



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxiseducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

Hoff, Sandino

O pensamento burguês na organização do trabalho didático moderno

Práxis Educativa (Brasil), vol. 3, núm. 1, janeiro-junho, 2008, pp. 43-54

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89430105>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O PENSAMENTO BURGUEÊS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO MODERNO

Sandino Hoff *

Resumo

Este artigo discute o pensamento burguês que se institui e se desenvolve antes do período clássico do liberalismo, objetivando a análise da produção da escola constituída pela burguesia na época moderna. Com base nas idéias do pedagogo Wolfgang Ratke busca-se responder as seguintes questões: como a forma mais avançada da produção da vida material produz novas funções da educação e as relaciona às necessidades exigidas pela sociedade? O que de realmente novo começa a se instituir para a sociedade e para a educação, no começo dos movimentos sociais burgueses?

Palavras-chave: Organização do Trabalho Didático. História da Pedagogia Moderna. Divisão do Trabalho Didático

Abstract

This article discusses the bourgeois thought which emerged before the classic period of liberalism with the production of the bourgeois school constituted at the modern time, in the background. Based on Wolfgang Ratke's writings it searches to answer the following questions: what can be placed as more advanced, in the production of material life, in the use of human labour, in order to relate the functions of the school with the necessities of society? What of really new has been starting for society and education, in the beginning of the bourgeois social movements?

Key-words: Organization of the Didactic Work. History of the Modern Pedagogy. Division of the Didactic Work

Introdução

Esta investigação tem por objeto o pensamento burguês, que se institui e se desenvolve antes do período clássico do liberalismo, objetivando a análise da produção da escola constituída pela burguesia na época moderna. Para cobrir este tema, buscamos inseri-lo em três itens de análise: 1. A linha do pensamento burguês que se firma na alta burguesia e nas seitas em atividade pequeno-burguesa revolucionária nos séculos XIII a XVI. Contemplam-se as concepções de individualismo, autonomia, racionalismo e liberdade, no que se refere ao pensamento social burguês e à sua educação escolar. 2. A nova organização do trabalho didático das instituições escolares, estabelecida primeiro como uma divisão do trabalho e, depois, como educação para todos, escola pública universal e gratuita, novo método de ensino, lição de coisas e administração escolar. 3. A divisão do trabalho didático, na época moderna, constitui-se de forma análoga à organização do trabalho manufatureiro.

O pensamento burguês, livre e autônomo

O pensamento burguês herdou, em seus albores, a valorização da Ratio, erigida em regra de autoridade, ainda à época da alta Idade Média: o logos participante do logos divino, próprio ao pensamento cristão, modificou-se para um livre e autônomo pensar. A autoridade deveria, assim, proceder da verdadeira razão e ser a esta submetida. Assim, a doutrina cristã medieval de Santo Anselmo prescrevia o crer para poder avançar no conhecimento: "Com efeito, não busco compreender para crer, mas, creio para compreender" (ANSELMO DE AOSTA, 2003, p. 27). Ele desenvolveu os argumentos racionais da existência de Deus: "O ser do qual não se pode pensar nada maior, sem dúvida, existe na inteligência e na realidade" (ANSELMO DE AOSTA, 2003, p. 28). O filósofo Gaunílio priorizou a razão ao propor que não se deveria crer no que não se tivesse conhecido antes (FLASCH, 1992).

* Professor do PPGE da UNOESC. E-mail: sandino.hoff@unoesc.edu.br

No século IX, o genitor do bispo Godescalc (ou Gothescalc), para expiar seus próprios pecados, deu em oblação ao mosteiro seu filho, o qual, uma vez monge, lutou firmemente para obter o direito de afastar-se da vida religiosa a ele imposta. Godescalc se defendeu com um dos últimos escritos de Santo Agostinho contra o herege Pelágio e sustentou, em própria defesa, a predestinação da graça. O monge recebeu licença para deixar o convento em 829, concedido pelo sínodo provincial, o que causou controvérsia: Rabanus Maurus sustentou a idéia de que, se a autoridade da Igreja permitisse a liberdade de escolha das pessoas, dilapidaria a herança do poder e da cultura da dinastia carolíngia, pois, desobrigaria da obra missionária e do proselitismo, próprios ao império cristão. Assim, a liberdade não teria mais limites e a ordem social estaria ameaçada. Após uma longa querela em que se envolveram vários pensadores, buscando fontes de argumentação, Rabanus não concordou com a vontade livre de Godescalc (FLASCH, 1992) porque sentiu que os escritos do monge podiam ser perigosos para a ordem social do império já dividido e dominado por chefes de feudos independentes. O espaço carolíngio estava-se decompondo em tribos e embriões de pequenos feudos independentes. Encarcerou o autor e proibiu que lesse qualquer livro. A palavra tornara-se perigosa. Erigena, intervindo na discussão, afirma que Godescalc incorreu em erro, ao usar o argumento de defesa baseado na teoria da predestinação, pois, esta significava exatamente a negação da liberdade que ele buscava.

As escolas, fundadas no império carolíngio, tinham a função social de unir o poder temporal e a sabedoria eterna. Alcuíno de York, o conselheiro de Carlos Magno, implantara um projeto político-teológico para o Império, incluindo nele uma ampla programação educacional. Contra Bizâncio, que estava às voltas com a questão dos ícones, Alcuíno sustentou que a Verdade estava na Palavra e não nos ícones e fez deste princípio a arma de combate ao Império bizantino.

O nominalismo do começo do século XII enunciou: todo conhecimento provém da realidade, da experiência, sendo os universais apenas "flatus vocis", numa evidente reação ao ensino e à ciência da Palavra, tornando-se a forma intelectual de pensamento urbano-burguês, precursor direto daquela poderosa corrente da ideologia burguesa do humanismo renascentista, não feudal, não eclesiástico e aberto ao mundo. Junto ao nominalismo desenvolveu-se a Escola de Chartres que se orientou para o empirismo. O franciscano Roger Bacon propôs que o conhecimento só poderia

provir da observação¹. O pensamento especulativo começava a ser substituído por uma busca do conhecimento orientada, de um lado, para as observações e para as experiências e, de outro, para o argumento racional. Abelardo e outros pensadores começaram a tornar a investigação independente da fé. Este pensamento só podia vingar com o reconhecimento do indivíduo autônomo e livre. Levou ainda séculos até que os pedagogos modernos criassem a arte de ensinar que iniciaria o ensino com a observação das coisas.

Trata-se das primeiras forças da autonomia, liberdade e individuação que influenciaram a transformação posterior da vida e da consciência social na Europa. Foi instituída a *Ratio* como a força lógica na história do mundo, sempre colada ao movimento da produção material que exigia o cálculo, a contabilidade e a organização objetiva dos negócios. Essas primeiras forças modernas também brotaram das vozes dos oprimidos. Nos inícios do século XIII, os pobres, os camponeses, influenciados pela ideologia das seitas, não queriam mais viver como estavam vivendo; principalmente, não queriam mais produzir e reproduzir a vida material como estavam fazendo. Apoiaram-se no direito igualitário da Bíblia. Perguntavam: por que razão persiste a desigualdade dos bens, a todos concedidos por Deus, se os homens são iguais conforme ensina o texto da revelação? Um dos profetas da Bíblia confirmava-lhes a igualdade e a antiga Igreja dos apóstolos ensinara a eles o caminho que estavam seguindo, ou seja: o direito natural igualitário dos indivíduos.

