

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Carlos Rubens de Souza Costa

O pastorado cristão e o dispositivo pedagógico:
elementos para uma arqueogenealogia da educação escolar

São Paulo
2012

Carlos Rubens de Souza Costa

O pastorado cristão e o dispositivo pedagógico:
elementos para uma arqueogenealogia da educação escolar

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino

São Paulo

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.01 Costa, Carlos Rubens de Souza
C837p O pastorado cristão e o dispositivo pedagógico: elementos para uma arqueogenealogia da educação escolar / Carlos Rubens de Souza Costa; orientação Julio Groppa Aquino. São Paulo: s.n., 2012.
181 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

1. Foucault, Michel, 1926-1984 2. Educação escolar 3. Saber pedagógico 4. Poder pastoral 5. História da educação I. Aquino, Julio Groppa, orient.

Nome: Carlos Rubens de Souza Costa

Título: O pastorado cristão e o dispositivo pedagógico: elementos para uma arqueogenealogia da educação escolar

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Resumo

COSTA, Carlos Rubens de Souza. O pastorado cristão e o dispositivo pedagógico: elementos para uma arqueogenealogia da educação escolar. 2012. 181 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

O presente estudo trata das relações entre o poder pastoral cristão e instituições escolares. Na modernidade, constituiu-se um dispositivo que podemos chamar de “pedagógico”. Entendemos por “dispositivo” o conjunto histórico formado por uma forma de poder, um tipo de saber e um modo de fabricar sujeitos. Ele lança mão de tecnologias de poder individualizantes, como o poder disciplinar e o poder confessional; produz e orienta-se por um tipo de saber de caráter antropológico e constitui subjetividades psicológicas. Nesse trabalho, tentaremos mostrar qual o papel do pastorado cristão na constituição desse dispositivo. Ele centrou-se em três momentos históricos distintos: o do aparecimento do mosteiro de São Bento, cuja *Regra* viria doravante tornar-se modelo para a vida monástica ocidental; o do advento do protestantismo, que produziu uma fratura na cristandade e fez emergir um novo tipo de pastorado; e o do aparecimento da *Didática magna*, a primeira grande tentativa de sistematizar o saber pedagógico em sua totalidade. O corpus é composto basicamente pela Regra, de São Bento; por textos diversos de Lutero e pela *Didática magna*, de Comenius. O referencial teórico principal provém dos estudos foucaultianos sobre a governamentalidade e o método empregado é o arqueogenealógico. Sua principal conclusão é a de que o pastorado cristão teve um papel determinante na formação do dispositivo pedagógico escolar, o que pode ser observado principalmente a) no estabelecimento do fim em torno do qual esse dispositivo se organizava; b) na definição dos saberes a serem ensinados e c) nas técnicas de poder mobilizadas.

Palavras-chave: Michel Foucault, Escola, Pastorado Cristão.

Abstract

COSTA, Carlos Rubens de Souza. Christian pastorate and pedagogical device: elements for an archeo-genealogy of school education. 2012. 181 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

The present study deals with the relationship between pastoral power and schools institutions. He focused on three distinct historical moments: the appearance of the monastery of St. Benedict, whose *Rule* would now become a model for the Western monastic life, the advent of Protestantism, which produced a fracture in Christianity and gave rise to a new type of pastorate, and the appearance of *Didactica magna*, the first major attempt to systematize the pedagogical knowledge in its entirety. The corpus is composed primarily by the Rule of St. Benedict, for various texts of Luther and for The Great Didactic of Comenius. The main theoretical framework comes from Foucauldian studies of governmentality and the method employed is the archeogenealogical developed by Foucault. The main conclusion is that Christian pastorate had a decisive role in the formation of the pedagogical device, which can be observed mainly: a) in the establishment of purpose around which this device was organized; b) in the definition of the knowledge to be taught; and c) in the power techniques mobilized.

Keywords: Michel Foucault, School, Christian pastorate.

Agradecimentos

À Claudiana, pelo incentivo, quando meu entusiasmo passava; pela leitura atenta do texto, quando a paciência para lê-lo me abandonava; pelas sugestões, quando minha imaginação se ausentava; mas, sobretudo, pela imensa compreensão, quando meu amor, minha atenção ou minha colaboração lhe faltavam.

À minha mãe, Edna, e à minha irmã, Suely, sempre solícitas, pelo incentivo e pela ajuda nos momentos mais difíceis.

Aos colegas do Departamento de Métodos e Técnicas da Universidade Federal do Amazonas, que tornaram possível minha vinda para o Estado de São Paulo ao me concederem Licença para Acompanhar Cônjuge, e aos colegas do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos, que me acolheram em Exercício Provisório; sem esse deslocamento e essa acolhida, a realização deste Doutorado não teria sido possível.

Aos Professores Doutores Carlota Boto e Jorge Ramos do Ó pela leitura atenta, pelas críticas e pelas sugestões na ocasião do Exame de Qualificação.

E, sobretudo, ao Professor Doutor Julio Groppa Aquino, pela orientação que desafia, incentiva e confia.

À Claudiana, que dá bela forma ao meu caos.

À Bianca, que reinaugura meu mundo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 O CONCEITO DE PASTORADO CRISTÃO E O PASTORADO CENOBÍTICO	11
1.1 O conceito de pastorado cristão.....	11
1.1.1 O pastorado cristão, segundo a análise de Foucault.....	12
1.1.2 A diversidade histórica do pastorado cristão e alguns problemas da análise de Foucault.....	18
1.2 A forma cenobítica do pastorado cristão e a importância dela para a história da escola.....	29
1.2.1 Por que estudar o pastorado cenobítico.....	30
1.2.2 Alguns princípios do pastorado cenobítico como arte de governar.....	33
1.2.3 A produção da subjetividade no dispositivo cenobítico: a ascética da humildade.....	42
1.2.4 O dever do pastorado cenobítico: do mosteiro de Monte Cassino às instituições disciplinares.....	52
1.2.5 A persistência dos princípios do pastorado cenobítico em escolas católicas do século XVII.....	62
2 LUTERO: A REVOLTA, A PALAVRA E AS LÍNGUAS	68
2.1 O aporte foucaultiano: a reforma protestante como contraconduta pastoral, como atitude crítica e como nova forma de pastorado.....	70
2.2 A reforma protestante como contraconduta pastoral.....	77
2.2.1 A relação com a Salvação.....	78
2.2.2 A relação com a Lei.....	81
2.2.3 A relação com a Verdade.....	84
2.2.4 O questionamento do dimorfismo ou a revolta do rebanho.....	86
2.2.5 A especificidade do pastorado protestante.....	94

2.3 O pastorado luterano e a educação.....	95
2.3.1 O diagnóstico luterano da educação na Alemanha no início da Reforma.....	96
2.3.2 A crítica às formas herdadas de educação.....	100
2.3.3 A perspectiva pastoral da problematização luterana da educação.....	104
2.3.4 O componente secular na problematização luterana da educação.....	107
2.3.5 A concepção curricular de Lutero e a ambiguidade do estatuto do professor...111	
2.3.6 A necessidade das línguas e das escolas cristãs para a salvação das almas.....	114
3 COMENIUS: A ARTE DE ENSINAR COMO ARTE DE APASCENTAR CORDEIROS.....	128
3.1 A arte de ensinar como arte de apascentar cordeiros.....	128
3.2 O diagnóstico comeniano e a educação das crianças como remédio.....	136
3.3 A inscrição do projeto pedagógico de Comenius no protestantismo e a crítica à realidade escolar de seu tempo.....	142
3.4 O niilismo negativo e o estabelecimento dos objetivos da educação.....	147
3.5 A arte de inculcar no espírito das crianças a moral e a piedade.....	152
3.6 Quando o “absolutamente tudo” equivale ao Nada.....	164
CONCLUSÃO.....	173
REFERÊNCIAS.....	177

INTRODUÇÃO

O objetivo desta tese consiste em levantar elementos para uma arqueogenealogia da educação escolar. Nossa estratégia para obtê-los é usar o conceito de poder pastoral (ou de pastorado cristão) como campo inteligibilidade nas análises.

Nosso problema é saber se o pastorado cristão afetou o modo como se problematizou a educação nas instituições escolares no período de seu maior vigor, isto é, entre o século VI e o início do século XVIII. Em caso positivo, de que modo isso se deu?

Nossa hipótese é a de que essa problematização varia conforme o tipo de pastorado em questão, o que implica duas coisas: a) que o pastorado deve ser pensado em sua diversidade histórica e não como uma essência invariável no tempo; b) na relação pastorado/problematização da escola, o elemento determinante é o primeiro.

Para a análise, escolhemos três momentos históricos distintos: o do pastorado cenobítico que se consolidou no século VI, com base na Regra de São Bento; o do pastorado protestante, decorrente da revolta pastoral de Lutero; e o do pastorado propriamente pedagógico de Comenius.

Esses momentos foram escolhidos com base na novidade histórica que representaram. Cada um inaugura uma tradição pastoral: a monástica, a protestante e a pedagógica.

O trabalho está dividido em três capítulos, além desta introdução e da conclusão.

No primeiro capítulo, tratamos primeiramente do conceito de poder pastoral, a partir da análise de Foucault exposta na obra *Segurança, território e população* (Cf. FOUCAULT, 2008). Em seguida, apresentamos alguns argumentos visando a mostrar a necessidade de reconsiderarmos esse conceito à luz da diversidade de formas que o pastorado cristão apresenta. Passamos então a analisar uma dessas formas, à qual chamamos de pastorado cenobítico, tentando evidenciar alguns princípios que ela apresenta enquanto arte de governar. No final do capítulo, tentamos mostrar alguns

indícios de que tais princípios foram apropriados, no século XVII, por escolas dirigidas por ordens religiosas católicas.

No segundo capítulo tratamos da revolta pastoral de Lutero, do tipo de pastorado que ela tornou possível e das implicações de ambos sobre sua problematização da educação.

No terceiro capítulo, tratamos do pastorado pedagógico de Comenius. Nele deixamos de lado os aspectos metodológicos para nos concentrarmos nos propósitos pastorais que o movem e que costumam ser deixados de lado em leituras que tentam ressaltar a sua “modernidade”.

Seguimos aqui uma perspectiva arqueogenealógica. Dessa forma, o conceito de dispositivo, englobando três elementos que são as relações de poder, as formas de saber, e os modos de subjetivação, é central para a análise empreendida.

1

O CONCEITO DE PASTORADO CRISTÃO E O PASTORADO CENOBÍTICO

O principal conceito usado neste trabalho é o de pastorado e, mais especificamente, o de pastorado cristão. Por isso, começaremos explicitando aquilo que está em questão quando usamos essa expressão.

O conceito foi elaborado por Foucault no final dos anos setenta e encontrou sua mais desenvolvida exposição no curso “Segurança, território e população”, ministrado no *Collège de France*, nos quatro primeiros meses de 1978. Depois da morte de Foucault, o curso foi editado e publicado com o mesmo nome (Cf. FOUCAULT, 2008). Como esta foi a sua mais elaborada apresentação, ela servirá como ponto de partida de nossa discussão, que será feita na primeira seção deste capítulo.

Uma vez estabelecido o conceito de pastorado cristão, tentaremos analisar as características de uma forma do pastorado cristão a que chamamos de “pastorado cenobítico” e apresentar as razões do interesse dela para uma história arqueogenealógica do dispositivo escolar. Tudo isso será realizado na segunda seção do capítulo.

1.1 O conceito de pastorado cristão

Nossa discussão será feita da seguinte maneira. Em primeiro lugar, faremos uma exposição resumida da análise apresentada por Foucault do conceito de pastorado cristão no seu curso do ano de 1978 no *Collège de France*. Em seguida, mostraremos alguns problemas que essa análise apresenta. Por fim, apresentaremos o modo como o conceito será utilizado neste trabalho.

1.1.1 O pastorado cristão, segundo a análise de Foucault

A ideia de governo dos homens é o ponto de partida da análise. Qual a sua proveniência? De acordo com o filósofo francês, ela deve ser buscada no Oriente, onde teria assumido duas formas: a de um poder pastoral, no período pré-cristão, e a da direção das almas, depois do aparecimento do cristianismo.

Analisando a primeira forma, Foucault chama a atenção para as características especiais que o tema do pastorado assumiu entre os hebreus. O tropo do pastor fora usado frequentemente por outros povos do Oriente Médio (assírios, egípcios, mesopotâmicos) para designar seus chefes, deuses ou reis. Os hebreus, porém, vão não somente intensificar o uso desse tropo, mas também dar-lhe um sentido exclusivamente religioso. Para eles, a relação do pastor com o seu rebanho servia fundamentalmente como analogia para designar a relação de Deus e seu povo. Eventualmente a imagem do pastor foi utilizada para qualificar alguns profetas que receberam a missão transitória de conduzir o povo-rebanho, porém ao fim de determinado prazo eles tinham o dever de devolvê-lo ao deus-pastor, prestando contas desse seu encargo temporário. De qualquer forma, mesmo nesse caso, o sentido do tropo permanece essencialmente religioso e ligado ao judaísmo. Com exceção de Davi, nenhum chefe ou rei hebreu foi nominalmente designado como pastor.

Foucault (2008, p. 168-173) identifica três características no poder pastoral hebraico. Primeira: ele não se exerce sobre um território, mas sobre uma “multiplicidade em movimento”, isto é, o povo judeu em seus deslocamentos. Segunda: é um poder fundamentalmente benfazejo, um poder que não tem outra razão de ser que não seja a de fazer o bem e este consiste essencialmente na salvação do rebanho. E, quanto a isso, ele se manifesta na forma de um dever e de um cuidado zeloso e altruísta. Terceira: é um poder individualizante, ou melhor, o pastor deve salvar o rebanho como um todo, mas de tal modo que não pode descuidar de nenhum membro individual dele, segundo a máxima “*Omnes et singulatim*”. Essa situação gera um dilema que Foucault chamou de “paradoxo do pastor”: este deve estar sempre pronto a sacrificar-se pelo seu rebanho; mas para salvar uma única ovelha, encontra-se numa situação de ser obrigado

a descuidar-se da totalidade do rebanho. Temos, de um lado, o sacrifício de um pelo todo; e, de outro, o sacrifício do todo por um.

O poder pastoral desempenhará um papel decisivo na história do Ocidente, onde o tema do pastorado vai se organizar em mecanismos precisos e instituições definidas. Do ponto de vista da governamentalidade, o período que vai do século III d.C. ao século XVIII pode ser definido como a era do pastorado. E, mesmo depois desse período, sua influência não cessará, pois ele funcionará como uma matriz de procedimentos de governo dos homens, oferecendo às formas de governamentalidade que virão a sucedê-lo o modelo de sua organização e de seu funcionamento.

Apesar de seu cunho religioso, que o aproxima do pastorado hebraico, o poder pastoral tal como foi instituído e difundido no Ocidente não resultou de mera transposição geográfica daquele, seja porque nunca houve uma instituição pastoral propriamente dita entre os hebreus, seja porque o judaísmo não é uma religião de conversão e, em princípio, só pode ser praticado por judeus. Mas esse pastorado ocidental também não resultou de um desenvolvimento endógeno, que teria como ponto de partida o pensamento político greco-romano e as grandes formas de organização da cidade antiga. No mundo greco-romano, o modelo do pastor nunca é usado para analisar o poder do rei ou do magistrado e, quando se faz uso dele, é para caracterizar relações de poder de caráter local e estreitamente delimitado, como as encontradas nas comunidades filosóficas, nas escolas de ginástica e na relação do pedagogo com a criança.

Na realidade, a história do pastorado no Ocidente só começa com o cristianismo, ou melhor, com o processo histórico ao longo do qual a comunidade cristã vai se institucionalizar como Igreja. De fato, a Igreja cristã é “uma instituição que aspira ao governo dos homens em sua vida cotidiana a pretexto de levá-los à vida eterna no outro mundo, e isso na escala não apenas de um grupo definido, não apenas de uma cidade ou de um Estado, mas de toda a humanidade” (FOUCAULT, 2008, p. 196). De alto a baixo, suas relações de autoridade são baseadas nos privilégios e tarefas do pastor em relação ao seu rebanho. De Cristo aos bispos e abades, toda a sua organização se apresenta como pastoral. O mesmo ocorre no modo como administra os sacramentos: pelo batismo, as ovelhas são integradas ao rebanho; pela comunhão, são alimentadas

espiritualmente; pela penitência, são reintegradas as ovelhas desgarradas; pela excomunhão, são excluídas as ovelhas irrecuperáveis que podem, pelo contágio, pôr em risco todo o rebanho.

Esse poder pastoral exercido pela Igreja cristã cuida fundamentalmente do governo das almas dos indivíduos; entretanto ele só pode desenvolver essa tarefa mediante uma intervenção permanente na gestão cotidiana da vida deles, no modo como lidam com seus corpos e com os seus bens. Apesar de seu fim estar “no outro mundo”, o poder pastoral é um poder “deste mundo”. Essa situação o obriga a estabelecer uma série de relações com outros poderes, especialmente com o poder político. Tais relações são de interferências mútuas, de apoios, de intermediações e também de conflitos. Mas, a despeito dessas relações, o poder pastoral não se confunde com nenhum desses poderes, mantendo sempre sua especificidade em relação a eles.

Ao que tudo indica, a maior preocupação de Foucault nessas análises é precisamente esta: indicar com exatidão tudo aquilo que confere especificidade ao pastorado cristão, distinguindo-o do pastorado hebraico, da ética grega, das várias formas de exercício do poder político, da pedagogia e, até mesmo, da retórica.

Para alcançar essa especificidade, o ponto de partida do filósofo será esta definição geral e abstrata que põe o pastorado cristão em relação à salvação, à lei e à verdade:

O pastorado está relacionado com a salvação, pois tem por objetivo essencial, fundamental, conduzir os indivíduos ou, em todo caso, permitir que os indivíduos avancem e progridam no caminho da salvação. Verdade para os indivíduos, verdade também para a comunidade. Portanto ele guia os indivíduos e a comunidade pela vereda da salvação. Em segundo lugar, o pastorado está relacionado com a lei, já que, precisamente para que os indivíduos e as comunidades possam alcançar sua salvação, deve zelar por que eles se submetam efetivamente ao que é ordem, mandamento, vontade de Deus. Enfim, em terceiro lugar, o pastorado está relacionado com a verdade, já que no cristianismo, como em todas as religiões de escritura, só se pode alcançar a salvação e submeter-se à lei com a condição de aceitar, de crer, de professar certa verdade (FOUCAULT, 2008, p. 221).

Obviamente essa definição geral e abstrata não dá conta da especificidade do pastorado cristão. Ela se aplicaria também, ponto por ponto, ao pastorado hebraico, por exemplo. Entretanto, tomando-a como ponto de partida, Foucault procurará ver quais novidades o pastorado cristão acrescentou em relação a cada um desses pontos.

No que diz respeito à salvação, o pastorado cristão herda do hebraico a máxima “*omnes et singulatim*” e o “paradoxo do pastor”. O pastor deve buscar a salvação do rebanho como um todo, mas cada ovelha individual é absolutamente importante, o que torna possível o paradoxo: para o bem do todo, uma ovelha corrompida que ponha em risco o rebanho deve ser sacrificada; mas a salvação de uma única ovelha deve preocupar tanto o pastor quanto a salvação do rebanho como um todo.

Porém o cristianismo acrescentou quatro princípios novos a essa herança hebraica: o princípio da responsabilidade analítica (o pastor deve prestar contas de cada um dos atos de cada uma de suas ovelhas); o princípio da transferência instantânea e exaustiva (o pastor deve considerar cada ato de suas ovelhas, seja ele meritório ou reprovável, como seu próprio ato); o princípio da inversão sacrificial (o pastor deve estar preparado para morrer ou perder sua alma para salvar o seu rebanho); e, por fim, o princípio da correspondência alternada (ovelhas desobedientes e sempre a ponto de pecar contribuem para a absolvição do pastor, pois torna os esforços dele mais meritórios; por outro lado, um pastor com defeitos, porém explicitamente arrependido, contribui para a salvação das ovelhas, pois sua modéstia será edificante para ele).

Conclusão: o cristianismo acrescentou ao tema global da salvação toda uma economia do mérito e demérito que supõe “uma análise em elementos pontuais, mecanismos de transferência, procedimentos de inversão, ações de apoio entre elementos contrários” (FOUCAULT, 2008, p. 229) e esse acréscimo constitui algo de específico do pastorado cristão.

No que diz respeito à lei, Foucault destaca dois traços que especificam o pastorado cristão.

O primeiro traço especificador reside no modo individualizante de agir, adotado pelo pastor cristão, em contraste com o modo de agir do homem da lei. Segundo

Foucault (2008, p. 230), “o cristianismo não é uma religião da lei; é uma religião da vontade de Deus, uma religião das vontades de Deus para cada um em particular”. Uma lei é um conjunto de preceitos que se aplicam do mesmo modo para todos. Ora, o pastor cristão não age como um juiz, age como um médico que cuida de cada alma de modo diferente porque as almas não são iguais. Foucault ilustra essa caracterização do modo de agir pastoral com uma citação de são Gregório: “Um mesmo e único método não se aplica a todos os homens, porque não os rege uma natureza de caráter igual. Frequentemente são nocivos a alguns os procedimentos benéficos a outros” (FOUCAULT, 2008, p. 231). Entretanto, esse modo de agir individualizante, ainda que seja característico do pastorado cristão, não é completamente novo, pois ele não está muito distante do que se podia encontrar nos hebreus, “apesar de a religião judaica ser essencialmente uma religião da lei” (FOUCAULT, 2008, p. 293).

