

Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras

Norberto Dallabrida

Resumo

Este ensaio se propõe comparar dois estudos de sociologia histórica sobre a escolarização moderna. Os livros escolhidos são *Produção da escola/ produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*, de André Petitat (1994), e *Arqueología de la escuela* (1991), de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uría. Os dois trabalhos constataam descontinuidade entre as práticas educativas medievais e os colégios modernos, sublinham a função produtora das instituições escolares e o seu caráter classista, mas apresentam diferenças na leitura dos modos de educação e da desigualdade de gênero.

Palavras-chave

Educação - História. Petitat, André - Crítica e interpretação. Varela, Julia - Crítica e interpretação. Alvarez-Uría, Fernando - Crítica e interpretação.

Professor do Departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC
Doutor em História Social pela USP

Com o intuito de compreender o mundo contemporâneo, a historiografia tem revisitado a chamada Idade Moderna – período compreendido entre os séculos XVI e XVIII¹. Em boa medida, essa releitura está ligada à problematização da Revolução Industrial e da Revolução Francesa como parteiras da modernidade e à redescoberta da “revolução científico-tecnológica” e da consolidação dos Estados Nacionais, no final do século XIX, que proporcionaram um impacto significativo nas sociedades ocidentais e no mundo. Por outro lado, busca-se perceber processos de longa duração que tiveram começos parciais desde o século XVI e que são importantes para entender o nosso presente. Entre os trabalhos que proporcionaram nova leitura da Idade Moderna, pode-se citar *O processo civilizatório*, de Elias (1989), *Vigiar e punir*, de Foucault (1993), e *História social da família e da criança*, de Ariès (1981).

As transformações significativas nas práticas educativas que contribuíram para produzir o mundo pós-medieval também foram objeto de investigações recentes. Diferentes obras procuram colocar o foco sobre os deslocamentos que ocorreram na educação no início da Idade Moderna, entre os quais *Produção da escola/produção da sociedade*, do sociólogo canadense Petitat (1994), e *Arqueología de la escuela*, dos sociólogos espanhóis Varela e Alvarez-Uría (1991). O presente trabalho coteja essas duas leituras em torno da emergência da escolarização moderna, procurando constatar elementos comuns de análise, mas também perceber diferenças, especialmente aquelas vinculadas às fundamentações teóricas e aos recortes espaciais.

O livro de Petitat, *Produção da escola/produção da sociedade*, publicado originalmente em língua francesa em 1982 e traduzido para o português doze anos depois, tem como subtítulo “análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente”. O primeiro “momento decisivo” da escolarização apontado pelo sociólogo canadense foi a instituição e disseminação dos colégios a partir do século XVI, considerado “o fenômeno mais marcante da história das instituições escolares”. Os colégios das congregações católicas, das igrejas protestantes e aqueles vinculados às universidades tinham, segundo ele, “semelhança institucional”, pelo fato de terem em comum dispositivos escolares tais como “concentração dos cursos dentro dos estabelecimentos, gradação sistemática das matérias, programa centrado no latim e no grego, controle contínuo dos conteúdos adquiridos, supervisão e disciplina.” (PETITAT, 1994, p.76). Outra característica notável nos colégios é a sua permanência ao longo de

praticamente toda a Idade Moderna, pois somente em meados do Século das Luzes passaram a ser alvo de críticas, vindas dos que defendiam o ensino das línguas nacionais e dos saberes das Ciências Naturais e daqueles que propunham novas metodologias de aprendizagem.

Petit (1994) constata as “profundas diferenças” entre as práticas educativas medievais e os colégios modernos. O deslocamento histórico começou a se processar nos *hospitia*, alojamentos para estudantes pobres que freqüentavam as Faculdades de Artes, mantidos por nobres ou eclesiásticos enriquecidos. Em Paris, em princípios do século XIV, os *hospitia* começaram a se transformar em estabelecimento de ensino, onde os estudantes recebiam aulas de recuperação. Aos poucos os estudantes começaram a abandonar as aulas avulsas nas Faculdades de Artes e a preferir o ensino institucionalizado nos emergentes colégios. A respeito, o autor da obra em tela conclui:

Assim, à dispersão dos ensinos individuais sucedeu um agrupamento de estudantes e de professores em um certo número de estabelecimentos. Importantes transformações no ensino acompanham este movimento de concentração, referentes ao *controle* exercido sobre os estudantes, às *matérias* ensinadas e à criação de *graus e classes*. (PETITAT, 1994, p.77, grifo do autor)

Houve, portanto, uma transformação marcante em relação ao disciplinamento dos estudantes, que passaram a ser submetidos à “contínua supervisão” e a seqüenciação dos saberes.

