

Usos da história na formação de pessoas: as experiências do Marquês de Condorcet (1743- 1794) e de Immanuel Kant (1724-1804)

Itamar Freitas*

Resumo:

Este artigo examina a posição de dois pensadores da ilustração – Immanuel Kant (1724/1804) e Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat (1743/1794) – e se propõe a responder à seguinte questão: se não se nasce pessoa, mas torna-se pessoa, qual o lugar da história na formação dos humanos no período anterior à referida autonomização da disciplina escolar? Aqui são examinados os textos por eles produzidos entre 1791 e 1803 que anunciam as visões de homem, vida, filosofia da história, história empírica e educação humana, com o objetivo de discutir a presença da história como saber ensinável no século XVIII, contribuindo para o conhecimento dos usos da história na formação de pessoas numa perspectiva de longa duração.

Palavras-chave:

Usos da história; ensino de história; Condorcet; Kant; século XVIII.

* Doutor em Educação, professor da Universidade Federal de Sergipe, líder do Grupo de Pesquisas sobre Ensino de História.

Uses of History in education: The experiences of the Marquis de Condorcet (1743-1794) and Immanuel Kant (1724-1804)

Itamar Freitas

Abstract:

This article analyzes the approach of two philosophers of the Enlightenment: Immanuel Kant (1724/1804) and Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat (1743/1794). The main question of this paper is: If one is not born a person, but becomes a person, what is the place of history in human education before the autonomy of school discipline? We examine the texts produced the two thinkers between 1791 and 1803, which announce the visions on man, life, philosophy of history, empirical history, and human education with the purpose of discussing the presence of history as teachable knowledge in the eighteenth century. The text also aims to contribute to the knowledge of the uses of history in human formation in a long term perspective.

Keywords:

Uses of history; teaching history; Condorcet; Kant; the eighteenth century.

Usos de la historia en la formación de personas: las experiencias del Marquês de Condorcet (1743-1794) e de Immanuel Kant (1724-1804)

Itamar Freitas

Resumen:

Este artículo examina la posición de dos pensadores de la ilustración – Immanuel Kant (1724/1804) e Marie Jean Antoine Nicolás de Caritat (1743/1794) – y se propone responder la siguiente cuestión: si no se nace persona pero se vuelve persona, ¿cuál es el lugar de la historia en la formación de los humanos en el período anterior a la referida autonomía de la disciplina escolar? Aquí se examinan los textos producidos por ellos entre 1791 y 1803 que anuncian las visiones de hombre, vida, filosofía de la historia, historia empírica y educación humana con el objetivo de discutir la presencia de la historia como saber que podía ser enseñado en el siglo XVIII contribuyendo al conocimiento de los usos de la historia en la formación de personas en una perspectiva de larga duración.

Palabras-clave:

Usos de la historia; enseñanza de historia; Condorcet; Kant; século XVIII.

Homines non nascuntur sed finguntur

[Não se nasce homem: torna-se]

(Erasmus de Rotterdam)

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

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

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

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

de disciplina escolar para o exame dos “estudos” de história anteriores ao século XIX. Aqui, adotamos a ideia de “usos da história”, complementada pela locução “na formação de pessoas”. Se o fim é formar ou transmitir a cultura dos maduros à geração de imaturos – e formar implica em ensinar e aprender, como sugere a epígrafe acima –, os modos pelos quais os pensadores estabelecem a propriedade sobre a história (CHARTIER, 2000) já indicam, pensamos, o lugar da história com objeto de ensino e de aprendizagem. Sintetizando, em lugar de perguntar – de forma restrita e datada – sobre as finalidades, o conteúdo e o aparelho docimológico empregados na “disciplina escolar História”, questionamos sobre “usos do saber histórico” – passado conhecido e compilado – pensados e ou realizados ao longo da Idade Moderna.

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

Tais discordâncias, anunciamos acima, são compreensíveis, já que Annie Bruter produziu para o doutorado e focou a experiência dos colégios na França. O nosso trabalho não sofre as limitações das singularidades da Academia e destina-se a analisar enunciados autobiográficos, relatos de experiência profissional ou, simplesmente, fragmentos esparsos de meditações que prescrevem reais e/ou potenciais usos de um saber chamado “história” na formação de crianças e jovens. Além disso, nossa pesquisa seleciona como fontes os textos de pensadores de vários países da Europa – não somente da França –, que professaram credos bastante assimétricos – não somente jesuítas. Assim procedemos quando analisamos as obras educacionais de pensadores que fundaram escolas e outros que viveram em relativa obscuridade. Pensadores classificados por alguns como renascentistas, modernos, modernos clássicos ou, simplesmente, inclassificáveis – Martinho Lutero (1483/1546), Juan Luis Vives (1492/1540), Michel de Montaigne (1553/1592), João Amós Comenius (1590/1670), Baltasar Gracián (1601/1658), Luis Vives (1492/1540) (FREITAS, 2012a, 2012b, 2012c). Assim faremos, neste artigo, tratando de textos de dois

desses pensadores comumente considerados ilustrados: Immanuel Kant (1724/1804) e Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat ou, simplesmente, Marquês de Condorcet (1743/1794). Estes também, guardadas as devidas singularidades, dissertaram sobre história e educação – ou, como exploramos mais à frente, sobre filosofia da história, escrita da história e formação histórica – em período anterior ao estabelecimento das disciplinas escolares.

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

O ensino de história nas *Memórias* de Condorcet

Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat (1743/1794) ou, simplesmente, Marquês de Condorcet, é conhecido como um dos filósofos das Luzes e, também, um dos precursores da educação nacional (LUZURIAGA, 1959, p. 45). Foi nessa condição – de filósofo e pensador da educação francesa –, no exercício do mandato de deputado do Departamento de Paris e membro do Comitê de Instrução Pública, que escreveu o *Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública* (1792).

Tal projeto, que organizava o sistema público de instrução francês, nunca foi discutido no parlamento, mas inspirou as reformas educacionais ocorridas no país a partir de então. Suas fontes foram as *Cinco memórias sobre a instrução pública* (1791), impresso divulgado um ano antes do referido *Relatório* (SOUZA, 2008, p. 7-8). Por elas, Condorcet revela o sentido e a utilidade da educação e da instrução pública, o perfil docente, as responsabilidades do Estado, o público atendido, a segmentação em tipos e graus de ensino, as matérias e as estratégias do professor em sala de aula.

Igualdade, instrução e progresso

As *Memórias* de Condorcet são iniciadas com duas afirmações categóricas, uma delas em franca oposição ao pensamento rousseauiano.

Ele sustenta que todos os homens são iguais perante o direito e, ainda, que “o estado social diminui necessariamente a desigualdade natural” (CONDORCET, 2008, p. 17). Ora, sabemos bem que, nos *Discursos sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1755), por exemplo, Rousseau (2000) compara hipotéticos estados de natureza e de sociedade e conclui que as diferenças entre os homens – robustez/delicadeza, ignorância/sabedoria – se ampliam, à medida que eles são educados em sociedade. Em estado natural, reprodução da vontade de Deus, as desigualdades estão apenas no plano físico – idade, saúde, algumas disposições físicas e espirituais –, enquanto na sociedade, fruto de uma convenção humana, há diferenças graves e até nefastas para a espécie, como as do tipo moral e político – ricos/pobres, senhores/escravos.

