

Civilizar a infância na Renascença: estratégia de distinção de classe

Carlota Boto

Resumo

O presente artigo tem por objetivo abordar o tema da educação no âmbito da Renascença. Nesse sentido, parte-se da hipótese segundo a qual se desenvolvia na época um dado 'processo civilizador' (Norbert Elias). Para tanto seria imprescindível empreender um projeto pedagógico. A partir de uma revisão da literatura, que proporcionou o estabelecimento diálogo com a história social – principalmente à luz da referência teórica de P. Ariès e de Norbert Elias –, a presente pesquisa procurou identificar indícios relativos aos modos de ver a criança e sua educação. Procurou-se, em textos da época, bem como na bibliografia, o reconhecimento da particularidade da infância nos tempos da Renascença. Mais do que isso, buscou-se reconhecer vestígios de escolas daquele tempo; e as estratégias mediante as quais a educação tencionava efetivamente transformar a criança em aluno. Os autores estudados são, nesse sentido, alguns dos principais teóricos representantes do humanismo: Erasmo, Montaigne e Vives. Procurar-se-á, pela leitura de alguns fragmentos de suas obras, reconstituir imagens de criança, de educação e de escola que circulavam no imaginário europeu da Renascença. **Palavras-Chave:** História da Educação; Filosofia da Educação; Vives; Montaigne; Erasmo.

Civilize the childhood in the Renaissance: strategies to class distinction

Abstract

This article has the objective to go over the education during the Renaissance. Accordingly, it is raised the hypothesis that a 'civilizing process' (Norbert Elias) was developed during that time. Therefore it was essential to put into practice a pedagogical project. From a literature review, that provided the establishment of a dialogue with the social history – based on the theoretical reference by P. Ariès and Norbert Elias –, this research sought identify traces related to the children were saw and their education. Throughout texts from that time, as well as on bibliography, the recognition of particularities of childhood during the Renaissance was investigated. More than that, it was meant to recognize traces of schools from that period of time; and the strategies effectively used to change a child in a student thru education. The authors who were studied are, accordingly, some of the main theoretical representatives of the humanism: Erasmo, Montaigne and Vives. Throughout the reading of some fragments of their books, it will be intended to reconstruct the images of children, education and school that circulated in the European imaginary of the Renaissance.

Keywords: History of Education; Philosophy of Education; Vives; Montaigne; Erasmo.

São freqüentes, na atual historiografia da educação, as remissões ao que sido nomeado de cultura escolar moderna. A indagação que faremos aqui procurará debater um outro conceito: o de civilização escolar. Não é exatamente a mesma coisa. Supomos que a expressão cultura escolar é insuficiente para contemplar um aspecto essencial da escolarização que progressivamente teria sido construída pela época moderna: qual seja, seu aspecto civilizador – ou o desejo de inscrever, na formação das crianças e dos jovens, um dado modelo cultural prévio e anteriormente prescrito. Procuraremos, à luz dessa perspectiva, averiguar o caráter formativo – em saberes, em valores e em formas de agir - expresso nos usos e costumes de propostas educativas expressas nos modelos pedagógicos do mundo ocidental a partir do princípio do século XVI.

Norbert Elias reporta-se ao conceito de civilização exatamente para distingui-lo da acepção de cultura. Para o autor, civilização supõe um dado percurso, mediante o qual são compreendidos e desenvolvidos modos de ser, tanto do ponto de vista do conhecimento científico e tecnológico quanto das maneiras de se comportar em relação a postulados religiosos, jurídicos e civis. Civilização é ainda um conceito cujo significado valorativo seria mais marcado do que o termo cultura. Por tal razão, para caracterizar o que supomos ser o projeto civilizador da Idade Moderna, partimos da Renascença, período estética e politicamente auto-consciente, que deseja cunhar a si mesmo como marco inaugural daquilo que seria uma etapa nova nos rumos da Humanidade.

Qualquer relato historiográfico recorda da época sobre a qual se debruça a partir de condicionantes que são derivados do tempo histórico da própria investigação. Somos nós que - do nosso tempo presente – nos perguntamos aqui sobre o fenômeno do Renascimento. Essa indagação é, portanto, também historicamente determinada. O presente lança as perguntas que desejamos que o passado responda. E isso precisa ser considerado quando estudamos o território da história da educação, do pensamento e das práticas pedagógicas, escolarizadas ou não. São sempre historicamente situadas nossas hipóteses ou postulados da pesquisa. Ao lermos sobre o que se passou,

precisamos nos lembrar de que é alguém (em geral de outra época) que está narrando sobre um tempo que não conheceu. Além disso, qualquer movimento artístico e intelectual pretende dizer alguma coisa ao seu tempo. Por isso é possível pretender também impor ao futuro a sua própria versão sobre a época em que se vive. Daí seu caráter eminentemente pedagógico. Quando voltamos nosso estudo para compreender a Renascença, trata-se de deslindar ferramentas analíticas para observar o que aqueles sujeitos pretendiam dizer, o que pretendiam contar e como desejavam veicular determinadas normas e valores, sendo estes as próprias frestas das quais nos poderemos valer para interpretar o período.

Companheiros de viagem dos tempos da Renascença, outros fenômenos participam dessa tarefa complexa de firmamento do mundo moderno:

- a Reforma, que contribui para secularizar o mundo e criar o *ethos* capitalista;
- as Grandes Navegações e as descobertas marítimas, que impulsionarão o próprio mercantilismo como etapa primeira do modo de produção capitalista;
- a invenção da imprensa e a circulação de impressos por toda a Europa a preços cada vez mais populares, o que representaria uma ferramenta tecnológica privilegiada para favorecer ambiente propício a uma cultura das letras;
- a centralização progressiva dos Estados Nacionais sob o referendo do suposto poder absoluto do rei.

Para os humanistas – que constituíram a expressão intelectual letrada da Renascença – a Idade Média (expressão que segundo Burke eles próprios conceituaram) havia sido apenas um longo intervalo entre dois pólos marcados pela grandeza: a Antiguidade e os tempos que então corriam; e que, a seu modo, inauguravam a Modernidade. A princípio, tais humanistas eram em geral aqueles que “ensinavam profissionalmente as Humanidades, quer dizer, a história, a ética, a poesia e a retórica. Essas quatro matérias foram consideradas especialmente humanas por Cícero e outros intelectuais romanos, e novamente o foram no Renascimento, porque se acreditava que as

características essenciais do homem eram sua capacidade para falar e para distinguir o justo do injusto (Burke, 1985, p.14)”. Os contemporâneos rejeitavam a tradição escolástica e a herança aristotélica. Procuravam retomar os textos de Platão. Buscavam, de qualquer modo, reconciliar a sabedoria dos antigos com os novos ideais de homem que supunham erigir.

Pretendia-se - no sentido acima declarado - ruptura com heranças imediatas de alguma história recente; pretendia-se resgatar um passado longínquo e, por suposto, de glórias: a Antiguidade deveria renascer. Como afirma sobre o tema Jacqueline Russ, a redescoberta da Antiguidade era, em alguma medida, tarefa filológica, posto que “trata-se de reconstituir, na sua verdade, textos truncados, mutilados e deformados, suprimir as interpolações. Em resumo, destaca-se aqui a análise crítica das obras, em função de diferentes manuscritos transmitidos (Russ, 1997, p.93)”. Soma-se a isso uma dada auto-percepção de si que projeta ao infinito potencialidades inscritas na condição humana, a serem mobilizadas e atualizadas na direção de sua escolha. Tratava-se, nesse sentido, de retratar a figura humana: indivíduo intrinsecamente capaz e radicalmente só para efetuar escolhas sobre o que fazer de si mesmo. Muitas vezes, para caracterizar a figura do sujeito renascentista, recorre-se a uma frase de Terêncio, que, tendo sua origem cem anos antes de Cristo, era apropriada para designar aqueles tempos de renascença: “homem sou; e nada do que é humano me é estranho (*apud*, Burke, 1985, p.17)”.

Os Humanistas traçaram – como considera Agnes Heller – um conceito novo de homem. Pela primeira vez, a marca essencialmente humana será colocada na universalidade de sua condição e na irredutibilidade de sua liberdade. A temática dos grandes autores da Renascença passava pela dimensão da escolha de si – uma escolha continuada, incessante e radical, que nos acompanha por todo o percurso da existência. Dotados de inteligência para a contemplação do mundo, os seres humanos fazem de si próprios aquilo que melhor lhes aprouver, posto que seriam essencialmente dotados da liberdade do arbítrio.

Esse homem, postado no centro do mundo, não estaria, por sua essência, atado a amarra alguma,

era o homem típico das representações presentes naquele imaginário da Renascença. Trata-se da inarredável consciência das possibilidades de destreza e de liberdade, que diferenciam a condição humana de quaisquer entes da natureza. O homem, como dirá Pico della Mirandola (1999, p.57), era obra de tipo indefinido, que não tem identidade ou vocação pré-fixadas, podendo, entretanto ser o que desejasse; posto que seria escultor, ele mesmo, da própria imagem, pela força de sua vontade e de seu arbítrio. Nem todos os letrados no Renascimento eram assim otimistas. Montaigne, rebatendo Pico, irá destacar a pequenez do homem: “essa miserável e infeliz criatura, que nem sequer é dona de si mesmo...; e que, no entanto, ousa chamar-se senhor e imperador do universo (*apud*, Burke, 1985, p.20)”.

