

A "PEDAGOGIA TRADICIONAL" MARCOS DE SUA MANIFESTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO

Francisco José da Silveira Lobo Neto

SUMÁRIO

Introdução;

1 - Bases Humanísticas da "Pedagogia Tradicional";
Tradicional";

1.1 - Características Gerais do Humanismo
Humanismo

1.2 - Revisitando alguns Mestres Humanistas
Humanistas

2 - A Reforma Religiosa e os Colégios na "Pedagogia Tradicional"
"Pedagogia Tradicional"

2.1 - Considerações Iniciais

2.2 - A Proposta Pedagógica da Reforma Religiosa

2.3 - Colégios e "Pedagogia Tradicional"

3 - Comênio: Um mestre da "Pedagogia Tradicional"?



A "Pedagogia Tradicional" - como, aliás, a maioria dos fatos ou movimentos que recebem uma denominação peculiar e caracterizadora na História - não surge repentinamente em um momento dado, para desenvolver-se, ser reformulada, contestada e extinta em outros definidos momentos. Assim como a Reforma e o Iluminismo, se evidenciam a partir dos séculos XVI e XVII (final) respectivamente, é a partir da segunda metade do século XVI que podemos identificar o conjunto de manifestações que caracterizam o surgimento da "Pedagogia Tradicional". Mas, também ela, veio sendo construída historicamente, através de diferentes e sucessivas propostas de sistematização da teoria e prática educativa. Estas propostas, com maior ou menor influência ou com maior ou menor permanência, contribuíram para caracterizar um modo de agir e de pensar a educação, dotado de identidade própria.

Como nos ensina Snyders, "assistimos... ao nascimento da escola que chamaremos, pois, tradicional, tal como vai efetivamente funcionar durante vários séculos; e talvez sejamos levados a considerar, nela, valores que não podem, pura e simplesmente, ser tratados, com desprezo, coisa que de modo algum implicará que se apresentem como definitivos, que recusem adaptação às novas épocas e, até, transmutação profunda".¹

Ao tentar apreender o processo histórico de formação e consolidação da "Pedagogia Tradicional" é inevitável dirigir nossos olhos, principalmente, para os acontecimentos do século XVI e XVII. Mas também é necessário manter a agilidade do olhar para identificar em épocas anteriores e posteriores, o processo de gestação e de desenvolvimento desse importante momento/movimento da educação. É preciso, sobretudo, entender que a pedagogia tradicional se estrutura e consolida no alvorecer dos tempos modernos, na relação com as rupturas e rebeliões do Renascimento, da Reforma, das Utopias, das Revoluções². Se é possível identificar suas características,

¹ SNYDERS, Georges. *Os Séculos XVII et XVIII*. In DEBESSE, Maurice & MIALARET, Gaston. *História da Pedagogia* (Tratado das Ciências Pedagógicas, vol.2). São Paulo, Cia Ed. Nacional/EDUSP, 1977, p.306.

² Em um muito bem sucedido esforço de síntese, Manacorda faz um inventário de "linhas gerais da história da civilização" que se desenvolvem "sob estes títulos", valendo, aqui, destacá-las:

* a expansão do espírito e dos conteúdos do humanismo em toda a Europa, com a constituição de modos de vida mais dinâmicos e mundanos, em conjuntos estatais e sociais bem distantes do âmbito restrito das democracias comunais e senhorias italianas;

é também necessário perceber suas contradições, suas diferentes concepções, a diversidade de suas manifestações em tempos e lugares distintos.

A "Pedagogia Tradicional" ao se constituir, terá diferentes características na França, na Alemanha, na Inglaterra ou nos Países Baixos, na Espanha e em Portugal. Certamente serão identificados vários aspectos diferenciadores nos ambientes predominantemente católicos ou reformados. Entretanto, será sempre possível identificar alguns traços gerais como *a seleção e ordenação de conteúdos cuidadosamente elaborada, a definição rigorosa de um método, o estabelecimento de uma relação exemplar e diretiva do mestre com o discípulo*.

A *escola* que expressa esta "Pedagogia Tradicional", por mais diferenciada que seja, traz ainda, como característica sempre presente, uma tendência em ser um *mundo peculiar*, que se esforça em separar-se do cotidiano, visto como mais ou menos hostil aos objetivos da educação³.

Inegavelmente herdeira do Humanismo, a "Pedagogia Tradicional" vai sendo construída e manifestada através de um processo que trabalha - por absorção ou negação - as "inovações" e "diferenças" que, em velocidade e profundidade crescentes, passam a fazer parte do panorama cultural, social e político da Europa, a partir do século XV/XVI.

A relevância de aprofundarmos o estudo desse processo histórico é fundamental. Em primeiro lugar porque, bem ou mal transplantadas, parcial ou totalmente seguidas, certamente adaptadas aos objetivos da colonização, foram estas as idéias que, entre gibões e sotainas, vêm na bagagem dos colonizadores. Mais do que isso, a Pedagogia Tradicional desembarca, com os jesuítas, das caravelas de Tomé de Souza e se instala, adaptada ou mutilada, nas terras do Brasil, sob a inspiração das, então recentes, anotações sobre os estudos na Regra escrita por Inácio de Loyola para a Companhia de Jesus e que, mais tarde, serão desenvolvidas na "Ratio Studiorum", promulgada pelo Padre Acquaviva⁴. Idéias e normas que, com diferenças e peculiaridades, acompanham também os missionários carmelitas e franciscanos.

1 - BASES HUMANÍSTICAS DA "PEDAGOGIA TRADICIONAL"

1.1 - Características Gerais do Humanismo

O humanismo, afirma Maurice DEBESSE, é um fenômeno histórico que evoluiu e tomou formas diferentes em cada país. Ele agiu sobre a educação, em primeiro lugar como revolução do espírito e, depois, como tradição, contribuindo assim para dar aos estudos e aos métodos pedagógicos uma direção. O humanismo se

* a assunção das aristocráticas exigências humanísticas e a mediação entre estas e as exigências ascético-populares, numa perspectiva de reformas religiosa e social, que envolvam a cultura das classes subalternas;

* a reação contra todas estas tentativas de inovação, que abalam os fundamentos morais e políticos das velhas sociedades, isto é, o catolicismo e as cúpulas do papado e do império;

* a necessidade (...) de projetar uma sociedade totalmente nova e ainda inexistente;

* o rompimento definitivo dos velhos equilíbrios políticos, determinado pelo advento ao poder - nos Países Baixos e na Inglaterra - da grande burguesia moderna, com as mudanças culturais que isso implica.