O segundo traço especificador do pastorado cristão no que se refere à lei é a relação de obediência absoluta do cristão em relação àquele que o dirige. Foucault estende-se bastante na análise desse traço, porque o considera mais importante do que o anterior. Ao longo da análise, o autor vai destacando as características da obediência cristã. Ela é individual, porque busca conformar-se não a uma lei ou a um princípio racional, mas à vontade de outro indivíduo. É total, uma vez que “o cristão se põe nas mãos do seu pastor não só para as coisas espirituais, mas também para as coisas materiais e para a vida cotidiana” (FOUCAULT, 2008, p. 232). É exaustiva, porque “a vida inteira deve ser codificada pelo fato de que cada um dos seus episódios, cada um dos seus momentos deve ser comandado, ordenado por alguém” (FOUCAULT, 2008, p. 232). E por último, é uma obediência não finalizada, no duplo sentido: no sentido de não ter outra finalidade que não seja ela mesma e no sentido de nunca ter fim, de ser permanente.

A tese foucaultiana da dependência absoluta do cristão em relação ao pastor baseou-se no exame de textos ligados à instituição da vida monástica, porém Foucault presume que ela se aplica tanto ao monge quanto ao leigo, sendo a diferença entre os dois casos uma questão de maior ou menor intensidade: “É verdade para os leigos, mas por certo também é verdade, e de uma maneira muito mais intensa, para os monges” (FOUCAULT, 2008, p. 232).

No que diz respeito ao ensino da verdade, o pastorado cristão estaria, à primeira vista, muito próximo do modo grego de ensinar. Nos dois casos, não se trata simplesmente de dar lições. O pastor, como o mestre grego, deve ensinar pelo seu próprio exemplo e por sua própria vida. Além disso, o ensino de ambos se realiza de maneira não global, atento às diferenças individuais.

Existem, porém, duas novidades no ensino cristão.

A primeira novidade consiste no estabelecimento de uma vigilância minuciosa e ininterrupta sobre a totalidade da conduta das ovelhas: “esse ensino tem de passar por uma observação, uma vigilância, uma direção exercida a cada instante e da maneira menos descontínua possível, sobre a conduta integral, total, das ovelhas” (FOUCAULT, 2008, p. 238-9). E dessa vigilância nascerá um saber sobre o comportamento das pessoas: “A vida cotidiana deve ser efetivamente assumida e observada, de sorte que o pastor deve formar, a partir dessa vida cotidiana das suas ovelhas que ele vigia, um saber perpétuo que será o saber do comportamento das pessoas e da sua conduta” (FOUCAULT, 2008, p. 239).

É difícil não notar a semelhança existente entre essa vigilância exercida pelo pastor em relação às suas ovelhas e aquela que será exercida mais tarde, Na Idade Clássica e na Modernidade, pelas instituições disciplinares em relação aos presos, aos alunos, aos pacientes etc. Voltaremos mais adiante a esse ponto.

A segunda novidade do ensino cristão reside no uso que ele faz da direção de consciência. Esta prática já existia entre os gregos, mas o cristianismo apropria-se dela e lhe dá um sentido inteiramente novo. Entre os gregos, ela era uma prática voluntária e circunstancial; no cristianismo, ela se torna obrigatória e permanente (ao menos para os monges). Essas modificações operam no sentido de aumentar a dependência do cristão em relação ao seu diretor de consciência.

Porém a mais importante modificação feita pelo cristianismo na prática de direção de consciência foi a que afetou o uso de um dos instrumentos desta, o exame de consciência. Para os gregos, o exame de consciência tinha por função permitir àquele que o fazia assumir o controle de si mesmo, medir o seu progresso no domínio de si e

no governo sobre as suas próprias paixões. No cristianismo, ao contrário,

Você só examina a sua consciência para poder ir dizer ao diretor o que você fez, o que você é, o que sentiu, as tentações a que foi submetido, os maus pensamentos que deixou em si, ou seja, é para melhor marcar, para ancorar melhor ainda a relação de dependência ao outro que se faz o exame de consciência (FOUCAULT, 2008, p. 241).

É importante acrescentar que o exame de consciência, no cristianismo medieval e no catolicismo, figura como o primeiro ato do penitente, uma espécie de condição para uma boa confissão. Essa ligação com a confissão faz com que ele funcione como um mecanismo de dupla face: de produção de verdade sobre si mesmo, por parte do dirigido, e de extração dessa verdade, pelo diretor de consciência.

A conclusão de Foucault é a de que o que define essencialmente o pastorado cristão não é a sua relação com a salvação, com a lei e com a verdade, mas sim: a inserção de uma economia do mérito e do demérito no tema geral da salvação; a instauração de uma relação de obediência individual, absoluta e permanente, tangenciando a relação com a lei; e, por fim, o uso de uma técnica que permite a produção e a extração de uma verdade, interior e oculta, da alma das ovelhas.

1.1.2 A diversidade histórica do pastorado cristão e alguns problemas da análise de Foucault

A análise de Foucault que acabamos de resumir desembocou na formulação de um conceito: o de pastorado cristão. Trata-se, a nosso ver, de um conceito seminal, que provavelmente há de se tornar um dos mais importantes para as investigações históricas que tomam por objeto a educação ocidental.

Entendemos, no entanto, que uma tarefa preliminar que se impõe a quem pretenda usar um determinado conceito é criticá-lo, isto é, identificar a problemática a que responde, verificar o modo como ele foi construído e a plausibilidade de sua

aplicação no domínio particular de suas pesquisas. E, dependendo dos resultados, a tarefa seguinte será a de apontar os limites da aplicação do conceito e/ou modificá-lo, se necessário. Talvez não seja desnecessário lembrar: conceitos definitivos, acabados, prontos para o uso não existem, a não ser numa perspectiva metafísica; na história dos saberes, só existem conceitos criados e recriados de acordo com as exigências de cada análise.

Desde já, é possível prever que, dada a diferença de problemáticas (a que deu nascimento ao conceito foucaultiano de “pastoral cristã” e a que comanda o presente trabalho), teremos de fazer adaptações no conceito. Em torno de que giravam as questões do curso “Segurança, território e população”? Que projetava Foucault fazer ali e qual o lugar da pastoral cristã nesse projeto? Foucault é bastante claro quanto à resposta a ser dada a essas questões. Tomando como fio condutor o conceito de governamentalidade, ele buscava fazer uma genealogia do Estado moderno e das formas de governo político das populações a ele ligadas. A pastoral cristã é o ponto de partida dessa genealogia. É nela, acredita Foucault (2008, p. 219),

[...] que devemos procurar a origem, o ponto de formação, de cristalização, o ponto embrionário dessa governamentalidade cuja entrada na política assinala, em fins do século XVI, séculos XVII-XVIII, o limiar do Estado moderno. O Estado moderno nasce, a meu ver, quando a governamentalidade se torna efetivamente uma prática política calculada e refletida. A pastoral cristã parece-me ser o pano de fundo desse processo.

Nossas preocupações aqui são outras. A genealogia que nos interessa é a da escola e das formas de governo pedagógico a ela ligadas. Mas o “ponto de formação” ou o “pano de fundo” dessa genealogia, acreditamos, também deve ser buscado na pastoral cristã. Como as preocupações são diferentes, é provável que aspectos que eram irrelevantes para Foucault tornem-se cruciais para nós; e vice versa, pontos que eram fundamentais para ele tornem-se secundários para nós. Se isso de fato ocorrer, serão necessárias adaptações no conceito de “pastorado cristão”.

Quanto ao modo como o conceito foi construído, vemos pelo menos três problemas interligados: o da generalização a partir de um caso particular; o da essencialização; e, por fim, o da atenção exclusiva na distinção conceitual, com a

consequente desatenção às formas de relação da pastoral cristã com outras práticas e, em particular, com a prática pedagógica.

Trataremos desses três problemas a seguir.

Primeiramente, a generalização. Para a elaboração do conceito de pastoral cristã, Foucault (2008, p. 220-1) partiu de um corpus assim delimitado:

Vou recorrer a alguns textos antigos, textos que datam grosso modo do século III ao século VI e que redefinem o pastorado, seja nas comunidades de fiéis, nas igrejas — já que a Igreja, no fundo, só veio a existir relativamente tarde —, certo número de textos essencialmente ocidentais, ou textos orientais que tiveram grande importância, grande influência no Ocidente, como, por exemplo, o *De sacerdotio* de São João Crisóstomo. Tomarei as Cartas de São Cipriano, o capital tratado de Santo Ambrósio intitulado *De officiis ministrorum* (os encargos, os ofícios dos ministros) e o texto de Gregório, o Grande, *Liber pastoralis*, que será utilizado em seguida até o fim do século XVII como o texto, o livro básico da pastoral cristã. Tomarei também alguns textos que se referem precisamente a uma forma de certo modo mais densa, mais intensa de pastoral, a que é aplicada no interior, não das igrejas ou das comunidades de fiéis, mas das comunidades monásticas, o texto de (São) Cassiano, que, no fundo, transmitiu ao Ocidente as primeiras experiências de vida comunitária nos mosteiros orientais, ou seja, as *Conferências* de Cassiano, *As Instituições cenobíticas*, depois as *Cartas* de São Jerônimo e, enfim, é claro, a *Regra* de São Bento, ou as *Regras* de São Bento, que são o grande texto fundador do monasticismo ocidental.

Foram feitos, portanto, três tipos de delimitação. Primeiramente, uma delimitação temporal (textos que datam grosso modo do século III ao século VI). Em seguida, uma delimitação espacial (textos ocidentais ou orientais que foram influentes no Ocidente). E, finalmente, uma delimitação interna ao *corpus* distinguindo dois grupos de textos: textos que dizem respeito à condução da comunidade de fiéis (a Igreja em sentido amplo) e textos relativos a uma forma de pastoral aplicada no interior das comunidades monásticas. No primeiro grupo, Foucault dá destaque ao *Liber pastoralis*, de Gregório Magno e, no segundo, às *Regras* de São Bento. Os critérios que permitem a distinção entre os dois grupos são: a diferença entre os dois tipos de comunidades a que esses textos se referem (a comunidade de fiéis de uma diocese *versus* as comunidades monásticas) e a distinção entre as formas de pastoral que eles esboçam: a pastoral que se

prática nas comunidades monásticas é “de certo modo mais densa, mais intensa”.

Ora, essas distinções feitas em relação ao *corpus* serão, na análise que Foucault apresenta, apagadas, perdendo sua razão de ser. As características encontradas no *corpus* já não dirão respeito apenas à pastoral cristã que se desenvolve no período que vai do século III ao século VI; nem valem apenas para a pastoral cristã que se desenvolveu no Ocidente (e, mais especificamente, na Europa). Elas dizem respeito à pastoral cristã em qualquer tempo e lugar. Quanto à delimitação interna que separava textos, elas não servirão para distinguir o que tem validade geral daquilo que vale apenas para as instituições cenobíticas. Tudo o que Foucault encontra nos textos relativos a essas instituições é considerado automaticamente válido para a pastoral cristã em geral, embora, ao tratar da obediência cristã, Foucault admita uma diferença de grau no modo como esta é praticada pelo monge e pelo leigo. Em suma: uma vez apagadas as diferenças ou tratadas como meramente quantitativas, as características da forma pastoral praticada nas comunidades monásticas vão ser consideradas válidas para a pastoral cristã em geral.

Essa generalização nos leva ao segundo problema da análise de Foucault: o da essencialização. De fato, ao contínuo a essa generalização das características do pastorado praticado nos cenóbios, o filósofo as apresenta como “essenciais”, “fundamentais” e definidoras da “especificidade” da pastoral cristã.

Não é a relação com a salvação, a relação com a lei, não é a relação com a verdade que caracteriza fundamentalmente, essencialmente o pastorado cristão. [...] Essas novas relações dos méritos e deméritos, da obediência absoluta, da produção das verdades ocultas, isto é, a meu ver, que constitui o essencial, a originalidade e a especificidade do cristianismo, e não a salvação, não a lei, não a verdade (FOUCAULT, 2008, 241-2).

Ora, se tais traços são não historicamente contingentes como parecem ser, mas essenciais, fundamentais e definidores da própria especificidade do pastorado cristão, como sustenta Foucault, eles deveriam estar presentes em quaisquer circunstâncias em que esse pastorado se apresente ao longo da história, além daquelas que serviram de referência à análise do autor.

Se essa presença é constatável, é impossível sabê-lo de modo *a priori*. A resposta a essa questão só pode ser dada confrontando o conceito proposto por Foucault pelo crivo dessas práticas históricas que, por uma razão ainda a ser esclarecida, abrigam-se sob essa noção geral de “pastoral cristã”.

É o que tentaremos fazer na sequência. Vamos ver se o conceito proposto por Foucault é aplicável a algumas formas históricas de pastorado: primeiramente, às contemporâneas; em seguida, a uma forma importante do pastorado protestante, a calvinista.

Vamos às contemporâneas. Na segunda metade do século XX, apareceram duas formas novas de condução pastoral, frequentemente denominadas de pastoral “modernista” e pastoral “libertadora”.

Começamos pela segunda, pois ela dispensa maiores comentários. Essa pastoral é aquela que, no Brasil, ganha corpo nas Comunidades Eclesiais de Base e em comissões pastorais bastante atuantes como a pastoral do índio, a pastoral da terra e a pastoral operária. Suas reflexões sobre o bom governo pastoral se apoiam na Teologia da Libertação. Pois bem, pensamos que dificilmente o conceito foucaultiano de pastorado cristão pode ser aplicado a essa pastoral que vê em todo reforço da obediência da ovelha ao pastor não só uma incorporação de relações de dominação existentes na sociedade, mas também uma contribuição para a reprodução destas. Poder-se-ia objetar, alegando que a pastoral “libertadora” não é representativa do modo como a Igreja concebe o governo pastoral na atualidade, uma vez que é demasiadamente heterodoxa, do ponto de vista teológico, e, por isso mesmo, afastada da linha pastoral oficial; e também demasiadamente periférica, isto é, “terceiro-mundista”, para influenciar os centros políticos de decisão da Igreja.

Mas o que dizer dessa pastoral dita “modernista”, que foi, ao mesmo tempo, causa e efeito do Concílio Vaticano II? Dela não se pode dizer que esteja afastada da ortodoxia ou dos centros de poder, afinal a sua prática é justamente o cumprimento das diretrizes traçadas por esse concílio, que foi o último concílio pastoral da Igreja.

Sem querermos nos estender muito sobre a concepção de governo pastoral que

ela defende, gostaríamos de mencionar duas características bem marcantes e interessantes dela.

Em primeiro lugar, haveria uma tendência a dissolver a distinção entre o leigo e o clérigo, na medida em que o primeiro toma consciência de sua “eclesialidade” e o segundo passa a cumprir um papel que, frequentemente, é apenas simbólico. Como se vê, nessas condições, fica difícil imaginar como poderia vir a ocorrer a “obediência absoluta” do cristão ao seu pastor, que Foucault definiu como característica essencial da pastoral cristã.

A segunda característica marcante e interessante da pastoral modernista é ela se orientar por uma teologia fortemente antropologizada, isto é, que faz amplo uso de conceitos e princípios das ciências humanas, o que não deixa de ter consequências importantes. Mencionaremos apenas uma delas: o recurso que ela faz ao discurso psicanalítico acabou por dissolver o sentido teológico de noções importantes das antigas formas de pastoral, como as noções de “carne”, “concupiscência” e, principalmente, a de “culpa”. O resultado disso foi a produção de uma espécie de obsolescência da confissão e do exame de consciência a ela ligado. Trata-se de um resultado deveras irônico, pois, se o saber psicanalítico é genealogicamente filho do confessor, ele edipianamente cumpriu o seu destino, consumando a morte do pai. Ironias à parte, com a redução da importância da confissão e do exame de consciência nessa pastoral, perde importância também a terceira característica “essencial” com que Foucault definira a pastoral cristã: a produção/extração de uma verdade acerca da alma das ovelhas.

Os dois exemplos acima citados, o da pastoral “modernista” e o da pastoral libertadora, foram invocados apenas para nos alertar para duas coisas: 1) que o governo pastoral assume formas muito diversificadas na história; 2) que a construção de um conceito de pastoral cristã pelo exame dos traços de uma única dessas formas, logo apresentados como essenciais e fundamentais, é um procedimento que acaba comprometendo a sua eficácia como ferramenta analítica.

Entretanto, para quem deseja trabalhar com as relações entre a pastoral cristã e a educação, o problema maior não está na inadequabilidade do conceito a essas formas contemporâneas do pastorado cristão. Na realidade, as relações entre a pastoral cristã e a

educação, desde a segunda metade do século XVIII, foram-se tornando cada vez mais débeis, cada vez mais indiretas e, por isso tudo, cada vez menos importantes. Por outro lado, as formas históricas da pastoral cristã existentes nesse longo período que vai do século III ao século XVIII são aquelas que têm um interesse especial para quem busca analisar as relações entre educação e pastorado. Esse é o caso da pastoral calvinista. Passemos a ela.

O resultado aqui não difere dos anteriores: dificilmente encontraremos qualquer vestígio das características ditas essenciais nas pastorais ligadas ao calvinismo, nos dois séculos que se seguiram à reforma. Sem dúvida, alguns aspectos no modo pelo qual um calvinista puritano conduzia a sua vida parecem semelhantes àqueles que se podia encontrar nos monges cenobitas: ascetismo moderado, vida metódica, renúncia ao gozo terreno. Weber (2004) já havia feito notar que o puritanismo produzira uma espécie de secularização do ascetismo: retirara-o do contexto extramundano dos mosteiros medievais e instalara-o no cotidiano da vida secular. Mas seria um grande equívoco inferir desse ascetismo intramundano que o puritano estava submetido a uma forma de governo pastoral idêntica àquela a que estavam submetidos os monges em um mosteiro medieval. Tais características, ainda que parecidos, decorriam de formas completamente distintas de governo pastoral.

Além disso, devemos observar que, se existem semelhanças na conduta do cenobita e do puritano, existem também diferenças profundas. Algumas regras que alicerçam as instituições cenobíticas eram incompatíveis com diretrizes importantes da pastoral calvinista ou mesmo afrontosas em relação a alguns princípios doutrinários desta. Assim, por exemplo, o voto de pobreza, que implicava a renúncia pelo monge aos próprios bens, era inconciliável com a exortação que os pastores calvinistas faziam ao crente para este buscar encontrar, no progresso econômico dele, um indício de que estava incluído entre aqueles que foram eleitos por Deus. Por sua vez, o voto de obediência – que se traduzia na prática cenobítica por uma submissão integral ao abade e à regra, sob o pressuposto de que isso era um meio para obter de Deus a salvação afrontava, ao mesmo tempo, o princípio calvinista expresso no lema “*Soli Deo gloria*” e a doutrina da predestinação a ele ligada. Dentre outras coisas, tal princípio implica que uma obediência absoluta deve ser prestada somente a Deus; prestá-la a um ser humano é

glorificar um usurpador da glória divina. Por sua vez, a doutrina da predestinação torna qualquer ação humana, venha ela do pastor ou da ovelha, nula de eficácia salvífica.

Acreditamos que se quisermos entender a especificidade do pastorado calvinista, não podemos ignorar as consequências desse princípio e dessa doutrina. Calvino (1989, p. 388) definia assim a predestinação:

Chamamos predestinação o eterno decreto de Deus pelo qual houve por bem determinar o que acerca de cada homem quis que acontecesse. Pois ele não quis criar a todos em igual condição; ao contrário, preordenou a uns a vida eterna, a outros, a condenação eterna. Portanto, como cada um foi criado para um ou outro desses dois destinos, assim dizemos que um foi predestinado ou para a vida, ou para a morte.

Qualquer forma de governo pastoral pressupõe sempre um discurso soterológico, isto é, uma doutrina da salvação. Mas nenhuma soterologia causou tanto impacto sobre as ovelhas e, por isso, criou tantas dificuldades para um governo pastoral como a doutrina da predestinação. Sobre esse impacto Weber (2004, p. 95) escreveu um famoso parágrafo:

Em sua desumanidade patética, essa doutrina não podia ter outro efeito sobre o estado de espírito de uma geração que se rendeu à sua formidável coerência, senão este, antes de mais nada: um sentimento de inaudita solidão interior do indivíduo. No assunto mais decisivo da vida nos tempos da Reforma, a bem-aventurança eterna, o ser humano se via relegado a traçar sozinho sua estrada ao encontro do destino fixado desde toda a eternidade. Ninguém podia ajudá-lo. Nenhum pregador: pois somente o eleito é capaz de compreender *spiritualiter* {em espírito} a palavra de Deus. Nenhum sacramento: pois os sacramentos, com certeza ordenados por Deus para o aumento de sua glória e sendo por conseguinte invioláveis, não são contudo um meio de obter a graça de Deus, limitando-se apenas a ser, subjetivamente, externa subsidia {auxílios externos} da fé. Nenhuma Igreja: pois embora a sentença *extra ecclesiam nulla salus* implique como sentido que quem se afasta da verdadeira Igreja nunca mais pode pertencer aos eleitos de Deus, resta o fato de que também os réprobos fazem parte da Igreja (externa), mais que isso, devem fazer parte dela e sujeitar-se à sua disciplina, não para através disso chegar à bem-aventurança eterna — isso é impossível —, mas porque, para a glória de Deus, eles devem ser além do mais obrigados pela força a observar os mandamentos. E, por fim, nenhum Deus: pois mesmo Cristo só morreu pelos eleitos, aos quais Deus havia decidido desde a eternidade dedicar sua morte sacrificial.

