

HISTÓRIA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO: O QUE OS AUTORES MEDIEVAIS PODEM NOS ENSINAR?

History, memory and education: what do medieval authors can
teach us?

Historia, memoria y educación: ¿lo que los autores medievales pueden
enseñarnos?

Ivone Aparecida Dias*

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre a necessidade do conhecimento da história e da preservação da memória como processos essenciais para a educação no contexto atual. A reflexão pautada no objetivo proposto foi realizada com base nos escritos de dois autores medievais: o *Diálogo de Alcuíno e Pepino*, de Alcuíno de York, e a peça teatral *Sabedoria*, de Rosvita de Gandersheim. Com as considerações realizadas no texto pretendemos evidenciar que os escritos dos autores tomados para reflexão podem possibilitar o entendimento de que o passado é indispensável no processo de compreensão das realidades educacionais assim como de toda a realidade presente na qual estamos imersos.

Palavras-chave: história; memória; educação.

ABSTRACT: This article aims to present thoughts on the necessity for knowledge on memory history and preservation as a fundamental education process in current context. The bottom of the reflection carried out on the basis of the proposed goal is two medieval authors' writings: The Debate Between Pippin and Alcuin, by Alcuin of York, and the play Sapiencia, by Roswitha of Gandersheim. We were able to evince through the regards from the text that the authors' writings we've reflected about may enable us to understand that the past is imperative for us to comprehend educational realities, as well as every current reality we are inserted in.

Keywords: history; memory; education.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es presentar reflexiones sobre la necesidad del conocimiento de la historia y de la preservación de la memoria como procesos esenciales para la educación en el contexto actual. La reflexión pautada en el objetivo propuesto fue realizada con bases en los escritos de dos autores medievales: el *Diálogo de Alcuíno e Pepino*, de Alcuíno de York, y de la obra teatral *Sabedoria*, de Rosvita de Gandersheim. Con las consideraciones realizadas en el texto deseamos evidenciar que los escritos de los autores elegidos para

* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - PR. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Contato: Email: iapadias9@yahoo.com.br.

reflexión pueden posibilitar la comprensión de que el pasado es indispensable en el proceso de comprensión de las realidades educacionales así como de toda la realidad en la cual estamos inmersos.

Palabras Clave: historia; memoria; educación.

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo neste artigo é apresentar algumas reflexões sobre a necessidade do conhecimento da história e da preservação da memória como processos fundamentais para educar os homens do nosso tempo. Para tanto, nos utilizaremos de escritos de dois autores medievais: do mestre da escola palatina de Carlos Magno, Alcuíno de York, e da religiosa Rosvita de Gandersheim.

Inicialmente, sobre nosso período-objeto – a Idade Média – queremos fazer algumas considerações. Observamos que muitas têm sido as defesas em torno da ideia de que o estudo desse período da história em nada pôde contribuir com a compreensão das questões que perpassam a vida dos homens na contemporaneidade. Assim, frequentemente se afirma que é inútil ou desnecessário investigá-lo.

Para Oliveira (2009, p. 11), tais críticas podem ser entendidas quando associadas ao embate entre duas tendências que norteiam a educação no Brasil no contexto atual:

[...] 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.

Nesse sentido, consideradas essas duas tendências educacionais contemporâneas, os seus defensores asseguram que:

[...] a presença dos clássicos e das épocas Antiga e Medieval é aparentemente dispensável porque, afinal de contas, o indivíduo que estuda e se destina ao mercado de trabalho precisa de conhecimentos técnicos, do domínio de software, de habilidade práticas, portanto, o conhecimento dos clássicos e dessas duas épocas históricas é ‘inútil’. Os sujeitos que, por seu turno, se pretende formar como cidadãos também podem prescindir desta 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 Medievo (OLIVEIRA, 2009, p.11-12).

Outro ponto que podemos observar, com freqüência, nas propostas *presentistas* é que suas defesas se generalizam para outros períodos da história – além da Antiguidade e Idade Média – como passado desnecessário. Isso evidencia que, de modo geral, os homens do nosso tempo tendem a negar o passado histórico em sua totalidade, como podemos observar na fala de Kuhlmann Jr. (2004, p. 5, grifos na obra):

Freqüentemente, recordo o espanto de uma ex-colega de trabalho da rede de creche da prefeitura paulistana quando lhe falei, no início da década de 1990, que a minha pesquisa de mestrado era sobre a história da educação infantil, um século atrás. Assim que lhe contei, ela de imediato reagiu:

– Mas, Moisés, nós precisamos de propostas para agora!

Negar o passado como espaço-tempo que sedimentou as Possibilidades de construção do momento no qual nos encontramos imersos significa, para nós, o aborto da história e, portanto, o abrir mão da Possibilidade da tomada de consciência de como nos humanizamos. E quando perdemos essa capacidade corremos o risco de efetivarmos a possibilidade indicada por Giovanni Picco Della Miràndola: os homens podem descer ao nível das mais bestas feras.

Por outro lado, quando trabalhamos com o que Saviani (2008, p. 4, grifos na obra) chama de “[...] princípio da *atualidade da pesquisa histórica* [...]”, é necessário dizer que não se pode voltar ao passado por puro diletantismo. Com ele, defendemos que,

[...] como toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Conseqüentemente, o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente (SAVIANI, 2008, p. 4).

Isso não significa, em absoluto, que partilhamos de alguma defesa de que no passado estão as respostas para os problemas que precisamos enfrentar no presente. Certamente que temos clareza sobre o fato de que os homens do passado não podem resolver os problemas que nos são próprios. Salientamos, tão somente, que, embora devamos, com os homens do nosso tempo, responder aos desafios que nos interpelam, tais respostas serão tão mais sedimentadas quanto maior for a nossa compreensão da história como totalidade.

