

As humanidades no ensino*

André Chervel

Marie-Madeleine Compère

Ao se percorrer uma longa distância no passado, na história do ensino ocidental, encontramos duas tradições opostas: na primeira, a criança grega aprende, de cor, os poemas homéricos e se prepara, em seguida, para a formação retórica, para a eloquência, para a tribuna; na segunda, dedica-se aos poetas da cidade, denuncia os artifícios da sofística, que ensina tanto provar algo como seu contrário. Ademais, coloca em primeiro plano o ensino e a prática da Filosofia.

Sob diversas formas, esse debate, presente na Grécia antiga, conhece numerosos prolongamentos no curso da História. Não foi apenas a noção de Filosofia que se ampliou para novas concepções do mundo – ou ligadas ao cristianismo, como a escolástica, ou relacionadas a características do mundo moderno, como o pensamento científico – mas também o patrimônio literário escolar enriqueceu-se e diversificou-se, adotando como suporte duas e, posteriormente, três línguas clássicas. Essa dupla tendência aparece ao longo da história da Pedagogia, embora com deslocamentos.

Em épocas diferentes, e até em uma mesma época, dois tipos de formação são oferecidos à juventude de classes dirigentes ou classes abastadas e, hoje, à totalidade dos jovens. Uma fundada sobre a natureza, sobre as coisas e sobre o universo, permitindo ao homem se situar no mundo, nele multiplicar suas marcas, índices, inscrever sua ação. A outra apoiada em textos de longa tradição e sobre a língua necessária à comunicação, à persuasão, suporte indispensável, até mesmo consubstancial, do pensamento. A língua integra o indivíduo em uma elite, em uma nação, em uma cultura, que

ele partilha ao mesmo tempo com seus ancestrais e com seus contemporâneos.

Na educação francesa, predominou por quatro séculos a segunda tradição, que pertence às chamadas humanidades, de tal modo que transcendeu os regimes políticos, as ideologias e os transtornos políticos, aparentemente insensível às desventuras da História e erigindo-se no alicerce sólido, constitutivo da cultura francesa.¹

Do *homem honesto* das idades clássicas ao *homem cultivado* da época contemporânea, o indivíduo que essa tradição forma é aquele que, pela prática dos textos e dos autores, pelo contato com as civilizações fundadoras, pelo exercício da tradução, da imitação e da composição, adquiriu o gosto, o senso crítico, a capacidade de julgamento pessoal e a arte de se exprimir oralmente e por escrito, conforme as normas recebidas. Certamente, o ideal visado conhece, no curso dos séculos, definições diversas: este homem que se perfila no horizonte das humanidades é alternadamente o cristão do colégio jesuíta, o cidadão

* Do original: *Les Humanités dans l'Histoire de L'enseignement Français*. Histoire de L'Education. INRP, mai., 1997, n. 74, p. 5-38. Tradução de Eulina Pacheco Lutfi e Yara Bello Ghoubar e revisão técnica de Daniela Auad. A edição manteve o sistema de referências em notas de rodapé, em respeito ao estilo dos autores.

1. O sistema de ensino na França corresponde à seguinte estrutura: a **escola maternal** destina-se às crianças de 2 a 6 anos. O **ensino elementar**, para crianças de 6 a 11 anos, compreende o curso preparatório (CP), dois anos de curso elementar (CE1 e CE2) e dois anos de curso médio (CM1 e CM2). O **ensino secundário** inicia-se na 6ª série e percorre a 5ª série, a 4ª série e a 3ª série, quando se dá o término do colégio. Enfim, o **Liceu** compreende a 2ª série, 1ª série e terminal, que se encerra com o *baccalauréat*, exame que habilita o aluno à universidade. (Nota das tradutoras)

das Luzes, o republicano dos liceus modernos. Porém, a formação adquirida nos estabelecimentos secundários por uma parte limitada da população francesa, há muito tempo, do século XVI ao século XIX, aproximou as gerações numa cultura comum. No ensino tradicional francês, as humanidades clássicas definem-se, antes e principalmente, por uma *educação*, uma educação estética, retórica, mas também igualmente moral e cívica.

O fio dessa tradição é perceptível ainda no ensino secundário do final deste século XX? Se a resposta for sim, sob quais formas? Uma breve recapitulação da evolução histórica permitirá vislumbrar as respostas possíveis a essa questão.

O que são as humanidades?

As humanidades remontam, sem interrupção, às *artes liberales* antigas. Em suas grandes linhas, o modelo de formação por elas proposto, fixado por Sócrates na Atenas do século IV aC, foi herdado pelos romanos². No conteúdo escolar, elas constituem a quase totalidade do ensino de 5ª a 8ª séries, ao menos nos cursos tradicionais, tanto no Antigo Regime como em dois terços do século XIX. A literatura latina, isto é, os autores romanos e os exercícios de composição em latim, constitui seu eixo. O grego, que conhece uma extensão variável segundo as épocas, é considerado um ensino de luxo, mas os textos gregos, quando explicados, são também centrais nesse ensino. Porém, a composição em grego é rara, contrariamente a seu uso em países vizinhos. No curso desse período, o ensino do francês penetra lentamente nas práticas escolares, por meio de exercícios de leitura que permanecem estreitamente associados às línguas antigas.

1. A palavra humanidades

A etimologia do termo combina diversas filiações ou contaminações lexicológicas. A primeira remete-nos ao neologismo *humanitas*, pela qual Varron e Cícero traduzem o grego

paideia. A educação, assim oferecida, se pretende como uma preparação do indivíduo ao seu papel de homem, no sentido pleno do termo. A segunda vem da tradição cristã, que distingue as *litterae humaniores*³ das *litterae divinae* ou *sacrae*, do mesmo modo como a literatura profana distingue-se da Escritura. A tradição cristã evidencia o caráter eminentemente laico das humanidades.

O terceiro componente semântico do termo diz respeito aos *humanistas*. Nascido no berço da Renascença, não é por acaso que *humanistas* designa, ao mesmo tempo, os sábios, os escritores excelentes da Antigüidade grega e romana e os alunos das novas classes de 5ª a 8ª séries. O termo conservará a marca indelével de sua origem, uma época em que o mais célebre dos poetas franceses queria *ler em três dias a Iliada de Homero*.⁴

Entre os ciclos medievais, seja da gramática, seja da filosofia, a Renascença humanista abre, com efeito, um curso específico. Todavia, a inovação não é total. É, na verdade, mais o nome do que aquilo que introduz, e não se atribuirá um crédito excessivo ao discurso polêmico de humanistas sobre a novidade que representaria essa literatura nos estudos. O artigo de Michel Lemoine lembra a existência, ao longo da Idade Média, de uma tradição de leitura e de apropriação desses textos que somente a escolástica interrompe⁵.

Na origem, portanto, o nome de *humanidades* foi dado pelos jesuítas aos estudos intermediários entre os de gramática e os de retórica⁶, isto é, uma denominação própria

2. Cf. Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, 1948, p. 121-136 e p. 297-309; Moses I. Finley, *The heritage of Isocrates, The Use and Abuse of History*, Londres, Chatto and Windus, 1975, p. 202.

3. Por exemplo na *Ratio Studiorum* jesuíta.

4. Ronsard, *Continuation des Amours* (1555), O. C., La Pléiade, t.II, p.820.

5. Cf. também Ernst Robert Curtius, *La Littérature européenne et le Moyen âge latin*, Paris, P.U.F., 1956.

6. Cf. Gabriel Codina Mir, *Aux sources de la pédagogie des Jésuites. Le Modus parisiensis*, Roma, 1968, p. 288-292.

para a Universidade de Paris, que será adotada, na França, para os estudos secundários, nomeados também como *estudos de poesia*. A organização escolar, que se fixa no fim do século XVI, é a mesma para o conjunto dos colégios franceses, tanto seculares como jesuíticos ou, mais tarde, de outras congregações de professores. Ela define cinco cursos: três de gramática, um de humanidades e um de retórica.

Nesse modelo primitivo, a 6ª série não é reconhecida como totalmente à parte. Ela só é criada nos grandes estabelecimentos para desdobrar a 5ª série, que era sobrecarregada. A institucionalização progressiva desse curso promove a 3ª série a primeiro curso de humanidades, com o número de aulas de gramática fixado em três. A evolução é sancionada, por exemplo, pelo concurso de agregação, criado em 1766 pela Universidade de Paris. As vagas oferecidas são distribuídas em três categorias de professores, correspondentes às qualificações. A segunda turma de agregados, isto é, das *belas letras*, é destinada às cadeiras de Retórica da 2ª e da 3ª séries⁷. Napoleão, que suprime por um tempo o curso da 6ª série (1802-1813), não coloca em dúvida essa divisão e continua a denominar *primeiro e segundo ano de humanidades* os cursos da 2ª e 3ª da séries, após os dois anos de gramática. Nessa acepção restrita, as *humanidades* excluem até a retórica e se constituem como uma propedêutica⁸.

A expressão *fazer humanidades* conhece uma extensão variável, seguindo as épocas. Frequentar todo o curso, ou somente os dois ou os três últimos anos? Identificadas, no século XIX, com os *cursos de letras*, igualmente denominados *cursos superiores*, as humanidades distinguem-se, em princípio, do ensino gramatical dado nos cursos ditos de gramática, que vão da 4ª à 6ª séries. Mas o uso do termo humanidades nunca foi muito claro ao se referir a esses 3 ou 4 anos, indispensáveis à preparação do aluno⁹. Na outra extremidade do curso, a Filosofia permanecia explicitamente excluída¹⁰, e, ao lado dos colégios que ofereciam toda a

variedade de aulas, chamavam-se *colégios de humanidades* os estabelecimentos nos quais a Filosofia não era ensinada.

A expressão *humanidades clássicas* é pura redundância quando empregada tomando-se como referência o Antigo Regime e a maior parte do século XIX, já que as humanidades eram clássicas em essência e coincidiam exatamente com a noção de *estudos clássicos*. A expressão *humanidades clássicas* só aparece no fim do século, época em que os partidários de uma modernização do ensino secundário falam de humanidades *modernas, francesas* e mesmo *científicas*. Os defensores do ensino tradicional opõem-nas, então, às *humanidades clássicas*, lembrando, assim, que esse modelo fôra, durante muito tempo, hegemônico.¹¹

2. Uma educação

As humanidades clássicas fundam sua legitimidade em um programa educativo solidamente articulado. Pouco importa que a argumentação só tenha se apresentado, em sua forma completa, na época em que as humanidades viviam seus dias de glória, que essa mesma argumentação tenha, em parte, evoluído face aos adversários cada vez mais ferrenhos, e que as pretensões educativas ideais tenham causado uma tal proporção de fracassos reais.

