

Considerações sobre os estudos de história da educação na antiguidade e medievo: fontes e história¹

Terezinha Oliveira*

Transportar para séculos remotos todas as idéias do século em que vive é, das fontes de erro, a mais fecunda. A essas pessoas que querem tornar modernos todos os séculos antigos direi o que os sacerdotes do Egito disseram a Sólon: “Ó ateniense! Vós não passais de crianças.” (MONTESQUIEU, Liv. trigésimo, cap. XIV).

Resumo

O objetivo do texto é destacar a importância do estudo da Antiguidade e da Medievalidade na formação do educador, principalmente pelo fato de essas duas épocas históricas terem contribuído decisivamente para a constituição da moderna sociedade. Ainda que, no Brasil, não se tenha conhecido nenhuma delas, fazem parte da sociedade e, por conseguinte, mesmo que indiretamente, elas fazem parte da formação da sociedade. Em consonância com esses estudos, faz-se uma reflexão acerca das fontes, chamando a atenção para o fato de que seu entendimento ampliou nas últimas décadas, o que permite melhor conhecimento da Antiguidade e da Medievalidade.

Palavras-chave: História da Educação. Historiografia. Fontes. Autores clássicos.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é refletir sobre o entendimento da História da Educação pelo viés de autores clássicos, especialmente acerca das épocas Anti-

* Pós-doutora em Filosofia da Educação/Feusp; Doutora em História, professora do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá; coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação; Florianópolis, n. 436, apto. 401, Zona 7, Maringá/PR; CEP 87.030-030; teleoliv@gmail.com

ga e Medieval. Para nós, profissionais da Educação, que trabalhamos no campo da História da Educação, precisamos considerar que existem hoje diferentes formas de abordar os estudos acerca desse campo do conhecimento. Assim, embora verifiquemos o domínio de uma tendência teórica que valoriza e que se volta às questões bastante atuais, no campo em tela, consideramos que os autores clássicos podem suscitar e produzir no ensino e nas pesquisas em Educação no Brasil, especialmente àqueles voltados à história e historiografia da Educação, um conhecimento bastante profícuo e necessário à formação dos sujeitos históricos e das identidades, sejam elas locais, regionais, nacionais, sejam internacionais.

Outro aspecto que também acompanha as formulações apresentadas neste artigo e ressalta para nós a importância dos clássicos e do conhecimento da Antiguidade e do Medieval no ensino e na pesquisa reside no fato de que assistimos, cotidianamente, um embate entre duas tendências que norteiam a educação nacional. De um lado, verificamos uma proposta que entende que a educação precisa formar pessoas para o mercado de trabalho; por outro, uma proposta oposta que afirma que precisamos formar sujeitos capazes e conscientes de seus papéis políticos; em síntese, precisamos formar cidadãos.

Nesses dois caminhos, apontados para a educação nacional, a presença dos clássicos e das épocas Antiga e Medieval é aparentemente dispensável porque o indivíduo que estuda e se destina ao mercado de trabalho precisa de conhecimentos técnicos, do domínio de *software*, de habilidades práticas; portanto, o conhecimento dos clássicos e dessas duas épocas históricas é inútil. Os sujeitos que, por seu turno, pretendem-se formar como cidadãos também podem prescindir dessa formação porque, para ser atuante e consciente das questões contemporâneas, precisam conhecer a realidade política, econômica, as mentalidades que norteiam os governantes e os diferentes segmentos sociais do seu presente. Por conseguinte, de nada lhes adiantará, em tese, saber como pensaram e viveram os homens do passado, especialmente, de um passado tão distante como são a Antiguidade e o Medieval.

A nosso ver, estamos diante de uma encruzilhada que põe em xeque o próprio conceito ou idéia de conhecimento que norteia todo o processo educacional, seja ele institucional ou informal (conhecimento que ocorre fora dos espaços escolarizantes) porque a idéia que se tem de educação seja sob uma pers-

pectiva – a do mercado –, seja a de outra – o cidadão – não considera, do ponto de vista de nosso olhar teórico, o ser humano como um ser total. Explicitemos nossa posição.

A educação para o trabalho exige do sujeito educando uma série de conhecimentos ou habilidades práticas direcionadas àquela atividade que pretende exercer. Contudo, para exercê-la, necessita de saberes que extrapolam o imediato de sua função porque essa atividade será executada em parceria com outras atividades desenvolvidas por outras pessoas (afinal, com raras exceções, não estamos mais no sistema fordista). Esse sujeito precisará possuir conhecimentos lógicos, interpretar determinados textos ou, ao menos, manuais informativos; todavia, precisará, acima de tudo, constituir-se em um ser humano que convive socialmente, pois o mercado de trabalho, na atualidade, tem uma dinâmica ampla e diversificada.