Ou seja, os homens de uma época não se compreendem mergulhados no *presentismo* de sua existência, sendo necessário uma retomada intencional do passado, da história. Nesse sentido, passado e presente não podem ser desvinculados, pois, embora devamos nos comprometer com as questões desafiadoras do nosso tempo, não podemos, em hipótese alguma, naufragar a história, sob pena de agirmos como cegos sem guias no contexto em que

vivemos. Afinal, como recorda Saviani (2008, p. 4), “[...] o presente se em-raíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese”.

RELAÇÃO PASSADO-PRESENTE NA LEITURA DO OBJETO

Le Goff (2003, p. 227), ao se dedicar a estudar a relação entre pá-sado e presente, diz que, com base em uma afirmação feita por Marx no *Grundrisse*, Lefebvre observou o seguinte: “Marx indicou claramente o processo do pensamento histórico. O historiador parte do presente [...] a sua atuação é, de início, recorrente. Vai do presente ao passado. Daí volta ao presente, que é então mais bem analisado e conhecido [...]”. Embora a discussão de Lefebvre seja direcionada ao historiador, não podemos deixar de considerar sua relevância quando, como historiadores da educação e como educadores, nos colocamos no debate sobre a pertinência da relação entre passado e presente.

Marc Bloch é outro autor que, necessariamente, deve ser considerado quando se trata de fundamentar a estreita relação entre passado e presente. Para ele, “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas é talvez igualmente inútil esgotar-se a compreender o passado, se nada se souber do presente ”(apud LE GOFF, 2003, p. 227-228).

O entendimento do presente e sua necessária relação com o passado é, portanto, fundamental ao entendimento da história como totalidade. É essa concepção que nos permite compreender que nenhum desafio que nos é posto na contemporaneidade pode ser compreendido em si e por si mesmo. De acordo com Oliveira (2009, p. 17),

Guizot já salientava a necessidade de se compreender os fatos, os acontecimentos pontuais ou qualquer processo social a partir da perspectiva da totalidade; ou seja, os processos sociais são melhores compreendidos quando considerados em sua trajetória e não apenas quando nascem ou eclodem.

Nesse sentido, vejamos o que diz o historiador do século XIX:

[...] 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 apud OLIVEIRA, 2009, p. 17).

Desse modo, não é possível concordar com as proposições daqueles que consideram o estudo do passado, da Antiguidade clássica e da medievalidade como dispensável. Sem o auxílio das produções dos séculos anteriores não é possível conhecer quais elementos que contribuíram para a

construção de nossa singularidade histórica como homens deste nosso tempo.

Na obra *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*, Eric Hobsbawm (1995) acusa com perspicácia como em nosso tempo a tendência é a de entranhar-se em demasia no presente e enfraquecer os laços com o passado, o que conduz à fragilidade quanto à compreensão da totalidade das experiências humanas:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem (p.13).

Pode-se dizer que os homens do nosso tempo estão ensimesmados, imersos em si tal como Narciso¹, nadando na auto-admiração ao ponto de nada mais lhes importar além do seu mundo interior. Nesse sentido, vale refletir sobre a denúncia da “tirania da intimidade” registrada por Richard Sennett (1988, p. 17) na obra *O declínio do homem público*: “Multidões de pessoas estão agora preocupadas, mais do que nunca, apenas com suas próprias vidas e com suas emoções particulares [...]”.

Para França (1998, p. 212-13), o homem contemporâneo vive em um processo de estranhamento do mundo, está destituído de um mundo comum, o que o leva a perder o seu senso de direção, já que “[...] a apreensão da realidade depende de como este homem compartilha, com seus semelhantes, as coisas do mundo [...]”. Esse homem, voltado apenas para sua interioridade, embora acredite ser livre, vive preso em uma armadilha, como diz Sennett (1988). Isso porque, sem modelos para identificação, encontra-se incapaz de construir sua própria identidade, de constituir-se como humano.

E nesse sentido, é importante salientar que não é apenas o outro-presente fisicamente que possibilita a nossa constituição humana. Também o outro-passado, o conhecimento já produzido, as reflexões filosóficas, a tradição são componentes essenciais nesse processo. Desse modo, considerando que há uma interdependência entre nós e o passado é conveniente compreender a origem dos preconceitos que ainda hoje marcam os olhares de muitos contemporâneos em relação ao medievo. Assim é que, a seguir, apresentaremos alguns apontamentos com o intuito de refletir historicamente sobre as origens desse preconceito.

¹ Conforme a mitologia grega, Narciso teria se apaixonado por sua própria imagem ao vê-la refletida na água.

Muitas pesquisas têm apresentado de maneira cada vez mais evidente, as razões que levaram os homens do período do Renascimento-humanista (final do século XIV ao XVI) e do Século das Luzes (século XVIII) a olhar para mais de mil anos de história como período de trevas ou de obscurantismo. Entretanto, não podemos, hoje, conservar o mesmo olhar dos homens do Renascimento e do Iluminismo sob pena de não nos comprometermos com os homens do nosso tempo – ainda que, em tese, digamos fazê-lo – e ficarmos presos às lutas já superadas pelos homens dos séculos acima destacados.

Os conflitos e as acusações que os renascentistas e os iluministas lançaram contra o período do século V ao final do XIV precisam ser analisados a partir do movimento da história. Ou seja, é preciso entender que houve razões muito concretas que levavam aqueles homens a reagir contra o passado “imediató” que os antecederam. Uma dessas razões dizia respeito ao combate à ideia de que havia um desejo divino que organizava os destinos dos homens em ordens bem marcadas. No ano 1027, por exemplo, “[...] o bispo Adalberon de Laon dividiu a sociedade em três camadas relativamente inflexíveis, decorrentes do desejo divino e chamadas por isso de ‘ordens’: oratores (clérigos) bellatores (guerreiros) e laboratores (trabalhadores)” (FRANCO JÚNIOR, 1999, p. 28).

Assim, foi por terem sido criadas e desenvolvidas condições materiais e de pensamento que defesas como essa do bispo Adalberon – aceita por todos como natural – paulatinamente começaram a ser postas em xeque de forma mais evidente a partir do século XIV. A partir desse período, os homens, devido às novas atividades de trabalho que começaram a ser estruturadas desde o final do século X, com o renascimento do comércio e das cidades, passaram a se compreender como artífices de seu próprio destino.