7. As autorizações reais de 3 de maio de 1766 estabeleciam a existência de agregados dentro da faculdade de artes da Universidade de Paris.

8. Cf., por exemplo, Combalusier (*Mémoire de l'Université sur les moyens de pouvoir à l'instruction de la jeunesse, et de la perfectioner*, 1762, p.48): "Há colégios que poderão ser utilmente reduzidos a um bom ensino das humanidades. Há outros colégios nos quais será necessário acrescentar a retórica".

9. As autorizações reais de 3 de maio de 1766 afetam a terceira classe de agregados em ensino de gramática e as quarta, quinta e sexta classes de *elementos das humanidades*.

10. "Chama-se humanidades desde o que se aprende comumente nos colégios até exclusivamente a filosofia" (*Dictionnaire de l'Académie française*, 4e édition, 1762).

11. Cf., por exemplo, *L'Enseignement au point de vue national* (1891), de Alfred Fouillée, cujo livro III é dedicado às "humanidades clássicas do ponto de vista nacional".

No século passado, acrescentava-se, igualmente, que as humanidades clássicas apresentam-se não somente como *estudos*, como uma *instrução*, mas como uma *educação* do indivíduo, do espírito, da inteligência, da alma.

Educação *liberal*, mantém uma distância em relação a toda especialização. Nos colégios, não se aprende nada que seja diretamente útil às profissões que serão exercidas em seguida. A formação recebida por grupos de crianças e jovens, nos estabelecimentos reservados a um pequeno grupo, pretende-se fundamentalmente *gratuita*, no significado moral do termo, desinteressada, desprovida de qualquer preocupação imediatista. Assim, o latim almeja ter um caráter eminentemente simbólico. Essa formação confere, àqueles que dela participam, uma marca indelével de pertencer à elite, sendo um signo de reconhecimento, senão pelo desempenho ou gosto pelas línguas antigas, pelo menos por uma certa familiaridade com frases ou citações latinas. Porém, *liberal* no sentido amplo do termo é, principalmente, preparação de homens *livres*, fazendo-os ascender, desde sua juventude, ao nível mais alto da criação e do pensamento humanos.

As humanidades são, em princípio, uma educação moral, como dirá Victor Duruy diante do Conselho Imperial da Instrução Pública. O ensino secundário tem o papel de *fazer homens e não somente bacharéis*.¹² Uma grande parte dos textos explicados em aula e os assuntos de composição propostos trazem uma carga educativa fundada na observação, na análise, no estudo do homem em relações com os outros e com ele próprio. Nos séculos XVIII e XIX, o principal manual de latim para a 6ª e 5ª séries, *Selectae et profanis scriptoribus historiae*, organiza a maior parte dos excertos em quatro capítulos intitulados: a prudência, a justiça, a coragem, a moderação. Os discursos latinos ou franceses que o aluno terá de compor em retórica levam-no, aos poucos e infalivelmente, a defender e a ilustrar *virtudes* ³/₄ diríamos, *valores* ³/₄ entre os quais encontram-se novamente

a coragem, a justiça, a moderação, a honestidade, a abnegação etc.

Por evidentes razões históricas, essa educação estava associada, por predileção, às línguas antigas. Para que uma literatura seja considerada formadora, é necessário que ela se constitua de lições morais ou cívicas e que destaque comportamentos dignos de serem imitados. Quando os colégios foram fundados, no século XVI, não existia, no Ocidente moderno, um corpo de textos que se equiparasse aos da Antigüidade. A predominância da literatura antiga nos colégios é, então, de tal sorte, que os grandes clássicos franceses foram, por longo tempo, apresentados como geniais tradutores de seus modelos latinos e gregos.

Nessa situação, eles se integravam estreitamente a uma Pedagogia fundada sobre as obras antigas e a imitação dos textos. As humanidades clássicas eram um universo em que La Fontaine era lido, aprendido e declamado na herança de Esopo e de Fedro, e em que não se concebia *Ifigênia* de Racine sem as duas *Ifigênicas* de Eurípedes. Os textos franceses não eram, nesse ensino, lidos e explicados por seu próprio valor. Apelava-se a eles, nas aulas, para assim homenagear os autores antigos, seus modelos. Mas também para a formação do gosto e do estilo. É nessa perspectiva que se memorizam e se declamam os grandes textos de Massillon, de Buffon ou de Montesquieu. Trata-se, para o aluno, de se impregnar dos princípios da língua clássica.

Por motivos semelhantes, o aluno decora, no curso de sua escolaridade, milhares de versos de Ovídio, Horácio, Virgílio e Homero, a verborragia pomposa de Tito Lívio, discursos de Cícero, que se supõem constituir a base de sua cultura e, excetuando-se

12. Discurso pronunciado na abertura da sessão de 7 de julho de 1863. *Bulletin administratif de l'instruction publique*. juillet, 1863, n. 163, p.127.

Homero, são modelos para seus exercícios de composição.

Na verdade, trata-se de formar a elite social. Aquele que está capacitado ao poder busca o domínio da linguagem e da eloquência, de acordo com a mais pura doutrina retórica de Isócrates, Cícero ou Quintiliano. *O homem que pode verdadeiramente desempenhar seu papel de cidadão e que é capaz de administrar os negócios públicos e privados, o homem apto a dirigir cidades por seus conselhos, a conseguir um posto pelas leis, a reformar as leis por suas decisões de justiça, este homem será seguramente o orador e não outro.*¹³ Mesmo não sendo explicitado, esse intuito está implícito e pode ser encontrado expresso em escritos desses antigos alunos formados por textos antigos. Eles se representam de bom grado a eles mesmos sob os traços do *vir bonus discendi peritus*¹⁴, do homem de bem que procurou, pelos estudos, a sabedoria e a capacidade de bem exercer o poder e viver longe dos negócios.

François Noël foi professor agregado pela Universidade de Paris em belas-letas, no fim do Antigo Regime; alto funcionário encarregado, pela Revolução, de importantes missões na França e no estrangeiro e, depois, na instrução pública a partir de 1802. Pela Revolução, também foi vítima do expurgo decorrente do golpe de Estado, conhecido como *Fructidor*. Em seus lazers forçados, entregou-se à tradução de Catulo e soube, na pura tradição romana, evocá-los:

Homens de letras que a Revolução lançou nas grandes praças, (...) não percais de vista os estudos a que vós deveis ser dedicados. Deixai que as letras sejam caluniadas por aqueles que jamais as sentiram, jamais apreciaram seu encanto. Forçados à aposentadoria com um lazer honrado, *otium cum dignitate*, vós encontrareis nas letras um alimento digno da atividade de vosso espírito; vós vos consolareis da má sorte, enquanto vós vereis que esses mesmos homens desdenhosos das letras não poderão suportar

sua desgraça, sua nulidade e o peso insuportável da existência.¹⁵

3. De autores pagãos cristianizados

Sabe-se que a escolha da Antigüidade pagã, por estabelecimentos de ensino, não deixaria de criar problemas em uma civilização totalmente cristã, pois a primeira função atribuída aos colégios do Antigo Regime foi a de formar cristãos, sendo filiados a congregações ou à Universidade de Paris. Os mestres eram sempre clérigos, e preces eram ditas nas classes. A capela do colégio era um pouco o centro geográfico do estabelecimento. As humanidades clássicas à francesa (porque cada país ocidental resolveu esses problemas de acordo com suas tradições) provocaram contradições de toda ordem entre os dogmas, a moral, os usos e os modelos do cristianismo e do paganismo.

A primeira solução do problema consistiu em tentar injetar nos programas, ao lado de obras pagãs, uma literatura de obediência estritamente cristã. Assim, a *Ratio* dos jesuítas, de 1599, incluía vários padres da Igreja grega entre os autores das três últimas classes.¹⁶ A Universidade francesa do século XIX colocará igualmente uma escolha de discursos desses mesmos oradores no programa da 3ª série, de 1835 até a Lei de Jules Ferry¹⁷. É conhecida a

13. "Cum vir ille vere civilis et publicarum privatarumque rerum administrationi accommodatus, qui regere consiliis urbes, fundare legibus, emendare judiciis possit, non alius sit profecto quam orator", *Quintilien, Institution oratoire*, livre I, avant-propos, § 10 (édition Jean Cousin, collection Budé, 1975, t. 1, p. 51).

14. "Homem de bem, habilidoso para se exprimir", expressão traduzida do grego que figurava nos fragmentos conservados dos discursos de Catão (primeira metade do século II aC) e frequentemente utilizada por Cícero (p. ex. *Tusculanes*, 5, 28).

15. François Noël. *Traduction complète des poésies de Catulle(...)*, 1805. Discurso preliminar, p. XXXIV - XXXV. O autor será um dos três primeiros inspetores gerais da Universidade Imperial e, por esse cargo, o fundador de diversos liceus do Império.

16. Cf. Marie-Madeleine Compère. *Du collège au lycée*. 1985, p. 75-78.

17. Os Padres da Igreja latina estão mesmo no programa da 2ª série entre 1874 e 1880.

violenta polêmica contra o paganismo, desencadeada pouco antes do Golpe de Estado de 2 de dezembro pelo abade Gaume, com apoio dos Ultramontinos.¹⁸

Mas, apesar dessas numerosas pressões, a patrística latina ou grega jamais conheceu claro sucesso nos estabelecimentos públicos. Resta dizer que o exemplo dos principais padres da Igreja tinha, no Império romano cristianizado, orientado os mestres da juventude para a literatura pagã da Antigüidade¹⁹. E é do interior de grandes estabelecimentos confessionais que se elevam, no século XIX, vozes autorizadas, especialmente a de Dupanloup, para defender uma tradição secular de utilização pedagógica da literatura pagã.