Condorcet é abertamente contrário a esse valor negativo atribuído por Rousseau ao estado de sociedade. Porém, não adianta manter o princípio da igualdade na letra fria da lei, se os homens estiverem impedidos de usufruir desse direito, dadas as naturais desigualdades de “espírito”. Assim, é necessário estender a instrução a todos os cidadãos, para que eles sejam capazes de exercer os seus direitos e “governar-se por sua própria razão” ou “raciocinar com justeza” (CONDORCET, 2008, p. 22 e p. 52).

Mas em que consiste a instrução condorcetiana? Instruir é apresentar “verdades de fato e de cálculo” (CONDORCET, 2008, p. 45). Muito diferente de formar o homem em seus aspectos políticos, morais, religiosos (além de instrucionais), o que deve ficar a cargo da família, por exemplo. Isso posto, fica clara a limitação do Estado na instrução do povo. Nem mesmo em relação aos fatos, às verdades e aos cálculos o poder público pode arbitrar. Nesse sentido, tanto a ignorância das pessoas quanto a instrução doutrinada pelo Estado resultariam no mesmo prejuízo: a tirania. Adiante, veremos que essa afirmação deve ser relativizada. Condorcet (2008, p. 108-109) inclui princípios de moral e de política no currículo e prescreve a adoção de um único livro didático para todas as escolas no primeiro e no segundo graus.

A extensão da instrução a todos os cidadãos traz ainda outras vantagens, além de diminuir a desigualdade mental, econômica, política e moral entre os homens: ela desenvolve as ciências e as artes, melhora a qualidade da produção (traduzindo-se em bem-estar para todos), aperfeiçoa a espécie humana e a prepara aos novos desafios impostos pelo tempo. Em síntese: instrução para todos é fator de progresso.

Um sistema para a instrução pública

O sistema educacional de Condorcet prescreve três níveis de ensino. O “primeiro grau de instrução comum” daria a conhecer os direitos e os deveres de todos e os capacitaria a exercer funções públicas. Os alunos (de ambos os sexos) permaneceriam nessa escola entre os 9 e os 13 anos de idade, sem prejudicá-los, por exemplo, no aprendizado de uma profissão.

A “instrução comum” ficaria sob a responsabilidade de um professor e seus alunos mais adiantados, responsáveis por 200 indivíduos em média. Sem nenhuma intenção de julgar originalidade ou capacidade de trocas, chama atenção a semelhança entre as propostas de racionalização e de eficiência, em termos de recursos humanos, de Condorcet e do seu quase contemporâneo inglês Joseph Lancaster (1778-1838). Condorcet pensou uma escola primária onde professores dividiriam as aulas, de uma hora cada, com os “repetidores”. Meia hora na primeira sala, com as séries primeira e segunda e meia hora na segunda sala, com as séries terceira e quarta. Os repetidores seriam remunerados e controlariam disciplina e aprendizagem na ausência momentânea do professor (CONDORCET, 2008, p. 73).

Oito anos após concluídas as referidas *Memórias* de Condorcet, Lancaster experimentava em Borough Road uma estratégia semelhante, visando educar os filhos dos trabalhadores pobres com os poucos recursos de que dispunha a comunidade. A ideia era também inserir “monitores” que ampliariam a relação numérica aluno-professor. Em Lancaster, entretanto, quase todo o sistema de ensino estava sob a responsabilidade desses auxiliares – alunos adiantados. Eles cuidavam da moral, da disciplina, da higiene da classe; atuavam como repetidores das lições de aritmética, escrita, leitura e catecismo; e forneciam relatórios diários, semanais e mensais sobre a frequência e o progresso da aprendizagem dos alunos (LANCASTER, 1803). Em *The British system of education* (1813), Lancaster já anunciava a possibilidade de frequentarem, em um mesmo salão, centenas de alunos sob a tutela de alguns monitores e apenas um professor. O emprego de pedras de anotar e a transmissão dos momentos didáticos via comandos de voz – semelhantes aos empregados nas tropas militares – ampliavam ainda mais a eficiência da escola renovada (LANCASTER, 1810).

Mas as semelhanças, neste texto, vão se resumindo a esta dimensão, uma vez que a proposta condorceteana, por exemplo, era laica, e a de Lancaster, ainda que não seguindo determinada ortodoxia, era cristã, piedosa e filantrópica e limitada ao ensino dos primeiros quatro anos de escolaridade. Voltemos, então, às singularidades da escola condorceteana.

A instrução deveria ser prazerosa, fácil, interessante (CONDORCET, 2008, p. 71-76). Sua principal função seria “desenvolver, fortalecer e aperfeiçoar as faculdades naturais”. Os conhecimentos necessários a lhes fornecer “ideias justas”, exercer a “memória e o raciocínio” (CONDORCET, 2008, p. 96) são apresentados no Quadro 1.

Diferentemente das escolas de “primeiro grau”, instaladas em todos os vilarejos, as escolas de “segundo grau de instrução” pertenceriam a circunscrições mais abrangentes. Haveria uma instituição para cada distrito. As de terceiro grau restringir-se-iam às capitais dos departamentos e teriam o dobro dos professores (oito) das escolas de segundo grau (quatro).

Quanto aos objetos de instrução, em ambas se daria prosseguimento aos estudos do primeiro grau, com uma ressalva: visando respeitar as diferenças de “gosto” e de “aptidão”; em outros termos, para contemplar os indivíduos de inteligência “comum” e os de “disposições mais felizes”, seriam ofertados cursos comuns, com os elementos de todas as ciências, e cursos detalhados, extensos e específicos para cada uma das “ciências particulares”. A finalidade da instrução, por fim, que não esconde a

Quadro 1 – Objetos de ensino do primeiro grau de instrução.

1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Leitura e escrita, <i>histórias morais</i> , descrição de objetos físicos, de animais e vegetais, sistemas de numeração.	Reflexão sobre a língua das ciências morais, <i>histórias morais</i> , descrição de objetos físicos, de animais e vegetais (História Natural), Aritmética.	<i>Histórias</i> , História Natural, Aritmética, Geometria, Agrimensura.	Princípios e deveres fundamentais, História Natural do país, Agrimensura, Aritmética, noções de Mecânica e princípios de Física.
Produzido pelo autor, baseado em Condorcet (2008).			

importância das ciências no currículo, é idêntica ao primeiro grau: prover a “felicidade própria” e “ocupar dignamente todas as funções da sociedade” (CONDORCET, 2008, p. 100-101).

Além desses cursos comuns, que ocupariam os alunos entre 9 e 20 anos aproximadamente, Condorcet sugere também a instrução dos adultos “a quem faltam luzes ou forças para avançar isolado em sua carreira” (CONDORCET, 2008, p. 158), por razões várias, como o trabalho ou o abandono da escola quando criança. Os objetos do conhecimento, como pode ser observado no Quadro 2, são idênticos ao currículo da instrução comum para os três graus.

Quadro 2 – Objetos de ensino da instrução comum para os homens.