Deus não foi descartado ou banido pelos renascentistas, como geralmente se acredita. O que houve foi apenas uma reorganização dos lugares ocupados pelos homens e por Deus na concepção que os primeiros passaram a ter de seu Criador. Desse modo, esse processo culminou com a defesa dos humanistas, com base nos autores da Antiguidade, de que o homem pode ser o que ele se fizer. Assim, por exemplo, Giovanni Picco Della Mirandola (s/d, p. 39-40), na obra *A dignidade do homem*, escrita em 1486, afirma que Deus, o “ótimo Artífice”,

[...] Tomou então o homem, essa obra de tipo indefinido e, tendo-o colocado no centro do universo, falou-lhe nestes termos: “a ti, ó Adão, não te temos dado nem um sede determinada, nem um aspecto peculiar, nem um múnus singular precisamente para que o lugar, a imagem e as tarefas que reclamas para ti, tudo isso tenhas e realizes, mas pelo mérito de tua vontade e livre consentimento.

As outras criaturas já foram prefixadas em sua constituição pelas leis por nós estatuídas.

Tu, porém, não estás coarctado por amarra nenhuma. Antes, pela decisão do arbítrio, em cujas mãos depositei, hás de predeterminar a tua compleição pessoal.

[...] Não te fizemos nem celeste nem terreno, mortal ou imortal, de modo que assim, tu por ti mesmo, qual modelador e escultor da própria imagem segundo tua preferência e, por conseguinte, para tua glória, possas retratar a forma que gostarias de ostentar. Poderás descer ao nível dos seres baixos e embrutecidos; poderás, ao invés, por livre escolha da tua alma, subir aos patamares superiores, que são divinos”.

É preciso apurar o olhar para perceber a revolução que esse humanista estava expressando com essas palavras: principalmente a partir do final do século XV já não era mais aceitável a ideia de que Deus, após criar os homens, os colocara em ordens pré-fixadas ou em posições sociais definidas. Deus, o “ótimo Artífice” os fizera livres. E o homem, imagem do “ótimo Artífice” era, por seu trabalho, o construtor de sua própria posição social.

Não é nosso objetivo aprofundar essas reflexões. Contudo, julgamos necessário apresentá-las para evidenciarmos que quando os séculos conhecidos como Idade Média foram combatidos tal combate deveu-se às novas formas de produção da vida pelos homens, os quais, para se afirmarem frente ao passado, travaram profundas lutas para superá-lo.

Nesse sentido, podemos dizer que é preciso compreender as razões históricas que levaram os homens a classificar um período tão longo da história como período de trevas, obscuro e atrasado. É preciso, também, ter clareza de que as pesquisas atuais têm evidenciado cada vez com mais afinco que aquele período não só preservou os conhecimentos da Antiguidade como também produziu muitas novidades e formas de pensar. Aliás, como mostra Pernoud (1987), no Renascimento, a possibilidade de retomada dos clássicos da Antiguidade deveu-se, em grande parte, às atividades dos copistas – homens e mulheres – nos mosteiros. Foram eles que preservaram da destruição muitos manuscritos dos antigos. Desse modo, concordamos com Nunes (1979, p. 9), quando o autor afirma que

Idade Média foi a expressão imprópria aplicada ao período de mil anos que se iniciou no Ocidente com a derrocada do Império Romano em 476, quando se deu a queda de Roma sob o reinado de Rômulo Augústulo, enquanto em Bizâncio se mantinha o Império Romano do Oriente que se prolongaria até a queda de Constantinopla sob os ataques dos turcos em 1453.

O autor também diz que

Embora o termo Idade Média já apareça mencionado em 1639, foi Cristóvão Keller, conhecido sob o seu nome latinizado de Cellarius, quem introduziu por primeiro o termo no título de um dos seus manuais escolares em 1688 [...]. Outro pedagogo, Loescher, retomou o termo num manual em língua alemã, de 1725, e desde então ele se consagrou no vocabulário do ensino e se disseminou através da linguagem literária, em obras como as de Voltaire [...], Wieland e Goethe. Desse modo, fixou-se de maneira imprópria a denominação de um período histórico que não foi a fase intermediária entre a civilização antiga e moderna, mas um conjunto de séculos repletos de eventos grandiosos e de transformações sociais do mundo ocidental e que constituiu o início da civilização moderna (NUNES, 1979, p. 10-11).

Lopez, no prefácio da obra intitulada *Nascimento da Europa*, refere-se à Idade Média como uma “[...] grande caluniada” e considera o termo Idade Média como o mais desastroso dentre inúmeros rótulos apostos pelos historiadores a cortes arbitrários do passado” (NUNES, 1979, p. 5). Inserindo-se nesse processo de combate aos olhares preconceituosos em relação à Idade Média, de acordo com Pernoud (1987, p. 15), conforme a mentalidade dos homens do século XVI e dos três séculos seguintes, “[...] teria havido duas épocas de brilho: Antigüidade e Renascimento – os tempos clássicos.

E, entre eles, uma ‘idade média’ – período intermediário, bloco uniforme, ‘séculos grosseiros’, ‘tempos obscuros’.” A historiadora diz ainda que, em geral, “a Idade Média significa sempre: época de ignorância, de embrutecimento, de subdesenvolvimento generalizado [...]” (PERNOUD, 1987, p. 13).

Entretanto, salienta que essa visão é carregada de preconceitos, de pseudo-verdades e que, portanto, precisa ser questionada, o que a autora faz em muitas de suas obras, mas, especialmente, em *O mito da Idade Média e Luz sobre a Idade Média*.