A educação para a cidadania, por seu turno, pressupõe a formação de um sujeito consciente político e socialmente atuante. Por conseguinte, portanto, grande parte de seus conhecimentos devem ser norteados por informações sobre seu cotidiano, sobre as práticas políticas de seus governantes e, acima de tudo, precisam ser sujeitos críticos para combater o sistema vigente, ou seja, o capitalista. A base dessa vertente educacional é formar seres conscientes de seus direitos. Daí a necessidade de conhecer, com profundidade, sua realidade presente. Essa tendência desconsidera, em geral, que as decisões tomadas no presente precisam ser consideradas em virtude dos diferentes caminhos que foram trilhados no passado e, por conseguinte, uma medida, uma decisão contemporânea precisa ser considerada à luz do passado.

Lembremos sempre das palavras de Bloch (1965, p. 42): a história consolida-se em nosso fundo permanente de reserva, nosso alicerce para e do conhecimento.

Já não pensamos hoje, realmente, como o escrevia Maquiavel, como o pensava Hume ou Bonald, que há no tempo “uma coisa, pelo menos, que é imutável: o homem”. Aprendemos que também o homem mudou muito: no seu espírito e, provavelmente, até nos mais delicados mecanismos do corpo. Como poderia ser de outro modo? Transformou-se profundamente a sua atmosfera mental; e também a sua higiene, a sua alimentação. Convimos, todavia, em que existe na natureza humana e

nas sociedades humanas um fundo permanente. Se assim não fosse, os próprios vocábulos de “homem” e de “sociedade” não significariam coisa nenhuma.

Evidente, não somos mais como os homens do passado antigo e medieval. Aliás, intrinsecamente, somos diferentes dos homens de qualquer outro passado, pois o tempo, em cada momento da história, é muito presente, e as relações sociais e as produções mentais de cada uma dessas épocas históricas são únicas. Contudo, são esses produtos mentais e materiais da história de outros momentos passados, presentes na história, que construíram os homens e as sociedades, como bem ressalta Bloch (1965). Nesse sentido, conhecer a história, conhecer o passado, é condição para se conservar o *humanitas* que existe em cada um de nós, educadores e educandos, produzido ao longo das sociedades.

Essa encruzilhada, na qual se encontra a sociedade brasileira contemporânea, é um fenômeno particular da realidade nacional. Hoje, no entanto, se buscarmos na história, verificaremos que em outros tempos, em outros espaços, os educadores e educandos se defrontaram com embates profundos e tiveram que se posicionar diante das tendências que naquele momento se apresentavam aos sujeitos. Um dos exemplos que consideramos mais expressivos na e para a História da Educação foram os debates travados no seio da universidade medieval parisiense entre 1260 e 1277.

O desenvolvimento das cidades, o renascimento do comércio, o surgimento das corporações de ofício, entre elas a própria universidade, produziram mudanças sociais profundas no Ocidente medieval. A Universidade de Paris e, particularmente, Paris, mas não somente ela sofre uma profunda crise de identidade teórica proveniente desses inúmeros acontecimentos; todavia, dois deles foram decisivos nos rumos que o ensino e a pesquisa tomaram a partir desses embates. Há um consenso entre os pesquisadores desse período sobre esses dois acontecimentos (PIEPER, 1989; LE GOFF, 1991, 2001, 2003, 2008; BROCCIERI, 1989; VERGER, 1990, 2001; STEENBERGHEN, 1991; CAMBI, 1999; ULLMANN, 2000; OLIVEIRA, 2005). O primeiro decorre da entrada dos frades mendicantes como professores na Universidade. O segundo, em virtude da ampla divulgação de obras aristotélicas no interior das pesquisas e do ensino (a proliferação de escritos, especialmente as Sumas expressam a influência do pensamento aristotélico) universitário.