A coabitação das duas culturas, no interior dos estabelecimentos de ensino, está na origem de um processo histórico de importância considerável, mesmo que tenha sido, por longo tempo, ocultado ou subestimado. Processo que consiste na adaptação das obras antigas ao cristianismo reinante, à moral imposta e conveniente à sociedade da época. Ou, como diz o padre de Jovancy, “a explicação dos autores deve ser feita de tal maneira que, quaisquer que sejam os escritores, pagãos e profanos, eles se tornem, de um modo ou de outro, os arautos do Cristo”.²⁰ Assim, é impossível dissociar essas preocupações edificantes da preocupação com a formação literária e retórica dos alunos. Essas preocupações constituíram-se igualmente em critérios maiores para a seleção e adaptação de textos. Discute-se, antes de mais nada, a escolha das obras ou dos textos retirados das obras. Na falta de poder reunir para cada classe um modelo de textos originais latinos e gregos que cumprisse o duplo papel formador, referido acima, recorre-se à associação ou à substituição, extraindo-se, das próprias obras, excertos de variados tipos: narrativas (as *Narrationes*, os *Res memorabiles*), discursos solenes (les *Canciones*), enfim passagens selecionadas de um grande escritor (por exemplo, *Os Pensamentos de Cícero*, do abade d'Olivet). Para as

classes mais novas, em que dificuldades didáticas misturam-se às exigências morais e religiosas, os mestre *hábeis*, encorajados por Rollin²¹, retomam a própria redação dos textos antigos, apresentando-os sob uma forma mais acessível, decompondo-os por vezes em trechos pequenos, antes de os reunir nas *Selectae* (Heuzet, 1726 e 1727), destinada a uma juventude cada vez menos familiarizada com o latim,²² ou no *De viris illustribus Urbis Romae* (Lhomond, 1780) ou ainda nos epítomes (especialmente o *Epitome historiae graecae* de Siret, 1800).

É nessa vasta história da recriação moderna de uma literatura antiga que se inscreve o trabalho específico de edições para o uso escolar. Nos séculos XVI e XVII, os textos colocados pelo professor em seu programa de preleções são publicados sob sua supervisão, a partir de uma edição sábia. São impressos localmente nas *folhas clássicas*, livretes baratos, de feitura gráfica grosseira, que ordenam entrelinhas e espaços em branco destinados a anotações dos alunos. Na segunda metade do século XVII, aparecem edições melhor cuidadas, as edições *Ad usus Delphini* que se multiplicam a partir de 1673, depois as edições de

18. No *Le Ver rongeur des sociétés modernes*, publicado em junho de 1851, o abade Gaume protesta contra a supressão, no ensino, dos clássicos pagãos em proveito dos Padres da Igreja.

19. Cf., por exemplo, Henri-Irénée Marrou. *Saint Augustin et la fin de la culture antique*, Paris, 1937.

20. Auctorum interpretatio fit ejusmodi ut scriptores quamvis ethnici et profani omnes fiant quodammodo Christi praecones”, *Ratio discendi et docendi*, parte II, capítulo I, artigo III. Gabriel Comayré, que cita essa passagem no *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (1911, s.v. jesuítas) acrescenta: “Seu sonho era transformar os autores pagãos em propaladores da fé”.

21. “Sempre desejei que houvesse livros compostos propositadamente em latim para as crianças, alunos iniciantes. Essas composições deveriam ser claras, fáceis, agradáveis. De início as palavras estariam quase todas na ordem natural e as frases curtas. Em seguida, aumentar-se-iam gradualmente as dificuldades (...)”, *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres* (ou *Traité des études*), livre II, chap. III, art. *Des premiers éléments de la langue latine*.

22. *Selectae e Veteri Testamento historiae ad usum eorum qui latinae linguae rudimentis imbuuntur*, 1776; *Selectae e profanis scriptoribus historiae, quibus admista sunt varia honeste vivendi praecepta ex iisdem scriptoribus deprompta*, 1727.

poetas latinos, reunidos pelo padre de Jouvancy (Ovídio, 1705; Horácio, 1709; Juvenal, 1709). Essas obras servirão de modelo às edições de autores antigos, anotadas em francês, para uso de classes e divulgadas daí por diante.²³ Todas essas edições entregues à juventude são depuradas. No total, a história das humanidades clássicas na França é, igualmente, aquela da cristianização da Antigüidade pagã, de assimilação das obras do paganismo aos valores cristãos e, portanto, da cultura antiga corrompida.

4. Uma formação de espírito pelo domínio do discurso

A utilização dos textos da literatura antiga nas classes, ou no estudo, dá lugar a práticas de ensino e a exercícios cujo estudo é essencial para o historiador. Além do mais, os planos de estudo, os programas de autores e os tratados de Pedagogia representam a adoção ou criação, pelos mestres, dos métodos de trabalho e as modificações pelas quais passam até seu desaparecimento, e que se constituem na primeira chave da história do ensino clássico.

A educação clássica é, assim, uma formação do espírito que tende a desenvolver um certo número de qualidades, ou seja, a clareza do pensamento e da expressão; o rigor no encadramento das idéias e de proposições; o cuidado com a medida e o equilíbrio; a adequação mais justa possível da língua à idéia. Para esse objetivo ser atingido, os alunos são submetidos a um conjunto de exercícios orais e escritos. Ozanan escreve na metade do século XIX:

O erro de muita gente é devido ao fato de enganar-se em relação aos estudos que se costuma dedicar à juventude. A finalidade imediata que sobre isso se propõe não é precisamente o saber, mas o exercício. Não se trata tanto da literatura, da história, da filosofia, coisas que serão talvez esquecidas, mas de assegurar a imaginação, a memória, o julgamento, isto é, o que permanecerá.²⁴

Muito da realidade desses exercícios permanece ainda pouco explorada. Atualmente, apenas se pode reconstruir grosseiramente os grandes traços da atividade escolar. A convicção pedagógica que se manifesta, em todas as épocas, é de que o aluno deve ser submetido a um treinamento progressivo e ininterrupto, antes de se exigir dele a composição pessoal. Em classe, mede-se oralmente, aos pares, pelo âmagu dessas *décuries* que, sistematizadas por jesuítas, não foram inventadas por eles e eram, sem dúvida, praticadas na maior parte dos colégios. Antes de cada sessão, era preciso ter escrito algumas linhas. As classificações mensais eram baseadas em exercícios escritos feitos em classe. Os deveres assim produzidos em prosa ou em verso visavam facilitar o manejo da linguagem.

Nas classes inferiores, trata-se de encontrar expressões equivalentes àquelas que figuram num texto dado (do latim ao latim, do grego ao latim, do francês ao latim, do latim ao francês), de maneira a tornar-se experiente em relação às formas gramaticais, a se familiarizar com os torneios idiomáticos, a dominar os aspectos de sentido e os ritmos da frase. Para a poesia, começa-se na 4ª série por *retornar* ao verso, isto é, colocar em ordem, conforme a prosódia, as palavras do pequeno texto que o mestre fornece em prosa. Na etapa seguinte, o aluno, munido de seu *Gradus*²⁵, escolhia suas próprias palavras, jogando com sinônimos e com perífrases, e juntando adjetivos e advérbios ao esboço inicial. Mais tarde ainda, a abundância de textos que memorizou lhe permite enriquecer suas composições com

23. Cf. Henri Lantoin, *Histoire de l'enseignement secondaire en France au XVIIe et au début du XVIIIe siècle*, 1874, p. 225.

24. Citado em R.P. Champeau, *De l'éducation dans la famille, le collège et les institutions*, Paris, Bruxelles, 1868, p.153.

25. Termo genérico que designava um dicionário poético que indica, para cada palavra, a quantidade de sílabas, bem como os termos que lhe são habitualmente associados. Cf. R. Campion Ennen, *The early History of the Gradus ad Parnassum*, *Archivum historicum Societatis Iesu*. juillet-décembre 1987, an. LVI, p. 233-261.

hemistíquios ou torneios emprestados dos grandes poetas antigos.

Da poesia o aluno passa à prosa, aos diversos exercícios de composição, que culminam com o discurso que redige nas aulas de retórica. Edith Flamarion apresenta e analisa alguns tipos de composições destacadas nos cadernos redigidos por retóricos por volta de 1730. A partir do século XVIII, a iniciação retórica torna branda a técnica e recorre essencialmente à amplificação. Trata-se de *encontrar, de arranjar, de exprimir pensamentos que enriquecem a matéria proposta pelo mestre*.²⁶ A autonomia, deixada ao aluno, cresce de classe para classe. A diferença quantitativa se acrescenta, pouco a pouco, entre a extensão dessa matéria, seja em verso seja em prosa, e a extensão da composição redigida pelo aluno, o qual contará com seus próprios recursos.

Um dos argumentos mais sólidos para a defesa do latim no século XIX consistirá, precisamente, em realçar os proveitos intelectuais que se obtêm a partir da habilidade de se exprimir, conseguida por esses exercícios. É para escrever o francês que se aprende o latim, explicam inicialmente os defensores das humanidades clássicas, quando os reformadores preconizam uma via mais rápida na mesma direção. A melhor preparação para o domínio do francês é a volta às línguas antigas, ao discurso latino, pelo verso e pelo ensinamento da retórica, por meio das técnicas de amplificação. Os autores da grande literatura francesa do século XVII não foram formados, na sua juventude, pelas *humanidades latinas* mais estritas?

A última linha de defesa das humanidades clássicas data do Segundo Império. Na impossibilidade de se aprender a escrever e mesmo a ler correntemente o latim (a avaliação do fracasso é então quase unânime), as humanidades constituem uma excelente ginástica do espírito²⁷, e é sob esse aspecto que elas devem ser preservadas. O argumento produzido pelos cientistas, desde a metade do século, segundo

o qual o “estudo das línguas [trata-se de línguas antigas] constitui um curso de lógica tão natural, tão bem apropriado ao maior número de inteligências que, para a maior parte dos alunos, nada a substituirá”,²⁸ será retomado frequentemente pelos literatos.

A escalada do poder da língua francesa

O elemento fundamental que finalmente vai regulamentar a sorte das humanidades latinas e gregas reside na ascensão de uma grande literatura francesa, durante o reinado de Luís XIV. Esse acontecimento cultural considerável afetou profundamente o lugar e a função da formação da juventude. Desde o fim do período clássico, a famosa *querela entre antigos e modernos*, sem ter implicação direta sobre o plano educativo, já é um sinal importante, pois, segundo os ilustrados, o centro de gravidade da cultura literária e artística adiantou-se alguns milhares de anos. Os países estrangeiros que, na mesma época, aprovaram, por grande maioria, a língua e cultura francesas, não se enganaram. Uma profunda evolução de espíritos se opera igualmente na França, no curso desse período.

O primeiro ponto essencial a destacar é a constituição, na virada do século XVII para o XVIII, de um corpo de autores franceses, para uso da juventude escolar, que contivesse textos deliberadamente criados para esse fim (*Ester, Athalie* de Racine; *As aventuras de Telêmaco, os Diálogos dos Mortos* de Fénelon, o *Discurso sobre a História Universal* de

26. Esses são os termos empregados por Rolin no artigo *Des matières de composition*, capítulo II, livro IV do *Traité des études*.