De acordo com as discussões do filósofo medievalista e grande intelectual contemporâneo, De Boni (2005, p. 10), esse olhar preconceituoso sustentado pelo desconhecimento em relação às produções da Idade Média chegou ao nosso tempo e alcançou as mais diversas áreas do conhecimento – tal como definidas pela modernidade –, inclusive a Filosofia:

Por muitos anos pensou-se mesmo que a Filosofia Moderna surgiu quase que de si mesma, sem dever nada aos séculos que a precederam. Só há poucos anos os estudiosos dedicaram-se a um estudo histórico-genético, a fins de descobrir quanto e por quais caminhos o pensamento moderno é devedor do pensamento medieval.

O autor afirma que a história dos estudos de Filosofia Medieval não é longa e indica que o Renascimento, a Reforma e o Iluminismo tiveram peso nesse processo ao se voltarem conscientemente contra a Idade Média. Para ele, principalmente os iluministas defendiam que “[...] era necessário deixar de lado tudo o que foi escrito como Filosofia, entre a Antigüidade e os tempos modernos” (DE BONI, 2005, p. 8). Isso indica que para os homens do Século das Luzes, houve um tempo obscuro, quase de congelamento do pensamento e da capacidade reflexiva dos homens que os antecederam – excetuando-se a Antigüidade clássica.

Essa concepção em relação à Idade Média manteve suas raízes durante a modernidade e, certamente, ainda hoje se encontra entre nós. Desse modo, como afirma De Boni (2005, p. 8), tornou-se “[...] célebre o dito de que entre o fechamento da Academia Platônica por Justiniano, em 529, e o ‘Discurso sobre o Método’, de Descartes, em 1637, existe um vazio de 1.108 anos”. O mesmo autor também diz que foi sobre essa concepção que o Curso de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) foi estruturado na década de 1930: “[...] no esquema do célebre [...] (o salto por sobre a Idade Média), passava-se de Proclo a Descartes com a maior naturalidade” (DE BONI, 2005, p. 8).

Pelos apontamentos acima, não é difícil constatar que a Idade Média precisa ser concebida de forma diferente de como a temos entendido até há pouco tempo. Muitas pesquisas têm sido realizadas com o intuito de contribuir com essa mudança. Além de indicarem que as atividades realizadas pelos medievais foram fundamentais no processo de preservação da cultura greco-latina, essas pesquisas também evidenciam que os medievais foram homens que produziram conhecimentos, investigaram, refletiram e criaram instituições que permanecem ainda hoje, como as universidades, por exemplo.

Assim, podemos dizer que somos tributários de muitas das produções do medievo, inclusive de estratégias pedagógicas de ensino escolar e de formas de pensar a educação da criança. Contudo, por desconhecermos a história, acreditamos que tudo o que a Idade Média produziu não serve para nos fazer pensar a educação na contemporaneidade e que somos os mais criativos inventores de todos os tempos. A seguir, apresentaremos algumas questões referentes às formas de se pensar e fazer a educação na medievalidade e que, em nossa análise, guardadas as devidas proporções, podem nos ajudar a refletir sobre a educação no contexto que nos abriga.

Começamos com o grande mestre da escola palatina de Carlos Magno: Alcuíno de York e seu *Diálogo de Alcuíno e Pepino*, conforme tradução de Lauand (1986).

ALCUINO DE YORK E AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Alcuíno nasceu em York, no ano 730. E foi também em York, na escola da catedral dessa cidade, sob os cuidados e direção do arcebispo Egberto, que Alcuíno “[...] recebeu a formação intelectual que mais tarde levaria à França” (GILSON, 2007, p. 222). Para Rivas (2004, p. 27), “No se sabe com certeza las coordenadas del nacimiento de Alcuino. Podemos decir de modo aproximado que es entre el año 730 y el 735, em York o algún sitio cercano [...]”.

Pelas ações e produções de Alcuíno, pode-se dizer que os mestres que participaram de sua formação, desempenharam papel de relevo em sua maneira de envolver-se com o saber, de comprometer-se com o conhecimento como instrumento que possibilita ao homem o desenvolvimento e o exercício do pensar. Segundo Rivas (2004, p. 27), Alcuíno foi “[...] un alumno aventajado y muy cercano al corazón del arzobispo Egberto. Su maestro fue Aelberto, discípulo de Egberto”.

A fama de Alcuíno como homem do saber, de grande intelectual, certamente, não se restringiu a York. Tal afirmação tem sua validade confirmada quando consideramos que o próprio imperador Carlos Magno, estando na Gália, mandou buscar Alcuíno para servir-se de seus conhecimentos. Nesse sentido,

El rey Carlos se encontraba em el apogeo de sus energías y deseos de mejoramiento de su familia y de su nación. La reputación de Alcuino había sobrepasado los límites de la Gran Bretaña. Quién mejor que el para dirigir la escuela de la corte, donde se educaban los miembros de la familia real y de la nobleza franca? Con el acuerdo de su obispo, Alcuino deja la escuela catedralicia de York y se incorpora a la corte de Carlomagno em 782, a los cincuenta años (RIVAS, 2004, p. 27).

De acordo com Gilson (2007, p. 223), o imperador tomou-o a seu serviço “[...] primeiro provisoriamente, de 781 a 790, depois definitivamente, de 793 até sua morte”. Alcuíno se tornou mestre imprescindível na escola palatina organizada por Carlos Magno. Desse modo, como diz De Libera (2004, p. 268) no “[...] no coração do dispositivo pedagógico organizado por Carlos Magno encontra-se a escola do Palácio, verdadeiro centro cultural do Império. Alcuíno assegura a sua regência”. E foi naquela escola do Palácio, na escola palatina, que Alcuíno ensinou, dialogou, tanto com Carlos Magno e seus funcionários palatinos quanto com seu filho, Pepino.

Conforme Henriques e Almeida (s/d), Alcuíno considerava que o ensino devia pautar-se na brincadeira, no lúdico. Lauand (1986) também

ênfatiza que Alcuíno, em uma de suas cartas a Carlos Magno, salientou que ensinar divertindo era fundamental.

