de Maine.

³⁴ Faltando lugar para uma bibliografia completa, mencionaremos: *Nouveaux Élémens d’histoire et de géographie à l’usage des pensionnaires du Collège de Louis le Grand* du jésuite Buffier, 2^{ème} éd. Paris, M. Bordelet, 1731, 2 partes em 1 vol. in-12. Os resumos do Padre Berthault, regente à Juilly: *Florus Francicus*, Paris, J. Libert, 1630, in-24, 279 p.; *Florus Gallicus*, Paris, J. Libert, 1632, in-24, 324 p.; *Florus Gaulois ou l’abrégé des guerres de France*, t. I, Paris, J. Libert, 1634, in-8°, 298 p., são talvez oriundos dos cursos desse pensionato que a tradição historiográfica considera como o primeiro a ter ministrado o ensino de história, mas a prova da utilização desses resumos para fins pedagógicos não existe.

³⁵ Annie Bruter, « La “confiscation” de l’histoire: l’éclatement des usages de l’histoire au XVIIe siècle » in Henri Moniot et Maciej Serwanski, *L’Histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent*, Paris/Montréal, L’Harmattan, 2000, pp. 27 – 46.

³⁶ Os resumos da época precedente visavam um público bem mais definido.

públicos³⁷, até mesmo de redações dos alunos³⁸. Mas, excetuando as instituições inovadoras que foram as pensões particulares e as escolas militares, esse ensino não foi, em geral, integrado ao currículo escolar - a história continuava sendo um tipo de matéria facultativa sob a responsabilidade das famílias. Explica-se, assim, a insistência em reclamar sua introdução nos colégios no século XVIII³⁹, quando há provas da existência de seu ensino na época; mas é o estatuto desse ensino que persiste impreciso, por causa de seu caráter marginal, não-normatizado.

Somos levados, assim, a distinguir duas coisas normalmente confundidas no discurso sobre a educação (pelo fato de seguirem agora juntas, a saber, *pedagogia* e *escolarização* - chamamos aqui pedagogia toda tentativa intencional de transmissão de um saber). Se a história do ensino histórico mostra que houve a invenção de uma pedagogia da história, com seus procedimentos e seu material específico na segunda metade do século XVII, mostra também que essa invenção se fez fora do âmbito propriamente escolar: é no espaço mais flexível da educação principesca ou do pensionato aristocrático que se elaboraram métodos e instrumentos de uma instrução histórica autônoma, independente da leitura dos historiadores antigos, procedendo a uma apresentação contínua dos acontecimentos - da criação do mundo até a época contemporânea.

O estudo das resistências à integração dessa história autônoma ao currículo escolar, e os fatores que terminaram impondo-a junto das humanidades clássicas, ultrapassaria muito os limites temporais desse artigo, pois levaria ao debate sobre a educação do século XVIII e a Revolução, sobre os liceus do século XIX. Contentar-nos-emos em assinalar que a introdução da história no ensino dos liceus e colégios do Império e da Restauração (mencionada nos programas desde 1802⁴⁰, a história é dotada de um horário específico e de um programa embrionário em 1814⁴¹, de professores “especiais”, em certos liceus, pelo menos a partir de 1818⁴²) não

³⁷ Ver por exemplo *Pierre Jean de Berulle répondra sur l'histoire chronologique de l'Église... Au Collège de Louis le Grand, le Vendredi 8 avril 1707, à quatre heures après midi*, Arch. S.J. Vanves, É Pa 30 – 7.

³⁸ O curso de Bossuet sobre Charles IX redigido para o príncipe herdeiro foi publicado por Régine Pouzet sob o título *Charles IX, récit d'histoire*, Clermont-Ferrand, Adosa, 1993.

³⁹ Ver, por exemplo, o artigo « Collèges » da *Encyclopédia*, no qual D'Alembert se queixa « do pouco caso dado ao estudo da História nos colégios », *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des Arts, des Sciences et des Métiers*, t. III, Paris, 1753.

⁴⁰ Philippe Marchand (éd.), *L'Histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels. T. 1: 1795 – 1914*, Paris, INRP, 2000, textes 4, 5, 6, pp. 95 – 96.

⁴¹ *Ibid.*, texte 12, pp. 101 – 103.

⁴² *Ibid.*, texte 15, pp. 109 – 110.

poderia ser feita tão rapidamente, se os professores não dispusessem de um mínimo de material pedagógico já elaborado. Ora, uma parte pelo menos desse material pedagógico, remonta aos preceptores dos príncipes do fim do século XVII, como Fleury ou Le Ragois, cujas obras conhecem, ao longo do século XIX, uma carreira que só se extinguiu com as reformas republicanas⁴³.