27. Isócrates havia já, após Platão, reaproximado as duas disciplinas devotadas à educação do corpo e da alma, a ginástica e a filosofia (*Discours sur l'échange*, 181, 182).

28. Relatório para preparar o programa de ensino científico, 23 de julho de 1852, em *Les Sciences dans l'enseignement secondaire français*. Textos oficiais, reunidos e apresentados por Bruno Belhoste com a colaboração de Claudette Balpe e Thierry Laporte, t.1, 1789-1914, Paris, INRP – Économica, 1995, p.263.

Bossuet) ou criados com outras intenções (as fábulas de La Fontaine, os *Caracteres* de La Bruyère, os sermões e as orações fúnebres de oradores religiosos). A criação de um padrão de textos literários franceses efetivamente terá grande peso sobre a existência e depois sobre a sobrevivência das humanidades clássicas, mesmo que sua presença nas classes não seja significativamente atestada antes da segunda metade do século XVIII.

Um segundo ponto: o trabalho de comentário, de exegese, de análise, os estudos de retórica, de literatura e de história da literatura, efetuados ao longo do século XVIII, tomam como referência, daí por diante, mais a literatura francesa clássica do que a Antigüidade. Os colégios do século XVIII ratificam parcialmente essa evolução, admitindo, no curso de poética e de retórica, os poetas e os oradores franceses ao lado daqueles da Antigüidade. Assim, reserva-se pouco a pouco, no tempo escolar, um lugar para a memorização e a leitura desses autores; mais tarde, para o estudo e explicação de seus textos. Uma evolução idêntica marca a reflexão lingüística, bem como o ensino gramatical da época. Carole Gascard apresenta a evolução do *Despautère* que atribui, no século XVII, um lugar crescente à língua francesa. Após a análise levada a cabo, Bernard Colombat mostra a influência que o latim e o francês exercem um sobre o outro na conceituação gramatical. O francês tende, pouco a pouco, a ocupar um terreno até então dominado exclusivamente pela língua latina e suas categorias.²⁹

Terceiro ponto, de ordem lexicológica: a aparição, ao longo do século XVIII, da noção de *literatura* no sentido moderno.³⁰ Uma intensa reviravolta de significados intervem nesse campo lexical, logo após a Idade Clássica. As *letras*, que designavam o conjunto do saber, incluindo também as ciências, têm de limitar seu sentido, por volta de 1720, às obras literárias. As *belas-letras*, que englobavam anteriormente até a Filosofia, evoluem

igualmente em torno de 1750, em uma direção análoga. Quanto à *literatura* que, para Fontenelle (prefácio da *História da Academia das Ciências*, 1699), ainda compreendia todas as produções do espírito, inclusive as matemáticas, fixa-se no uso moderno, no decorrer da segunda metade do século. Essas reviravoltas na terminologia não incidem sobre a evolução da Pedagogia, mas ilustram uma situação nova: a consciência da existência, na França do século XVII, de um conjunto de obras que atingiram o nível do *universal*.

1. O francês, língua clássica

Porém, o fenômeno mais significativo, para a história do ensino reside na tomada de consciência que se produz, na primeira metade do século XIX. Os professores da Universidade, em suas classes ou nos júris dos exames, percebem que os autores do século XVII não são mais imediatamente acessíveis, mesmo nos meios intelectualizados ou relativamente ilustrados, que não pareciam ter problemas com a leitura desses autores até o fim do século XVIII. Em pouco mais de um século, um número crescente de divergências de léxico e de sintaxe provocaram aparentemente um efeito de afastamento que, em alguns casos, chegava à incompreensão. O francês do século XVII tornou-se, em certos aspectos, uma língua antiga que necessita aprendizagem. Um dos primeiros testemunhos claros dessa situação é aquele de um professor do segundo ano do Colégio Henri IV, em 1821:

²⁹ Cf. Jean-Claude Chevalier, *Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*, Genève, Droz, 1968; *Histoire de la grammaire française*, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je ?, 1994.

³⁰ Baseamo-nos aqui na obra de Philippe Caron, *Des 'belles-lettres' à la 'littérature'. Une archéologie des signes du savoir profane en langue française (1680 - 1760)*, Louvain, Peeters, 1992.

Deveríamos procurar antes de tudo dar um conhecimento exato aos alunos da língua nacional, mas esse conhecimento é de tal modo negligenciado que, entre os seis mil jovens que todos os anos terminam seus estudos, não se encontram dez que bem compreendam os autores clássicos franceses.³¹

A hora da verdade soa no fim dos anos 1830, com as constatações que faz o júri de agregação de gramática. Mesmo os candidatos ao concurso³² que já são professores nos colégios da província não compreendem mais os clássicos franceses. A primeira menção do fenômeno figura no relatório elaborado pelo presidente do júri, Jean-Louis Burnouf, para o concurso de 1839:

Não se tem mais tempo de ler nossos grandes escritores e, quando se trata de os traduzir ou de os explicar, somos surpreendidos pela estranheza experimentada: palavras e torneios os mais consagrados por ilustres exemplos tornaram-se arcaísmos cujo sentido é preciso adivinhar, como se faria com frases de Montaigne ou de Rabelais. É assim que, nas duas composições para tradução do latim e do grego, o júri observou vários contra-sensos que acusam uma verdadeira ignorância em relação ao vocabulário e ao estilo da grande escola.³³

A mesma observação será feita em concursos posteriores:

Muitas faltas que aparecem nas traduções vêm do fato de que os que as compõem não compreenderam o sentido do texto francês e, nas versões, os contra-sensos vêm, sobretudo, de sua ignorância em relação ao valor das expressões francesas utilizadas, escreveu o relatório de 1841.³⁴

A tomada de consciência que se produziu então ultrapassa largamente a esfera do ensino. Uma verdadeira fratura lingüística ameaça a

norma padrão da língua francesa. É o que explica o vasto empenho de Littré, que escreve em seu prefácio:

O estilo do século XVII, consagrado aos clássicos, não está infenso às mudanças e à mão do tempo. Isto já se faz sentir, pois, para alguns, soa como língua estrangeira com suas finezas, sua elegância, sua beleza. O estilo do século XVIII, mais próximo de nós, pelo tempo e pela forma, inovou em relação à época precedente. O século XIX inova por seu lado e, colocado no século XVII, ninguém escapa, pelos neologismos, pelas palavras, pelas significações, pelos torneios.

Rude comprovação e mesmo enfraquecimento de certezas, para os defensores das humanidades clássicas. Enquanto a elite escolar brinca de burilar versos latinos, a massa dos alunos do secundário perde seu tempo com as línguas antigas e não aprende nem a compor em francês. A que servem as humanidades clássicas se não mais asseguram a preservação lingüística da língua nacional?

O Ministério, face a essa situação e a pedido dos júris, toma medidas enérgicas, inaugurando oficialmente os verdadeiros estudos do francês no secundário. São criadas uma prova escrita de versão latina no *baccalauréat* (1840) para permitir, entre outras coisas, verificar a ortografia dos candidatos, uma prova de explicação de autor francês, no *baccalauréat* e na Licença (1840),

31. F.G. Pottier. *Observations sur les inconvénients du système actuel d'instruction publique*, 1821. Victor Hugo faz, na mesma época, no prefácio de *Cromwell* (1827), observações análogas sobre a evolução da língua literária.

32. O exame para candidatos a professores em letras é, nesta época, requisito para a agregação das *classes superiores*. A maioria dos candidatos ao exame de agregação de gramática tem apenas o *baccalauréat*, que é então um exame oral.

33. *Journal général de l'instruction publique*, 9 octobre 1839, p. 626-627.

34. *Journal général de l'instruction publique*, 22 septembre 1841, p. 455.

e introduzida *uma prova especial sobre autores franceses*, no exame de agregação de gramática, colocados no programa e renovados a cada ano (1843).³⁵ Entretanto, na prática, foi preciso ainda esperar meio século para a oficialização do francês no ensino secundário.

Os adversários contra os quais se lutava são, a partir daí, explicitamente designados: uma literatura fácil, o estilo de folhetim e, de uma maneira mais geral, a imprensa que se democratiza e é acusada de difundir uma língua negligente, rápida, complacente com os neologismos, num estilo desleixado.

2. O francês penetra nas aulas e nos exercícios

O uso do francês no ensino é considerado, com justiça, a chave principal da evolução das práticas escolares. Mas é geralmente tratado como um fenômeno global, enquanto a penetração da língua francesa revestia-se de modalidades e experimentava ritmos diferentes, na seqüência das épocas e nos contextos escolares. Será possível distinguir as condições de sua introdução: uso oral na classe, uso oral fora da classe e uso escrito.

Em matéria de expressão oral, lembremo-nos que a extensão do francês não foi a mesma no século XVI e no seguinte. Os alunos falam o patoá local; o mestre, freqüentemente itinerante, fala eventualmente um ou outro. E o latim é, de fato, tão necessário à comunicação que todos os livros de uso escolar são redigidos exclusivamente nessa língua. Ler em latim, compreender e falar é indispensável a quem queira estudar. É nesse contexto que é preciso substituir a *Ratio Studiorum* dos jesuítas, redigida e posta em circulação entre 1586 e 1599, cujo único parágrafo, tratando precisamente da questão, é redigido do seguinte modo:

Antes de tudo conservar-se-á estritamente o uso de falar latim, salvo nas classes em que os alunos não sabem latim, de sorte que não será jamais permitido, em tudo que concerne à aula,

utilizar a língua materna. Também se aplicará sanções aos que não levarem isso em conta. Assim, o mestre falará continuamente em latim.³⁶

Mesmo nesse texto, notar-se-á que exceções são reconhecidas na obrigação de se falar latim, o que aproxima a *Ratio* de numerosos métodos de ensino que lhe são anteriores ou contemporâneos.³⁷ O uso da língua vernácula não foi de todo excluído, particularmente nas classes inferiores. Seguindo a *Ratio*, o professor faz a tradução do texto no curso de sua preleção. Nos níveis mais elevados, há a tradução, depois a explicação.³⁸ Nos níveis primeiros, a explicação precede a tradução. Além disso, o mestre “não verá problema ao se exprimir, algumas vezes, na língua materna, se seu propósito é particularmente eficaz para o comentário ou para apresentar algum aspecto remarcável”³⁹. Trata-se, entretanto, exclusivamente de um uso falado, como, aliás, indica a palavra que designa esta língua, *sermo*.⁴⁰ Nessa Europa do fim do século XVI, em que se expande a Companhia de Jesus, a língua materna não representa ainda, em nenhum país, uma realidade equivalente ao latim em sua força educativa.