Levando em consideração seu pressuposto educacional, Alcuíno, em seu diálogo com Pepino, lhe transmite muitos ensinamentos (sociais, religiosos, históricos etc) por meio de uma metodologia de perguntas e respostas, muito próximas às brincadeiras atuais de “o que é, o que é”. Assim, por exemplo, já no início do Diálogo, Pepino interroga a seu mestre: “**P:** O que é a escrita? **A:** O guarda da história” (ALCUÍNO, 1986, p. 79).

Observamos que no primeiro questionamento aparece uma questão muito cara tanto para o mestre Alcuíno quanto para o futuro governante, Pepino: definir para quẽ serve a escrita num contexto de decadência generalizada de descuido com as Letras, mas, ao mesmo tempo, considerada instrumento de grande necessidade para orientar os feitos dos homens, em especial, dos governantes. Em resposta ao questionamento, Alcuíno afirma que a escrita é fundamental para que a história, o passado, a memória sejam mantidos, preservados, “guardados”.

Em outra obra, *Debate sobre a retórica e sobre as virtudes do sapientíssimo rei Carlos e do mestre Alcuíno*, ou, tão somente, *De rhetorica* (LE GOFF, 2003), o mestre Alcuíno ênfatiza novamente a importância da memória como elemento indispensável para que o governante pudesse bem conduzir as atividades que lhe competiam:

Carlos Magno: E agora, o que te ocorre dizer sobre a Memória, que considero a parte mais nobre da retórica?

Alcuíno: Que mais posso dizer senão repetir as palavras de Marco Túlio? A memória é a arca de todas as coisas e se ela não se tornou a guardiã do que se pensou sobre coisas e palavras, sabemos que todos os outros dotes do orador, por mais excelentes que possam ser, se reduzem a nada.

Carlos Magno: Não há regras que nos ensinam como pode ser adquirida e aumentada?

Alcuíno: Não temos outras regras a seu respeito, além do exercício de **aprender de cor**, da **prática da escrita**, da **aplicação ao estudo** e do **evitar a embriaguez** (apud LE GOFF, 2003, p. 447, grifos nossos)².

Alcuíno, com seus escritos, atuando na corte de Carlos Magno, se coloca como grande mestre e grande intelectual no sentido de orientar o

² Esta resposta de Alcuíno é traduzida da seguinte forma pelo professor Jan ter Reegen (apud COSTA, 2007, p. 5) “**Alcuíno:** Não temos outras regras a respeito senão o exercício da aprendizagem, o uso da escritura, o estudo do pensamento, e o dever de evitar a embriaguez, que é prejudicial para todos os bons trabalhos, e que não somente tira a saúde do corpo, mas também priva a mente da integridade”.

governante para que fosse capaz de conduzir com competência o seu império. Evidencia, portanto, que sem a escrita, sem a memória, sem o registro, sem o conhecimento que as Sagradas Escrituras e os autores da Antiguidade e da Patrística ensinaram sobre os vícios e as virtudes, o governo poderia não ter grande êxito. Desse modo, por exemplo, é que chama a atenção sobre a memória como a “guardiã”, aquela que retém o que é necessário para a efetivação das atividades de governo. Assim, diz claramente que, para mantê-la, exercitá-la e desenvolvê-la era necessário seguir algumas regras: aprender de cor, praticar a escrita, dedicar-se ao estudo e evitar o vício da embriaguez.

Por meio dessas práticas, Alcuíno indica que, embora o cérebro fosse “O conservador da memória” (ALCUÍNO, 1986, p. 81), para que os homens desempenhassem suas funções com base na memória era necessário exercitá-la pelo estudo constante, visando aprender com os feitos dos homens do passado. Políbios (1985, IX, 1), dois séculos antes de Cristo, já indicara que o estudioso da política devia interessar-se pelas realizações dos povos e de seus estadistas, como podemos observar: “[...] o estudioso da política se interessa pelos feitos dos povos, das cidades e dos estadistas.” Ora, sendo Carlos Magno um imperador, necessariamente devia ser estudioso da Política e, portanto, não podia não compreender a história, o passado; não podia não ter memória histórica. Era a memória que lhe permitiria ser um governante virtuoso e capaz de bem conduzir seu império.

Com essas considerações acerca da importância da memória que-remos salientar que os medievais nos ensinam que essa faculdade humana não poder ser descuidada, pois, sem ela, não é possível a humanização. Também não é possível humanizar nossos pares, visto que, como diz Savater (2005, p. 37), “A principal matéria que os homens ensinam uns aos outros é sobre o que consiste ser homem [...]”.

Após essa digressão necessária, retomemos o *Diálogo* do mestre Alcuíno e seu pequeno aprendiz, Pepino.

Depois de ter questionado sobre a vida, a morte, entre outras questões, Pepino interpela: “Que é o homem?” Alcuíno responde: “Servo da morte, caminhante passageiro, sempre um hóspede em qualquer lugar” (ALCUÍNO, 1986, p. 80). O discípulo pergunta, ainda, “Qual a condição humana?” O mestre lhe diz que a condição humana é “A de uma candeia ao vento”. (ALCUÍNO, 1986, p. 80).

Tanto as perguntas quanto as respostas evidenciam preocupações com a formação filosófica, com a formação da essência do homem, ou com o desenvolvimento daquilo que o caracteriza como homem, diferindo-o dos demais animais gregários. O mestre ensina o discípulo a pensar, a refletir. A partir disso o encaminha para a compreensão do significado da existência, assim como para o entendimento de que a vida deve ser sustentada pelo

exercício das virtudes, já que o que a caracteriza é a transitoriedade, aquilo que nos escapa sem que o percebamos, como evidencia a imagem da “candeia ao vento”.

Além da reflexão filosófica voltada para o ensino do pensamento sobre a grandeza do ser homem, do ser pessoa, o Diálogo também nos permite observar Alcuíno ensinando Pepino a pensar sobre sua própria anatomia e sua fisiologia, sua composição corpórea. Vejamos alguns exemplos:

P: O que é a cabeça?

A: O cimo do corpo.

