

Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna

*David Hamilton**

*Tradução de Luiz Ramires***

Este artigo trata das iniciativas inovadoras nos métodos de ensino empreendidas por autores como Hoole e Comenius no século XVII. As inovações introduzidas por eles não só representavam reformulações herdadas de períodos mais remotos, como também contribuíram para a reconfiguração da política e a ascensão do Estado Moderno. Centrado na questão da emergência paralela da escolarização moderna e do Estado Moderno, o autor investe na crítica às leituras evolucionárias a partir de uma história cultural que lhe dá sustento para afirmar a tese de que a escolarização moderna não teve ancestrais institucionais. Como argumentos em favor da sua tese, ao autor opera duplo movimento: uma preliminar crítica historiográfica, pautada em fontes originais, mas subjugadas por um arcabouço darwiniano de interpretação, e uma subsequente exposição de complexos meandros por meio dos quais idéias e práticas desordenadas combinaram-se para dar nascimento à escolarização moderna.

HISTÓRIA DA ESCOLA; ESCOLARIZAÇÃO MODERNA; MÉTODOS DE ENSINO: HISTÓRIA; HISTÓRIA CULTURAL DA EDUCAÇÃO.

This chapter deals with the innovating initiatives in the teaching methods taken by authors such as Hoole and Comenius in the sixteenth century. The innovations introduced not only represented a rework on ideas from remote ages but also contributed to reconfigure politics and the rise of the modern state. Focused on the parallel of modern schooling and the modern state, David Hamilton fosters a critical view on the evolutionary readings from a cultural history that provides him with support to assert the idea that modern schooling did not have institutional ancestors. As a supportive argument to his assumption, Hamilton operates a dual movement: a preliminary historiographical critique, based on original sources but subjugated by a Darwinian interpretative framework and a subsequent exposition of complex pathways through which disorderly ideas and practices intermingled to give birth to modern schooling.

HISTORY OF SCHOOL; MODERN SCHOOLING; TEACHING METHODS: HISTORY; CULTURAL HISTORY OF EDUCATION.

* David Hamilton (1943 -) é professor de Educação na Universidade de Umeå, Suécia. “Notas de Lugar Nenhum” foi escrito quando ele era professor de Educação na Universidade de Liverpool. Seus interesses em pesquisa derivam de uma crença de que a educação é um assunto mais profissional do que acadêmico. Além de estar trabalhando num livro sobre as origens da escolarização moderna, ele também dedica-se a explorar a relação entre pesquisa e prática educacional. Dentre as suas inúmeras publicações, merecem destaque duas de suas obras: *Learning about Education: An Unfinished Curriculum* (1995, Philadelphia, Open University Press); e, *Towards a Theory of Schooling* (1989, East Sussex, The Falmer Press).

** O presente texto de tradução contou com a revisão técnica de Mirian Warde.

O livro *A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole*, de Charles Hoole, foi publicado em 1660. Compreende “quatro pequenos tratados” que relatam o “*método e a ordem*” e que “concernem à profissão de mestre-escola”. Charles Hoole (1610-1667) reuniu essas idéias quando era um aluno do liceu em sua cidade natal de Wakefield (Yorkshire), mais tarde como estudante do Colégio Lincoln (Oxford), e ao longo de trinta anos lecionando em “escola pública” em Roterdã, Londres e Essex.

O “pequeno manual” de Hoole, entretanto, foi mais do que um compêndio de procedimentos educacionais. Como Hoole proclamava, era também uma “nova descoberta” da “velha arte”. Hoole utilizou fontes e idéias clássicas, e o que ele trouxe de novo – um significado próprio do século XVII para o termo “descoberta” – foi a conversão da velha arte numa forma que, em sua percepção, pudesse ser adotada por seus contemporâneos.

Uma nova edição do manual de Hoole foi publicada em 1913; editada e apresentada por Ernest Trafford Campagnac, classicista e professor de Educação na Universidade de Liverpool, de 1908 a 1938. Aos olhos de Campagnac, a obra de Hoole tem uma dupla significação. Primeiro, ela “merece atenção” porque trata-se de “uma das mais ricas fontes de história da educação”. E, em segundo lugar, Campagnac achava que a obra de Hoole merecia ser republicada porque ainda era “acessível” aos “professores do nosso tempo”. Nela “ainda poder-se-ia”, sugeria ele, “encontrar utilidade prática”.

Hoole não estava sozinho em seus esforços de repensar a prática educacional. Outros escritores do século XVII empreenderam esforços semelhantes para retomar e retrabalhar a sabedoria cumulativa dos séculos anteriores. De fato, o mais famoso inovador educacional europeu do período foi John Amos Comenius (1592-1670), um tcheco que falava quatro idiomas e viajava por toda a Europa. *A Reformation of Schooles* de Comenius – uma “reforma geral do aprendizado comum” – aparecera em inglês em 1642. Expressava a convicção do autor de que “métodos digressivos concebidos por cérebros fantasiosos” poderiam ser “retirados do caminho” e que “finalmente poder-se-ia lidar com todas as coisas numa única ordem e método”.

Inovadores acadêmicos, como Hoole e Comenius, representaram um movimento reformista e modernista no pensamento educacional. Refor-

mularam uma herança educacional que remontava à Reforma e ao Renascimento, recuando até idéias clássicas da Idade Média. Mas Comenius e Hoole não estavam buscando um retorno a um passado mítico. Reconheciam, ao contrário, que antigas idéias poderiam ser mobilizadas no interesse da inovação. Seus escritos, portanto, foram contribuições a uma transformação social muito mais ampla – a reconfiguração da política e a ascensão do Estado Moderno. Desse modo, no microcosmo, o quarto tratado de Hoole, *Scholastic Discipline or the Way of Order in Grammar Schoole*, era uma codificação ou representação da disciplina e da ordem do Estado Moderno. É contra esse pano de fundo político – a emergência paralela da escolarização moderna e do Estado Moderno – que obras como *A Reformation of Schooles* e *A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole* devem ser avaliadas.

Notas de Lugar Nenhum

Mas de onde se originou a escolarização moderna? E por que ela assumiu as formas revistas e divulgadas por Hoole, Comenius e outros? A primeira dessas questões é tipicamente respondida pela forma adotada por Hoole: a nova (ou moderna) escolarização emergiu da escolarização antiga. Tais pressupostos, entretanto, são imediatamente limitadores. Eles dão atenção preferencial à continuidade em detrimento da mudança. Destacam a evolução ao invés da gênese das instituições sociais. Além disso, tais histórias evolucionárias – às vezes caracterizadas como histórias no estilo “uma droga após a outra” – são comparativamente fáceis de construir. Elas recontam as mudanças em termos de seqüências e conseqüências numa instituição já existente. Escorregando confortavelmente na suave trilha “darwiniana” (Grafton, 1983, p. 73), suas narrativas apresentam entraves injustificáveis. A complexidade do registro histórico é simplificada, mas não esclarecida.

Este artigo não apela para a lógica – ou os atalhos – da história evolucionária. Busca entendimento em outro lugar – nos domínios da história cultural. Sua perspectiva é a de que os escritos históricos não são nunca abstratos, jamais são lineares. Eles não apenas interpretam as evi-

dências, mas também representam uma resposta a debates contemporâneos. Constituem um diálogo entre o presente e o passado. Assim, a história cultural deve destacar essa dialética. Mais ainda, deve encontrar caminhos para reconhecer, e até celebrar, a existência desse diálogo, a reflexividade explícita do autor e – o que não é pouco – a permanente historicidade dos esforços do autor.

