

O Humanismo, o livro e a escola: vínculo clássico para o mundo contemporâneo

Carlota Boto¹

Resumo: Este trabalho tem por objetivo identificar, no século XVI, o vínculo entre cultura impressa e cultura escolar, no âmbito da construção do pensamento humanista. Nesse sentido, mobiliza a interpretação de textos de Juan Luis Vives acerca da educação, buscando perscrutar, no humanismo espanhol, a presença da escolarização como referência institucional importante para a sociedade urbana então constituída. Os diálogos de Vives, bem como as descrições feitas do próprio ambiente material da escola, são índices de um dado modelo escolar, organizador de novos patamares de sociabilidade. Nota-se, nesse sentido, o impacto da cultura impressa e da escolarização como referência das populações economicamente favorecidas, tanto aqueles que se auto-compreendiam como antiga nobreza como as novas camadas cidadinas formadas por mercadores enriquecidos. Em ambos os casos, a procura pela escola era uma tentativa de distinção a partir da aceção de superioridade dos códigos da cultura letrada. Há de se sublinhar, como conclusão, o vínculo entre cultura impressa, escola e Renascimento. No início da Idade Moderna, o lugar social da tipografia demarcava também um tabuleiro de posições de classe.

Palavras Chave: História da Educação; Renascimento; Humanismo; Vives; Cultura Escolar.

Abstract: This work is aimed at identifying, in the 16th Century, the relationship between the print culture and the school-based education culture within the development of the humanistic thought. In this sense, it calls for the reading and construction of texts on education by Juan Luis Vives with the aim of identifying, in the Spanish Humanism, the presence of school-based education as an important institutional reference for the urban society at the time. The dialogues written by Vives, as well as the descriptions about the physical environment of schools, are indications of a certain school approach that organized new levels of sociability. In this sense, we can note the impact of the print culture and school-based education culture as a reference for economically well-developed populations, comprising both the self-declared former nobility and the new city-dwelling populations formed by wealthy merchants. In both cases, the search for schools was an attempt to reach some distinction based on the sense of superiority of the literate culture codes. We should eventually observe the relationship between the print culture, the school culture, and the Renaissance. At the onset of the Modern Era, the social position of typography also established a scenario of class positions.

Keywords: History of Education; Renaissance; Humanism; Vives; School Culture.

O Humanismo pode ser definido como a expressão letrada da Renascença. Mas trata-se também de um suposto momento de ruptura intelectual, marcado pelo advento de uma visão de mundo inaudita, pautada pelo reconhecimento da universalidade da condição humana. Agnes Heller identifica nesse “conceito dinâmico de homem (Heller, 1982, p.23)” divulgado a partir de então o verdadeiro significado do Renascimento. É possível considerar, todavia, que essa curiosidade intelectual sobre os assuntos seculares antecede o período da moderna Renascença, estando presente já em inúmeros autores da Baixa Idade Média, com destaque para o pensamento estruturado pela Escolástica (Lauand, 2002). Todavia, se há um aspecto que, de fato, é inequivocamente pertencente ao Humanismo renascentista, trata-se do vínculo entre ideais ali produzidos e o cenário da tipografia. O efeito de divulgação dos materiais impressos e sua relação com o fortalecimento da cultura letrada impactavam a oralidade daquele tempo. A tipografia redefine progressivamente o imaginário popular, mediante divulgação, pela cultura impressa, de padrões tipificados de conduta, com a finalidade de regular o comportamento urbano. Evidentemente, a

¹ Professora de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP. É mestre em História e Filosofia da Educação pela FEUSP; doutora em História Social pela FFLCH/USP e livre-docente em Filosofia da Educação pela FEUSP. É autora do livro *A escola do homem novo*. É bolsista-produtividade do CNPq.

ampliada circulação do livro terá um impacto muito grande para balizar o que, no campo da história das idéias, poderia ser compreendido como nova concepção do gênero humano. A centralidade do pensamento sobre temas relativos à formação do indivíduo é traduzida, nos escritos humanísticos pela preocupação com os modos de estar no mundo. A compreensão da civilidade ganha novo lugar social por meio dos discursos dirigidos às novas gerações. A historiografia indica a existência de progressivo crescimento nos vestígios indicadores de alfabetização em muitos dos países europeus dessa época. A alfabetização da juventude, contudo, nem sempre deriva do efeito da escola; havendo elevado grau de aprendizado informal dos códigos da leitura; a despeito do fato de a escolarização ser – como já se observou anteriormente – cada vez mais procurada por parte das populações citadinas. Roger Chartier – especialista no assunto – constata que a razão do predomínio urbano entre os letrados se deveria ao fato de, no campo, a tradição da oralidade ser mais acentuada; em virtude, inclusive, do menor acesso a obras impressas. É como se a tipografia realmente redefinisse as relações entre o mundo letrado e o universo simbólico das populações. Assinala Roger Chartier que, mesmo sendo de domínio de parcela diminuta da população, a cultura escrita passará, desde então, a buscar ditar a direção cultural das populações.