P: O que é o corpo?

A: A morada da alma.

[...]

P: O que são olhos?

A: Os guias do corpo, recipientes de luz, indicadores da alma.

P: O que são as narinas?

A: Os condutos dos aromas.

[...]

P: O que é a boca?

A: A alimentadora do corpo.

P: O que são os dentes? (ALCUÍNO, 1986, p 80-81).

No diálogo estão presentes, ainda, outros conhecimentos dos medievais, como por exemplo, sobre a astronomia e sua importância, além de ensinamentos sobre a necessidade de se desenvolver o olhar estético e contemplativo: “**P:** O que são as estrelas? **A:** A pintura que adorna o céu, piloto dos navegantes, o encanto da noite” (ALCUÍNO, 1986, p. 83).

Observamos, assim, que, para os medievais, as estrelas e a lua, o sol, a noite e o dia tinham uma relação direta com suas atividades de trabalho, eram elementos da natureza articulados ao ritmo da própria vida, da produção. Mas eram, também, belezas a serem contempladas, por isso, além de serem as estrelas elementos naturais de orientação para os navegantes eram ainda, para os olhares sensíveis, a pintura que embelezava o céu, o encanto noturno.

De acordo com Henriques e Almeida (s/d) e Lauand (1986), as charadas, adivinhas e problemas propostos por Alcuíno objetivavam aguçar a inteligência dos jovens – ou seja, incitá-los à reflexão.

Nossa pretensão com essas reflexões sobre a “metodologia do diálogo” de Alcuíno, bem como sobre o conteúdo desenvolvido no *Diálogo* com seu pequeno aprendiz, é evidenciar a riqueza entesourada nas produções dos autores do medievo. É, também, fazer perceber que muito daquilo que hoje nos parece a mais nova invenção da Pedagogia, como o ensinar brincando, por exemplo, já era teorizado e praticado pelos medievais.

Daí, mais uma vez, a importância de se dar relevo à necessidade do estudo do passado como tempo que esconde e mostra nossas raízes, nossa gênese. Para nós, esse “[...] comércio intersubjetivo [...]” (SAVATER, 2005, p. 35) com os homens do passado é imprescindível para a compreensão dos significados das realidades nas quais estamos embrenhados. Essa compreensão não pode ser efetivada quando nos isolamos de nossos pares ou, em outra dimensão, quando mergulhamos no presente e lançamos fora o passado, a memória histórica, a qual nos permite compartilhar os significados da vida social.

Além das charadas e adivinhas os medievais também utilizaram o teatro como estratégia pedagógica para ensinar nos mosteiros, os principais espaços onde o ensino sistematizado era cultivado. Essa reflexão sobre o teatro como estratégia pedagógica será feita a partir de uma das peças escritas por uma monja do século X: Rosvita³.

O enredo de sua peça, intitulada *Sabedoria*, é, de forma resumida, o seguinte: a peça retrata a história de Santa Sabedoria e o martírio de suas três filhas, personificadas pelos nomes das três virtudes teológicas: Fé, Esperança e Caridade. Os acontecimentos são situados no tempo do imperador romano Adriano, que governou de 117 a 138. Este imperador exorta as meninas a reconhecerem Diana como deusa – deusa pagã, para os cristãos –, o que implicaria no abandono da fé cristã. Elas, no entanto, preferem a morte, persuadidas que estavam pelas palavras da mãe que lhes ensinara desde muito pequenas as verdades do cristianismo. Uma após outra, as meninas são mortas diante da mãe. Em seguida, esta também entrega o espírito (ROSVITA, 1986).

A literatura escrita por Rosvita tinha o explícito objetivo de educar, pois ela escrevia para as “[...] religiosas tanto narrações em verso, que se liam no refeitório, como comédias encenadas no convento, imitando as de Terêncio, mas de espírito cristão” (PERNOUD, 1984, p. 44).

Esses espaços de religião e cultura intelectual – os conventos – exerciam a função de educar tanto para a vida religiosa, ao ensinar os valores cristãos – com base nas Escrituras Sagradas e na leitura dos ensinamentos dos padres da Igreja – quanto para a vida secular, ao considerar a cultura clássica baseada nas Artes Liberais (*Trivium* e *Quadrivium*), as quais tinham grande influência na prática cotidiana. Segundo Lauand (1986, p. 41), “Como se sabe, o ensino numa primeira fase da Idade Média era ministrado quase que exclusivamente nos mosteiros”.

³ Quanto à biografia da autora da peça temos poucas informações. Apenas os dados que ela mesma registrou em prefácios e cartas. Ela teria nascido em 935 e entrado para o mosteiro de Gandersheim aos 23 anos de idade. Suas principais mestras foram Ricarda e Gerbirga (ou Gerberge). Não há uma data certa para sua morte. (LAUAND, 1986).

E, como evidencia Pernoud (1984, 1993), as artes liberais eram fundamentais na educação das monjas e das mulheres nobres educadas nos mosteiros. Estas, quando casadas, eram responsáveis pela direção de suas propriedades na ausência do marido. Portanto, recebiam corvéias, faziam doações aos mosteiros e Igrejas, pagavam dívidas contraídas, entre outras atividades (DHUODA, 1975). Quando religiosas, deviam aprender a administrar bem os mosteiros.

Assim, em sua peça, articulados aos ensinamentos relacionados à fé cristã e aos elementos-base que sustentavam a vida monástica, Rosvita também ensinava questões pedagógicas de cunho secular como, por exemplo, problemas aritméticos (DIAS, 2001).

Ao criar a situação de encontro entre mãe (Sabedoria) e filhas (Fé, Esperança e Caridade) com o imperador Adriano, Rosvita insere uma interessante discussão sobre conceitos matemáticos quando o soberano pergunta a idade das meninas.

Adr: Quantos anos têm?

Sab: (*sussurrando*) Agrada-vos, ó filhas que perturbe com um problema aritmético a este tolo?

Fé: Claro, mamãe. Porque nós também ouviremos de bom grado.