Este artigo reconhece a fecundidade da referência de Walter Ong à “crise”, impelida pelo humanismo, que “resistiu à organização curricular como um todo e à profissão docente como tal” (Ong, 1958, p. 166). Ele vê possibilidades na afirmação de Terrence Heath de que “apesar da concordância geral sobre o que aconteceu, a história da mudança no interior das escolas e do currículo é pouco conhecida” (Heath, 1971, p. 9). Inspira-se nos revisionistas que estão reavaliando os “humanistas que revolucionaram as escolas secundárias e as faculdades de artes na Europa do Renascimento” (Grafton & Jardine, 1986, p. xii). E, acima de tudo, busca ir além das práticas historiográficas – ora hagiográficas, ora celebratórias ou predatórias – que debilitaram os estudos educacionais de língua inglesa por mais de um século.

Da mesma forma, este ensaio parte de um pressuposto excêntrico (fora do centro): o de que a escolarização moderna não teve ancestrais institucionais. Se, por um lado, é conscientemente desafiadora e desconfortante, essa premissa de trabalho – de que a escolarização moderna veio de lugar nenhum – é também libertadora. Ela desatrela a investigação da escolarização moderna do curso da teorização linear, que coloca uma coisa após a outra. Dois recentes relatos de práticas educacionais anteriores ao século XVII – *The Growth of English Schooling 1340-1548* (Moran, 1985) e *Schooling in Renaissance Italy 1300-1600* (Grendler, 1989) – ilustram esses problemas da busca de caminhos.

Tanto Moran quanto Grendler identificaram e analisaram novas fontes; mas, ao mesmo tempo, também se depararam com problemas recorrentes de interpretação. Grendler, por exemplo, lutou com o problema de que:

o uso de *scholas* (escolas) nos documentos acadêmicos da Renascença, inclusive textos jesuítas do final do século XVI, é um pouco desconcertante.

Pode-se traduzir a expressão *tenet scholas* [mantém escolas] mais literalmente como “mantém classes” ou “leciona”. Mas o sentido é “leciona escola” [p. 24n].

Três comentários podem ser feitos em relação a essa reveladora nota de rodapé. Primeiro, Grendler observou a ausência da palavra “classes”. Segundo ponto, ele traduziu um plural do latim (*scholas*) para um singular em inglês (*school*, isto é, escola). E, em terceiro lugar, ele observou a persistência de *schola* em “textos jesuítas” posteriores.

Felizmente, o desconforto de Grendler pode ser aliviado. A palavra classe não reaparece nos documentos da Renascença até as primeiras décadas do século XVI (ver Hamilton, 1989, 2º capítulo). Enquanto isso, *schola* podia referir-se a um grupo de pessoas (cf. uma escola de pensamento), ao passo que o termo *scholas* remetia a grupos de pessoas (cf. classes). E, finalmente, as inovações educacionais associadas à reintrodução da palavra latina *classis* parece ter ocorrido anteriormente em escritos protestantes da Europa do Norte mais do que entre católicos europeus do Sul.

Moran experimenta sentimentos comparáveis de apreensão. Sua narrativa evolucionária contém uma variedade de comentários qualificadores. Muitas escolas elementares, escreve ela, foram “transitórias” (1985, p. 222). O referido “*status* e treino do mestre de escola” era “repleto de ambigüidades” (p. 71). Tinha “um quê de mistério” no fato de ela encontrar “tão poucas” cópias manuscritas da “mais simples cartilha primária inglesa” (p. 44). E ela só conseguiu encontrar provas “não muito satisfatórias” do “uso de cartilhas inglesas nas escolas” (p. 45).

O comentário de Moran sugere que existia uma tensão entre a (des)organização do ensino e as (claramente definidas) estruturas de escolarização. Embora a “confusão” dos deveres docentes não fosse “incomum durante este período”, Moran observa que é possível perceber “níveis separados de educação e mesmo escolas separadas” naquele momento (p. 56). No geral, parece que Moran projeta seus dados sobre um pano de fundo interpretativo de ordem social e estabilidade social. Outros comentadores, entretanto, talvez se sentissem mais à vontade utilizando os mesmos dados como índices de fluxo social e transitoriedade institucional.

A ainda nascente e problemática estabilidade das escolas medievais é, contudo, sensivelmente reconhecida em *Education and Society in Medieval and Renaissance England* (Orme, 1989). Orme tinha bastante consciência, por exemplo, de que “só depois da conquista normanda, no final dos séculos XI e XII, é que as escolas começam a ser mencionadas com instituições separadas em lugares particulares e com número significativo” (pp. 3-4). No entanto, como Orme também aceita – e Moran demonstra – tais agências educacionais não foram distinta ou seguramente localizadas no interior de seu tecido social. “A maioria dos pensadores e escritores medievais”, conclui Orme, “não conseguiu distinguir as crianças como um grupo separado, ou a educação como um processo distinto da vida humana em geral” (p. 156).

Moran e Grendler descobriram evidências valiosas; mas depararam-se com manifesta dificuldade em divisar e apresentar suas interpretações. Escreveram com confiança sobre uma época em que as manifestações da escola e da escolarização estão desigualmente delineadas no registro histórico. Durante aquele período, por exemplo, estava apenas começando a tornar-se justificável distinguir o ensino doméstico do ensino escolar. Referências ao professor e ao ato de ensinar, portanto, não devem ser lidas como referências à escola e à escolarização. Nem a diversidade na existência de escolas deve ser equiparada a um sistema escolar com administração centralizada. Em suma, a prática educacional medieval não desfrutou da infra-estrutura conceitual que dá suporte ao arcabouço da escolarização moderna.

Foi Arthur Francis Leach a “pedra de toque” que contrabandeou tal infra-estrutura para a interpretação (em língua inglesa) da provisão escolar na Idade Média. Suas pesquisas de trinta anos sobre *The Schools of Medieval England* (Leach, 1915) “constituíram a base de todo o trabalho posterior sobre a escolarização medieval e na Reforma até a publicação de *English Schools in the Middle Ages*, de Nicholas Orme, em 1973” (Moran, 1985, p. 4). No entanto, como observa Moran, Leach deparou-se com o mesmo tipo de dificuldades interpretativas que perturbaram gerações de seus sucessores intelectuais. As alegações de Leach, sugere ela, “nem sempre eram dotadas de suficiente apoio de suas fontes” (p. 3). Ele, também, fora compelido a explicações anacrônicas, ba-

seadas na ordem e na estabilidade sociais. Pode-se imputar a ele, por exemplo, a defesa da existência, durante séculos, de uma escola a partir de “um ou dois registros”; da mesma forma como era “inclinado” a afirmar a “existência de uma escola *elementar*” quando os documentos originais referiam-se exclusivamente ao “ensino de jovens crianças” (p. 5, grifo meu).

As evidências reunidas por Leach e seus sucessores iluminam as práticas e as mudanças educacionais durante a Idade Média. Mas a implicação – patente nos títulos de seus livros – de que tais mudanças também constituíram a institucionalização e sistematização em bloco da prática educacional é, a meu ver, um injustificado reducionismo do registro histórico. A atividade docente fora conscientemente organizada e debatida desde os tempos clássicos. Mas a consolidação e a persistência de tais atividades – “separadas da vida humana *em geral*” (grifo meu) – foi um processo diferente. A história da escolarização não é idêntica à história da educação; esse é um vigoroso argumento defendido por outra análise revisionista expressa no livro *The Social Origins of English Education* de Joan Simon (1971).

As escolas da Inglaterra medieval devem ser lembradas, talvez, não como o sementeiro cuidadosamente organizado da escolarização moderna mas, ao contrário, em termos evolucionários, como os chamados “esportes” não domesticados (variações acidentais ou anormais). Essas escolas foram muito mais precursores mal nutridos do que robustos arautos da escolarização moderna. Não sobreviveram intactas. Ao invés, foram significativamente obliteradas por outros desenvolvimentos que são o tema do restante deste artigo.