Essa doutrina cria problemas para o conceito proposto por Foucault. Se a salvação depende exclusivamente da vontade de Deus e já está decidida desde o princípio dos tempos, todas as ações da ovelha e do pastor são nulas de eficácia salvífica; logo, fica automaticamente descartada toda a economia dos méritos e deméritos que fora considerada, pelo referido filósofo, uma característica essencial de toda pastoral cristã. Por outro lado, se o pastor não tem o poder de salvação, dado que este poder é uma prerrogativa divina, não há necessidade de prestar-lhe obediência absoluta. Cai, assim, a segunda característica como “essencial”.

Por fim, se nenhum sacramento é meio de obter a graça de Deus e se nenhum homem tem o poder de perdoar os pecados, pois, uma vez mais, só Deus o tem, a confissão auricular pode ser abolida e, com ela, a extração da verdade da alma da ovelha. Cai, assim, a terceira e última característica “essencial” que definiria a pastoral cristã em geral, conforme Foucault.

Mas, uma vez aceita a doutrina da predestinação, é ainda possível alguma pastoral? Ela não dispensa automaticamente os préstimos de um pastor? Nos seus comentários às epístolas pastorais, Calvino (1998, p. 126) dá a sua resposta a essas questões: “Sabemos que é unicamente Deus quem salva, e que nem mesmo uma ínfima porção de sua glória é transferida para os homens. Mas a glória de Deus não é de forma alguma ofuscada em usar ele o labor humano para outorgar a salvação”.

O pastor perde seu estatuto de agente da salvação para tornar-se um simples instrumento que Deus usa para outorgar a salvação a seus eleitos. Para isso, Deus o chama e o utiliza. Destituído de suas pretensões salvíficas, resta ao pastor uma tarefa eminentemente pedagógica: ensinar a doutrina cristã e a lei de Deus a todos, pois mesmo os não eleitos devem gloriá-Lo e observar os Seus mandamentos.

Com isso, chegamos ao terceiro problema da análise de Foucault: o da atenção exclusiva na distinção conceitual, com a conseqüente desatenção às formas de relação da pastoral cristã com outras práticas e, em particular, com a prática pedagógica.

Ora, a solução de Calvino ao problema do pastorado leva a uma espécie de indistinção entre a atividade do pastor e a atividade do mestre. Todo o livro *As*

pastorais, de Calvino, é recheado de observações e preceitos em que o pastoral não se separa do pedagógico. Observemos aqueles preceitos mais enfatizados.

Em primeiro lugar, na medida em que é uma obra pastoral, está o conhecimento da doutrina: “O primeiro dever de um pastor é ser instruído na sã doutrina” (CALVINO, 1998, p. 338). Porém, é mais necessário ele ser alguém com o “dom” para ensinar e a sabedoria para edificar do que ele ser uma pessoa “eminente no conhecimento profundo” (CALVINO, 1998, p. 87).

Em segundo lugar, o pastor deve ensinar pelo exemplo, isto é, ser “irrepreensível”, “livre de qualquer vício notório” (CALVINO, 1998, 93-94).

Em terceiro lugar, ele deve ensinar observando as diferenças individuais, como um pai que distribui o pão de acordo com a capacidade que cada filho tem de comer. Desse modo, ele deve considerar “não só o que seu ofício requer, mas também, com igual prudência, o que a idade dos diferentes indivíduos requer, porquanto o mesmo tratamento não se adequa a todas as pessoas” (CALVINO, 1998, p. 129). Além dessa adequação do ensino às diferenças de idade e capacidade, ele deve adaptá-lo às diferenças de comportamento:

Uma das partes mais importantes do tato e da sabedoria, indispensáveis a um bispo, é a habilidade de adaptar o método de seu ensino ao caráter e hábitos de seu povo. Ele não trata o obstinado e o insubordinado da mesma forma como trata o manso e o tratável (CALVINO, 1998, p. 266).

Em quarto lugar, o pastor deve ser capaz de aprender com os outros: “um bispo jamais deve ensinar se antes não estiver preparado para aprender” (CALVINO, 1998, p. 312); “como é possível que os pastores ensinem a outrem se eles mesmos não forem capazes de aprender?” (CALVINO, 1998, p.123).

Essa lista poderia ser ampliada, mas nos é suficiente para mostrar quão imbricada é, algumas vezes, a relação entre a prática de ensino e o pastorado.

Quais as conclusões que podemos tirar nesse rápido passar de olhos na pastoral

calvinista? Em primeiro lugar, que a doutrina da predestinação põe abaixo aquelas características que Foucault supunha essenciais na pastoral cristã em geral. Em segundo, que é preservada a definição geral e abstrata do pastorado, isto é, a relação deste com a salvação, com a lei e com a verdade. De fato, se é verdade que o pastor não salva, é também verdade que ele participa da salvação como um instrumento que Deus usa para conduzir os seus eleitos à Lei (os Mandamentos) e à Verdade (as Escrituras). Por fim, que existem casos em que o pastoral encontra-se tão fundido com o pedagógico que é impossível separá-los.

As duas últimas conclusões são particularmente importantes para nós. Vejamos isso. No curso de 1978 no *Collège de France* propusera duas definições do pastorado. Uma que ele definiu como “de certo modo abstrata, geral, totalmente teórica”, que consistiu em relacioná-lo com a salvação, com a lei e com a verdade. Mas querendo pensar o pastorado cristão de forma mais concreta e específica, acabou pegando uma forma particular do pastorado (aquela que se realiza nos mosteiros) e generalizou as características desse para toda forma de pastorado. Ou seja, saiu de um problema para cair em outro. Com essa generalização, tornou, na verdade, o conceito inutilizável para outras formas do pastorado. Foucault fala, por exemplo, da “pastoral protestante”. Contudo nem o luteranismo nem o calvinismo podem ser encaixados no conceito de pastoral que ele propôs ao final.

Penso que seria mais interessante nesse momento em que se encontram os estudos sobre governamentalidade trabalhar com o conceito geral e abstrato do pastorado proposto inicialmente e, à medida que as pesquisas avançam, tentar chegar a um conceito mais preciso. Esse é o caminho que tomaremos nesse trabalho.

A última conclusão também é muito importante para nós. Sem dúvida hoje o poder pastoral não se confunde com o poder político nem com a relação pedagógica. Mas o importante é que, enquanto esse poder teve influência no Ocidente, ele tendeu a “pastoralizar” tanto o primeiro quanto a segunda e de tal modo que fica indiscernível onde acaba o pastorado e começa a política ou a pedagogia. Essa insistência em distingui-los acaba sendo entrave para vermos fenômenos como esse.

1. 2 A forma cenobítica do pastorado cristão e a importância dela para a história da escola

Vimos acima três casos em que o conceito de pastoral cristã proposto por Foucault não se aplica. Ele não se aplica à pastoral calvinista, nem à pastoral católico-modernista nem à libertadora. Vamos agora ver um caso inverso: um caso em que ela se aplica e muito bem. Referimo-nos à pastoral cristã tal qual ela existiu nas instituições cenobíticas.

Pois bem, pensamos que, se existe tanta conformidade entre o conceito proposto por Foucault e essa forma particular de pastoral, é justamente porque esta serviu de modelo para a construção daquele. Caso Foucault apresentasse o conceito proposto e a análise que levou a ele como referentes a essa forma particular de pastoral, nada teríamos a objetar. Ao contrário, situada no seu contexto particular de origem, ela se apresenta como uma análise que sobra em observações agudas e na qual não se notam falhas aparentes.

Porém, ao estender ao conjunto da comunidade de fiéis características que, a nosso ver, valem apenas no interior das comunidades monásticas, Foucault não apenas apagou as diferenças entre as formas distintas de pastoral, mas introduziu no próprio conceito por ele proposto dificuldades que brotam quando se tenta utilizá-lo em determinados campos de estudo. Pensamos particularmente aqui no campo da história da educação.

Já vimos que, em *Segurança, território e população*, a abordagem da pastoral cristã foi realizada com o intuito de servir como o prelúdio de uma genealogia do Estado moderno e das formas de governo político das populações. Para esse fim, pouco importa se um determinado procedimento do governo pastoral é exclusivo dos cenóbios ou não; o que importa é que eles provêm da pastoral cristã.

Porém se o nosso alvo é outro, se o que nos interessa é uma genealogia da escola e das formas escolares de governo da alma, tudo muda.

1.2.1 Por que estudar o pastorado cenobítico

Para uma abordagem arqueogenealógica da escola, seria muito importante aprofundarmos a análise da arte de governar pastoral que foi utilizada nos mosteiros medievais. Acreditamos que isso deveria ser feito por várias razões.

Em primeiro lugar, por uma razão previsível: é a imbricação existente entre a história da escola e a das instituições cenobíticas na Idade Média. A educação monástica é um capítulo obrigatório de qualquer história das instituições escolares na Idade Média, e vice-versa, a ação educadora dos monges é um capítulo obrigatório de qualquer história do monasticismo medieval. Talvez o melhor exemplo disso seja dado por Montalembert, que não satisfeito em fazer referência a essa ação educadora dos monges em todos os volumes de sua volumosa obra *Les moines d'Occident depuis Saint Benoit jusqu'a Saint Bernard*, resolveu dedicar a ela um extenso capítulo de uma centena de páginas (Cf. MONTALEMBERT, 1882, p. 139-238). Segundo ele,

Provavelmente esta [a educação da juventude] foi a principal tarefa da atividade monástica durante toda a Idade Média. [...] Em tese geral, todo mosteiro era uma escola, e essas duas palavras foram quase sempre sinônimas (MONTALEMBERT, 1882, p. 164-5).

E, para confirmar essa afirmação, Montalembert cita um certo Baudoin Moreau, que dizia “*Omnia cænobia erant gymnasia, et omnia gymnasia cænobia*” (MONTALEMBERT, 1882, p. 164-5).

Em suma, em si mesmo, o cenóbio foi uma instituição educacional e, no período entre o século VI e o século XI, foi a principal instituição educativa. Mas o fato de ser uma instituição educativa tão diferente das atuais induz muitas vezes ao esquecimento disso.

A segunda razão está na proveniência das nossas instituições educativas. Como bem mostrou Durkheim, há mais de um século, as escolas ocidentais têm uma proveniência cristã; vêm das escolas de catequese e dos cenóbios:

Escolas de catequização das igrejas, escolas claustrais monásticas, eis

o gênero muito humilde de onde saiu todo nosso sistema de ensino. Escolas elementares, universidades, colégios, tudo nos veio de lá; eis porque precisamos partir de lá (DURKHEIM, 1995, p. 31).

De acordo com o sociólogo francês, isso explicava por que o ensino permaneceu por muito tempo uma “coisa de Igreja”, um “anexo da religião”. Explicava também coisas estranhas para um homem do século XX, como o fato de que “mesmo após o momento em que os professores deixaram de serem padres, eles conservaram – e isso por muito tempo – deveres sacerdotais (em particular o dever do celibato)” (DURKHEIM, 1995, p. 30-1).

Mas, além disso, Durkheim mostrou uma descontinuidade radical existente entre as escolas cristãs e as “escolas” da antiguidade. O que elas têm comum é apenas o nome. Antiguidade teve professores, mas não teve escolas propriamente ditas:

Na Antiguidade, o aluno recebia sua instrução de professores diferentes uns dos outros e sem nenhuma ligação entre eles. O aluno ia aprender a gramática na casa do gramatista ou do literato, a música na casa do citarista, a retórica na casa do retor, etc. Todos esses diversos ensinamentos juntavam-se nele, mas ignoravam-se mutuamente. Era um mosaico de ensinamentos diferentes cuja ligação era meramente externa (DURKHEIM, 1995, p. 32).

Cada um desses professores ensinava em sua casa, à sua maneira sem uma orientação comum. Tinham fins particulares: levar o aluno a usar corretamente a língua, aprender música, etc., mas nenhum fim comum. Nas escolas cristãs tudo muda. Todos os ensinamentos passam a ser reunidos num mesmo local e submetidos à mesma orientação, que era dada pela doutrina cristã. A dispersão é substituída pela unidade doutrinária. O contato entre os alunos e o professor passa a ser contínuo:

Ao aparecer, a escola cristã tem logo a pretensão de dar à criança a totalidade da instrução que convém à sua idade; envolve-a na sua totalidade. Encontra nela tudo quanto é necessário. Não tem até a obrigação de deixá-la para atender as outras exigências materiais; nela, ela passa toda sua existência; nela, ela dorme, pratica seus deveres religiosos. Tal é, com efeito, a característica do *convict*, a primeira forma do internato. A extrema dispersão de outrora sucede-se, pois, uma concentração extremada. E, como nessa escola reina

uma única e mesma influência, isto é, a influência da ideia cristã, a criança vê-se submetida a essa única influência em todos os momentos de sua vida (DURKHEIM, 1995, p. 34).

Ao enfatizar esta descontinuidade, Durkheim eliminou de saída qualquer tentação de ver, nessa dependência da escola em relação à Igreja, o fruto de uma política astuciosa movida pelo poder eclesiástico, objetivando, por meio da apropriação das antigas escolas, colocar obstáculos a toda cultura que pudesse ameaçar a fé cristã. Na verdade, a escola, tal como a conhecemos, isto é, com essa conjunção de múltiplos ensinamentos; com professores trabalhando com projeto e orientação comuns e ligados por relações constantes com os alunos, isto é uma invenção cristã:

[...] essa dependência [em relação à Igreja] vem simplesmente do fato de que as escolas começaram sendo obra da Igreja; a Igreja é que lhes deu vida, e assim viram-se, desde seu nascimento, desde sua concepção, por assim dizer, marcadas por um caráter eclesiástico, do qual tiveram tanta dificuldade para se livrar ulteriormente (DURKHEIM, 1995, p. 31).

Ao lado desses estudos já realizados que mostram os vínculos entre o cenóbio e as escolas, há indícios que outros estudos, sob uma perspectiva arqueogenealógica, poderiam ser realizados com resultados interessantes. Sob essa perspectiva, o que mais interessa no cenóbio são as características que o definem também como um dispositivo, isto é, como um agenciamento que reúne relações de poder, formas de saber e modos de subjetivação.

Sob o ponto de vista do poder, o cenóbio apresenta algumas características semelhantes às instituições modernas às quais Foucault chamou, inicialmente, de “instituições de sequestro” e, depois, de “instituições disciplinares”: prisões, reformatórios de menores, hospitais psiquiátricos, quartéis etc. Uma coisa que que põe todas essas instituições sob um denominador comum é o fato de lidarem com multiplicidades humanas pouco numerosas e em um espaço limitado, pouco extenso. Essa dupla limitação, por si mesma, já se apresenta como uma resposta a um problema do governo, uma vez que essas multiplicidades não se encontravam, de saída, reunidas

nesses espaços. Elas são postas neles como uma estratégia de governo. Governar um número limitado de indivíduos em um espaço também limitado parece ser muito mais vantajoso do que governar um número indefinido de indivíduos em um espaço aberto. Mas essa estratégia, antes de ser usada nas instituições disciplinares que emergiram, no início da Idade Moderna, já tinha sido usada nas instituições cenobíticas.

O cenóbio nasce de um gesto inaugural: do traçar em torno dos monges uma linha que separa o dentro e o fora. Uma vez traçada a linha, o cenóbio vira um laboratório que permite a invenção de técnicas de poder facilmente exportáveis para instituições similares. Teria a escola se beneficiado dessas técnicas?

Sob o ponto de vista do saber, as conexões entre o cenóbio e as instituições de sequestro ou disciplinares também parecem grandes. Em meados dos anos 70, Foucault insistiu muito na tese de que o poder disciplinar era um poder epistemológico, isto é, um poder que permitia a formação de um saber na medida em que fazia aparecer certos objetos pelo mecanismo da vigilância. Mas essa vigilância (*surveillance*) disciplinar não seria apenas uma espécie de laicização da velha vigilância (*vigilance*) pastoral exercida no interior dos mosteiros? A vigilância que encontramos nos colégios jesuítas e nas escolas jansenistas e lassalistas não é do tipo das que se encontrava no cenóbio?

Por fim, sob o ponto de vista da subjetivação, o cenóbio poderia ser estudado a partir das práticas que o indivíduo é levado a exercer sobre si mesmo para produzir virtudes cristãs, como, por exemplo, a humildade e a obediência.

A seguir procuraremos apontar alguns princípios da arte cenobítica de governar que parecem ter importância para a história da escola e, depois, do modo de produção do sujeito no cenóbio.

1.2.2 Alguns princípios do pastorado cenobítico como arte de governar

Já dissemos que a análise do pastorado cristão apresentada por Foucault, embora dificilmente dê conta da diversidade de formas que esse pastorado teve historicamente,

é uma boa descrição do pastorado cenobítico. Ainda assim, não nos parece que tenha abordado todos os aspectos que esse pastorado apresenta como “arte de governar”. O sentido que damos aqui a essa expressão é o mesmo que é dado por Foucault. Explicando esse sentido, ele disse:

Por “arte de governar” eu não entendia a maneira como efetivamente os governantes governaram. Não estudei nem quero estudar a prática governamental real, tal como se desenvolveu, determinando aqui e ali a situação que tratamos, os problemas postos, as táticas escolhidas, os instrumentos utilizados, forjados ou remodelados, etc. Quis estudar a arte de governar, isto é, a maneira pensada de governar o melhor possível e também, ao mesmo tempo, a reflexão sobre a melhor maneira possível de governar (FOUCAULT, 2008, p.4).

Pois bem, acreditamos que o pastorado cenobítico segue um conjunto de princípios e adota um conjunto de procedimentos que, combinados, dão-lhe uma feição única e irreduzível. É disso que trataremos a seguir: desses princípios, desses procedimentos e do modo como se combinam.

Princípio do cercamento. Para bem conduzir as ovelhas, é necessário erguer em torno delas um cerco, que as mantenha constantemente isoladas do espaço exterior e, portanto, protegidas dos perigos nele contidos.

O primeiro princípio é o do cercamento¹. De todos os que falaremos, esse é o mais exterior e o mais facilmente perceptível, pois se manifesta de maneira diretamente visível e palpável no muro, isto é, na parede mais ou menos alta e espessa, usada para cercar os mosteiros. Como é próprio de todo muro, ele serve de divisória entre dois espaços: um dentro e um fora. Mas, realizando essa função de demarcação espacial, o muro dos mosteiros, desde que surgiu, realiza também duas funções sociais opostas:

¹Duas razões nos levaram a optar pelo uso do termo “cerca” e do seu cognato “cercamento” em detrimento da utilização das palavras “clausura” e “enclausuamento”, mais comuns em textos que tratam do cenobismo. Primeira razão: “cerca” evoca a ideia de algo que delimita dois espaços, um dentro e um fora: “clausura” evoca imediatamente a ideia de lugar fechado. Segunda razão: a palavra “cerca” permite pensar duas situações: a de proteção que impede a entrada de uma ameaça exterior e a de encerro que impede a saída de alguém: a palavra “clausura” só permite pensar a segunda situação. A sequência do texto tornará mais clara essa opção.

uma de caráter disjuntivo e outra de caráter conjuntivo.

Realizando a função disjuntiva, o muro² assinala uma separação no interior da comunidade de fiéis: deixa, no lado de fora, os cristãos que continuam vivendo onde sempre viveram e da maneira que sempre viveram; e cerca os que vão viver no lado de dentro, sob certas condições: a de abandonarem o antigo modo de viver, a de afastarem-se de parentes e amigos, a de renunciarem a seus bens, a de fazerem votos especiais, como o de absterem-se do sexo e do casamento, e, enfim, a de praticarem um conjunto determinado de exercícios espirituais. Resumidamente: o muro do mosteiro traça uma linha de demarcação no interior da comunidade de fiéis, delimitando o lugar dos seculares (os de fora) e o lugar dos monges (os de dentro), e concorre, assim, para dar-lhes identidades sociais contrapostas.

O “cercamento”, por sua função disjuntiva, que concorre para a definição da identidade social do monge cenobita, veio a desempenhar, em relação a este, um papel semelhante ao que desempenhara o “deserto”, em relação ao anacoreta. Antes do aparecimento dos cenóbios, os monges eram os eremitas, os homens do éremos, isto é, do deserto; eram aqueles que se afastavam de suas comunidades, renunciavam à vida no século e iam viver sozinhos no deserto: “Por um ato de *anachôresis*, retirou-se para a vida no deserto: é um ‘anacoreta’, um homem definido por esse único e elementar movimento” (BROWN, 2009, p. 260).

Com o princípio do cercamento, o cenóbio introduziu uma nova forma de “desertar” do século; uma forma que, embora ainda traga o sentido de afastamento e renúncia, acabou modificando o significado da palavra monge. Em vez evocar alguém que vive no aberto do deserto, a palavra monge passou a estar associada a alguém que vive num lugar fechado, na clausura.