As seitas, o direito igualitário e o direito relativo da igreja cristã e da burguesia.

Ainda na alta Idade Média, a Igreja Cristã Católica teve que abandonar o princípio igualitário em prol de suas terras e propriedades feudais e da sujeição de todos os trabalhadores rurais à condição de servos e aos dizimos. Foi neste momento histórico que brotaram no chão de toda a Europa as seitas a contestar a interpretação religiosa e a ordem social. Essas idéias tornaram-se fortes bandeiras na crítica violenta feita à distribuição injusta da propriedade da terra. Winstanley, Mably e Thomas Spence, que lideraram movimentos violentos, são exemplos de pessoas que tinham por norma a doutrina do igualitarismo natural.

O renascer das cidades, nos primeiros séculos do segundo milênio, trouxe a consciência da soberania

¹ "Roger Bacon me ensinou estudar os segredos da natureza, usar do saber para melhorar o gênero humano. (...) Tu sabes que venero Bacon mais que qualquer outro dentre meus mestres!"

do povo. Iniciou-se com a abertura dos portos para o comércio a longa distância. Isso ocorreu com “a liberação das ilhas do Mediterrâneo e do Mar do Norte, com a expulsão dos piratas sarracenos e dos piratas normandos, respectivamente” (KOFLER, 1966, p. 56). Acrescente-se que os normandos transformaram-se em comerciantes. A liberação dos mares Tirreno, Jônico e Mediterrâneo possibilitou as Cruzadas. A partir daí, estabeleceram-se relações mercantis primeiramente nas cidades italianas, reanimadas, como Veneza, Bizâncio, Gênova, Pisa, Florença, Nápolis, Amalfi, além de Flandres, Paris, Bruges e de outras. Veneza expulsou os sarracenos e os croatas, abrindo maior movimentação comercial. Pelo razão da reanimação das cidades, Francisco de Assis, na segunda metade do século XII, não fixou os frades em mosteiros rurais como ocorria com a regra de São Bento, mas os liberou para acompanhar o movimento da população da região rural à cidade.

Nas cidades, a soberania do povo estava na consciência e nas ações das seitas, a partir do século XIII. Tendo a Bíblia na mão e considerando que todos os homens são iguais, elas lutaram, muitas vezes até morrer, a fim de transformar as relações sociais que mal suportavam. Mas, também não tinham – nem podiam ter – um projeto para o futuro. Foi o caminho da crítica sócio-religiosa e da transformação social que seguiram as seitas; por isso, foram semi-revolucionárias. Todas elas foram combatidas por setores da Igreja². A Inquisição e o braço secular utilizaram seus poderes para controlar as heresias. As seitas, de inspiração pequeno-burguesa, revelaram um pensamento que acentua o valor do indivíduo, a liberdade como meio e a crítica e/ou mudança das relações sociais como meta. À base da Bíblia e do direito natural igualitário, produziram idéias e atos específicos da pequena burguesia, à qual pertenciam. Uma documentação volumosa foi queimada e destruída; têm-se apenas os processos documentados, exatamente aqueles que os condenavam. Kofler (1966) cita o livro de Henry Lea *A História da Inquisição na Idade Média*, para afirmar que os cátaros tinham por mestres hábeis teólogos e: “possuíam uma extensa literatura popular que se perdeu em sua quase totalidade” (p. 159). Em fins do século XV, surgiu o livro *Martelo das Bruxas*, obra de caráter jurídico dirigida contra a heresia e a feitiçaria. Skinner (2000, p. 316) resume alguns pontos da reação aos poderes da Igreja cristã católica, não somente sob o aspecto teológico, mas também, sob o prisma das rebeliões das seitas

e de “campanha de grandes dimensões contra o absolutismo pontifício”, no século XIV. A história das monarquias revela a defesa e a atuação do absolutismo; o regime monárquico também foi estabelecido, conforme Tomás de Aquino, em seu *Do Governo dos Príncipes*, “para o bem comum do povo”. (SKINNER, 2000, p. 317). No século XVI, a Reforma também rejeita o absolutismo tirânico, conservando a fundamentação teológica estabelecida na *Carta aos Romanos*: o principado está a serviço do povo por incumbência divina.

O pensamento democrático das cidades

Relacionamos, agora, o pensamento burguês aos governos democráticos, porque também ali encontramos a liberdade concreta requisitada pelas pessoas simples denominadas de “povo miúdo”. Kofler (1966) entende que a origem do governo democrático pode ser caracterizada mediante o desenvolvimento seguinte: 1 - No começo, o *populo miúdo* participa da forma de governo das associações de periferias urbanas, de ligas armadas ou confrarias compostas pelos membros dos grêmios; quase um governo paralelo que combate o poder dos nobres. 2 - Os grêmios elegiam o capitão do povo para acompanhar e fiscalizar a administração e preservar os seus direitos, utilizando os serviços de peritos juristas. 3 - O povo simples das classes baixas e do artesanato exerce uma influência poderosa; mas, desaparece logo que o poder democrático se transforma em poder oligárquico burguês. Skinner (2000) escreve:

[...] As cidades haviam desenvolvido uma forma de vida política inteiramente em conflito com a convicção, que então prevalecia, de que a monarquia hereditária seria a única forma correta de governo. [...] converteram-se em repúblicas independentes. (p. 25)

As lutas para instalar repúblicas democráticas do século XIV são referenciadas como lutas pela soberania do povo. Marsílio de Pádua, Morus, Althusius e Milton foram representantes burgueses conseqüentes e adotaram elementos de crítica social, no campo das classes pequeno-burguesas. Havia a pujança das seitas semi-revolucionárias à época em que Marsílio desenvolvia suas atividades intelectuais. Ele sustinha a soberania do povo e o direito deste de castigar e destituir os governantes. Dizia, ainda, que ao povo, em sua totalidade ou por meio de representantes, cabia a tarefa de fazer as leis. Seus escritos exerceram enorme influência nas correntes revolucionárias da época.

Os pequeno-burgueses buscavam maior liberdade para atuar. Isso aparece documentado em regulamentos: desapareceram os duelos e os

² Sofreram perseguições os pobres de Lyon ou valdenses (1185); arnalistas (1155); cátaros (ou: humiliati lombardos, patarinos, Ketzer, bogomilos e albigenses – século XIII); wiclefianos ou lolardos (1400); joaquimitas e dolcinitas (XIII a XVI); hussitas (ou: taboritas e ultraquistas) – 1415; os místicos alemães, Eckhardt (1260 – 1327), Tauler (1300-1361) e Suso (1300 – 1366); o cisma de Bizâncio. E, ainda, a maior heresia: a Igreja tinha 3 papas ao mesmo tempo: Alexandre V, Bento XIII e Gregório XII.

para todas as classes sociais, inclusive para o nobre, o cura e o patrício e regulou-se a participação do povo no governo. Essa luta social manifestou a busca incessante pela individualidade, autonomia e liberdade de ser, viver, pensar e agir. Marsílio de Pádua formulou “um conjunto bastante concreto de propostas políticas” (SKINNER, 2000, p. 8) para o governo das cidades, prescrevendo que “a forma mais adequada de governo em qualquer cidade deve ser sempre um regime popular no qual a inteira jurisdição da cidade resida em mãos do povo como um todo” (SKINNER, 2000, p. 82).