Objetos de ensino	Detalhamento
Conhecimentos políticos	Direitos do homem e seus desdobramentos na vida social.
Moral	Princípios essenciais da moral e relativas regras de conduta.
Economia doméstica e rural	Novas descobertas na agricultura e na medicina veterinária.
Pares das ciências e das artes que podem ser de utilidade comum	Produtos mais eficazes, novos produtos, verdades que lhes oferecem bem-estar.
Educação física e moral	Procedimentos para a duração e a conservação da vida e as lições (do cotidiano das crianças) que merecem ser imitadas ou desprezadas pelos filhos.
Produzido pelo autor, baseado em Condorcet (2008).	

Quanto aos métodos, duas considerações devem ser destacadas aqui. A primeira refere-se aos modos de ensinar verdades aos adultos. Ao prático, afirma Condorcet, interessam os meios e os resultados das novas descobertas. Ao cientista, interessa a forma como os resultados foram produzidos. Podemos perceber, então, que o ensino das crianças respeita/repete os métodos de obtenção da verdade pela ciência, enquanto o ensino de adultos dele se distancia radicalmente:

A exatidão para um [o prático] termina no ponto em que ela deixa de ser útil; para o outro [o cientista], ela se estende até onde os instrumentos ou os cálculos podem chegar. E, enquanto as considerações da despesa, do tempo, das dificuldades a serem vencidas desaparecem para o cientista, elas são tudo para o especulador. Essa diferença será ainda maior enquanto uma instrução mais geral não tiver aproximado a língua dos cientistas da língua vulgar (CONDORCET, 2008, p. 166).

A segunda consideração diz respeito à ênfase nas práticas de leitura de livros na educação dos adultos. Condorcet alerta para a necessidade de diferenciar o sentido denotativo do conotativo. Ele também sugere o exercício da crítica dos autores, dos fatos e do estilo no qual a obra é vazada. Duvidar é o princípio: “aquele que [...] admite somente o que está provado e permanece na dúvida sobre todo o resto, só encontrará verdades nos livros” (CONDORCET, 2008, p. 177).

É importante destacar que a instrução comum dos homens (adultos) deve ser complementada com a leitura de livros elementares, obras históricas, dicionário, jornal, almanaque; com visita a oficinas de máquinas, jardins botânicos e museus de História Natural; com a prática de observações meteorológicas; e com a participação em festas comemorativas nacionais e locais (teatro, marchas, exercícios de ginástica e dança).

Vejamos, agora, o que se deveria ensinar com o nome de História e quais as estratégias indicadas para a instrução do homem comum e dos homens de ciência.

A História na instrução comum

Para a primeira série, Condorcet (2008, p. 76) sugere a leitura de “curtas histórias morais”, auxiliares ao desenvolvimento de sentimentos humanitários. Tais são: a “piedade para com o homem e para com os animais, uma afeição habitual para com aqueles que nos fizeram bem e cujas ações nos demonstram o desejo de fazer o bem, afeição que produz a ternura filial e a amizade”. Na segunda série, tais sentimentos seriam ampliados: da piedade à benevolência, do reconhecimento ao prazer de manifestá-lo. E, da terceira em diante, seriam criadas/introduzidas e ampliadas as ideias morais.

Condorcet também prescreve os métodos de ensino para as séries iniciais. Na primeira série, as máximas, verdades ou princípios de conduta, não podem ser apresentados. O professor deve fazer com que o aluno reflita sobre os seus próprios sentimentos e, somente na segunda série, estimulá-lo a formar ideias morais. Nesse caso, também o professor já deve associar o sentimento à palavra que o nomeia.

Nas séries seguintes, sobretudo na quarta, o exercício de criação e análise das ideias morais tem prosseguimento com o emprego de estratégias utilizadas nas ciências matemáticas, isto é, “conformar o ensino à marcha natural do espírito humano”:

O ensino consiste apenas em apresentar o fio que conduziu os inventores, em mostrar o caminho que eles percorreram, e os alunos farão necessariamente os raciocínios que eles fizeram ou que teriam podido fazer com um mesmo êxito. Dessa forma, os primeiros preceitos da moral, contidos, mas não explicitados, nas histórias que faremos as crianças lerem, seriam desenvolvidos em seguida pelo professor, que os conduziria a esses preceitos insensivelmente, como a um resultado que elas mesmas teriam descoberto, e que o professor apenas redigiu ou aperfeiçoou (CONDORCET, 2008, p. 91).

Condorcet também tece considerações sobre o emprego da memória como estratégia de retenção. Aqui, a semelhança com Rousseau é explícita. O filósofo do *Emílio* se queixou da ênfase nas palavras, ao defender a sua proposta de “educação negativa”. Ele questionou os “professores”, seus contemporâneos, de modo enfático: “Palavras, mais palavras, sempre palavras. Dentre as diversas ciências que se vangloriam de lhes ensinar, evitam escolher as que seriam realmente úteis para as crianças, porque seriam ciências de coisas e as crianças não se dariam bem” (ROUSSEAU, 1999, p. 115).

No entanto, em lugar das “coisas”, Condorcet (2008, p. 95) sugere o aprendizado das “ideias”: “Não exercitaremos as crianças a aprender muito de memória, mas faremos que relatem a história, a descrição que acabam de ler, o sentido da palavra que acabam de escrever, e por esse meio aprenderão a reter as idéias, o que é melhor do que repetir palavras”.

No segundo e no terceiro graus, o ensino de História abordaria os períodos, “a distribuição da espécie humana sobre o globo, seu estado em

cada uma dessas divisões, o nome dos homens que tiveram uma influência importante ou durável sobre sua felicidade” (CONDORCET, 2008, p. 103).

Observem que não se trata, como o próprio filósofo enfatiza, de história de um país ou de um povo. É a história da espécie humana sobre a Terra. Também não importa a retenção isolada de acontecimento e, sim, as relações entretidas entre eles. A ideia é que o aluno aprenda a atribuir sentido. “Ao ensinar assim a ordenar, seja no tempo, seja no espaço, os fatos e as observações que nos foram transmitidos, criáremos o hábito de apreender seus vínculos e relações e ensinaremos ao aluno a criar para si mesmo uma filosofia da História, à medida que os detalhes fossem estudados na sequência” (CONDORCET, 2008, p. 104).

O método de ensino aconselhado no segundo grau é a exposição de um quadro que, à maneira das ciências físicas, econômicas, entre outras, “aprenda as analogias entre um grande número de fatos isolados ou de verdades parciais” (CONDORCET, 2008, p. 104). Para o ensino dos adultos, além das estratégias usuais de leitura e de exposição dos livros didáticos comuns, Condorcet sugere a tradução de histórias produzidas em outros países. É uma forma de consolidar a hegemonia da língua francesa no mundo (CONDORCET, 2008, p. 184).

O filósofo também aconselha a reprodução dos quadros históricos das “principais épocas” nos dicionários, jornais e almanaques – como meio de atingir a população adulta não instruída– e a exposição dos atos dos “homens de gênio”, “cidadãos virtuosos” e “benfeitores da pátria” (CONDORCET, 2008, p. 181 e p. 195) em festas nacionais e locais. Nesse sentido, a história dos feitos é bastante útil. Ela alimenta e fortalece a memória nacional/local e incute valores (CONDORCET, 2008, p. 191).