Porém o cercamento também determinou outra mudança no sentido da palavra monge, uma mudança mais radical e mais importante que a anterior. Cassiano registra assim o sentido da palavra monge antes de o modelo do cenóbio se tornar dominante:

² Esclarecemos, desde já, que essa função disjuntiva do cercamento não é realizada exclusivamente pelo muro. Como veremos mais adiante, outros fatores vêm se juntar a ele no cumprimento desse papel. Entretanto, dado o seu caráter exterior, visível e palpável, nenhum é tão emblemático quanto ele.

“Visto que eles se abstinham do casamento e se mantinham separados de seus parentes e da vida no século, nós os chamamos de monges, em virtude da austeridade dessa vida sem família e solitária” (CASSIANO, 2008, 18, V).

Vemos que aí ainda está preservada a ideia do monge como alguém que leva uma vida solitária. Esse era o seu sentido etimológico. Monge vem do grego *monachós*, que significa “solitário”. O cenóbio deu sentido completamente novo à palavra. O viver solitário deixou de ser um traço definidor do monge. O cenobita é um monge que vive comunitariamente num mosteiro. A palavra vem do grego *koinóbion* e significa “lugar onde se vive em comum”. Essa nova mudança está ligada à segunda função do cercamento: a função conjuntiva.

O mesmo cercamento que separa os indivíduos que vivem no lado de dentro (os monges) e indivíduos que vivem no lado de fora (os seculares) também serve para pôr “os de dentro” num redil, agregá-los, isto é, formar com ele uma grei, submetida ao governo de um pastor e fixada a um território.

Temos aí as três características que permitirão distinguir o monge cenobita de outros monges: o gregarismo, a sujeição a uma regra e a um pastor, o sedentarismo. São Bento classificava os monges em quatro gêneros: cenobitas, anacoreta, sarabaítas e giróvagos.

Os cenobitas vivem no rebanho como ovelhas, animais gregários. Os anacoretas, como se sabe, praticam sua ascese solitariamente.

Os cenobitas definem-se por viver sob uma regra e a sob direção de um pastor. Os sarabaítas não obedecem a uma regra nem a um pastor, mas apenas aos caprichos do próprio desejo.

O cenobita é sedentário, nunca sai do redil; o giróvago é nômade: “ao longo de sua vida, hospedam-se, por três ou quatro dias, em distintos mosteiros nas diferentes províncias; sempre vagando e nunca estáveis; escravos de suas próprias vontades e das seduições da gula, e piores em tudo que os sarabaítas” (BENITO, 1954, p. 313).

Princípio da polarização. O princípio do cercamento se justifica por um

princípio que podemos chamar de polarização. O espaço de dentro é definido como santo, seguro, edificante, virtuoso, comedido; o de fora é profano, perigoso, corrupto, vicioso, excessivo, destrutivo.

Daí todas as preocupações quando os monges partem em viagem. Todos os monges oram na saída e na chegada:

Os irmãos que voltam de viagem, no mesmo dia em que chegam, em todas as Horas canônicas, quando termina o Ofício Divino, prostrados no chão do oratório peçam a todos a sua oração por causa dos excessos que, porventura, durante a viagem se tenham nele insinuado vendo ou ouvindo coisas más ou em conversas ociosas. E ninguém presuma relatar a outrem qualquer das coisas que tiver visto ou ouvido fora do mosteiro, pois é grande a destruição. E se alguém presumir fazê-lo, seja submetido ao castigo regular, e da mesma forma quem presumir sair dos claustros do mosteiro ou ir a qualquer lugar, ou fazer qualquer coisa, por menor que seja, sem ordem do Abade (BENITO, 1954, p. 667-9).

Esse princípio torna a autonomia do mosteiro uma necessidade imperiosa para o bom governo das almas:

Seja, porém, o mosteiro, se possível, construído de tal modo que todas as coisas necessárias, isto é, água, moinho, horta e os diversos ofícios, se exerçam dentro do mosteiro, para que não haja necessidade de os monges vaguearem fora, porque, de nenhum modo convém às suas almas (BENITO, 1954, p. 665).

Princípio da conversão. O bom governo pastoral organiza-se inteiramente em função da conversão das ovelhas: ele deve criar não só as condições que levam as ovelhas à conversão, mas também as condições que as permitem perseverar no bom caminho.

Conduzir é levar de um lugar a outro, implica direcionalidade. No tema pastoral hebraico, o pastor conduzia o povo hebreu à terra prometida. Nesse deslocamento espacial, as ovelhas tendiam a dispersar-se e a sair do caminho seguro. Cabia ao pastor a tarefa de reorientá-las, de fazê-las inverter a direção tomada e, assim, trazê-las de volta à rota previamente traçada.

No pastorado cristão, o que está em jogo é a condução de almas, que não se deslocam no espaço, mas, como tendem a direcionar-se em sentido contrário àquele que seria o seu destino, fazem da tarefa de pastoreá-las uma tarefa árdua e complicada. Essa tendência decorre de dois fatores. O primeiro inere à alma humana, que é marcada pelo pecado original, com o qual todos os homens nascem. Da desobediência primeira de Adão decorre a inclinação de seus descendentes para desobedecerem a Deus e orientarem-se em direção ao mal. Essa é uma premissa geral do cristianismo, embora protestantes e católicos agostinianos (como os jansenistas de Port-Royal) se destaquem pelo seu maior pessimismo. O segundo fator reside no “mundo”, que envolve a alma, impedindo-a de elevar-se ao mundo sobrenatural; que a alicia, com suas promessas de gozo imediato, fazendo-a esquecer as promessas da aliança; que a desvia da rota com suas diversões.

Essas são as premissas de que costumam partir os diferentes tipos do pastorado cristão. Combinadas elas constituem uma espécie de física das almas, cujo axioma fundamental afirma que, deixada à sua própria sorte, toda alma tende a mover-se, de cima para baixo, em sentido contrário a Deus, atraída pela força gravitacional do mal que impregna o mundo.

É justamente por causa dessas premissas e do modo como elas se combinam que os criadores das comunidades monásticas descreem na possibilidade de haver conversão exitosa e verdadeiramente cristã por meio de procedimentos meramente verbais (sermões, ensinamentos, conselhos, exortações, advertências) e da simples administração de sacramentos. Para que a conversão realmente aconteça seriam necessárias medidas extremas: uma mudança de mundos, isto é, a passagem do velho mundo em que o sujeito vivia para um novo mundo inteiramente criado para a conversão, e a realização de um trabalho de transformação interna no próprio sujeito de modo a evitar que ele reincida na desobediência a Deus. O cenóbio será ao mesmo tempo esse novo mundo e a oficina em que se realizará esse trabalho.

A finalidade da existência do cenóbio é a conversão das ovelhas; é preparar e assegurar as condições que permitem a elas girar em torno de si mesmas, invertendo a direção de sua conduta. Esta finalidade fica expressa já na primeira frase da *Regra*. Dirigindo-se ao noviço:

Escuta, filho, os preceitos do Mestre, e inclina o ouvido do teu coração; recebe de boa vontade e executa eficazmente o conselho de um bom pai para que voltes, pelo trabalho da obediência, Àquele de quem te afastaste pela desídia da desobediência (BENITO, 1954, p. 285).

Nesta passagem, São Bento menciona um dos procedimentos adotados para assegurar a conversão: o trabalho ascético que ataca as causas da desobediência: a vontade própria e a soberba. Veremos mais adiante como isso é feito.

Gostaríamos aqui de mencionar outro procedimento usado para atingir o mesmo fim: a construção de um mundo inteiramente espiritual no qual há de viver o novo homem nascido do batismo monástico. Que isso quer dizer? Que não basta cercar, que não basta garantir a autonomia do mosteiro. É necessário que o espaço, onde se alojam as coisas exteriores, seja suporte de espiritualização.

O sentido espiritual da clausura impõe uma ordenação adequada às coisas materiais. Por princípio, o mosteiro deve concentrar a atenção nas coisas interiores mais que nas exteriores. E seus edifícios devem ser construídos de tal modo que a vida inteira do mosteiro convirja para o interior (BENITO, 1954, p. 665).

O mosteiro é uma cidade em miniatura, onde os monges encontram tudo aquilo de que precisam para viver a vida que decidiram viver. Mas não é pelo tamanho que o mosteiro é uma cidade singular; é pelo fato de seu espaço ser totalmente planejado para a realização de uma função: a da conversão.

Mesmo os jardins dos mosteiros, afamados por sua beleza, não são cultivados para o gozo dos olhos, mas para dar lições. Como observa Biedermann (1993, p. 200), “Os claustros dos mosteiros medievais cercavam jardins idílicos, que eram compreendidos como uma cópia do paraíso perdido”. Trata-se, na realidade, de um simbolismo polissêmico, pois, além de evocar a lição do Gênesis de que o homem perdera o paraíso por desobediência a Deus, ele devia cumprir mais dois papéis: lembrar que o mosteiro, como um jardim, é lugar de cultivo e crescimento, não de plantas, mas da espiritualidade; e por fim, prefigurar, pela sua semelhança mesmo que imperfeita

com o Éden, o paraíso celeste prometido. Desse modo, a imagem cristã do passado, do presente e do futuro ficavam representadas na própria paisagem dos mosteiros.

Princípio da vida em comum. Um bom governo pastoral supõe que o pastor esteja sempre próximo de suas ovelhas para vigiá-las e socorrê-las quando em perigo. As vantagens da vida em comum são a constância do contato entre a ovelha e o pastor; a possibilidade de que este exerça uma vigilância ininterrupta sobre aquela.

Em relação a esses pontos o clero secular encontra muitas dificuldades.

A incumbência de pastorear a comunidade de fiéis exterior ao cenóbio era do clero secular, sob a direção de um bispo. O recurso principal (e, em muitos casos, único) usado para a realização desta tarefa era o discurso em sua modalidade oral: ensinamentos, sermões, conselhos, advertências, exortações, etc.

Entretanto esse recurso, nas condições em que o clero secular atuava, apresentava limites, cuja superação se apresentava como um problema de governo.

No que diz respeito aos procedimentos discursivos, o primeiro limite residia na combinação de dois fatores: no caráter passageiro dos seus efeitos e na intermitência dos contatos com os fiéis, decorrente do fato de estes terem de lidar com suas ocupações mundanas. Em pouco tempo, tão logo os fiéis se voltavam para os seus afazeres cotidianos, os efeitos do discurso pareciam ter-se extinguido: os fiéis aparentavam ter-se esquecido de tudo o que se lhes dissera; davam a impressão de ter desaprendido o que lhes fora ensinado; já não seguiam os conselhos e já não temiam as advertências. Em decorrência disso, impunha-se a necessidade, não só de refazer o mesmo discurso, mas principalmente de refazê-lo incessantemente, de modo que os fiéis o tivessem sempre presente em suas mentes, não o esquecendo em nenhum momento de suas vidas. Mas como manter ininterrupto esse redizer, se os próprios encontros entre o pastor e suas ovelhas eram intermitentes e, em certos casos, esporádicos?

Esse é um problema que o clero secular não podia resolver plenamente. Tudo o que podia ser feito em relação a ele era minorá-lo, tornando periódicos e regulares os

encontros; reduzindo o intervalo temporal entre eles; dando-lhes o caráter de obrigatoriedade e, por fim, fazendo com que os momentos mais significativos da vida do fiel (nascimentos, batizados, casamentos, doenças, mortes) fossem também ocasião para encontro; em suma, estabelecendo toda uma agenda de compromissos que tinham a imperatividade de mandamentos da Igreja.

Princípio da boa grandeza. Um governo pastoral só é eficaz se dirigido a multiplicidades pouco numerosas de cristãos e em espaço delimitado.

Quando falamos do princípio do fechamento, dissemos que o monge cenobita opõe-se aos demais gêneros de monge por viver em comunidade e opõe-se aos seculares pelo isolamento.

Ora, como o fechamento se dá num espaço limitado, a restrição do número de indivíduos parece se impor como uma mera consequência. Entretanto não é bem assim.

Todos os procedimentos de governo das almas no cenóbio exigem um limite no número de pessoas que nele circulam. A vigilância, a direção de consciência, o conhecimento individualizado de cada monge, a obediência, o silêncio tornam-se impraticáveis com multiplicidades humanas muito numerosas.

Já se tornou um truísmo dizer que, quando a população dos mosteiros cresce muito, passa a haver no seu interior uma forte tendência para o laxismo.

Uma forma de limitar o número excessivo é apresentada no capítulo 58 da Regra de São Bento: só aceitar o ingresso daqueles que verdadeiramente procuram Deus. Para proceder a esta seleção, é designado um dos mais velhos, que seja “apto a obter o progresso das almas”, para observar se o candidato é solícito durante as realizações do ofício divino, se é obediente a ponto de realizar tarefas que põem à prova o seu amor próprio etc.

Outra medida ligada à contenção do número de pessoas que circulam no interior do mosteiro foi a criação das escolas externas. Sua causa foi justamente o medo de que o aumento da quantidade de seculares circulando no espaço interno do mosteiro

prejudicasse o governo das almas.

A questão da quantidade *versus* qualidade percorre toda a história das instituições monásticas. O próprio fenômeno do monasticismo explodiu como resposta à massificação do cristianismo pós-Constantino. A massificação “mundaniza” o Cristianismo, que é, por excelência, uma religião extramundo e antimundo.

O clero secular, lidando com o grande rebanho diocesano, não vigia bem as ovelhas, não as conhece bem individualmente, não consegue a obediência delas.

Os princípios aqui apresentados tentam dar conta de aspectos da arte de governar presente nas instituições monásticas. Tentamos evidenciá-los porque nos parece que eles estiveram presentes nas escolas dirigidas pelas ordens religiosas no início da Idade Moderna e nelas tiveram grande importância.

1.2.3 A produção da subjetividade no dispositivo cenobítico: a ascética da humildade

As escolas cristãs nunca foram lugares exclusivos de instrução. Uma de suas preocupações é formar o sujeito moral, vale dizer, inculcar as virtudes cristãs: da humildade, da obediência, da castidade etc. Essa inculcação pode ser feita de duas maneiras. Por meio de uma valorização dessas virtudes, que se dá principalmente por meio de leituras edificantes; ou por meio de alguma forma de exercício espiritual. Nesse caso, podemos falar de uma forma de ascese. Os irmãos da Vida Comum e os Jesuítas utilizaram-se dessas técnicas, mas o cenóbio parece ter fornecido o modelo.

O governo das almas no cenóbio não é algo que dependa exclusivamente da ação do pastor. Ao contrário, ele só pode ser verdadeiramente cristão e eficaz, se as ovelhas executarem um trabalho ininterrupto sobre si mesmas tendo por fim sua perfeição espiritual. O pastorado cenobítico não exclui o ascetismo. Ao contrário, este é um traço que o diferencia do governo pastoral de um bispo em sua diocese. Mas, sem dúvida,

trata-se de um ascetismo singular.

Também nesse ponto a *Regra* beneditina é paradigmática. E isso parece um pouco estranho, pois sabemos que ela foi escrita para servir como o código ordenador do funcionamento do Mosteiro de Monte Cassino. Não era de se esperar que houvesse lugar para tratar de ascetismo e espiritualidade, num texto destinado a versar sobre assuntos tão variados como relações hierárquicas, horários de refeição, disposições disciplinares, administração de bens temporais, servidores da cozinha etc. No entanto a *Regra* não só trata da arte espiritual como também lhe reserva um lugar especial: no início da obra (do IV ao VII capítulos), logo após a delimitação do papel do abade e do monge no governo do cenóbio, como a dizer: “definidos quem somos aqui, eis agora o nosso ofício”. Apesar de a abordagem ser concisa (como não podia deixar de ser), ela apresenta as linhas gerais do ascetismo beneditino e cenobítico em geral.

O capítulo IV da *Regra* já nos mostra algumas diferenças existentes entre a condução pastoral dos monges e aquela voltada para a condução dos seculares. O capítulo tem por título: *Quae sunt instrumento bonorum operum* (quais são os instrumentos das boas obras). Sobre o uso da palavra “instrumento”, em uma nota que antecede o capítulo, Dom Sansegundo (In: BENITO, 1954, p. 341) esclarece que “se trata de ‘instrumentos’ de trabalho, naturalmente em sentido metafórico, que o monge deve empregar constantemente na obra de sua perfeição espiritual”.

O capítulo começa enumerando os dez mandamentos que, como sabemos, devem ser seguidos por todo cristão, seja ele monge ou não. Mas prossegue, porém, acrescentando ao decálogo mais uma longa lista de sessenta e quatro preceitos que envolvem o ascetismo de alguma maneira: seja porque são formas de abnegação (“negar-se a si mesmo para seguir Cristo”, “castigar o corpo”, “não abraçar as delícias”, “amar o jejum”, “fazer-se alheio às coisas do mundo”); seja porque são técnicas de cuidado de si de origem pagã ou cristã (“ter cada dia presente ante os olhos da morte”, “vigiar em todas as horas os atos de sua vida”, “ter como certo que Deus o vê em todo lugar”); seja, enfim, porque são preceitos que supõem trabalho ascético para serem cumpridos (todos os preceitos que implicam o domínio das próprias paixões como: “não satisfazer a ira”, “não guardar ressentimento”, “não fazer injustiça, mas suportar pacientemente as que lhe são feitas” etc.).

Ao concluir a enumeração, São Bento refere-se ao conjunto dos preceitos (os do decálogo e os acrescentados) como instrumentos da arte espiritual que o monge deve exercitar ininterruptamente para merecer a salvação: “Eis aí os instrumentos da arte espiritual que, se forem postos em ação por nós, dia e noite, sem cessar, e devolvidos no dia do juízo, seremos recompensados pelo Senhor com aquele prêmio que Ele mesmo prometeu” (BENITO, 1954, p. 355-7).

De um modo geral, o cristão secular relaciona-se com os preceitos cristãos como o cidadão comum se relaciona com os preceitos legais de seu país, isto é, limitando-se a cumpri-los. Entretanto, para pensarmos a relação do monge com os preceitos cristãos, o modelo que devemos usar não é o do cidadão com a lei, mas o do artesão com as ferramentas de sua arte. Mais que obedecer a esses preceitos, o monge os usa como meios de trabalho para a sua própria elaboração espiritual. Essa é a razão de a *Regra* usar a metáfora da “oficina” para caracterizar o cenóbio, como na frase que encerra o capítulo: “são, porém, os claustros do mosteiro e a estabilidade na comunidade a oficina onde executaremos diligentemente tudo isso” (BENITO, 1954, p. 355-7).

Mas essa frase final faz também uma importante ressalva: a oficina é o recinto do mosteiro, não o seu exterior.

O capítulo IV da *Regra* apresenta, portanto, três novidades que especificam o pastorado cenobita em relação ao pastorado dirigido aos seculares: em primeiro lugar, a longa lista de preceitos ascéticos acrescentados ao decálogo cristão; em segundo lugar, o princípio de que tanto esses preceitos quanto o decálogo devem ser entendidos, não como uma mera lista de regras de conduta, mas como instrumentos de uma arte espiritual que, ininterruptamente, o monge deve executar sobre si mesmo, visando à sua perfeição e à sua salvação; e, por último, a ressalva final de que a oficina onde existem as condições para o exercício desta arte é o mosteiro.

Entretanto esse capítulo cujas linhas gerais acabamos de desenhar parece ser apenas uma apresentação geral da arte espiritual cenobita. Acreditamos que o mais importante está nos três capítulos seguintes. Porém, antes de passarmos para eles, gostaríamos de fazer algumas observações sobre as modificações que o cenobismo opera na prática do ascetismo quando a introduz num modelo pastoral.

O cenobismo é uma singular combinação de pastorado com ascetismo e essa combinação marca sua diferença tanto em relação às formas tradicionais do pastorado cristão quanto em relação às formas tradicionais de ascetismo. Um ascetismo com regra, pastor e rebanho não pode permanecer idêntico àqueles praticados solitariamente. Três modificações chamam a atenção. A primeira é que a vida em comum possibilita que se exercitem práticas altamente valorizadas pelo cristianismo, como a caridade e a obediência, que não podem ser exercitadas solitariamente. A segunda diz respeito à ascese corporal que, no cenóbio, torna-se moderada e desindividualizada: como a regra é a mesma para todos os monges e estes são diferentes em idade e constituição física, há uma tendência para se buscar o termo médio, eliminando os excessos, o individualismo e as disputas que marcavam o ascetismo anacorético. Assim, não haverá, entre os cenobitas, campeões do jejum, da autoflagelação e da privação do sono como costumava haver entre os anacoretas. A terceira diz respeito à ascese espiritual: se, no cenóbio, a ascese corporal se torna moderada, a espiritual apresenta uma exacerbação sem igual: a mortificação do corpo dos anacoretas é substituída por uma intensa mortificação da alma, da vontade e do amor próprio, que acaba atingindo também o corpo.