"Tudo isso", continua Manacorda, "enquanto na base material da sociedade desenvolvem-se novos modos de produção, que acabarão por subverter os das velhas corporações artesanais e permitirão o descobrimento e a conquista do novo mundo." (MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989, p.193).

³ Cfr. SNYDERS, G. op.cit., p. 271 ss.

⁴ O fato do fundador da Companhia de Jesus ter escrito um conjunto de normas sobre os estudos para uso dos religiosos, leva alguns historiadores a vê-lo como o autor da "Ratio". A verdade é que, a partir do núcleo primeiro das indicações iniciais e de sua experiência, os jesuítas produziram em 1570, 1575 e 1584 documentos que, em 1586, foram consolidados em um projeto de Regulamento que, em 1599, recebe a forma final sendo promulgado pelo Superior Geral da Companhia. No século XIX, quando a Congregação se reorganiza, após o período em que esteve dissolvida pela autoridade pontifícia, a "Ratio Studiorum" passa por um processo de atualização ou revisão (cfr. DEBESSE, M. op.cit., p.215).

incorporou tão bem ao pensamento pedagógico tradicional, que se torna difícil limitá-lo à época de seu aparecimento e expansão⁵.

O *humanismo* não pode ser visto, de modo absoluto, como repentina ruptura que ocorre no século XV. Já no século XIV, Petrarca(1302-1374) demonstrava, em suas cartas, seu afastamento da mentalidade medieval, sua crítica às práticas educativas de seu tempo e sua valorização das obras gregas e latinas⁶. Da mesma forma, tem sido um modo simplista de tratar o assunto, a afirmação de que o *humanismo* se esvai nos embates com o iluminismo e o espírito científico nos séculos XVIII e XIX.

Neste final do século XX, com muita dificuldade encontraremos o estilo de Petrarca ou de Erasmo de Roterdã (1466-1536). Mas só uma total desatenção deixará de perceber a inquietação que assalta, hoje, o pensamento científico e o fazer tecnológico, diante dos desafios da afirmação da dignidade humana. E, ainda que numa linguagem bastante distinta da greco-latina, diferentes e divergentes correntes do pensamento atual se expressam e se explicitam como *humanistas*, *humanizadoras*, preocupadas com a *prevalência de valores humanos*. E não é raro encontrar, em várias delas, a reivindicação do seu reconhecimento como *o verdadeiro humanismo*⁷.

O humanismo não é apenas uma reação ao medievalismo ou uma retomada do pensamento clássico, evidentemente presentes. É preciso reconhecer que o humanismo instaura o homem como centro de seus estudos, como referência de sua visão de mundo e de sua ação no mundo, como critério fundamental da ética e da estética. O humanismo, desta forma, "contribuiu para *secularizar o pensamento, ao mesmo tempo em que estimulava a pesquisa científica*"⁸.

A leitura dos autores clássicos gregos e latinos leva à redescoberta do valor autônomo das "letras humanas" em relação às "letras divinas". Os Antigos deixam de ser "paradigmas gramaticais e estilísticos, úteis somente para a compreensão de uma verdade predeterminada"⁹. O contato direto com os autores abala primeiramente a autoridade dos comentaristas e, mais tarde, a autoridade dos próprios Antigos, cujos ensinamentos passam a ser conferidos pela observação direta dos fatos¹⁰.

Embora sem ter, na maioria das vezes, um discurso diretamente voltado para a escola e os professores, os humanistas preocupam-se com a educação, identificada como único caminho de acesso à "humanitas". Suas reflexões voltam-se para o valor educativo do livro, pois a aprendizagem do aluno depende, menos do professor, e mais do pensamento escrito dos Antigos: "Trata-se, para formar-se, de *agucar o espírito no contato com as obras da Antigüidade*"¹¹.

1.2 - Revisitando alguns Mestres Humanistas

⁵ DEBESSE, Maurice. *A Renascença*. In DEBESSE, M. & MIALARET, G. op.cit., p. 193.

⁶ Escrevendo a Zenóbio, gramático florentino, para aconselhá-lo a deixar as escolas de gramática, para aspirar a algo mais alto, Petrarca argumenta: "Ou talvez, podendo seguir Cícero e Virgílio como guias da eloquência romana, prefiras seguir o vulgar Orbílio? Além disso, nem a gramática, nem as sete artes liberais merecem que um nobre intelecto envelheça nelas: elas são uma passagem, não uma meta..." (Apud MANACORDA, M., op.cit., p. 176).

⁷ Uma tentativa de estudo abrangente sobre o humanismo contemporâneo foi feita, no final da década de 50, pelo jesuíta Padre Auguste Etcheverry, à época decano da Faculdade de Filosofia do Instituto Católico de Toulouse. Desde que se tenha presente as limitações da época da elaboração e, sobretudo, o objetivo apologético do autor (que se manifesta principalmente no último Capítulo de cada Parte), a leitura dessa obra permite uma visão bastante clara e referenciada do humanismo contemporâneo (racionalista, existencialista, marxista e cristão). Cfr. ETCHEVERRY, Auguste. Conflito Atual dos Humanismos. Porto, Tavares Martins, 2ªed., 1964.

⁸ cfr. DEBESSE, M., op.cit., p.196.

⁹ MANACORDA, M., op.cit. p. 175.

¹⁰ DEBESSE, M., op.cit., p.196.

¹¹ ibidem, pág 194.

a) No contexto do Renascimento Italiano, não se pode ignorar as manifestações concretas de um *Renascimento Pedagógico* de características nitidamente humanistas, seja registrado em uma profusão de obras pedagógicas¹², seja praticado por um ou outro mestre, em uma ou outra escola, cujo exemplo maior é **Vittorino Rambaldoni da Feltre(1378-1446)**.

Profundamente religioso e sofisticadamente educado, apesar dos Rambaldoni terem sofrido grande revés econômico, Vittorino se afirma como possuidor de um invejável cabedal cultural. Sua fama e sua obra pedagógica não se prendem ao exercício do magistério na Universidade de Pádua ou em Veneza, mas ao seu trabalho como preceptor dos filhos da família Gonzaga, em Mântua. No espaço da *Casa Zoiosa*, perto do Palácio Ducal, mas afastada dos ruídos da cidade, Vittorino da Feltre, por 22 anos, reúne seus pupilos e outros filhos da aristocracia italiana e estrangeira, para um programa de educação. Mais do que simplesmente inovadora, sua prática pedagógica é precursora de concepções e práticas só difundidas muitos séculos depois.