Esses acontecimentos produziram uma grande cisão entre os mestres parisienses. De um lado, posicionaram-se os **conservadores**, que continuaram a ensinar a partir do olhar agostiniano, especialmente o franciscano Boaventura de Bagnoregio. De outro, o mestre aristotélico Siger de Brabant, seguidor **radical** das idéias do filósofo. Do seu ponto de vista, o único ensino válido era aquele proveniente das teorias racionais do pensador grego. Uma terceira tendência, oriunda dos ensinamentos do dominicano Tomás de Aquino, propõe um caminho teórico que alia os saberes sagrados, inclusive e especialmente os agostinianos, com o conhecimento aristotélico. De acordo com o pensamento tomasiano, as duas correntes de saberes (a sagrada e a racional = fé/razão) eram importantes para a formação da pessoa, do sujeito que habitava a comunidade da *urbis*, o ser totalizante, pois, no seu entendimento, a parte espiritual dos homens poderia ser entendida por meio dos escritos sagrados, enquanto a matéria corpórea e todas as coisas da natureza poderiam ser compreendidas pelos saberes do filósofo. Ao propor a junção entre os dois saberes existentes no interior da Universidade parisiense, na segunda metade do século XIII, o mestre Tomás foi acusado pelas duas outras tendências por não se posicionar, ou como diríamos hoje, de “**ficar em cima do muro**”. Quando na verdade, a proposta tomasiana, a nosso ver, era bastante democrática porque considerava que o conhecimento como um todo era válido e era este todo que permitia compreender os homens na sua totalidade, ou seja, material e espiritual.

Decorridos oito séculos entre os embates universitários parisienses e os da educação brasileira contemporânea, acreditamos sinceramente na urgência de se retomar essa perspectiva democrática e totalizante da experiência e dos escritos tomasianos, não para tomá-los como verdades, como narrativas, mas como exemplos que podem nos ensinar algo: a sensibilidade do ser humano espírito e matéria, tão necessário ao historiador e ao historiador da educação na atualidade.

Uma vez mais retomamos ao historiador Bloch (2001, p. 66) porque vemos nele não apenas o historiador de ofício, mas também o criador da Escola dos *Annales* que, de um modo ou de outro, passou a influenciar decisivamente a história desde o início do século XX e a história da educação a partir de meados dos anos 80 do século passado.

[...] conscientemente ou não, é sempre as nossas experiências cotidianas que para nuançá-las onde se deve, atribuímos matices novos, em última análise os elementos, que nos servem para

reconstituir o passado: os próprios nomes que usamos a fim de caracterizar os estados de alma desaparecidos, as formas sociais evanescidas, que sentido teriam para nós se não houvéssimos antes visto os homens viverem? Vale mais [cem vezes], substituir essa impregnação instintiva por uma observação voluntária e controlada. Um grande matemático não será menos grande, suponho, por haver atravessado de olhos fechados o mundo onde vive. Mas o erudito que não tem o gosto de olhar a seu redor os homens, nem as coisas, nem os acontecimentos, [ele] merecerá talvez, como dizia Pirenne, o título de útil antiquário. E agirá sensatamente renunciando ao de historiador. Além de tudo, a educação da sensibilidade histórica nem sempre está sozinha em questão. Ocorre de, em linha dada, o conhecimento do presente ser diretamente ainda mais importante para a compreensão do passado.

Aprendemos muito com o professor de história medieval porque ele mescla o ensino da história com a história. Há em suas palavras uma explícita lição: o passado somente se torna história, apenas permite aprendizagem, se no presente temos a sensibilidade de compreender a vida e as relações humanas a partir do conceito de *humanitas* que os antigos e os medievais já buscavam e ensinavam. É a sensibilidade com que vemos o homem do presente, que nos comprometemos com as questões políticas, sociais, culturais do cotidiano, que nos possibilita apreender o homem de outros tempos também em sua humanidade e é esse nosso entendimento da história. Assim, concordamos com Bloch (2001), é o nosso compromisso como historiador e educador da educação com o presente que nos torna historiador, e não o estudo do passado.

Nesse sentido, podemos aprender com o passado para enfrentarmos questões contemporâneas da educação e, inclusive, tomar partido pelas tendências que estão postas a nós, ou ainda, apresentar novos caminhos à educação. Todavia, faremos nossas escolhas somente pelos trilhos da história se tivermos “sensibilidade” em relação ao nosso presente. Do contrário, poderemos nos tornar qualquer profissional, mas não seremos, certamente, historiadores da educação.

Após essas considerações sobre nosso entendimento da história, passaremos a considerar alguns aspectos sobre pesquisas e fontes para o estudo da história da Educação na Antiguidade e no Medievo.