A introdução das séries e das classes escolares deu-se também nos colégios organizados pelos Irmãos de Vida Comum, nos Países Baixos, no final do século XV, mas disseminou-se e aperfeiçoou-se nos colégios protestantes e católicos do século seguinte. Entre os Irmãos de Vida Comum, inicialmente havia somente três ou quatro classes, mas depois foram desdobradas em seis ou sete classes sucessivas. Mélancton, colaborador de Martinho Lutero, propôs um plano de reforma do ensino em 1528 em que dividia o ensino em três classes: aprendizagem de leitura e escrita, de gramática latina e a de lógica. Baduel, “amigo de Sturm e de Calvino” e organizador do Colégio de Nîmes, em 1549, afirmava que “a escola se dividirá em classes de acordo com a idade e o desenvolvimento dos alunos. O ensino das crianças pequenas será diferente daquele dos adolescentes, e ambos te-

rão seu início, sua marcha progressiva e seu final [...]” (PETITAT, 1994, p.79). Os jesuítas legaram estas experiências em relação à seqüenciação de conteúdos e as burilaram, inscrevendo-as na *Ratio studiorum* (1599).

Petit (1994) aponta o fosso entre as Faculdades de Artes da Idade Média e os colégios modernos, indicando que ele se processou entre os séculos XIV e XVI. Defende que as novas experiências pedagógicas foram implementadas efetivamente nos colégios das igrejas protestantes e da Igreja Católica tridentina, pois elas encontraram mais resistências nos colégios universitários, devido ao peso de sua tradição medieval. Na opinião do sociólogo canadense, os principais teóricos e propagadores da “nova ordem escolar” estão entre os homens das Reformas Religiosas, que colocaram a escola como uma das principais estratégias da concorrência religiosa no início da Idade Moderna. Neste sentido, cita a frase lapidar “as igrejas não podem prosperar sem escolas”, formulada pelo reformador Mélancton, que dá o tom do novo momento histórico no Ocidente. Entre os reformadores do ensino, os calvinistas e jesuítas ganham realce – sendo contemplados com subcapítulos específicos, em que são citados e analisados o modelo Colégio de Genebra, fundado em 1559 por João Calvino e Teodoro de Bèze, e a *Ratio studiorum*, o método pedagógico da Companhia de Jesus, oficializado em 1599, após dezenas de anos de prática educativa na vasta rede escolar jesuítica.

A obra *Produção da escola/produção da sociedade* procura identificar e compreender os novos mecanismos que concorreram para a manufatura da nova pedagogia nos colégios modernos. Em primeiro lugar, essas instituições escolares diferenciam-se pela introdução do tempo linear e cronológico, marcado pelo relógio mecânico, que já era utilizado nas cidades mercantis desde o século XIV. Petit (1994) aborda com muita clareza e propriedade a presença do “tempo mecânico do relógio” nas instituições escolares ocidentais na Idade Moderna. A este respeito afirma: “A transformação que mais nos chama a atenção está na instituição progressiva de uma divisão regular do horário, substituindo o horário irregular da Igreja.” (PETITAT, 1994, p.91). Os minutos e as horas passam a fragmentar o cotidiano escolar, de forma que o conhecimento escolar deve ser adequado a tempos delimitados, ao contrário da Idade Média, quando o aprendizado nas Faculdades de Artes era flexível, de acordo com o ritmo individual do estudante. A marcação cronológica do tempo é o dispositivo que permite pensar a divisão dos horários, das classes e dos graus, bem como a idéia de progressão escolar e de classificação e premiação.

Os colégios modernos também se diferenciam das Faculdades de Artes medievais pelo fato de seqüestrarem os alunos e os submeterem a uma quarentena – para utilizar a expressão feliz de Ariès (1981), em *História social da família e da criança*. O sociólogo canadense afirma que a segregação entre adultos e “crianças” é um dos princípios da Pedagogia Moderna, mas sublinha que a nova categoria inventada no início da Idade Moderna é a adolescência. Grosso modo, no período medieval não havia divisão de idades no mundo social e nem nas escolas catedrais e universidades, de forma que estudantes de diferentes idades conviviam e aprendiam lado a lado. No entanto, Petitat (1994) chama a atenção para o caráter de classe na construção da adolescência: “Mas, se no século XVI já existe a separação entre o adulto e o adolescente, ela está confinada aos colégios e concerne pois, em primeiro lugar, às camadas sociais superiores. O aprendiz e o jovem trabalhador ainda compartilham da vida dos mais velhos.” (PETITAT, 1994, p.91). Os adolescentes passam a ser confinados num regime especial, mais particularmente nos internatos, que cortam ainda mais os seus laços comunitários e culturais.