Sem ter nenhum escrito pedagógico, tudo o que sabemos de sua ação e de seu pensamento nos vem das biografias elogiosas de seus ex-alunos, especialmente Prendilacqua e Platina. Por eles sabemos que, ao lado da *Casa Giocosa* (nome com que o educador rebatizou o espaço que recebera) Vittorino abre uma escola gratuita para os desafortunados¹³. Neles, identificamos também as linhas do trabalho educativo de Vittorino da Feltre: a importância exemplar do mestre; a formação do raciocínio independente; a adoção de um plano de estudos enciclopédico; a gradualidade das propostas de ensino, evoluindo desde os primeiros elementos da leitura até a filosofia de Platão e Aristóteles; a associação, com vistas a uma educação harmoniosa, dos exercícios do corpo com os exercícios do espírito. São ainda os seus biógrafos que nos revelam sua preocupação com um ensino interessante para crianças, com a criação de oportunidades de expressão da personalidade dos alunos, com a

¹² Todo o Quatrocentos", escreve MANACORDA, "foi uma sucessão de textos que marcam uma volta decisiva na concepção da formação do homem e que servirão de modelo para os doutos de toda a Europa. Basta lembrar Pier Paolo VERGERIO com o seu *De ingenuis moribus et liberalibus adolescentiae studiis*(de 1402), Leonardo BRUNI com o seu *De studiis et litteris*(1422-29) dedicado a uma ilustre senhora, Maffeo VEGIO com o seu *De educatione liberorum clarisque eorum moribus*(de 1450,aprox.), Francesco BARBARO e Enea Silvio PICCOLOMINI [futuro Papa Pio II] com seus tratados *De liberorum educatione*, Battista Guarino, que ilustra a obra educativa do pai, GUARINO DI VERONA, no seu *De modo et ordine docendi ac studendi*(de 1485)" (op.cit.,p. 179).

¹³ Assinalar este fato é importante. Deve-se ter muita clareza sobre o caráter aristocrático da educação humanística. Tanto pelo povo que estava bastante afastado dos ideais clássicos que ela desejava restaurar, quanto pelos próprios humanistas que visavam a formação de uma elite, que se deveria destacar pela excelência dos seus valores físicos, intelectuais e morais. Também Vittorino partilhava dessa concepção da educação. Mas ele - como Guarino di Verona - tentou colocar concretamente, em sua prática, a convicção de que a nobreza está ao alcance de todos, pois "os homens se fazem nobres na honestidade e no bem" (BRACCIOLINI, *De Nobilitate*) e "toda nobreza provem de nossas almas" (PLATINA, *De vera nobilitate*). Bem tímida a iniciativa de acolher jovens desafortunados, mas de qualquer forma notável se considerarmos a mentalidade de seu tempo. Só bem mais tarde vai ser enfrentada a questão da educação popular. (cfr. MORANDO,Dante. *Pedagogia: Historia Critica del Problema Educativo*. Barcelona, Luis Miracle, 1961, p. 148-149)

abolição de castigos e punições corporais, com o constante apelo à honra e à emulação.

O fato de conhecermos Vittorino da Feltre através do testemunho de seus ex-alunos (um deles, Montefeltre, gravou uma inscrição no busto do mestre, onde o exalta como "aquele cujas lições e exemplos lhe ensinaram a conhecer a dignidade do homem"), mais do que seu humanismo, seu plano de estudos e seus métodos de ensino, faz ressaltar sua personalidade de educador nato. Vittorino da Feltre, segundo a expressão de Maurice DEBESSE, "nos recorda, na luz do *Quattrocento*, que a pedagogia não é somente uma arte, uma ciência, uma filosofia. É uma forma de vida, um modo de ser feliz pela alegria de educar as crianças - as crianças dos outros"¹⁴.

b) Embora muito se pudesse ainda ver do Renascimento Pedagógico Italiano (cfr. nota 12), convém aos nossos objetivos ir, logo, ao encontro de uma das mais destacadas figuras do Humanismo: **ERASMO DE ROTERDÃ (1466-1536)**. Tanto pela densidade de sua obra e pelo que ele representa como síntese do humanismo da região do Rio Reno, quanto, sobretudo, pela formulação de seu pensamento no campo educacional e pela grande influência que exerceu¹⁵.

Ao contrário de Vittorino da Feltre, não há como identificar em Erasmo um *educador* que se afirme pela ação pedagógica. Sua importância estará sempre ligada ao *escritor* genial que, com propriedade e beleza de estilo, com força e clareza crítica, disse o que esperava de uma educação capaz de reformar o homem. Uma reforma que se expressava pela arte do discurso, da retórica: "Nada mais admirável, nada mais magnífico do que o discurso quando, rico de idéias e de palavras, flui abundantemente como um rio de ouro". Esta, portanto, a arte que deveria ser ensinada às crianças pelo contato direto com os grandes autores gregos e latinos.

Assim, é condição primeira a aprendizagem das línguas latina e grega. Mas seu ensino em nada será semelhante ao dos gramáticos que "vivem plenamente satisfeitos consigo mesmos, enquanto apavoram com as ameaças de seu rosto e de sua voz aquela multidão amedrontada de alunos, enquanto batem naqueles coitados com chicotes e varas..." (Elogio da Loucura). Desde cedo, Erasmo recomenda o hábito da conversação e dos jogos, acompanhados pelos mestres que corrigem os erros e elogiam os acertos, devendo estimular o hábito da correção mútua. "O mestre diligente e preparado escolherá os mais simples e breves dentre todos os preceitos dos gramáticos, dispondo-os na ordem mais conveniente. Em seguida, logo após tê-los ensinado, orientará seus alunos para o autor mais apto, treinando-os a falar e a escrever..." (De Ratione Studii). Exercícios variados deverão ser propostos (tradução, versificação, cartas, discursos) tendo a forma como grande preocupação. Esta metodologia visa abolir a controvérsia e a discussão, manifestações das indesejadas e veementemente criticadas escolástica e dialética medievais. Para Erasmo, a arte da expressão suplanta a da discussão. Uma educação, portanto, eminentemente literária e estética, em que a ciência (sobretudo sob a forma da observação das plantas e animais) tem lugar, mas se constitui também em ocasião para o exercício da linguagem¹⁶.

¹⁴ Cfr. DEBESSE, M., op. cit. pp.208-211; MORANDO, D., op.cit. pp.147-150; MANACORDA, M., op.cit. pp. 181-182.