Pode-se considerar que o contexto da Renascença produzirá uma nova cosmologia, mediante a qual passaria a haver a aparentemente curiosa aliança entre imaginação científica, paganismo popular e cristianismo medieval (Woortmann, 1997). Pensadores estudavam o fenômeno da circulação sanguínea. Acreditavam alguns que o sangue guardava o princípio da alma. Observa Woortmann (1997) que “por outro lado, inexistiam ainda os recursos matemáticos básicos: os sinais de + e de – não existiam no mundo europeu antes do século XVI; o signo = só se tornou comum no século XVII; os signos x e $:$ só surgiriam em 1630 (Woortmann, 1997, p.20-1).” Em virtude de todos esses fatores, parece oportuno algum deslocamento de supostas verdades presumidas: “tudo é colocado em dúvida; talvez tenha sido este o sentido do Renascimento, época das audácias. O homem não tem mais o que o dirija; talvez essa tenha sido a Revolução (Woortmann, 1997, p.54)”. Havia, entre os escritores renascentistas, adeptos da magia natural, do misticismo e dos poderes ocultos (Harman, 1995).

O desejo de controlar o universo fomentava o interesse pela alquimia – por onde ocorriam comparações com a física. O interesse pelos astros fazia combinar astrologia e astronomia. Os estudos de anatomia e o progresso no domínio das técnicas de cura aliavam-se a práticas curandeiras; por vezes a acusações de feitiçaria. De qualquer maneira, o homem renascentista não hierarquiza seqüencialmente sua classificação dos

saberes; fazendo com que os campos do conhecimento se entretecessem uns com os outros – nem sempre todos eles científicos. A magia - como sublinha John Henry – servia para fins pragmáticos, já que tinha como objetivo equacionar problemas tópicos e concretos, mediante o manuseio de objetos e de fenômenos da natureza: “lendo os sinais, ou assinaturas que Deus imprimiu para nos permitir ler o livro da natureza (e um exemplo favorito dos historiadores é a noz, cuja estrutura se assemelha à do cérebro no interior do crânio, num claro sinal de Deus de que pode ser usada para curar doenças do cérebro)... [Henry, 1998, p. 54-5]”. Os homens da Renascença, cientistas e artistas, eram também crentes e místicos. Traçavam o estudo dos astros com a suposta influência que os mesmos exerceriam sobre nossos destinos. Alquimia, magia, astrologia, feitiçaria: esse era também o outro lado daqueles tempos (Henry, 1998, p.55).

Além dos elementos acima explicitados, a época convivía com a crise mais profunda do Cristianismo tradicional: descobre-se que a doação de Constantino fôra uma falsificação¹; as ambigüidades entre discurso e ato do clero regular acirram as heresias, os cismas, e, especialmente, a Reforma protestante. Lorenzo Valla (1407-1457) demonstra – por criteriosa análise lingüística e textual – que o documento comprobatório da doação de Constantino não poderia pertencer ao período de seu suposto autor. Existiriam – revela o humanista – períodos distintos, que marcam a história das línguas e das linguagens (Chaunu, 1993, p.21). No ato de se justapor o documento atribuído a Constantino com textos latinos do século IV, não foi possível se sustentar a tese de que, em termos da construção, da ortografia e da forma, pudesse haver qualquer verossimilhança do referido documento para o período ao qual ele era atribuído. Tratava-se de uma falsificação, provavelmente datada do século VIII. O Humanismo constitui, nesse sentido, movimento de crítica social e científica que alterará a própria narrativa de mundo em curso no período.

“As novas astronomia e cosmografia são, sobretudo, críticas. Na cosmografia pós-colombiana, o Orbis Terrarum sofre uma reavaliação tão radical quanto a mudança

do status da Terra – agora apenas um planeta – na astronomia pós-copernicana. Na Introdução à cosmografia da Academia de St. Die, de 1507, surge, pela primeira vez, a categoria ‘continente’ e o Orbis Terrarum passa a incluir todo o planeta, inclusive o oceano, que deixa de ser o vazio contrário à natureza humana. Mais importante, são incluídas não apenas as terras recém-descobertas, mas quaisquer novas terras que pudessem ser descobertas no futuro – e é justamente essa possibilidade, cuja admissão implica uma radical ‘re-visão de mundo’, que torna possível o conhecido Tratado de Tordesilhas. A mudança do singular para o plural – de Oceano para oceanos – significou uma mudança de limite do mundo, para o caminho entre o velho e os novos mundos, e tornou necessário o acréscimo da América à Europa, Ásia e África, em pé de igualdade e em contigüidade, pois o sentido primeiro de continente é contíguo (Wortmaan, 1997, p.60-1)”.

É fato que o Renascimento convive com o paralelismo entre progresso material e transformações espirituais. Cada vez mais, o domínio do ambiente leva o sujeito a postar-se como senhor do universo: o mundo surgia aos intelectuais da época como uma grande questão teórica e prática a ser resolvida. Acerca do tema, pode-se conferir com Panofsky (1981), tal efeito volitivo da Renascença: “as obras dum grande escultor de Quinhentos eram consideradas pelos seus contemporâneos como sendo não menos clássicas, ou até mais clássicas, do que os originais gregos e romanos... [os quais] eram por eles considerados como não menos modernos, ou até mais modernos, do que as obras dum grande escultor de Quinhentos (Panofsky, 1981, p.68)”. Eram múltiplos, portanto, os ideais de homem que se conformavam no tempo da Renascença. Herdeiro de tradições judaico-cristãs, mas também de tradições do paganismo, o homem moderno nasce sob o signo da melancolia, da percepção de sua angustiante solidão e de alguma irremediável pequenez. Como bem observa Delumeau (1984): “A historiografia recente demons-

trou que o Renascimento foi também descoberta da criança, da família, no sentido estrito da palavra, do casamento e da esposa. (Delumeau, 1984, volume I, p.23)”. Mesmo assim, não parecia fácil aos contemporâneos retratar a infância. As gravuras que seguem representam duas imagens de crianças que, por um lado, identificam a centralidade adquirida pela temática da infância no século XVI; por outro lado, evidenciam alguma dificuldade de ambos os pintores – sucessivamente Ticiano e Leonardo da Vinci – para copiar as proporções da imagem da criança com a mesma mestria pela qual eles retratavam os adultos. Note-se que, nos dois casos, a figura da criança ainda se assemelha a uma miniatura do corpo adulto. Tal situação apenas ratifica a hipótese segundo a qual aquele século XVI não se detinha na reflexão sistemática sobre as especificidades da condição infantil.

Pode-se dizer que a ambigüidade da Renascença residia exatamente nessa descoberta da universalidade da condição humana; e paralelamente no caráter aristocrático dos projetos ali desenhados. Tal processo civilizador viria marcado por alguma pretensão de universalizar traços comuns constitutivos de um dado padrão cultural para postulá-lo como expressão da humanidade. Civilizado seria atributo do que se proclama valer para todos, embora servisse efetivamente para distinguir alguns. Por ser assim, é possível verificar que os próprios discursos sobre educação no Humanismo pretendiam configurar-se

como empreendimentos civilizadores: aquilo que fará a diferença de classe social; ao mesmo tempo que pretende possuir validade universal.

A forma mediante a qual a escola transpõe didaticamente os saberes é diretamente interligada ao modo pelo qual, historicamente, ela se apropria deles. Poderíamos, inclusive, dizer que os saberes da escolarização são desenhados à imagem e semelhança dessa escola: em seu compasso, em seu traçado. Aquilo que hoje nomeamos cultura escolar expõe-se antes como um desenrolar de civilização, se observarmos a definição de Norbert Elias:

“Civilização’ descreve um processo ou, pelo menos, seu resultado. Diz respeito a algo que está em movimento constante, movendo-se incessantemente ‘para a frente’. O conceito alemão de kultur, no emprego corrente, implica uma relação diferente com movimento. Reporta-se a produtos humanos que são semelhantes a ‘flores do campo’, a obras de arte, livros, sistemas religiosos ou filosóficos, nos quais se expressa a individualidade de um povo. O conceito de kultur delimita. Até certo ponto, o conceito de civilização minimiza as diferenças nacionais entre os povos: enfatiza o que é comum a todos os seres humanos ou – na opinião dos que o possuem – deveria sê-lo (Elias, 1994, p.24-5)”.



(A): Ticiano, O milagre do recém nascido
[1511. Scuola del Santo, Pádua. In: TICIANO, 1997



(B): Leonardo da Vinci. Vierge Benoís
[entre 1475 e 1480]. In: LÉONARD, 1987, p.33.

Philippe Ariès - em *História social da criança e da família* - desenvolveu, ainda no início dos anos 60 do século passado, importante reflexão acerca da sensibilidade moderna perante a figura da criança. Nesse texto pioneiro sobre o tema, Ariès procurará apreender a percepção de diferentes épocas, desde o final da Idade Média, perante as representações simbólicas da figura infantil. Explicitando questões conceituais concernentes à sensibilidade coletiva a propósito da infância como categoria, Ariès inaugura – por assim dizer – uma temática até então não nomeada nos estudos históricos e nos estudos educacionais: a história da infância.