“Em um mundo do oral e do gestual, as cidades se tornam ilhas de uma outra cultura, letrada e tipográfica da qual participa, pouco ou muito, direta ou parcialmente, toda a população urbana. E é no surgimento desta nova cultura, alicerçada pelos novos meios de comunicação, que serão medidas desde então todas as outras, sejam desvalorizadas, recusadas, negadas (Chartier, 1987, p.180)”.

Os editores exerciam uma ação firme de aculturação; valendo-se de aspectos da cultura popular para reinventar suas características mais originais à luz da fixidez e abstração intrínsecas ao texto impresso. Assim, estratégias do pensamento sistemático, conceitual e rigoroso dos textos escritos mesclavam-se a elementos culturais populares, produzindo efeito de indistinção. Mediante tais protocolos efetuados por autores, editores e livreiros de então, produzia-se uma prática cultural partilhada nos seus usos, com elevado grau de circulação que passava por um conjunto significativo de pessoas. O público do livro crescia. Para manter, portanto, clivagens de classes sociais e para traçar outras fronteiras que demarcassem os vários territórios das letras, recorria-se à variação nos gêneros da literatura impressa. As clientelas mantinham-se, a partir disso, segmentadas; e o material impresso ganhava um contorno que revelava seu manifesto intento pedagógico. Usa-se o livro para educar populações incultas. Usa-se o livro para recordar diferenças entre as variadas camadas da sociedade. Usa-se, enfim, o livro para ensinar comportamentos de urbanidade.

Os manuais da época não se atinham apenas à conduta pública, norteadora da civilidade. Havia tratados sobre a arte da conversação. Esses textos, também preocupados com a experiência da sociabilidade, apanhavam um aspecto distinto do problema: parecia urgente deslocar o tema para o território das relações entre as pessoas, de tal maneira que, na vida em sociedade, o indivíduo adquirisse habilidade de interpretar a expectativa e o repertório do outro, com o fito de “adquirir confiança, ‘quebrar o gelo’ e fazer amigos (Burke, 1995, p.120)”. Tais obras produziam interação entre a cultura escrita e o ambiente da oralidade, posto que os autores proferiam recomendações para regular práticas que haviam, anteriormente, observado.

A arte da conversação deveria ser, assim, regida por preceitos cooperativos que respeitassem níveis de reciprocidade entre os falantes. Esse era o pacto que

deveria dirigir o ritual das conversas bem-educadas. Nesse intercâmbio, seriam valorizadas a espontaneidade e a informalidade. Mesmo que a conversa fosse ensaiada, caberia aos integrantes do diálogo agir como se manifestassem opiniões espontâneas, não refletidas, como se surgidas no momento exato da fala. A conversação era compreendida como uma arte que inclui o outro. Por ser assim, cada um dos seus praticantes deveria agir para valorizar esse outro: falando pouco de si, procurando estabelecer o contato a partir de temas de interesse de seu interlocutor – daquele a quem se dirige a palavra... Sobre o assunto, Peter Burke comenta que os manuais existentes sobre o assunto discorriam sobre “o bom senso e as boas maneiras. Eles são basicamente uma compilação de lugares comuns – ‘não fale sobre si mesmo’, ‘não interrompa outras pessoas que estiverem falando’, e assim por diante – repetidos ao longo dos séculos (Burke, 1995, p.125)”.

No século XVI proliferavam também os tratados de fisionomia: a partir dos traços que compõem o semblante no rosto, supunha-se o desenvolvimento da habilidade para decifrar as disposições da alma: “a observação do rosto é um instrumento de domínio dos outros (Courtine & Haroche, 1995, p.25)”. Decifrar o rosto torna-se elemento primordial para identificar os segredos dos comportamentos. Nessa medida, a arte da observação do outro obtinha requintes de refinamento e um individualismo de novo tipo ganhava lugar. Um novo modelo de domínio social requeria a inspeção meticulosa do outro e a prática criteriosa e vigilante de introspecção. A preocupação com os outros tornava-se progressivamente um olhar interior: a cabeça, o sorriso, o franzir da testa, o movimento dos olhos... Tudo ganhava contornos de sinais revelados pelo corpo para desvelar o espírito. Exercitava-se o ato de olhar; ou

“um trabalho de controle e de domínio individual das emoções, levando cada um a virar-se para o interior de si próprio; procurando fazer coincidir a cortesia com o exprimível, são levadas a separar o espaço do permitido, do lícito, do legal, do que é preciso subtrair, calar, proibir ao olhar, enterrar no mais profundo de si no espaço pessoal do pudor, do silêncio ou do segredo (Courtine & Haroche, 1995, p.28)”.