¹⁵ RENAUDET, em seus "Études érasmiennes", publicados em 1939, anotava: "A questão da pedagogia erasmiana exige ser retomada inteiramente, já que não pude tratá-la aqui. Sem dúvida, é necessário aproximar Erasmo dos Padres da Igreja e dos moralistas antigos; dos pedagogos italianos Guarino da Verona e Vittorino Rambaldoni da Feltre; dos mestres que, nos Países Baixos, nas escolas da *Vida Comum* deixaram uma forte tradição...; de Rabelais que leu, dele, os livros que não eram lidos; de Montaigne, enfim, outro leitor de Erasmo, cujos *Adágios* são ensaios antes dos *Ensaaios*..." (apud DEBESSE, M., op.cit. p.225).

¹⁶ cfr. DEBESSE, M. op.cit., pp. 225-230; MANACORDA, M. op.cit., pp.185- 187.

c) O conhecimento também do pensamento educacional do *humanismo francês*, sobretudo representado por **François RABELAIS (1494?-1553?)** e **Michel Eyquem de MONTAIGNE (1533-1592)**, tem muito a contribuir para a identificação das bases de construção da pedagogia tradicional. Ambos, de forma muito clara, apresentam propostas educacionais a partir de uma crítica severa da educação de seu tempo.

Rabelais, com a força destruidora da ironia e da sátira, (concretizada na sua obra sobre Gargantua, filho de Grandgousier e pai de Pantagruel) manifesta todo o seu horror aos vícios da educação praticada em seu tempo, tanto pelos mestres de gramática quanto pelos mestres universitários, e apresenta suas idéias de como deveria ser a nova educação. "O gigante Gargantua recebeu uma educação puramente mnemônica e verbal e se converteu em um inepto mamarracho (quadro mal pintado) meio imbecil. Mas, guiado por outro educador mais inteligente, Gargantua se transforma: seu corpo se robustece, a mente se enriquece com pensamentos gradual e sistematicamente aprendidos, e nele se desenvolvem ativamente o bom senso e a virtude. As bases deste plano completo e positivo da educação são as de um humanismo realmente perfeito, em que o movimento substitui a vida sedentária e a observação direta dos objetos (substitui) as simples palavras, afirmando a necessidade de não encerrar a escola em quatro paredes, mas o propósito de arejá-la no contato com a amplitude da vida no campo e na sociedade; considerando útil a aprendizagem das línguas vivas, modernas, juntamente com a das línguas antigas; em suma, baseando-se em uma instrução agradável, variada, interessante para o aluno e em uma cultura e doutrina não imposta autoritariamente, mas útil à vida econômica, social e ética do aluno"¹⁷.

Em Montaigne, os mesmos temas se apresentam, mas tratados, em seus "Ensaio" (especialmente nos capítulos "Da educação das Crianças" e "Pedantismo"), de uma maneira coloquial, baseado - como afirma Dante MORANDO - em "ecclética e serena filosofia". É muito importante ter presente que sua preocupação pedagógica é com a educação da criança para a formação do homem... a partir de sua própria educação como um *enfant de maison*, um menino de família burguesa rica, instruída e culturalmente sofisticada. Recomenda que o preceptor tenha uma "cabeça bem feita em lugar de bem cheia", e que se preocupe em formar a capacidade de julgamento pessoal no educando, ao invés de estimular uma memória livresca¹⁸. O objetivo é formar para bem viver, para uma sabedoria prática. Assim privilegia o aprendizado da língua materna, da história e de uma filosofia prática. Preconiza uma educação harmônica em que o corpo e alma sejam desenvolvidos solidariamente ("Não é um corpo que se educa, não é uma alma, é um homem"). Apesar da presença de seu pensamento nas obras pedagógicas posteriores - especialmente em Rousseau - Montaigne foi alvo de acirradas críticas de Durkheim em sua obra "A Evolução Pedagógica na França". Por isso DEBESSE, ao terminar a exposição da pedagogia de Montaigne, afirma que ele " não é o profeta da educação de nosso tempo, ou da educação do futuro, mas um companheiro bem próximo de

¹⁷ MORANDO, D., op.cit., pp.157-158. Cfr. também DEBESSE, M., op.cit. pp.249-251; MANACORDA, M., op.cit. pp.207-209; HUBERT, René. História da Pedagogia. São Paulo, Editora Nacional, 2a.ed.,1967, pp.220-224. A proposta de educação de Rabelais se reflete bastante bem no texto da carta de Gargantua a Pantagruel, em parte citado em MANACORDA, e mais amplamente em ROSA, Maria da Glória de. História da Educação Através dos Textos. São Paulo, Cultrix.

¹⁸ " Tudo se submeterá ao exame da criança e nada se lhe enfiará na cabeça por simples autoridade e crédito. Que nenhum princípio, de Aristóteles, dos estóicos ou dos epicuristas, seja seu princípio. Apresentem-se-lhe todos em sua diversidade e que ele escolha se puder. E se não o puder fique na dúvida, pis só os loucos têm certeza absoluta de sua opinião" (MONTAIGNE, Michel de. Ensaio. Trad. Sérgio Milliet. (Coleção *Os Pensadores*, vol. XI). São Paulo, Abril Cultural, 1972, pág. 81-82).

nossas necessidades como de nossas inquietações. E essa voz, vinda de um passado velho de quatro séculos, continua espantosamente jovem e atual"¹⁹.

2 - A REFORMA RELIGIOSA E OS COLÉGIOS NA PEDAGOGIA TRADICIONAL

2.1 - Considerações Iniciais

As exigências de reforma religiosa se tornam agudas no século XVI. Embora, desde muito antes, movimentos reformadores manifestassem o grande desconforto de muitos com aspectos doutrinários, estruturais ou comportamentais da Igreja, é sobretudo no contexto do Renascimento e do Humanismo que, dentro da Igreja ou rompendo com ela, se concretiza a *Reforma Religiosa*.

Em termos educacionais, a importância do movimento reformador é imensa. Seja do lado da chamada **Reforma** (movimento iniciado na Alemanha, com a liderança de Lutero, e caracterizado pela ruptura com a Igreja Romana), seja por parte da chamada **Contra-Reforma** (movimento interno da própria Igreja Romana e que tem, no Concílio de Trento, o evento catalisador), na diversidade de suas concepções, vamos encontrar uma evidente ação fortalecedora da Pedagogia Tradicional.

A verdade é que, no século VI, tanto de um como de outro lado, vemos extraordinário esforço de estabelecer definições claras sobre conteúdos e métodos, em consonância com objetivos educacionais. É também nesta época, que os **Colégios** vão adquirir uma nova feição e consolidar-se como instituições de educação média (e superior), não universitárias e caracterizadas por marcante organização pedagógica e disciplinar. Certamente um dos suportes mais concretos da pedagogia que se constrói e que, encontrando condições favoráveis de continuidade e desenvolvimento, tende a conservar-se em verdadeira tradição.