2 EM CENA A ANTIGUIDADE E O MEDIEVO

Principiemos esse momento de nossa análise informando o lugar de onde parte nosso discurso. Fazemos parte de um grupo de estudos que se dedica a pesquisar e ensinar história da educação nas Épocas Antiga e Medieval. Referimo-nos ao Grupo Transformações Sociais e Educação nas Épocas Antiga e Medieval (Gtseam). A menção a ele tem como objetivo explicitar que há no Brasil pesquisas voltadas à Educação nessas duas épocas históricas. Aliás, ressaltamos que elas vêm se consolidando ao longo das duas últimas décadas, ganhando, inclusive, cada vez mais robustez. Nesse sentido, assume grande vitalidade a idéia de Georges Lefebvre (apud LE GOFF, 2003, p. 53), “[...] a história, como quase todo o nosso pensamento, foi criada pelos gregos [...]”, ou seja, nosso conhecimento, nossas identidades podem e devem ser recuperados por meio de estudos sobre a Antiguidade e o Medievo.

Com efeito, a expansão e a consolidação dos estudos sobre essas duas épocas podem ser aferidas se examinarmos eventos promovidos por associações de caráter nacional. É o que ocorre nos encontros científicos da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (Sbec), da Associação Brasileira de Estudos Medievais (Abrem) e da Sociedade Brasileira de História das Religiões (SBHR). Trata-se de associações, especialmente as duas primeiras, que agregam pesquisas direcionadas a temáticas referentes à Antiguidade e ao Medievo, sempre de uma perspectiva multidisciplinar, muitas das quais voltadas à Educação. Também é significativo o fato de que nos últimos Eventos da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), as pesquisas que apresentam estudos acerca dessas duas épocas terem tido uma boa aceitação. Essa aceitação é medida pelo fato de nossos trabalhos, em sua quase totalidade, serem aceitos pela comunidade científica da área de História da Educação.

Diante disso, consideramos muito positiva essa nova realidade, pois a nossa área legítima a importância do conhecimento de outras épocas; no nosso caso, a Antiguidade e o Medievo, como elementos constitutivos das pesquisas em História da Educação no Brasil. Com isso, estamos diante de uma realidade que julgamos ser nova na área de Educação no Brasil, ao menos sob o olhar da SBHE. Com efeito, verificamos com satisfação que os estudos da Educação, no âmbito da sua

História, não se restringem à História da Educação do Brasil. Antes, o entendimento é que os estudos devem estar voltados à História da Educação no Brasil.

A nosso ver, não se trata de uma simples questão de mudança de preposição. Ao contrário, trata-se da compreensão do fenômeno educativo para além da realidade imediata brasileira. Isso é bastante positivo por legitimar um fato bastante singular e fundamental em qualquer natureza de estudo, mas que é essencial àqueles voltados à Educação: qualquer processo social, seja ele um episódio isolado ou uma grande revolução, como a Revolução Francesa, por exemplo, só pode ser apreendido se considerado em sua totalidade, desde o seu nascedouro, e não somente no momento em que ele eclode. As palavras do professor de história do século XIX, François Guizot, nos ensinam isso:

As causas das revoluções são sempre mais gerais do que supõem. O espírito mais penetrante e mais vasto nunca é suficiente para perceber desde a sua primeira origem e as abarcar em toda a sua extensão. E eu não me refiro aqui deste encadeamento necessário aos acontecimentos que faz com que eles nasçam constantemente uns dos outros e que o primeiro traz em seu seio o futuro inteiro. Independentemente desse laço eterno e universal de todos os fatos, é correto dizer que essas grandes vicissitudes das sociedades humanas que denominamos de revoluções, o deslocamento dos poderes sociais, a subversão das formas de governo, a queda das dinastias, datam de mais distante do que afirma a história e procedem de vicissitudes bem menos especiais do que aquelas que ela comumente atribui. Em outros termos, os acontecimentos são maiores do que sabem os homens e aqueles que parecem a obra de um acidente, de um indivíduo, de interesses particulares ou de alguma circunstância exterior, têm fontes bem mais profundas e um outro alcance. (GUIZOT, 1857, p. 57).²

Suas observações nos mostram que as ações sociais derivadas de questões coletivas ou singulares podem ser melhor apreendidas quando vistas em sua totalidade, ou seja, ao longo de suas trajetórias, e não apenas sob um de seus aspectos. Nesse sentido, a aceitação de pesquisas que consideram a História, especialmente as relacionadas à Antiguidade e à Idade Média, como ponto de partida para estudos na Educação e nas Ciências Humanas em geral, indica uma compreensão mais universal dos acontecimentos. Com isso, não somente possibilitam transformar o passado, as instituições de outras épocas, sua cultura, sua

política, seu ensino, em objetos de investigação, como o fenômeno educativo adquire uma compreensão mais ampla das relações sociais que são sempre complexas e resultantes de tensas tessituras sociais.