Segundo Ariès, a Idade Média não conheceu o sentimento de infância ao qual os tempos modernos nos habituaram. Pode-se dizer apenas que a Idade Média identificava a criança mediante uma nítida representação da idéia de linhagem. Reconhecia-se o valor da infância pela projeção que a figura da criança ganhava quanto ao seu destacado lugar na perpetuação do sangue da família. Pobres ou plebeus, os adultos acreditavam perpetuar-se, por seu legado familiar, a partir do prolongamento de sua existência na vida de seus filhos. Nesse sentido, se havia sensibilidade perante a infância na Idade Média, esta não estaria posta em qualquer reconhecimento da especificidade infantil. Estaria, antes, expressa pela aceção de um manifesto sentimento quanto à linhagem. Os filhos não interessavam por suas individualidade, mas por serem portadores do germe da preservação familiar. Daí também a familiaridade perante os elevados índices de mortalidade infantil. Haveria, portanto, no período que assiste ao final da Idade Média, o reconhecimento de etapas regulatórias da vida: do nascimento aos 7 anos de idade, a infância, ou idade dos brinquedos; dos 7 aos 14 a puerilidade, ou idade da escola; dos 14 aos 21 a adolescência – idade do amor; dos 21 aos 28 a juventude, o tempo da cavalaria – quando, assim, se formaria o homem nobre. A ordem de sete anos derivava, por suposto, de uma escala planetária, tendo, portanto, alguma correspondência com estudos astrológicos. Funções sociais acompanhavam a demarcação das idades da vida. Periodizar ciclos de vida significava, ao fim e ao cabo, corresponder à própria fixidez dos ciclos da natureza.

Em qualquer caso, o ponto de chegada era o homem adulto – aquele a quem não era preciso nomear; posto que havia superado, na ordem dos ciclos sucessivos, as relações de dependência e de imperfeição das quais as gerações mais jovens se mantinham tributárias.

“É preciso ter em mente que toda essa terminologia que hoje nos parece tão oca traduzia noções que na época eram científicas, e correspondia também a um sentimento popular e comum da vida. Aqui também esbarramos em grandes dificuldades de interpretação, pois hoje em dia não possuímos mais esse sentimento de vida: consideramos a vida como um fenômeno biológico, como uma situação na sociedade, sim, mas não mais que isso. Entretanto, dizemos ‘é a vida’ para exprimir ao mesmo tempo nossa resignação e nossa convicção de que existe, fora do biológico e do sociológico, alguma coisa que não tem nome, mas que nos comove, que procuramos nas notícias corriqueiras dos jornais, ou sobre a qual poderemos dizer ‘isto tem vida’. A vida se torna então um drama que nos tira do tédio cotidiano. Para o homem de outrora, ao contrário, a vida era a continuidade inevitável, cíclica, às vezes humorística ou melancólica das idades, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas essas idades naquelas épocas de grande mortalidade (Ariès, 1981, p.38-9).”

É curioso constatar que, até o século XVIII, a adolescência era, a rigor, confundida com a puerilidade no tocante a inúmeras características que eram a ela atribuídas. Os termos que designavam a infância até o século XVII reivindicavam a noção de dependência, que se supunha ser uma característica das jovens gerações: *petit garçon, fils, valets* – termos, que, em francês, significavam, simultaneamente, servidor e

criança. A expressão *petit enfant* tomaria lugar apenas no século XVII, quando seriam, então, introduzidas locuções relativas à infância, demonstrando, com isso, uma fala da sociedade sobre a condição particular e específica de ser criança.

De acordo com o estudo de Ariès, a própria história da pintura revelaria uma variada percepção das sociedades sobre a imagem da infância. O mundo medieval, a julgar pela iconografia, não reservava espaço para a figura da criança. Quando raramente surgia nas pinturas, a criança era representada como uma pessoa adulta, desenhada em proporções reduzidas. Não eram reconhecidas as proporções da anatomia infantil, em suas particularidades e naquilo que ela, portanto, se distingue dos adultos. De qualquer modo, na Idade Média, a criança retratada era a criança-sagrada; ou seja, figuras que simbolizavam imagens bíblicas ou cenas de anjos. Somente a partir dos séculos XV e XVI é que aparecerá uma iconografia leiga, na qual a criança surge como partícipe da vida familiar. Nota-se, por ela, uma primeira sensibilidade moderna a propósito do ser infantil: a criança difere do adulto por ser pitoresca, engraçadinha. Torna-se, nessa medida, objeto do mimo; da paporicação. Tal sensibilidade - derivada da aceção do pitoresco apreciado nas crianças - coincidia com aquilo que Philippe Ariès qualificará como primeiro sentimento de infância do mundo moderno: a criança é 'engraçadinha'; agrada por ser curiosa, diferente. A sua própria fragilidade, aliada à elevada propensão para uma morte precoce, conduzia a uma dada insensibilidade estrutural na relação entre adultos e crianças. A sociedade moderna reconhece o caráter distintivo do ser infantil e acha graça nele.

A partir do século XVII, teria ocorrido um significativo impacto da literatura pedagógica da época, mais particularmente dos moralistas europeus, que assinalavam a fraqueza da criança como uma revelação de sua inocência original; reflexo, inclusive, de sua marca divina. Nessa idéia de 'inocência infantil' residiria o segundo sentimento moderno de infância. Surgem, então, as primeiras vestimentas consideradas típicas para as crianças. A particularidade do traje infantil derivava da idéia de disfarce: as crianças seriam trajadas com roupas arcaizantes que, de prefe-

rência, deveriam aproximá-las das vestimentas adotadas pelas camadas populares. Daí o gosto por vestir os meninos com uniformes militares ou com a indumentária de marinheiros; os quais, para andar no mar, vestiam 'calças curtas'... Os meninos, reconhecidos por sua dependência, seriam crianças de 'calças curtas'. A suposição de uma originária inocência infantil conduzirá os adultos a buscarem preservar a criança do mundo que lhes parecia impróprio: preservá-la do contato precoce com a sexualidade; separá-la dos locais em que se jogava por dinheiro; afastá-la do espaço dos salões; tomar a cautela de afastá-la fundamentalmente das manifestações de violência.

O reconhecimento da inocência infantil, atrelado à identificação da necessidade de se proteger a criança de ambientes que pudessem ser corruptores de sua pureza original, revela-se um fator de preservação dessa menor idade. Note-se que, por criança, aqui se compreende o ser em etapa de desenvolvimento; em formação: todo aquele que não é reconhecido como sujeito adulto; portanto, entre o zero e mais ou menos os dezoito anos. É evidente que se trata, aqui, de atentar para a representação do que se pretendia qualificar como infância nobre; no mínimo a infância da burguesia enriquecida: meios nos quais o sentimento moderno de infância primeiramente se expressaria. Tal evolução era bastante clara na iconografia. Tornavam-se mais freqüentes gravuras de crianças em situações de vida familiar e comunitária. Essa expressão da cotidianidade da infância delatava também que ela se imiscuía no espaço adulto.

Desde o século XVI, os nus se haviam tornado mais freqüentes nas representações artísticas, bem como os retratos de crianças mortas. Será no século XVII que proliferará a imagem da criança sozinha, retratada como centro único da cena. As brincadeiras infantis que, então, apareciam revelavam sinais dos brinquedos com que as crianças se distraíam: flautas, tambores, bonecas, cavalos de pau, cata-vento e mímica. A criança era pintada no seio da família, mas também em meio ao povo, "assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, ou de um

pintor, etc; ou a criança na escola, um tema frequente e antigo, que remontava ao século XIV e que não mais deixaria de inspirar as cenas de gênero até o século XIX (Ariès, 1981, p.55)”.

O trabalho de Ariès é, em grande parte, referenciado pelo diário do médico Héroard, o qual teria registrado etapas de desenvolvimento e brincadeiras do delírio da França – o futuro Luís XIII – nascido no princípio do século XVII. Diz o texto de Ariès que, com um ano de dez meses, o menino toca tambor e começam a lhe ensinar a falar a partir das sílabas. Com dois anos, dança ao som do violino e logo ganha sua primeira boneca. Antes dos quatro anos, a ama o inicia no reconhecimento das letras em um livro com figuras da Bíblia. Começa a aprender a ler com um clérigo, que, posteriormente, seria substituído pelo escrevente do rei, com quem, desde a idade dos seis anos, o menino continuaria seu aprendizado. Nessa época, ele ainda brincava com bonecas, mas participava também de mímicas e jogos de salão partilhados com os adultos.

Aos sete anos, tudo muda para o futuro rei, ainda menino. Ele será, por essa ocasião, entregue exclusivamente aos cuidados de homens – já que a literatura pedagógica fixava a idade dos sete anos para o ingresso no reconhecimento da cultura letrada. As bonecas eram, então, abandonadas, bem como seus trajes de infância. O menino será ali iniciado em técnicas guerreiras e de cavalaria: atirar, caçar e aprender a cavalgar. Ariès deixa clara a ausência de demarcação rigorosa entre brincadeiras de crianças e divertimentos de adultos. A criança participava do espaço comunitário dos mais velhos. Os próprios jogos a dinheiro eram admitidos, apesar de contrariarem as prescrições dos tratados pedagógicos da época. As danças tinham a marca da coreografia coletiva, com os casais contracenando nos salões – o que seria, posteriormente, substituído pela intimidade da dança a dois; na valsa. O caráter comunitário e público da convivência permaneceria por mais tempo nas camadas populares; como frisa o comentário do autor:

“Quase não há diferença entre a dança das crianças e dos adultos. Mais tarde, porém, a dança dos adultos se transformaria e, com a valsa, se limitaria definitivamente

ao par individual. Abandonadas pela cidade e pela corte, pela burguesia e pela nobreza, as antigas danças coletivas ainda subsistiriam no campo, onde os folcloristas modernos as descobririam, e nas rodas infantis do século XIX: ambas as formas, aliás, estão em vias de desaparecimento (Ariès, 1981, p.103)”.