2.2 - A Proposta Pedagógica da Reforma Religiosa

A convicção do humanismo sobre o papel da educação, como reformadora do homem, está vigorosamente presente nos movimentos de reforma e contra-reforma. Tanto Marinho LUTERO (1483-1546) quanto Inácio de LOYOLA (1491-1556) e os JESUÍTAS são a mais viva demonstração disso. E, nos dois campos, importantes traços do pensamento humanista sobre a educação podem ser identificados. Mas, também em ambos os lados, há acentuadas adaptações, negações e (por que não?) contribuições novas. Sobretudo, apresentadas das mais diferentes formas, vamos encontrar diversas soluções que garantam a transmissão doutrinária.

a) A maneira como resulta a *reforma religiosa da Alemanha*, com a ruptura de LUTERO sendo absorvida pelo desejo de liberação das comunidades civis face às imposições de Roma, sendo apoiada e assumida pelos Senhores e Governantes das cidades, provoca a necessidade de imediato posicionamento sobre a educação. Logo nos primeiros anos que se seguiram à publicação de suas teses na Igreja de Wittenberg (1517) e enquanto a reforma se espalhava pela Alemanha, a crise educacional se instalou, desde a universidade até a escola de ler e escrever. Embora os autores apontem várias causas para essa crise, marcada pela evasão, não se deve deixar de considerar que o próprio reformador alemão, em seu estilo candente, denunciou com veemência os vícios das escolas de seu tempo, chamando-as de "infernos, purgatórios onde um menino era eternamente atormentado com casos e tempos, e onde ele não aprendia, devido a um contínuo açoitamento, tremor, dor e

¹⁹ Cfr. DEBESSE, M., op.cit., pp.254-258; HUBERT,R., op.cit., pp.224-230; ROSA, M.G., op.cit., pp. 127-135.

angústia". As universidades, para ele, eram as "grandes portas do inferno"²⁰. Estas críticas, nós as conhecemos feitas por muitos humanistas. Mas Lutero estava liderando um processo de reforma religiosa e de emancipação política. Sua palavra tinha um peso e um significado bem maior do que, por exemplo, as ironias veementes de um Rabelais. Por isso, sem tardar, o próprio Lutero assume a bandeira da educação, e o faz com tal empenho que a maioria dos historiadores reconhece sua essencial contribuição à construção do forte sistema educacional da Alemanha²¹. Ainda que tenha tratado das questões de conteúdo ("Eu os faria estudar não só as línguas e a História, mas também Canto, Música Instrumental e todo o curso de Matemática"), Lutero foi sobretudo um agente da adoção de uma política de educação. Já em sua carta de 1524, aos conselheiros de todas as cidades da nação alemã, ele desenvolve uma forte argumentação em favor da educação de todos, em todas as cidades²².



Coube, entretanto, a Felipe MELANCTON (1497-1560), o grande humanista, professor de grego na Universidade de Wittenberg e amigo de Lutero, a tarefa pedagógica de restauração da educação alemã. A ele é outorgado o título de "preceptor da Alemanha". Seu regulamento da escola da igreja na Saxônia, aprovado por Lutero, inspirou muitas cidades e estados. E aí estava explícita a responsabilidade do poder civil em criar e manter as escolas. Estabelecia prioridades e seqüência de conteúdos (o latim era absolutamente prioritário) de acordo com o objetivo fundamental de formar religiosa e moralmente a juventude. Muito contribuíram para a efetividade do seu trabalho, ampliando sua influência para além de sua morte, suas obras sobre Gramática Latina, Retórica e Lógica; sobre Aritmética, Geometria, Astronomia e Música (o trivium e o quadrivium medievais) que foram amplamente utilizadas na educação, tanto em escolas protestantes quanto em escolas católicas²³.

b) O quadro de preocupação pedagógica na perspectiva da *contra-reforma* ou *reforma católica* é, evidentemente, diverso. As instituições educacionais, nas regiões em que a reforma "protestante" não se tornara hegemônica, mantinham-se em plena atividade. Entretanto, mesmo nos Países Católicos, viviam-se os fortes apelos reformadores que, convivendo com as idéias humanistas numa perspectiva religiosa, repercutiam nas instituições, nas práticas e nas orientações educativas.

É importante ter presente que uma grande preocupação com a educação do clero, preside os ajustamentos e mudanças que se operam na atividade pedagógica sob a influência da Igreja. Não só porque, como todos os humanistas, acreditava-se que a reforma do homem passa pela educação. No pensamento dos

²⁰ Cfr. EBY, Frederick. História da Educação Moderna: Teoria, Organização e Prática Educacionais (séc. XVI - séc. XX). Porto Alegre, Ed. Globo, 1970, pág. 53 - 68.

²¹ Cfr. EBY, F., op.cit., p. 57-58.

²² Cfr. MANACORDA, M., op.cit., p. 196-197; e também DEBESSE, M., op.cit., pp.233-235.

²³ Sobre Melancton encontra-se em EBY, F., op.cit. pp. 69-71 uma abordagem bastante ampla. Cfr. também MANACORDA, M., op.cit., pp. 198-199 e DEBESSE, M., acima citado.

reformadores católicos, a própria reforma da Igreja teria que passar pela educação dos fiéis e, sobretudo, dos membros do clero e da elite leiga. Mas esta educação, em seu desenvolvimento no campo católico, vai se definir, principalmente depois da ruptura luterana, como instrumento de preservação da fé e da unidade da Igreja. Em um segundo momento, será caracterizada como formação de clérigos e fiéis capazes de combater a "heresia" na teoria e na prática, fortalecendo os católicos expostos à pregação reformista, reconquistando para a Igreja Romana os reformados e catequizando, em terras de missão, os povos pagãos para a adesão à fé católica. É na busca destes objetivos, que podemos considerar como bastante adequada a expressão *contra-reforma*²⁴.

2.3 - Colégios e "Pedagogia Tradicional"

Ainda que não se possa desconhecer a criação e importância dos COLÉGIOS no ambiente reformado "protestante", é no campo católico que seu papel vai ser fundamental na construção de um corpo de idéias e normas consolidadoras da pedagogia católica, dando consequência concreta às disposições do Concílio de Trento²⁵. A comprovação disto está clara na adesão e desenvolvimento destas instituições pelas ordens religiosas - e muito especialmente pelos JESUÍTAS - surgidas no contexto da reforma católica.