Assim, a publicação de estudos e traduções de autores da Antigüidade e da Medievalidade constituem, atualmente, um grande acúmulo de material que se encontra disponível aos que pretendem conhecer algo acerca das primeiras épocas da humanidade. Aliás, somos, conforme Glénisson (1977, p. 150), muito mais felizes que os autores da Antigüidade.

Os historiadores da atualidade são mais felizes que seus predecessores. Heródoto precisava empreender longas viagens para recolher, da própria boca de testemunhas oculares, informações incertas. Nós dispomos de imensos reservatórios de documentos históricos: arquivos, bibliotecas, museus.

Apesar de termos acesso a essa infinidade de fontes e de possibilidades de pesquisas, ainda nos deparamos, muitas vezes, com aqueles que indagam pelas razões para se estudar a Antigüidade e a Medievalidade, já que são duas épocas que nós, brasileiros, não conhecemos. Essa indagação vem, também, acompanhada por uma outra. Pergunta-se, com efeito, se não seria mais importante dedicar os esforços em pesquisas sobre o Brasil, particularmente acerca da nossa atualidade, para tentarmos equacionar os problemas que nos afligem e que entram o desenvolvimento da nossa educação. Diante dessas indagações, os pesquisadores que se dedicam ao estudo de temas e questões pertencentes àquelas duas épocas parecem duplamente alienados: primeiro, por se envolverem com épocas históricas que estão bastante distantes da contemporaneidade; segundo, pelo fato de estudarem duas épocas históricas que não fazem parte da nossa história.

Entretanto, essas duas razões alegadas para se colocar em suspeição os estudos antigos e medievais são, para nós, os dois principais argumentos para nos dedicarmos a essas duas épocas. Com efeito, por não termos conhecido a Antigüidade e a Medievalidade e o fato de essas duas épocas estarem distantes de nós são dois motivos para nos dedicarmos ao seu estudo. Senão vejamos.

Em virtude de não termos conhecido nenhuma dessas duas épocas – poderíamos dizer, o fato de não termos conhecido diretamente nenhuma dessas

duas épocas –, não significa que não fomos formados por elas. Na verdade, ainda que indiretamente, por meio de grande parte daqueles indivíduos e grupos que vieram para o Brasil em diferentes momentos da sua história, tivemos contato com a Antiguidade e a Medievalidade. Quem poderia afirmar, por exemplo, que Platão, Aristóteles, o Direito Romano, a Religião Católica, a Universidade Medieval, Agostinho de Hipona, Tomás de Aquino, as línguas modernas, os Bancos, apenas para nomear alguns autores, instituições e doutrinas oriundas dessas duas épocas não fazem parte da nossa formação?

Também, o fato de nos encontrarmos distantes, em termos de tempo, dessas duas épocas históricas, não é razão para ignorá-las. A relação que fizemos anteriormente é suficiente para nos mostrar que, apesar de estarmos distantes dessas duas épocas alguns séculos ou milênios, elas foram suficientemente ricas e constituem a base da nossa civilização, de modo que seus efeitos e influências chegaram até os nossos dias.

Além disso, o fato de tanto a Antiguidade como a Medievalidade não fazerem parte direta do nosso passado nos coloca outra razão para o seu estudo. Com efeito, os europeus ocidentais encontram-se, quase todos, diretamente ligados a pelo menos uma dessas duas épocas históricas. No estudo do seu passado, da sua literatura, da sua filosofia, colocam-se em contato direto. A história do seu país confunde-se com essas duas épocas e com tudo o que representou, seja opondo-se a elas, seja defendendo-as. Assim, tomam contato direto com a riqueza cultural que representou essas duas sociedades.

Ao contrário dos europeus, recebemos essa influência de modo indireto, sem passarmos pelos degraus que eles tiveram que galgar. Recebemos Tomás de Aquino, por exemplo, mas não constam da nossa formação a produção intelectual e o debate que deu origem a esse grande pensador da Medievalidade. Com efeito, Tomás de Aquino não surgiu do nada.³ Ao contrário, existe um imenso movimento intelectual que lhe deu origem e do qual não participamos.

Em função disso, pelas características de nosso desenvolvimento histórico, recebemos a produção intelectual na sua forma acabada. Isso nos priva de todo o processo de construção dessa produção intelectual. Todavia, não podemos ficar nos lamentando, em uma atitude passiva. Ao contrário, se isso faz parte de nossa trajetória histórica e, portanto, não há como ser diferente, não significa que nada podemos fazer. Evidentemente, não estamos aqui defendendo a posição de que

recebemos influências estranhas que não fazem parte da nossa existência, como se fossem idéias que estivessem fora de lugar. Apenas queremos destacar que não vivenciamos a história da constituição de uma formulação teórica. Como destacamos, recebemos a mesma em sua forma acabada.