Do século XVII em diante, nota-se uma preocupação em afastar as crianças dos considerados jogos maus e reservar para a infância brincadeiras específicas, tidas como apropriadas à idade. Começava a aparecer o sentimento da particularidade da infância como etapa específica da vida. Passava-se a se resguardar a criança, por pudor, de tudo o que se poderia considerar tema para ‘gente grande’. Sob tal compasso, a ‘gracinha frágil’ – ou o adulto em miniatura – seria substituída pelo ‘pequenininho inocente’.

“O sentido da inocência infantil resultou, portanto, numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada - entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão. Pode parecer que existe aí uma contradição, pois, de um lado, a infância é conservada; de outro, é tornada mais velha do que realmente é... Sob a influência desse novo clima moral, surgiu uma literatura infantil distinta dos livros para adultos. Entre a massa de tratados de civilidade redigidos a partir do século XVI, é muito difícil reconhecer os que se dirigiam aos adultos e os que se dirigiam às crianças. Essa confusão se explica por razões ligadas à estrutura da família e às relações entre a família e a sociedade (Ariès, 1981, p.146-7)”.

Essa atitude moral teria lugar nas obras dos humanistas, que veicularam no período tratados voltados para a educação das crianças. É o que diz Ariès. O que pretendemos fazer aqui é interpretar (à luz das referências acima enunciadas) o discurso peda-

gógico acerca da criança e de sua educação impresso por alguns dos principais teóricos do humanismo: o holandês Erasmo, o francês Montaigne e o espanhol Vives. Três países diferentes. Três referências culturais distintas.

1. Começemos por Erasmo (1467-1536). Como se sabe, Erasmo destacou-se em seu tempo por suas vigorosas críticas à estrutura institucional da Igreja, defendendo, como Lutero (ainda que jamais houvesse aderido à Reforma protestante) o direito dos fiéis possuírem um contato direto com as Sagradas Escrituras; o que traria uma responsabilidade individual da interpretação. Pelo menos dois trabalhos de Erasmo com uma clara orientação pedagógica acerca de como bem orientar a educação das crianças, têm tradução em língua portuguesa.

Em primeiro lugar, *De pueris*, dirigido ao pai de família a quem se destinava a mesma obra, demonstra uma preocupação com a criança derivada sobretudo do seu caráter de prolongamento da linhagem familiar: “eis que fico sabendo que és pai e, por sinal, de um menino que demonstra, desde já, uma índole admirável, a saber, idêntica à dos pais (Erasmo, s/d, p.21)”. O principal atributo da criança seria – poder-se-ia deduzir em uma primeira aproximação - a parecença com os seus. Mas isso pode ser lido também como uma estratégia do autor para que o leitor dê continuidade à leitura; sendo que, logo em seguida, Erasmo enfatiza a necessidade de os pais pensarem na escolha de um bom preceptor. O preceptor deveria ser procurado, dentre “homens de bons costumes e de caráter meigo (Erasmo, s/d, p.22)”. Deveria ele ser suficientemente culto para proporcionar ao menino “ensinamentos salutares e honestos (Erasmo, s/d, p.22)”. Cetero informis, apenas pelo trabalho da educação esculpida, a criança precisará afastar-se de suas vontades mais imediatas. Do contrário, crescerá sempre tentada a se aproximar do vício e do mal: “ora, como poderá ser pudico na juventude, se, na infância, foi habituado com a impudicícia? Como virá a ser dadivoso mais tarde, se, agora, aprende o apego ao dinheiro e ao ouro? Quem logra conter um jovem em face do luxo, se teve o paladar corrompido antes mesmo de tomar gosto pela moralidade?

(Erasmo, s/d, p.37)”. Com tais argumentos, Erasmo observa que pais e educadores precisam ser rigorosos; para afastar as crianças do luxo, da embriaguez, da ira e da ambição.

A preocupação quanto ao descaso das famílias perante a educação de seus filhos seria assinalada na comparação com os animais: esses cuidariam de suas crias; ao passo que o ser humano, a despeito de sua faculdade racional, muitas vezes ignorava seus deveres perante os filhos. No entanto, para Erasmo, haveria três fatores essenciais para estruturar a condição humana em sua plenitude: a natureza, a razão, e a aprendizagem. A natureza humana inclui a faculdade racional; e esta, por seu turno, só poderá ser mobilizada pela ação do aprendizado. Para a criança aprender, duas estratégias de ensino seriam fundamentais: os usos da memória e os usos da imitação. Nos dois casos, seriam faculdades férteis do espírito infantil: peculiaridades próprias das crianças. Não seria por outra razão – constata Erasmo – que os adultos costumam se recordar com mais vivacidade de fatos ocorridos na infância do que de coisas recentemente ocorridas. De qualquer modo, a reflexão sobre a infância vem acompanhada da reprimenda aos pais pela falta de desvelo quanto àquele assunto que, para esses humanistas, parecia fundamental ao se abordar o tema da educação: o contrato de um bom preceptor. Descuidados, em relação a isso, os pais estariam, no limite, se furtando de educar adequadamente os filhos recusando-lhes o conhecimento e a virtude, traindo sua própria vocação humana.

“Na hipótese de alguém perguntar a outrem se deseja ganhar cem cavalos pela perda de um único filho, posto que possua um grão de bom senso, creio que replicará negativamente. E por que gastar tanto em cavalo e dele cuidar com esmero e não do filho? Por que despende mais na compra de um truão do que na instrução do filho? Alhures até pode caber frugalidade. Aqui, poupar não é parcimônia, mas demência. Verdade que alguns se aplicam na escolha do preceptor dos filhos, mas os entregam a pessoas sob recomendação de

terceiros. Assim se pretere um artífice competente em educação pueril a fim de dar lugar a outro inapto só para atender a insistência dos amigos. No entanto, que doidera! No que tange à navegação, não te prendes pela afeição daqueles que fazem recomendações, e, no entanto, colocas no leme, quem for bastante experiente em comando de naves. Todavia, não empregas igual critério com relação ao filho, quando, bem aí, está em jogo o destino dele, dos pais, da família inteira e até da pátria. (Erasmus, s/d, p.47-8)”.

Estruturavam-se códigos de comportamento voltados para duas direções: restringir e homogeneizar. O corpo será adestrado, de maneira a que um cálculo interior à mente conduza à uma progressiva regulação e, mesmo, domesticação das paixões. Essa escolarização moderna tem como pilar central a configuração de um estilo de agir e de interagir com a cultura das letras e com a vida urbana. Tratava-se de controlar a sede corporal, para assegurar alguma paz para o desenvolvimento do espírito. A escola que se estrutura no Ocidente a partir de então terá a marca desse roteiro de civilização. Ela ensina o que deve ser aprendido e o que deve ser evitado. Ela ensina não apenas a ler: mas o quanto deve ser lido, o que se deve efetivamente ler, de quais leituras fugir... A Renascença voltava-se para dirigir visões de mundo e práticas cotidianas de alguma elite privilegiada que pretendia se distinguir pela conduta. Essa mesma elite – que instituíra o mecenato - lia os tratados de civilidade impressos no período. Tais tratados - liderados pelo clássico texto de Erasmo dirigido às crianças sob o título *A civilidade pueril*, de 1530 - tinham por meta elencar um conjunto de saberes, de *savoir faire*, de *savoir vivre*, que contasse do mundo às crianças, ao mesmo tempo em que configurasse muito precisamente um estilo particular de mundo a ser construído. Tratava-se, portanto, de sumariar um roteiro prescritivo de civilização. Para tal propósito, estruturavam-se dispositivos e representações sociais, que, pouco a pouco, davam a ver uma forma de educar bastante identificada com um certo grau de

especialidade que a família não tinha; e que deveria ser, por isso, dirigida por um educador, contratado à guisa de preceptor no espaço doméstico ou na escola, como professor. O caráter disciplinador de tal aprendizado deveria ser aprendido na infância – a criança era importante porque precisava ser civilizada, para fazer prosperar a própria sociedade. Com tal propósito, tratava-se de primeiramente domar, na criança, seu corpo. Além dele, cumpria dominar suas expressões. Como consta do texto d’*A civilidade pueril*, tal tarefa pretende capturar, na criança, sua alma:

Erasmus observa que, para obter atenção e obediência dos espíritos infantis, duas estratégias seriam recomendáveis, vergonha e louvor - “com estes dois excitantes há de se avivar o espírito da criança... Eis então: vigiemos, encareçamos, insistamos, exigindo, reiterando e inculcando. É com o bastão dessa espécie que se bate nos nossos filhos (Erasmus, s/d, p.80)”. Nota-se que haveria técnica para superar o império da violência na escola; e essa técnica passava pela palavra. Nesse sentido, a violência simbólica pretende substituir a violência física. Erasmo recorre, para tanto, ao sentimento de vergonha da criança. Será preciso, diz *A civilidade pueril*, ter bons modos:

“As velhas pinturas mostram-nos que antigamente era sinal de singular modéstia manter os olhos semi-cerrados; hoje mesmo, entre os Espanhóis, olhar para alguém baixando ligeiramente as pálpebras é uma prova de educação e de amizade. Também sabemos, pelos quadros, que o fato de se ter os lábios juntos e apertados era tido, antigamente, como um índice de retidão. .. É pouco próprio olhar enquanto se abre um olho e se fecha o outro: que é isso senão fazer-se zanolho por vontade própria? Deixemos isso para os atuns e certos artífices. As sobrancelhas devem estirar-se com naturalidade e não se franzirem, o que é sinal de maldade; nem se soerguerem, o que indica arrogância, ou caírem sobre os olhos, indício de maus pensamentos. A fronte deve ser risonha e lisa, sinal de uma boa consciência e de espírito

aberto; franzida de rugas, é indício de senilidade; instável, lembra um ouriço; ameaçadora faz pensar num touro (Erasmus, 1978, p.71-3)”

O processo de formação seria um entrelaçamento entre saberes e valores que implica esse artesanato da palavra magistral. O lugar do educador dá direção ao percurso do discípulo. Isso significaria conduzi-lo a apreciar o bem e a repudiar o mal; a preservar os hábitos modelares e a extirpar a tendência aos vícios; a esculpir seu entendimento pelo fortalecimento do espírito e da moralidade. Razão e coração, conhecimento e ética, vigor e rigor dos exemplos: essa seria a rota, o itinerário de uma educação bem sucedida. Há um claro esforço civilizador que, aqui, nada tem a ver com qualquer suposição sobre a inocência da criança.