Na Idade Média o *colégio* era uma comunidade de bolsistas, que nele viviam como em uma pensão, dirigindo-se a outro local para seguir os cursos. É a partir do século XV que o ensino das Faculdades das Artes começa a deslocar-se para os Colégios. E, no século XVI, eles se afirmam como instituição de ensino médio ou secundário, nitidamente desvinculados das universidades. Muitas vezes, fundados e mantidos pelas cidades, são entregues às novas congregações religiosas²⁶, ou a mestres reformados²⁷.

Instalados em edifícios construídos ou adaptados aos seus objetivos pedagógicos, os *colégios* organizam sistematicamente suas atividades de ensino, e, sobretudo normatizam de forma ampla a vida dos alunos e a relação docente - discente. Seus objetivos são claros e abrangem o campo religioso, moral e literário: os alunos devem viver piamente e falar latinamente (*et pie vivant et latine loquantur*) como se expressou Mathieu CORDIER, professor parisiense do século XVI, em seu De emendatione²⁸.

Bastante representativa da concepção dos *colégios* - e fundamental para o estudo da educação brasileira - é importante analisar a prática pedagógica dos jesuítas, sobretudo percorrendo as orientações contidas na Ratio atque institutio

²⁴ Cfr. MARGOLIN, Jean-Claude. *A Educação no Tempo da Contra-Reforma*. In: VIAL, Jean & MIALARET, Gaston. **História Mundial da Educação**, vol.II, Porto, Rés, s/d, pp. 195-212.

²⁵ O Concílio de Trento, convocado pelo Papa Paulo III, reúne-se em 3 períodos, de 1545 a 1563. Tem disposições explicitamente dirigidas à reorganização das escolas católicas; institui os Seminários para a formação do clero; estabelece normas para o ensino da teologia. Cfr. MANACORDA, M., op.cit. pp. 201-202.

²⁶ No caso da França, afirma Jean Viguerie, "é preciso sublinhar este fato importante: são as congregações novas, saídas da Reforma católica, primeiro os jesuítas, depois os seus êmulos oratorianos, os doutrinários e os barnabitas, que salvaram o colégio, permitindo seu renascimento e assegurando a perenidade da fórmula. De fato, muitos colégios tinham sofrido guerras religiosas. No fim do século XVI, as cidades ... já não encontravam regentes instruídos e de boa moralidade" (VIGUERIE, Jean. *Os Colégios em França*. In VIAL, J. & MIALARET, G., op. cit., v.II, p.279).

²⁷ É o caso do **Colégio de Estrasburgo**, mantido pela Cidade e fundado, em 1538, a partir de uma proposta de JEAN STURM (1507-1589), "um dos criadores (com Melanchton) da pedagogia humanista protestante". A importância do Colégio de Estrasburgo não se esgota em ser inspiração e modelo de outros Colégios protestantes da Europa, como o de Genebra, mas por sua organização de estudos ter sido imitada mesmo nos países católicos. Vale o testemunho de Bossuet que vê no Colégio a razão de Estrasburgo ter se tornado "uma das cidades mais cultas da Reforma, de tal forma que foi proposta como modelo de disciplina a todas as outras" (Cfr. DEBESSE, M., op.cit., p.231-233).

²⁸ Cfr. VIGUERIE, J., op.cit., p.285.

studiorum Societatis Jesu. Trata-se de uma série de "regras práticas que esclarecem sucessivamente, sobre o sentido de sua atividade pedagógica, o superior provincial..., o reitor ..., o prefeito de estudos e os professores"²⁹.



Os estudos se organizam em três grandes etapas: a) *Studia Inferiora*, em cinco classes, das quais três de Gramática (infima, media e supra), uma de Humanidades e uma de Retórica; b) *Studia Superiora I*, em três anos dedicados aos estudos de Filosofia, Matemáticas e Ciências Naturais; c) *Studia Superiora II*, exclusivamente para a formação dos clérigos, em 4 anos de estudos dedicados à Teologia. Minuciosamente são selecionados os autores e as obras: Cícero e Aristóteles são os principais, mas têm seu lugar Demóstenes, Platão, Homero, Hesíodo e outros, "desde que expurgados". Prevaecem os "textos escolhidos", evitando-se assim as passagens menos recomendáveis de autores que, apesar de exemplares, são pagãos.

A metodologia fundamenta-se na preleção, fortemente inspirada na "lectio" dos doutores medievais, incluindo o diversos passos de resumo do texto, explicação do significado das expressões difíceis, identificação e exposição das regras de gramática e de retórica relacionadas ao texto, fornecimento dos conhecimentos históricos e geográficos necessários à compreensão do texto e o comentário sobre o estilo e a beleza da linguagem. São amplamente usados os exercícios de memorização, de emulação, de expressão e de imitação.

A disciplina é o pano de fundo de toda a prática educativa. Forte, sem dúvida, mas busca impor-se apelando para a honra e a emulação. Castigos e reprimendas são regulamentados seguindo o princípio de proporcionalidade em relação à falta cometida. Um sistema de extremada vigilância acompanha todos os passos do aluno, justificando-se como uma providência preventiva.

Se pensarmos que, em 1600, os Jesuítas já eram responsáveis por 245 Colégios, tendo sido fundado o primeiro em 1548, certamente não se poderá deixar de considerar o grande impacto que tiveram sobre a sociedade do século XVI, que, por seu lado, com uma certa avidez prestigiou sua pedagogia. Pode-se até discutir outras explicações para esse sucesso estatístico, como a habilidade de envolvimento e serviço aos detentores dos poder. Mas seria, no mínimo, leviano deixar de lado todo um competente e dedicado trabalho de construção de um sistema educacional que define e estabiliza o humanismo pedagógico cristão como o modelo do que, por muito tempo, será a educação secundária do mundo ocidental³⁰.

3 - COMÊNIO³¹: UM MESTRE DA "PEDAGOGIA TRADICIONAL"?

²⁹ MESNARD, P. *La Pédagogie des Jésuites*. In: CHATEAU, J. *Les Grands Pédagogues*, Paris, PUF, 1966, p.56, *apud* DEBESSE, M., *op.cit.*, p.215.

³⁰ Cfr. sobretudo DEBESSE, M. *op.cit.*, p. 212-219; VIGUERIE, J., *op.cit.*, p.277-289; MARGOLIN, J-C., *op.cit.*, p.195-212.

³¹ *Komensky* é o nome tcheco, que assumiu a forma latina de *Comenius* e significa "habitante de Komma", localidade de origem de sua família.