Os capítulos V, VI e VII da *Regra* tratam respectivamente de três virtudes cristãs: da obediência, do silêncio e da humildade. Como o nosso objetivo aqui não é fazer um estudo minucioso do ascetismo monástico, mas sim vermos como ele dá uma feição singular ao pastorado cenobítico, vamos nos concentrar no capítulo VII que trata da humildade. Essa opção que fazemos apoia-se em duas razões. A primeira razão é o lugar central que a *Regra* atribui à humildade. Dizendo isso, não estamos negando que “a obediência ocupa, na ascese beneditina, um lugar incomparável”, como observara Colombas, na “Introducción general” (In: BENITO, 1954, p. 110). Entretanto, tanto a obediência quanto o silêncio aparecem, no código beneditino, como indícios e graus da humildade. Fazendo uma analogia, poderíamos dizer que eles estão para a humildade como as vértebras estão para a coluna dorsal. Não foi à toa que a humildade recebeu do legislador tratamento mais longo e minucioso. A segunda razão decorre da primeira: pelo papel central e pela atenção especial que a humildade recebeu, ela nos oferece uma espécie de mapa geral do ascetismo beneditino, que seria retomado pelo cenobismo em geral.

A centralidade da humildade reside no fato de ela pôr diretamente o homem diante de Deus, definindo o lugar e a importância de cada um: Deus é tudo; o homem é nada. Ter isso sempre gravado na memória e agir em conformidade com isso elevaria o cristão e o aproximaria de Deus. Qualquer conduta que se desvie disso rebaixa o cristão afastando-o de Deus. Resume tudo isso o conhecido versículo: “Todo aquele que se exalta será humilhado e todo aquele que se humilha será exaltado” (Lc. 14, 11).

A ascética³ da humildade repousa inteiramente nesse enunciado paradoxal; ela é uma arte da humilhação como meio de elevação espiritual.

Apesar das diferenças que ela apresenta em relação à técnica de ascese corporal do anacoreta, uma comparação entre elas nos ajudará a compreender o seu funcionamento. O ascetismo anacorético era constituído por um determinado número de elementos facilmente identificáveis. O asceta estabelecia uma meta a ser alcançada (suportar determinado patamar de dor ou privação física), executava uma série de exercícios escalonados em graus de dificuldade crescente, com vistas a alcançar a meta estabelecida; a cada degrau subido, travava-se nele uma luta entre forças que o incitavam a manter o desafio de ir além de seus limites e forças que o impeliam a desistir; como meio de adquirir forças para continuar, o anacoreta apoiava-se constantemente no modelo de Cristo, buscando identificar o seu corpo com o corpo de Cristo. Ao final, o seu heroísmo era recompensado: ele atingia um estado em que seu corpo, acostumado pela ascese à dor, já não sofria com ela; habituado à privação de alimentos, podia jejuar por longos períodos, sem esforço ou incômodo.

São Bento parte dessa técnica, mas faz uma importante modificação: estende-a para alma, fazendo desta o principal ponto de sua aplicação.

A ascética da humildade, virtude mãe de todas as virtudes cristãs, segue esse modelo. Depois de mostrar a sua importância, São Bento estabelece uma meta para todo monge: alcançar o cume da mais alta humildade. Em seguida, tomando a imagem da

³ “Ascética, isto é, o conjunto mais ou menos coordenado de exercícios disponíveis, recomendados, até mesmo obrigatórios, ou pelo menos utilizáveis pelos indivíduos em um sistema moral, filosófico e religioso, a fim de atingirem um objetivo espiritual definido. Entendo por "objetivo espiritual" uma certa mutação, uma certa transfiguração deles mesmos enquanto sujeitos, enquanto sujeitos de ação e enquanto sujeitos de conhecimentos verdadeiros. É este objetivo da transmutação espiritual que a ascética, isto é, o conjunto de determinados exercícios, deve permitir alcançar” (FOUCAULT, 2004, p. 505).

escada de Jacó, indica doze graus de humildade que o monge deve subir para atingir esse cume:

Portanto, irmãos, se queremos atingir o cume da mais alta humildade e se queremos chegar rapidamente àquela exaltação celeste para a qual se sobe pela humildade da vida presente, é preciso erigir com nossos atos ascendentes aquela escada que apareceu em sonho a Jacó (BENITO, 1954, p. 371-3).

Entretanto, observando a escada dos doze graus da humildade, nota-se uma nítida descontinuidade entre os sétimos primeiros graus e os cinco restantes: enquanto aqueles são “interiores”, isto é, relativos ao “coração” ou à “alma”, estes são exteriores, relativos ao corpo. Existem, portanto, duas séries (poderíamos mesmo dizer “duas escadas”): a dos graus da humildade interna e a dos graus da humildade externa. Daremos destaque aqui à primeira série, na medida em que ela, articulando-se diretamente com a questão da obediência e da direção de consciência, permite-nos ver mais claramente como o ascetismo confere uma especificidade ao pastorado cenobítico enquanto forma de governo cristão da alma.

No primeiro degrau dessa escada da humildade, o monge encontra-se no mesmo nível do cristão secular: para guardar-se do mal, deve ter sempre em mente as consequências do fato de que Deus, sendo onisciente, observa todos seus atos e pensamentos e, sendo onipotente, tem o poder de salvá-lo ou condená-lo.

Nesse estágio, a obediência a Deus é inconstante e difícil, pois a vontade do monge não deixa que a vontade de Deus prevaleça sempre. Se ele faz a vontade divina, é por temor a Deus. Mas esse temor o levará ao degrau seguinte que é o da renúncia à própria vontade e a busca da vontade de Deus:

O segundo grau da humildade consiste em que, não amando a própria vontade, o monge não se deleite em realizar os seus desejos, mas imite nas ações aquela palavra do Senhor: “Não vim fazer a minha vontade, mas a d’Aquele que me enviou” (BENITO, 1954, p. 379).

Guardar-se do mal pela renúncia à própria vontade é um progresso em relação a

fazê-lo pelo simples temor a Deus, mas é um passo difícil de ser dado, pois põe o monge em luta consigo mesmo. Para avançar esse passo, o monge deve modelar-se por Cristo que renunciou à própria vontade para fazer a do Pai.

Mas esse segundo grau é ainda muito insuficiente, pois querer obedecer à vontade de Deus, não é saber fazê-lo e muito menos saber fazê-lo bem. Para aprender a boa obediência, o monge deve dar um passo mais difícil, subindo mais um degrau na escada da humildade: O terceiro grau da humildade consiste em que, por amor de Deus, se submeta o monge, com inteira obediência ao superior, imitando o Senhor, de quem disse o Apóstolo: “Fez-se obediente até a morte” (BENITO, 1954, p. 381).

É neste grau que o ascetismo e o pastorado começam a se entrelaçar para estabelecer uma diferença radical entre a condução de monges cenobitas e a condução de cristãos seculares.

Neste degrau, ganha importância o abade, personagem que desempenha neste grau vários papéis sobrepostos. Como o cenóbio é a “escola do serviço divino”, ele aparece como o mestre, no sentido pedagógico do termo, isto é como aquele que ensina a arte da obediência. Como uma arte só se aprende praticando e o cenóbio é a oficina das virtudes cristãs, ele aparece também como o mestre do ofício, responsável pela direção e andamento do trabalho ascético da obediência. Como a obediência é sempre obediência a alguém, ele aparece como o destinatário da obediência do monge. Por fim, como essa obediência é uma propedêutica ou um “treino” para a obediência a Deus, o abade aparece também como um duplê de Deus e esse é o seu principal papel. Assim, toda obediência a ser prestada a Deus passa pela mediação do abade; todo exercício ascético da obediência é feito obedecendo a ele. É por meio dessa obediência ao abade que o monge aprende a obedecer a Deus como convém; é por meio dela que ele treina e aperfeiçoa sua obediência como uma virtude, é, enfim, por meio dela que ele se qualifica para obedecer bem a Deus.

É importante notar que monge não deve obedecer ao abade apenas porque este seria um “representante” de Deus, mas também e, principalmente, porque essa obediência constitui um degrau de sua ascese de humildade, um passo importante na sua escalada espiritual em direção a Deus. Nessa escalada, o fato de o abade ser um homem

é o que é mais importante. Tendo já, no segundo degrau, renunciado à própria vontade, o monge não encontra tanta dificuldade em obedecer a Deus, que, no primeiro degrau, ele já identificara como onisciente e onipotente. A dificuldade do terceiro passo é justamente a de ter de prestar uma obediência ilimitada a um ser imperfeito e limitado como ele mesmo. Para avançar, o monge terá de lutar contra o seu orgulho e seu amor próprio.

O modelo de Cristo é novamente sugerido. Não o Cristo dos anacoretas, isto é, o asceta do deserto ou o flagelado; mas o Cristo obediente “até a morte” à vontade do Pai.

Duas coisas merecem a atenção nesta sugestão. Em primeiro lugar, ela traz implícita uma equiparação do abade a Deus: o monge estaria para o abade como o Filho para o Pai. A equiparação não é um mero acaso e o que aqui está apenas implícito, aparece explícito em outros lugares. No capítulo V, a *Regra* diz que uma ordem dada pelo superior deve ser obedecida imediatamente como se fosse “dada por Deus mesmo” (BENITO, 1954, p. 359). E mais adiante: “A obediência prestada aos superiores é prestada a Deus” (BENITO, 1954, p. 363). Em segundo lugar, na equiparação da obediência do monge com a obediência de Jesus, a expressão “até a morte” deve ser tomada ao pé da letra, pois a vida dos cenobitas não pertence a eles. Esta literalidade se confirma no capítulo XXXIII, quando, respondendo à questão “Se os monges devem possuir alguma coisa de próprio?”, o legislador responde com a negativa, “já que a eles não é lícito ter a seu arbítrio nem o próprio corpo nem a vontade” (BENITO, 1954, p. 501).

O quarto grau da humildade aumenta a dificuldade da obediência, exigindo paciência heroica, e, ao mesmo tempo, torna-a interiorizada:

O quarto grau da humildade consiste em que, no exercício dessa mesma obediência, o monge abraça a paciência, caladamente em seu interior, nas coisas duras e adversas, mesmo que se lhe tenham dirigido injúrias, e, suportando tudo, não se entregue nem desista, pois diz a Escritura: “Aquele que perseverar até o fim será salvo” (BENITO, 1954, p. 382).

Para o monge trabalhar essa paciência ascética, todo um conjunto de exercícios e provas foram inventados nas instituições cenobíticas ao longo da história. Algumas

provas e alguns desses exercícios foram descritos por Foucault (2008).

O quinto grau da humildade traz consigo a manifestação da verdade de si.

O quinto grau da humildade consiste em, por uma humilde confissão, o monge não ocultar de seu Abade todos os maus pensamentos que lhe vêm ao coração e o mal que tenha cometido ocultamente, exortando-nos a este respeito a Escritura quando diz: “Revela ao Senhor o teu caminho e espera nele”. (...) Do mesmo modo o Profeta: “Dei a Vós conhecer a minha falta e não dissimulei as minhas injustiças” (BENITO, 1954, p. 383).

A obediência ilimitada (terceiro e quarto graus da humildade) retira do monge toda a sua vontade própria. Seu último reduto é a sua consciência, pelo fato de ela escapar ao olhar do abade. O quinto grau da humildade destrói este reduto: para o monge ser plenamente humilde, ele não pode guardar nada para si. Sansegundo, em nota (In: BENITO, 1954, p. 383), esclarece que essa confissão “é um princípio capital da vida monástica” e que:

Não se trata de uma confissão sacramental mas de confiar simplesmente ao homem que faz as vezes de Deus, a realidade de sua vida mais íntima, pondo-a a descoberto para que Deus possa dirigir, aprovando ou reprovando, bendizendo ou condenando, por meio de seu ministro, os movimentos internos do espírito.

Porém, sacramental ou não, essa confissão retira do monge a última possibilidade de exercer algum domínio sobre si mesmo. A ascética da humildade exige dele a sujeição mais completa e incondicional ao governo do abade, partindo do pressuposto de que este “faz as vezes de Deus”.

Entretanto para chegar ao estado da mais perfeita humildade interior, o monge precisa humilhar-se um pouco mais. Ele precisa ficar contente com a sua própria humilhação. Este é o sexto grau da humildade:

Que o monge esteja contente com o que há de mais vil e com a situação mais extrema e, em tudo que lhe seja ordenado fazer, se considere servo mau e indigno, dizendo-se a si mesmo com o Profeta: “Fui reduzido a nada e não o sabia; tornei-me como um jumento

diante de Vós, porém estou sempre convosco” (BENITO, 1954, p. 385).

O monge atinge o estado de mais perfeita humildade interior quanto está intimamente convencido de que é o que pode haver de mais vil e abjeto; um verme, um nada:

O sétimo grau da humildade consiste em que o monge se diga inferior e mais vil que todos, não só com a boca, mas que também o creia no íntimo sentimento do coração, humilhando-se e dizendo com o Profeta: “Eu, porém, sou um verme e não um homem. a vergonha dos homens e a abjeção do povo: exaltei-me, mas, depois fui humilhado e confundido”. E ainda: “E bom para mim que me tenhais humilhado, para que aprenda os vossos mandamentos” (BENITO, 1954, p. 386).

O sétimo grau da humildade fecha, assim, com chave de outro, a série dos graus da humildade interior. Atingido esse grau, a humildade já estará enraizada na alma, ou como prefere São Bento, no coração do monge.

O oitavo grau inicia a série dos graus da humildade exterior. Para não nos afastarmos do objetivo desta seção, trataremos essa série de modo breve. Excluir toda possibilidade de discrepância, singularidade ou originalidade, entendidas como formas como manifestações de egoísmo ou soberba, é o propósito do oitavo passo da humildade, enunciado assim: “não nada faça o monge senão o que persuade a regra comum do mosteiro e o exemplo dos maiores” (BENITO, 1954, p. 386). O nono grau diz respeito à guarda do silêncio: “que o monge nada diga até que seja interrogado” (BENITO, 1954, p. 387). O décimo fala da seriedade que deve ter o monge: “não seja o monge fácil e pronto ao riso” (BENITO, 1954, p. 387). O undécimo versa sobre a humildade, a delicadeza e a gravidade, que deve manifestar o monge, quando for necessário falar. O duodécimo refere-se à humildade que o monge deve manifestar no modo exterior de se portar: “tenha sempre a cabeça inclinada, os olhos fixos no chão, considerando-se a cada momento culpado de seus pecados” (BENITO, 1954, p. 389).

Tendo subido todos os degraus da escada da humildade, o heroísmo do monge é então recompensado:

Subido, portanto, finalmente, todos esses degraus da humildade, o monge chegará àquela caridade de Deus, que, sendo perfeita, exclui todo temor: por meio dela tudo o que observava antes não sem medo começará a realizar sem nenhum trabalho, como que naturalmente, pelo costume, não mais por temor do inferno, mas por amor de Cristo. pelo próprio costume bom e pela deleitação das virtudes. Eis o que, no seu operário, já purificado dos vícios e pecados, se dignará o Senhor manifestar por meio do Espírito Santo (BENITO, 1954, p. 391).

1.2.4 O dever do pastorado cenobítico: do mosteiro de Monte Cassino às instituições disciplinares

Afirmamos anteriormente que o pastorado cenobítico inspirou até certo ponto o modo de organizar as escolas do século XVII. Como foi possível ele ter uma repercussão como essa? Qual o caminho percorrido entre o aparecimento da *Regra* de São Bento, que organizou a arte de governar cenobítica, no século VI, e essas escolas? É o que tentaremos ver agora.

São Bento morreu em 547, deixando duas heranças: o mosteiro de Monte Cassino e a sua Regra. O mosteiro foi destruído pelos lombardos por volta de 580; mas a *Regra*, como tinha sido copiada e difundida, sobreviveu e teve ampla difusão sendo adotada na maioria dos mosteiros que iam sendo fundados por toda a Europa.

Essa preferência pela regra beneditina no período que se seguiu à morte de São Bento é geralmente atribuída a dois fatores de natureza distinta.

O primeiro reside numa característica da própria regra: a sua relativa moderação, que, para a maioria dos candidatos à vida monástica, torna-a mais aceitável que as outras. Le Goff, um dos historiadores que aponta a moderação da regra como uma das causas que concorreram para sua irradiação por toda a Europa, assim caracteriza essa realização de São Bento “Sem ignorar e muito menos menosprezar a tradição monástica oriental, tenta deixar de lado os exageros ascéticos. Sua regra, os comportamentos, a espiritualidade e a sensibilidade que ela tem contribuído a formar são milagres de moderação e de equilíbrio” (LE GOFF, 1999, p. 105). A moderação da regra de São

Bento contrasta nitidamente com a de São Columbano, que “durante um verdadeiro tempo, parece ter tanto peso como a de São Bento. O espírito irlandês não tem nada da moderação beneditina. Favorecido em seus extremos pelos rigores nórdicos, rivaliza sem dificuldade com as extravagâncias do ascetismo oriental.” (LE GOFF, 1999, p. 107). Entretanto, quando a regra de São Bento chegou à Irlanda, o “espírito irlandês” acabou preferindo a “moderação beneditina”.

O outro fator que contribuiu para o sucesso da regra foi a atuação do Papa Gregório Magno, ele próprio beneditino. Isso se deu de duas maneiras. Em primeiro lugar, com palavras. De fato, o papa dedicou todo o Livro Segundo de seus *Diálogos*, escrito por volta de 593-59, à exaltação das virtudes, da santidade e dos milagres do criador da regra, o que evidentemente deu uma publicidade favorável a esta⁴. Em segundo lugar, ele contribuiu com atitudes práticas. Quando julgou que era preciso converter a Inglaterra ao cristianismo romano, enviou um grupo de quarenta monges, sob a liderança do beneditino Agostinho⁵, para essa missão evangelizadora⁶. O êxito da missão na Inglaterra contribuiu para que, tempos mais tarde, experiências semelhantes, envolvendo monges beneditinos, fossem feitas, na Alemanha e na Escandinávia, alargando as fronteiras da cristandade e difundindo a regra beneditina.

Mas foi entre os séculos IX e XI que a regra não só teve sua maior difusão, como também conquistou a exclusividade. Segundo Vauchez (1995, p. 35), “nos séculos X e XI, todos os monges do Ocidente seguiam a regra de São Bento, de modo que era possível falar do monaquismo como de uma entidade”. De fato, essa exclusividade da regra beneditina só vai ser quebrada com a adoção da regra de Santo Agostinho pelos premonstratense, no século XI, e pelos dominicanos, no século XIII.

Entretanto, o curioso é que o maior responsável por essa intensa difusão e essa exclusividade da Regra de São Bento nesse período não foi nenhum abade, nenhum bispo, nenhum papa. Os grandes responsáveis foram dois leigos: Carlos Magno, rei dos

⁴ Le Goff também destaca esse fator como um dos que contribuíram para a irradiação da influência de São Bento. As narrativas sobre o santo tornaram-se bastante conhecidas “graças, sobretudo, a Gregório Magno que consagra um livro inteiro de seus *Diálogos* aos milagres do santo pelo que terão durante toda a Idade Média um sucesso extraordinário, tornando-se familiar à gente do medievo. Os humildes milagres da vida ativa, da vida cotidiana e da vida espiritual que formam a Lenda áurea beneditina, porão o sobrenatural quase ao alcance de todos.” (LE GOFF, 1999, p. 105).

⁵ Trata-se do Agostinho que viria futuramente se tornar o Santo Agostinho de Cantuária.

⁶ Cf. MASOLIVER, 1994b, p. 14-9.

Francos e Imperador do Ocidente, e seu filho e sucessor Luís I, o Piedoso. “Foi no século IX que passou a ser considerada o modelo para a observância monástica no Ocidente, em grande parte através da promoção ativa de Carlos Magno e Luís, o Piedoso, que impuseram a Regra Beneditina às abadias existentes em seus domínios” (LAWRENCE, 1997, 260).

Resumidamente, os resultados da reforma monástica comandada pelo poder secular, com aquiescência da Igreja, foram: a unificação de todos os mosteiros pela adoção de uma única regra, a beneditina; a centralização, que reduziu a autonomia dos mosteiros; a integração destes à política imperial e, por fim, a renovação da regra que passou a colocar ênfase nas funções de pregação, conversão dos pagãos e nas atividades intelectuais de conservação do saber e de ensino.

Esse último resultado conecta diretamente a reforma monástica com a reforma educacional, elemento central do famoso renascimento carolíngio. De fato, um dos principais efeitos da reforma monástica foi o de preparar os mosteiros para desempenharem o papel de ponta que eles vieram a ter na reforma da educação efetivada por Carlos Magno.

A reforma educacional carolíngia é um momento singular das relações entre o pastorado cristão e a educação escolar. Ela foi promovida por um poder secular “pastoralizado” e executada por um poder pastoral “imperializado”. Carlos Magno comandava o império convencido de ser um novo Davi, chamado a unificar o povo de Deus e conduzi-lo a salvação. Na realização de seu projeto teológico-político, lançou mão das estruturas pastorais da igreja, transformando abades e bispos em funcionários do imperador. Assim, ampliou bastante a atuação do cenóbio junto à sociedade, mas desviou os abades de suas funções pastorais.

A essa imperialização do pastorado cenobítico, seguiu-se, primeiramente, um período de feudalização e, depois, outro de reformas visando a um retorno à disciplina original.