Sab: Ó imperador, se tu perguntas a idade das meninas: Caridade tem por idade um número deficiente que é **permanente par**; Esperança, também um número deficiente, mas **parmente ímpar**; e Fé, um número excedente mas **imparmente par**⁴.

Adr: Tal resposta me deixou na mesma: não sei que números são!

Sab: Não admira, pois, tal como respondi, podem ser diversos números e não uma única resposta.

Adr: Explica de modo mais claro, senão não entendo (ROSVITA, 1986, p. 50).

Outro ponto sobre o qual podemos refletir diz respeito ao fato de que a essência da educação ministrada nos mosteiros respaldava-se na Sagrada Escritura. Assim como nas escolas palatinas, como pudemos observar na discussão anterior em torno da obra de Alcuíno, a Sagrada Escritura era a

⁴ Esses conceitos foram extraídos do *De Arithmetica* de Boécio: **Número parmente par**: que são as nossas potências de 2 (...); **Parmente ímpar**: o dobro de um ímpar (...); **Imparmente par**: produto de um ímpar por um parmente par (...); **Denominação e quantidade**: são os fatores de um produto; **Número perfeito**: é um número n cuja a soma de seus divisores (a menos do próprio n) dá n. Se essa soma for maior que n, o número diz-se excedente; se menor, deficiente (apud LAUAND, 1986, p. 41-42).

fonte básica para os ensinamentos dos valores religiosos, cristãos, principalmente para a educação dos filhos dos nobres.

Desde pequenas as crianças aprendiam as histórias de personagens da Bíblia, bem como trechos de Salmos, ou Salmos completos. Assim, nossa autora destaca várias questões relacionadas a passagens bíblicas, partindo do pressuposto da familiaridade de seus ouvintes com a Sagrada Escritura, ou seja, ela não desdenhava a memória, a necessidade de se saber de cor os ensinamentos bíblicos. Assim, vejamos: “**Ant:** Este que vês no trono é o imperador. Pensa bem no que vai falar. **Sab:** Isto nos é proibido pela palavra do Senhor que nos prometeu os insuperáveis dons da Sabedoria” (ROSVITA, 1986, p. 48). Com essa fala, a autora nos remete ao seguinte trecho bíblico:

Portanto, tirem da cabeça a idéia de que vocês devam planejar com antecedência a própria defesa; porque eu lhes darei palavras de sabedoria, de tal modo que nenhum dos inimigos poderá resistir ou rebater vocês (LUCAS, 21, 14-15).

Observamos, desse modo, que a memória era tomada como elemento indispensável para o estabelecimento de relações entre o já aprendido e o conhecimento novo. Sem o conhecimento dos ensinamentos bíblicos já arquivados na memória a compreensão do conteúdo da peça ficava comprometido.

Podemos dizer que Rosvita, sem nenhum conhecimento de teoria da história, cultivou em seus aprendizes os elementos necessários para o desenvolvimento da memória histórica quando lhes ensinava a importância das virtudes a partir do conhecimento da história do cristianismo primitivo. Além disso, também não desconsiderava as capacidades da memória orgânica das educandas quando escrevia suas peças. Em *Sabedoria*, por exemplo, como afirma Lauand (1986), as falas maiores são destinadas à menina de 12 anos; as médias à de 10 e, as menores, à criança de 8 anos.

Ensino de matemática, ensino religioso cristão, orientações sobre como as mães deviam educar seus filhos, entre outras questões, são alguns pontos que podem ser observados na criação teatral de Rosvita. Mas, para além das questões educacionais pontuais, é importante perceber que, por meio da peça, a autora apresenta sua preocupação com os rumos da sociedade de seu tempo. Considerando que os homens estavam em um caminho equivocado, dada à sua maneira de viver, de se comportar – pois nem todos viviam de forma inteiramente cristã, misturando práticas cristãs e pagãs – Rosvita se colocou como educadora. Para ela, o cristianismo e a vida monástica eram as opções ideais e necessárias para (re)conduzir aqueles homens aos ensinamentos e às práticas que ela considerava o caminho da vida, da verdade. Assim, para ensinar a respeito desse caminho,

utilizou o teatro como estratégia pedagógica, ensinando história, matemática e religião.

Observamos, desse modo, que o teatro, para Rosvita, tomado como estratégia pedagógica, não era algo fechado em si mesmo, nem vazio de significado social; pelo contrário, evidenciava sua abertura para o conhecimento da sociedade daquela época assim como o seu compromisso com ensinamentos adequados àquele contexto.

Questão relevante para o conjunto das discussões na proposta deste artigo é o fato de que Rosvita, para ensinar a importância das virtudes – fé, esperança e caridade –, bem como a necessidade da sabedoria para a condução da vida, retomou o conhecimento histórico sobre as experiências de perseguição vivenciadas pelos cristãos da Igreja Primitiva no Império Romano. Isso evidencia que a autora realizou um intenso trabalho de preservação da história.

Com suas peças, contribui para que a memória histórica, o passado não caísse no esquecimento, visto que se podia aprender com aquilo que os primeiros cristãos vivenciaram e, com esse aprendizado, viver de modo sábio no presente com o objetivo de alcançar a eternidade. Nesse sentido, pode-se dizer que Rosvita viveu conforme os conselhos do hiponense Agostinho, pois conforme este, o nosso presente carrega em si várias dimensões:

[...] talvez se pudesse dizer com propriedade: há três tempos, o presente respeitante às coisas passadas, o presente respeitante às coisas presentes, o presente respeitante às coisas futuras. Existem na minha alma estas três espécies de tempo e não as vejo em outro lugar: memória presente respeitante às coisas passadas, visão presente respeitante às coisas presentes, expectativa presente respeitante às coisas futuras. Se me permitem dizê-lo, vejo e afirmo três tempos, são três (AGOSTINHO, 2008, XI, XX, 26).