Nascido na Espanha, em Valência, no ano de 1492, o moralista espanhol Juan-Louis Vives (1492-1540) convive com o princípio de uma época caracterizada pela tendência à centralização de poderes – assinalada pela formação das modernas nacionalidades européias. Nasce no tempo da viagem de Colombo à América; nasce no tempo em que ocorria a desterro dos últimos judeus e muçulmanos não convertidos da Península Ibérica. Naqueles anos, o reino de Granada era reconquistado; banindo a presença árabe ainda existente. Vives estuda, a princípio, no *Studium Generale* de Valência; mas – já aos 17 anos – decide transferir-se para a Universidade de Paris. Em 1519, torna-se professor em Louvain; onde travaria contato com Erasmo, que o aproximou do movimento humanista. A amizade entre Vives e Erasmo manter-se-ia durante toda a vida.

Em 1523 Vives foi para Oxford (Chateau, s/d, p.39). Suas aulas eram extremamente concorridas. Consta que, a dada altura, o próprio Rei, a Rainha e toda sua Corte se teriam deslocado para assistir às aulas de Vives em Oxford. Nesse período em que lecionou em Inglaterra, Vives travou contato com Thomas Morus – com quem pode provavelmente trocar idéias acerca das questões sociais que afligiam seu tempo. Vives teve de deixar a Inglaterra, quando, em 1528, manifestara sua lealdade à rainha que, na ocasião, era repudiada por Henrique VIII.

Nos anos 30, Vives publicaria boa parte de sua obra pedagógica; obra esta que o tornaria reconhecido por muitos como precursor de Comenius na sistematização de uma autônoma arte de ensinar (Chateau, s/d, p.43). Critica os estudos das ciências de sua época e as dificuldades evidenciadas pelas escolas e pelas universidades de acompanhar os progressos da cultura letrada. Pouco era ensinado; quase nada era aprendido. Tratava-se – acreditava Vives – de reconstruir a própria acepção de ensino. Por isso seus textos observam aspectos rotineiros da vida escolar – propugnando modos de ensinar, roteiros de estudo, técnicas para aprender e matérias de ensino. Confere primordial importância ao aprendizado da língua materna; supondo que a língua vernácula será a única linguagem da qual poderá decorrer um aprendizado significativo – inclusive de outras línguas que pudessem ser, posteriormente, ensinadas.

Vives é um raro representante do movimento humanista que atentará para a formação dos comportamentos e da instrução pensados mediante a perspectiva do ensino coletivo. Defendia o valor intrínseco das práticas da escolarização. Isso não era comum entre os teóricos humanistas mais destacados. A tendência majoritária daquele tempo postulava uma educação dirigida ‘pela natureza’. Todavia, nessa direção, os principais expoentes do Humanismo propugnavam geralmente um ensino individual, feito em casa, por um preceptor. A maior parte dos autores humanistas acreditava que o ensino coletivo na escola corromperia os costumes. A educação deveria ser ministrada – de acordo com eles - por um preceptor pedagogicamente equipado, nos limites do ensino doméstico. Vives propõe outra coisa. Como escritor da cultura e da educação, postula um programa de ensino na escola, discorrendo, para tanto, sobre os variados aspectos constitutivos da vida escolar. Sua obra tratava da construção do edifício da escola; das condições arquitetônicas necessárias para o prédio escolar; dos utensílios pedagógicos necessários para a ação docente. O mestre-escola é por Vives apontado como alicerce da educação. Por isso, além da competência, deveria dispor de caráter, de destreza técnica e de um comportamento irrepreensível. Seus vícios e fraquezas precisariam ser deixados na parte de fora dos portões escolares. Suas palavras precisavam encontrar correspondência em suas ações. Suas orientações ressoariam. Seus gestos seriam imitados. A escola era seu mundo; e era também o que justificava a nobreza do ofício.