No interior dos colégios foi colocada em marcha uma prática estranha à pedagogia medieval: os trabalhos escritos, sejam eles exercícios, deveres ou provas. No medievo predominavam as disputas orais, em que mestres e discípulos se desafiavam de forma verbal, geralmente em torno de questões teológicas. Nesta direção, Petitat (1994, p.81) conclui: “A composição latina representa o exemplo modelar destas novas práticas, sem qualquer dúvida encorajadas pelo desenvolvimento da imprensa.” A lógica dos exercícios estava articulada com a nova configuração espaço-temporal e concorria para o incitamento ao trabalho regular, que desqualificava o ócio, a preguiça e a mendicância franciscana – valorizada na Baixa Idade Média. O sociólogo canadense cita e lembra o trabalho de Max Weber *Ética protestante e o espírito do capitalismo*, de 1983, para mostrar que a perda de tempo passa a ser considerada “o mais grave dos pecados”. No entanto, a “exaltação do trabalho” é constatada entre todos os reformadores religiosos, pois, para o catolicismo tridentino, a palavra trabalho foi ressignificada, deixando de ter o sentido de punição e sofrimento.

Ademais, nos colégios modernos passou-se a operar um novo recorte e organização dos saberes, que privilegiava “o aprendizado correto da gramática latina e grega” e o estudo dos autores da Antigüidade Clássica, em especial Cícero, considerado o modelo de clareza e perfeição”.

Esta mudança pode ser verificada nas propostas educativas do pedagogo luterano Mélanchton, no currículo dos colégios calvinistas e na *Ratio studiorum* da Companhia de Jesus. Segundo Petitat (1994), o destaque dado pelos colégios ao latim, ocorreu no momento em que esta língua deixou de ser utilizada nos negócios e na administração, contudo mantendo-se nas igrejas e nos círculos letrados universitários. A predominância do latim e do grego nos colégios permanece – no caso francês – no mínimo até a Revolução Francesa, apesar da crítica formulada por vários pensadores no século XVIII e da introdução de disciplinas modernas como Língua Vernácula, Química, Física e História Natural em alguns colégios como os dos jesuítas e principalmente entre os oratorianos – mais abertos aos ares regalistas e aos saberes modernos.

Nos seus colégios, os padres jesuítas também operaram um recorte específico sobre os textos dos autores da Antigüidade Clássica, procurando despaganizá-los para ajudarem a incutir a fé católica tridentina. Petitat (1994, p.82), afirma que “os jesuítas truncam os textos e tomam parte ativa no surgimento de uma literatura de ‘trechos escolhidos’, a qual se presta admiravelmente bem aos múltiplos exercícios e ao aprendizado formal das línguas antigas.” Os padres-professores buscavam afastar os seus alunos da literatura corrente na sua época, pontuada por críticas à Igreja Católica, advindas da conjunção das Reformas Religiosas e das guerras de religião. A ressignificação jesuítica da cultura da Antigüidade Clássica, depois de realizada nos colégios da Companhia de Jesus na segunda metade do século XVI, foi inscrita na *Ratio studiorum*, que também tinha a função de homogeneizar conteúdos culturais.

Petitat (1994) debruça-se na compreensão da seleção dos estudos clássicos como eixo estruturador dos currículo dos colégios modernos, pois constata que somente um quarto dos seus alunos – ou seja, aqueles que ingressam nos cursos superiores ou os futuros professores de escolas elementares latinas ou colégios – utilizavam profissionalmente o conhecimento da língua latina e grega. Conclui que a maioria dos alunos buscava as “belas-letras” como distinção estética, ao lado das maneiras civilizadas, que passaram a ser desejadas pelas elites burguesas e nobres. O sucesso do livro *De civilitate morum puerilium*, publicado em 1530, de Erasmo de Rotterdam, que teve 80 edições e 14 traduções, é oportunamente lembrado e foi um sintoma da mudança de sensibilidade entre o Medievo e a Idade Moderna. Por outro lado, constata que a civilidade das elites foi

levada posteriormente às classes populares, como é o caso do manual de civilidade produzido por João Batista de La Salle, no início do século XVIII, para ser utilizado nas escolas elementares de caridade.

A argumentação caminha no sentido de constatar “laços privilegiados entre os colégios e a burguesia em formação”, que procura se aproximar da nobreza por meio da aquisição de seu capital cultural e marcar posição em relação às classes populares. Trata-se de “gente graúda” – tradução de *peuple gras* –, representada especialmente pelos grandes comerciantes, letrados, funcionários públicos e profissionais liberais, que é identificada com o trabalho, mas que despreza o trabalho manual. A nobreza também aprende as “belas-letras” nos colégios, mas complementa a sua formação cavalheiresca com preceptores e posteriormente nas academias. Há uma matização muito pertinente em relação ao estrato nobiliárquico: na França, os nobres menos abastados estudavam em colégios menores, enquanto a “alta nobreza” freqüentava os colégios de elite – como os colégios La Flexe, Clermont e de Juilly. A cultura humanista dos colégios não era suficiente para enobrecer a burguesia, mas necessária para aqueles que aspiravam a “nobreza de veste”.