Os combates em prol da instalação de governos democráticos, nos séculos XIII ao XV, mobilizaram os trabalhadores artesãos e os camponeses; entre eles estavam membros das seitas: “Alguns exemplos de apoio direto ao movimento gremial pequeno-burguês por parte de elementos cátaros, valdenses e franciscanos” (KOFER, 1966, p. 95). O autor refere-se ao ramo dos franciscanos que caiu na heresia. Acrescenta o autor a participação direta dos albigenses, hussitas e membros do Reino de Deus instaurado na cidade de Münster nas batalhas contra os exércitos dos príncipes; além desses, cita, também, o apoio enérgico dos albigenses e cátaros na *Credentia di Sante Ambrosio*, em Milão, na luta contra a alta burguesia e contra a nobreza. Entraram em ação líderes como Giano Della Bella e seus célebres ordenamentos de justiça, o romano Cola di Rienzo, Maria della Torre em Milão, Etienne Marcel em Paris, Artevelde em Liège, Arnolfo di Bréscia e Brancalione, muitos deles inspirados no livro *Defensor Pacis* (1324) de Marsílio de Pádua e no *De Monarchia* (1313) de Dante. Petrarca também colaborou com a viabilidade de introduzir-se um governo do povo.

Os homens daquele tempo ainda não tinham uma consciência clara sobre a contradição existente entre a atividade livre dos homens e o destino, entre a liberdade e a necessidade, entre a ação e a contemplação. Tinham consciência do poderoso impulso dos indivíduos em conhecer e dominar a natureza. Em termos de educação, conhece-se pouco sobre as seitas e sua formação de leitura, mas, sabe-se que desenvolveram a leitura e a escrita, produzindo textos sacros, cânticos e todos deviam saber ler a palavra de Deus.

Acompanhando o curso da história da Itália, depara-se com governos das cidades-repúblicas, cuja administração, inicialmente, tendia à participação do povo, mas, que com o tempo transformara-se em absolutismo progressista. A mudança ocorreu em três tempos: 1. a luta das cidades por sua independência; 2. a luta interna: de um lado, a nobreza urbana e as demais classes coligadas; de outro, o patriciado mercantil e os artesãos agremiados; 3. em terceiro lugar, o patriciado consegue reconquistar para si o poder,

progressista das famílias Abizzi, Medici, Sforza, Scala, Visconti, Gonzaga, Carrara, todas conhecidas pelo mecenato das obras artísticas e pela introdução de manufaturas iniciais, de comércio e de finanças (v. KOFER, 1966; SKINNER, 2000). A partir do século XV, a pequena burguesia havia sido derrotada, prevalecendo o domínio e a ideologia do absolutismo progressista, um ideário idêntico próprio da alta burguesia e do humanismo. (v. KOFER, 1966; SKINNER, 2000).

Quando se adentra no Renascimento, a aplicação científica do conhecimento é orientada para a construção de obras de arte: as ciências matemáticas foram unidas às ciências físicas e dessa junção resultou a construção de grandes obras artísticas, como a cúpula de Santa Maria das Flores de Florença planejada e construída por Brunelleschi. Della Francesca na pintura da Flagelação, Stornalocco e Mignot na catedral de Milão (*“Ars sine scientia nulla est”*) e tantos outros artistas aplicaram com sucesso as ciências matemáticas e físicas a sua arte. Posteriormente, a aplicação das ciências físico-matemáticas dirigiu-se à cosmologia, em estudos de Galileu, Kepler e outros.

A reforma e o pensamento burguês

A alta burguesia estava constituída por três categorias sociais: os absolutistas progressistas, os humanistas e os grandes comerciantes. Ela não tinha que cumprir nenhuma tarefa histórica revolucionária, porquanto postulava o progresso das conquistas burguesas, sem, no entanto, aniquilar o feudalismo, porque o clero e a nobreza eram os grandes compradores de suas mercadorias; conseqüentemente, não tinha programa para o futuro além de receberem os movimentos revolucionários do povo. Era a liberdade de burgueses saciados, um conceito de liberdade totalmente diferente do da pequena burguesia. Esta, porém, não queria mais viver como vivia nem produzir como produzia; queria modificar a ordem social, mas, também não possuía um projeto social; evidentemente, dadas as condições sociais, não poderia construir um projeto amplo de uma nova forma de produção da vida. O espírito revolucionário das seitas permanecia ativo, apesar das derrotas de Huss, da Montanha Branca, de Karlstadt, dos anabatistas insurrecionais de Muenster, Lippstadt e Luebeck e dos iconoclastas holandeses. Na Inglaterra, algumas seitas uniram-se aos anglicanos na Reforma e os rejeitaram logo quando estes assumiram o poder; aderiram aos presbiterianos, dos quais se separaram logo que estes se tornaram hegemônicos, caindo nos braços dos levellers. Na Reforma de Lutero, ocorreu a mesma coisa: as seitas uniram-se ao reformador e quando o luteranismo começou a integrar a ordem

contestadora: “A princípio, o movimento das seitas foi plenamente absorvido pela Reforma. [...] As classes pequeno-burguesas e proletárias começaram logo a separar-se dela” (KOFLER, 1966, p. 208-9).

A ruptura com a Reforma se dá quando esta opta a favor dos príncipes feudais – o que Kofler denomina “ambivalência social”. Já houvera rebeliões anteriores de camponeses europeus (Países Baixos: 1491; Suíça: 1503; Sul da Alemanha: 1513 e 1514; Hungria e Caríntia: 1515). Lutero foi nomeado árbitro pelos camponeses e ele admoestou os príncipes e os senhores sobre a vida desumana dos camponeses. Os camponeses alemães haviam apresentado a Lutero as seguintes reivindicações: liberdade para escolha de seus pastores, supressão dos dízimos baixos, aproveitamento dos dízimos altos em prol da comunidade das aldeias, abolição da servidão e supressão das reservas de caça e confisco das terras improdutivas da nobreza (DELUMEAU, 1984). O manifesto de Lutero *Contra os Camponeses Salteadores e Assassinos* deu ocasião a que os príncipes da Saxônia e de Hesse e o duque Enrique de Brunswick derrotassem os 8 mil homens de Thomas Muenzer (FLIEDNER, 1980). O leitor encontrará centenas de estudos sobre este assunto polêmico. As reformas anteriores de Karlstadt (1504), Lippstadt e de Luebeck foram condenadas por Melancton e Lutero, principalmente sob o argumento, - também utilizado na Guerra dos Camponeses - de que Deus rejeita categoricamente qualquer violência por parte do povo. Yourcenar, em seu livro de ficção *Obra em Negro* refere-se a esse movimento anabatista³.

Da parte das seitas, a reforma não se coadunava com as suas tendências revolucionárias e com as possibilidades históricas de realização da liberdade. Lutero estabelece que a liberdade é a liberdade paulina: a liberdade interior, que ninguém pode tirar, nem com correntes, prisões e morte.