35. Regulamento sobre o baccalauréat em letras (4 de julho de 1840); regulamento da licença em letras (17 de julho de 1840); fim da explicação de autores franceses no exame de agregação de gramática (21 de novembro de 1843).

36. *Latine loquendi usus severe in primis custodiatur, iis exceptis, in quibus discipuli latine nesciunt: ita ut in omnibus, quae ad scholam pertinent, nunquam liceat uti patrio sermone; notis etiam adscriptis, si quis neglexerit; eamque ob rem latine perpetuo magister loquatur*”. (Regras comuns aos professores de classes inferiores, § 18); a tradução é copiada da edição que aparece em Belin. É de se notar que o estatuto da Universidade de Paris, publicada em 1598, prescreve aos mestres e aos alunos que utilizem unicamente o latim, não somente em classe, mas também no recreio.

37. Ver, por exemplo, a análise desses textos em Paul Porteau, *Montaigne et la vie pédagogique de son temps*, Paris, 1935.

38. Cf. Regras comuns dos professores das classes inferiores, § 27.

39. Regras do professor de humanidades, § 5.

40. Entretanto, o termo *lingua* é empregado uma vez com o adjetivo *pátria*. Trata-se de argumento de discurso para compor em retórica que o professor possa ditar seja em latim, seja na língua do país (Regras comuns aos professores das classes inferiores, § 30).

Contrariamente aos liceus contemporâneos, os antigos colégios ³/₄ aqueles que ao menos possuíam certo prestígio social ³/₄ asseguram funções culturais múltiplas que implicam sua abertura a públicos não escolares. Evoquemos somente o teatro, as bibliotecas e as coleções de medalhas, sem falar das atividades religiosas. O colégio não se resume, assim, ao ensinamento ministrado aos colegiais, nas aulas, e os regulamentos escolares não se aplicam fora desse quadro estrito. A primeira tragédia francesa, *Cleópatra* de Jodelle, é escrita e representada no colégio de Boncourt, em 1553. Na mesma época, os poetas da *Plêiade* se reúnem no colégio de Coqueret para a *defesa e ilustração da língua francesa*. Nos quartos, os pensionistas têm os mesmos divertimentos e recebem a mesma instrução como se estivessem entre eles e, nesse caso, o latim não tinha nenhuma razão para se impor.

É, então, na classe, que os progressos do francês como língua de uso são significativos. É difícil, no entanto, datá-los claramente. São, sem dúvida, lentos e progressivos. Mas não abusaremos das lembranças, nas memórias autobiográficas ou nos romances, do recurso ao latim em cenas escolares, no século XVIII ou XIX. Trata-se freqüentemente de fórmulas rituais (por exemplo, o *Porrige Manun*) pelas quais o mestre pronuncia a condenação à palmatória, ou de citações oportunamente memorizadas (por exemplo o *Macte animo, generose puer* de Chateaubriand), toques visando a um efeito de cor local que não prejudicam em nada o papel do francês como língua de comunicação. Mesmo no oral da agregação de letras, nenhum candidato, em 1823, exprime-se convenientemente em latim, para a prova de argumentação de Filosofia. Em 1827, o júri da agregação de Filosofia sorri, com benevolência, diante do latim macarrônico de um candidato que começa uma frase por *in hac urbe...* onde eu ensino.⁴¹

A segunda metade do século XVII constitui uma etapa importante na utilização escolar do francês, mesmo que as línguas antigas

permaneçam como o principal objeto dos estudos. As concepções que sustentam a elaboração das gramáticas reconhecem um lugar central à língua francesa. O mesmo acontece para os dicionários. Martine Furno mostra que, de edição em edição, a evolução do dicionário de Danet demonstra a importância crescente da versão latina. É pela versão, por meio de baterias de exercícios escritos, que a língua francesa penetra verdadeiramente no ensino. A tradução de um texto para o francês, que se fazia oralmente no século XVI e servia simplesmente para verificação do sentido, transforma-se, sob o nome de versão, num exercício escrito, no qual se julgam tanto a compreensão do latim como a qualidade do francês.

Mais tarde, o discurso francês estará ao lado do latim em aula de retórica, e esse será desprestigiado. O latim permanecerá como prova no Concurso Geral, quando de sua criação, em 1747. Porém, o prêmio de honra volta ao laureado do discurso latino e é a essa prova de discurso latino que concorrem os mestres em artes. Os manuais de *Conciones* – ver a contribuição de Françoise Donay – dividem-se entre os modelos que foram produzidos em uma e outra línguas.⁴² Os versos franceses, entretanto, não obterão jamais o estatuto oficial do exercício escolar, mesmo que eles sejam estudados com ardor pelos alunos fora da classe, nos quartos dos pensionistas e nas academias dos colégios. A Universidade imperial irá até proibir o exercício da poesia francesa, considerando-a uma *perigosa distração* para os alunos.⁴³

41. A. Filon, *Concours de l'agrégation pour la philosophie. Le Lycée, 1827*, p. 29-37. A agregação de filosofia é criada em 1825.

42. Sobre o discurso francês, ver, por exemplo, Pierre Albertini, *Le 'développement français' au concours de l'école préparatoire en 1826, Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et des leur évaluation, (1720-1830)*, número especial da revista *Histoire de l'éducation*, mai 1990, número 46, p. 135-154.

43. *Circulaire du Grand-Maître Fontanes*, 18 décembre 1812.

3. Uma sobrevivência artificial?

Porém, mesmo que uma literatura nacional se renovasse a partir do século XVII, o *corpus* antigo de textos literários, fornecendo um conjunto de obras modelares igualmente suscetíveis de nutrir a memória coletiva de jovens gerações, o programa escolar das humanidades gregas e latinas é prolongado por muito tempo, no século XIX, conseguindo preservar a situação de quase monopólio do qual havia se beneficiado sob o Antigo Regime. Essa renovação das humanidades clássicas é um acontecimento importante na história da cultura francesa. Se fosse possível traçar a curva histórica do conhecimento e da prática escolar do latim desde a Idade Média, ver-se-ia aparecer, sem dúvida, um lento declínio desde o século XVI até a Revolução; a tendência inverte-se nitidamente em seguida: assiste-se a uma forte ascensão do poder das línguas antigas, sobretudo do latim, comportando uma aceleração em 1815 e um apogeu por volta de 1850; enfim um recuo relativo (1850-1880) seguido de um longo período, marcado pela ascensão das *humanidades* modernas. Com a reforma de Edgar Faure (1968), que retira o latim dos dois primeiros anos do colégio, começa o processo de marginalização que conhecemos hoje.

Entre a criação da *Universidade*, essencialmente do ensino secundário clássico, e a época de Jules Ferry, isto é, entre 1808 e 1880, o latim ocupou novamente o centro, o coração do ensino secundário. Paralelamente, o grego, quase abandonado na grande maioria dos estabelecimentos na segunda metade do século XVIII e que poderia ter tido a mesma sorte que o hebreu, conhece, por volta de 1820, uma verdadeira renascença escolar. Sua função nos programas é, daí em diante, estreitamente ligada à do latim. Hoje, a despeito do recuo considerável que essas línguas antigas sofreram há um século, elas continuam a ocupar um lugar, devido essencialmente ao florescimento clássico do início do século XIX.

Um breve passeio pela lexicologia permite fornecer uma prova viva desse ressurgimento. A vida escolar atual é ainda marcada, na sua linguagem, por um certo número de termos ou expressões constantemente utilizadas que só se explicam por esse momento do século XIX, quando o latim e a retórica reinavam entre os mestres do ensino secundário. O *caderno de textos* dos alunos de hoje não é nada mais, na sua origem, que o caderno no qual o aluno escrevia, ouvindo o ditado do professor, os textos de versão e da tradução que ele tinha de fazer para a aula seguinte. A *composição francesa*, que não é mais francesa que o problema de matemática ou a tarefa de história, deve seu qualificativo a uma circunstância bem datada: é a composição que não devia ser redigida em latim. A *cópia* explica-se por um antigo uso: o aluno redigia no caderno seu discurso, sua narração ou sua versão, e recopiava sua tarefa numa folha de pequeno formato.⁴⁴ Quanto ao *lugar comum*, antes de ser a expressão fortemente pejorativa do século XX, é um exercício de estilo correntemente praticado nas classes de retórica do século XIX e, sob esse aspecto, constitui uma das peças mestras da retórica antiga.

Acrescentemos um bom número de latinismos de nosso vocabulário geral, datados do século XIX, e que, mesmo que não pertençam ao vocabulário do liceu, testemunham o retorno do prestígio do latim na época, contrariamente ao que se passava no século precedente.⁴⁵ Dezenas de palavras e expressões latinas penetram, nesse momento, na língua usual. Que eles pertençam ao vocabulário de transportes ou da diplomacia, isso

44. Cf. o julgamento desfavorável por inspetores gerais, em 1840, sobre o professor Jean-Baptiste Anot: "Os alunos improvisam seus discursos sobre cópia e o professor não exige mais que eles sejam feitos no caderno; além disso essas composições são mediocres em latim e em francês" (Arquivos nacionais. F/17/20030).

45. Auguste Sicard assinala que, para não "aborrecer seus leitores", os escritores do século XVIII evitavam cuidadosamente toda citação latina (*Les Études classiques avant la Révolution*, p.55).

pouco importa: se vêm para se manter no uso corrente, é devido ao estatuto cultural reconhecido ao latim pela sociedade francesa do século XIX. Citemos simplesmente, entre outros, com a data de sua primeira constatação, *omnibus* (1828), *illico* (1833), *ipso facto* (1835), *memorandum* (1842), *terminus* (1842), *in extenso* (1842), *alter ego* (1845), *in extremis* (1847), *idem* (1850), *referendum* (1874), *manu militari* (1888), *modus vivendi* (1888); *sine die* (1888) ou *curriculum vitae* (fim XIX).