No livro *Produção da escola/produção da sociedade* há um empenho de seu autor em fazer analogia entre as manufaturas e os colégios modernos, não no sentido de buscar “os laços de causalidade”, que são muito difíceis de averiguar, mas constatar “certas semelhanças entre a concentração de trabalhadores nas grandes manufaturas e a de alunos e professores em estabelecimentos centralizados”. Nesta direção, apresenta uma provocação: “É difícil crer especialmente que os colégios, que pululam, derivem de algumas poucas manufaturas esparças e engolidas em um mundo ainda eminentemente artesanal. Melhor do que qualquer outra instituição, são eles que alimentam uma tendência geral de época.” (PETITAT, 1994, p.93). Ademais, percebe também que na conjunção pós-medieval, outras instituições sociais, como a Igreja Católica e o Estado, foram reestruturadas para responder às novas exigências dos tempos. A estrutura da Igreja Católica foi revista em torno do Concílio de Trento, passando a ter ministérios especializados e novas congregações, em que desponta a Companhia de Jesus. Os Estados monárquicos modernos eram centralizados e administravam grandes extensões territoriais.

Petit (1994) constata também a emergência de escolas elementares de caridade, na segunda metade do século XVII, dirigidas pelo Abade Dêmia e sobremaneira pelos lassalistas. O método das escolas dirigidas por Jean

Batiste de La Salle era muito próximo da *Ratio studiorum*, pelo fato de procurar educar por meio de estratégias pedagógicas modernas tais como o incitamento do corpo docente ao trabalho regular, a emulação, o uso de castigos morais e físicos, a implementação de exercícios de penitência. No entanto, as escolas lassalistas substituíram as línguas clássicas pelo francês e também ensinavam rudimentos de aritmética. A emergência das escolas elementares de caridade estava ligada aos motins e revoltas que pulularam na primeira metade do século XVII, devido à aguda crise econômica por que passava a Europa, que associou ainda mais a imagem da pobreza à da violência. Enfim, ao cotejar as pequenas classes dos colégios e as escolas elementares de caridade, conclui-se que há pontos de convergências, mas o estabelecimento de um “dualismo na escolarização elementar”, em que os colégios preparavam para os cursos superiores ou conferiam cultura humanista distintiva e as escolas para as classes populares concorriam sobremaneira para a moralização e controle das classes populares.

A obra *Arqueología de la escuela*, publicada em 1991, também considera que, a partir do século XVI, emergiram novas práticas educativas que se diferenciaram substancialmente daquelas realizadas na Idade Média. Varela e Alvarez-Uría (1991) colocam o foco sobre os “novos dispositivos de intervenção” da Igreja Católica para fazer frente aos Estados administrativos modernos e sobretudo para combater as igrejas protestantes que, desde o cisma iniciado por Martinho Lutero, disseminaram-se no território europeu. Concebem que as Reformas Religiosas e as guerras de religião foram a pedra de toque na conjunção social pós-medieval, pois acreditam que *el fanatismo religioso es una de las claves de la modernidad*. Tanto as igrejas protestantes como a Igreja Católica passaram a investir na produção de sujeitos fiéis às suas doutrinas, privilegiando os indivíduos de tenra idade que poderiam ser moldados com mais facilidade e eficácia, especialmente por meio da criação de instituições educativas.

Especialmente após o Concílio de Trento, a Igreja Católica passou por uma reestruturação significativa, procurando redefinir suas posições teológica, pastoral e litúrgica. O catolicismo tridentino produziu diversificadas estratégias e táticas de conquista e manutenção da fé ortodoxa, entre as quais a criação de devoções modernas, a fundação de santuários, a confissão, a direção espiritual, a criação de instituições escolares, a elaboração de catecismos, a definição do *índex* para os livros, a retomada das práticas inquisitoriais. Assim como as igrejas protestantes, a Igreja Católica investiu em várias fren-

tes educativas, que passam a atender as classes sociais de forma diferenciada e contribuíram para impedir o avanço dos cismas modernos. Os reformadores católicos atuaram como preceptores dos filhos da nobreza cortesã, como fundadores de colégios para as elites e de instituições assistenciais e de caridade para as classes populares. Para realizar esta tarefa fulcral, foram criadas novas congregações católicas, com devoção e religiosidade modernas, entre as quais destacou-se a Companhia de Jesus, considerada a “tropa avançada da Contra-Reforma”.