Em virtude disso, torna-se essencial para nossa formação e desenvolvimento intelectual o estudo dos clássicos da Antigüidade e da Medievalidade, além, é claro, de pesquisarmos outros temas e assuntos. O estudo dos clássicos permite-nos refazer o percurso intelectual que nos formou, mas agora de uma maneira consciente, podendo, desse modo, apreender de forma histórica e avaliar o papel que desempenharam para o desenvolvimento das idéias e doutrinas que nos orientaram e tem-nos orientado.

Além dessas questões vinculadas ao caráter histórico das pesquisas referentes às épocas Antiga e Medieval, salientamos outro aspecto igualmente importante em relação a esses estudos. Estamos nos referindo às **fontes**, tanto no que diz respeito à diversidade de suas naturezas como à facilidade de acesso a elas em nosso país em virtude dos avanços tecnológicos, do desenvolvimento da própria pós-graduação, de financiamentos governamentais e da existência de boas traduções para línguas modernas, inclusive a portuguesa, de documentos antigos e medievais.⁴ Os avanços da arqueologia também têm sido de grande valia para os estudos pertinentes à Antiguidade e ao Medievo.

Contudo, se estamos atualmente em uma situação mais favorável quanto ao estudo da Antiguidade e da Medievalidade no que diz respeito ao acesso às fontes, é preciso lembrar que elas próprias têm sido objeto de reflexão. Até algum tempo atrás, as fontes eram tratadas, de modo geral, de maneira indistinta. Prevalcia, quando muito, a recomendação dos autores como Glénisson (1977) de que as fontes deveriam ser submetidas a duas análises, uma externa e outra interna. Enquanto a primeira dizia respeito à autenticidade da fonte, a segunda tratava da veracidade das informações contidas na fonte. Eis a forma como o autor apresenta o debate sobre fontes na historiografia.

Os documentos são os traços deixados pelos pensamentos e pelas ações dos homens”, escrevem Langlois e Seignobos. E Marc Bloch, no *Métier d'historien*: “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo quanto toca pode e

deve fornecer dados a seu respeito”. Registremos este acordo relativo aos princípios, entre os representantes de duas tendências muitas vezes opostas na historiografia contemporânea. Ao menos desta vez não precisaremos, desde o início, nos debater em meio a definições e teorias aparentemente inconciliáveis. No máximo devemos notar as divergências no tocante ao vocabulário. Onde empregamos, juntamente com bom número de historiadores, a palavra “documento”, tomada num sentido bastante amplo, outros referem-se a “fontes” ou “testemunhos”, ou “traços”. (GLÉNISSON, 1977, p. 137).

Mais adiante prossegue Glénisson (1977, p. 138):

Os adversários da “história positivista” levantaram-se, e justamente, contra uma concepção que consideravam acanhada. Spengler opõe-se a Ranke: “A vida, então, somente poderá ser considerada um fato se os livros falarem dela?” Lucien Febvre, por sua vez, assim se manifesta: “A história faz-se com documentos escritos, certamente. Quando eles existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, no caso da inexistência destes. Isto é, com tudo quanto o engenho do historiador puder permitir-se utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais.”

As palavras de Febvre são muito importantes porque não podemos considerar como fonte somente o escrito, mas todo registro humano torna-se fonte aos historiadores de ofício.

Atualmente, não apenas se ampliou o conceito de fonte, sendo que novas fontes foram incorporadas ao trabalho do historiador, como a reflexão sobre elas se tornou uma questão fundamental ao conhecimento histórico. Não somente o grande número de pesquisas, mas o seu próprio amadurecimento tem colocado a necessidade de uma reflexão sobre elas. Por exemplo, há vinte anos, fazia-se pesquisa em jornais, tratando-os como uma fonte igual às demais. Hoje, há uma reflexão sobre o jornal como fonte. Existe uma compreensão de que, por suas características, o jornal é uma fonte distinta das demais fontes impressas, como os livros, por exemplo, e, portanto, merece um tratamento especial. Pode-se dizer o mesmo em relação às demais fontes, especialmente àquelas que se referem aos monumentos construídos, como as ruínas romanas ou os castelos, igrejas e muralhas medievais.