Um recurso didático fundamental: O esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano

Como vimos, Condorcet refere-se duas vezes a esse “quadro geral e completo de todas as verdades positivas”. Não é singularidade da história. Ele justifica o recurso, citando casos das ciências físicas, da economia política. Um quadro é instrumento de síntese, facilita a retenção e a lembrança, apresenta a relação entre os acontecimentos isolados. O autor

chega a afirmar que “o ensino da Geografia e da História [no segundo grau] deve restringir à explicação de tais quadros” e que o professor deve fazer uso de um livro que o auxilie a dominar “o seu método” (CONDORCET, 2008, p. 105).

Os quadros – também já vimos – são produtos das sociedades científicas. Eles devem conter “exposições sistemáticas”, “remissões às obras”, contemplando as verdades, as “necessidades do espírito humano”, as “descobertas” e os “métodos de descobrir” (CONDORCET, 2008, p. 254). Como seria tal quadro elaborado para o ensino de História na França de Condorcet? Aliás, como seria o ensino de História na escola pública francesa de segundo grau, se considerássemos o *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*, escrito pelo próprio Condorcet três anos após a publicação das *Cinco memórias sobre a instrução pública*?

O quadro de Condorcet não se assemelha à tabua cronológica, às vezes mencionada nas “memórias”. É um texto linear, narrativo, que reproduz, em grande parte, as prescrições expostas também nas “memórias”: verdades, fontes bibliográficas destas, necessidades humanas, descobertas e métodos das descobertas. É constituído por acontecimentos e ligações entre esses acontecimentos, isto é, produzido a partir da contribuição da história e da filosofia, da empiria e do raciocínio – como ele sugeria para o ensino do segundo grau.

O *Esboço* ganhou notoriedade por anunciar, talvez, a natureza da principal dessas ligações entre os acontecimentos: a lei que rege a história dos homens é a da perfectibilidade indefinida (SOUZA, 1994, p. 11). Tal lei foi composta a partir da observação diacrônica do desenvolvimento do “espírito humano”. À maneira de Locke, Condorcet vê o homem como dotado de duas faculdades: “formar e combinar idéias” (aperceber, distinguir, reter, reconhecer e combinar sensações) e “transformar estas impressões momentâneas [prazer e dor] em sentimentos duráveis” (CONDORCET, 2008, p. 19). Da união dessas duas faculdades nascem, entre os homens, “as relações de interesse e de dever” (a moral). Observadas em conjuntos homogêneos (sociedades) e em sentido diacrônico, é possível perceber, enfim, que essas relações progridem na “direção do aperfeiçoamento ou da felicidade da espécie humana” (CONDORCET, 1993, p. 132-133).

Um quadro histórico dos progressos humanos, portanto, apresenta a experiência comum das famílias trabalhadoras, colhida no exame do “conhecimento das leis, dos princípios práticos de governo e de economia

pública, ou por aquele das religiões, dos prejuízos gerais” (CONDORCET, 1993, p. 174).

Deve ser constituído por três partes. A primeira, fundada em narrativas dos viajantes, conta a história dos homens isolados em povoados, da passagem de pastores a agricultores. É o tempo da invenção das armas e da escrita alfabética, por exemplo. Mas é também o da concentração de saberes em mãos de uma classe e da invenção da superstição.

A segunda parte do quadro é fundada nas verdades dos historiadores e filósofos e conta a história dos progressos do espírito humano desde a Grécia à Revolução Francesa. Nesse período nascem e desenvolvem-se a liberdade política, ciências e artes, descobrem-se a bússola e a pólvora, inventa-se a tipografia, elaboram-se os direitos humanos. Mas é também um tempo do predomínio da opinião dos antigos, de despotismo, intolerância religiosa, guerras santas e da restauração do escravismo.

A última parte é produzida pelos filósofos. Marca o tempo de esperanças no fim da desigualdade entre nações, progressos da igualdade num mesmo povo e o aperfeiçoamento do homem. Esperanças sustentadas na histórica trajetória da razão – doutrina da perfectibilidade humana – e no movimento de retroalimentação entre o progresso das ciências e a expansão da instrução pública.

Tal é o panorama da história da espécie humana – que é a trajetória do progresso das faculdades, ideias e práticas –, apresentada no *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Não é improvável que este tenha sido o exato programa do ensino de História pensado por Condorcet para as escolas de segundo e terceiro graus na França.

Por um desses cruzamentos imponderáveis da história, os três mil exemplares da obra, lançadas pela esposa de Condorcet logo após a sua morte, foram comprados pela Convenção e distribuídos nas escolas da França, não como livro didático, mas na condição de “livro clássico do filósofo infelizmente” (SOUZA, 1994, p. 8).

Ensino de história na *Antropologia* e na *Pedagogia* de Kant

A Revolução Francesa, que levou Condorcet ao “infortúnio”, foi, como se sabe, um dos poucos acontecimentos capazes de quebrar a rotina

do filósofo germânico. Não temos notícia, entretanto, sobre um eventual contato das ideias do francês nas obras de Kant, o que torna ainda mais curiosa a busca sobre os usos da história nos relatos desses dois pensadores apaixonados pela ideia de progresso.

No caso em questão, concentramos nossa análise em dois títulos, de certa maneira, periféricos na obra de Kant – *Sobre a Pedagogia* (1803), *Antropologia de um ponto de vista pragmático* (1798) –; nos artigos que tratam do Instituto Filantrópico de Dessau (1776), a *Notícia do professor Immanuel Kant sobre a organização de suas preleções no semestre de inverno de 1765-1766* – insertos na *Lógica* (1800) –; e em dois “Fragmentos pedagógicos” publicados postumamente. No entanto, em virtude do caráter sintético da *Antropologia* e da *Pedagogia* e pelo fato de a *Pedagogia* caracterizar-se como obra de reescrita e de segunda mão, consultamos *Crítica da razão pura* (1781), *A ideia de uma história universal sob o ponto de vista cosmopolita* (1784), *Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?* (1784), *Crítica da razão prática* (1788) e *Crítica da faculdade do juízo* (1790).

Aqui, a exemplo do escrito sobre Condorcet, exploramos as ideias de homem – constituição e sentido da vida – e história – especulativa, empírica e ensinável. *Grosso modo*, o texto interroga sobre o lugar da história nas teorias do conhecimento, do sentimento e da ação. Dizendo de outra forma, na medida em que os textos analisados permitem, a análise explora as concepções e/ou orientações e/ou prescrições de caráter epistemológico ético e estético, sempre com o objetivo de responder qual o uso atribuído ao conhecimento denominado de história.

Formar o homem: a mais difícil das tarefas

Para Kant, o que caracteriza o ser humano é o fato de ele mesmo produzir a sua particularidade, ou seja, a capacidade de aperfeiçoar-se “segundo os fins que ele mesmo assume”. Ele se constitui, portanto, um ser racional mediante o desenvolvimento de suas inclinações naturais – reproduzir, cultivar, civilizar e moralizar a si próprio. Assim, com base nessa ideia de homem, a razão de viver no mundo deve ser entendida como a argumentação plausível acerca da experiência da espécie, que é, exatamente, o alcance

da perfeição: “progresso contínuo até o melhor” (KANT, 1995, p. 31, p. 33 e p. 219).