Não é fácil responder a esta pergunta. E nem seria prudente tornarmos prisioneiros de nossos próprios conceitos classificatórios que, certamente, são um excelente instrumento de sistematização e análise, mas nem sempre dão conta da realidade. Sobretudo quando esta realidade se manifesta como pensamento e ação de um homem como JAN AMÓS COMÊNIO³². Por um lado é inequívoca a presença, na obra do eminente pedagogo as marcantes características da "Pedagogia Tradicional": *a seleção e ordenação de conteúdos cuidadosamente elaborada, a definição rigorosa de um método, o estabelecimento de uma relação exemplar e diretiva do mestre com o discípulo*. Mas, também é muito clara a maneira diferente de apresentar estas características, quase como quem contesta a forma adquirida, por elas, na "Pedagogia Tradicional". Isto porque se propõe resolver a questão pedagógica pela universalização da educação³³, num quadro mais amplo de luta: a construção de uma nova sociedade livre, tolerante, aberta, religiosa, reformada nos costumes, sensível à cultura³⁴. Sua obra reflete sua vida, marcada pela confluência da herança humanista, da vivência de movimentos reformistas, do acompanhamento da gestação do mundo moderno. Comênio assume a utopia, defende o ideal enciclopédico de ensinar tudo a todos, porque concebe o homem como manifestação da totalidade do mundo.

A educação é fundamental para que o ser humano se torne humano, isto é, para que ele realize o que ele é: imagem de Deus³⁵. Na concepção comeniana, o homem é colaborador da divindade, tornado frágil pela queda original. Assim, "ele necessita da graça divina, mas precisa de algo mais: de um auxílio humano que lhe permita recuperar a sua natureza autêntica e desenvolver os germes divinos impressos em sua alma. Esse auxílio fundamental marca os fins e a função da tarefa educativa. A educação se transforma numa espécie de *graça humana*, numa espécie de sacramento que devolve ao homem sua natureza autêntica..." por isso "ela se transforma num direito de todos"³⁶. E mais, porque é restauradora da natureza humana, a educação segue a natureza não como uma estratégia, mas como uma exigência.

Comênio não repete, como um discurso vazio, a necessidade de universalizar a educação. Esta universalidade é explicitada como direito "dos nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados..." (DM, IX,1); inclusive os menos dotados: "Com efeito, quanto mais

³² Nascido na Morávia em 1592, de família pertencente à comunidade religiosa dos Irmãos da Morávia, cuja origem remonta ao martírio de João HUSS, Reitor da Universidade de Praga, condenado pelo Concílio de Constança, em 1415. Fica órfão aos 12 anos, iniciando seus estudos na escola latina em 1608. Em 1613 matricula-se na Universidade de Heidelberg. Aos 24 anos é ordenado sacerdote e casa-se em Funeck, em 1618, quando é enviado como pastor e reitor da escola dos Irmãos naquela cidade. Em 1621, perde sua biblioteca e seus manuscritos durante o saque e incêndio de Funeck. No ano seguinte, morrem sua esposa e seus dois filhos vitimados pela peste. Casa-se outra vez, em 1624, e participa intensamente das providências para obter asilo, na Polônia, para os Irmãos perseguidos. Em 1628, vai para Leszno, já empenhado em seus estudos sobre educação. É feito bispo em 1632 e quatro anos depois é escolhido como reitor do ginásio de Leszno. Já, então, estava conhecido internacionalmente. Em 1641, a convite de Samuel HARTLIB (entusiasta pelo projeto *pansophico*) vai à Inglaterra e, depois, à Suécia, passando por Haia e Leide, onde tem uma conversa de quatro horas com Descartes. Passa ainda em Amsterdã. Fixa-se em Elbing (à época território sueco) onde escreve livros escolares. Torna-se paladino do ecumenismo e, em 1648, regressa a Leszno e perde sua esposa. Casa-se outra vez em 1649. A convite do Príncipe Sigismundo Rákóczi vai para a Hungria para realizar reformas escolares e projetos pansóficos. Retornando a Leszno, participa das negociações pela disputa do trono da Suécia por Carlos Gustavo e João Casimiro da Polônia, após a abdicação da Rainha Cristina. Juntamente com vários nobres polacos, apoia Carlos Gustavo quando este invade a Polônia (1655) e poupa a cidade de Leszno. Mas, em 1656, perde tudo quando os católicos polacos invadem a cidade. Exila-se na Holanda, onde continua sua intensa atividade de intelectual e pedagogo, falecendo em 15 de novembro de 1670.

³³ Cf. COMÊNIO, J.A. *Didáctica Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. 3ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. No texto, as citações serão referidas por DM, seguido pelo nº do Capítulo em algarismos romanos e, em algarismos arábicos, o nº do parágrafo, de acordo com esta edição portuguesa.

³⁴ Cf. FORNACA, Remo. *Storia della Pedagogia*. 2ª imp. Firenze, La Nuova Italia, 1993, p.107.

³⁵ "Todos aqueles que nasceram homens, nasceram para o mesmo fim principal, para serem homens, ou seja, criatura racional, senhora das outras criaturas, imagem verdadeira do seu Criador" (DM, IX, 2).

³⁶ BARROS, Roque Spencer Maciel de. *Ensaio sobre Educação: (Em torno de Comenius)*. São Paulo, EDUSP/Grijaldo, 1971, p.115.

alguém é de natureza lenta ou rude, tanto mais tem necessidade de ser ajudado, para que, quanto possível, se liberte de sua debilidade e de sua estupidez brutal" (ibidem, 4).

Esta universalidade é também expressa: a) pela abrangência de conteúdo, pois o que se propõe é ensinar a todos a totalidade do saber e do agir humano; b) pela abrangência de tempo, pois o que se propõe é um processo permanente, por toda a vida humana³⁷.