Este ensaio, então, tenta evitar o conservadorismo limitado dos relatos convencionais. Ele examina as fontes secundárias que vão desde a descoberta de uma versão completa de *Institutio oratoria*, de Quintiliano, no início do século XV, até o aparecimento de *A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole*, de Hoole, em meados do século XVII. No processo, presta-se particular atenção à teia de ênfases educacionais – tais como o livro-texto, o currículo, a catequese, a disciplina e a didática – que conferiram identidade cultural tanto à escolarização moderna quanto à sociedade europeia moderna.

O *Status* Mutante do Conhecimento

Um dos principais processos de remodelação, trazido pelo Renascimento, foi a reconfiguração da base do conhecimento educacional da Academia. Fontes clássicas (p.ex. Aristóteles, Cícero) foram ressuscitados, revisados e, acima de tudo, retrabalhados. Ostensivamente, essa renovação tinha um propósito conservador – a fiel recuperação de textos corrompidos por repetidas cópias e/ou más traduções medievais. Os tradutores medievais trabalhavam de acordo com o princípio *verbum et verbo* (palavra por palavra). Suas convenções, entretanto, foram contestadas pelos gregos que se estabeleceram na Itália (p.ex. Manuel Chrysoloras, c1350-1414), por italianos nativos que haviam estudado na Grécia (p.ex. Guarino de Verona, 1374-1460) e por pessoas associadas aos tradutores gregos recém-chegados (p.ex. Leonardo Bruni, c1369-1444). Bruni, por exemplo, procurava representar frases inteiras em grego na forma de construções aceitáveis em latim; e rejeitava a transliteração de termos técnicos gregos em neologismos medievais ou latim barbarizado.

Além disso, uma maior atenção às fontes também conduziu a uma consciência mais aguçada das circunstâncias que cercavam sua criação original. Honrar a elegância e a retórica da voz de um autor era, assim acreditavam os tradutores renascentistas, essencial à preservação do significado de um autor. O grego clássico, na opinião deles, merecia tradução para o latim clássico e para o medieval. E essa autoconsciência era claramente articulada nos comentários, anotações e até mesmo nas “polêmicas”, que acompanhavam seus esforços humanistas (Schmitt, 1983, p. 64).

A influência dessas novas traduções e práticas afins foi multiplicada pelo advento da imprensa de tipos móveis (ver, por exemplo, Eisenstein, 1979). No final do século XV, praticamente todo o *corpus* de Aristóteles tinha, segundo Schmitt, sido “recém passado para o latim” e, no século seguinte, “foram feitas mais novas traduções de muitas obras e revisões de traduções já existentes [...] do que durante todos os séculos anteriores juntos” (1983, pp. 68, 70).

Mas a combinação das novas técnicas de impressão e das novas téc-

nicas de tradução também teve uma conseqüência qualitativa. As bases racionais da tradução renascentista também transformaram gradativamente em intencionais as práticas de adaptação e retificação. Começaram a surgir textos não tanto em diferentes traduções mas também em diferentes versões. Foram produzidas, por exemplo, na forma de edições, exposições, paráfrases, catecismo e compêndios paralelos. De fato, muitas dessas versões também foram produzidas para “uso na sala de aula” (Schmitt, 1988, p. 792), presumivelmente por tradutores que também atuavam como professores.

Esse último desenvolvimento é de suprema importância educacional. De acordo com Schmitt, as variantes de sala de aula (p. ex. sumários estruturados) tornaram-se “cada vez mais populares durante fins do século XVI e dominaram os cem anos seguintes”. Além disso, os comentários de Schmitt implicam que essas novas variantes também começaram a impingir-se sobre a linguagem da prática educacional. Sua introdução correspondeu a uma redefinição do termo *cursus* (curso) o qual, sugere ele, foi “utilizado nesse sentido, pela primeira vez, no final do século XVI” (1988, p. 792). Não é, portanto, acidental que a palavra *cursus* tenha tomado tal forma simultaneamente à entrada da palavra “curriculum” no léxico educacional (ver Hamilton, 1989, 2º capítulo).

Pedagogia e Didática

Como já foi indicado, os textos do século XVI vieram a se organizar visando uma gama de finalidades educacionais. Tais textos podem ser dispostos na forma de um *continuum*. Numa extremidade estão os textos educacionais destinados aos pais; ao mesmo tempo, no outro extremo, estão os textos reformulados para os professores escolares. Os primeiros atendem a propósitos pedagógicos (isto é, voltam-se à criação dos filhos); ao passo que os últimos podem ser caracterizados como dispositivos didáticos (isto é, destinam-se à instrução). Na mesma linha, ainda, os materiais elaborados visando a auto-instrução podem ser designados como textos autodidáticos. Com efeito, a inovação educacional do século XVI possibilitou uma distinção entre a pedagogia e a didática.

A obra *A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole* (Hoole, 1660) encaixa-se inequivocamente no gênero didático. Mas não é tão fácil categorizar muitos de seus precursores. As práticas pedagógicas e didáticas se sobrepuseram e foram facilmente fundidas nos escritos educacionais do século XVI. Essa não separação dos conceitos educacionais, já abordada com relação ao uso no início do Renascimento dos termos *schola* e *classis*, é ilustrada num relato germinal das práticas educacionais do século XVI – *William Shakespeare's Small Latine & Lesse Greeke*, de T.W. Baldwin (1944). O título de Baldwin advém de Ben Jonson (1572-1637) que alegava que Shakespeare tinha recebido apenas uma educação clássica perfunctória (daí o uso de “pouco latim e menos grego”). Jonson acreditava, portanto, que a Shakespeare faltava a erudição esperada de alguém que havia concluído um curso escolar (ver Baldwin, 1944, vol. 1, pp. 2, 9).

O obra de Baldwin, com 1525 páginas em dois volumes, reavalia a declaração de Jonson contra o pano de fundo das práticas e influências educacionais quinhentistas:

Se Shakespeare frequentou ou não um único dia sequer uma escola menor ou um liceu, o certo é que essa escola e esse liceu exerceram uma poderosa influência modeladora sobre ele, já que influíam – e seu intuito era esse – sobre a sociedade como um todo em sua época. Diretamente e através desses outros instrumentos, Shakespeare seria moldado [p. vii].

Baldwin conclui que “carece absolutamente de importância o fato de Shakespeare ter ou não concluído o liceu” (vol. 2, p. 663). Se absorveu “do ar” ou adquiriu através de “exercícios formais” ou da “bagagem acumulada” do Renascimento e da Reforma, tais idéias difundiram não apenas práticas escolares mas também cenários culturais “menos formais” do mesmo período (vol. 2, pp. 663-664).

Provas adicionais do entrelaçamento da pedagogia com a didática podem ser encontradas em outras publicações do século XVI. A problemática diferenciação entre formação e escolarização é evidente, por exemplo, no títulos e conteúdos de obras tais como *Boke Named the Governour* (1531) e *The Education or Bringing Up of Children* (c1533),

de Thomas Elyot, *Scholemaster* (1570) de Roger Ascham e *The First Part of the Elementarie* (1582) de Richard Mulcaster.

Os livros de Elyot e Ascham “pretendiam ser guias para a correta educação dos filhos da nobreza e dos fidalgos” (Pepper, 1966, pp. vii-viii). Traziam uma dimensão normativa (ou reformativa) às discussões sobre formação. Apesar do título de Ascham, tais argumentos estavam distantes da organização das escolas. Nem Elyot nem Ascham jamais haviam sido “mestre de um liceu”. De fato, de acordo com Pepper, a “primeira” obra a abordar o currículo das escolas comuns inglesas numa “peça sistemática de exposição detalhada” (p. vii) surgiu um pouco depois e era *The Education of Children in Learning* de William Kempe (1588).