O desenvolvimento de tais inclinações, ou seja, o processo educativo (KANT, 1996, p. 15; 2003a, p. 96 e p. 98) – considerado por Kant a mais difícil tarefa imposta ao homem – é discutido, principalmente, nas suas lições sobre *Pedagogia* que, embora tenha recebido esse título ou *Reflexões sobre a educação*, não é obra prescritiva – um tratado sobre o método de educar.

No texto, Kant lista princípios extraídos das obras que tratam especificamente da sua concepção de epistemologia, moral e filosofia da história. Trata-se de um trabalho sintético que apresenta alternativas para uma educação racional e, como tal, está fundada em teses bastante recorrentes: (1) o conhecimento objetivo e universal resulta do trabalho do entendimento e da sensibilidade, sendo líder o entendimento, que é a faculdade superior; (2) a vida deve regular-se por ações virtuosas originadas da própria natureza humana; (3) os homens progredem em direção à liberdade regrada.

O plano da *Pedagogia* espelha tais preocupações mediante a divisão da educação em quatro modalidades/etapas cumpridas (as três primeiras), até os 16 anos de idade: disciplina, cultura, civildade e moralidade. O fato de serem etapas significa que a primeira prepara a próxima. No entanto, atividades disciplinares e moralizantes, por exemplo, atravessam toda educação do indivíduo.

A disciplina, inicialmente sob a responsabilidade dos pais, serve para domar a selvageria da criança. A cultura ou a transmissão de conhecimentos, concretizada na escola, faz desenvolver no aluno as habilidades necessárias aos fins da vida. No futuro, elas podem prover as necessidades gerais (como ler e escrever) ou as funções extremamente especializadas (tocar um instrumento, por exemplo). A civildade, terceira modalidade, lhe fornece prudência e gentileza. São duas capacidades que possibilitam ao homem, respectivamente, escolher “os bons fins” e adquirir modos adequados para a convivência em sociedade. A moralidade, por fim, viabilizada mediante máximas, forma o caráter, possibilita a construção racional da ideia de Deus e o desenvolvimento responsável da disposição para o sexo (KANT, 1996, p. 26-27, p. 80-81, p. 105 e p. 110-112).

A educação pela disciplina é negativa, visa apenas impedir os defeitos. As demais etapas são positivas e contribuem para a formação

do caráter – capacidade de agir sólida e constantemente segundo regras (KANT, 2003b, p. 106) –, devendo o professor instruir os alunos para que apliquem tais ensinamentos na vida; ou melhor, para que empreguem as faculdades de conhecer, sentir e querer, conforme a destinação imposta pela natureza. Todavia, aplicar as faculdades em prol do aperfeiçoamento da espécie exige intervenção e, conseqüentemente, o conhecimento da forma como tais potências estão distribuídas no corpo e no espírito dos indivíduos.

Na *Crítica da razão pura* e na *Antropologia*, os poderes humanos ou faculdades, detalhados em sua hierarquia e função, contam mais de uma dezena. Aqui, apresentamos apenas os dois primeiros níveis dessa hierarquia: as funções do entendimento e da sensibilidade que contribuem para a compreensão dos usos da história segundo a epistemologia, a moral e a filosofia da história de Kant.

Entendimento e sensibilidade são poderes da mente. Pelo primeiro, a mente é ativa e responsabiliza-se pelas ações do pensamento: ligar e separar ideias, ou seja, conhecer regras – faculdade do entendimento em sentido estrito –; decidir “se algo está sob uma regra dada ou não” – juízo –; e decidir sobre a criação das regras – razão (KANT, 2000, p. 142; 2006, p. 38 e p. 96-97).

Pelo segundo – sensibilidade –, a mente é receptiva e cumpre a função de fornecer material para entendimento, isto é, sensações – resultantes do trabalho da faculdade de sentir –; imaginações do passado – faculdade da memória –; imaginações do futuro – faculdade de prever –; e representações do presente ligadas a representações do passado – faculdade de designar (KANT, 2006, p. 40-43). Assim, para Kant, o entendimento nomeia a faculdade de conhecer – faculdade superior – e domina a sensibilidade – faculdade inferior. Ambas, entretanto, progridem e trabalham simultaneamente (KANT, 1996, p. 66-67).

Além do entendimento – capacidade de conhecer pelo pensamento – e da sensibilidade – capacidade de conhecer pelos sentidos e pela imaginação –, o homem possui a vontade – capacidade de agir. Do mesmo modo que a faculdade geral do conhecer – pensar e sentir/imaginar –, a faculdade de agir está fundada em “regras objetivas universais” criadas pela própria razão. Assim, a vontade é não somente a faculdade de querer/agir, mas de agir “de acordo com leis representadas por si mesmo” (KANT, 2006, p. 189). No entanto, diferentemente da ética utilitarista de Hume, por exemplo, na

Antropologia de Kant não há prescrições sobre o que se deve ou não fazer. A exposição da faculdade de desejar define afecções e paixões, indica a sua origem – a natureza – e apresenta as implicações de sua existência no processo de cumprimento dos fins últimos, isto é, o aperfeiçoamento da espécie. Vejamos, finalmente, o estatuto epistemológico da história e como ela pode contribuir para o desenvolvimento das faculdades humanas e o conseqüente aperfeiçoamento da espécie.

História filosófica e história empírica

A história é o saber que se ocupa da narração dos atos humanos. Sua função é dar a conhecer o “curso regular dessas manifestações” (KANT, 1996, p. 28). Tal curso apresenta-se como um “desenvolvimento sempre contínuo, embora lento, das suas capacidades originais” (KANT, 1996, p. 29). Pode-se afirmar, então, que os homens e os povos fazem a história – agem, vivenciam-na –, mas, inconscientemente, cumprem os desígnios da natureza.

Nos textos que tratam diretamente da matéria, *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* (1784), *Presumível início da história humana* (1786) e *Disputa das faculdades* (1798) (HÖFFE, 2005, p. 271) – sobretudo na *Ideia de uma história universal...* –, o termo “história” é empregado como filosofia da história, ou seja, uma especulação – busca de um sentido – sobre a trajetória da vida dos humanos.

Kant não nega a validade de uma história empírica – documentada. Mas o ponto de vista apresentado é declaradamente diferente – é filosófico. Daí a adoção *a priori* da ideia de progresso. À história documental, por outro lado, caberia registrar as ações humanas – êxitos e fracassos, ambição dos governantes e dos servidores – e “apontar o único caminho pelo qual [os governantes e seus servidores] podem deixar uma gloriosa memória para a posteridade” (KANT, 1995, p. 41).

A “ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita” é uma tentativa de fornecer inteligibilidade à experiência humana no tempo. É apenas uma ideia de escrita. Mas é uma ideia que substitui a compreensão da vida como um agregado de acontecimentos submetidos ao acaso. Adotando tal possibilidade – iniciando a escrita da história com

a experiência grega (e finalizada com o tempo vivido pelo filósofo) –, os historiadores empíricos demonstrariam que a espécie humana progride em termos de organização política (ciência e arte) e, ainda, que esse progresso é marcado por avanços e destruições.