Os sociólogos espanhóis identificam a emergência da infância na Idade Moderna ligada a práticas familiares, modos de educação, classes sociais e gêneros. Apoiados em Ariès (1981), constatam que, entre o Renascimento e as Reformas Religiosas, foi brotando uma nova atitude em relação à “infância”, tematizada pelos humanistas e reformistas religiosos. Chamam a atenção que não se tratava de uma etapa cronológica precisa como se conhece nos dias atuais, mas de uma distinção do mundo adulto, que era denominada “juventude” ou “mocidade”. A construção social da infância também é percebida nas pinturas da corte espanhola da Idade Moderna, particularmente nos quadros de Velázquez sobre os filhos da aristocracia. Segundo os autores, a configuração da juventude ou mocidade nesse momento histórico serviu de base para os desdobramentos posteriores da “infância” realizado por Jean Jacques Rousseau em *Emílio ou a educação*, de 1768, e o nascimento da figura do bebê no século XIX.

No entanto, Varela e Alvarez-Uría (1991) sublinham que essa nova sensibilidade em relação à infância colocou-se inicialmente entre as crianças das classes privilegiadas e entre os meninos. Argumentam que, como na atualidade, na Idade Moderna existiram “diferentes infâncias”, que eram produzidas por diversificados modos de educação, vinculados aos seus estamentos sociais. À luz dos trabalhos de Elias (1989; 1993), eles desnaturalizam as camadas aristocráticas, ou seja, diferenciam a nobreza militar do Medievo da nobreza cortesã da Idade Moderna, que era educada nas armas e nas letras por preceptores domésticos para ocupar postos de comando nos Estados absolutistas. Chamam a atenção para o surgimento de manuais de civilidade para essa nova nobreza, entre os quais *De civilitate morum puerilium*, escrito por Erasmo de Rotterdam, em 1530, como referido, e se disseminou em vários países europeus². Na Espanha, Felipe II, além de ser introduzido na nobre arte das armas, foi o primeiro infante a aprender o latim – a língua culta da época – e a ter gosto pelas obras clássicas.

Grosso modo, a burguesia emergente e a nobreza provinciana foram educadas nos colégios, que tiveram um grande florescimento nessa época no mundo ocidental. Na Espanha, a grande maioria dos colégios foi instituída pela Companhia de Jesus, que colocava em marcha dispositivos disciplinares tais como o exercício constante, a emulação, a classificação e a premiação, o controle do tempo e do espaço, inscritos na *Ratio studiorum* – o código educativo da Companhia de Jesus. Tanto nas cortes modernas como nos colégios, a infância masculina foi a primeira a ser construída, viabilizando a preparação dos homens para a vida pública e excluindo as mulheres.

A educação da infância das classes populares pertencia a outro mundo social, pois constituía-se de rudimentos das letras, doutrina cristã e aprendizagem dos ofícios e era realizada em casas de recolhimento e hospitais. Os sociólogos espanhóis afirmam que Ariès (1981) não deu a devida importância aos dispositivos disciplinares utilizados no recolhimento e moralização das crianças das classes desfavorecidas e comparam:

La infancia “rica” va a ser ciertamente gobernada, pero su sumisión a la autoridad pedagógica y a los reglamentos constituye un paso para asumir “mejor” más tarde funciones de gobierno. La infancia pobre, por el contrario, no recibirá tantas atenciones siendo los hospitales, los hospicios y otros espacios de corrección los primeros centros-piloto destinados a modelarla. (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991, p.25).

Contudo, na Espanha seiscentista, eles dão destaque aos escolápios³, que tiveram um projeto educativo direcionado para os meninos pobres, baseando-se na *Ratio studiorum* dos jesuítas. O sistema disciplinar dos escolápios era mais severo e rude e até os prêmios de suas escolas – estampas e livrinhos piedosos – eram menos refinados do que aqueles dos colégios jesuítas (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991, p.35-36).

Arqueología de la escuela procura mostrar que os modos de educação na Espanha da Contra-Reforma não se diferenciaram somente pelos conteúdos culturais que recortavam e transmitiam, mas pelas formas diferenciadas de disciplinamento corporal específicas de cada estamento social. Há, definitivamente, uma assimetria entre as classes populares e as elites, mas verifica-se também uma matização nas classes abastadas entre a nobreza da corte e a burguesa, como sintetizam os sociólogos espanhóis:

La recogida y educación de los niños pobres en instituciones a las que son destinados poco tiene que ver no sólo con la educación de Príncipe niño sino también con la de los colegiales que además de dedicarse al estudio de materias literarias (gramática, retórica, dialéctica) vedadas para los pobres y al de distintas lenguas entre las que predomina el latín, se entretienen con juegos y espectáculos cultos y adquieren cortesanías maneras mediante la danza, la esgrima, la equitación y otros ejercicios de marca que les proporcionarán lo que Pierre Bourdieu denomina una *hexis corporal* en consonancia con su categoría social. Pero no se trata únicamente de diferencias de contenidos y actividades sino que la dureza del encierro, el rigor de los castigos, el sometimiento a las órdenes, el distanciamiento de la autoridad, y la autopercepción que se les inculca son el fruto de la diferencia abismal que existe entre los preceptores domésticos, los colegios y “las escuelas de primeras letras” destinadas a los hijos de los pobres. (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991, p.31).