Somente em último caso, o uso da palmatória seria justificado. O segredo da educação estaria no envolvimento do educador com sua atividade pedagógica. Isso implicaria reflexão sobre a prática profissional e vínculo do mestre com a pessoa do aluno. O cotidiano das escolas parecia desmentir a recomendação humanista; as escolas “cobram a lição. Se o aluno erra, apanha enquanto professores se gabam de exímios na função de ensinar. O certo seria que a criança recebesse alento a fim de amar os estudos e aprendesse a ter receio em decepcionar o mestre (Erasmus, s/d, p.85)”. Esse seria o principal problema de mestres esquecidos do que pensavam, do que sentiam e de como sofreram as agruras do aprendizado quando um dia foram crianças. São esses que exigem da criança atitudes de adultos...

“Sem a mínima consideração pela exígua idade dela, ficam a medir a mente infantil pela própria capacidade. De pronto, ora dão ordens acerbadas, ora cobram atenção plena, ora fazem cara feia, caso a criança não corresponda à expectativa. Em suma, comportam-se como se lidassem com gente grande, esquecidos de que já foram eles mesmos crianças. Quanto de humano Plínio colocava naquela advertência a certo professor de excessiva severidade: lembra-

te de que ele é criança e tu já foste criança’. Infelizmente muitos agem de modo tão feroz em face daquela idade ingênua que parecem esquecidos de serem tanto eles quanto os discípulos seres humanos. (Erasmus, s/d, p.87)”

2. O segundo autor a se aqui assinalado como expressão também do humanismo é Michel de Montaigne (1533-1592). Montaigne tinha por referência teórica, em seu pensamento, o ceticismo e o epicurismo. Cria, com sua escrita, um novo estilo literário: a idéia de *Ensaaios*. Em um de seus escritos, destacaria o valor das linguagens nem sempre verbais. Entre as comunidades humanas, há códigos que passam pela expressão corporal, pela fisionomia, por movimentos e pela postura do corpo, pelo semblante do rosto, e até por modos de se vestir. Para lidar com esse universo, haveria um determinado padrão do que será considerado civilidade. Montaigne desconfiava das muito comuns manifestações etnocêntricas de sua época; sendo, nesse sentido, algo desconfiado perante as práticas de civilidade tão apregoadas pelos contemporâneos. Para ele, assim como as opiniões humanas são cambiantes, as culturas também são diversas; e aquilo que parece certo aqui pode ser a expressão do erro em outro lugar. Montaigne dirá que “cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra (Montaigne, 1980, p.101)”.

Escrevendo sob forma de ensaios – gênero que ele próprio teria inaugurado -, Montaigne, por sua escrita, diz buscar aproximar-se das coisas; procurando antes a compreensão do que um apressado julgamento; caminhando “às apalpadelas, cambaleando, tropeçando e pisando em falso (Montaigne, 2005, p.33)”. O ensaio era produzido como um rascunho, literalmente em francês uma tentativa de deixar fruir o pensamento: “deixo minhas idéias correrem assim fracas e insignificantes, como as produzi, sem lhes rebocar nem remendar os defeitos que tal comparação me revelou (Montaigne, 2005, p.34-5)”. Nesse movimento, tudo parecia, a princípio, algo duvidoso:

A escrita terá, nesse caso, um objetivo específico de revelação do eu; dado que – Montaigne continua: “não digo sobre os outros a não ser para dizer mais

sobre mim mesmo (Montaigne, 2005, p.38)”. Há - pode-se dizer – uma pedagogia da escrita na Renascença. Supunha-se que tanto a leitura quanto principalmente a escrita seriam fontes de modificações insuspeitadas no sujeito letrado: ‘viso aqui apenas a revelar a mim mesmo, que porventura amanhã serei outro, se uma nova aprendizagem mudar-me (Montaigne, 2005, p.39)’. Para Montaigne, a educação de crianças seria a mais relevante dificuldade apresentada para o estudo das humanidades. Daí a importância – dirá ele – da escolha de um bom preceptor, que antes tivesse “a cabeça bem feita do que bem cheia (Montaigne, 2005, p.44)”. Postulava-se ali a idéia de que educar as novas gerações não é tarefa para qualquer um: requer domínio de uma arte, de uma técnica, de uma especialidade – entre o conhecimento e a virtude. O educador não seria o pai de família; mas um preceptor criteriosamente escolhido. Essa solução de Montaigne é, como vemos, aristocrática; posto que, concretamente, poucas famílias teriam condições de pagar um professor particular para seus filhos. De qualquer modo, sugeria-se que fossem encontrados métodos adequados para proceder a ação pedagógica:

“Que ele lhe peça contas não apenas das palavras de sua lição mas sim do sentido e da substância e que julgue sobre o benefício que tiver feito não pelo testemunho de sua memória e sim pelo de sua vida. Aquilo que tiver acabado de ensinar, faça a criança coloca-lo em cem facetas e adaptar a tantos outros diversos assuntos, para ver se ela realmente o captou e incorporou (Montaigne, 2005, p.45-6)”.

A recusa do princípio de autoridade vem entremeadada de algum ceticismo; que contrariava os postulados civilizadores tão comuns à época:

“Que ele o faça passar tudo pelo crivo e nada se aloje em sua cabeça por simples autoridade e confiança; que os princípios de Aristóteles não lhe sejam princípios, não mais que os dos estóicos e epicuristas. Que lhe proponham essa diversidade de opiniões;

ele escolherá se puder; se não, permanecerá em dúvida. Seguros e convictos há apenas os loucos (Montaigne, 2005, p.47-8)”.

Os autores da Renascença – tanto Montaigne como Erasmo – recorriam à metáfora da cera. A criança seria uma massa ainda maleável, a ser esculpida pela ação do educador. Sua plasticidade facilitaria a tarefa educativa. Os colégios da época embruteciam as crianças. A criança é tida por uma argila informe, que vem ao mundo como se não fosse nada; sendo que, pela mesma razão, poder-se-ia tornar o pior ou o melhor dos seres. A metáfora da cera é para tanto exemplar:

“Quando a natureza te dá um filho, ela não te outorga nada além de uma massa informe. A ti cabe o dever de moldar até a perfeição, em todos os detalhes, aquela matéria flexível e maleável. Se não levares a cabo a tarefa, terás uma fera. Ao contrário, se lhes deres assistência, terás, diria eu, uma divindade. Logo ao nascer, a criança está propensa ao que é peculiar ao ser humano. Por isso, segundo o oráculo de Virgílio: ‘já a partir dos primeiros dias, debes dedicar-lhe o desvelo primordial’. Daí, manuseia a cera enquanto mole. Modela a argila enquanto úmida. Enche o vaso de bons licores enquanto novo. Tinge a lã quando sai nívea do pisoeiro e ainda isento de manchas. Antístenes sugeria tudo isso, e de modo até engraçado, ao acolher o filho de certo personagem para fins de educação. Questionado pelo pai a respeito dos apetrechos escolares, redargüiu: ‘um livro novo, uma pena, uma tabuleta não usada’. Evidente que o filósofo estava a exigir um aluno inculto sim, mas receptivo.” (Erasmo, s/d, p.33)

Por isso mesmo, os humanistas acreditavam que a trilha da civilização requereria padrões uniformes de conduta dita bem educada. Mais do que o individualismo, a Renascença inaugura, para o gênero

humano, uma nova consciência de si. Acreditavam os intelectuais da época que se vivia num mundo em mudança; e que essa mudança era para melhor. Daí a necessidade de conferir lógica e racionalidade aos projetos e aos percursos: isso significaria conferir maior visão aos resultados. A civilidade pode ser lida, assim, como um projeto de longo prazo. A Europa intensifica, entre os séculos XVI e XVII, uma tarefa clara tarefa de civilização de costumes, de modo que:

“(...) por um lado, os procedimentos de controle social tornam-se mais severos; através das formas educativas, da gestão das almas e dos corpos, encerram o indivíduo numa rede de vigilância cada vez mais compacta. Por outro, constituem-se à margem da vida coletiva espaços protegidos que são objeto de uma revalorização, sendo o primeiro deles o foro familiar (Revel, In: Ariès & Duby, 1991, p.170)”

Montaigne escancarava em seu ensaio *Do pedantismo* a ociosidade de um saber alheio às realidades da vida. Um saber que memoriza sem compreensão. Que empresta erudição, sem preocupar-se com a construção de vidas verdadeiramente sábias, porque justas e prudentes. Um saber que era distraído das coisas mais importantes...