Kofler (1966, p. 238) refere-se ao calvinismo e o considera diverso do luteranismo quanto à sua função social. Sem referir-se à sua doutrina reformada, o autor afirma que o pensamento luterano alinhava-se na ideologia do humanismo do qual fazia parte. Nesse sentido, orientava-se pelo pensamento da alta burguesia. Kofler o situa no pensamento dessa fração de classe social; daí o conformismo ou a “ambivalência social”. O pensamento calvinista, por sua vez, sustenta a ideologia da primeira divisão do trabalho. Onde a manufatura inicial floresceu, vingou também o calvinismo. A união de artesãos, pequenos comerciantes, classes pobres, trabalhadores, todos pertencentes ao pensamento social da pequena

burguesia, deu origem à manufatura inicial, mediante recursos financeiros provenientes da poupança familiar e da vida frugal. Nesse momento, o ascetismo e a poupança burgueses começaram a converter-se num fato econômico de significação central. O trabalho intenso agradável a Deus, a poupança, a vida ascético-frugal e a teoria da predestinação da graça – o proprietário manufatureiro, à semelhança da predestinação, poderia fracassar em seu empreendimento por ser algo novo no mundo, mas, conforme a doutrina, não seria julgado por isso – são os argumentos de Kofler, extraídos de Engels, sobre a posição do pensamento burguês da ideologia calvinista. A situação da manufatura inicial foi diversa da apresentada pela manufatura plena. Esta provinha da acumulação primitiva e foi desenvolvida com um *quantum* de capital dirigido à produção.

Visto que o calvinismo combativo não podia renunciar a uma linguagem radical, proclamava o direito de oposição e de soberania do povo; nesse sentido, continuava desenvolvendo as idéias das seitas ou dos estratos pequeno-burgueses de tradição revolucionária, ou, nas palavras de Skinner, continuava a “resistência”. As regiões, onde antes se propagaram os valdenses e os albigenses, mostraram grande receptividade ao calvinismo. No entanto, o rosto conservador do calvinismo começou a se revelar logo quando se instituiu o governo de Genebra, sem a soberania do povo. Os estratos revolucionários das seitas, que haviam aderido ao calvinismo, tornaram-se independentes. Dessa vez, porém, refugiaram-se na liberdade interna do Paulo Apóstolo e se conformaram com sua própria situação de impotência em transformar a realidade.

A burguesia e o direito natural emancipado

A partir do século XVII, a alta burguesia começa novamente a se preparar para a luta e retoma a bandeira revolucionária. Alia-se, no século seguinte, ao absolutismo para conseguir espaços. Acha-se em condições muito difíceis por causa dos golpes violentos do feudalismo. Procura novamente sua teoria revolucionária. Encontrou-a no direito natural emancipado do religioso, posto que era adversa à metafísica. Da mesma forma, a pequena burguesia funda-se, também, nesse direito natural e perde para sempre sua antiga ideologia das seitas. O que fica das seitas, nada mais representa em termos de mudanças sociais. A burguesia encontra novas forças no Estado Absolutista.

Altusius (1557 – 1638) propõe a vontade autônoma do povo e o direito irrestrito do indivíduo a sua autodeterminação. Combate a doutrina da predestinação e essa sua atitude favorece as classes possuidoras na livre ordem econômica. Na realidade,

³ Sobre Thomas Münzer recomendo a leitura de Ernst Bloch que considera Münzer o teólogo da revolução; F. Engels, em Guerra dos Camponeses; e Martin N. Dreher: a justificação teológica da revolução política.

a doutrina da predestinação apenas lhes serve como defesa contra os interesses do povo, porque tem forte conteúdo social, de negação da liberdade.

A burguesia manufatureira holandesa já havia saído da acumulação fanática e desenvolvia a produção e o comércio de forma estável. Um frio racionalismo o substituiu. Grotius estudou o direito natural secularizado. Ao discutir a lei natural, na linha do cardeal Belarmino, sustentou que, mesmo não conhecendo Deus, o indivíduo é capaz de interpretar a lei da natureza (SKINNER, 2000). Grotius, porém, não conseguiu democratizar o direito natural, pois, sacrificou a idéia da soberania do povo à idéia da soberania do poder. Ele e Pufendorf “desenvolveram e adotaram [...] a versão clássica da teoria do Estado fundamentada no direito natural” (SKINNER, 2000, p. 460).

A liberdade e a autonomia de indivíduos e de grupos fizeram sentir-se também na região rural num vasto desenvolvimento da agricultura:

A liberdade camponesa tendia a aumentar, acentuadamente, de modo especial depois do século XIII (...). Mas, a partir do século XV, a tendência oposta prevaleceu e os senhores reconverteram homens livres em servos, incorporando as terras dos camponeses a suas propriedades. (ENGELS [1882]. In: MARX, 1981, p. 135).

A reintrodução da servidão teve consequências históricas nefastas para o desenvolvimento dos principados, palatinados e ducados de língua alemã: “Foi uma das razões de nenhuma indústria desenvolver-se na Alemanha. Houve a divisão de trabalho invertida entre as corporações, em lugar de sê-lo dentro das oficinas” (ENGELS [1882]. In: MARX, 1981, p. 135).

No começo do século XVII, surgiram as contínuas preparações para as guerras religiosas. Os príncipes da Europa Central cuidavam do tesouro para as guerras religiosas que estavam amadurecendo. A Guerra dos Trinta Anos atingiu o coração da obra educacional de Ratke. Antes de investigar a sua *Nova Arte de Ensinar*, apresentarei quatro resultados de análise sobre o pensamento burguês, *before Ratke*.

Skinner, em seus livros *Liberty before Liberalism* (1998) e *As Fundações do Pensamento Político Moderno* (2000), não inclui as seitas como grupos semi-revolucionários. Sem entrar em considerações de análise desse autor, tentarei apresentar algumas reflexões sobre a transição do pensamento feudal ao burguês, levando-se em consideração o conceito de liberdade que as seitas engendraram. Serão feitas em quatro posições:

a. A ruptura que se deu na produção, entre a forma de trabalho artesanal e a da divisão do

também, à produção não material, especificamente ao conceito de liberdade expresso pelos modernos: a segurança nas fruições privadas. No entanto, as duas concepções de liberdade - a dos antigos e a dos modernos - de que fala Benjamin Constant (CONSTANT apud BOBBIO, 1988), são insuficientes para se apreender a historicidade social.

b. Há uma ruptura entre o conceito de liberdade expresso pela alta burguesia e o emitido pela pequena burguesia, visto que nos posicionamos em que a proposta desta instituiu o aspecto revolucionário e aquela era apenas progressista. A ideologia das seitas tinha em comum com a alta burguesia apenas o racionalismo individualista, sendo diversa quando acentua sua profunda crítica social. As seitas declararam guerra à riqueza parasita dos eclesiásticos e dos nobres e à limitação da liberdade pessoal e de consciência, vista como um meio de exercer domínio sobre os seres humanos.