“Muito maior importância que o reduto do edifício escolar tem o fator homem. Por essa constatação, os mestres devem possuir, para bem instruir, não apenas a devida competência, mas a faculdade e a destreza necessárias, além de deverem brilhar pela pureza de seus costumes. Seu primeiro cuidado deve ser o de não dizer nem fazer coisa que possa lhe depreciar ou escandalizar aos que lhe ouvem, nem realizar nada que não se possa imitar de olhos fechados. Se tiverem algum vício, ou ponham o mais enérgico empenho em tirá-lo de si (recurso este, radical), ou – pelo menos - abstenham-se dele com diligência e valentia na presença do discípulo, pois é coisa inevitável que o discípulo se componha e se acomode pelo exemplo de seu mestre. Ao mestre, por seu turno, não caberá simplesmente demonstrar costumes honrados, mas deverá ser também prudente. [...] A prudência – reitora da vida – possui forças muito apropriadas e eficazes para o ensino reto e para a correção dos vícios e para apreensão e o castigo, quando o castigo se impõe e no grau em que se deverá impor. Muito consegue o mestre quando aplica seus recursos em seu lugar, em sua hora, a seu modo. Toda ação intempestiva é odiosa e ineficaz. O mestre deve ser bom e enamorado do estudo, pois, como homem estudioso, ensinará com

gosto por se exercitar e, como homem bom, para fazer o bem aos outros. Terá, perante seus discípulos, o afeto de um pai, como se eles estivessem no lugar de filhos e não considerará, em hipótese alguma, possíveis proventos que eles lhe possam proporcionar por sua profissão. Nunca se ensina bem a disciplina que se vende (Vives, 1948, tomo II, p.552)”.

Vives previne seu leitor contra duas tentações que sempre acompanham o homem de bem: “a avareza e a ambição de honras, que, ao mesmo tempo em que viciam as artes, atraem o desdém sobre os letrados e sobre as letras (Vives, 1948, tomo II, p.552)”. O risco da desonra era posto como ameaça para os homens de letras de seu tempo; especialmente rondando aqueles que, além de escreverem, ensinavam. Por essa razão, Vives sugere que os professores recebam salário às custas das expensas públicas; de modo que não pairassem suspeitas sobre o empenho eventualmente maior que o docente dispensasse a algum aluno de família mais abastada.

O aprendizado deveria ser, para Vives, graduado, vinculado ao repertório e ao emprego do vocabulário efetuado pela criança no decurso de seu desenvolvimento (Vives, 1948, tomo II, p.573). Os tratados do autor - dirigidos a eruditos da época - atentam para a importância de os pais zelarem pelo bom desenvolvimento verbal de seus filhos, de modo a incentivar, não apenas a fluência, mas a construção de frases estruturadas com coerência interna, logicamente corretas e dotadas de sentido; enfim, uma preocupação manifesta quanto à expressão pedagógica desse lugar do aprendizado social da linguagem.

O desenvolvimento oral era – para Vives – o natural requisito de um bom desempenho na aquisição da linguagem escrita. Isso implicaria, contudo, o aprendizado primeiro da língua vernácula (a língua materna) como sendo aquela que habilitaria o indivíduo para a leitura de diferentes matérias, oferecendo-lhe, ademais, competência para favorecer também o posterior aprendizado de línguas estrangeiras.

Aos mestres de escola, caberia observar detidamente os ‘engenhos’ de seus alunos. Seria necessário discernimento para perceber como os diferentes espíritos atuam em matéria de aprendizado; para compreender como cada criança aprendia, para, a partir daí, aprender a lidar com todas. Com o fito de apreender o ‘engenho’ de cada um de seus alunos, os professores deveriam atentar para o comportamento de todos eles relativamente à matéria ministrada, de onde procederiam afetos e costumes. A idéia de propensão das pessoas era a tônica desse discurso. A arte do professor estaria na direção dada por ele a um dom natural que, potencialmente, o aluno já traria para a escola. A acepção de dom como dádiva recebida é bastante recorrente na literatura humanista.

Os caracteres das pessoas seriam um dado de natureza. Mas será preciso disciplinar a natureza para que o dom possa vir à tona. O discurso de Vives reconhece, claramente, a diversidade entre o que considera ser os diferentes engenhos dos alunos de uma mesma classe. A ação de cada estudante deveria ser observada; e, sendo assim, poderiam ser percebidos aspectos importantes da personalidade e do modo de aprender. Desejava-se decifrar a relação do aluno com a matéria e com o próprio aprendizado. Nesse sentido, cumpria observar: rapidez, lentidão, perspicácia, agudeza de espírito, ou seu embotamento etc.. Para descobrir, portanto, o caráter de seu discípulo, cumpria também ao mestre o exercício da atenção.