Pode-se explicar esse surpreendente retorno das humanidades clássicas no século XIX? Por que são mantidas por longo tempo, a despeito de todas as condenações? O problema é evidentemente bastante vasto para ser tratado aqui. Inúmeras respostas foram tentadas. A primeira funda-se sobre a lógica de restauração de um sistema sociocultural que a Revolução tentara destruir. Ensinar-se-á latim porque o latim é requisito para um certo número de profissões que exigem certificado desse idioma: clero, magistratura, alta função pública, profissões liberais. Ora, todas essas profissões têm uma relação com o poder, ou ao menos com a autoridade, a maior parte sendo ligadas aos serviços do Estado. Trata-se assim, definitivamente, do recrutamento das elites e, para operar a seleção, as línguas antigas apresentam grandes vantagens, como as dificuldades intrínsecas de uma aprendizagem longa e custosa, reservada a uma burguesia favorecida economicamente, que deseja a presença de alguns bolsistas junto a ela. A formação recebida torna imediatamente perceptível a distinção cultural das classes dominantes.

Interpretação tornada banal hoje e que, por ancoragem do latim na hierarquização de classes sociais, contém incontestavelmente uma parte de verdade. Apresenta, entretanto, o inconveniente de reduzir a cultura de uma sociedade a considerações de natureza profissional, até corporativa. Em matéria pedagógica, a tradição é igualmente a garantia de uma comunidade de cultura entre as gerações e contribui,

sob esse aspecto, para preservar a unidade nacional. É, no mínimo, o enraizamento em um solo fértil, multissecular e a eficácia de práticas escolares experimentadas, suficientes para o prolongamento combinado das línguas antigas.

Também é em um outro nível que convém, talvez, procurar uma explicação histórica mais global. Evocar-se-á então uma sociedade burguesa traumatizada pela Revolução que resiste em uma atitude conservadora, que se obstina para constituir uma dicotomia pedagógica, opondo radicalmente primário e secundário, que faz do latim o símbolo pertinente à classe burguesa, reforçando assim os árdios antigos, retardando as inelutáveis modernizações e comprometendo seriamente o porvir. Quando se lêem os defensores dos versos latinos que se multiplicam, na Universidade e em torno dela, até o fim do Segundo Império (e mesmo além dele), uma época em que a quase totalidade dos alunos manifesta por esse exercício, na melhor das hipóteses, desgosto e, na pior, uma profunda repugnância, experimenta-se um sentimento de consternação diante da cegueira experimentada por uma certa pedagogia clássica. Jamais, talvez, foi bem fundamentada a frase de Edmond Goblot: “O latim tem parceiros capazes de se precipitar como feras, sujeitos a acessos imprevisíveis de ferocidade”.⁴⁶ Não será necessário nada menos que o desastre de 1870 para lembrar, ao conjunto da nação, certas evidências sobre a formação da juventude.

Das humanidades às disciplinas literárias

As polêmicas pedagógicas alimentaram-se desde muito tempo por diferenças de práticas escolares que pareciam sobreviver por efeito de inércia e necessidades novas de

46. *La Barrière et le niveau* (1925), reeditado em 1985, p. 81.

uma sociedade em mutação. “Que resta a um jovem recém-saído do colégio, diferenciado daqueles que não estiveram ali?” Essa interrogação é feita pelo abade Fleury por volta de 1680 e continuará sempre presente e cada vez com maior insistência. Ela induz em geral a respostas negativas, como a do próprio abade Fleury que diz sem meias palavras: “Um homem que sai do colégio significa, em bom francês, um homem que não sabe viver e não está capacitado a nenhuma função da vida civil.”⁴⁷ “Do latim e de besteiras”, respondia por sua parte Voltaire⁴⁸; e sabe-se da condenação absoluta dos colégios feita por d’Alembert.

Em torno do século XIX, seria fácil estabelecer um florilégio de declarações análogas, vindas não só de reformadores e de pedagogos, como de antigos alunos. Lembremos somente o balanço de Ernest Lavisse, lamentando não ter conservado, ao fim de longa escolaridade, “nenhuma noção precisa de nada”⁴⁹.

É a partir da metade do século XVIII que o programa escolar de humanidades e, sobretudo, a predominância do latim começam a ser objeto de críticas ou de condenações, que não cessaram de crescer em número, intensidade e pertinência, ao longo das décadas.⁵⁰ Certamente não foi necessária muita coisa para seus detratores apresentarem um projeto comum de substituição; e sobre a questão da educação da *juventude estudiosa*, os adversários das humanidades clássicas dividem-se em diversas correntes. Pode-se, de início, lembrar a posição moderada, defendida particularmente pelos parlamentares. Para estes, apenas convém tornar menos penoso o estudo das línguas antigas e promover a autonomia da língua francesa no âmbito das humanidades (que ainda não se chamavam modernas), fundadas sobre a literatura francesa, a história, as línguas vivas.

Face a esses reformadores, que não possuem a intenção de modificar nem o objeto, nem os métodos de ensino, erguem-se os partidários de uma formação do tipo científico, que irá inspirar o modelo das escolas centrais. A

posição mais radical provem de uma concepção utilitarista de educação, cara a Diderot e aos fisiocratas, segundo a qual a instrução pública deve adaptar o ensino de cada aluno a sua futura profissão. Os debates sobre o ensino secundário, seus conteúdos, sua clientela e seus objetivos jamais cessaram. Não será inútil destacar a que ponto os embates e os argumentos estão presentes, desde a época das Luzes e indefinidamente repetidos depois.⁵¹

A partir dos anos 1820, o conceito de ensino *universitário* vem coincidir com o conceito de ensino *secundário*.⁵² É no âmbito institucional do ensino secundário público que vai se desenvolver, a partir da metade do século XIX, a contestação das humanidades clássicas, enquanto uma parte dos estabelecimentos religiosos freiam a todo custo uma evolução que parece indiscutível.⁵³ As grandes etapas dessa polêmica lembrarão sucessivamente a bifurcação (com Fortoul, 1852), o secundário especial (Dury, 1863), o secundário

47. Prefácio inédito ao *Traité des études*, publicado em François de Dainville, *L’Éducation des jésuites* [coletânea de artigos], Paris, INRP, éd. de Minuit, 1978 (2ª ed. 1990), p. 47.

48. *Dictionnaire philosophique*, artigo educação. É o conselheiro que dirige essas censuras a seu velho mestre jesuíta.

49. Souvenirs d’une éducation manquée, in *L’Éducation de la démocratie. Leçons professées à L’École des Hautes Études sociales*, Paris, 1903, p. 4.

50. Dominique Julia, que apresenta o estudo (Une réforme impossible: le changement des cursus dans la France du XVIIIe siècle, *Actes de la recherche en sciences sociales*, junho de 1983, 47-48, p. 53-76), não hesita em falar de “gênero literário” a propósito da moda dos planos e dos projetos de educação consecutiva à expulsão dos jesuítas. Ver a coleção dos planos de educação sob forma de micro-fichas, realizadas pelo mesmo D. Julia: *La réforme de l’enseignement au siècle des Lumières*, Microeduções Hachette, n. 19, 1978.

51. O mais forte da polêmica que opõe, no fim do século XIX, os partidários do ensino clássico e do ensino moderno. Marcelin Berthelot lembra em *Le Temps* (10 décembre 1898) que *essas questões são* “ainda postas hoje, quase nos mesmos termos que na época de Diderot e de Condorcet”. Cf. *Science et éducation. Discours et notices académiques*, Paris, 1901.

52. No plano administrativo, é em 1833 que, com o ministério de Guizot, são diferenciados pela primeira vez o ensino primário, o ensino secundário e o ensino superior.

53. Certos estabelecimentos religiosos do século XIX não são hostis a toda modernização. cf. Frederique Godefroy, *Étude sur les principaux collèges chrétiens*, Paris, 1879.

moderno (Léon Bourgeois, 1891), depois colégios modernos (Carcopino, 1941). Enquanto isso, o ensino secundário feminino público, criado em 1880 (Camille Sée) conserva, para as moças, um modelo educativo que pouco fica a dever às humanidades clássicas. Ao fim de um longo, mas inexorável, processo Jean Zay substituirá o secundário, cujas conotações são consideradas muito próximas das humanidades clássicas, pelo *segundo grau*, no qual as escolas primárias superiores se assemelham daí por diante aos grandes liceus parisienses.

Além disso, a retirada das humanidades clássicas não se decidia somente entre os quatro muros dos liceus. A evolução pedagógica geral, com a promoção do primário, do primário superior, do técnico, de grandes escolas e universidades do tipo moderno, reconsiderava, do exterior, um modelo que experimentava certas dificuldades para encontrar nele próprio as fontes de sua renovação. A partir de 1880, a história das humanidades clássicas é apenas a de um longo declínio, enriquecido de alguns avanços de curta duração. Partidários como adversários concordam em reconhecer, ou para deplorar ou para se regozijar, que, a partir do início do século XX, com as reformas de 1902, as humanidades clássicas foram derrotadas. É em 1906 que, pela última vez, os candidatos ao concurso de agregação de letras são obrigados a redigir uma composição latina, sobre as qualidades científicas do quinto livro de Lucrécio. O júri observa consternado o baixo nível dos candidatos e decreta com algumas palavras o fim de uma época: “a dissertação latina está morta sem honra”.⁵⁴

Nessa data, o modelo único de formação secundária cedeu lugar à pluralidade de carreiras. Desde 1902, quatro seções paralelas combinam, em proporções variáveis, o clássico, o moderno e o científico. As reformas posteriores, salvo em duas breves ocasiões (em 1923 e sob a Ocupação), não reconsiderarão mais essa diversificação que assinala o fim do monopólio das humanidades clássicas no ensino secundá-

rio dos rapazes. Dois outros projetos pedagógicos foram colocados junto ao modelo fundado sobre as línguas antigas: as *humanidades científicas* e as *humanidades modernas*. É então que aparece, pouco após a Primeira Guerra Mundial, no vocabulário pedagógico francês, um novo conceito, o de *disciplina escolar*, e os estudos correspondentes às *humanidades clássicas* dividem-se, daí por diante, em diferentes *disciplinas literárias*.

1. Existem humanidades científicas?

O modelo que entra primeiro em competição com o das humanidades é aquele que Durkheim chama realista, ou enciclopédico.⁵⁵ Seu princípio consiste em dar à nova geração uma educação científica, baseada no estado mais completo dos conhecimentos. A finalidade do ensino permanece análoga ao seu princípio: trata-se sempre de uma educação *liberal*, desligada de toda preocupação profissional ou utilitária, visando à formação do espírito pelo trabalho intelectual e pela aquisição de métodos sólidos. “No mundo moderno, a ciência possui no presente uma virtude educativa mais elevada que qualquer outro modo de cultura (...)”. A ciência, com efeito, ensina a seus adeptos que a felicidade e o bem-estar não se conquistam com vãs palavras, nem por uma via puramente contemplativa e com práticas místicas estereis, não só para o indivíduo como para a sociedade. Chega-se a ela pelo conhecimento exato de fatos, pela conformidade de nossos atos com leis verificadas sobre as coisas, e consequentemente pelo exercício do poder humano sobre a natureza.⁵⁶ O mesmo adjetivo *livre* que legitimava as humanidades é, daí em diante, reivindicado

54. Relatório do presidente do júri, Félix Hémon. *Revue universitaire*, 1907, I, p. 209.

55. *L'Évolution pédagogique*, 1969, 2ª ed, p. 318.