c. Posto que o trabalho despendido na atividade artesanal foi de teor diverso do despendido na divisão do trabalho, afirma-se, entretanto, a identidade de busca pela liberdade, vivida pelas seitas de um ou outro setor produtivo, nos séculos XIII a XVII, visto que o ideário dos trabalhadores, tanto dos trabalhadores rurais, do artesanato e da manufatura inicial, baseava-se no direito natural igualitário, na mesma crença religiosa da igualdade entre os homens; eles lutavam, então, contra a ordem feudal e contra as igrejas cristãs, posicionando-se contra o conformismo imposto pela alta burguesia e pelas religiões reformadas.

d. Havia uma distinção evidente, de um lado, entre a manufatura inicial, de domínio da pequena burguesia, incluindo-se o pensamento e a atividade das seitas e, de outro lado, a manufatura plena, sob o domínio do capital da alta burguesia. A manufatura plena rechaçou o elemento religioso de seus princípios. Também aqui, a ruptura de pensamento é visível; principalmente, se percebe o caminho conservador que a manufatura plena começa a trilhar. O pensamento da manufatura inicial atém-se ao ideário da igualdade e liberdade reveladas e no do direito igualitário; a ideologia da manufatura plena é laica e funda-se no direito relativo burguês segundo o qual os méritos individuais fazem a diferença no ser igual e no livre pensar.

Constant eliminou a diferença entre o conceito de liberdade vigente na visão do artesão, das seitas, da pequena e da alta burguesia, definindo-se pelo reducionismo que tenta explicar a liberdade dos antigos e dos modernos. Skinner não faz participar as seitas do movimento democrático nas cidades-república e das forças de pequena burguesia.

A organização manufatureira do trabalho didático de Ratke

Esta parte da investigação procura orientar a discussão para a educação coletiva que se realizava em colégios e em escolas, à época moderna. Há que se considerar, antes, a formação anterior, onde ocorre a relação educativa individualizada. As propostas de livros e de pensadores confirmam essa relação preceptor/discípulo.

- uma formação para o filho de Carlos Magno – Alcuíno (pré-renascimento carolíngio, em 800); uma formação para a chancelaria florentina – Salutati (1400) e Bruni (1440); para os homens de letras – Policiano (1492); para o filho de Lorenzo Médici, que seria papa e condenaria Lutero (1490); Vives para a princesa Maria, filha de Catarina de Aragão, posto que, no livro *Da Educação*, também propunha uma educação dos pobres; para o filho da fidalga Diana de Foix – Montaigne (1590); para o filho do *gentleman* – Locke (1680); uma para o filho do fabricante das manufaturas e outra para os trabalhadores - Adam Smith (1775).

Os próprios títulos de livros sugerem a formação particularizada. Assim: Guillaume Budé: *A Educação do Príncipe* (1519); Sadoletto: *A Educação Correta dos Meninos* (1534); Jerónimo Osório: *A Educação e a Disciplina do Rei* (1540); Erasmo: *A Educação de um Príncipe Cristão* (1516); Felipe de la Torre: *Educação de um Rei Cristão* (1556); Mariana: *O Rei e a Educação do Rei* (1599); Sturm escreveu *A Educação dos Príncipes* (1551), com a fundação de colégios; Patrizzi: *Do Reino e da Educação do Rei* (1572).

Esta organização do ensino, baseada na relação educativa particularizada seguia a organização do trabalho artesanal. Como tal, “coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador*, de um lado, e uma *forma histórica de educando*, de outro” (ALVES, 2005, p. 10). Predomina a relação preceptor/discípulo. Envolve, também, procedimentos de ensino e “conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento” (ALVES, 2005, p. 11); utiliza textos clássicos ou trechos de autores clássicos a serem interpretados e analisados. O ensino envolve, por fim, “um espaço físico com características peculiares, onde ocorre” (ALVES, 2005, p. 11); as lições são dadas em palácios, catedrais e academias.

A educação escolar coletiva de Ratke

A organização artesanal do trabalho didático foi rompida por Ratke que efetivou uma educação generalizada, utilizando a relação educador/dezenas de alunos, livros didáticos para o ensino coletivo e simultâneo ministrado num espaço próprio.

O pensamento burguês *before liberalism* desenvolveu a educação de uma maneira que apontava alguns pontos de renovação. Os artesãos desenvolveram uma educação a partir da prática de suas tarefas no trabalho. Vives aconselhava que os indivíduos observassem o trabalho dos artesãos para verificar o conhecimento e a formação e que concluíssem um conhecimento diverso do ensinado nas universidades.

O *modus parisiensis*, um método pedagógico, fez-se presente na universidade de Paris e se espalhou pelos colégios dos Irmãos de Vida Comum, desde 1380. Cele, um discípulo de Gerardus Groote (1340 – 1384) introduziu o método em seus colégios nos Países Baixos; João Sturm (1507 – 1589), luterano, pôs o *modus parisiensis* em prática em Estrasburgo; seguiu-o Baduel, protestante, no colégio de Nîmes; Calvino introduziu o método em Genebra; e os jesuítas, por obra de Inácio de Loyola e do padre Nadal, seguiram o método em seus estabelecimentos de ensino (ULMANN, 1990, p. 217).

Em síntese, a novidade do ensino mostrou-se na divisão de classes, de acordo com o adiantamento dos alunos; na constante repetição dos exercícios; nas disputas realizadas após as questões levantadas pelos alunos e professores; no uso das decúrias, dos exames finais, dos cadernos de anotações (*rapiaria e loci communes*).

Alves (2005, p. 56) considera que o *modus parisiensis* implicava uma “incipiente divisão do trabalho didático”. A organização da divisão do trabalho didático ocorre com a introdução da manufatura plena na produção. Aqui, a análise passa para a produção da escola moderna que, conforme revelou Alves (2005), tem sua chave de explicação em Comenius. Nosso estudo, focado em Ratke, menos conhecido do que o pedagogo morávio, institui-o como representante importante desse período.

Ratke imprimiu na capa de seus livros a figura mitológica de Hércules a enlaçar o corpo do gigante Anteu e a erguê-lo do chão, para que não pudesse renovar suas forças que vinham do contato com o solo. O texto que acompanha o quadro é: “*Ratio vicit, vetustas cessit*” (A razão venceu, o antigo desapareceu). Devoto luterano, filho de “pais burgueses honrados”, como consta em seu registro de nascimento, o pedagogo alemão teve experiências, nos países de língua alemã, nos Países Baixos e na Inglaterra, específicas do capital mercantil e da manufatura. Estas se desenvolveram principalmente na região rural, longe dos olhares e do controle das corporações de ofício. O burguês manufatureiro era diferente do burguês comerciante e do artesão. Uma análise filológica dos escritos de Ratke posicionou-o na ideologia própria da manufatura (HOFF, 2006, p. 4).

O pedagogo permaneceu longos anos na Holanda, onde ocorria intensivamente tanto o comércio como a divisão do trabalho na produção. Ali, com os holandeses, também, aprendeu a tomar partido em favor de uma língua nacional; no caso dele, a língua alemã. Sua arte de ensinar mostrou-se coerente com o pensamento burguês e, especificamente, com o pensamento da pequena burguesia que iniciou e desenvolveu a manufatura. Schmidt afirma que, na Holanda, Ratke teve grande experiência do “espírito capitalista” (SCHMIDT, 1994, p. 386). Hofmann (1974, p. 3) escreve que a proposta de Ratke insere-se no movimento da mudança do feudalismo para o capitalismo. Ratke viveu a experiência da manufatura inicial e da manufatura plena.