“Na verdade, os cuidados e a despesa de nossos pais visam apenas e nos encher a cabeça de ciência; sobre o discernimento e a virtude pouco se fala. Proclamai a nosso povo, sobre um passante: ‘Oh, que homem sábio!’ E sobre um outro: ‘Oh, que homem bom!’ Eles não deixarão de voltar os olhos e o respeito para o primeiro. Seria preciso um terceiro pregoeiro: ‘Oh, que cabeças estúpidas!’ Facilmente perguntamos: ‘Ele sabe grego ou latim? Escreve em verso ou em prosa?’ Mas, se ele se tornou melhor ou mais ponderado, isso era o principal e é o que fica por último. Seria preciso perguntar quem sabe melhor, e não quem sabe mais. Trabalhamos apenas

para encher a memória, e deixamos o entendimento e a consciência vazios. Assim como às vezes as aves vão em busca do grão e o trazem no bico sem o experimentar, para dar o bocado a seus filhotes, assim nossos pedagogos vão catando a ciência nos livros e mal a acomodam na beira dos lábios, para simplesmente vomitá-la e lançá-la ao vento (Montaigne, 2005, p.8-9)”

A referência da cultura letrada era posta em questão, especialmente quando o conhecimento do livro era tomado como critério único – e fonte de autoridade – para a obtenção da verdade. Montaigne utilizaria frequentemente a metáfora da digestão para abordar o tema da assimilação do conhecimento. Pautando-se apenas nos recursos da memória, os educadores de seu tempo não desenvolveriam em seus alunos o verdadeiro esforço de reflexão. Preferiam que eles ‘vomitassem’ o que tinham ouvido dizer seu professor. A memória ficaria cheia e o entendimento vazio. Montaigne exemplifica: “não cessam de martelar em nossos ouvidos, como quem despejasse em um funil, e nossa tarefa é apenas repetir o que nos disseram (Montaigne, 2005, p.44)”. Montaigne também acreditava que a excessiva preocupação com a remissão de cada argumento à alguma palavra de autoridade, também empobrecia o debate intelectual. Eram trechos emprestados que pretendiam tornar sábio o sujeito que melhor falasse o que dissesse um outro. Nesse sentido, a crítica às referências escolásticas parecia nítida:

“Sabemos dizer: ‘Cícero diz assim’; ‘eis as regras de Platão’; ‘são as próprias palavras de Aristóteles’. Mas e nós, o que dizemos nós mesmos? O que pensamentos? O que fazemos? Um papagaio falaria igualmente bem. Tal comportamento faz-me lembrar aquele rico romano que, com imensas despesas, tivera o cuidado de conseguir homens competentes em todo gênero de ciências, os quais mantinha constantemente ao seu redor, para que, quando surgisse entre seus amigos alguma ocasião de falar de uma coisa ou de outra,

eles suprissem seu lugar e estivessem prontos a fornecer-lhe ora um discurso, ora um verso de Homero, cada qual segundo sua seara; e ele julgava que esse saber lhe pertencia porque estava na cabeça de gente sua; assim como fazem também aqueles cuja capacidade está alojada em suas suntuosas bibliotecas. Conheço alguém que, quando lhe pergunto o que sabe, pede-me um livro para mostrar-mo; e não ousaria dizer-me que está com coceira no traseiro sem ir na mesma hora examinar em seu dicionário o que é coceira e o que é traseiro. Atentamos para as opiniões e o saber dos outros, e isso é tudo. É preciso fazê-los nossos. Parecemos exatamente alguém que, precisando de fogo, fosse pedi-lo em casa do vizinho e, encontrando um belo e grande, lá ficasse a se aquecer, sem mais lembrar-se de levar um pouco para sua própria casa. De que nos servirá ter a panela cheia de comida, se ela não for digerida? Se não se transformar dentro de nós? Se não nos fizer crescer e fortalecer? (...) Tanto nos deixamos levar nos braços de outros que anulamos nossas forças. Desejo armar-me contra o temor da morte? Faço-o à custa de Sêneca. Quero obter consolação para mim ou para um outro? Tomo-a emprestada de Cícero; Tê-la-ia buscado em mim mesmo se me tivessem treinado para isso. Não gosto dessa competência relativa e mendigada. Mesmo que pudéssemos ser eruditos com o saber de outrem, pelo menos sábios só podemos ser com nossa própria sabedoria (Montaigne, 2005, p.11-13)".

Seja como for, a imagem de uma criança bem educada passava pelas letras. Pelo menos era isso que asseguravam os autores humanistas. A ciência era compreendida como ferramenta da verdadeira nobreza; aquela que se constitui pelo espírito. De algum modo, a partir dela, a burguesia poderia candidatar-se a esse tipo de critério, mediante o qual o atributo de nobre derivará da linhagem letrada. Para

tanto, são duas as condições postas pela Renascença: no primeiro caso, temos Erasmo e Montaigne propugnando, como vimos, o contrato de um bom preceptor – aquele adornado interiormente - como requisito para as famílias estruturarem para seus filhos uma educação de saberes, de valores e de comportamentos; no segundo caso teremos a defesa da educação escolar por parte do humanista espanhol Luís Vives.

3. Dentre os três autores que eu procurarei aqui apresentar, o que mais me seduz é Juan Luis Vives (1492-1540). Nascido em Valência, o espanhol Vives estudou nas Universidades de Paris, de Bruxelas. Lecionou depois na Universidade de Oxford. Foi amigo e admirador de Erasmo. Era um defensor do latim como língua universal; e por isso nessa língua ele escrevia; embora fosse também tradutor de várias obras para língua espanhola. Ao contrário de muitos de seus contemporâneos, Vives defendia a instituição escolar. Em seus *Diálogos* temos uma preciosa descrição de uma escola da época.

Em um dos mais famosos dentre os *Diálogos* publicados por Vives, sob o título *A educação*, Vives narra o ingresso de um menino (Grinferantes), acompanhado de seu pai (Gorgopas) em uma escola local, dirigida pelo professor (Flexíbulo).

Perguntado porque procurara aquele professor, o menino apressa-se em responder que o fizera pela boa reputação que o mestre já teria adquirido. Em seguida, o pai do garoto toma a palavra; e frisa o quanto pode sua estirpe aristocrática. Atenta o pai para que o mestre não seja indiscreto ou rústico, com excessivas perguntas, que poderiam colocar em dúvida sua já reconhecida boa educação. O professor continua, indagando o menino sobre suas expectativas. Como resposta, ouve a criança dizer que espera uma educação digna de sua linhagem; a qual, já honrada, pudesse granjear mais honras, subir para um degrau mais alto. Ao ouvir o menino ainda arrematar seu raciocínio destacando que ele próprio, como mestre, teria como prêmio de seu trabalho a honra de poder ser recebido em tão distinta família, o professor continua o diálogo: “Que mais se pode pedir, nem que mais posso desejar! E agora, dize-me: se tiras o chapéu, dás lugar na rua, saúdas com reverência, qual

será o motivo por que agradas àqueles com os quais conversas? (Vives, 1952, p.92)”. Responde o aluno: “Ora, por haver feito aquelas coisas (Vives, 1952, p.92)”. E o professor desdenha, observando o seguinte: “Todas essas coisas não são senão sinais exteriores pelos quais se colige que, dentro de ti, existe algo que te faz amável; mas ninguém estima tais coisas por si mesmas (Vives, 1952, p.92)”. O menino, sentindo-se provocado, recorda o mestre que não precisaria de qualquer tipo de educação letrada para viver; já que sua família lhe deixaria o sustento. Se lhe faltasse algo, pelas armas e não pelas letras, tencionava consegui-lo. É acusado de arrogante e altivo, por parte do professor, que comenta que por aquela fala pareceria inclusive que por ele ser nobre teria deixado de ser homem. O diálogo prossegue:

“Flexíbulo: Porque se deixas o entendimento inculto e rústico, sem cuidares a não ser do alinhado e compostura do corpo, de homem te convertes em bruto. Mas voltamos ao que nos diz respeito, que disse nos afastaríamos se acedêssemos ao meu desejo. Quando dás lugar na rua e tiras o chapéu, que conceito pensas que formam de ti os demais? Grinferantes: Certamente que sou nobre, cortês e que estou bem educado. Flexíbulo: Duro és de entendimento. Porventura não ouviste falar, na tua casa, de alma, de probidade, de modéstia e de moderação? (Vives, 1952, p.92)”.

O professor acusa que a falsidade desse código de civilidade era exatamente a fonte de seu êxito nas camadas que o adotavam. Se as pessoas soubessem que esse comportamento denotava apenas a intenção do domínio social, sendo, portanto, apenas aparentes suas inscrições de preocupação com o outro e de humildade, ninguém estimaria a simulação da cortesia; até porque as coisas verdadeiras não são aquelas que costumamos fingir. Continua então o diálogo entre mestre e aluno, e o pai entra no meio dos dois:

“Flexíbulo: Logo, fingir a modéstia não é o mesmo que senti-la. O fingido alguma

vez se descobre ou manifesta; o verdadeiro permanece sempre. Fingindo modéstia, alguma vez em público ou em particular, farás ou dirás inadvertidamente – que nem sempre serás dono de ti mesmo – algo com que declares o fingimento e quantos o conheçam te aborrecerão tanto e ainda mais quanto antes te amaram. Grinferantes: De que modo poderei eu praticar a modéstia que me mandas? Flexíbulo: Se estiveres sempre persuadido, o que é verdade, de que os demais são melhores do que tu. Gorgopas: Melhores? Onde? Creio que no céu, porque na terra poucos há que igualem a este; nenhum que seja melhor. (Vives, 1952, p.94)”.