“Existem aqueles para quem são fáceis os primeiros passos e logo se desorientam, se desmoralizam e confundem... Existem outros que são mais perseverantes e valentes, que persistem com empenho em busca de bons resultados. Alguns tomam como conjunto ou síntese aquilo que vêem. Outros reduzem as coisas a pedaços e estudam cada um deles separadamente... Existem os que possuem o instinto da mobilidade, andam soltos, sem dono e sem lei, conseguem rapidamente aquilo a que se propõem - como homens de bom temperamento que são. Alguns desses são dotados de engenho tão poderoso, que, de um só golpe de vista, abarcam tudo aquilo que será necessário para seu empenho e, desde logo, obtêm as coisas ao alcance de suas mãos... Muitas são as coisas que o engenho excitado coloca diante de seus olhos; e que são mantidas escondidas, quando cessa o calor. Existem aqueles que caminham lentamente e com passos contados, mas chegam sempre a seu porto de destino. E alguns desses, com seu andar atrasado... chegam mais longe do que os primeiros, que haviam saído em desabalada carreira... A quem era sempre sereno e semelhante a si mesmo, os antigos chamavam ‘homens de todas as horas’. Essas reações são originadas pela variedade da natureza de cada um... E agora, passando para as matérias sobre as quais o engenho atua, alguns têm muita aprovação e aplauso no que se refere a habilidades manuais; como se pode observar nas crianças que estão sempre pintando e construindo e tecendo e tudo isso com tal destreza, com tanto garbo e tanta graça, que se pensa que estiveram se exercitando ao máximo na aprendizagem. Existem outros que possuem mais elevada propensão para as coisas do juízo e da especulação... São bem poucos aqueles que são desenvoltos em ambos extremos, mesmo que não faltem – no limite – aqueles que reúnem as duas habilidades, em amigável simultaneidade, essas disposições que parecem estar sempre – uma diante da outra – com frontal antipatia. Alguns possuem grandes aptidões para um cariz determinado de uma mesma disciplina, como os poetas que, em prosa solta, andam embaraçados. Conheci um que era um grande declamador, embora fosse, sobre questões de raciocínio, um orador medíocre. São raríssimos os que, em qualquer matéria sobre a qual atue o engenho,...mereçam igual aprovação... Estudam-se, pois, os engenhos, pela matéria e nas ações (Vives, 1948, tomo II, p.563-5)”.

A principal obra filosófica de Juan-Luis Vives – de onde foram extraídos os excertos anteriores - intitula-se *De tractandis disciplinis (Tratado do Ensino)* e procura traçar as relações de subordinação entre educação e ética. Vives também escreve diálogos que retratam, de maneira propositalmente caricata, a situação do ensino em seu tempo. Em tais diálogos, ele exara seu parecer acerca de temas e polêmicas de sua época; como, por exemplo, na crítica efetuada a propósito do julgamento aristocrático segundo o qual o título de nobreza, por si mesmo, dispensaria a cultura letrada, a erudição e o aprendizado dos bons costumes.

No diálogo intitulado *A educação* – no qual a narrativa é centrada sobre as figuras de um professor da época (de nome Flexíbulo) e de seu aluno recém-ingresso Grinferantes – revelam-se os focos de tensão e a convivência ambígua entre escola e família. Perguntado sobre por que seu pai o havia enviado à escola, o aluno responde ao professor que o pai lhe havia recomendado às lições daquele mestre pelo reconhecimento de sua notória competência e pelo fato de que – aos cuidados de um bom professor – “essa educação [continua o aluno] melhor me convém a mim do que

a outro qualquer (Vives, 1952, p.89)”. Porém o estudante confessa ao mestre que a recomendação em prol do estudo e da escola teria sido originária mais de um tio do que de seu próprio pai.

À guisa de apresentação de si, o menino acrescenta ao relato observações sobre sua origem dizendo vir “de uma progênie tão boa que não reconhece superior em toda a província (Vives, 1952, p.90)”. Tal condição o obrigaria, se fosse o caso, até a pegar em armas contra todos os que descurassem do respeito por sua linhagem. Tal condição exigiria dele também um comportamento civil, a um só tempo, liberal, civil, cortês, atento de modo a agir tão convenientemente quanto possível para adquirir, entre os homens, reputação, afeto, favor e aplauso. O jovem arremata o argumento explicitando que supõe que “nesta criação estriba a diferença que há entre o nobre e o vilão. O nobre está acostumado a fazer tudo isto com destreza, e o vilão, como rústico que é, não sabe fazê-lo (Vives, 1952, p.90-1)”. O referido aluno – já animado - declara que a educação recebida na escola poderia expandir os múltiplos e louváveis atributos que já trazia do berço e de sua criação doméstica, eventualmente pelo aprendizado de “alguma coisa oculta, ou, como disséramos, algum aspecto sagrado dessa educação com que se possa lograr mais honras (Vives, 1952, p.91)”. ‘Mais honras’, no caso específico, fazia supor que a família dele – segundo o próprio aluno – “já honrada e nobilíssima, suba para grau mais alto, porque há agora muitos homens que, fiados na sua opulência, sem dignidades nem honras, por essas riquezas suas se levantam e olham como para iguais as linhagens nossas de antiga nobreza (Vives, 1952, p.91)”.