A obra pedagógica de Ratke desenvolveu-se na época que Skinner denomina *before liberalism*, quando a educação particularizada ainda se fazia sentir de forma hegemônica. O pedagogo alemão foi um dos primeiros a propor a educação para todos e empenhou todos seus esforços para instalar uma nova organização escolar. Trabalhou a vida toda para instituir, organizar e supervisionar o “Método”, encontrado em seus livros e textos, ou na sua “Arte de Ensinar” ministrada nas escolas dos principados e condados de língua alemã. Foi incansável no empenho de apresentar o “Método”, em instalar programas escolares, preparar professores e zelar pelo andamento das escolas que o seguiam. Nos encontros, conversas e negociações com pedagogos, diretores, autoridades, sábios, pais, professores de universidades e príncipes, repetia sempre sua frase preferida, encontrada já no seu “Memorial de Frankfurt” de 1612: “Aprender é fácil!”.

Estudou em vários centros universitários como Londres, Amsterdam e Frankfurt, antes de começar a divulgar suas publicações e ministrar atividades escolares. Dominava várias línguas. Em toda parte, levantava sua bandeira de luta com duas frases fundamentais: “Nenhuma criança sem escola” e “Educação para todos”. Em seus escritos retomava a crítica dirigida ao método tradicional de ensino que, conforme ele, “opunha-se à natureza da criança”. Em contrapartida, seu Método seguia o “curso da natureza”.

Nos aforismos (2008, p. 54), Ratke escreve: “Tudo por indução e pela experiência”. Estava integrado no pensamento burguês da época. O pedagogo engendra seu “*Allunterweisung*” (ensino de um conteúdo geral e universal ou Enciclopédia), o que Comenius especifica como “ensino de tudo para todos”. Com 27 anos, Ratke embarca para Londres a fim de completar seus conhecimentos científicos. Sua estada em Londres ocorre antes da publicação das primeiras obras de Bacon, mas a influência do pensador inglês ocorreu sem dúvidas.

palavra” com os aforismos do *Novum Organum*. A semelhança das manufaturas iniciais, que produziam instrumentos de trabalho e fabricavam utensílios para as tarefas coletivas do trabalho em série, Ratke produziu instrumentos de ensino, sendo o principal o manual didático.

O pensamento social, à época de Ratke, ainda não se estabelecia na forma universal, objetiva e independente da atividade humana, como era o pensamento científico-natural. A concepção de história, como nós a conhecemos, ainda não se fazia presente, neste período, na consciência da população; ou seja, posto que já havia uma inicial reificação da produção, ela ainda não era percebida como uma lei generalizadora, objetiva e opressora. O sentimento de ser livre estava presente nas pessoas, à época da manufatura. O racionalismo objetivo do cálculo e dos negócios adequava-se ao racionalismo individual-burguês do mundo da produção material. Não havia uma opressão objetiva da produção material tão forte que pudesse fazer-se sentir como universal para os indivíduos. Era atribuída a fatos incorretos, facilmente corrigidos. Assim, a livre vontade do indivíduo permanecia compatível com a racionalidade do social porque a coisificação das relações de produção na manufatura inicial não se manifestava em sua integridade, visto que o trabalhador manufatureiro permanecia dono da ferramenta de seu trabalho e exercia a sua arte e a sua habilidade manual.

A ciência natural era tida como modelo e seus conceitos universais de experiência, observação e de causa eram admitidos, mas, não se sabia bem o que fazer, no domínio da teoria da sociedade, com a idéia científico-natural de lei – universal e generalizadora - pois, entre o ser do indivíduo e o ser objetivo da sociedade não se havia manifestado ainda uma aguda contradição; logo, não se experimentava um obstáculo para o livre pensar (KOFLER, 1966, p. 255).

O Memorial de Frankfurt, com que Ratke inaugura sua vida educacional pública, pertence a uma época caracterizada por uma produção de mercadorias e de instrumentos de trabalho: “O período manufatureiro simplifica, aperfeiçoa e diversifica as ferramentas, adaptando-as às funções exclusivas especiais do trabalhador parcial” (MARX, 1980, p. 392).

Esta pesquisa busca captar o pensamento educacional da burguesia iniciante e se pergunta: o que se coloca como mais avançado na produção da vida material, na utilização do trabalho humano, que relaciona as funções da escola às necessidades exigidas pela sociedade? Não há dúvida de que a divisão do trabalho produtivo constitui a base para se compor a categoria abstrata mais desenvolvida. A resposta leva a uma segunda questão: o que de realmente novo começa a se impor, no começo dos

movimentos sociais burgueses? Novamente, a resposta é a divisão do trabalho ou a manufatura que funda as relações gerais abstratas do processo de universalização do mercado e da educação escolar.

Ratke organiza a escola como uma oficina: numa mesma sala, à mesma hora, sob a direção de um professor, muitos alunos realizam coletivamente o trabalho de aprendizagem, utilizando idêntico instrumento que é o manual didático. Por meio de recapitulações da lição, a aprendizagem resulta mais eficiente com redução dos custos. Segue-se que a organização do trabalho didático deve ter uma determinada ordem: “Deve-se tomar ordenadamente uma coisa após outra e tratar corretamente uma e, depois, outra, conforme reza o artigo” (RATKE, 2008, p. 47). A ferramenta de trabalho não pode faltar: “Cada aluno, também, possui seu próprio manual” (RATKE, 2008, p. 48).

As razões da divisão do trabalho didático

A disciplina e a ordem na divisão do trabalho

Sabe-se que o trabalho artesanal da produção material não esteve sujeito ao rigor das horas, da disciplina e da ordem. Pelo contrário, as corporações de ofício dividiam as tarefas para todas as oficinas e as subdividiam em novos ofícios quando necessário, sem que houvesse concorrência entre elas. Um artesão, que executasse um após outro os diversos processos parciais da produção de uma obra, era obrigado a mudar ora de lugar, ora de instrumento, dividindo os momentos da produção. Isso interrompia o fluxo de seu trabalho, aumentava o tempo de produção e encarecia o artigo.

Ocorreu uma mudança radical com a manufatura inicial. Nesta, a divisão da produção, que ocorria em diversas oficinas, foi substituída pela divisão do trabalho dentro da mesma oficina. Nesta, há a grande vantagem de “se poupar tempo habitualmente perdido ao passar de uma tarefa à outra” (SMITH, s/d, p. 85).

Ratke introduziu na sua arte de ensinar os princípios da disciplina e da ordem, atribuindo-lhes a organização que imprime ao trabalho, conforme o curso da natureza. De acordo com seu entendimento, a disciplina “pertence aos escolarcas”. O mestre-do-ensino concentra-se na sua tarefa, seguindo uma ordem presente no ensino, pois, “tudo é repartido e calculado para isso acontecer” (RATKE, 2008, p. 57); coloca a ordem das coisas na organização do trabalho didático, mediante a repartição do tempo e o cálculo das

horas de ensino. Ratke afirma a inovação de seu método: “Tudo deve ser realizado de acordo com a ordem da natureza cuja efetivação vai do mais simples e inferior para o mais amplo e mais elevado. Isto significa, do conhecido ao desconhecido” (RATKE, 2008, p. 62).