O jovem aluno será, a pouco e pouco, convencido; e a palavra do professor, de alguma maneira, revelará outros índices de distinção para além daquele até então reivindicado pelo pai e pelo filho: o nascimento, por linhagem aristocrática. Contrariando esse critério, o professor observa que a civilidade se tornará oca se não vier acompanhada da verdadeira virtude; aquela que, inscrita no coração, projeta-se nas condutas. Afeiçoar-se ao estudo seria também uma oportunidade para meditar sobre valores. Dizia-se naquela Renascença que ‘saber’ era também ‘saber-se’. De alguma maneira, tal perspectiva se inscreve no diálogo:

“Flexíbulo: Medita com atenção e cuidado cada uma das coisas que te vou dizer: não é bom o engenho agudo e perspicaz; o juízo são, maduro e cabal, a erudição várias das coisas úteis e grandes; a prudência e o exercício nos assuntos de importância; o conselho, a destreza nos negócios? Que dizes de tudo isso? (...) Prossigamos. Que diremos da sabedoria, da piedade, do amor a Deus, à pátria, aos pais e aos amigos, da justiça, da temperança, da magnanimidade, da fortaleza nas desgraças, do valor nas adversidades? Que são, em verdade, todas estas coisas? Grinferantes: Excelentes em extremo. Flexíbulo: Pois só estes são os bens

do homem, porque as demais coisas que pudéssemos referir tanto podem ser bens ou males, pelo que não são bens. Presta atenção e guarda isto na memória. Grinferantes: Fa-lo-ei. Flexíbulo: Muito o desejo, porque não tens mau engenho, embora não polido; Rememora em teu ânimo se tu possuis todos esses bens, e, se alguns tiveres, quão poucos serão e quão frouxos; e quando discreta e agudamente o houveres examinado, entenderás ao cabo que não estás ornado nem instruído de grandes nem de muitos bens, e que não há entre a plebe quem tenha menos do que tu. Na multidão há anciões que viram e ouviram muitas coisas, com o que têm grande experiência delas; há homens afeiçoados ao estudo, com o que realçam e lustram o seu o seu engenho; há outros que governam a república; outros diligentes no manejo dos autores e mui versados na sua leitura; outros que são vigilantes e cuidadosos pais de família; outros que professam as artes e são ótimos no exercício delas. Até mesmo os lavradores, quantas coisas não logram dos arcanos da Natureza? E na plebe há varões santos, que honram e veneram a Deus piedosamente; os há, também, que souberam governar-se com moderação na prosperidade e sofrer com valor as desgraças e aperturas. Que sabes tu de tudo isso? Em qual dessas qualidades te exercitas? Qual praticas? Verdadeiramente em nada, salvo aquilo de 'ninguém é melhor que eu, porque sou filho de bons pais'. (...) Grinferantes: Deixa-me confuso e envergonhado: nada tenho a dizer-te em contrário. Gorgopas: Pois eu não entendi nada; tudo o que disseste me ofuscou. Flexíbulo: Porque chegaste aqui rude, inculto para essas noções e infeccionado e escravo de opiniões muito distintas destas. (Vives, 1952, p.95-7)”.

Há nitidamente no diálogo, para além da disputa entre uma nobreza de sangue e uma burguesia letra-

da, uma clara concorrência entre a família e a escola como redutos educativos. A família é identificada com o atraso, com a conservação, com o passado retrógrado. O futuro está na escola. A partir daí é que serão esculpidas verdadeiramente as novas gerações. Trata-se de redesenhar a figura da criança; agora transformando-a criteriosamente em aluno. Somente assim, poder-se-á de fato lograr “a educação, a urbanidade verdadeiras e firmes, e ainda o que agora chamamos de cortesia (Vives, 1952, p.98)”. Dentre os humanistas, Vives é talvez o que melhor identificou-se com a instituição que a partir do século XVII já se apresentaria como referência dos assuntos pedagógicos: o colégio.

Pode-se verificar que o universo simbólico renascentista permeou o desenvolvimento de uma sensibilidade própria acerca da criança e da aceção de infância de maneira geral a partir desse diálogo com a educação humanista. Esses autores não reconheciam traços de inocência original na figura da criança. Pensar a educação era antes um projeto político e programático de uma burguesia ascendente do que um movimento interno a alguma sensibilidade especificamente pedagógica. Será nesse diapasão de busca de domínio de corações e de mentes infantis e adultas que aparecerão no mundo ocidental os colégios. O colégio forma a criança; e esta ensinará sua família. Trata-se de um inaudito modelo de ordenamento social. E as famílias, de fato, progressivamente, pareciam delegar mais e mais uma parcela de sua responsabilidade educativa aquela outra instituição.

Pode-se observar que, sendo assim, as feições institucionais da escola vêm apresentadas como o reduto do resguardo e da transmissão de tradições de uma dada cultura erudita, de saberes autorizados e, portanto passíveis de distinção por um lado e de universalização por outro. A instituição escolar se organiza na Modernidade com a instância privilegiada do letramento. Além disso, será tarefa da escola não apenas divulgar o conhecimento acumulado, mas recortá-lo e selecionar dos saberes aquilo que merecerá ser resguardado dos estragos do esquecimento histórico. A cultura que a escola veicula organiza e classifica estabelece claras hierarquias, paralelas a um conjunto de expectativas sociais quanto à formação de comportamentos civilizados.

A cultura que é, nesse sentido, erigida pela escolarização tem um cariz civilizador. É projeto social. Tanto é possível pensá-la mediante as chaves conceituais e analíticas postas na idéia de “cultura escolar” quanto procurar interpretá-la à luz de grades conceituais internas ao conceito de civilização. Pode-se observar, para pensar o que aqui se nomeou civilização escolar, acentuado rigor nas práticas sociais de controle mediante a imposição de mecanismos interiorizados que exercem a tarefa de domesticação das pulsões. A escola veicula uma cultura que não pretende ser qualquer cultura. A escola moderna erige-se como a portadora dos códigos de civilização. Por ser assim, trata-se de pensar a circunscrição histórica que presencia o nascedouro dessa dinâmica civilizatória especificamente moderna e especificamente escolar. Observando essa trajetória e procurando indagá-la, poderemos encontrar pistas e vestígios importantes para compreensão de nossa contemporânea civilização escolar, em seus paralelos e em suas assimetrias. O próprio texto do regulamento dos colégios jesuíticos é bastante revelador nesse sentido:

- “Decuriões: Nomeie o professor os decuriões que deverão tomar as lições de cor, recolher os exercícios para o professor, marcar num caderno os erros de memória, os que não trouxeram o exercício, ou não entregaram as duas cópias e observar tudo o mais que lhes indicar o professor.
- “Preparação do exame: Um mês, mais ou menos, antes do exame para assegurar a promoção geral, em todas as classes... sejam os alunos submetidos a intensos exercícios. Se algum aluno se houver distinguido notavelmente no decurso do ano, informe o professor ao prefeito para que, após um exame privado, seja promovido à classe superior.
- “Pauta dos alunos: No começo do ano entregue ao prefeito uma pauta dos alunos dispostos em ordem alfabética; no decorrer do ano, seja ela revista para que se introduzam as modificações necessárias; e com especial cuidado pouco antes do exame geral. Nesta pauta classifique os alunos em categorias, a saber, ótimos, bons, medíocres, duvidosos, insuficientes (para repetir o ano), etc., categorias que se poderão indicar por meios de números 1, 2, 3, 4, 5, 6.
- “Saída da aula: Evite-se que sem razão sejam os alunos chamados por quem quer que seja, principalmente durante a preleção. Para que se evite na saída o atropelo e a gritaria, saiam primeiro os que se acham mais perto da porta, enquanto o professor assiste na cátedra ou à porta; ou de outra maneira se organize a saída de todos modestos e silenciosos.
- “Familiaridade. Conversa: Não se mostre mais familiar com um do que com outro; fora da aula não fale com os alunos senão por pouco tempo, de coisas sérias e em lugar visível, isto é, não dentro da aula, mas fora, à porta, no pátio, ou na portaria do colégio, para que se dê mais edificação. (*RATIO Studiorum*, apud, FRANCA, 1952, p.189-191)”.

Os colégios instituem um ritual complexo de configuração de parâmetros civilizadores de conduta; ainda que, naquela época, a palavra civilização não existisse. A civilidade (esta sim era palavra corrente) dos modos implicava um conjunto de comportamentos formalmente estipulados e louvados socialmente como recomendáveis para marcar a idéia de pessoa bem educada. Estruturava-se uma pequena ética (*etiquete*) para marcar distinções entre as pessoas. No século XVIII, o desenvolvimento dessa cultura da civilidade, a partir ainda da referência da sociedade de corte, constituirá a acepção do que os contemporâneos chamariam de civilização. Essa idéia de civilização implica também juízo valorativo, agora mais desenvolvido, mais hierarquizado – para além da cortesia, da polidez, da urbanidade. O conceito de civilização traz implícita a suposição de superioridade dessa cultura que se qualifica por civilizada perante as demais; as quais seriam compreendidas como situadas em patamar socialmente inferior.