Isso não apenas é um indício de maturidade da pesquisa, o que é de fundamental importância, mas significa que o próprio pesquisador se inclui no ato da pesquisa. Ele reflete acerca da fonte que tem em suas mãos, analisa-a, buscando estabelecer o que ela pode oferecer em termos de pesquisa, qual é a sua verdadeira natureza e os seus próprios limites.

Conhecer aquilo que a fonte pode oferecer para o trabalho do historiador e, principalmente, saber seus limites e limitações constitui um bom caminho andado para que o historiador da educação possa conhecer as bases sobre as quais está apoiando sua pesquisa.

Com efeito, o historiador não pode ignorar que a fonte, antes de ser fonte, foi produto e parte da história. Ela foi produzida no interior de uma sociedade com um papel e uma destinação própria, que não de ser fonte. Por conseguinte, levando-se em conta os motivos da sua produção, o historiador pode saber aquilo que poderá obter dessa fonte.

3 CONCLUSÃO

O historiador deve levar em conta duas questões básicas para o seu trabalho. A primeira delas é proceder de maneira oposta àquela que os historiadores denominados tradicionais fizeram. Agir de maneira oposta, mas, adotar a mesma prática. Assim, os historiadores tradicionais são criticados por possuírem uma concepção bastante estreita de fonte, aceitando-se apenas as fontes escritas. Atualmente, um grande número de fontes, das mais variadas procedências, foi incorporado ao trabalho do historiador; com as novas fontes, ampliou-se igualmente o campo do historiador. Não é por acaso que a obra que tenha iniciado essa inflexão na historiografia seja os três volumes publicados por Le Goff e Nora, com os subtítulos *Novas abordagens*; *Novos problemas*; *Novos objetos*. O artigo de Pierre Nora, *O Retorno ao Fato*, é bastante elucidativo acerca dessa nova concepção de história, de documento, de acontecimento que brota no seio, mais uma vez, da *Historiografia Francesa*. Ao discutir o sentido da história contemporânea, ele afiança que ela pode, diferentemente do que os positivistas do século XIX afirmavam, ter uma identidade própria desvinculada da Antiguidade e do Medievo “[...] nenhuma época se viu, como a nossa, viver seu presente como já possuído de um sentido ‘histórico.’” (NORA, 1976, p. 180).

A segunda delas é lembrar que as concepções de fonte e de objetos da história estão vinculadas intimamente a diferentes maneiras de se conceber a história. Com efeito, a crítica à denominada historiografia tradicional de que possuía uma concepção estreita de fonte não procede. Na verdade, ela tinha a concepção de fonte que lhe era adequada, ou melhor, era adequada à sua concepção de história. É apenas pelo fato de a concepção de história atualmente predominante ser outra que a noção de fonte se ampliou. Instituiu-se como fonte uma concepção que se encontra diretamente ligada seja aos objetos que a historiografia prefere pesquisar, seja a uma dada concepção de história. Por isso, devemos evitar o risco de cair no extremo oposto, menosprezando as fontes consideradas tradicionais em nome de uma renovação historiográfica. Proceder de outra forma significa, em última análise, adotar uma concepção estreita de fonte. Curiosamente, pretendendo-se ampliar e diversificar uma concepção, acaba-se criando outra concepção igualmente estreita de fonte. Cabe a nós, atualmente, diante dessas duas concepções estreitas, estabelecermos uma terceira, que realmente integre a multiplicidade de fontes existentes.

Face ao exposto, consideramos importante a pesquisa em História da Educação de temas referentes à Antiguidade e à Idade Média, especialmente aquelas que buscam uma compreensão mais ampla dos processos históricos. Em comum, encontramos tanto o entendimento de que é na própria história que podemos encontrar as respostas para as questões que se colocam diante de nós como a compreensão de que o próprio conceito de fonte se modifica, acompanhando as mudanças verificadas na História.

Considerations on the studies history of education during antiquity and medievality: sources and history

Abstract

The aim of this paper is to emphasize the relevance of the study on both, Antiquity and Medievality in what concerns the educator's formation, mainly based on the fact that these historic periods have definitively contributed to the constitution of the modern society. Although in Brazil we have no knowledge on either of these periods, we are

part of this society and, consequently, even if indirectly, they are part of our formation. Based on these studies, a reflection on the sources was carried out, making evident the fact that their understanding has increased during the last decades, and, thus, a better knowledge on Antiquity and Medievality has been achieved.

Keywords: History of Education. Historiography. Sources. Classic authors.

Notas explicativas

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq/PQII.