Para Kant, a história dos progressos, além de esclarecer ou de prever a experiência de Estados – mestra da vida –, oferece “uma consoladora perspectiva sobre o “futuro” humano: “o seu destino se pode cumprir aqui na Terra” (KANT, 1995, p. 40). Como afirmou conhecido especialista em sua obra, “esperar o melhor para a humanidade [...] é um dever”. Nesse sentido, a “esperança” assume o lugar da “incerteza inibidora desta perspectiva” (MENEZES, 2000, p. 309-310).

Contribuições da história para o desenvolvimento das inclinações

Na *Pedagogia* de Kant não há precisão sobre as idades ou sobre a organização na apresentação das disciplinas. O plano de estudos é lacunar. Ele cita a Geografia e as matemáticas e, num segundo nível, a Física – botânica, mineralogia e história natural –, a História, a linguagem, a religião (KANT, 1996, p. 63, p. 70). As descrições sobre os conhecimentos ensináveis e as suas respectivas contribuições para formar as faculdades inferiores e superiores do conhecimento também são dispersas. Ainda assim, em relação à História, é possível extrair alguns indícios a respeito da sua função e dos modos de conduzi-la na formação de crianças e jovens. Vejamos, em primeiro lugar, a função.

Não há dúvidas sobre a prevalência do entendimento sobre o sentimento, no que diz respeito às possibilidades de conhecer e de fazer, em outras palavras, a primazia da razão – pura ou prática – sobre a pura empiria, no que se refere ao estatuto da epistemologia e da moral. Sobre o ato de conhecer, Kant (1996, p. 67) afirma: “O entendimento é conhecimento do geral. O juízo é a aplicação do geral ao particular. A razão é a faculdade de discernir a ligação entre o geral e o particular”. Assim, coerentemente com a especulação sobre a história e a tarefa indicada aos historiadores, Kant (1996, p. 67-68) aborda a história como potencial catálogo de exemplos que atuam no desenvolvimento das faculdades do entendimento – em sentido estrito – e de julgamento: “Por exemplo, quando um jovem fala de uma regra geral, podemos citar casos tirados da história ou das fábulas, onde aquela [regra] se esconde, ou trechos de poetas onde está expressa e, assim, fornecer ocasião de exercitar o engenho, a memória, etc. [...]. A história é um meio excelente para exercitar o entendimento no julgar”.

Na *Crítica da razão prática*, no momento em que apresenta o método de “fazer a razão objetivamente prática também subjetivamente prática” (KANT, 2002, p. 239), isto é, de transformar princípios racionais em comportamentos virtuosos, Kant (2002, p. 244-245) questiona a competência dos professores do seu tempo, que negligenciam o emprego de biografias como recurso ao exercício da faculdade do juízo:

Não sei porque os educadores da juventude não fizeram há tempo uso dessa propensão da razão de proceder com prazer mesmo ao exame mais sutil de questões práticas levantadas e porque, depois de terem tomado por base um catecismo puramente moral, não esquadrinharam as biografias de épocas antigas e modernas com o propósito de terem à mão exemplos para os deveres apresentados, nos quais, principalmente pela comparação de ações semelhantes em circunstâncias diferentes, eles puseram em atividade o ajuizamento de seus educandos para observar o menor ou maior conteúdo moral dos mesmos. Com isso eles mesmos verão a juventude mais precoce, que, aliás, é ainda imatura para toda a especulação, tornar-se em pouco tempo muito perspicaz e não menos interessada, uma vez que ela sente o progresso de sua faculdade de julgar. Mas, o que é mais importante, podem com certeza esperar que a prática frequente em conhecer a boa conduta em toda a sua pureza e aprová-la e, contrariamente, em observar com lástima ou desprezo mesmo o menor desvio dela, embora até aí seja exercido somente um jogo da faculdade de julgar no qual as crianças possam competir entre si, contudo deixa, de um lado, uma impressão duradoura de apreço e, de outro, de repulsa, que, pelo simples hábito de considerar frequentemente as ações como dignas de aprovação ou repreensão, constituiriam na vida futura uma base segura de probidade.

Trata-se, na verdade, de uma ironia. Kant sabe por que os professores não agem assim. Esse procedimento de exercitar o juízo foi raramente discutido nos tratados, vigorando nas escolas do seu tempo a ideia – sobretudo difundida por Locke – de que aprender era exercitar faculdades separadamente e que os exemplos virtuosos poderiam ser incutidos mediante atividade sistemática com a memória do aluno.

A queixa de Kant, evidentemente, não se refere ao emprego da memória. Ele mesmo estava convicto de que a ação do entendimento (em sentido estrito) e do juízo exigia que a memória – uma das faculdades cognitivas inferiores – fosse abastecida de conhecimentos: “o cultivo da memória é muito necessário. As coisas estão feitas de tal modo que

o entendimento não acontece senão após as impressões sensíveis e toca à memória a guardá-las” (KANT, 1996, p. 68). Para esse trabalho, Kant (1996, p. 69 e p. 70) dá preferência aos conhecimentos úteis – geografia, matemáticas e física – “que têm pertinência com a vida real”. Na mesma passagem, porém, relaciona a “retenção dos nomes que se encontram nas narrações” como a primeira das estratégias indicadas para o cultivo da memória.

Na conhecida recomendação aos professores de filosofia, Kant descreve não somente o estatuto da História como conhecimento acabado, passível, portanto, de apreensão, como também indica a sua ideia de aprendizado escolar, impressão na memória ou no entendimento do aluno das matérias que lhe são apresentadas. Investigação como estratégia, apenas para o ensino de Filosofia:

Todas as ciências que a gente pode em sentido próprio aprender podem se reduzir a dois gêneros: o histórico e o matemático. Entre as primeiras encontram-se, além da História propriamente dita, a História Natural, a Filologia, o Direito Positivo etc. etc... Ora, visto que em tudo o que é histórico, a experiência própria ou o testemunho alheio, ao passo que em tudo o que é matemático, a evidência dos conceitos e a infalibilidade da demonstração constituem algo que está de fato dado e de que, por conseguinte, estamos aprovionados e que é preciso apenas apanhar, nos dois casos é possível aprender, isto é, imprimir seja na memória, seja no entendimento, aquilo que pode ser posto diante de nós como uma disciplina pronta e acabada.

[...] até que me mostrem semelhante livro de Filosofia, ao qual eu possa recorrer como, por exemplo, ao Políbio, para elucidar um fato histórico, ou ao Euclides, para explicar uma proposição da Matemática, seja-me permitido dizer: que é um abuso de confiança da comunidade [...] enganá-los com uma Filosofia pretensamente já pronta [...] *O método peculiar de ensino na Filosofia é zelético*, como lhe chamavam os Antigos (de *zetein*), isto é, *investigante*, e só se torna dogmático, isto é, decidido, no caso de uma razão mais exercitada em diferentes questões (KANT, 1992, p. 174-175, grifos nossos).

Além de servir ao entendimento, ao juízo e à memória, a história poderia auxiliar a faculdade de sentir. Como a monotonia – a “completa

uniformidade nas sensações” – é uma das afecções que causam “a diminuição das impressões sensíveis”, Kant sugere o revezamento de leituras de história e poesia, por exemplo, como meio de evitar a “atonía” das sensações (KANT, 2006, p. 61 e p. 63).