Mulcaster, em contrapartida, parece ter ficado a meio termo entre as práticas pedagógicas e didáticas. Seguiu o mesmo estilo prescritivo – os dos guias para a “correta” educação – tal como Elyot e Ascham. No entanto, apesar de atuar como mestre-escola em Londres por cinquenta anos, “em lugar nenhum” Mulcaster “descreveu [...] o real currículo das escolas nas quais lecionou” (Pepper, 1966, p. viii).

A dificuldade de interpretação do uso quinhentista do termo “mestre-escola” também cerca a palavra grega *pedagogus*. Deveria ser a mesma traduzida, por exemplo, como servo, mentor, tutor ou professor? Será que denota um servo doméstico que cuidava da criação de um jovem? Tais servos tinham responsabilidades como mentores (isto é, de aconselhamento)? Ou poderiam encarregar-se da instrução didática ativa daqueles sob seus cuidados? Na prática, esses papéis provavelmente se sobrepunham – como era o caso, por exemplo, quando os servos não apenas acompanhavam os jovens até colégios distantes mas também participavam – como acompanhantes, mentores, tutores e instrutores – no progresso de seus estudos colegiais (ver, por exemplo, Grafton & Jardine, 1986, pp. 149-157).

Essas dificuldades de tradução, entretanto, não precisam ser encaradas como resultantes de uma confusão conceitual. Ao contrário, são uma função de circunstâncias educacionais fluidas – ou assimétricas – do século XVII. Práticas duradouras de formação de crianças (isto é, pedagógicas) tornaram-se cada vez mais sujeitas à interferência de pressu-

postos didáticos que, por sua vez, emergiam juntamente com a reformulação das idéias clássicas e de sua incorporação aos textos e práticas de colégios e escolas quinhentistas. Gradualmente, as práticas pedagógicas (o ensino como criação) tornou-se sinônimo das, e a ser dirigida pelas, mais novas práticas didáticas do ensino escolar (o ensino como instrução). De fato, como discutiremos em seguida, poderia haver uma significativa diferença entre os fundamentos autodidatas da *Ratio studiorum* (1599) dos jesuítas e o didatismo da *Great Didactic* de Comenius (1632). Como McLintock deturpadamente observou, “Comenius não se preocupava em nada com o estudo, o ensino e o aprendizado eram o seu objeto” (McLintock, 1972, p. 178).

Método e Disciplina

A reorganização dos textos, juntamente com a priorização da didática, também pode ser avaliada em contraposição à importância contemporânea de duas outras noções – as de método e disciplina. A reorganização dos textos, para fins quer pedagógicos quer didáticos, significou que o aprendizado e/ou o ensino tornaram-se “metodizados” (Hoole, 1660, p. v). A metodização proporcionou um atalho ao aprendizado, assim como, seguir uma seqüência metodizada era seguir um *cursus* ou currículo. Desse modo, o traço definidor de um *cursus* ou currículo quinhentista não era seu conteúdo (derivado dos textos) mas seu caráter metódico – a composição e a ordenação que faziam parte de sua remodelação.

Por esse motivo, houve uma íntima associação entre metodização e disciplina. Originária de uma raiz latina preocupada em “fazer com que” o aprendizado “entrasse” na criança, a disciplina denotava, segundo Hoskin (1990, p. 30), o “duplo processo” de “apresentar um determinado conhecimento ao aprendiz, e [...] o de manter o aprendiz diante de tal conhecimento”.

Nos séculos XVI e XVII, essa dualidade parece ter-se tornado mais explícita. Mesmo correndo o risco de uma excessiva simplificação: o Renascimento contribuiu para a idéia de que disciplina relaciona-se à

apresentação do conhecimento – sua remodelação de acordo com o método e a ordem; ao passo que a Reforma possibilitou uma variedade de razões para manter os aprendizes diante de tal conhecimento. Desnecessário é dizer que tais significados diferentes sobreviveram até o século XX – ao ponto de uma disciplina denotar tanto um corpo de conhecimentos quanto uma modalidade de coibição.

No século XVI, portanto, disciplina e didática tinham uma preocupação conjunta no estabelecimento da ordem e na promoção do método. Podiam referir-se à promoção de uma disciplina mental ou ao inculcar de uma disciplina corporal. Juntos, esses elementos prefiguravam a modelagem de corpos dóceis, isto é, passíveis de serem ensinados (Foucault, 1979, pp. 135 e ss.). No século XVII, também, as concepções de disciplina eram estendidas do corpo físico para o corpo político. A disciplina era tão relevante para a emergência da escolarização moderna quanto o era para o surgimento do “Estado secular soberano como estrutura dominante na sociedade” (Collins, 1989, p. 7).

A ascensão do protestantismo oferece a ilustração dos duplos processos de disciplina mental e corporal. A “força dominante” na herança intelectual de Martinho Lutero, “eclipsando todas as outras influências pós-bíblicas” (Dickens, 1976, p. 83), era a teologia de Agostinho de Hippo (354-430). O entendimento herdado de Agostinho era o de que a Queda de Adão tinha tornado a humanidade impotente para salvar a si mesma. A humanidade sofria, portanto, de uma “doença moral hereditária” (Cross, 1957, p. 107) que a tornava “irremediavelmente corrupta [e] moralmente incapacitada” (Dickens, 1976, p. 84).

Lutero (1483-1546) veio a compartilhar a visão de Agostinho de que faltava à humanidade os recursos para superar tal corrupção moral e espiritual. Esse *déficit* era retificado, em termos luteranos, pelo dom de Deus da retidão ou da fé. Além disso, os luteranos chegaram a acreditar que a aquisição instantânea da fé – ou a justificação pela fé – também precisava ser complementada por um processo secundário e permanente de limpeza – a santificação. Numa formulação popularizada por Phillip Melancthon (1497-1560), a justificação é o processo em que se é declarado reto e a santificação é o processo em que é tornado reto (McGrath, 1994, p. 387).

Essas idéias sobre justificação e santificação foram ampliadas nos escritos de João Calvino (1509-1564) a respeito da “dupla graça”:

Primeiro, a união do crente com Cristo conduz diretamente à justificação do mesmo [...] Em segundo lugar, por conta da união do crente com Cristo – e não por conta da sua justificação – o crente inicia o processo de tornar-se como Cristo através da regeneração. Calvino assevera que tanto a justificação quanto a regeneração são resultantes da união do crente com Cristo através da fé [McGrath, 1994, p. 388].

Assim, entre os protestantes, havia uma íntima associação teológica e histórica que cercava as noções de santificação, regeneração e reforma. A reforma da vida social – com relação às escrituras (a palavra de Deus), a observância religiosa (a fé) e a promulgação da retidão (santificação) – era também a reforma (ou regeneração) das instituições sociais. Não surpreende, portanto, que os reformadores luteranos trabalhassem visando a “inculcação de disciplinas práticas” que santificariam “o membro útil da igreja e da sociedade” (Strauss, 1976, p. 77).

A organização integrada da vida pessoal, da vida familiar e da vida pública para atender aos propósitos disciplinares sobrepostos de ordem mental, corporal e social é um traço permanente da Europa nos séculos XVI e XVII. Luteranos, calvinistas e católicos reformularam sua herança cristã, derivada de Agostinho, de Tomás de Aquino e outros. Criaram e seguiram uma ampla estrada intelectual, pavimentada com ordens eclesiais, ordens escolares e ordens políticas. Essa estrada foi o elo de união entre a fundação calvinista da Academia de Genebra em 1559; a publicação do esquema de estudos jesuíticos católicos (*Ratio Studiorum*) em 1599; a disciplina jansenista (cf. agostiniana) católica das *Petites Écoles* de Port Royal, de Paris no século XVII (ver Barnard, 1913); o aparecimento, em inglês, de *A Reformation of Schooles* de Comenius (1642); e, no mesmo ano, da declaração feita pelo filósofo político, Thomas Hobbes (1588-1679), de que o objetivo da “ciência civil” era investigar os “direitos dos estados e os deveres dos súditos” (apud Skinner, 1978, vol. 2, p. 349).