56. Marcellin Berthelot, L'enseignement classique et l'enseignement moderne, artigo citado (*Science et éducation. Discours et notices académiques*, op.cit., p. 68-70).

em nome de uma outra concepção da liberdade, aquela do homem libertado de toda opressão, em particular da religiosa. Esta reencontra então a adesão de todos os espíritos inovadores, quer seja recomendada pelo positivismo, como pelo kantismo ou pelo protestantismo liberal.

A inevitável especialização, inerente a esses ensinamentos científicos, logo introduz uma grande diferença em relação ao modelo das humanidades. Este apoiava-se em textos, textos de autores que precisavam ser traduzidos, explicados ou memorizados, ou textos produzidos pelo aluno. A aquisição dessa cultura, fundada em textos, combinava perfeitamente com o mestre único, que seguia seus alunos durante todo o ano, às vezes até durante vários anos. O ensino científico esforça-se por romper com esse modelo pedagógico. De uma parte, ele tende a multiplicar os professores; de outra, propõe-se a inventar exercícios específicos que possam arrancá-lo do modelo dominante (mas a *redação* do curso de matemática permanecerá muito tempo inscrita no programa). Uma primeira experiência é tentada na Revolução com as escolas centrais, nas quais as disciplinas científicas ocupam o lugar mais importante. A seu lado, mesmo as matérias literárias serão praticadas conforme os novos princípios. Assim, as línguas antigas, que constituem um dos nove cursos distribuídos, devem, segundo os termos das circulares oficiais, ser ensinadas no quadro definido pela gramática geral, teoria lingüística, então considerada como a ciência mesma das línguas, e ensinada por um professor específico.

Após o afastamento das escolas centrais, as diversas reformas de programas tentados depois da Revolução alcançarão compromissos e divisões de horários entre as ciências exatas e as matérias literárias.⁵⁷ De início representadas pelas matemáticas, as ciências são ensinadas nos liceus do Primeiro Império ao lado do latim, e em paridade com ele. É certo que, em 1815, as humanidades clássicas voltam com força na

Universidade, quando as matemáticas são excluídas da maior parte das aulas. A coabitação imaginada por Napoleão, sem precedente na França, é descartada em nome do princípio de incompatibilidade pedagógica.⁵⁸ Mas o peso e o prestígio logo consideráveis da Escola Politécnica, criação da Revolução, vão em seguida lembrar constantemente a necessidade e os imperativos de uma cultura científica. Os politécnicos ocupam um lugar crescente na elite social, e os estudos científicos que levam às mais altas funções da indústria e do exército não tardam a oferecer, à burguesia, carreiras tão prestigiosas quanto aquelas possibilitadas tradicionalmente pelas humanidades clássicas. Recusando-se a exigir o vestibular para a admissão à Escola, o Ministério da Guerra obriga a Instrução Pública a tomar em consideração o modelo de formação científica pelo qual ela naturalmente experimenta tanta repugnância. Será preciso criar, por exemplo, um exame de admissão às ciências ao lado do exame às letras⁵⁹, e acolher classes de preparação estritamente científicas nos estabelecimentos universitários.

Mas as ciências podiam substituir, com seu monopólio, aquele das letras? Ao menos, sem se chegar a uma inversão tão radical, poderiam oferecer ao ensino secundário um princípio organizador de uma nova formação da juventude, à imagem do que Pestalozzi tinha tentado para o ensino primário, no início do século XIX? A formação que propunham os

57. Cf. Clément Falcucci, *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire au XIXe siècle*, 1939.

58. "Todo mundo deve compreender que alunos ocupados pela manhã com os encantos da poesia, com a liberdade e o vigor da eloquência e, pela tarde, com a precisão e com a exatidão das matemáticas, terão dificuldade de reunir, a cada dia, idéias tão pouco compatíveis e que necessariamente farão tanto em umas como em outras progresso mais lento do que se as estudassem cada uma separada das outras" (Couturier, *Mémoire sur l'instruction publique*, Dijon, 1815, p. 21).

59. Em 1852. Um *baccalauréat* em ciências existia já desde 1808 e era o primeiro grau das faculdades de ciências, feito após o *baccalauréat* em letras.

promotores de um ensino secundário fundado sobre as ciências era, em certa medida, satisfatória às exigências francesas? É certo que o aluno adquire, com essas disciplinas, não somente instrumentos de reflexão autônoma, mas uma concepção do mundo sustentada pelo conhecimento de leis da matéria. Não era mais questão, daí por diante, de o sistema educativo dispensar essa contribuição. Mas a proposta apresentava, entretanto, lacunas consideráveis, devido a diversos fatores. O primeiro é a tradição francesa que, supervalorizando as matemáticas em detrimento das ciências experimentais, adapta-se mal aos objetivos visados. O modelo científico revela-se, ao menos em três pontos, inferior àquele a que visa substituir: a formação lingüística (aptidão para se expressar claramente), a formação moral (as relações do indivíduo com o grupo social) e a formação patriótica e cívica (uma cultura que assegure a continuidade histórica da sociedade). Considerações importantes que, no início do século XX, tornam a defesa do ensino literário, nesse momento, uma das preocupações dos porta-vozes da indústria francesa e das grandes escolas científicas. A existência mesma de um modelo de humanidades científicas era, de fato, questionada.

2. As humanidades modernas

Menos afastadas, por seu objeto, das humanidades, *as humanidades modernas*, cujo temário está no centro do debate pedagógico nas últimas três décadas do século XIX, reivindicam igualmente o estatuto de produtoras de cultura geral, que se assemelhava ao das línguas antigas. Da argumentação das clássicas, retém-se a importância do ensino das línguas e das literaturas, assim como o papel decisivo dos exercícios de versão, tradução e de composição, para a formação não somente lingüística, mas intelectual do aluno. Contenta-se em substituir as línguas antigas pelas línguas vivas estrangeiras e em oferecer aos alunos, no lugar de Homero, Demóstenes, Virgílio e Cícero, as novas

figuras tutelares de Shakespeare, Goethe, Dante e Cervantes. Sobre o modelo das línguas antigas, que funciona em dupla no ensino clássico, tende-se igualmente a privilegiar um dispositivo em que duas línguas vivas, inglês e alemão, por exemplo, viriam juntas.

De fato, o deslocamento das línguas antigas em direção às línguas vivas, atrai, na segunda metade do século XIX, bons espíritos, que vêm nesse processo a solução ao problema da indispensável renovação das humanidades. Entretanto, esse deslocamento choca-se também com grandes obstáculos. A relação intrínseca com a língua e a cultura francesas, que constitui um dos trunfos maiores da formação pelas línguas antigas, não é substituída por nada nesse novo modelo educativo. As línguas e as culturas modernas funcionam paralelamente e não em série, e o papel dominante desempenhado pela cultura francesa na Europa, desde o século XVII, impede que a Alemanha e a Inglaterra substituam, sem outra forma de processo, a Grécia Antiga e Roma, apesar das obras primas a que elas podem se referir. Além do mais, a analogia de constituição das línguas modernas, ditas na terminologia da época *analíticas*, que as torna tão fáceis de aprender, é uma vantagem ilusória aos olhos dos educadores. Por comparação com as línguas sintéticas, como o grego e o latim, perde-se na formação do espírito o que se ganha na rapidez da aquisição. Enfim, por uma desastrosa coincidência, o ensino oficial das línguas vivas que havia durante muito tempo imitado, tanto nos seus métodos como nos seus objetivos, o das línguas antigas, evolui, no fim do século XIX, para uma concepção utilitarista, privilegiando a aptidão para a comunicação, no momento mesmo em que alguns as apresentam como suporte de um novo ensino humanista. É então por aí que as *humanidades* deveriam encontrar o princípio de sua modernização.

Associadas inicialmente ao ensino *especial* e ao ensino feminino, *as humanidades*

modernas instalam-se em 1902 no ensino secundário tradicional, quando se obtém, em princípio se não ainda de fato, a igualdade de direito com o ensino clássico. A dissociação entre as três línguas clássicas, para as quais são atribuídos horários específicos, em áreas de diferentes disciplinas escolares, abre, então, um período decisivo na história do ensino secundário. Marco concreto dessa evolução é a passagem da aula de duas horas, sessão única que ocupava a manhã e a tarde inteiras, símbolo de um ensino clássico tradicional, para a aula de uma hora, tornada necessária pela estrita divisão das diferentes disciplinas no emprego do tempo, a partir desse momento, compartimentado.

Entre as matérias que constituem o que se chama agora de disciplinas literárias, o francês beneficia-se do trabalho do corpo docente que tinha sido realizado, desde o decreto de 1840, em uma disciplina que não tinha esse nome até o final do século XIX. É, inicialmente, a gramática francesa que, a partir do Primeiro Império, obtém o primeiro lugar, em substituição à gramática latina, nas pequenas turmas. O ensino ortográfico sistemático produz-se, porém, tardiamente, sobretudo nos grandes liceus. Os principais avanços da disciplina coincidem com o desaparecimento dos exercícios latinos julgados obsoletos. Os progressos da composição em francês compensam o declínio e o desaparecimento da composição latina em verso e em prosa, tanto nas aulas (em que esses exercícios regridem pouco a pouco das classes de retórica para a do ensino elementar), como nas suas modalidades (o discurso, a redação do curso e análise literária, cedendo lugar à dissertação, à *narração*, à redação no novo sentido do termo).