Pelas contribuições de Rosvita, mais uma vez podemos reafirmar que a consideração do passado é indispensável para a compreensão do presente, é uma característica daqueles que entendem que o presente, por si mesmo, não satisfaz às inquietações que nos desafiam. Assim é que, novamente, também podemos recorrer a Políbios (1985, p. 41), para quem a história deveria ser considerada como instrumento de ensino e aprendizagem. Ele entendia que o conhecimento do passado era o mais eficaz corretivo para os homens; considerava, assim, que o “[...] método de aprender a suportar altivamente as vicissitudes da sorte é recordar as calamidades alheias.” Certamente que o autor não está a defender que o passado seja um oráculo que decifra nossos enigmas e nos dá o remédio para a cura de nossos males. Contudo, é evidente que, sob sua perspectiva, o

passado, por algumas similaridades com o presente, pode ser um grandioso mestre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as considerações destacadas pretendemos evidenciar que os escritos dos autores tomados para reflexão – o *Diálogo de Alcuíno e Pepino*, de Alcuíno de York, e a peça teatral *Sabedoria*, de Rosvita – podem orientar nossas reflexões e possibilitar o entendimento de que o passado é indispensável no processo de compreensão das realidades educacionais assim como de toda a realidade presente. Entretanto, para aprender suas lições, é imprescindível disciplinar a vontade com o objetivo de possibilitar a apropriação das produções desenvolvidas por aqueles que nos antecederam, sendo tal apropriação fundamental para a criação do novo – tarefas que hoje nos competem.

É nosso desejo, também, ter evidenciado que, para que a história, a memória histórica, faça sentido para os homens do presente, em especial para as novas gerações, é imprescindível o nosso compromisso social, a nossa responsabilidade com a educação dessas gerações.

Por fim, a exemplo dos copistas medievais, queremos dizer uma “última palavra” tomando-a de empréstimo a Febvre (1985, p. 28): “Amo a história – e é por isso que estou feliz por vos falar, hoje, daquilo que amo.” Pretendemos ter dito, aos homens do nosso tempo, algo do que amamos, pois esse algo contribui com nossa humanização ao nos permitir navegar conscientemente pelas dimensões da temporalidade e, ao mesmo tempo, fazer história e produzir memória.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, S. *Confissões*. Covilhã, 2008. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/agostinho_de_hipona_confessiones_livros_vii_x_xi.pdf. Acesso em 12/07/2010.

ALCUÍNO DE YORK. Diálogo acerca de la verdadera filosofia. In: *Obras Morales*. España: Ediciones Universidad de Navarra, 2004.

ALCUÍNO DE YORK. Diálogo de Alcuíno e Pepino. In: LAUAND, L. J. (org.). *Educação, teatro e matemática medievais*. São Paulo: Perspectiva / Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

DE BONI, L. A. *Filosofia medieval: textos*. 2. ed., Porto Alegre: EDI PUCRS, 2005.

DE LIBERA. A. *A filosofia medieval*. São Paulo: Loyola, 1998.

- DHUODA, *Manuel pour mon fils*. Paris: Sources Chrétiennes, 1975.
- DIAS, I. A. *A educação feminina na Idade Média: damas e religiosas*. (Dissertação de Mestrado). Maringá: UEM, 2001.
- FEBVRE, L. P. V. *Combates pela história*. 3. ed., Lisboa: Presença, 1985.
- FRANÇA, S. A. M. Diferença e preconceito: a efetividade da norma. In: AQUINO, J. G. (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- FRANCO JÚNIOR, H. *O ano 1000: tempo de medo ou de esperança?* São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- GILSON, E. *A filosofia na Idade Média*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins fontes, 2007.
- HENRIQUES, H. C. e ALMEIDA, C.. *O lúdico nas aritméticas do século XVI*. s/d. Disponível em: [http://www.esv.ipv.pt/mat1ciclo/2007%202008/historia%20da%20mat/Ludico%20nas%20aritmeticas%20do%20seculo%20XVI%20\(Helena%20Castanheira\).pdf](http://www.esv.ipv.pt/mat1ciclo/2007%202008/historia%20da%20mat/Ludico%20nas%20aritmeticas%20do%20seculo%20XVI%20(Helena%20Castanheira).pdf) Acesso em 15/07/2010.
- HOBSBAWM, E. J. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KUHLMANN Junior, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LAUAND, L. J. (org.). *Educação, teatro e matemática medievais*. São Paulo: Perspectiva / Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- LE GOFF, J. Passado/Presente. In: LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão [et. al.]. 5 ed., Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- LUCAS. In: *Bíblia Sagrada*: Edição Pastoral. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides M. Balancin. São Paulo: Edições Paulinas, 1990.
- NUNES, R. A. da C. *História da Educação na Idade Média*. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.
- OLIVEIRA, T. História da educação na antiguidade e medievo: considerações sobre pesquisas e fontes. In: OLIVEIRA, Terezinha (org.). *Educação, História e Filosofia no Ocidente*. Antiguidade e Medievo. Itajaí: Univali Editora, 2009.

- PERNOUD, R. *A mulher no tempo das Cruzadas*. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Papyrus, 1993.
- PERNOUD, R. *O mito da Idade Média*. Lisboa. Europa-América, 1987.
- PERNOUD, R. *A mulher no tempo das catedrais*. Lisboa: Gradiva, 1984.
- PICO DELLA MIRÀNDOLA, G. *A dignidade do homem*. São Paulo: Escala, s/d.
- POLÍBIOS. *História*. Brasília: UnB, 1985.
- RIVAS, Rubén A. Peretó. Introducción, traducción y notas. In: ALCUINO DE YORK. *Obras morales*. España: Ediciones Universidad de Navarra, 2004.
- ROSVITA. Sabedoria: In: LAUAND, Luiz Jean (org.). *Educação, teatro e matemática medievais*. São Paulo: Perspectiva / Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- SAVATER, F. *O valor de educar*. Tradução: Mônica Stahel. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.
- SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2 ed., Campinas: Autores Associados, 2008.
- SENNET, R. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.