O Ensino e a Pregação como Estilo de Expressão

Mas se era preciso inculcar uma disciplina, como poderia a mesma ser estruturada? O que, em termos quinhentistas ou seiscentistas, constituía o método e a ordem de uma disciplina? O modelo era efetivamente fornecido pela disciplina clássica da retórica. Currículos e disciplinas deveriam ser apresentados, isto é, dados de uma maneira muito parecida com um discurso ou sermão (ver, por exemplo, Howell, 1956, *passim*).

A ocorrência desse uso é, de fato, evidente no *Elementarie* de Mulcaster (1582). Sua “promessa” era a de “auxiliar os pais em seu desempenho virtuoso e assistir aos professores em sua orientação aprendida, que tanto o estilo de exposição em um pudesse proceder com ordem como a recepção no outro pudesse com prazer se beneficiar”. Além disso, Mulcaster priorizava os destinatários de sua obra, os mestres acima dos pais: “Proferi meus préstimos em geral a todos eles, mas em primeiro lugar de todos os eles ao professor primário” (Mulcaster, 1582, p. 5, em inglês moderno).

É por essa razão – uma vinculação entre o ensino, a pregação e a oratória – que o *Institutio oratorio* de Quintiliano (c35-c100 d.C.) recebeu atenção detalhada nos séculos XV e XVI. O *Institutio* de Quintiliano era uma elaboração dos ideais educacionais e dos modelos práticos defendidos por Cícero (106-43 a.C.). Seu pressuposto essencial era o de que a criação de oradores deveria se dar ao redor de uma educação metodizada e disciplinada em argumento e eloquência. No Renascimento, também se aceitava que tais artes práticas fossem igualmente bem apropriadas ao progresso de “poderosas e lucrativas profissões” (Grafton & Jardine, 1986, p. xiii).

Mas a inserção dos modelos de Cícero não era simplesmente uma questão de injetar idéias frescas no pensamento educacional da Renascença. Era um processo muito mais dilacerador. Representava um reordenamento do *trivium* – o estágio preparatório das artes liberais (a saber, gramática, lógica e retórica). Durante a Idade Média, a gramática e a lógica (também conhecidas, na época, como dialética) haviam recebido particular atenção. Mas os argumentos de Cícero conduziram ao des-

locamento da lógica pela retórica. Isto é, a lógica do argumento era considerada mais útil do que a lógica da prova. Como observa McConica:

[...] por toda a Europa do Norte, as faculdades de artes passavam das disciplinas especulativas e dialéticas para as concepções orais e retóricas da linguagem; a lógica sobrevivia em todos os lugares, mas era a lógica da assembléia e do átrio de debates, ao invés da lógica do filósofo da linguagem [1983, pp. 42-43; ver também McConica, 1979, p. 294].

Inspirados pelos preceitos ciceronianos, acadêmicos e estudantes abandonavam a atividade medieval da disputa e, em seu lugar, elaboravam, ensaiavam e apresentavam declamações. E a compilação de tais declamações era o centro de sua educação, baseada no método e na ordenação. Inspirados, talvez, pelo aforismo de Cícero – “a pena, o melhor e principal professor de oratória” (ver Kennedy, 1962, p. 117) – tais esforços também eram precursores dos textos de seminário, ensaios estudantis e sociedades de discussão que ocuparam subseqüentes gerações de alunos (Costello, 1958, pp. 31-4).

Mas qual era a relação entre a retórica e a oratória? Escrito na época antiga de Cícero, *De oratore* (55 a.C.) é muito mais do que um manual de retórica. As habilidades retóricas não deviam ser aprendidas no vácuo mas, ao contrário, deveriam ser a culminação de uma educação muito mais abrangente – a *puerilis institutio* (o treinamento dos jovens) convencionalmente desfrutada pelos privilegiados jovens romanos (ver Gwynn, 1964, passim). Para elaborar uma oração de mérito, um orador precisava conhecer todo o campo do saber, e não simplesmente as regras de uma apresentação elegante e persuasiva.

Institutio oratoria de Quintiliano foi publicada 140 anos depois de *De oratore*. Baseava-se nas experiências do autor quanto à ocupação de uma “cadeira pública (*publicam scholam*)” em retórica latina (Gwynn, 1964, p. 182). A forma dessa posição não é clara. Smail descreve a posição de Quintiliano como “Professor de Retórica”, uma posição que era o “primeiro reconhecimento oficial da responsabilidade do Estado em matéria de instrução pública” (1938, p. vi). Quintiliano ocupou esse cargo do ano 70 a 90 d.C., durante os quais ele não apenas atuou como profes-

sor, mas também como “suplicante” em casos jurídicos, experiências que vieram a se tornar “ricas histórias de conhecimento e experiência práticos” (p. vii).

O título da *Institutio oratore*, que pode ser traduzido como *A Educação de um Orador*, o separa de manuais mais restritos voltados às artes retóricas. Para Quintiliano e Cícero, um orador não era simplesmente alguém versado na limitada arte da retórica mas, nas palavras (traduzidas) de Quintiliano, um homem dotado de instrumentos suficientes para levar:

uma vida reta e honrada [...] [um] cidadão ideal, apto a assumir sua parte na condução dos negócios públicos e particulares, capaz de governar cidades por meio do seu sábio conselho, de estabelecê-las sobre uma fundação segura de boas leis e de aprimorá-las através da administração imparcial da justiça [Citado por Smail, 1938, p. 5].

A tais ideais – em seus originais, na tradução ou em variantes retrabalhadas – apelavam os humanistas renascentistas os quais, por sua vez, os transportavam para as práticas de pregação e de docência nos séculos XV e XVI. Um dos primeiros tratados em inglês devotados “exclusivamente” à arte da pregação foi originalmente escrito em 1555 por um teólogo protestante “influyente” (André Gerhard). Tendo surgido inicialmente em latim, uma versão em inglês apareceu em 1577 sob o título *The Practise of Preaching, Otherwise called the Pathway to the Pulpit: containing an Excellent Method How to Frame Divine Sermons*. Como observa Howell, a obra de Gerhard baseava-se na “retórica de Cícero” mas reformulada de maneira tal a demonstrar uma “consciência da diferença entre o orador e aquele que fala no púlpito” (1956, pp. 110-112).

Outro elo entre a oratória e a atividade docente é sugerido por um conjunto incompleto de sinopses de declamações, geralmente atribuído a Quintiliano, conhecido como *Declamationes minores*. Mesmo desconsiderando-se a autoria, mais da metade das declamações resumidas constantes nas *Declamationes minores* são acompanhadas por um *sermo* (plural: *sermones*). Esses, dentre outras coisas, compreendiam sugestões práticas para a elaboração e apresentação de um argumento. Por exemplo:

Se eu às vezes repito a mesma coisa diversas vezes em minhas análises destas *controversiae*, lembre-se de que eu o faço em parte em nome dos novatos, em parte porque a análise envolve repetição. Pois àqueles que não estejam nas classes iniciais devem ser ensinados os princípios gerais que se aplicam a todas as *controversiae*, e a análise (*divisio*) é especialmente importante na espécie de *controversia* que estamos fazendo agora [Citado por Gwynn, 1964, p. 217].

Não seria descabido supor que tal aconselhamento clássico sobre o método e a ordem também tivesse apelo aos professores do Renascimento e aos pregadores da Reforma preocupados com o estilo de exposição – ou didática – de sermões e de currículos.