A primeira das reflexões, de ordem mais geral, pela qual gostaríamos de encerrar esse artigo, concerne à temporalidade própria da história das disciplinas escolares. André Chervel abordou o problema, assinalando a longa duração dos processos de criação e de funcionamento de uma disciplina⁴⁴. No mesmo sentido - e contra uma certa tradição historiográfica, que vê na aparição do ensino da história no século XIX uma criação *ex nihilo* do poder político -, esperamos ter mostrado que a constituição da história em matéria “ensinável” foi um fenômeno de longa duração, cujas premissas são encontradas bem antes da época de seu “nascimento” oficial, e que continuamos em realidade, bem além: a emancipação da história como disciplina plenamente autônoma, ensinada por professores especializados, só foi conseguida na virada do século XIX para o XX⁴⁵. Então, sobre a base de uma experiência pedagógica já multi-secular, mesmo se ficou muito tempo reservada a uma minoria, o ensino da história pode-se tornar, nessa época, o instrumento por excelência da integração patriótica e cívica dos alunos⁴⁶ - instrumento cujas incertezas, que cercam o futuro do Estado-Nação, questionam atualmente a sua própria finalidade.

Essa longa duração da formação de uma disciplina escolar está ligada à complexidade de um processo, cujos múltiplos componentes

⁴³ Ver Martin Lyons, *Le Triomphe du livre. Une histoire sociologique de la lecture dans la France du XIXe siècle*, Paris, Promodis, 1987, pp. 85 – 104.

⁴⁴ « L’histoire des disciplines scolaires... », art. cit., pp. 30 – 31.

⁴⁵ Philippe Marchand (éd.), *L’Histoire et la géographie...*, op. cit., pp. 75 – 84.

⁴⁶ De uma abundante bibliografia, destaquei aqui somente dois artigos que fizeram sucesso: Jacques et Mona Ozouf, « Le thème du patriotisme dans les manuels primaires », 1962, republicado em Mona Ozouf, *L’École de la France*, Paris, Gallimard, 1984, pp. 185 – 213; Pierre Nora, « Lavissee, instituteur national. Le “Petit Lavissee”, évangile de la République », in Pierre Nora (éd.), *Les Lieux de mémoire. I – La République*, rééd. Paris, Gallimard, 1997, coll. « Quarto », pp. 239 – 275.

tentou-se mostrar. Entraram, de fato, em jogo diversos fatores - cada um com seu ritmo próprio de evolução. Os objetivos da educação, por exemplo, mudam no decorrer do tempo: se ficaram, durante o período considerado aqui, dominados pela finalidade retórica, pudemos vê-los enfraquecer de uma maneira que acentuou o alcance moralizante da leitura dos historiadores antigos para todos os alunos; ao passo que era confiscado o “uso político” da história, decretado monopólio dos príncipes na época do absolutismo triunfante. Mas, bem antes dessa etapa, ocorrem outras transformações pelas quais se cortou em profundidade a relação com o passado, isto é, com o ensino humanista: transformações técnicas, econômicas e sociais, progresso da escrita e da imprensa, desenvolvimento dos aparelhos administrativos, ampliação do público de leitores, transformações científicas, metodológicas e pedagógicas levadas, no que diz respeito à história, à elaboração de uma cronologia unificada, à renovação do modo de leitura dos historiadores e à experimentação de novos métodos de ensino.

Sobre essa complexidade gostaríamos de insistir para finalizar, a fim de lutar contra o risco de uma leitura evolucionista, vendo na pesquisa aqui apresentada uma tentativa a mais para conferir uma “origem” ao ensino da história atual. É, ao contrário, a inter-relação constante que pensamos poder revelar entre expectativas e ambições culturais e sociais, concepções e meios científicos, técnicos ou pedagógicas, que faz da história das disciplinas escolares um campo de pesquisa tão vasto quanto apaixonante para explorar, nessa época de mudanças de nossa sociedade que questiona cada dia mais os sistemas educativos que herdamos do passado.

Annie Bruter é Pesquisadora do Service d’histoire de l’education – URA CNRS 1397/Institut National de Recherche Pédagogique. Paris/França

Maria Helena Camara Bastos é Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Pesquisadora do CNPQ.

Recebido em: 10/08/2005

Aceito em: 15/01/2006