Civilizar. Essa é a tônica que, desde a Idade Moderna, perpassa a sensibilidade social sobre a escolarização. Pela sala de aula estrutura-se o mundo como se deseja, quando adulto, ordená-lo. A escola postula seu próprio ideal de mundo civilizado a suas crianças. Aliás, a mesma escola transformou a criança em aluno. Aqui estaria o sinal mais distintivo da infância moderna: a condição de aluno. Todo o período

do que abarca a ‘menor idade’ – ou mais precisamente a etapa compreendida hoje entre 0 e 17 anos – passa a ser identificado com uma realidade anteriormente desconsiderada. A mesma escola que transformou a criança em aluno é aquela que, ao apresentar um recorte de cultura como se de civilização se tratasse, pretende classificar e hierarquizar o domínio da cultura. Evidentemente, tal movimento corresponde a uma longa jornada, que incursiona muito diretamente pela estrutura do colégio, tal como essa se dará a ver desde o princípio da Idade Moderna. Pode-se, para tanto, verificar o lugar que tiveram as instituições pedagógicas da Companhia de Jesus para a conformação daquilo que os autores contemporâneos têm chamado de ‘moderno modelo escolar (Nóvoa, 1994)’, de ‘gramática da escola moderna (Tyack, 1995)’ ou de ‘forma escolar de socialização (Vincent, 1980)’. A meu ver, tratava-se, antes, como vimos, de uma estrutura ritual que se organiza como um percurso civilizador. Daí a opção por nomear o movimento da escolarização da era moderna – entre o tempo dos colégios religiosos e o tempo dos grupos escolares nacionais - como ‘civilização escolar’. Em qualquer dos casos, tratava-se de instituir rituais de civilidade para a composição criteriosa daquilo que, no limite, a sociedade compreenderá como ‘templos de civilização (Souza, 1998)’.

Notas

- ¹ No século XV, Lorenzo Valla, mediante análise dos documentos, demonstra que o texto a partir do qual se acreditava que o imperador Constantino havia doado uma parte do território da Itália para a Igreja cristã era uma fraude. Comparando-o com outros documentos da época, Valla conclui que o ato de doação de Constantino teria sido escrito séculos depois da morte do mesmo rei.

Bibliografia

- ABBAGNANO, N. & VISALBERGUI, A. *História da pedagogia*. Lisboa: Horizonte, 1981.
- ARIÈS, Philippe (org.). *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Volume 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BERENGER, Jean (e outros). A gênese do Estado Absolutista. In: *História geral da Europa: do começo do século XVI ao fim do século XVIII*. Volume 2. Sintra: Mem Martins, 1996.
- BOTTERO, Jean (*et alli*). *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995.
- BURKE, Peter. *Montaigne*. Madrid: Alianza Editorial, 1985.
- BURKE, Peter. *O Renascimento italiano: cultura e sociedade na Itália*. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.
- CALDAS AULETE, F.J., *Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa*. 4 volumes. 3ª. edição. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 1948.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMINHA, Pero Vaz. *Carta de Pero Vaz de Caminha a El Rei, Manuel sobre o Achamento do Brasil*. Sintra: Europa-América, s/d.
- CARREIRA, Eduardo (organização, tradução e comentários). *Os escritos de Leonardo da Vinci sobre a*

- pintura*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.
- CHAUNU, Pierre. *O tempo das Reformas (1250-1550) – A Reforma Protestante*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- CHERVEL, André. *La cultura scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.
- DEBESSE, M. e MIALARET, G. (Organizadores). *Tratado das ciências pedagógicas*. V. 2: História da Pedagogia. São Paulo: Companhia Editora Nacional/ Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
- DELUMEAU, Jean. *A civilização do Renascimento*. Volumes I e II. Lisboa: Estampa, 1984.
- DEYON, Pierre. *O mercantilismo*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- DUBY, George. *O tempo das catedrais: a arte e a sociedade (980-1420)*. Lisboa: Estampa, 1993.
- DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- EBY, Frederick. *História da Educação moderna; séc. XVI/ séc. XX - teoria, organização e prática educacionais*. Trad. 5ª ed. Porto Alegre: Globo, 1978.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Volume 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Volume 2. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELLIOT, J.H. *O Velho Mundo e o Novo (1492-1650)*. Lisboa: Querco, 1984.
- EISENSTEIN, E.L. *A revolução da cultura impressa: os primórdios da Europa Moderna*. São Paulo: Ática, 1998.
- ELLIOT, J.H. *O Velho Mundo e o Novo (1492-1650)*. Lisboa: Querco, 1984.
- ERASMO. *A civilidade pueril*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- ERASMO. *De pueris (Dos meninos)*. Trad: Luís Feracine. São Paulo: Editora Escala, s/d.
- ERASMO. *Os pensadores*. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- ESCOLANO, Agustín. *Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo*. FRAGO, A.V. & ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FRANCA, Padre Leonel (Introdução e Tradução). *O método pedagógicos dos jesuítas: o Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FREITAS, Marcos Cezar de & KUHLMANN, Moysés (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GARIN, Eugenio. *Ciência e vida civil no Renascimento italiano*. São Paulo: Unesp, 1996.
- GARIN, Eugenio. *O homem renascentista*. Lisboa: Presença, 1990.
- GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização; reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HARMAN, P. M. *A revolução científica*. São Paulo: Ática, 1995.
- HAUSER, Arnold. *História social da literatura e da arte*. Volumes 1 e 2. São Paulo: Editora Mestre Jou, s/d.
- HÉBRARD, Jean. *La scolarisation des savoirs elementaires à l'époque moderne*. In: *Histoire de l'éducation*. n°38. Mai 1988. Paris: Service d'Histoire de l'Éducation, INRP.
- HELLER, Agnes. *O homem no Renascimento*. Lisboa: Presença, 1982.

- HENRY, John. *A Revolução Científica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- JOHNSON, Paul. *The Renaissance: a short history*. New York: Modern Library Edition, 2000.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, n°1, ano1, 2001.
- LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Lisboa: Estúdios Cor, 1973.
- LE GOFF, Jacques. *Para um novo conceito de Idade Média: tempo, trabalho e cultura no Ocidente*. Lisboa: Estampa, 1980.
- LÉONARD DE VINCI. In: SANTI, Bruno. Firenze: Istituto Fotografico Editoriale, 1987.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1992.
- MONTAIGNE. *A educação das crianças*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MONTAIGNE, Michel E. *Ensaio*. In: *Os Pensadores*. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- MUNAKATA, Kazumi. Por que Descartes criticou os estudos que realizou no Colégio de La Fleche, mesmo admitindo que era 'uma das mais célebres escolas da Europa?'. OLIVEIRA, M. A. T. & RANZI, S. M. F. (organizadores). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- NOVAIS, Fernando. *Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)*. São Paulo: Hucitec, 1985.
- NÓVOA, António. *História da educação*. (mimeografado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/ Universidade de Lisboa: 1994.
- NÓVOA, António. Para o estudo socio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: *Teoria e educação*, 4, 1991.
- PANOFSKY, Erwin. *Renascimento e renascimentos na arte ocidental*. Porto: Presença, 1981.
- PETITAT, André. *Produção da escola: produção da sociedade; Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PICO, Gionanni. *A dignidade do homem*. 2ªed. Campo Grande: Solivros/Uniderp, 1999.
- PRAIRAT, Eirick. *Eduquer e punir*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1994.
- RUSS, Jacqueline. *A aventura do pensamento europeu: uma história das idéias ocidentais*. Lisboa: Terramar, 1997.
- SEVCENKO, Nicolau. *O Renascimento*. 2ªed. São Paulo: Atual, 1985.
- SHAKESPEARE, *Hamlet: príncipe da Dinamarca*. In: _____. *Tragédias*. São Paulo: Abril Cultural, 1981.
- SNYDERS, G. *La pedagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*. Paris: Presses Universitaires de France, 1965.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.
- TICIANO. *Coleção de Arte*. São Paulo: Editora Globo, 1997.
- TYACK, David e CUBAN, Larry. *Tinkering toward utopia: a century of school reform*. London: Harvard University Press, 1995.
- VIÑAO, Antonio. *Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo e del trabajo en*

la enseñanza primaria en España (1838-1936). Barcelona: Ariel, 1998.

VINCENT, Guy (direction) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire: scolarisation et socialisation des sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

VINCENT, Guy. *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon/

Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980.

VIVES. Dos diálogos. In: *Moralistas espanhóis*. Volume XI. Rio de Janeiro: Jackson Inc. 1952. p.83-104.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 15ªed. São Paulo: Pioneira, 2000

WOORTMANN, Klaas. *Religião e ciência no Renascimento*. Brasília: UNB, 1997.

Sobre o autor:

Carlota Boto é licenciada em Pedagogia e em História pela USP. Tem trabalhado em pesquisas no campo da História e Filosofia da Educação. É mestre em História e Filosofia da Educação pela FEUSP sob orientação do Prof. Dr. Roberto Romano e doutora em História Social pela FFLCH-USP sob orientação do Prof. Dr. Carlos Guilherme Mota. Desenvolveu um estágio de pesquisa (bolsa sanduiche CNPQ) para seu doutoramento junto ao Instituto de História e Teoria das Idéias da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde trabalhou durante 18 meses sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Catroga. É autora do livro "A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa", publicado pela Editora Unesp. Atualmente é professora de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP. Durante 15 anos trabalhou como professora de História da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Campus de Araraquara.