² *Les causes des révolutions sont toujours plus générales qu'on ne le suppose; l'esprit le plus pénétrant et le plus vaste ne l'est jamais assez pour percer jusqu'à leur première origine, et les embrasser dans toute leur étendue. Et je ne parle pas ici de cet enchaînement nécessaire des événements qui fait qu'ils naissent constamment les uns dès autres, et que le premier jour portait dans son sein l'avenir tout entier. Indépendamment de ce lien eternal et universal de tous les faits, il est vrai de dire que ces grandes vicissitudes des sociétés humaines que nous appelons des révolutions, le déplacement des pouvoirs sociaux, le bouleversement des formes du gouvernement, la chute des dynasties, datent de plus loin que ne le dit l'histoire, et proviennent bien moins spéciales que celles qu'elle leur attribue communément. En autres termes, les événements sont plus grands que ne le savent les homes, et ceux-là même qui semblent l'ouvrage d'un accident, d'un individu, d'intérêts particuliers ou de quelque circonstance extérieure, ont des sources bien plus profondes et une bien autre portée.* (GUIZOT, 1857, p. 57).

³ No afã de negarmos o passado e de nos considerarmos modernos nos esquecemos que o sentido de humano, de civilização nos foram legados pelo mundo antigo e medieval. De acordo com Le Goff, os homens de um presente, qualquer que seja ele, se vêem sempre como modernos em relação ao passado ainda que este passado seja muito próximo. “[...] Tomás de Aquino e Alberto Magno consideraram *antigui* os mestres de duas gerações anteriores, que ensinaram na Universidade de Paris entre 1220-1230, período em que ‘a revolução intelectual do aristotelismo’ substituiu os *moderni*, entre os quais se consideravam a si próprios.” (LE GOFF, 2003, p. 181).

⁴ As traduções de textos, de documentos, de escritos, em geral, sempre constituíram grandes preocupações aos estudiosos, especialmente aos medievos. Santo Agostinho, na **Doutrina cristã**, chamou a atenção para a importância e o cuidado que se deveria ter para com elas. “Para combater a ignorância do signos próprios, o grande remédio é o conhecimento das línguas”. Mais adiante Agostinho salienta: “[...] pela discrepância das traduções, que é preciso conhecer as línguas como já foi dito acima. [...]” Prosseguindo sua formulação acrescenta: “As diversidades das traduções, contudo, tem sido mais ajuda do que obstáculo à compreensão do texto, isso ao se tratar de leitores não negligentes (AGOSTINHO, *Doutrina cristã*. Liv. II, caps. 11-12). Cumpre ressaltar que as expressões conservador, radical e em cima do muro, que foram destacadas no texto não são, de modo algum, negativas, ou emitem juízos de valores como a entendemos hoje.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, S. **Doutrina Cristã**. São Paulo: Paulus, 2002.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1965.

BROCCHIERI, M. F. B. O intelectual. In: LE GOFF, J. (Dir.). **O homem medieval**. Lisboa: Presença, 1989.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

GLÉNISSEON, J. **Uma introdução à História**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

GUIZOT, F. Troisième Essai. Des causes de Chute des Mérovingiens et des Carolingiens. In: _____. **Essais sur L'Histoire de France**. Paris: Didier et Librairies-Éditeurs, 1857.

LE GOFF, J. Antigo/Moderno. In: **História e Memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003a, p. 173-233.

_____. História. In: **História e Memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003, p. 17 - 172.

LE GOFF, J. **Mercadores e Banqueiros na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Os Intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003b.

_____. **São Francisco de Assis**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Uma longa Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LE GOFF, J.; NORA, P. **Novas abordagens; novos problemas; novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

MONTESQUIEU. Do Espírito das Leis. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

NORA, P. O retorno ao fato. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Dir.). **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. p. 179-193.

OLIVEIRA, T. **As Universidades na Idade Média**. Porto; São Paulo: Mandruvá/Instituto Jurídico Interdisciplinar da Univ. do Porto, 2005.

PIEPER, J. **Abertura para o todo: a chance da Universidade**. São Paulo: Apel, 1989.

STEENBERGHEN, F. **La philosophie au XIII siècle**. Louvain: Éditions Peeters, 1991.

ULLMANN, R. A. **A universidade medieval**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

VERGER, J. **As Universidades na Idade Média**. São Paulo: Ed. Unesp, 1990.

_____. **Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII**.
Bauru: Edusc, 2001.

Recebido em 17 de julho de 2008

Aceito em 4 de novembro de 2008