Na sua genealogia da escolarização, Varela e Alvarez-Uría (1991) flagram o “espaço conventual” como um dispositivo disciplinar e o principal sinal arquitetural das instituições educativas pós-medievais. Os espaços fechados modernos como colégios, albergues, casas de misericórdia, hospícios, seminários, que se disseminaram a partir do século XVI, têm uma lógica ordenadora e reguladora, que faz parte da “nova gestão das populações”. Ariès (1981) inspirou esta reflexão pelo fato de constatar que na Idade Moderna a aprendizagem passou a ser mediada pelas instituições escolares, que enclausuravam as crianças, separando-as dos adultos, na já citada “espécie de quarentena”. No entanto, essas instituições educativas são cuidadosamente diferenciadas em relação às classes sociais, pois os filhos das classes aristocráticas passavam por “enclausuramento moral”, enquanto as crianças pobres eram submetidas ao rigoroso e rude isolamento disciplinar. Essas práticas de seqüestro colocam-se de forma explícita nos colégios que educaram sobremaneira a burguesia emergente, que se tornou a classe social vitoriosa no mundo contemporâneo.

A descontinuidade entre as práticas educativas medievais e os colégios modernos pode ser verificada – segundo Varela e Alvarez-Uría (1991) – pelo cotejo da função do professor em cada uma destas instituições educativas. Apoiados nos estudos históricos de Durkheim (1995), eles contra-

põem o mestre das universidades e instituições educativas medievais, que se pautava pela posse e transmissão de determinados saberes, e o professor jesuíta, que deveria ser “um modelo de virtude”. O primeiro ocupava a cátedra de um grande auditório, cujo público estudantil era formado por diferenciadas idades e, após a sua lição, não tinha mais compromissos com o seu alunado, enquanto o segundo, além de transmitir conhecimento recortado e ressignificado pelo catolicismo tridentino, tinha a missão de regular e moralizar a vida escolar e social dos alunos. O professor jesuíta colocava em marcha um conjunto de dispositivos disciplinares – estranhos para o cotidiano educativo medieval –, entre os quais o controle do tempo, o esquadramento do espaço, o incitamento ao exercício permanente e escrito, a organização da emulação, a classificação e a premiação entre os alunos e a substituição dos castigos físicos pela “vigilância amorosa”. Essas práticas disciplinares levada a cabo pelos discípulos de Inácio de Loyola foram ensaiadas inicialmente nos colégios jesuíticos, especialmente no Colégio Romano, e posteriormente foram inseridas na *Ratio studiorum* (DALLABRIDA, 2001).

A estruturação dos colégios jesuíticos concorreram para a destruição e desvalorização de formas autônomas existentes nas instituições educativas medievais como as universidades e as corporações de ofício – onde havia uma relação mestre-discípulo. Os autores de *Arqueología de la escuela* sugerem que havia uma estrutura comum entre as instituições educativas medievais e as oficinas artesanais, assim como entre os colégios jesuíticos e as manufaturas modernas⁴. Em relação aos estudos superiores, observam que

las universidades medievales eran asimismo corporaciones estrechamente vinculadas a la comunidad, formaban parte del aparato eclesiástico y tenían una clara dimensión política, con un poder de decisión y de intervención en las cuestiones públicas los estudiantes en tanto que miembros de tal corporación gozaban de una serie de privilegios entre los que figuraban la elección de las autoridades académicas, el derecho de uso de armas, el derecho de asilo, la exención de impuestos, su “tumultuosa” participación en la provisión de cátedras, tribunales especiales etc. (VARELA, ALVAREZ-URÍA, 1991, p.40).

Na Espanha, a mudança desta configuração educativa começou a se colocar com a criação da Universidade de Alcalá de Henares, promovida pelo Cardeal Cisneros, e se dilatou no século XVI nas universidades reformadas e colégios jesuíticos.

Apesar de terem referenciais teóricos e fontes documentais diferentes, as obras *Produção da escola/produção da sociedade* e *Arqueología de la escuela* têm um curioso parentesco histórico-sociológico acerca das práticas educativas na Idade Moderna. Os dois trabalhos deixam clara a descontinuidade entre as práticas educativas medievais e os colégios modernos, como parte integrante da conjunção social de transição para o mundo pós-medieval, em que ganham relevo as Reformas Religiosas. Petitat (1994) percebe o deslocamento inicialmente nos *hospitia* medievais, que deixam de ter a função de alojamento e passam a ser instituições escolares, e nos colégios dos Irmãos de Vida Comum, mas ele se concretiza nos colégios religiosos que ajudaram a construir as Reformas Religiosas. Pelo fato de ter privilegiado a área francófona, ele dá destaque para os colégios calvinistas, especialmente aquele de Genebra, e a rede de colégios da Companhia de Jesus. Sublinha também que os principais pedagogos e propagadores da nova pedagogia foram os homens vinculados às Reformas Religiosas, pois, até o século XVIII, as instituições que gerenciavam o ensino eram majoritariamente religiosas.