Retórica e Doutrina

Mas a atenção aos ideais clássicos também deu margem a disputas teológicas e divisões políticas. Se as idéias clássicas eram pré-cristãs (isto é, pagãs), como poderiam manter-se ao lado de fontes cristãs de autoridade? Uma tentativa de reconciliação originava-se na recuperação, no século XIII, das obras de lógica de Aristóteles. Albertus Magnus (c1200-1280) e um de seus alunos, Tomás de Aquino (1225-1274), inseriram os princípios lógicos aristotélicos no quadro da teologia cristã medieval. Aceitaram que as doutrinas da fé cristã não poderiam, em última instância, ser estabelecidas pela razão. No entanto, simultaneamente, achavam que as práticas aristotélicas não tinham condições de confirmar a teologia cristã com um cânon logicamente coerente de idéias.

O escolasticismo é o nome que se deu ao movimento medieval, que floresceu entre 1200 e 1500, o qual enfatizava a validação racional das crenças religiosas. Não obstante, a harmonização das idéias cristãs e pagãs nunca foi completa. Noções de uma “dupla lógica” ou “dupla verdade” sobreviveram, reconhecendo a “subordinação da verdade relativa da filosofia à verdade absoluta da teologia” (Dickens, 1976, p. 80; Krays, 1993, p. 17).

Disputas quanto à hierarquia e à subordinação jazem por detrás de

um outro importante capítulo no fracionamento da doutrina teológica – o chamado “Grande Cisma”. A morte do Papa Gregório XI, em 1378, levou a pleitos rivais pela sucessão. Uma facção italiana apoiava Urbano VI, enquanto Clemente VII recebia apoio francês. Papas paralelos coexistiram até 1417; e, por um breve período ao redor de 1409, o Papado atraiu três pretendentes. A disputa foi finalmente resolvida pela ascensão do Papa Martinho V, em si mesma uma conseqüência do Concílio de Constância (1414-17). O “Grande Cisma”, entretanto, não eliminou a rivalidade teológica. Interpretações conflitantes permaneceram. O poder da Igreja estava nas mãos dos Concílios Eclesiais ou do Papa?

Mais rivalidades teológicas surgiram das reformulações da Bíblia Vulgata – a tradução latina autorizada, elaborada durante o século V. Um dos mais importantes humanistas, Desiderius Erasmo de Roterdã (c1466-1530), descobriu anotações no texto grego do Novo Testamento que havia sido elaborado por Lorenzo Valla (1407-1457). Com o auxílio dessas notas, Erasmo publicou o primeiro Novo Testamento em grego, impresso em 1516. Pela primeira vez, teólogos e outras pessoas tinham a mesma oportunidade de comparar um texto grego antigo com a versão da Vulgata.

A versão de Erasmo não apenas questionou a exatidão da Vulgata, como também lançou dúvida sobre as práticas que se reivindicavam como positivamente sancionadas pelas escrituras latinas. Por exemplo, a Vulgata falava do casamento como um *sacramentum* – uma cerimonia que desfrutava do *imprimatur* de Jesus. Seguindo Valla, Erasmo salientou que a palavra original em grego tinha conotações mais fracas, significando simplesmente “mistério”. Outro exemplo relacionava-se a Maria, a mãe de Jesus. A *Vulgata* considerava Maria como sendo “cheia de graça” o que implicava que ela, também, era uma portadora significativa dos poderes de Deus. Novamente, Erasmo seguiu Valla e destacou que o original grego poderia facilmente significar apenas “alguém que tinha encontrado favor” (ver McGrath, 1988, pp. 39-40).

De modo geral, os tradutores humanistas injetaram conscientemente incertezas novas na doutrina cristã. Além disso, a invenção da imprensa propiciou a circulação de textos que chamavam a atenção para tais incertezas – como no caso dos “livros-texto, traduções e edições entusiástica-

mente bem-sucedidas, constantemente reimpressas, revisadas e reeditadas” de Erasmo (Jardine, 1993, p. 5). A reformulação de textos para fortalecer a disciplina do discurso público provocava todo o tipo de reações políticas contrárias. A eloquência era uma prática que também servia à política na prática. Nas palavras de McGrath, “para os humanistas, a retórica promovia a eloquência; para os reformadores, promovia a Reforma” (1988, p. 48).

Os esforços dos humanistas, portanto, foram transpostos para uma variedade de subdisciplinas paralelas. Essas surgiam das diferenças religiosas e geográficas mas, em conjunto, constituíam a ampla estrada da escolarização moderna. De fato, a escolarização moderna surgiu de uma fusão parcial dessas diferenças. E o processo que acentuou esta fusão educacional foi a separação gradual das premissas teológicas e políticas.

Igreja e Governo

O rótulo “protestante” relaciona-se aos seis príncipes alemães e aos quatorze governos municipais que se opuseram ao fim da tolerância luterana tal como decretada pela Dieta de Speyer (1529). Como esse fato ilustra, as disputas da história da Reforma estavam vinculadas a unidades geográficas e políticas que entraram em conflito com a autoridade do Vaticano. Por sua vez, grupos separatistas começaram a dar atenção à arte do autogoverno e à manutenção de sua própria autoridade mundana.

Mas qual deveria ser a base de tal autoridade? Os debates luteranos das décadas de 1520 e 1530 ilustram esse problema. Na medida em que os fiéis baseavam suas práticas na autoridade das escrituras, qual era o papel a ser desempenhado pelas instituições visíveis da Igreja? E qual era a base teológica para a inserção de tais instituições entre a união do indivíduo que crê em Deus? Tal questionamento levou Lutero a uma nova perspectiva quanto à Igreja. Devia ser uma fraternidade ou congregação – o chamado “sacerdócio de todos os crentes” – sem nenhuma existência real, exceto nos corações dos fiéis.

Essa nova interpretação permitiu que os luteranos rejeitassem as formas de autoridade que, anteriormente, tinham sido investidas nas estru-

turas da Igreja. A Igreja não podia reger seus membros porque ela não possuía uma autoridade separada. A responsabilidade pela manutenção da ordem social, através dos esquemas de santificação, foi cada vez mais adotada pelas instituições públicas, deixando à Igreja a responsabilidade pela pregação do Evangelho.

Depois de 1530, contudo, parece ter ocorrido uma completa “*volte face*” (Skinner, 1978, vol. 2, p. 74). Lutas no interior da igreja luterana perturbavam a convivência entre a Igreja e as autoridades civis. As responsabilidades supervisoras dos governantes e magistrados não podia mais ser garantida. Há uma disjunção entre Teologia e Política. A autoridade política dos conselhos locais, tal como a autoridade dos Concílios Eclesiais de Roma, pode ser legitimamente contestada – recorrendo-se a outras autoridades (p. ex., as novas traduções da Bíblia).

As conseqüências dessa reação à autoridade política deram-se em dois níveis. Primeiro, divisões na “vertente dominante” ou “magisterial” da teologia da Reforma possibilitaram uma abertura para os luteranos “radicais”, alguns dos quais se encaminharam com o objetivo de fundar a Igreja reformada ou Calvinista (McGrath, 1988, p. 6). E, em segundo lugar, Lutero deu seu apoio à mudança da responsabilidade educacional das instituições particulares para as públicas. Com efeito, as famílias ou congregações de fiéis deveriam ser organizadas de maneira a assegurar sua fé. Não é desprovido de significado, por exemplo, que Lutero tenha publicado seu *Pequeno Catecismo* e o *Grande Catecismo* (para adultos e crianças) em 1529 e, no mesmo ano, tenha escrito para Margrave George de Brandenburg sugerindo que “uma ou duas universidades” bem como “boas escolas primárias” fossem estabelecidas em “todas as cidades e vilas” (cit. por Eby, 1971, pp. 98-99).