Algumas estratégias para o ensino de História

O segundo grupo de indícios sobre os usos da História na formação de crianças e jovens refere-se aos métodos de ensinar. Inicialmente, Kant (1996, p. 68) afirma que, em relação à História, “não foi encontrado nenhum mecanismo apto [...]. Tentou-se o uso de tabelas [sinópticas, sincrônicas, diacrônicas?], mas, parece que não deram bons resultados”. Adiante, quando instrui sobre a forma de cultivar a memória e a inteligência, ele sugere um currículo centrado na Geografia – nos cenários – e uma abordagem regressiva dos conhecimentos, isto é, partindo do presente para o passado: “Do estado presente da superfície da terra caminha-se ao seu estado primitivo, e chega-se à Geografia Antiga, à História Antiga, etc.” (KANT, 1995, p. 70).

Ainda sobre as formas de ensinar, Kant compara as alternativas em voga e sugere para o aprendizado histórico um método misto de memorização e raciocínio: “*Así como el lenguaje y el cálculo pueden aprender-se mecánicamente, lo mismo ocurre con la historia, si bien siguiendo un plan trazado por la razón*” (KANT, 2003b, p. 105).

Na *Pedagogia* (KANT, 2003c), entretanto, Kant abandona as incertezas da tradição sobre o ensino de História e sugere uma estratégia entre as duas propostas em pauta: o método catequético e o método socrático. Ele afirma que o método socrático – ironia e maiêutica – é indicado à formação da faculdade de julgar, já que leva os alunos a buscarem “por si mesmos estes conhecimentos”. Mas o método catequético – repetição/retenção – também tinha a sua utilidade, sobretudo para “os estudos de caráter histórico” (KANT, 1996, p. 76).

Apesar de indicar a presença da História como saber ensinável, isto é, como objeto de cognição sistematizada no interior das escolas do seu tempo, o período final da citação nos coloca em dúvida sobre o seu entendimento de “ensino de história”: os “estudos de caráter histórico”

seriam apenas as apresentações de narrativas dos gêneros história universal e história nacional? Os estudos das biografias não seriam considerados “estudos de caráter histórico”?

Não vamos resolver o problema neste texto. No entanto, é importante destacar que Kant sugeriu o uso de biografias – de uma maneira diferente em relação ao método catequético: memorização e cópia de retenção passageira – como meio de exercitar o juízo e formar a vontade.

Conte-se a história de um homem honesto que se quer instar a aderir aos caluniadores de uma pessoa inocente e, além disso, carente de posses (como talvez Ana Bolena, acusada por Henrique VIII, da Inglaterra). Oferecem-se vantagens a ele, isto é, grandes presentes e um alto posto e ele as recusa. Isto causará simples aplauso e aprovação na alma do ouvinte, pois se trata de proveito. Começa-se então com ameaça de perdas. Entre esses caluniadores encontram-se seus melhores amigos, que agora lhe retiram sua amizade, parentes próximos que ameaçam – a ele (que não tem posse) – deserdá-lo e poderosos que em cada lugar e circunstância podem persegui-lo e melindrá-lo, um soberano que o ameaça com a perda da liberdade e da própria vida. Mas, para que a medida da adversidade seja completa e para deixá-lo sentir também a dor que somente o coração moralmente bom pode sentir de maneira verdadeiramente íntima, represente-se a sua família ameaçada de extrema necessidade e penúria, implorando-lhe transigência represente-se a ele mesmo, embora reto, contudo dotado de órgão de sentidos não empedernidos e insensíveis à compaixão e à necessidade própria, em um momento em que ele deseja jamais ter vivido o dia que o expôs a uma dor tão inexprimível, todavia permanecendo fiel, sem vacilar e duvidar, a seu propósito de honestidade: então o meu jovem ouvinte elevar-se-á, gradualmente, de uma simples aprovação à admiração e desta à estupefação, finalmente, à máxima veneração a um vivo desejo de poder ser ele mesmo um tal homem (embora certamente não na sua circunstância) e, no entanto, a virtude é aqui a tal ponto valiosa somente porque ela custa tanto, e não porque ela traz alguma contentação.

[...] *se a lei moral e a imagem da santidade e virtude deverem exercer por toda parte alguma influência sobre a nossa alma, a moralidade somente poderá exercê-la na medida em que for posta pura, sem mescla de intuítos do próprio bem-estar, como motivo no coração, porque é no sofrimento que ela se mostra do modo mais eminente.* (KANT, 2002, p. 246-247, grifos nossos).

Vemos, então, um raro Kant investido na função de formador de professores e de professores de História. Por esse fragmento, podemos perceber que a História seria útil no trabalho de exercitar o juízo e formar a vontade. Mas a ideia era levar o aluno a sentir o custo da ação moral vivenciada pelo personagem e progredir, gradualmente, da aprovação – admiração, estupefação, veneração – ao desejo de ser ele mesmo um ser moral.

Conclusões

Iniciamos este artigo considerando as possibilidades de examinar os usos da História na formação de pessoas no período anterior ao século XIX. Partindo das teses de Annie Bruter, estabelecemos algumas aproximações e distanciamentos em relação à pesquisa sobre o ensino de História nos séculos XVIII e nos propusemos a responder à seguinte questão: se não se nasce pessoa, torna-se pessoa, qual o lugar da História na formação dos humanos no período anterior à referida autonomização da disciplina escolar?

Analisando os textos de Condorcet, compreendemos que a instrução – apresentação de verdades de fato e de cálculo – é instrumento que garante a igualdade de direito e de fato aos cidadãos. Ela desenvolve as faculdades naturais – sentimento, [memória] e raciocínio –, contribuindo, concomitantemente, com o aperfeiçoamento humano em suas instâncias individual e coletiva – povo, nação e espécie.

A História auxilia no cumprimento de tais objetivos, na medida em que estimula a criança a sentir, a refletir sobre seus próprios sentimentos, a criar e a analisar ideias morais. O recurso do professor é a simulação da descoberta. Por essa estratégia, os princípios não devem ser apresentados aos alunos. Condorcet aconselha induzi-los ao hábito de formular as ideias morais, que serão depois aperfeiçoadas pelo mestre, sendo a memória requisitada como repositório de ideias e não de palavras.

Dos 13 aos 20 anos – na instrução que corresponde ao segundo e ao terceiro grau – os alunos leem quadros históricos que contemplam períodos, acontecimentos, povos e indivíduos destacados. A meta é fazê-los desenvolver a capacidade de ordenar, apreender relações entre

os acontecimentos. A instrução é completada na idade adulta com participação em festas cívicas nacionais e locais, onde a memória dos sentimentos – liberdade, patriotismo, etc. – será fortalecida.

Sobre a historiografia útil, Condorcet toma partido pelas obras comprometidas com os direitos do homem. Ela não existe no seu presente – vinculada aos interesses partidários e apologistas das tiranias –, tampouco no passado greco-romano – prenhe de desigualdades e injustiças. A historiografia adequada deve ser escrita com as verdades colhidas pelos historiadores, submetidas, entretanto, às relações estabelecidas pelo filósofo empenhado na defesa dos direitos fundamentais. Não pode ser a história de um ou de vários povos, mas de toda a espécie e deve apresentar as descobertas e os erros – os avanços e os retrocessos – que permearam a marcha da perfectibilidade humana.