É nítido o senso de humor do diálogo e a caricatura de uma aristocracia descontente perante a ambição social da burguesia emergente, evidenciados pelo relato; quando, diante da expressão do incômodo fidalgo contra os mercadores enriquecidos, o professor responde àquela afirmação do aluno com a seguinte exclamação: “- Coisa nefanda! (Vives, 1952, p.91)”. Em seguida, o referido mestre manifesta na conversa o despropósito da argumentação do estudante, refutando sua soberba crença na superioridade de sua linhagem. São manifestas, no caso, as contradições sociais daquela época, que vivenciava o equilíbrio entre declínio da nobreza e ascensão da burguesia; levando a crer, inclusive, na possibilidade de algum nível de incipiente mobilidade social que, explicitamente, incomodava as camadas nobres à época. Nesse século XVI – e Vives observa argutamente o fenômeno – a educação e a escola são postas como fenômenos protagonistas para marcar diferenças e estabelecer patamares de desigualdades sociais. A seqüência do diálogo é reveladora de tal intuito:

Flexíbulo:- Se deixas o entendimento inculto e rústico, sem cuidares a não ser com alinhamento e compostura do corpo, de homem te convertes em bruto. Mas voltemos ao que nos diz respeito, que disso 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.92-7)”.

Há nitidamente, expresso nesse texto do século XVI, certo conflito entre uma aristocracia antiga que pretende marcar sua superioridade e uma nova aristocracia, que se ergue a partir da lógica mercantil. As escolas da época serviriam, ao que parece, tanto para uma quanto para outra: os antigos nobres pretendem obter clivagens de

distinção, que os diferenciem dos novos ricos; e este, por seu turno, pretendem adquirir os modos de ser da nobreza. A escola se prestava a ambas as coisas.

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.

Grinferantes: - Não o sei; bom é haver nascido de bons pais.

Flexíbulo: - Não sabes que uma coisa é boa e já entendes o que é melhor? Chegas aos comparativos sem saberes os positivos? E como sabes que teus pais e antepassados são bons? Em que sinal os conheces?

Grinferantes: - Como negas que sejam bons? (Vives, 1952, p.92-7)”.

Valorizando a renovação escolar, Vives observa dificuldades do ensino de padrão escolástico, especialmente no tocante às descobertas trazidas para o campo da investigação do mundo físico, natural e humano. Vives acentua procedimentos intuitivos de aferição e julgamento das práticas educativas. Para tanto, considera imprescindível avaliar comparativamente produções escritas do mesmo aluno em épocas diferentes, para averiguar o desenvolvimento de seu aprendizado. Contudo Vives não rejeita a idéia da imitação como recurso e fonte de aprendizado.

Defensor do ensino coletivo e, portanto, da instituição escolar, Vives preconiza uma sutil gradação dos conteúdos do ensino trabalhados, de maneira a que o aluno viesse a adquirir erudição, sem, para tanto, valer-se exclusivamente da memória. Mesmo assim, a memorização é tida como técnica fundamental para se obter conhecimento; sendo a memória avaliada como faculdade da alma a ser exercitada. Nesse sentido, o autor não irá – como muitos dos seus contemporâneos o faziam – rejeitar todos os procedimentos escolares em voga, qualificando-os, em bloco, como obsoletos. Vives observa as variáveis positivas e as negativas da educação escolar; pondera sobre elas e oferece, para seu leitor, recomendações que dirão respeito, sobretudo, a uma maior eficácia na organização do ensino; tendo em vista seus resultados. Assim, não é um detrator das escolas de seu tempo. Não é um detrator sequer dos padrões de ensino da época, tidos por obsoletos e ineficazes. Procura, para além de tudo isso, refletir e apresentar preceitos e sugestões para tornar o ensino mais atraente e, fundamentalmente, mais eficaz. Diz, por exemplo:

“Saiba que a memória é o tesouro de toda erudição; e se ela falta todo o trabalho se torna vão... Ninguém tem uma memória tão precária que, com o exercício, não possa torná-la hábil. Não há outra faculdade da alma que aprecie tanto o exercício para se pôr a trabalhar; não há tampouco nenhuma outra que mais facilmente se corrompa e morra, estancada na ociosidade e inatividade. Por isso, todos os dias, deve-se aprender alguma coisa (Vives, 1948 tomo II, p.327)”.