De fato, a Igreja luterana voltou sua atenção da pedagogia doméstica para a didática pública. Uma tal re-orientação tornou-se um traço forte no sistema político luterano, reunindo idéias sobre pregação, ensino e supervisão política. “Somente a educação pública”, sugere Strauss,

poderia introduzir estes traços de modo uniforme e equitativo; O destino do Estado como um todo era, portanto, pensado como dependente do ensino público da doutrina e da disciplina [1978, p. 152].

O realinhamento protestante da prática política e teológica também tinha paralelos na prática educacional católica. Mas as reformas educacionais católicas e protestantes diferiam num aspecto importante. Lutero era influenciado por Agostinho, ao passo que a reforma católica era inspirada no tomismo. O século XVI foi efetivamente marcado por um fortalecimento da influência tomista: o Papa Pio V declarou Tomás de Aquino “Doutor da Igreja” em 1567, incentivando o pensamento tomista a ganhar um “firme controle” sobre as práticas dos colégios e seminários católicos pós-Reforma (Dickens, 1976, p. 80).

Tais diferenças podem ser discernidas na fundação e desenvolvimento da Companhia de Jesus. Depois de ver sua carreira de soldado profissional ser encerrada em virtude de ferimentos, Inácio de Loyola (1491-1556) assumiu uma carreira espiritual que o conduziu através de peregrinações, à vida de eremita e às universidades de Alcalá e Salamanca. Loyola finalmente dedicou-se aos estudos em 1528 na Universidade de Paris. A Companhia de Jesus data de 1534. Loyola e seis companheiros fizeram votos de uma vida de pobreza, castidade, trabalho missionário nas cruzadas e absoluta obediência ao Papa. E a petição jesuíta ao Papa, aprovada em 1540, previa uma sociedade de clérigos que propagassem a fé por meio de exercícios espirituais, sermões, obras de caridade e a instrução de crianças e outras pessoas nos princípios cristãos.

O “esporão do esforço missionário militante” dos jesuítas (Dickens, 1968, p. 80) estava nos *Exercícios Espirituais* – um manual de meditações ordenadas mas transformadoras, sobre a vida e a morte de Cristo. Os jesuítas acreditavam que a fé não era alcançada tanto pela infusão instantânea de uma graça sobrenatural mas pelo repetido exercício do intelecto humano. Tanto os *Exercícios Espirituais* (elaborados antes de 1535) quanto o manual escolar dos jesuítas, a *Ratio studiorum* (1599), refletem esse senso programático da disciplina (a saber, um caminho para o conhecimento).

Desse modo, talvez seja uma simplificação excessiva caracterizar a *Ratio studiorum* como uma fonte didática. Certamente, ela foi fortemente influenciada pelas considerações ciceronianas sobre o método e a ordem. Mas em termos históricos, é provavelmente mais razoável perceber os *Exercícios Espirituais*, a *Ratio studiorum*, a *Reformation of Schooles*

de Comenius e *A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole* de Hoole como um contínuo que exemplifica a substituição gradual da pedagogia pela didática. De fato, o didatismo associado de forma estereotipada à prática jesuíta pode ter aparecido mais tarde – através das tensões que surgiram entre o trabalho missionário dos jesuítas e as prioridades políticas de seus patronos e patrocinadores seculares.

Da Fé à Cidadania

Nesse caso, contudo, as diferenças entre a teologia católica e a protestante foram menos do que permanentes. Uma considerável fertilização mútua ocorreu à medida que teólogos, professores, pais e pedagogos repetidas vezes mudavam suas filiações religiosas. Um renomado teórico dessa vertente cruzada foi Justus Lipsius (1547-1606) que foi luterano em Jena (1572-74), calvinista em Leiden (1579-90) e católico em Louvain (1592-1606). Efetivamente, Lipsius mudou de fé com tanta frequência que acabou estigmatizado na imprensa como *Lipsius Proteus* – um homem que, “com tanto desprendimento”, reformulava suas idéias em função de suas circunstâncias cambiantes (Grafton, 1983, p. 65). Apesar – ou por causa – de seu pragmatismo teológico, Lipsius promoveu uma significativa contribuição ao pensamento do século XVI: a extensão da noção de disciplina ao domínio político.

Lipsius também recorreu a fontes clássicas – notadamente Cícero e Sêneca. De Cícero ele tomou a importância da retórica como construção da argumentação racional; e, do estóico Sêneca (que também impressionou João Calvino), Lipsius tomou o pressuposto de que o domínio das emoções poderia ser alcançado através da aplicação da razão. Através da ligação com “várias centenas de correspondentes [europeus]”, Lipsius tornou-se pivô de rede política “neo-estóica”, pós-Reforma, que operava “junto ao calvinismo e ao jesuitismo” (Oestreich, 1982, pp. 60, 68).

As implicações práticas do projeto neo-estóico foram auxiliadas pela *Politics* de Lipsius (1589) e através da produção dos manuais afins em 1604: a *Manductio* e a *Physiologica*. A última consistia em apresentações sistemáticas do estoicismo de Lipsius que foram utilizadas em apoio

ao auto-estudo ou instrução (Morford, 1991, pp. 168-171). Dentre outras coisas, a intervenção neo-estóica transpôs a disciplina do zelo pessoal na virtude do dever público. Um apelo racional ao dever foi considerado para obliterar ou neutralizar o sofrimento (ou o ônus) que poderia advir das atividades religiosas, sociais ou políticas. Em suma, o neo-estoicismo traduziu os deveres do indivíduo em responsabilidades da cidadania. Segundo Oestreich:

O cidadão ideal no mundo político, tal como retratado por Lipsius [...] é o cidadão que age de acordo com a razão, responsável perante si mesmo, controla suas emoções e está pronto para lutar [1982, p. 30].

Tais responsabilidades informaram gradualmente novas teorias do Estado Moderno – conceitualizações das relações que poderiam ser forjadas entre diferentes segmentos de um grupo social. O absolutismo político, por exemplo, que cresceu a partir do neo-estoicismo sustentava que somente um monarca forte poderia manter a unidade política e a paz militar.

Um dos mais influentes teóricos absolutistas foi Jean Bodin (1530-1596) que escapou por pouco do Massacre do Dia de São Bartolomeu (Paris, 1572). A crítica de Bodin de teorias políticas anteriores – iniciada nos *Six Books of a Commonweal* (1576) – abordava a fragilidade da ordem existente. O absolutismo, portanto, ganhou credibilidade política mais ampla porque elevou a soberania política acima do sectarismo da Reforma. Isto é, priorizava o poder do Estado sobre o poder eclesial. Além disso, a meta fundamental de um governo absolutista era o de “garantir a ‘ordem’ mais do que a liberdade” (Skinner, 1978, vol. 2, p. 287).

A busca do neo-estoicismo e suas vertentes foi marcada por três corolários ideológicos. Primeiro, o Estado devia tornar-se um *locus* de autoridade centralizada, disciplina pública e dever pessoal. Em segundo lugar, a manutenção de tal poder político devia ser alcançada através de uma variedade de instituições formais (p. ex., o corpo diplomático e exércitos permanentes); e, finalmente, as aspirações políticas do Estado Moderno deviam ser incentivadas através de uma matriz institucional

patrocinada pelo Estado – a escolarização moderna (ver também Melton, 1988, capítulo 1).

Conclusão

Esses foram, então, alguns dos tributários políticos e ideológicos que fizeram de *A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole* de Charles Hoole um novo paradigma da prática educacional. O objetivo de Hoole era “descobrir a velha arte de ensinar *Eschola*, e como a mesma podia ser aprimorada em cada aspecto adequado aos anos e às capacidades de tais crianças como são agora comumente ensinadas” (p. 1). Além disso, os esforços de Hoole para injetar método e ordem no ensino e aprendizado destinavam-se a recorrer não somente aos pais mas também aos mestres-escolas, seus contemporâneos. Em relação a esses últimos, sugeriu ele, o ensino escolar (neo-estóico) era “uma vocação muito necessária” – uma profissão, “comandada por Deus”, cujos “grandes desencorajamentos [...] com fortaleza [poderiam] ser vencidos”. No entanto, Hoole reconhecia que tais argumentos morais eram insuficientes para compensar o “peso de ensino escolar”. Ao contrário, as “exasperantes” provocações do ensino escolar – de fato, sua “tortura diária” – poderiam ser melhor enfrentadas por um procedimento técnico – a adoção do método e da ordem.