A partir daí uma nova história vai começar: a da genealogia do poder disciplinar⁷. Essa história mostra como vão se desprender dos dispositivos cenobíticos uma série de elementos que serão, mais adiante, retomados e recombinaados no que Foucault chama de “instituições disciplinares” ou “instituições de sequestro”, dentre as quais estão as escolas modernas, os quartéis, as fábricas, os hospitais, os reformatórios de menores etc.

Os elementos de que se compõe o poder disciplinar não provêm somente dos cenóbios, mas é deles que vem o essencial. O próprio Foucault sempre insistiu em deixar claro isso:

Os dispositivos disciplinares vêm de longe [...] Onde esses dispositivos existiram? Não é difícil encontrá-los, segui-los. São encontrados essencialmente nas comunidades religiosas, sejam elas comunidades regulares – entendo regulares no sentido estatutário, reconhecidas pela Igreja –, sejam comunidades espontâneas (FOUCAULT, 2006, p. 79-80).

Nessas comunidades eles tiveram um duplo papel: por um lado, foram integrados no esquema geral da soberania monárquica (no período carolíngio) e feudal (no período que se seguiu à queda da dinastia carolíngia); por outro lado, exerceram um papel crítico em relação aos esquemas de soberania, contribuindo para que as ordens monásticas se libertassem deles. Nesse segundo caso, Foucault refere-se particularmente às reformas ocorridas no interior da ordem de São Bento e, muito particularmente, à reforma de Cister, que restabeleceu a estrita observância da regra beneditina, dando ênfase à pobreza, ao trabalho, à obediência, à humildade, ao silêncio e à renúncia ao mundo:

A reforma cisterciense consistiu em restituir à ordem certa disciplina, em reconstituir um dispositivo disciplinar que era referido a uma regra mais originária e como que esquecida; um sistema disciplinar no qual se encontraria primeiro a regra de pobreza, a obrigação do trabalho manual e da plena ocupação do tempo, o desaparecimento das posses pessoais, dos gastos suntuosos, a regulação do regime alimentar, da vestimenta, a regra da obediência interna, o fortalecimento da

⁷ Acompanharemos aqui a pequena história genealógica que Foucault (2006) faz do poder disciplinar, nas aulas dos dias 21 e 28 de novembro de 1973, proferidas no Collège de France. Essa história nos interessa de perto porque mostra a proveniência cenobítica desse poder.

hierarquia. Em suma, vocês veem aparecer aqui todas as características do sistema disciplinar como um esforço de desprendimento da ordem monástica em relação ao dispositivo de soberania que a tinha penetrado e como que corroído (FOUCAULT, 2006, p. 80-1).

Porém a partir daí vai o poder disciplinar, nascido no interior das comunidades monásticas, transporta-se, transformando-se, para outras comunidades religiosas, não necessariamente clericais ou conventuais. Foucault menciona, então, as ordens mendicantes e essa comunidade religiosa, formada essencialmente por leigos, que é a dos Irmãos da Vida Comum, surgida na Holanda no século XIV.

Os “Irmãos” são particularmente importantes para nós, porque, “a partir de certo número de técnicas que tomavam emprestadas da vida conventual [...], definiram métodos disciplinares relativos à vida cotidiana, à pedagogia” (FOUCAULT, 2006, p. 51).

Foucault liga a transposição dessas técnicas conventuais para a educação escolar ao problema da turbulência da juventude universitária dos fins do século XV e XVI. Gozando de uma legislação especial que os amparava e, frequentemente, oriundos de uma nobreza habituada a portar armas, os jovens universitários costumavam protagonizar situações de tumulto e conflito nas cidades universitárias para onde se dirigiam. Uma das formas de controlar essa juventude em estado permanente de agitação foi aplicar-lhe técnicas emprestadas da disciplina conventual. Os responsáveis por esta aplicação foram os “Irmãos”.

Quais foram essas técnicas emprestadas da vida conventual e utilizadas na prática docente da irmandade? Foucault aponta quatro: o trabalho ascético do indivíduo sobre si mesmo para obter sua salvação; a regra da clausura; o guia ascético e a distribuição dos alunos em decúrias.

Já falamos, em seção anterior, do trabalho ascético realizado no cenóbio, detendo-nos particularmente na ascética da humildade. Dissemos que ele consistia num trabalho que o monge executava sobre si mesmo visando à sua salvação; que esse trabalho se apresentava como uma sequência de exercícios espirituais escalonados

progressivamente, segundo o grau de dificuldade, e que o objetivo do monge era atingir o “cume da mais alta humildade”. Quanto mais o indivíduo progredia na arte de auto-humilhar-se, mais progredia em espiritualidade. A característica básica desse ascetismo é a progressividade.

Pois bem, Foucault argumenta que, ao tomar emprestado o ascetismo da vida conventual e usá-lo para “colonizar” a juventude estudantil, a irmandade encontrou nele o esquema da progressividade a partir do qual organizaria sua prática pedagógica e que seria doravante uma das marcas da prática pedagógica em geral:

É a partir daí, e sob a forma coletiva desse ascetismo que encontramos nos Irmãos da Vida Comum, que vemos esboçarem-se os grandes esquemas da pedagogia, isto é, a ideia de que só se podem aprender as coisas passando por certo número de etapas obrigatórias e necessárias, que essas etapas se seguem no tempo e, no mesmo movimento que as conduz através do tempo, marcam tantos progressos quantas são as etapas. A conjunção tempo-progresso é característica do exercício ascético e também vai ser característica da prática pedagógica. Assim, nas escolas fundadas pelos Irmãos da Vida Comum, primeiro em Deventer, depois em Liège, em Estrasburgo, vamos ter pela primeira vez divisões em idades e divisões em níveis, com programas de exercícios progressivos (Foucault, 2006, p.83-4).

Juntamente com o trabalho ascético, a irmandade tomou emprestado da vida conventual o princípio da clausura. Já vimos que São Bento considerava que o trabalho ascético requeria um lugar especial para ser realizado. Dizia que a oficina onde esse trabalho devia ser realizado eram “os claustros do mosteiro e a estabilidade na comunidade” (BENITO, 1954, p. 357). De modo semelhante pensavam os Irmãos da Vida Comum, segundo Foucault (2006, p. 84):

É no interior de um espaço fechado, num meio fechado sobre si mesmo e com o mínimo de relações com o mundo exterior, que deve se realizar o exercício pedagógico, assim como o exercício ascético. O exercício ascético requeria um lugar privilegiado; do mesmo modo, agora, o exercício pedagógico vai requerer seu lugar.

Por meio da clausura, que é princípio cenobítico, os Irmãos da Vida Comum obtinham dois efeitos conjugados: impediam que os estudantes se envolvessem em

conflitos com a população local, mas também impediam a conexão entre o saber universitário e as lutas políticas da época⁸.

O terceiro empréstimo da vida conventual à irmandade é a figura do “guia ascético”, daquele que dirige os exercícios, que assume a responsabilidade pelo modo como são realizados:

O caminho ascético requer um guia constante, que esteja perpetuamente atento ao progresso ou, ao contrário, aos retrocessos ou aos erros de quem começa o exercício; do mesmo modo [...] vocês veem a ideia de que o professor deve acompanhar o indivíduo ao longo de toda a sua carreira ou, pelo menos, conduzi-lo de uma etapa à outra antes de passar o bastão a outro guia que, mais preparado, mais avançado, poderá guiar o aluno mais longe. O guia ascético torna-se o professor de classe ao qual o aluno é vinculado, seja durante um ciclo de estudos, seja durante um ano, seja eventualmente durante todo o seu curso escolar (FOUCAULT, 2006, p.84-5).

Esse professor-guia ascético – que, de modo constante e atento, se responsabiliza por todos os progressos ou retrocessos do aluno – é, segundo Foucault, uma inovação total em relação à pedagogia universitária da Idade Média. Poderíamos acrescentar: é também uma inovação total em relação ao professor da antiguidade grega ou romana que, em sua própria casa, ensinava gramática, retórica ou música a quem o procurava.

Mas quem é esse “guia ascético” na vida conventual? Quando descrevíamos o terceiro grau da ascética da humildade o dissemos: o responsável pela direção e andamento do trabalho ascético é o próprio abade, isto é, o pastor. Assim, quando Foucault diz que o guia ascético se tornou, entre os Irmãos, o professor de classe, ele está simplesmente dizendo que o modelo que serve de referência para os professores da irmandade é o pastor cenobita.

⁸ Julia Varela, que abordou esse mesmo problema da turbulência estudantil, no contexto espanhol, recusava-se a ver nele a violência de uma juventude desregrada. “Na realidade”, diz ela, “tal violência procedia em grande medida da conexão entre o saber universitário da época e as lutas políticas” (VARELA, 1983, p. 106). Foucault também faz uma leitura política tanto da turbulência estudantil quanto da “solução” apresentada pelos “Irmãos”. Segundo ele, a clausura cortou “o vínculo tão fundamental durante toda a idade média entre essa juventude universitária e as classes populares [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 84).

É bem provável que o primeiro aparecimento desse professor-pastor – que vamos encontrar, mais tarde, nas escolas jesuíticas, jansenistas ou lassalistas – tenha ocorrido nas escolas dos Irmãos da Vida Comum.

O último elemento que os Irmãos foram buscar na vida conventual foi a distribuição dos alunos em “decúrias”, que tinham à frente um aluno-decurião encarregado de vigiar os colegas. Apesar de ser um esquema claramente inspirado no exército romano, Foucault sugere que ele chegou às escolas dos Irmãos da Vida Comum pela via monástica:

[...] de fato, encontramos nos conventos, principalmente nos conventos da época cristã arcaica, divisões que são ao mesmo tempo agrupamentos de trabalho, agrupamentos de meditação, agrupamentos também de formação intelectual e espiritual, que compreendem dez indivíduos, sob a direção de alguém que os toma a cargo e assume a responsabilidade por eles, e que formam as “decúrias”. É possível que esse esquema, manifestamente inspirado no exército romano, tenha sido transposto para a vida monástica dos primeiros séculos cristãos (FOUCAULT, 2006, p. 85).

Em suma, técnicas disciplinares, originalmente elaboradas em comunidades monásticas, ramificaram-se para outras formas de comunidades, sendo adaptadas para atender a fins não necessariamente religiosos. No caso dos Irmãos da Vida Comum, elas serviram para organizar a prática pedagógica e para colonizar a juventude escolar. “Mas esse é apenas um exemplo de toda essa ramificação, anterior à Reforma, de disciplinas conventuais ou ascéticas” (FOUCAULT, 2006, p. 51). Depois da Reforma essa ramificação prossegue, sobretudo, no mundo católico.

Os jesuítas, que se recusaram a viver na clausura, não se recusaram a utilizar práticas oriundas dos mosteiros para governar a alma dos povos colonizados, como se pode ver nas missões guaranis que organizaram no Paraguai. Essas missões, de fato, eram organizadas segundo o princípio do trabalho e da oração, de modo de garantir a plena ocupação do tempo; distribuía os indígenas em alojamentos celulares, que rompiam a antiga comunidade guarani; e implantavam uma vigilância permanente sobre a conduta de todos, de modo que pudessem flagrar e combater no nascedouro qualquer semente do mal.

Depois dos povos coloniais, houve outras “colonizações”: a dos vagabundos, dos mendigos, dos delinquentes, das prostitutas e da juventude escolarizável.

Em todos esses casos, os dispositivos disciplinares [...] são instalados, e vemos que derivam diretamente das instituições religiosas. Foram, de certo modo, as instituições religiosas – os “Irmãos da Doutrina Cristã”, substituídos mais tarde pelas grandes ordens pedagógicas, como os jesuítas – que prolongaram, de certo modo por pseudópodes, sua própria disciplina na juventude escolarizável (FOUCAULT, 2006, p. 87).

As características religiosas que esses dispositivos apresentam nesse momento são atribuídas ao fato de os responsáveis pela gestão das instituições que os põem em funcionamento serem as ordens religiosas. Entretanto,

Depois, no fim do século XVII, no século XVIII, aparecem e instauram-se dispositivos disciplinares que não têm mais ponto de apoio religioso e que são transformações destes, mas de certo modo ao ar livre, sem suporte regular da religião (FOUCAULT, 2006, p. 88).

Essa pequena história genealógica do poder disciplinar foi apresentada por Foucault no Curso intitulado “O poder psiquiátrico” apresentado no *Collège de France*, no final de 1973 e início de 1974. Em 1975, Foucault publicou *Surveiller et punir* [*Vigiar e Punir*. Cf. FOUCAULT, 1977], onde expôs a análise que tornou célebre o conceito de “poder disciplinar”.

Em *Vigiar e punir*, Foucault analisou o conceito deixando de lado a sua proveniência. O que lhe interessava então era apenas a emergência do poder disciplinar na Idade Clássica. De um modo geral, ao apresentar determinado procedimento característico desse poder, ele se limitava a contrastar dois momentos diferentes, para assinalar o que era novo no segundo.

Mas isso não significa que Foucault não tenha deixado antever, em alguns casos, a proveniência de uma ou outra técnica do poder disciplinar. E essa era, em todos os casos, cenobítica.

Assim, ao analisar o modo como esse poder distribui os indivíduos no espaço, ele mostrava que o primeiro princípio usado era o do cercamento, que consistia na “especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (FOUCAULT, 1977, p. 130). Esse princípio, de proveniência claramente cenobial, estendeu-se a várias instituições, inclusive aos colégios, onde o internato aparecia “como o regime de educação senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito” (FOUCAULT, 1977, p. 130).

O mesmo é dito em relação ao segundo princípio, o do quadriculamento, que estabelece que cada indivíduo esteja no seu lugar e que, em cada lugar, esteja um indivíduo. Seu modelo é o da cela dos conventos. “Mesmo se os compartimentos que ele atribui se tornam puramente ideais, o espaço das disciplinas é sempre no fundo, celular” (FOUCAULT, 1977, p. 131).

Ao analisar o controle temporal da atividade, Foucault destaca que o horário fora, durante séculos, utilizado pelas comunidades monásticas, desempenhando nos conventos três funções básicas: dividir o tempo, obrigar a ocupações determinadas e regulamentar os ciclos de repetição. Por volta do século XVII, essas funções estendem-se aos colégios, aos hospitais e às oficinas.

Dentro dos antigos esquemas, as novas disciplinas não tiveram dificuldade para se abrigar; as casas de educação e os estabelecimentos de assistência prolongavam a vida e a regularidade dos conventos de que muitas vezes eram anexos (FOUCAULT, 1977, p. 136).

Por fim, ao tratar da “organização das gêneses”, isto é, do modo como o tempo é capitalizado mediante exercícios graduados, Foucault diz que, nessa forma disciplinar, o exercício tem uma origem religiosa:

Sua organização linear, continuamente progressiva, seu desenrolar genético ao longo do tempo têm, pelo menos no exército e na escola, introdução tardia. E sem dúvida de origem religiosa. Em todo caso, a ideia de um “programa” escolar que acompanharia a criança até o termo de sua educação e que implicaria de ano em ano, de mês em mês, em exercícios de complexidade crescente, apareceu primeiro,

parece, num grupo religioso, os Irmãos da Vida Comum (FOUCAULT, 1977, p. 136).

A comunidade dos Irmãos da Vida Comum, como o sabemos, não era monástica; mas sabemos também que introduziu tanto no seu cotidiano quanto na sua prática pedagógica elementos importados da vida conventual.

1.2.5 A persistência dos princípios do pastorado cenobítico em escolas católicas do século XVII

Os princípios do pastorado cenobítico que identificamos acima vão ter uma nova vida nas escolas cristãs, especialmente nas católicas, no momento da guerra santa pelo governo das almas travada entre católicos e protestantes, no século XVII. Algumas novidades aparecerão. Os abades serão substituídos pelos mestres, que, por sua vez, lidarão com crianças e não com monges. Mas é digna de nota a sobrevivência desses princípios uma dezena de séculos depois de seu aparecimento.

Não será aqui o caso de tomarmos as escolas abertas e mantidas pelas ordens religiosas e analisarmos uma a uma. Iremos nos limitar a tomar um estudo que se tornou um clássico sobre a educação nos séculos XVII e XVIII (*La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*⁹, de Georges Snyders) e mostrar que certos procedimentos adotados por essas escolas no governo de seus alunos são apropriações e reativações daqueles princípios do pastorado cenobítico que mencionamos acima. Para esse nosso propósito, a obra de Snyders vem a calhar, pois o objetivo do seu autor é traçar a fisionomia geral da educação nos séculos mencionados e, para fazê-lo, ele busca apresentar as práticas mais recorrentes e generalizadas.

⁹ Foucault fez uso dessa obra (Cf. FOUCAULT, 1977, p. 200), quando escreveu *Vigiar e punir*. No entanto, pelas referências que apresentou, ateu-se apenas às passagens em que Snyders trata do internato e da vigilância (páginas de 35 a 41), o que condizia com seu interesse naquele momento, que era estudar o poder disciplinar. Parece-nos, todavia, que seria bastante proveitosa uma leitura da obra pela ótica do poder pastoral.

O cercamento

Antes de tudo, Snyders chama a atenção para o papel do internato, que, apesar de não ser o regime mais frequente, é sem dúvida aquele que é considerado o modelo, o mais perfeito, o desejável para todos. Se ele não se torna universal, é por causa dos custos. A pensão é cara. Snyders destaca o fato de que, entre os jesuítas, os alunos externos são “todos aqueles que não a podem pagar” (SNYDERS, 1965, p. 36). E acrescenta que:

A forma própria da pedagogia do colégio é o internato, e um internato que leve bem longe o rigor da clausura: as saídas para a casa dos pais são extremamente raras [...], as férias fora do colégio, muito reduzidas (SNYDERS, 1965, p. 38).

Pois bem, no cenóbio, o cercamento cumpria dois papéis simultaneamente: por um lado, permitia a criação de um espaço voltado exclusivamente para Deus e apartado do mundo e, por outro, criava as condições ideais para o exercício do poder pastoral.

De modo semelhante, “o papel do internato é instaurar um universo pedagógico, universo exclusivamente pedagógico, e assinalado por dois traços essenciais: separação do mundo e, dentro desse recinto reservado, vigilância constante, ininterrupta, do aluno [...]” (SNYDERS, 1965, p. 39).

A vigilância¹⁰

O monge cenobita jamais está só, pois a solidão é perigosa. Mesmo na sua cela,

¹⁰ Não mencionamos a vigilância entre os princípios do pastorado cenobítico. Não o fizemos por julgarmos que o conceito de pastorado cristão proposto por Foucault já o mencionava e a nossa posição é a de que esse conceito foi construído a partir de uma generalização do poder pastoral tal como era exercido no cenóbio.

“só com Deus”, a vigilância pastoral o ronda.

Os pensionistas dos internatos vivem por grupos de 10 a 20 alunos da mesma classe em um mesmo quarto; dentro dele, “cada aluno tem a sua cela [*cellule*], separada das celas vizinhas por uma divisória e fechada na frente por uma simples rede. [...] Um prefeito é ligado a cada grupo [...] [e] vigia cada instante da vida – e do sono – deles” (SNYDERS, 1965, p. 40).

A vigilância pastoral exercida no cenóbio tem mais a ver com um zelo do que com uma espreita policial; é uma vigilância que quer ajudar o monge.

Do mesmo modo, a vigilância realizada pelo prefeito dos estudos sobre os alunos, no internato,

é uma vigilância de ajuda e de devotamento que se quer realizar. Os prefeitos são em geral jovens religiosos que seguem, no mesmo colégio, os cursos de teologia [...] sua vigilância não é somente negativa, visando interditar a ação, ela constitui um longo, constante trabalho de exortação, de conselho, de persuasão (SNYDERS, 1965, p. 40).

A polarização

O princípio do cercamento no cenóbio era justificado por uma polarização que definia o espaço de dentro como seguro e santo, enquanto o espaço de fora era apontado como perigoso e corruptor. Daí a inquietação geral, quando um monge saía em viagem, pelo risco de que ele visse ou ouvisse algo perverso.

Inquietação semelhante manifesta o Padre Charles Porée em relação aos alunos dos colégios jesuítas:

Mal saídos destes muros, não ireis procurar, como diz o Apóstolo, os mestres de impureza e de mentira? E esses mestres [trata-se ao mesmo tempo de certos livros e de certas companhias] sabem muito bem arruinar em poucos instantes de conversa todos os frutos de nosso longo trabalho (PORÉE, *Discours de circonstances*, citado por SNYDERS, 1965, p. 42).

Entretanto, no caso das escolas do século XVII, nota-se que uma segunda polarização vem sobrepor-se à primeira. Essa segunda polarização é a que opõe a escola/internato, definida como “lugar de criança”, ao espaço exterior, definido como “o mundo do adulto”:

[...I o internato, seus regulamentos, seus próprios edifícios representam concretamente, significam concretamente um tipo de educação que se estabelece a partir da desconfiança a respeito do mundo adulto e quer, de início, separar dele a criança, para fazê-la viver num “algures” pedagógico purificado, esterilizado (SNYDERS, 1965, p. 47).

Nesse mundo do adulto, nem mesmo a família constitui um porto seguro: “Frequentemente, é contra os discursos e exemplos de pais e mães que é necessário proteger as crianças” (ROLLIN, *Traité des études*, citado por SNYDERS, 1965, p. 47).