Nos textos de Kant, o homem aparece como ser racional, destacado entre os outros seres vivos, principalmente, por destinar um fim a si mesmo e prover os meios para o cumprimento desses fins. Sua existência justifica-se pelo fato de ele progredir em direção a uma organização social regrada que maximiza a sua natural propensão à liberdade.

Para a concretização desse plano, o homem foi dotado de inclinações naturais que devem ser progressivamente desenvolvidas em meio a constrangimentos e liberdades. A educação é, assim, uma particularidade e uma necessidade humana. Ela pode ser realizada mediante procedimentos que visam à preservação dos imaturos nos primeiros anos de vida – cuidado –; à disciplina e à instrução escolar – cultura –; à aquisição das qualidades de prudência e gentileza – civilidade –; e à ação segundo fins aprovados por todos – moralidade.

À História, entre os adultos – os filósofos, sobretudo –, cabe comprovar a tese de que a espécie humana progride, ainda que por avanços e quedas. O saber é, assim, o registro de uma especulação fundada na lei do aperfeiçoamento ininterrupto. Para as crianças e os adolescentes, a História auxilia no desenvolvimento das faculdades superiores do conhecimento. Ela atua como catálogo de exemplos em forma de máximas e relatos biográficos sobre experiências virtuosas. Desse modo, é material indicado para o exercício do entendimento e do juízo. A História também exercita a faculdade da memória e, mais importante, alimenta-a com informações que serão solicitadas pelo entendimento – em sentido estrito.

Quanto ao aprendizado, Kant tende a classificá-la como matéria de memória – e não de investigação –, dado o seu caráter acabado, apresentável; portanto, em forma de compêndio que reúne o acontecido. A História – ainda que ensinada dentro de finalidades racionais – adapta-se, portanto, ao método catequético, ao contrário da filosofia, que só pode ser abordada pelo modo socrático.

Sintetizadas as singularidades da reflexão sobre a história nos textos de Condorcet e de Kant, podemos responder à questão central, afirmando que, mesmo antes do século XIX, a história foi pensada como saber fundamental à formação de pessoas. O saber pensado para essa tarefa foi singularizado em vários aspectos, embora estivesse relacionado à história empírica e à história filosófica. A História, por fim, compunha o currículo para a formação de pessoas, e sua condição não se resumia a instrumento auxiliar dos estudos linguísticos.

Ao concluir este artigo, é forçoso registrar as contribuições das teses de Condorcet e de Kant para uma história do ensino de História na longa duração. Aqui, vimos que, nos textos do filósofo francês, o ensino de História está atrelado ao projeto de construção de uma sociedade menos desigual. Como desdobramento desse princípio, a História, na condição de saber escolar fundamental, está presente em todas as etapas da formação do homem. O ensino de História beneficia-se da força da historiografia renovada, responsável pelo esclarecimento sobre a origem dos direitos do homem e apresenta-se como saber integrado ao projeto político que elege a cidadania como um princípio formador.

Nos textos de Kant, constatamos que a invenção de uma filosofia da história esclarecida não significa a eliminação do antigo regime de historicidade das classes de história do seu tempo. Em segundo lugar, a solução kantiana para a dicotomia razão/empíria, no que diz respeito à produção do conhecimento, não significa o deslocamento do ensino-aprendizagem da História do âmbito do exercício da memória. Além disso, a submissão da história empírica à história especulativa não implica na substituição dos clássicos conteúdos de história antiga. Por fim – e tomando por base as três últimas contribuições elencadas – a História em Kant permanece como escola de moral, ou seja, um conjunto de proposições fundamentais ao trabalho do juízo e do entendimento – em sentido amplo – ou, como dizemos hoje, um saber que auxilia no desenvolvimento e na manutenção da atividade crítica do sujeito.

Todas essas constatações nos estimulam a ampliar as pesquisas e considerar as quatro centúrias anteriores ao século da História (o XIX) como repositórios de significativas experiências para refletirmos sobre os argumentos em defesa da manutenção ou da suposta extinção da História como disciplina escolar autônoma, inclusive no atual ensino médio. Definitivamente, a periodização dos usos da História na formação de pessoas não se adéqua à periodização dos processos de institucionalização da História como área de ciência na universidade contemporânea.

Referências

BRUTER, A. Entre rhétorique et politique: l'histoire dans les collèges jésuites au XVII e siecle. *Histoire d'Education*, Paris, n. 74, p. 59-88, mai 1997.

CHARTIER, R. *Cultura escrita, literatura e história*. 2. ed. México: Fondo de Cultura Economica, 2000.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-254, 1990.

CONDORCET, J.-A.-N. C. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

CONDORCET, J.-A.-N. C. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

FREITAS, I. O ensino de história em *El Discreto* (1646) e *El Criticón* (1651/1653, 1657) do jesuíta espanhol Baltasar Gracián (1601/1658). In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL, 4., 2012, Belém. *Anais...* Belém: Universidade Federal do Pará, 2012a.

FREITAS, I. Os estudos históricos no *Tratado de ensino* (1530) de Joan Luis Vives. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2012, Belém. *Anais...* João Pessoa: Universidade Estadual de Campinas, 2012b.

FREITAS, I. Os usos da história na formação dos indivíduos entre os séculos XVI e XVII (ou sobre os modos de ensinar e aprender história mencionados nos escritos de pensadores renascentistas). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA, 3., 2012, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012c.

HÖFFE, O. *Immanuel Kant*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KANT, I. *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. São Paulo: Iluminuras, 2006.

KANT, I. Artigos sobre o Instituto Filantrópico de Dessau. In: KANT, I. *Pedagogia*. 3. ed. Madrid: Akal, 2003a. p. 95-101.

KANT, I. *Crítica da razão prática*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

KANT, I. Fragmentos pedagógicos. In: KANT, I. *Pedagogia*. 3. ed. Madrid: Akal, 2003b. p. 103-107.

KANT, I. Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita. In: GARDNER, P. *Teorias da história*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. p. 28-41.

KANT, I. Notícia do professor Immanuel Kant sobre a organização de suas preleções no semestre de inverno de 1765-1766. In: KANT, I. *Lógica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992. p. 173-180.

KANT, I. *Pedagogia*. 3. ed. Madrid: Akal, 2003c.

LANCASTER, J. *Improvements in education as it respects the industrious classes of the community*. London: Darton and Harvey, 1803.

LANCASTER, J. *The British system of education*. London: Royal Free School, 1810.

LUZURIAGA, L. *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

MENEZES, E. *História e esperança em Kant*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2000.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, J.-J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. v. 2, p. 49-116.

SOUZA, M. G. Prefácio a Condorcet. In: MOURA, C. A. R. (Org.). *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994, p. 7-16.

SOUZA, M. G. Apresentação. In: CONDORCET, J.-A.-N. C. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: Editora da Unesp, 2008. p. 7-13.

Endereço para correspondência:

Itamar Freitas

Rua 13 A, n. 15

Conjunto João Alves Filho

Nossa Senhora do Socorro - SE

CEP: 49160-000

E-mail: itamarfo@gmail.com

Recebido em: 14 fev. 2013

Aprovado em: 18 abr. 2013