Porém, em última instância, o apelo de Hoole dirigia-se a outro lugar, ao “benefício da Igreja e do Estado”. Adequadamente organizado, o ensino escolar poderia alcançar o “treinamento” de crianças tornando-as “instrumentos úteis de muita valia [na Igreja e no Estado]”. E sem a sustentação política proporcionada pelas instituições da escolarização, o “Estado” definharia, como “o corpo”, porque “nenhum membro desempenharia sua função correta” (pp. viii-xiv).

Mas Hoole não foi o único responsável por relatar essas idéias. A emergência da escolarização não foi um processo linear e evolucionário. Como este artigo sugere, idéias desordenadas combinaram-se, extraídas que foram de diferentes sistemas complexos. A justaposição e interação dessas idéias gerou novas premissas e práticas. E a relevância dessa nova constelação de idéias e práticas – a sopa primordial da escolaridade mo-

derna – foi contemporaneamente reconhecida e divulgada por inovadores europeus e norte-americanos, entre eles Hoole e Comenius. Seus esforços abraçaram tanto a agregação de idéias (re)tiradas do passado e, conseqüentemente, a criação de uma base de lançamento para a nova ordem mundial que projetavam para o futuro.

Referências Bibliográficas

- BALDWIN, T.W. (1944). *William Shakespeare's Small Latine & Lesse Greeke*. 2. vols. Urbana: University of Illinois Press.
- BARNARD, H.C. (1913). *The Little Schools of Port Royal*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLLINS, S.L. (1989). *From Divine Cosmos to Sovereign State: An intellectual history of consciousness and the idea of order in Renaissance England*. Oxford: Oxford University Press.
- COMENIUS, J.A. (1642). *A Reformation of Schooles*. London: Michael Sparke (facsimile reprint Menston, England: Scolar Press, 1969).
- COSTELLO, W.T. (1958). *The Scholastic Curriculum at Early Seventeenth-Century Cambridge*. Cambridge: Harvard University Press.
- CROSS, F.L. (ed.) (1957). *The Oxford Dictionary of the Christian Church*. London: Oxford University Press.
- DICKENS, A.G. (1968). *The Counter Reformation*. London: Thames and Hudson.
- _____. (1976). *The German Nation and Martin Luther*. Glasgow: Fontana.
- EBY, F. (1971). *Early Protestant Educators*. New York: AMS Press (original work published in 1931).
- EISENSTEIN, E.L. (1979). *The Printing Press as an Agent of Change* (2 vols.). Cambridge: Cambridge University Press.
- FOUCAULT, M. (1979). *Discipline and Punish* (trans. A. Sheridan). Harmondsworth: Penguin.
- GRAFTON, A.(1983). "From Ramus to Ruddiman: The *studia humanitas* in a

- scientific age". In: PHILLIPSON, N.T. (ed.), *Universities, Society and the Future*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 62-81.
- GRAFTON, A. & JARDINE, L. (1986). *From Humanism to the Humanities: Education and the Liberal Arts in fifteenth and sixteenth-century Europe*. London: Duckworth.
- GRENDLER, P.F. (1989). *Schooling in Renaissance Italy: Literacy and learning 1300-1600*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- GWYNN, A. (1964). *Roman Education from Cicero to Quintilian*. New York: Russell & Russell (original work published in 1926).
- HAMILTON, D. (1989). *Towards a Theory of Schooling*. London: Falmer.
- HEATH, T. (1971). "Logical grammar, grammatical logic, and humanism in three German Universities". *Studies in the Renaissance*, vol. 18, pp. 9-64.
- HOOLE, C. (1660). *A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole*. London: Andrew Crook (version with an introduction by E.T. Campagnac, Liverpool: Liverpool University Press, 1913).
- HOSKIN, K. (1990). "Foucault under examination: The crypto-educationalist unmasked". In: BALL, S. (ed.). *Foucault and Education: Disciplines and knowledge*. London: Routledge, pp. 29-53.
- HOWELL, W.S. (1956). *Logic and Rhetoric in England, 1500-1700*. Princeton: Princeton University Press.
- JARDINE, L. (1993). *Erasmus, Man of Letters: The construction of charisma in print*. Princeton: Princeton University Press.
- KENNEDY, B.H. (1962). *The Revised Latin Primer*. London: Longmans.
- KRAYE, J. (1993). "The philosophy of the Italian Renaissance". In: PARKINSON, G.H.R. (ed.). *The Renaissance and Seventeenth Century Rationalism* (Routledge History of Philosophy, vol. 4, pp. 16-69). London: Routledge, pp. 16-69.
- LEACH, A.F. (1915). *The Schools of Medieval England*. London: Methuen.
- MCCONICA, J. (1979). "Humanism and Aristotle in Tudor Oxford". *English Historical Review*, vol. 94, pp. 291-317.

- _____. (1983). "The fate of Erasmian Humanism". In: PHILLIPSON, N.T. (ed.). *Universities, Society and the Future*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 37-61.
- McGRATH, A.E. (1988). *Reformation Thought: An introduction*. Oxford: Blackwell.
- _____. (1994). *Christian Theology: An introduction*. Oxford: Blackwell.
- McLINTOCK, R. (1972). "Towards a place for study in a world of instruction". *Teachers College Record*, vol. 73, pp. 161-205.
- MELTON, J.V.H. (1988). *Absolutism and the Eighteenth Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MORAN, J.A.H. (1985). *The Growth of English Schooling 1340-1548*. Princeton: Princeton University Press.
- MORFORD, M. (1991). *Stoics and Neostoics*. Princeton: Princeton University Press.
- MULCASTER, R. (1582). *The First Part of the Elementarie*. London: Vautrollier (facsimile reprint, Menston, England: Scholar Press, 1970).
- OESTREICH, G. (1982). *Neostocism and the Early Modern State* (trans. D. McLintock). Cambridge: Cambridge University Press.
- ONG, W.J. (1958). *Ramus, Method and the Decay of Dialogue*. Cambridge: Harvard University Press.
- ORME, N. (1973). *English Schools in the Middle Ages*. London: Methuen.
- _____. (1989). *Education and Society in Medieval and Renaissance England*. London: The Hambledon Press.
- PEPPER, R.D. (ed.). (1966) *Four Tudor Books on Education*. Gainesville, FL: Scholars' Facsimiles and Reprints.
- SCHMITT, C.B. (1983). *Aristotle and the Renaissance*. London: Harvard University Press.
- _____. (1988). "The rise of the philosophical textbook". In: SCHMITT, C.B.; SKINNER, Q.; KESSLER, E. & KRAYE, J. *The Cambridge History of Renaissance Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 792-804.

SIMON, J. (1971). *The Social Origins of English Education*. London: Routledge.

SMAIL, W.M. (1938). *Quintilian on Education*. Oxford: Clarendon Press.

SKINNER, Q. (1978). *The Foundations of Modern Political Thought* (2 vols.).
Cambridge: Cambridge University Press.

STRAUSS, G. (1976). "The state of pedagogical theory c1530: What Protestant reformers knew about education". In: Stone, L. (ed.). *Schooling and Society: Studies in the history of Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, pp. 69-94.

———. (1978). *Luther's House of Learning: Indoctrination of the young in the German Reformation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.