A vida em comum e a boa grandeza

No cenóbio, a vida em comum permitia que a vigilância pastoral fosse aplicada de forma continuada, dia e noite, sobre o monge. Por sua vez, uma limitação do número de ovelhas convivendo no espaço do mosteiro otimizava todos os procedimentos envolvidos no governo das almas: a vigilância, a direção de consciência, o conhecimento individualizado de cada monge, o silêncio etc.

Nos colégios franceses do século XVII, o internato assegurava a vida em comum, mas não garantia automaticamente o princípio da boa grandeza. Os internatos dos colégios jesuítas, por exemplo, estavam frequentemente abarrotados de alunos. Os jansenistas resolveram juntar as duas coisas, o internato e o pequeno número; assim, potencializaram a prática da vigilância:

Na verdade, os “Messieurs” de Port-Royal tiveram a possibilidade prática de levar a vigilância ao extremo de suas consequências: cada um dos mestres, aqui, ocupa-se apenas de 5 ou 6 crianças; a divisão de funções entre os regentes que ensinam e os prefeitos que cuidam dos alunos fora do horário de aula não existe; é o próprio mestre que está dia e noite comprometido com seus alunos: ele é o único e o total

responsável por eles (SNYDERS, 1965, p. 44).

Em grande parte, as disputas pedagógicas entre os jesuítas e os partidários das *Petites écoles* giravam em torno desse princípio da “boa grandeza”. Os jansenistas costumavam acusar a educação dada pelos jesuítas de laxista e viam, na grande aglomeração de alunos nos colégios da Companhia de Jesus, uma das causas desse suposto laxismo.

A ascética da humildade

Infelizmente, Snyder não entra em detalhes acerca do modo como se dava a produção das virtudes cristãs. Menciona rapidamente os exercícios espirituais metodicamente instituídos pelos jesuítas, o exame de consciência e a confissão e os retiros. Em compensação, chama a atenção para modos mais indiretos de inculcação:

[...] a humildade será inculcada à criança muito menos pela consideração direta e consciente dos dogmas do que por um hábito indiscutido, durante toda sua vida de aluno, de dobrar-se a imperativos, de aceitar plenamente ser dirigido (SNYDERS, 1965, p. 80).

Menciona também o uso do próprio estudo como exercício de obediência e humildade, tema comum aos jesuítas e oratorianos. Assim, o valor do estudo é

colocado muito menos na alegria de conhecer que numa série de passos penosos e rigorosos aos quais o homem deve submeter-se. O Pe. Lamy, oratoriano, explica: “O estudo é uma série das misérias da vida presente, e um exercício de humilhação, vindo da degradação da natureza [...] Deveis olhar o estudo como um trabalho, que é preciso suportar com espírito de penitência e pelo qual mais quereis honrar a Deus que vos tornardes hábeis na ciência” (SNYDERS, 1965, p. 81).

Ou seja, uma ascética da humildade que vem colada e não se separa da atividade mais própria de um estudante.

Como entender todas essas coincidências?

Uma hipótese seria considerá-las como meras sobrevivências de uma forma de poder prestes a desaparecer (o poder pastoral) e a dar lugar a outro (o poder disciplinar). Por sua vez, essas sobrevivências poderiam ser explicadas pelo simples fato de a educação escolar estar em mãos de religiosos. Esses estariam passando adiante a única forma de poder que conheceram e à qual estiveram submetidos.

Mas acreditamos que é mais provável que tais “coincidências” não sejam coincidências nem sobrevivências, mais reativações estrategicamente buscadas. Nos países católicos, as escolas não estavam nas mãos das ordens religiosas por acaso. O advento do protestantismo provocou uma guerra pelas almas e, com isso, um recrudescimento do pastorado. Nessa guerra, as crianças tornaram-se alvos privilegiados. Assim, o mais provável é que o pastorado católico, numa nova forma, já que voltado para um novo alvo, recorreu a procedimentos antigos e conhecidos (os do pastorado cenobítico) e a novos (a nova tecnologia disciplinar) para atingir seus objetivos. No século XVII, nas escolas mantidas pelas ordens religiosas, o poder disciplinar seria apenas uma tecnologia a serviço do poder pastoral.

transformações.

A primeira delas é que perde o estatuto – que tivera durante toda a Idade Média – de ser a única arte de governar os homens existente. De fato, segundo Foucault, no início da Idade Moderna, a arte de governar passa por uma explosão caracterizada por dois aspectos: em primeiro lugar, por um deslocamento que a retira dos estreitos limites religiosos em que estava confinada e a estende à sociedade civil; em segundo lugar, por uma multiplicação em domínios distintos.

Essa “laicização” e essa multiplicação da arte de governar manifestaram-se no aparecimento de uma vasta literatura que tinha como preocupação central encontrar novas formas de governar, considerando a multiplicidade e a especificidade dos sujeitos ou coisas a governar: Como governar as crianças? Como governar os pobres e os mendigos? Como governar uma família? Uma casa? Como governar as cidades ou os Estados? Como governar o próprio corpo ou o próprio espírito?

Essas múltiplas questões giravam em torno de um problema comum que veio a se constituir em uma questão geral e fundamental nos séculos XV e XVI: Como governar? Por outro lado, essas questões se especificavam pelos objetos ou sujeitos a serem governados. Dessa especificação, surgirão (ou ressurgirão) e desenvolver-se-ão algumas artes de governar: a arte política, a arte econômica, a arte militar etc. Entre essas artes que surgem ou ressurgem, está a arte de ensinar.

Assim, a partir do início da Idade Média, a arte de governar os homens pelo pastorado passa a conviver com uma multiplicidade de outras artes e vai estabelecer com elas um jogo complexo de relações.

A outra grande transformação pela qual o pastorado cristão vai passar decorre da fratura causada no seio da cristandade com o advento e consolidação das igrejas protestantes. Durante toda a Idade Média houve no Ocidente apenas um pastorado, aquele que estava ligado à Igreja Católica Romana. Certamente ele não era exercido da mesma maneira em todo lugar, mas ele tinha algumas bases comuns: o modo como concebia a salvação, a lei, a verdade bíblica, o papel do exame de consciência, o lugar ocupado pelo clérigo e pelo leigo etc. Essas bases comuns davam-lhe relativa unidade.

Ora, essas bases vão ser inteiramente questionadas pelo protestantismo. E desse questionamento surge um novo tipo de pastorado que, por comodidade, chamaremos doravante de “pastorado protestante”.

Pois bem, essas duas grandes transformações pelas quais o pastorado cristão passou no início da Idade Moderna não levaram à sua extinção. Pelo contrário, o que houve foi um recrudescimento do pastorado, animado por uma espécie de “batalha pelas almas” protagonizada pelos pastorados concorrentes. A existência, a partir desse momento, de uma multiplicidade de governos (das crianças, das famílias, dos exércitos, das cidades, dos estados etc.) tornará mais complexa essa batalha. Para cada lado, trata-se de conquistar mais frentes, de fazer do pastorado uma espécie de “arte de governar governos”. Os pastorados concorrentes vão querer influenciar não apenas no modo como os fiéis governam a si mesmos, mas também no modo como eles governam sua casa e seus filhos; no modo como príncipes e reis governam seus súditos; no modo como são governados os exércitos. Mas o governo-chave, pois dá acesso a todos os outros, é o governo das crianças. E esse governo deverá ser subtraído dos pais e entregue a escolas pastoralizadas.

No início desse processo que se desenrola no limiar da Idade Moderna, destaca-se um nome, o de Martinho Lutero. É em torno de sua ação que está organizado o presente capítulo.

A escolha de seu nome se deve ao duplo papel que desempenhou. De um lado, ele é o grande responsável pela decolagem do pastorado protestante. Foi ele quem deu a esse pastorado uma fisionomia própria. De outro lado, foi ele quem lançou as bases da relação do pastorado protestante com a educação, ao publicar, em 1524, a carta aberta *Aos conselheiros de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*¹¹, e em 1530, *Uma prédica para que se mandem os filhos à escola*¹².

¹¹ *Aos conselheiros de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*. O texto foi publicado em Wittenberg, no início de 1524, logo tendo várias reedições em outras cidades da Alemanha no século XVI. Essa carta é considerada um texto clássico da História da Educação. Figura no volume V das Obras Seleccionadas de Lutero (Cf. LUTERO, 1995, p. 302-325), publicadas pela Comissão Interluterana de Literatura.

¹² A *Prédica* foi publicada em Wittenberg em agosto de 1530. Como ocorreu com a carta aberta *Aos*

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, expomos os aportes trazidos por Foucault para o estudo da reforma protestante pela ótica do poder pastoral. Na segunda, destacamos as modificações introduzidas pela revolta de Lutero no modo de entender o pastorado, modificações essas que deram ao pastorado protestante o seu perfil próprio; por fim, analisamos algumas questões educacionais levantadas por Lutero a partir de suas preocupações pastorais.

2. 1 O aporte foucaultiano: a reforma protestante como contraconduta pastoral, como atitude crítica e como nova forma de pastorado

Foucault nunca apresentou uma análise da reforma protestante, mas, em 1978, em três momentos, fez algumas observações heurísticas, que usaremos para orientar nossas análises a seguir.

O primeiro momento ocorreu durante aula do dia primeiro de fevereiro de 1978, ministrada no *Collège de France*. Essa aula faz parte do Curso *Segurança, território e população*, do qual já falamos anteriormente. No início da aula, Foucault, depois de falar da imensa inquietação que a questão do governo passa a ter no século XVI, lista alguns exemplos; dentre eles, menciona o problema do governo das almas e das condutas, sobre o qual comenta: “foi evidentemente, todo o problema da pastoral católica e protestante” (FOUCAULT, 2008, p. 118). Essa menção rápida é suficiente para nos dar uma ideia de como Foucault via o protestantismo no século XVI. Ele também seria um pastorado e existiria ao lado de outro pastorado, o católico.

Curiosamente, no segundo momento em que fez referência à reforma protestante – na aula de primeiro de março de 1978, do curso recém-mencionado –, Foucault afirma: “a maior das revoltas de conduta que o Ocidente cristão conheceu foi a de Lutero” (FOUCAULT, 2008, p. 259). A expressão “revolta de conduta” ou

Conselheiros, teve ampla repercussão em várias cidades da Alemanha no século XVI. Figura no volume V das Obras Seleccionadas de Lutero (Cf. LUTERO, 1995, p. 326-363).

“contraconduta” é utilizada pelo pensador francês “no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (FOUCAULT, 2008, p. 266). Mas podemos especificar mais o uso da expressão, levando em conta que a frase é dita no contexto de uma análise das revoltas de conduta ou contracondutas pastorais (FOUCAULT, 2008, p. 256-283) ou “lutas antipastorais” (FOUCAULT, 2008, p. 269). Fica, então, pressuposto que a reforma promovida por Lutero foi uma revolta da conduta na medida em que se apresentou como uma luta contra os procedimentos postos em prática pelo pastorado cristão na condução dos cristãos até o século XVI. Numa só expressão: foi uma contraconduta *pastoral*. Especificando mais ainda, já que existem várias formas de contracondutas pastorais, a reforma foi uma contraconduta pastoral que usou como estratégia o “retorno à escritura”.

O que é curioso nessa segunda observação é que ela parece contradizer a primeira: no primeiro momento, o protestantismo aparece como um novo tipo de pastorado; no segundo, como uma luta antipastoral. Sobre essa contradição ou aparente contradição, voltaremos a falar mais adiante.

O terceiro momento em que Foucault se referiu à reforma protestante foi na Conferência proferida em 27 de maio de 1978 perante a *Société française de philosophie*, sob o título “Qu'est-ce que la critique?”. A referência aqui é apenas implícita, mas, mesmo assim, importante. Nessa conferência, Foucault faz um esboço de uma genealogia da “atitude crítica”, que teria aparecido no Ocidente por volta dos séculos XV e XVI. Pensando essa atitude crítica em contraponto com as artes de governar, Foucault vai caracterizá-la de modo geral como “uma arte de não ser governado de determinado modo” (FOUCAULT, 1999, p. 38). Nessa genealogia da atitude crítica, que tem como ponto de partida o pastorado cristão, o protestantismo vem, ao mesmo tempo, inserido e diluído numa corrente crítica mais ampla, que vai de Wycliffé a Pierre Bayle. Essa corrente caracteriza-se por usar a Escritura como forma de negar, recusar ou limitar o magistério da Igreja e é contemporânea de duas outras correntes, ligadas, respectivamente, ao direito natural e à reflexão metodológica que tenta fundar a ciência na certeza, em detrimento da autoridade.

Em suma, no ano de 1978, num intervalo de tempo inferior a quatro meses, Foucault caracterizou o protestantismo de três modos diferentes: como uma forma do

poder pastoral, como contraconduta pastoral e como atitude crítica. Apresentadas de forma resumida e colocadas uma ao lado das outras, essas caracterizações parecem discrepantes ou, até mesmo, contraditórias, como é o caso das duas primeiras. Entretanto pensamos que essa discrepância e essa contradição são aparentes. E mais: pensamos que, pela própria diversidade que apresentam, elas nos ajudam a compreender a complexidade de aspectos que a reforma apresenta como acontecimento histórico.

Com esse intuito de nos acercamos mais dessa complexidade, vamos nos deter por mais alguns instantes no significado dessas caracterizações.

Infelizmente, em relação à primeira, isto é, à caracterização do protestantismo como um novo tipo de pastorado, Foucault foi muito lacônico. Limitou-se a uma frase – a citada – e não acrescentou mais nada. Por isso, uma das nossas tarefas mais adiante vai ser tentar avançar um pouco mais nessa caracterização. Entendemos que é justamente pela sua singularidade enquanto forma de poder pastoral que o protestantismo veio a colocar a educação como uma de suas maiores prioridades.

Quando à segunda, Foucault foi bem mais detalhado: ofereceu um painel das contracondutas pastorais que se desenvolveram durante a Idade Média e deu elementos que permitem localizar de forma precisa o ponto em que a reforma protestante prolonga essas lutas.

A reforma protestante foi uma forma de contraconduta pastoral, mas não foi a primeira nem a única. Ao longo da Idade Média apareceram vários movimentos de contraconduta. Analisando-os, Foucault identifica cinco temas que costumam estar presentes neles: o ascetismo, as comunidades, a mística, o retorno à Escritura e a crença escatológica. Todos cinco serviram inicialmente para se contrapor de alguma forma ao pastorado.

Desses temas, dois serão retomados pela Reforma e terão grande importância na sua definição como contraconduta: a comunidade e o retorno à escritura. Do primeiro, a Reforma retomou o questionamento do dimorfismo clérigo/leigos e o questionamento do poder sacramental do padre, que foram importantes no início de sua decolagem. Desses questionamentos falaremos mais adiante.

Contudo o tema oriundo das contracondutas medievais que teve o maior impacto na Reforma foi o do “retorno à escritura”. É nesse ponto que a análise das contracondutas apresentada por Foucault na aula de primeiro de março de 1978 se cruza com a conferência “Qu'est-ce que la critique?”. Ambas tratam do “retorno à escritura”, caracterizando-o de modo semelhante, isto é, mostrando que ele funcionou como um elemento de contraponto à arte de governar pastoral e que foi um acontecimento histórico bastante amplo, não estando, portanto, restrito à reforma protestante.

Se levarmos em conta os vários sentidos que esse tema teve, pode-se dizer que ele, como acontecimento histórico, foi até mais amplo do que Foucault mostrou. De fato, ele foi adotado, explícita ou implicitamente, por todos aqueles que defendiam algum tipo de reforma na Igreja e na fé cristã, fossem eles clérigos ou leigos. O que variava era o sentido com que era empregado. Considerando os sentidos dados, é possível destacar três tipos de “retorno à Escritura”, no limiar da Idade Moderna.

Um consistia em querer restituir à Escritura o valor que ela parecia ter perdido no interior da Igreja. A maioria dos leigos desconhecia seu conteúdo e parcela significativa do clero conhecia-o apenas superficialmente. A pregação perdera alento. Na administração dos sacramentos, havia um apego excessivo a formalidades, sem suficiente atenção ao significado que veiculam. No plano moral, os preceitos bíblicos eram frequentemente ignorados na prática tanto por leigos quanto por clérigos. A corte pontifícia preferia o luxo à pobreza evangélica e os padres abusavam do pecado contra a castidade. Tudo isso parecia revelar não só uma desatenção com a Escritura, mas também um progressivo afastamento de seus ensinamentos. Via-se, então, a necessidade de retornar a ela, revalorizando-a como norma de vida e doutrina.

A revalorização da Escritura dava-se de vários modos: ensinando-a com ânimo novo; seguindo-a com uma devoção renovada; tomando-a como norma de vida; imitando Cristo, sua personagem central e assim por diante. Para os cristãos insatisfeitos com o estado de degradação moral e espiritual em que a Igreja se encontrava na época, essa revalorização da escritura parecia um caminho para sua regeneração.

O humanismo cristão, mais especificamente Erasmo, acrescentou um segundo sentido a esse anterior. Para ele, retornar à escritura era não só revalorizá-la, mas

também retornar ao seu texto original, nas línguas em que originalmente fora escrito: o grego e o hebraico. Propunha esse recuo movido pelo pressuposto de que a *Vulgata* continha erros de natureza filológica, que deveriam ser retificados em traduções mais fidedignas.

Devemos notar que já nesses dois primeiros casos, o “retorno à Escritura” tinha um objetivo crítico: buscava-se retornar à Escritura para corrigir um afastamento dos princípios cristãos ou uma deturpação do sentido da palavra divina. No primeiro, buscava-se reencontrar a norma pelo qual a Igreja deveria se pautar; no segundo, buscava-se recuperar um sentido original perdido. Entretanto, o alcance dessa crítica era limitado, pois a Escritura permanecia nas mãos de uns poucos, que monopolizam o direito de interpretá-la.

A Reforma incorporará ao seu programa esses dois sentidos do “retorno à escritura”. Incorporando o primeiro sentido, fará dela a “*norma normanda*”, para todo assunto de doutrina e vida. Incorporando o segundo, defenderá o ensino do grego e do hebraico, para prevenir o cristão contra as traduções errôneas.

Mas o que melhor caracterizou o “retorno à Escritura” defendido pela Reforma não foi essa dupla incorporação, mas sim o fato de ela ter-se vinculado a um terceiro sentido que o tema comportava, o de acesso direto do cristão à Bíblia. Esse acesso direto pode ser entendido como um “retorno”, porque oferece ao crente a possibilidade de retomar àquilo que Cristo e seus apóstolos originariamente ensinaram, antes que o sentido de suas palavras tivesse sido alterado pela mediação pastoral.

Ele tinha uma semelhança com o retorno proposto pelo humanismo cristão, uma vez que, no uso que os reformadores fizeram da divisa, também se tratava da recuperação de um sentido perdido. Entretanto há também diferenças. Em primeiro lugar, porque a responsabilidade principal por essa perda do sentido original era atribuída à mediação pastoral e não a uma má tradução. Em segundo lugar, porque o acesso ao sentido que se pretendia “original” não constituía mais um privilégio de poucos; ao contrário, ele foi estendido como um direito a todos os cristãos.

A divisa do “retorno à Escritura” no sentido de acesso direto do cristão à Bíblia

não foi uma invenção da Reforma, visto que já estava presente nos movimentos de contraconduta medievais. No entanto, no movimento que deu origem ao protestantismo, ela assumiu uma dimensão sem precedentes, pois a realização desse acesso direto tornara-se possível para um público cada vez maior. As razões disso são conhecidas: a invenção da imprensa que barateou os custos da produção dos livros; o aparecimento de várias traduções da Bíblia em línguas vernáculas e o interesse crescente das pessoas por se alfabetizarem nessas línguas.

Mas por que o retorno à Escritura, no sentido de acesso direto ao texto bíblico, era tão profundamente perturbador para o funcionamento do pastorado? Em primeiro lugar, porque os fiéis podiam julgar o que lhes era ensinado pela palavra e pelo exemplo do pastor, confrontando-os com aquilo que entendiam da leitura direta que faziam da Escritura. Com a Bíblia nas mãos e um dedo apontado para uma passagem dela, o fiel podia, cheio de razões, contestar uma interpretação, reprovar uma atitude do pastor, resistir a uma exigência descabida e assim por diante. Em segundo lugar, porque esse acesso direto do crente à Escritura torna o papel do pastor secundário ou mesmo dispensável a partir do pressuposto de que o texto fala por si mesmo.

Com a Reforma, essas consequências antipastorais do “retorno à Escritura” vão aparecer numa escala social ampliada, mas já estavam presentes nos movimentos de contraconduta medievais como notou Foucault (2008, p. 281-2):

Nos movimentos de contraconduta que vão se desenvolver ao longo de toda a idade média, vamos ter precisamente, de certo modo para curto-circuitar o pastorado e a ser utilizado contra o pastorado, o retorno aos textos, o retorno à escritura. Porque a Escritura é um texto que fala sozinho e que não necessita de um mediador pastoral; ou, se um pastor tem de intervir, isso só pode se dar de certo modo no interior da Escritura, para esclarecê-la e para melhor colocar o fiel em relação com a Escritura. O pastor pode comentar, pode explicar o que é obscuro, pode designar o que é importante, mas o fará, de qualquer modo, para que o leitor possa ler por si próprio a Escritura. E o ato da leitura é um ato espiritual que põe o fiel em presença da palavra de Deus e que encontra, por conseguinte, nessa iluminação interior, sua lei e sua garantia. Lendo o texto que foi dado por Deus aos homens, o que o leitor percebe é a própria palavra de Deus; e a compreensão que ele tem dela, mesmo quando é pouco clara, nada mais é do que aquilo que Deus quis revelar por si próprio ao homem.