Sua proposta metodológica tem o objetivo de tornar viável, sobretudo, a totalidade de conteúdos e faz referência constante ao grande livro da natureza, à experiência, aos objetos concretos. Lembra o princípio de gradualidade ao afirmar que todas as coisas devem ser ensinadas "gradualmente, sem interrupções, de modo que todas as coisas aprendidas hoje sejam um reforço das aprendidas ontem e uma preparação para as que se aprenderão amanhã" (DM, XIX, 14). Retoma, transformando em concepções novas, as bases da metodologia do humanismo, sublinhando o amor, a liberalidade, o respeito ao educando, a doçura³⁸. "Um ótimo método de regular a disciplina é-nos ensinado pelo Sol, o qual ministra às coisas que crescem: 1. Sempre luz e calor; 2. Frequentemente, chuva e vento; 3. raras vezes, raios e trovões, embora estas coisas tenham também a sua utilidade. À imitação do sol, o diretor da escola esforçar-se-á por levar a juventude a cumprir o seu dever: I. Com exemplos constantes, mostrando que é um modelo vivo de todas aquelas coisas para as quais os alunos devem preparar-se. Se falta isto, tudo o resto é vão; II. Com palavras de formação, de exortação e de censura, com a condição de que, quer ensine, quer admoeste, quer mande, quer repreenda, mostre sempre bem claramente que faz tudo com amor paternal, com intenção de edificar a todos e não de arruinar seja quem for. Se o discípulo não vê bem claramente este amor, não está dele convencido, facilmente, não só despreza a disciplina, como até se obstina contra ela; III. Todavia, se houver algum aluno com um espírito tão infeliz para quem estes remédios suaves não sejam suficientes, importa recorrer a remédios mais violentos, para que nada do que foi planeado seja abandonado, e antes de ele ser dado por incorrigível, como um terreno impróprio para qualquer cultura, do qual nada há a esperar. Talvez, acerca de alguns, ainda hoje seja verdadeiro o seguinte provérbio: o frígido não se corrige senão à força de pancadas. Ao menos, esta disciplina, se não aproveitar àquele a quem é aplicada, aproveitará, todavia, aos outros, pelo medo que lhes incute, desde que se tenha o cuidado de não recorrer, por qualquer motivo, como frequentemente acontece, a remédios extremos, para que os remédios extremos não se esgotem antes dos casos extremos" (DM, XXVI, 8 - 9).

³⁷ Comênio dedica o Capítulo XV da sua *Didactica Magna* aos "Fundamentos para prolongar a vida"

³⁸ "Um ótimo método de regular a disciplina é-nos ensinado pelo Sol, o qual ministra às coisas que crescem: 1. Sempre luz e calor; 2. Frequentemente, chuva e vento; 3. raras vezes, raios e trovões, embora estas coisas tenham também a sua utilidade" (DM, XXVI, 8). "À imitação do sol, o diretor da escola esforçar-se-á por levar a juventude a cumprir o seu dever"



Jan Amos Comenius

Privilegiando a escola como espaço pedagógico por excelência ("verae vivaeque hominum officinae" -*verdadeiras e vivas oficinas de homens*), baseado nos conhecimentos de seu tempo sobre as idades psicológicas do homem (infância, puerícia, adolescência e juventude) propõe um plano de escolaridade em quatro etapas de seis anos: a) a *escola do regaço materno* até os seis anos, voltada para o desenvolvimento dos sentidos externos para o conhecimento correto dos objetos (DM, XXVIII); b) a *escola vernácula* dos seis aos doze anos, voltada para a leitura e escrita na língua nacional e para o exercício da imaginação, da memória, dos órgãos de relação (DM, XXIX); c) a *escola latina*, dos doze aos dezoito anos, voltada para a formação da inteligência e do julgamento pelo ensino da dialética, gramática, retórica e as outras ciências³⁹ "ensinadas segundo o como e o porque" (DM, XXX); d) a *Academia ou Universidade*, dos dezoito aos vinte e quatro anos, voltada para a formação científica, formação da vontade, estabelecendo a justa harmonia entre as diversas faculdades (DM XXXI).

Comênio mesmo indica, em suas obras, as influências que recebeu na formação de suas concepções pedagógicas. Segue Bodin, Frey, Ratke, Lubin e outros seus contemporâneos ou quase. Manifesta conhecimento profundo das doutrinas sobre educação de Lutero, Melancton, Calvino, Sturm e dos Jesuítas. Neste sentido, adquire maior valor sua contribuição original e inovadora. Em Comênio realiza-se, para a "Pedagogia Tradicional", o reforço de conservação como fruto da transformação. Pode-se sempre vê-lo como um mestre da "Pedagogia Tradicional". Mas é impossível deixar de vê-lo - ainda que, de certa forma, limitado pelo seu tempo - como um profeta da pedagogia moderna, capaz de construir uma proposta pedagógica de universalidade da educação, cuja realização terá que esperar mais de três séculos.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIAL

- BARROS, Roque Spencer Maciel de. *Em torno de Comenius*. In: Ensaio sobre Educação. São Paulo, EDUSP/Grijaldo, 1971.
- COMÊNIO, J.A. Didáctica Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. 3ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- EBY, Frederick. História da Educação Moderna: Teoria, Organização e Prática Educacionais (séc. XVI - séc. XX). Porto Alegre, Ed. Globo, 1970.
- ETCHEVERRY, Auguste. O Conflito Atual dos Humanismos. Porto, Tavares Martins, 2ªed., 1964.

³⁹ "As escolas ensinam a fazer um discurso antes de ensinar a conhecer as coisas sobre que deve versar o discurso ...Mas, uma vez que as coisas são a substância e as palavras os acidentes ... deve ser ao mesmo tempo que estas coisas hão-de ser apresentadas à inteligência humana, mas tendo a preocupação de começar a partir das coisas, pois estas são objeto tanto da inteligência como do discurso" (DM, XVI, 15).

- FORNACA, Remo. Storia della Pedagogia. 2ª imp. Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- DEBESSE, Maurice & MIALARET, Gaston. **História da Pedagogia** (Tratado das Ciências Pedagógicas, vol.2). São Paulo, Cia Ed. Nacional/EDUSP, 1977.
- HUBERT, René. História da Pedagogia. 2a.ed., São Paulo, Editora Nacional, 1967.
- MANACORDA, Mario Alighiero. História da Educação da Antigüidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.
- MARGOLIN, Jean-Claude. *A Educação no Tempo da Contra-Reforma*. In: VIAL, Jean & MIALARET, Gaston. História Mundial da Educação, vol.II, Porto, Rés, s/d
- MESNARD, P. *La Pédagogie des Jésuites*. In: CHATEAU, J. **Les Grands Pédagogues**, Paris, PUF, 1966.
- MONTAIGNE, Michel de. Ensaio. Trad. Sérgio Milliet. (Coleção *Os Pensadores*, vol. XI). São Paulo, Abril Cultural, 1972.
- MORANDO, Dante. Pedagogia: Historia Critica del Problema Educativo. Barcelona, Luis Miracle, 1961.
- ROSA, Maria da Glória de. História da Educação Através dos Textos. São Paulo, Cultrix
- SNYDERS, Georges. *Os Séculos XVII et XVIII*. In: DEBESSE, Maurice & MIALARET, Gaston. História da Pedagogia (Tratado das Ciências Pedagógicas, vol.2). São Paulo, Cia Ed. Nacional/EDUSP, 1977, p.306.
- VIAL, Jean & MIALARET, Gaston. História Mundial da Educação, vol.II, Porto, Rés, s/d

fjsln/mai-ago 1994/mar1997