Em muitos textos, Ratke aborda a questão da ordem e, em todos eles, liga-a à correta organização da escola e da didática. No trabalho didático, ela determina a repartição das matérias, o modo de realizar o ensino e o tempo do ensino, o mesmo que está prescrito para a produção de artigos na manufatura que é uma forma de produzir em série: “[Os governantes] devem cuidar, especificamente, para que os mestres-do-ensino assumam o ensino e para que, sem conhecimento e vontade das autoridades, não modifiquem a didática” (RATKE, 2008, p. 186).

Os fabricantes manufatureiros organizaram o trabalho de forma objetiva e racional e determinaram que disciplina e a ordem fossem princípios básicos da produção. Para a organização do trabalho didático de Ratke, a ordem e a disciplina foram exigidas para trazer eficiência ao coletivo de alunos e ao instrumento de trabalho, o manual didático.

O uso do tempo na organização do trabalho

Na divisão do trabalho produzia-se a mercadoria em menor tempo do que com os ofícios independentes: “Todo mecanismo da manufatura repousa no pressuposto de se alcançar um resultado determinado num tempo determinado” (MARX I, 1980, p. 396). Smith (s.d.) afirma: “Quando as actividades podem ser realizadas na mesma oficina, a perda de tempo é, sem dúvida, muito menor” (p. 85).

Ratke (2008) organiza o trabalho didático com a repartição temporal: “Durante meio ano com Provérbios. [...] Depois de um ano, passa-se para a gramática alemã [...] Empregam-se 3 horas, no máximo 4 horas por dia e jamais duas horas seguidas para o ensino”. Garante que com seu método “não se investe mal o tempo” e os alunos poderão “ler as letras em pouco tempo.” Repete o princípio: os alunos aprenderão a lição “em poucas horas (...) e em menos tempo” (RATKE, 2008, p. 53).

No Informe ao *Memorial de Frankfurt*, anuncia uma “aprendizagem fácil” que é realizada “em pouco tempo”, em relação ao que se gastava à época. No mesmo texto, acrescenta: “É fácil aprender [...] em menos horas de estudo e menos tempo” (RATKE, 2008, p. 31), acrescentando que na sua arte de

ensinar isso “será feito sem maior fadiga” (RATKE, 2008, p. 61).

Uma única oficina, sob uma mesma direção

O diretor da oficina de trabalho exercia papel importante na manufatura. A direção estabelecia a uniformidade e a regularidade nas atividades individuais e organizava os meios de produção. O supervisor distribuía as diferentes operações entre diferentes braços, a fim de executá-las ao mesmo tempo. Em virtude dessas operações dirigidas, encurtava-se o tempo de trabalho necessário para produzir determinado efeito útil.

A nova arte de ensinar garante que, “com a graça de Deus, o que se exigia antes com muito trabalho e tédio, até para os alunos mais engenhosos, para conseguir aprender em quatro anos, pode agora ser aprendido em apenas um ano” (RATKE, 2008, p. 61). Conforme sua arte de ensinar, consegue-se essa redução de tempo, utilizando-se “apenas um único preceptor ou mestre-do-ensino, habilitado para ministrar o ensino” (RATKE, 2008). Assim, “numerosas crianças são instruídas ao mesmo tempo” (RATKE, 2008, p. 62). Explica mais:

Da mesma forma que no ensino de uma língua ou de uma arte, deve-se utilizar apenas um único preceptor ou mestre-do-ensino, habilitado para ministrar todo o ensino, assim, também, os alunos devem receber a instrução somente numa única língua e ser instruídos numa única matéria por vez (RATKE, 2008, p. 62).

No trabalho artesanal, quando aumentasse a produção, fundavam-se novas corporações; no ensino artesanal, quando aumentasse o número de alunos, formavam-se novos ensinos com mais preceptores. No trabalho manufatureiro, divide-se o trabalho dentro da oficina; a oficina é a escola na organização do trabalho didático.

Um único instrumento de trabalho com idêntico formato

O trabalho manufatureiro exigia um instrumento de trabalho; a organização da escola também. O manual didático é o instrumento de ensino que todas as crianças podem utilizar sob a orientação de um professor a fim de aprenderem ao mesmo tempo a mesma lição.

No “Regulamento Escolar de Weimar” (nº XIII),

preceptor tem em mãos seu próprio manual, também cada aluno possui o seu próprio”. Ratke propõe a uniformidade nos diversos ensinos: “Certamente, quando se aprende de uma forma a língua alemã, é fácil depois ensinar da mesma forma nas outras línguas. Uma arte não se amarra a uma só língua; pelo contrário, a mesma didática se aplica a todas as outras” (RATKE, 2008, p. 94). Por isso, institui, também, a uniformidade dos instrumentos do ensino: “Os manuais são compostos da mesma maneira em alemão e nas outras línguas” (RATKE, 2008, p. 93). Num outro trecho:

Em todas as línguas, os livros de gramática são feitos segundo o mesmo modelo e ordenados, simetricamente, o quanto a qualidade própria de cada língua permite. Assim, quando se aprende o hebreu, existem aí os mesmos livros que no alemão. [...] Para o entendimento é um prazer trabalhar dessa forma porque quase não há trabalho e nada de novo aparece, exceto letras e palavras estranhas (RATKE, 2008, p. 105).

A ferramenta manual do trabalhador manufatureiro é o fator principal da produção material; o manual didático, para Ratke, é o instrumento que garante o ensino simultâneo e favorece a recapitulação das lições.

A repetição das matérias de ensino

O pedagogo exige de cada lição “numerosas repetições”, acrescentando: “Assegura-se a memória, quando houver recapitulações. [...] O mestre-do-ensino deve repetir muitas vezes a lição [...] sempre de acordo com uma ordem pré-estabelecida” (RATKE, 2008, p. 194).

A recapitulação da lição atinge o efeito útil, sem fadiga dos alunos no ensino coletivo. Vale estabelecer uma relação da arte de ensinar com o que foi característica da manufatura: “A repetição continua da mesma ação limitada e a concentração nela da atenção do trabalhador ensinam-no, conforme indica a experiência, a atingir o efeito útil desejado com um mínimo de esforço” (MARX, I, 1980, p. 390). A direção de um só professor em sala de dezenas de alunos, a repartição do tempo de ensino, a utilização do manual didático e as repetições nas lições resultam num efeito desejado, qual seja, uma aprendizagem mais cômoda e mais barata.

A oficina e o instrumento de trabalho reduzem os custos

O príncipe de Köthen, para evitar gastos, propôs que Ratke utilizasse quadros murais, considerados mais baratos, em lugar de manuais. O pedagogo insistiu na defesa do manual, por considerá-lo imprescindível no ensino coletivo. Garantia ao príncipe que se tratava do instrumento de ensino mais barato, tendo em vista que a mesma lição podia ser ministrada a dezenas de crianças. Com a utilização da nova didática, os custos estatais seriam diminuídos e, também os pais dos alunos despenderiam menos: “Aqueles que encaminham seus filhos aos estudos, também despendem o mínimo, porque não desembolsam tão altos custos para o estudo, mas conseguem muito com o mínimo de dispêndio” (RATKE, 2008, p. 109).