Dirigindo-se aos responsáveis pelas escolas, Vives observa cautelosamente questões concernentes à edificação de prédios escolares. Estes deveriam ser pensados e construídos à luz de referências de higiene e de disposições educativas adequadas aos espaços projetados. Propõe a organização de atividades físicas para contrabalançar a imobilidade exigida pelo aprendizado sistemático nos bancos escolares. Para que isso pudesse acontecer durante todas as épocas do ano, recomenda que os pátios

fossem cobertos. Mas o que mais impressiona nos textos diretamente dirigidos aos estudantes é a preocupação do autor em oferecer táticas e técnicas de facilitação do ensino, que pudessem ser apropriadas e incorporadas para favorecer o aprendizado. Tais recomendações para os alunos, indiretamente indicam procedimentos tidos por recomendáveis para professores; nas sugestões de estudo estariam parte dos supostos segredos da delicada arte de ensinar:

“Tem, de parte, um caderno, onde anotarás, se leres ou ouvires, alguma coisa dita com graça, elegância ou prudência, ou algum vocábulo raro ou esquisito, bom para a prática comum, o que terás guardado para servir-te, quando houveres por mister. Trabalha por entender não somente as palavras, mas principalmente o sentido. Toma por costume praticar e contar o que lês ou o que ouves - àqueles com quem aprendes, em latim, ou, a outros, na tua língua natural – e esforça-te por contá-lo tão elegantemente e com tão boa graça como o ouviste e assim exercitarás o engenho e aprenderás a bem falar. Hás-de manejar muito a pena, que é a maior mestra do mundo e o que mais presto e melhor ensina a falar. Escreve, copia, responde por escrito, muito a miúdo e faze, de dois em dois dias, ou, pelo menos, de três em três, uma cata a alguém que te responda, e mostra-a, depois de escrita, a quem ta emende, decorando tudo o que te corrige, para não tornares outra vez a cair no erro... Não deixes repousar a memória, que ela gosta que a trabalhes e te sirvas dela; e, assim, melhor a aumenta. Não deixes passar um dia em que não na encarregues de guardar alguma coisa. Quanto mais a encarregamos, tanto o guardará com mais fidelidade; quanto menos te servires dela, tanto mais infiel será. Quando lhe houveres recomendado alguma coisa, deixa-a repousar um pouco, tornando, depois, a lhe pedir contas. Se queres aprender alguma coisa, hás-de lê-la de noite quatro ou cinco vezes com grandíssima atenção, e volta pela manhã a pedir contas à memória... (Vives, 1952, p.27-9)”.

A relação com o conhecimento nos variados países da Europa será, a partir dos séculos XIV e XV, tributária das exigências do mundo mercantil. Como bem destaca António Nóvoa, era como se os saberes ligados à tradição da Igreja – o ler/escutar – se acoplassem a conhecimentos derivados de necessidades da vida urbana e comercial – o escrever/ contar (Nóvoa 1991 1987 ; Hamilton 1992 ; Chartier & Hébrard 1995). Daí a estruturação de uma sociedade regida por parâmetros materiais de troca; com a conseqüente ética burguesa e protestante do capitalismo e, paralelamente, o movimento de civilização social dos costumes. Tudo isso compunha – pode-se supor - um código normativo voltado para transformar, pouco a pouco, condutas e posturas prescritas como uma segunda natureza; interiorizadas por procedimentos vários de auto-controle, auto-contenção, auto-domínio: enfim, indícios de pudor e de vergonha; regulação dos afetos e das paixões.

Essa dinâmica social integra progressivamente o que é compreendido, a princípio, como cortesia, posteriormente como civilidade e, finalmente, como civilização (Elias, 1993 1994). De qualquer modo, eram formas acordadas para socializar as gerações jovens. A mesma juventude ganhava uma identidade nova perante as sociedades anteriormente constituídas. Parte significativa dessa estrutura moderna de civilização passaria, em princípio, pela escola.