Varela e Alvarez-Uría (1991) marcam de forma mais clara a ruptura dos processos educativos com as Reformas Religiosas do século XVI, em que seu fanatismo é considerado uma das alavancas da modernidade. Argumentam que as disputas religiosas galvanizaram o território europeu, transformando-o numa área de missão permanente e no palco das cruéis guerras de religião. As práticas educativas que emergiram na Idade Moderna, como os colégios religiosos, são vistas como estratégias da cruzada moderna, que transformaram o currículo escolar numa verdadeira trincheira. Pelo fato de seu referencial espacial ser a Espanha – um dos principais bastiões do catolicismo tridentino – eles focalizam com mais propriedade a presença dos colégios jesuíticos e o impacto pedagógico da *Ratio studiorum* nas instituições educativas espanholas. No entanto, assim como Petitat (1994), eles constatam pequenos sintomas da nova pedagogia antes da convulsão das Reformas Religiosas, como foi o caso da implantação da Universidade de Alcalá de Henares.

Todos os autores percebem que as instituições educativas ressignificadas, como as universidades, bem com os colégios criados no calor das Reformas Religiosas, implantaram um disciplinamento dos sabe-

res e dos corpos dos estudantes. Há tanto por parte dos reformadores protestantes como dos católicos leituras específicas sobre a cultura clássica, em que as obras dos autores da Antiguidade Greco-romana eram selecionadas e despaganizadas. Por outro lado, nos colégios foram colocados em marcha dispositivos disciplinares que procuravam proporcionar a regulação escolar dos alunos, que estava conectada com as novas formas de “governo” em várias instituições sociais e nos Estados absolutistas. Os dois trabalhos pensam esta transformação significativa na caixa-preta das instituições educativas como um novo modelo de gestão dos indivíduos e criam imagens sugestivas para visualizá-la: os sociólogos espanhóis denominam este processo de “maquinaria escolar”, enquanto Petitat (1994) refere-se a ele como “engrenagem”. Estes estudos, portanto, fazem parte da tradição sociológica ou historiográfica que concebem as escolas como instituições produtoras de sujeitos, geralmente contribuindo para a reprodução social.

Nos dois trabalhos acerca da escolarização na Idade Moderna, verifica-se a apropriação crítica das obras *História social da criança e da família*, de Ariès (1981), e *A evolução pedagógica*, de Durkheim (1995), textos de referência para este período histórico. No entanto, enquanto Petitat (1994) constrói a sua reflexão sociológica a partir da crítica aos reprodutivistas, Varela e Alvarez-Uría (1991) inspiraram-se nos instigantes trabalhos de Elias (1989; 1993) e Foucault (1979; 1993; 1995). As influências intelectuais nem sempre estão explicitadas nos textos, mas transversalizadas na tessitura das narrativas, de forma que podem ser percebidas na forma como são tratados temas comuns às duas obras como a infância ou os colégios dos jesuítas.

Ademais, durante a Idade Moderna, Petitat (1994) constata a existência do “dualismo escolar”, contrapondo os colégios, frequentados pelas classes privilegiadas, e as escolas elementares de caridade, cuja população escolar era formada pelas classes populares urbanas. Na França – pesquisada por Petitat (1994) – os primeiros foram fundados e dirigidos pelos padres jesuítas desde meados do século XVI, enquanto que as outras instituições educativas tiveram a presença marcante dos lassalistas desde o final do século seguinte. O sociólogo canadense acredita que o disciplinamento corporal era semelhante nas duas redes escolares e aproxima o manual pedagógico dos lassalistas, *A conduta das escolas cristãs*, e a *Ratio studiorum*, da Companhia de Jesus. Para ele, a diferenciação dava-se em relação à seleção e organização dos saberes escolares, pois os colégios ensinavam o latim, a língua que distinguia a

nobreza cortesã e a burguesia e viabilizava o acesso aos cursos superiores, enquanto as escolas elementares de caridade transmitiam sobretudo a língua vernácula, formando para o trabalho manual. Munido de dados quantitativos, mostra que as duas redes escolares atendiam públicos bem distintos e tinham escopos educativos diferenciados.