Quando Ratke propugna “dividir seu trabalho em horas determinadas”, entende quem a educação da juventude se torna “barata e econômica” (RATKE, 2008, p. 108). Considera seu método como “esta econômica realização”. Ao afirmar as vantagens de seu método, Ratke assinala que, no ensino, as coisas devem preceder as regras e os ensinamentos devem partir das coisas, porque é mais cômodo e mais barato (RATKE, 2008, p. 128). Ao propor seu método ao príncipe, escreve: “Tudo é ministrado com menos custos [...] quando tudo for ministrado de uma só forma” (RATKE, 2008, p. 61). A redução de custos foi a prioridade absoluta da produção manufatureira.

A manufatura objetivou e simplificou o trabalho; o uso do manual didático na organização do trabalho escolar objetivou e simplificou o ensino simultâneo.

Conclusão

Para finalizar, a pesquisa contrapõe alguns aspectos do *modus parisiensis* à proposta de Ratke e considera que esta tem a natureza da divisão do trabalho, enquanto aquele apenas aponta para essa organização didática. Inicialmente, se diz que ambas as posições didáticas atuam num espaço físico de colégio e de escola, com uma divisão em classes, conforme o adiantamento dos alunos; há, porém, algumas diferenças secundárias:

- as disputas, - após os professores e os alunos terem feito questionamentos, - muito comuns na Escolástica e presentes no modo de Paris, estão ausentes no universo didático de Ratke que as substitui pela conversação entre os aprendizes, após as aulas;

- as decúrias do modo parisiense – ainda não sub-divisões de ensino, como ocorreria no ensino monitorial, mas, relações de comportamentos e de vigilância da disciplina – não se encontram na nova arte de ensinar de Ratke;

- os cadernos de anotações – *rupiaria* ou *loci communes* – recebem outra direção por parte de Ratke, que as denomina *consignationes*. O pedagogo alemão proíbe explicitamente os *loci communes*, muito utilizados pelos Irmãos de Vida Comum;

- a memória é vista como um arsenal de armazenamento, de *copia verborum* (abundância de palavras para utilizar) por Erasmo e pelo método pedagógico de Paris; para Ratke, é abundância de entendimento das coisas, antes da memorização;

- os *themata* ou *scripta* (a produção escrita dos alunos, em latim) não são utilizados por Ratke, que preserva a língua nacional;

- a declamação de textos e as representações cênicas não entram na sala de aula de Ratke, provavelmente, por causa do latim e do conteúdo de festas religiosas de santos;

- autores clássicos são fragmentados, no modo de Paris, e selecionados para não corromper a juventude; Ratke utiliza a Bíblia e os clássicos, como Terêncio, e vê com reserva a Patrística; utiliza manuais didáticos confeccionados por ele e por sua equipe;

- os castigos são comuns no modo parisiense: os alunos são reunidos no refeitório, onde o leigo assalariado cumpre a tarefa; Ratke não gosta de castigos, muito menos de golpes e pancadas;

- os *observatores* e decanos, que têm a incumbência de fiscalizar e indagar os alunos indisciplinados, foram substituídos por Ratke pelos escolarcas a quem cabe manter a disciplina.

Essas diferenças integram a essencialidade: em Ratke, como também em Comenius, a divisão do trabalho é imanente à natureza do trabalho didático. A especialização é completa. Em Ratke, cada professor se especializa numa disciplina e cada classe tem seu próprio mestre-do-ensino.

A história da organização do trabalho didático foi analisada a partir de três aspectos: a relação educador/educando instituiu-se a partir de um professor a ensinar, ao mesmo tempo, dezenas de alunos; o conteúdo e a metodologia do ensino estavam apoiados em manuais didáticos; e o espaço físico localizava-se numa casa especial para o ensino, ou seja, na escola. A relação, a metodologia e o espaço indicam uma analogia da organização do trabalho didático com o trabalho manufatureiro da produção material do pedagogo alemão. Ele manteve a tradição religiosa da Reforma e, em

entanto, seu pensamento burguês manufatureiro organizou um trabalho didático radicalmente novo.

Referências

1. ALVES, G. L. **O Trabalho Didático na Escola Moderna**. Campinas: Autores Associados, 2005.
2. ANSELMO DE AOSTA. **Poslógio**. Disponível em <http://www.ufpel.br>, 2003. (acesso em 12 de nov. 2006).
3. BOBBIO, N. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
4. DELUMEAU, J. **A Civilização do Renascimento**. Lisboa: Editorial Estampa, 1984.
5. ENGELS, F. [1882]. Carta a Marx. In: MARX, K. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
6. FLASCH, K. **Introduction à la Philosophie Médiévale**. Frbourg: Ed. Universitaires, 1992.
7. FLIEDNER, F. **Martin Lutero: su Vida y su Obra**. Barcelona: Terrassa, 1980.
8. HOFF, S. **A Nova Arte de Ensinar em Inícios da Modernidade**. Caxambu: CD do GT História da Educação. ANPED, 2006.
9. HOFF, S. Fundamentos Filosóficos dos livros didáticos elaborados por Ratke, no século XVI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 143 - 155, jan-abr. 2004.
10. HOFF, S. A Ideologia em Marx. **Revista Pro-Posições**, Campinas, n. 4, p. 7 - 15, 1991.
11. HOFMANN, F. **Das Schulbuchwerk Wolfgang Ratkes zur "Allunterweisung"**. Ratingen: Aloys Henn Verlag, 1974.
12. ISING, E. **Wolfgang Ratkes Schriften zur deutschen Grammatik (1612 - 1630)**. Berlin: Akademie-Verlag, 1959.
13. KOFLER, L. **Zur Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft**. 2. ed. Berlin: Hermann Luchterland Verlag, 1966.
14. MARX, K. **O Capital, I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
15. MÜLLER, G. **Mensch und Bildung**. Baden-Baden: Verlag Koerner, 1984.
16. RATKE, W. **Escritos sobre a nova arte de ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635)**: textos escolhidos. Tradução de Sandino Hoff. Campinas: Autores Associados, 2008. Col. Clássicos da Educação.
17. SCHEIBE, W. (org). **Zur Geschichte der Volksschule, I, II**. Regensburg: Verlag Julius Klinkhardt, 1974.
18. SKINNER, Q. **Liberty Before Liberalism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
19. SKINNER, Q. **As Fundações do Pensamento Político Moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
20. SMITH, A. **A Riqueza das Nações**. Lisboa: Fundação Gulbekian. s/d.
21. ULMANN, R. A. O modus parisiensis e os jesuítas. **Teocomunicação**, Porto Alegre, v. 20, n. 89, p. 215-232, set. 1990.
22. SCHMIDT, H. (editor). **Ratke. Die Sittenlehr der Christlichen Schule**. Obertshausen: Context-Verlag, 1994.
23. YOURCENAR, M. **A Obra em negro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

Recebido em 15/11/2007

Reformulado em 28/01/2008

Aceito em 05/02/2008