Até basicamente o século XVI, as raras escolas existentes eram, em sua maioria - como se observa pela obra de Vives - regidas pelos chamados ‘mestres-

livres'; que alugavam um cômodo ou reservavam um local em sua própria residência para dar lições às crianças e aos jovens que os procuravam. Sendo assim, tais professores recebiam e agrupavam no mesmo espaço crianças de variadas idades e diversos níveis de aprendizado. Esse modo de formação convivia, evidentemente, com modelos não letrados de educação, como a cavalaria no ambiente do feudo e as corporações no ambiente das cidades. As escolas dos mestres livres formavam nobres. É fato. Mas formavam também os filhos de mercadores (Manacorda, 1992): aqueles que precisariam minimamente do aprendizado do ler, escrever e contar. Os homens da cidade – como já se procurou evidenciar - desejavam o mundo do mercado; mas propunham-se a dar a esse mundo algum timbre de alguma cultura letrada. A aristocracia antiga passa a recorrer à cultura das letras para diferenciar-se daquela que compreendiam ser a nova nobreza. Essa recente aristocracia endinheirada também deseja a escola como um mecanismo de distinção (Petitat, 1994). Para mercadores e para nobres, a procura pela escola é tida como marca de altivez; um modo próprio de compor a socialização: civilização escolar.

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.
- BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C. e KUHLMANN Jr., M. (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.
- BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, In: LAUAND, Jean (org.). *Filosofia e Educação: estudos 1*. São Paulo: Factash Editora, 2007. p.19-41. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a08v2361.pdf>
- BOTO, Carlota. Civilizar a infância na Renascença: estratégia de distinção de classe I. In: *Filosofia e Educação: estudos 12*. São Paulo: Factash Editora, 2008. p.7-26.; e Civilizar a infância na Renascença: estratégia de distinção de classe II. In: *Filosofia e Educação: estudos 13*. São Paulo: Factash Editora, 2008. p.19-41.
- BOTTERO, Jean (*et alli*). *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995.
- BURKE, Peter. *A arte da conversação*. São Paulo: Unesp, 1995.
- BURKE, Peter. *O Renascimento italiano: cultura e sociedade na Itália*. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.
- CHARTIER, Anne-Marie e HEBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura - 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, Roger. *Lectures et lecteurs das la France d'Ancien Regime*. Paris: Seuil, 1987.
- CHATEAU, Jean (e outros). *Os grandes pedagogos*. Lisboa: Edição Livros do Brasil, s/d.
- CHERVEL, André. *La cultura scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.
- COURTINE, Jean-Jacques & HAROCHE, Claudine. *História do rosto*. Lisboa: Teorema, 1995.
- 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. 2ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELLIOT, J.H. *O Velho Mundo e o Novo (1492-1650)*. Lisboa: Quercus, 1984.
- EISENSTEIN, E.L. *A revolução da cultura impressa: os primórdios da Europa Moderna*. São Paulo: Ática, 1998.
- ERASMO. *A civilidade pueril*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- ERASMO. *De pueris (Dos meninos)*. Trad: Luís Feracine. São Paulo: Editora Escala, s/d.
- 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. *L'éducation de l'homme moderne (1400-1600)*. Paris: Fayard, 2003.
- 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.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria e educação*, 6, 1992.
- HÉBRARD, Jean. La scolarisation des savoirs elementaires à l'époque moderne. In: *Histoire de l'éducation* . nº38. Mai 1988. Paris: Service d'Histoire de l'Éducation, INRP.
- HELLER, Agnes. *O homem no Renascimento*. Lisboa: Presença, 1982.
- 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, nº1, ano1, 2001.
- LAUAND, Jean. *Em diálogo com Tomás de Aquino: conferências e ensaios*. São Paulo: Editora Mandruvá, 2002.
- LAUAND, Luiz Jean. Introdução. TOMÁS DE AQUINO. *Sobre o ensino (De magistro)*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- 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.
- 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 sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e educação*. 4. 1991.
- NÓVOA, António. *Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIe-XXe siècle)*. 2 volumes. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.
- NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PANOFSKY, Erwin. *Renascimento e renascimentos na arte ocidental*. Porto: Presença, 1981.
- PETITAT, André. *Produção de escola/produção de sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- 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. *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon/Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980.
- VINCENT, Guy (direction) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire: scolarisation et socialisation das les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.
- VIVES, Juan Luis. *Diálogos*. Barcelona: Editorial Ibéria, 1957.
- VIVES. Dos diálogos. In: *Moralistas espanhóis*. Volume XI. Rio de Janeiro: Jackson Inc. 1952. p.83-104.
- VIVES, Jean-Louis. *L'éducation de la femme chrétienne*. Paris: L'Harmattan, 2010.
- VIVES, Juan Luis. *L'introduction a la sagesse: ou la petite morale de Jean Louis Vives de Valence (1670)*. Breinigsveille, Kessinger Publishing, 2011.
- VIVES, Juan Luis. *Obras completas: primera traslacion castellana integra e directa, comentarios, notas y un ensayo bibliografico*. Tomo Segundo. Madrid: Aguilar, 1948.
- 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.

Recebido para publicação em 03-11-11; aceito em 01-12-11