Por sua vez, Varela e Alvarez-Uría (1991) marcam mais claramente a existência de três modos de educação na Idade Moderna e sublinham a diferenciação social e escolar de gênero. Inspirados nas obras de Norbert Elias, eles percebem que a nobreza cortesã tinha uma educação mais refinada, realizada pelos preceptores, que visava o domínio da arte das armas e a educação nas letras e nas virtudes. E constataam esse “processo civilizatório” na Espanha do século XVI – preterida nos escritos de Elias –, colocando em relevo a trajetória social de Felipe II. Por outro lado, fundamentados nos trabalhos foucaultianos, constataam que nas instituições educativas havia também diferenciação do disciplinamento dos corpos, de acordo com a classe social e os gêneros. Concluem que nas instituições assistenciais e educativas voltadas para as classes populares, a disciplina-corpo colocada em marcha era muito mais rígida e rude e previa formas modernas de “governo”, mas também castigos corporais. Em relação à Espanha, citam a ação educativa voltada para as classes populares urbanas dos oratorianos, muito similar a dos lassalistas na França. Em todos os projetos educativos que se efetivaram na Idade Moderna, Varela e Alvarez-Uría (1991) chamam a atenção para a exclusão das meninas e mulheres, que teve longa duração.

Enfim, em relação aos modos de educação na Idade Moderna, as leituras de Petitat (1994); Varela e Alvarez-Uría (1991), apesar de terem apoios teóricos e documentais diferentes e contemplarem espaços europeus específicos, têm um curioso parentesco sociológico.

Notas

- 1 A primeira versão deste trabalho foi apresentada na XXV International Standing Conference for the History of Education – ISCHE, que se realizou em 2003, em São Paulo.
- 2 Varela (1983) afirma que o “Plano de estudos” de Erasmo de Rotterdam teve influência na educação jesuítica e nas obras pedagógicas de Vives.

- 3 Os escolápios foram fundados por São José de Calasanz em 1597, a partir de uma escola gratuita para meninos pobres na cidade de Roma, e oficializados pelo Papa Paulo V em 1622. Chegaram na Catalunha em 1648 e disseminaram-se na Espanha a partir da segunda metade do século XVII (RUIZ, 1998, p.126-127).
- 4 Sobre as manufaturas modernas, consultar Decca (1988).

Referências

- ARIÈS, Philippe. *História social da família e da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- DALLABRIDA, Norberto. Moldar a alma plástica da juventude. *Educação Unisinos*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, v.5, n.8, p.133-50, jan./jun. 2001.
- DECCA, Edgar de. *O nascimento das fábricas*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DURKHEIM, Émile. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ELIAS, Norbert. *El proceso de la civilización*: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- ELIAS, Norbert. *La sociedad cortesana*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 7. ed. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *História da loucura na idade clássica*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- PETTITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade*: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou a educação*. São Paulo: Difel, 1968. (Clássicos Garnier).
- RUIZ, Enrique Martínez (Ed.). *Diccionario de historia moderna de España*. Madrid: Ediciones ISTMO, 1998. (Fundamentos, 136).

VARELA, Julia. *Modos de educación en la España de la contrarreforma*. Madrid: La Piqueta, 1983. (Genealogía del poder, 9).

VARELA, Julia, ALVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991. (Genealogía del poder, 20).

WEBER, Max. *A Ética protestante e o espírito do capitalismo*. 3. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

The birth of modern schooling: a comparison of two studies

Abstract

This essay compares two historic sociological studies of contemporary schooling. The books chosen are “Production of school/production of society: socio-historical analysis of some crucial moments of the school evolution in the West”, by Andre Petitat, and “Archeology of the School”, by Julia Varela and Fernando Alvarez-Úria. Both studies identify a break between Medieval educational practices and modern schools, emphasize the productive function of the educational institution and its class character, but present a different interpretation of educational methods and gender inequality.

Key words

Education – History. Educational sociology. Petitat, André - Criticism and interpretation. Varela, Julia - Criticism and interpretation. Alvarez-Úria, Fernando - Criticism and interpretation.

La naissance de la Scolarisation moderne: la confrontation de deux lectures

Résumé

Cet essai se propose à comparer deux études de sociologie historique sur la scolarisation moderne. Les livres choisis sont “Production de l'école/Production de la société: une analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire dans l'Occident” de André Petitat et “Arqueología de la escuela” de Julia Varela e Fernando Alvarez-Úria. Ces deux travaux signalent des discontinuités entre les pratiques éducatives médiévales et les collèges modernes, en soulignant la fonction productrice des institutions scolaires et son caractère classiste, mais ils présentent également des différences concernant la lecture des modes d'éducation et de l'inégalité de genre.

Mots-clés

Education - Histoire. Petitat, André - critique et interprétation. Varela, Julia - critique et interprétation. Alvarez - Úria, Fernando - critique et interpretation.

Norberto Dallabrida
Rua José Lins do Rego, 207
88.085-300 – Florianópolis – SC
Telefax da UDESC: 222-9168
E-mail: norberto@udesc.br

Recebido em:15/03/2004
Aprovado em:24/05/2004