Após uma tentativa infeliz de centrar a renovação das humanidades em torno da história literária (1880-1902), são principalmente a leitura dos textos e a invenção *da explicação do texto* à moda francesa que marcam a nova época. Simultaneamente, o modelo dos autores franceses do programa é

totalmente renovado, nos últimos vinte anos do século XIX. Em 1890, o Conselho Superior da Instrução Pública amplia para a literatura contemporânea os limites do novo *classicismo*.⁶⁰ A articulação da nova *composição francesa* com os textos literários explicados nas aulas contribui para assegurar solidamente ao ensino do francês o papel de continuador da cultura clássica, que cessa de pertencer, a partir desse momento, às línguas antigas, e que não soube recuperar em seu proveito as línguas e literaturas estrangeiras. Desde o fim do século XIX, homens de letras que se contavam entre os melhores alunos do ensino clássico rejeitam as línguas antigas e designam o francês como centro da nova cultura escolar. Depois de Raul Frary⁶¹, é Jules Lemaitre que coloca uma pedra sobre o assunto, afirmando que não se sabe mais uma palavra em grego, que não se lê praticamente mais latim e, de resto, é aos clássicos franceses (e ao Evangelho), e não aos latinos e gregos, que “devemos a formação de nosso espírito”.⁶²

3. Onde estão as humanidades no despontar do século XXI?

A mutação do modelo educativo clássico que tinha prevalecido, durante mais de três séculos, em direção a um modelo moderno não saberia, entretanto, se reduzir a uma simples mudança do centro de gravidade disciplinar. Para a formação humanista tradicional, além das línguas e literaturas, concorria um certo número de *matérias* que figuravam no ensino magistral ou nas aprendizagens dos alunos. Encontrava-se aí a mitologia freqüentemente

60. “O Conselho se indagou se seria bom restringir a escolha dos autores aos clássicos. Decidiu que pela palavra *classique* não era preciso compreender somente os autores do século XVII, mas também os escritores dos séculos XVIII e XIX” (decreto de 28 de janeiro de 1890).

61. *La question du latin*, 1885.

62. Discurso pronunciado na Sorbonne, em 5 de junho de 1898. Frary e Lemaitre são dois antigos alunos da Escola normal superior e agregados das letras (respectivamente em 1863 e 1875).

chamada de *fábula*,⁶³ a história, a cronologia, a geografia antiga, as *antigüidades*, a lexicologia (*as raízes gregas*), a sinonímia, a poética, a retórica, e a lista aberta às influências novas não estava fechada. Seu traço comum é que, em nenhum caso, com a diferença das línguas estrangeiras ou das matemáticas, elas não podiam constituir ensinamentos independentes. Todas contribuíam para a mesma formação humanista e elas dependiam todas da competência de um único professor, o professor da classe. Em que se transforma essa nebulosa, quando desaba a predominância do latim?

É essencialmente o problema da *História* que é tratado aqui. Ela desempenha efetivamente um papel iniciador no processo da autonomização das disciplinas. A criação de cadeiras de História nos liceus data de 1818; um concurso de agregação de História desliga-se do tronco das letras em 1831. A partir desse momento, um curso magistral de História é assegurado nos principais estabelecimentos. Evolução disciplinar que marca a abolição do princípio unitário no ensino das humanidades clássicas mas que só será difundido muito lentamente no conjunto dos estabelecimentos franceses.⁶⁴

As conseqüências dessa autonomização, pela própria natureza do ensino histórico, são consideráveis. Como mostra Anni Bruter, o contraste é nítido entre a preleção de natureza histórica, que prevalecia no modelo das humanidades, e o curso dogmático de História do século XIX, fundado em um programa oficial.

A História trazia na sua bagagem a Geografia, que tinha sido sempre sua auxiliar privilegiada. Tal é a origem dessa associação bem francesa, e por muito tempo pouco igualitária, entre as duas disciplinas. Os ardorosos defensores da Geografia deverão esperar a metade do século XX para adquirir, por sua vez, uma semi-autonomia no ensino secundário.⁶⁵ Cada uma das novas *disciplinas* literárias do Francês à Geografia, passando pelo Latim ou História, tende daí em diante a exercer sua ação sem relação às outras, em função de sua própria lógica.

As formações dos professores, subordinadas às ciências em rápida renovação, e, além do mais, os programas disciplinares submetidos às obrigações heterogêneas introduzem as diferentes disciplinas nos desvios que separam umas das outras. Numerosas tentativas para aproximá-las são postas em prática ao longo do século XX, a partir da técnica do *centro de interesse* (medida ou recurso que não dá certo no secundário) até o recente *projeto de escola*, passando pelos conselhos de professores ou pelas *classes novas* da Liberação. Todas essas tentativas procuram ajustar umas disciplinas às outras e restaurar a bela unidade perdida, que tinha feito o esplendor das humanidades clássicas. O futuro das humanidades em nosso ensino secundário depende do sucesso ou fracasso dessa empreitada, como bem tinha visto Clément Falcucci.⁶⁶

Em que medida se pode falar de humanidades no ensino secundário deste fim do século XX? A marca das humanidades clássicas permanece visível ainda hoje, de uma forma ou de outra, no interior de nosso sistema educativo? Cedendo pouco a pouco lugar às humanidades modernas ou francesas, as humanidades clássicas transmitiram a seu sucessor o essencial da mensagem educativa que elas traziam, adaptando-as às reviravoltas socioculturais da época contemporânea?

Uma coisa é certa: a escolha do latim ou do grego, raramente dos dois, tem, há muito tempo, deixado de colocar o aluno no universo tradicional das humanidades clássicas. O distanciamento entre o ensino recebido nessas aulas e a formação do modo como era ainda dada no século XIX é imenso e se apóia em dois fatores: o lugar do latim no conjunto

63. Cf. Jean Ehrard, *Le dieux au collège, Studi in onore di Mario Matucci*, Pisa, Pacini, 1993, p. 45-56.

64. Em 1873, Victor de Laprade reivindica a supressão do professor de história para reunificar o ensino clássico (*L'Éducation libérale, l'hygiène, la morale, les études*, p. 278).

65. O concurso de agregação de geografia é criado em 1944.

66. *L'Humanisme (...)*, op.cit., p. 567.

disciplinar e as relações entre o latim e as outras línguas clássicas. Transformada numa *matéria* como outra qualquer, o latim foi rebaixado, mais desvalorizado que essas *línguas vivas estrangeiras*, elas próprias em baixa estima na Universidade do século XIX. A íntima relação que ele mantinha com o grego não passa de uma lembrança. Quanto ao elo com o francês, este só é assegurado pelo estudo da língua. A maior parte das grandes obras do século XVII que, de algum modo, estabeleciam a junção com as literaturas antigas (ou a Bíblia) e eram estudadas há trinta ou quarenta anos nas aulas, tornam-se impossíveis. *Esther*, *Athalie*, *Polyeucte*, *Horace*, *Cinna* ou les *Plaideurs* mantiveram-se durante um século e meio nos programas; hoje são quase desconhecidos.

Entretanto, não se saberia falar de uma desafeição ao teatro clássico, já que *Cid*, *Andrômaca*, *Fedra* e sobretudo Molière figuram em bom lugar nas escolhas de obras literárias estudadas nos colégios e nos liceus.⁶⁷ É incontestavelmente o francês que tomou o lugar do latim na história *das humanidades*. Não é por acaso que a prova chamada, durante um século, *primeiro baccalauréat*, reduziu-se, em 1969, a uma prova de francês (dita *antecipada*). Se a expressão *humanidades* tem ainda um significado no ensino secundário atual é essencialmente ao Francês que ela deve isso. A criação de uma disciplina escolar nomeada *Francês* é, com certeza, a grande inovação histórica de nosso ensino secundário na época contemporânea.

Restaria considerar tudo que, no ensino secundário atual do Francês e das outras disciplinas, traz ainda a marca do que foram as humanidades clássicas. A amplitude dessa tarefa ultrapassa os limites desta simples apresentação, e isto por duas razões. A primeira é a dificuldade de resumir em poucas palavras um balanço histórico completo das humanidades clássicas, restando uma dívida considerável, desde a aula institucionalizada com um professor e quarenta alunos até a leitura das obras literárias, quaisquer que sejam, passando pela

prática regular das composições, versões e traduções. Tantos traços familiares em nosso ensino atual devem tudo ou quase tudo às inovações humanistas do século XVI. O segundo problema está ligado à ausência de critérios geralmente reconhecidos para avaliar imparcialmente o nível de preservação de uma cultura, no interior de uma grande mudança demográfica, que conhecessem por vinte anos o colégio e o liceu. Em outros termos, descartando todas as considerações concernentes ao baixo e ao alto nível que não são aqui tratadas, as reflexões realizadas levam à seguinte indagação: nosso ensino de segundo grau é herdeiro do ensino secundário do século XIX? (e, através dele, dos colégios do Antigo Regime?). Ou esse ensino primário superior (prolongado pelas escolas normais) tem suas raízes, as mais arraigadas, certamente no Antigo Regime, tendo prosperado principalmente na Terceira República?

Um só traço parece hoje pertinente para se fazer esse julgamento. Mais que por seu conteúdo lingüístico e literário, as humanidades definem-se, como foi visto, por sua finalidade própria: é uma educação *liberal, gratuita, desinteressada*, isto é, desprovida de todo objetivo imediatista. As humanidades modernas só conseguiram impor-se, adotando esse mesmo programa, rompendo com o *ensino especial* que não escondia seus objetivos profissionais, e se esforçando, por sua vez, em “retardar para os alunos a hora da deformação profissional”.⁶⁸ As humanidades mesmas prestam-se a uma cultura geral. A *democratização* do ensino confronta as humanidades, hoje, com uma questão precisa, cujo caráter antropológico está no centro dos

67. Molière ocupa o primeiro lugar nos colégios, antes de Maupassant, Alphonse Daudet e Pagnol. Cf. Danièle Manesse e Isabelle Grelllet, *La Littérature du collège*, Paris, Nathan-INRP, 1994, e Bernard Veck (dir.), *Français au baccalauréat, Observatoire des listes d'oral, Session 1993*, Paris, INRP, 1994.

68. Louis-André Fouret, *Les Humanités modernes*, Toulouse, Privat, 1928, p. 11.

debates: o modelo das humanidades (modernas ou clássicas pouco importa) é aplicável à totalidade de uma população, ao conjunto de uma faixa etária? Ou existe forçosamente uma fração importante dessa população que se opõe a esse modelo e que, em desespero de causa, justificável desde a idade dos doze ou catorze anos, está orientada para uma formação profissional? Esta segunda hipótese, se considerada

correta, levaria ao restabelecimento das carreiras institucionais e representaria, para as humanidades, um duplo fracasso histórico. De uma parte, porque manifestaria sua incapacidade de expandir-se ao redor do núcleo original de classes privilegiadas e cultas. De outra parte, e sobretudo, porque invalidaria gravemente a mensagem humanista que as humanidades nos legaram, através dos séculos.