Em resumo, a primeira contribuição de Foucault para uma compreensão da Reforma, pelo viés do poder pastoral, foi a de mostrar a relação dela com a história dos movimentos de contraconduta. Antes de tudo, apresentando-a como o resultado da maior revolta pastoral que o Ocidente cristão já conheceu; depois, mostrando a vinculação dessa revolta com movimentos antipastorais que se desenvolveram durante a Idade Média.

Outra contribuição interessante são algumas observações de caráter “metodológico” para o estudo das contracondutas.

Ele começa chamando a atenção para a necessidade de distinguir as contracondutas pastorais do que chama de “limitadores externo do pastorado”. Entre esses últimos, menciona a resistência passiva das populações, isto é, sua atitude reticente face às obrigações impostas pelo pastorado; a resistência ativa de práticas extracristãs, como a bruxaria; por fim, suas relações com o poder político e a estrutura econômica.

Seu objetivo é mostrar que as contracondutas são movimentos específicos, tanto quanto o poder a que resistem. Assim como o pastorado tem por objeto a conduta das pessoas, os movimentos de resistência a esse poder têm por objetivo outra conduta: “querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos” (FOUCAULT, 2008, p. 257).

Foi justamente quando insistia em afirmar a especificidade das lutas de contraconduta, que Foucault menciona a reforma de Lutero. Ela, que tinha sido a maior das revoltas de conduta, tão cheia de implicações políticas e econômicas, não era um movimento político nem econômico quando apareceu.

Mas dizer que as contracondutas são específicas não quer dizer que elas existam isoladas ou separadas de outras lutas. Na verdade, diz Foucault (2008, p. 259), elas “estão sempre ligadas, quase sempre em todo caso, ligadas a outros conflitos ou a outros problemas”. Para comprovar isso, ele menciona vários casos dessas lutas em que estão presentes os conflitos entre burgueses e senhores feudais, entre a economia urbana e a

rural e outros. Então, conclui: por mais que essas revoltas de conduta possam ser específicas em sua forma e em seu objetivo, nunca são autônomas, nunca permanecem autônomas, qualquer que seja o caráter decifrável da sua especificidade (FOUCAULT, 2008, p. 260).

Dessa “especificidade não autônoma” das contracondutas podemos extrair duas importantes recomendações metodológicas. A primeira é: nunca esquecer que as contracondutas têm uma especificidade (objetivos estratégicos próprios, táticas próprias, forma própria) que as torna decifráveis em si mesmas. E o seu corolário é: lembrar sempre que elas não são meros reflexos de interesses ou aspirações de grupos ou classes sociais. A segunda, em contrapartida, é: nunca esquecer que uma análise restrita ao que uma contraconduta tem de específico está longe de ser completa, pois não pode dar conta da complexidade de relações com elementos que lhe são exteriores e lhe dão uma configuração e um alcance determinado.

2.2 A reforma protestante como contraconduta pastoral

O pastorado protestante nasceu de um movimento de contraconduta: a revolta pastoral liderada por Lutero. É evidente que este fato não poderia deixar de imprimir-lhe características importantes: o modo como veio a conceber a salvação, a lei e os sacramentos; o modo como redefiniu a relação do crente com as verdades bíblicas; o papel que veio a atribuir ao pastor e ao rebanho – tudo isso provém, em grande parte, do gesto inicial de rejeição ao modo como o pastorado cristão vinha sendo exercido. Isso não quer dizer que as características que o pastorado protestante assumiu ao ser instituído tenham sido uma mera realização de suas bandeiras de luta. O próprio “retorno à Escritura”, por exemplo, não vai ser identificado mais com “o livre exame da Bíblia”. Logo após a revolução dos camponeses que acompanhou os momentos iniciais da instalação da Reforma, o pastorado protestante redescobriu as vantagens do velho catecismo! De qualquer maneira, em linhas gerais, o fato de provir de lutas antipastorais deu ao pastorado protestante uma fisionomia própria e levou-o a uma espécie de ponto

de não-retorno que o impediu de regressar à formas tradicionais do governo das almas.

Para dar conta de sua especificidade vamos ver como ele se posiciona em relação a cada um daqueles pontos que caracterizam o poder pastoral: a salvação, a lei e a verdade; em seguida examinaremos as consequências dos posicionamentos adotados.

2.2.1 A relação com a Salvação

A primeira novidade do pastorado protestante em relação ao católico é o modo como concebe a salvação. Ele adota o princípio de que a salvação é obra exclusiva e gratuita de Deus, o que torna vã toda a economia de méritos e deméritos que caracterizara o pastorado cristão até então.

Que diz esse princípio? Em primeiro lugar, diz que “nossa salvação depende única e exclusivamente da obra de Deus, sem nossas forças e desígnios” (LUTERO, 1993, p. 48). Isso implica que a salvação do homem está fora do alcance das ações humanas. Pouco importa o que faça ou deixe de fazer o pastor ou a ovelha, a salvação depende apenas da graça de Deus “a quem exclusivamente compete justificar e salvar pela fé” (LUTERO, 1988, p. 450).

Em segundo lugar, ele diz que a salvação não é uma recompensa que o homem recebe por obras meritórias; ela é dada gratuitamente por Deus, independentemente dos méritos que o indivíduo tenha pretensamente acumulado. Em vez de procurar acumular mérito com vistas a sua salvação, o cristão deve, segundo Lutero, pensar assim:

Eis que em Cristo meu Deus deu a mim, homúnculo indigno e condenado, sem nenhum mérito, por mera e gratuita misericórdia, todas as riquezas da justiça e da salvação, de sorte que, além disso, não necessito absolutamente de mais nada a não ser da fé que crê que as coisas são de fato assim (LUTERO, 1988, p. 453).

Esse princípio, que altera completamente a *ordo salutis* medieval, não é uma

ideia circunstancial, fortuita, casual; ele está intimamente ligado a outros princípios fundamentais que deram ao protestantismo a sua feição própria: sua concepção de homem; sua recusa do livre arbítrio e, por fim, a tese da justificação só pela fé.

a) Concepção de homem

De fato, o princípio de que a salvação não depende das obras do homem, mas apenas da misericórdia de Deus está ligada à concepção reformista de que o homem encontra-se totalmente corrompido pelo pecado original e, por isso, quando recorre apenas às suas próprias forças, ele é incapaz de realizar algo bom: “Se todos estamos sob o domínio do pecado e da condenação por causa de um único homem, Adão, como poderíamos empreender qualquer coisa que não fosse pecado e condenável? (LUTERO, 1993, p. 199).

Há aqui um modo novo de entender as consequências do pecado original. A corrupção imprime sua marca no homem inteiro, e não apenas nas suas supostas faculdades e potências inferiores (*concupiscentia e fomes*), mas também naquelas que eram tidas como suas faculdades superiores, a razão e a vontade.

Pois que significa ser injusto, senão que a vontade (que é uma das coisas mais excelentes) é injusta? Que significa não ter entendimento de Deus e do bem, senão que a razão (que é outra das coisas mais excelentes) ignora a Deus e o bem, isto é, que é cega no conhecimento da piedade? Que significa desviar-se e ser inútil, senão que os seres humanos não conseguem, em parte nenhuma, e menos ainda naquelas suas partes mais excelentes, fazer algo na direção do bem, mas somente na direção do mal? Que significa não temer a Deus, senão que os seres humanos em todas as suas partes, sobretudo naquelas partes melhores, desprezam a Deus? Mas desprezar a Deus significa, ao mesmo tempo, desprezar todas as coisas de Deus — por exemplo, suas palavras, obras, Lei, preceitos e vontade. Agora: que pode ditar de correto uma raiva cega e ignorante? Que pode escolher de bom uma vontade má e inútil? e mais: que pode buscar uma vontade à qual a razão nada dita, exceto as trevas de sua cegueira e ignorância? Por conseguinte: com uma razão imersa em erro e uma vontade desviada, que pode fazer de bom ou pelo que pode esforçar-se o ser humano? (LUTERO, 1993, p. 187).

b) Recusa do livre arbítrio

Dizer que o homem não pode garantir sua salvação por meio da prática de obras conforme à lei é dizer que ele não é o senhor do seu destino.

Nos meios católicos, entende-se por livre-arbítrio a força da vontade humana pela qual o homem pode aplicar-se às coisas que levam à salvação eterna ou delas afastar-se. Lutero (LUTERO, 1998, p. 199) critica-o assim, polemizando contra a *Diatribes*, de Erasmo, que defende a concepção católica:

No entanto, que dirão finalmente os defensores do livre-arbítrio a respeito do seguinte: “...e são justificados gratuitamente por sua graça”? [Rm 3,24] Que significa “gratuitamente”? Que significa: “por sua graça”? Como se coadunam esforço e mérito com a justiça gratuita e presenteada? Talvez digam que atribuem ao livre-arbítrio o mínimo possível e de maneira alguma um mérito condigno¹³. Isso, porém, são palavras vazias. Pois com isso se procura um espaço para méritos por meio do livre-arbítrio. O que, porém, a *Diatribes* reclamou, pretextando eternamente, é justamente o seguinte: Se não existe liberdade do arbítrio, onde há lugar para méritos? Se não há lugar para méritos, onde há lugar para prêmios? A quem será imputado se alguém pode ser justificado sem méritos? Paulo responde a isso que não há mérito de forma alguma, mas que todos os que são justificados o são gratuitamente, e que isso é imputado exclusivamente à graça de Deus. No entanto, uma vez presenteada a justiça, é simultaneamente presenteado o Reino e a vida eterna. Onde ficou agora o esforço? Onde o empenho? As obras? Onde ficaram os méritos do livre-arbítrio? Que utilidade têm?

c) A justificação pela fé.

Há, na verdade, duas “justificações”: a ativa e a passiva. A justificação é uma via de mão dupla, porque o homem também “justifica” Deus. Deus necessariamente julga os homens pecadores. Esses reconhecendo-se pecadores “justificam” Deus (isto é, o juízo negativo que Deus tem sobre eles) e, assim, entram em acordo com Deus. O homem só se salva se reconhecer-se doente: “Quando, porém, se ignoram os pecados, não há possibilidade nem esperança de remediá-los. Pois não toleram a mão do médico, porque se consideram sãos e que não têm necessidade de médico” (LUTERO, 1993, p. 192-3).

Porém esse próprio reconhecimento não é mérito do homem; é um dom que provém de Deus:

¹³ O “mérito condigno”, na tradição escolástica, é aquele pelo qual o homem se torna credor de uma recompensa da parte de Deus em decorrência do cumprimento da lei em sentido ético.

A justificação passiva e ativa de Deus e a fé ou confiança nele são uma e mesma coisa. Pois o fato de que nós justifiquemos as palavras de Deus, é um dom que provém dele mesmo; e por causa desse dom divino, ele nos considera justo, isto é, nos justifica. E suas palavras as justificamos só ao crer que são justas etc. (LUTERO, 1998, p. 13).

Em suma: o princípio de que a salvação é obra exclusiva e gratuita de Deus é o princípio central de todo o luteranismo (e de todo o protestantismo). Adotado pelo pastorado protestante, torna inútil toda a economia dos méritos e deméritos que caracterizara a relação do antigo pastorado cristão com a salvação.

2.2.2 A relação com a Lei

Já tivemos ocasião de falar da tese foucaultiana de que o cristianismo não é uma religião da lei, pelo fato de ser uma religião da vontade de Deus. Já mencionamos também nossa discordância em relação a essa tese, uma vez que lei e vontade de Deus não se excluem. Mostramos também que, se adotarmos essa premissa, não poderemos entender como e por que, em sua relação com a lei, o pastorado cristão desembocou no princípio da obediência absoluta ao pastor.

De fato, para a tradição católica, a lei expressa a vontade de Deus. Por isso, o pecado não é uma mera transgressão do que a lei manda fazer em cada caso; é também e principalmente uma recusa do homem de submeter-se à vontade do Legislador, uma *desobediência* a Deus movida pela soberba do homem. Por mais diferentes que sejam os pecados entre si, eles têm algo em comum: todos consistem numa recusa a obedecer à vontade de Deus expressa na lei.

Tendo definido o pecado como *desobediência*, a tradição fará do seu contrário, a obediência, a virtude cristã por excelência. Entende-se assim a razão pela qual o pastorado cristão (especificamente na sua forma cenobítica) veio a desenvolver uma série de técnicas de produção da obediência. Obedecendo cega e prontamente o pastor, a ovelha estaria “aprendendo” a obedecer a Deus, isto é, estaria aprendendo a anular a sua

própria vontade para que a vontade de Deus possa prevalecer. Assim ele estaria preparado para sempre cumprir a lei.

Pois bem, o protestantismo tem concepção diferente da lei e do pecado, o que acarreta mudanças na sua prática pastoral.

O primeiro ponto a ser compreendido na posição de Lutero é o abismo que existe entre o caráter espiritualíssimo da lei de Deus e o caráter corrompido da natureza humana. Justamente devido a essa corrupção, o homem, contando apenas com suas forças, é considerado incapaz de cumprir a lei. Vejamos a argumentação de Lutero.

Ele começa distinguindo a lei no sentido teológico da lei no sentido civil ou humano. No último caso, temos apenas a prescrição do que se deve fazer e a proscrição do que se deve evitar. Para cumpri-las, basta que conformemos nossas ações exteriores àquilo que elas determinam. No entanto, no sentido teológico, a lei não se satisfaz com essa conformidade exterior. Ela “dirige-se ao mais íntimo do coração”, indagando se há sinceridade e prazer no cumprimento dos mandamentos. Se não houver, não ocorre a “íntima harmonia do coração com a lei de Deus” (LUTERO, 1998, p. 11). Em troca, haverá “pecado e ira merecida de Deus, ainda que exteriormente apareçam muitas obras boas e uma vida honrada” (LUTERO, 1998, p. 12).

Segundo Lutero, realizar as obras da lei ainda não é cumpri-la. Se não a guardamos por amor espontâneo, se a realizamos por obrigação, por temor ao castigo ou por amor ao prêmio, não a cumprimos e pecamos. Nesse caso, somos em nosso íntimo inimigos da lei. Lutero, interpretando São Paulo (Rom. 5), chega a dizer que “o homem se faz mais inimigo da lei quanto mais lhe exige o que não pode fazer” (LUTERO, 1998, p. 12). O homem pode realizar exteriormente as obras da lei; mas, contando apenas com sua vontade livre e com suas próprias forças, ele fracassa inevitavelmente ao tentar cumprir a lei.

Mas se o homem não é capaz de cumprir a lei, por que Deus lha deu? Lutero responde que a lei não foi dada ao homem para que ele a cumprisse prontamente, mas para revelar-lhe que padece da “enfermidade do pecado” e que, debilitado pela doença, é incapaz de cumprir os preceitos divinos. Humilhando o homem com esse diagnóstico,

a lei leva-o buscar a cura em Deus e o remédio no evangelho.

Pela lei não se obtém a justiça, mas o conhecimento do pecado. Pois o fruto, a obra, o ofício da lei é este: ser luz para os ignorantes e cegos, no entanto, uma luz que revela a enfermidade, o pecado, o mal, a morte, o inferno, a ira de Deus. Todavia, em nada ajuda nem livra disso tudo. Ela se contenta em tê-lo manifestado. Depois de o homem ter conhecido a enfermidade do pecado, ele se entristece, se aflige, inclusive desespera. A lei em nada ajuda, muito menos pode ele ajudar-se a si mesmo. Torna-se necessária outra luz que mostre o remédio. Esta é a voz do Evangelho que mostra a Cristo, o libertador de todas aquelas coisas (LUTERO, 1993, p. 193).

Só com a graça de Deus o homem é capaz de cumprir a lei, só Ele pode fazer o homem concordar com a lei “de maneira tal que sente agrado por ela de todo o coração e doravante faz tudo não por temor nem obrigação, senão com livre coração” (LUTERO, 1998, p. 12).

O poder pastoral nos mosteiros beneditinos inventou uma maquinaria da produção da obediência com o objetivo de habilitar os monges a sempre cumprirem a lei de Deus e a evitarem o pecado. Vista a partir da perspectiva aberta por Lutero, essa maquinaria está votada ao fracasso. Em virtude de sua natureza corrompida, o homem, contando apenas com suas próprias forças, não pode viver sem pecar.

No lugar dessa maquinaria da obediência, o pastorado protestante coloca, então, “uma medicina da alma”, tornada possível pela lei. A solução está em o pecador aceitar o “diagnóstico” que a lei lhe oferece (o de que é pecador), admitir humildemente sua “doença” e almejar a ajuda do “médico” (a graça de Cristo):

Quando, porém, se ignoram os pecados, não há possibilidade nem esperança de remediá-los. Pois não toleram a mão do médico, porque se consideram sãos e que não têm necessidade de médico. Por isso é imprescindível a lei que mostra o pecado, para que o homem soberbo, que, além disso, se considera são, reconheça sua perversidade e grandeza, e se humilhe (LUTERO, 1993, p. 193).

2.2.3 A relação com a Verdade

O poder pastoral não se caracteriza apenas por ser uma operação de encaminhamento à salvação ou por envolver uma relação com a lei. Ele também implica uma relação com a verdade; ou melhor, uma relação com dois tipos de verdades: a verdade ensinada às ovelhas e a extraída das ovelhas. Nos dois casos, a insubmissão de Lutero vai introduzir modificações.

A verdade ensinada é constituída fundamentalmente pelos ensinamentos das Escrituras, mas não está nelas já dada, disponível para a transmissão. Antes de virar matéria de ensino, deve ser descoberta e interpretada. Essa descoberta e essa interpretação, por sua vez, são feitas obedecendo a um regime de verdade, que define quem está autorizado a fazê-la; quais os requisitos intelectuais e morais que deve apresentar; que métodos de exegese são mais confiáveis etc.

Na Idade Média, esse regime acabou criando uma espécie de hierarquia do direito de interpretar segundo a autoridade dos intérpretes. No topo da hierarquia, estava o papa; logo abaixo; os teólogos “romanistas” e, na base, a multidão de fiéis comuns. Isso se refletia no ensino pastoral, que era vertical e monológico.

Esse é um dos pontos que a revolta de Lutero vai contestar com mais ênfase. O reformador sustentava que a interpretação da Bíblia competia a toda a cristandade, não sendo prerrogativa de nenhum cristão em especial: “Pois se não houver ninguém que possa julgar se o pregador ou professor ensina corretamente, este pode, muito bem, interpretar a Escritura do começo ao fim como quiser, quer anule quer erre o sentido” (LUTERO, 1995, p. 316).

Por essa razão, Lutero criticou duramente os teólogos romanistas pelo fato de atribuírem ao papa a última palavra em termos de interpretação. Recorreu a vários argumentos. Acusou-os de ignorarem as condições morais e intelectuais do intérprete; de inventarem doutrinas e até de quererem substituir as doutrinas bíblicas pelas próprias:

Atrevem-se [a atribuir] exclusivamente a si próprios a autoridade, fazem-nos crer com palavras desavergonhadas que o papa não pode errar em questão de fé, seja ele mau ou bom. [...] Como são da opinião de que o Espírito Santo não os abandona, por mais indoutos e maus que sejam, tornam-se petulantes e estabelecem o que querem. Se

assim fosse, qual seria a necessidade ou a utilidade da Sagrada Escritura? (LUTERO, 1988, p. 286).

Mas o argumento decisivo é a Bíblia. Depois de citar algumas passagens que supõe confirmarem a sua tese, diz, desafiador: “Eles não podem apresentar sequer uma letra para provar que só o papa pode interpretar a Escritura ou confirmar sua interpretação. Eles mesmos é que tomaram para si esse poder” (LUTERO, 1988, p. 286-7).

E, ao mesmo tempo em que critica as posições romanistas, Lutero defende a legitimidade da interpretação do crente:

Eles precisam admitir que há cristãos retos entre nós, que têm a verdadeira fé, Espírito, compreensão, palavra e conceito de Cristo. Ora, por que razão se haveria de rejeitar a palavra e compreensão dos mesmos, e seguir ao papa que não tem nem fé nem o Espírito? [...] Além disso, todos nós somos sacerdotes, como está dito acima. Todos temos uma fé, um Evangelho, o mesmo sacramento. Como não haveríamos de ter também o poder de perceber e de julgar o que seria correto ou incorreto na fé? (LUTERO, 1988, p. 287).

E chega a propor a inversão das posições. É a ovelha que, com base na Escritura, deve julgar o pastor:

Devemos, antes, julgar com coragem tudo que eles fazem ou deixam de fazer, conforme nossa compreensão crente da Escritura, e obrigá-los a seguir a compreensão melhor, e não sua própria (LUTERO, 1988, p. 287).

Assim, Lutero põe em questão o regime de verdade estabelecido pela Igreja Romana, ao situar a Escritura acima de toda autoridade e redefinir o estatuto do crente enquanto intérprete da bíblia.

A reforma de Lutero também afetará a verdade extraída das ovelhas.

O exame de consciência e a confissão minuciosa dos pecados eram as formas principais da extração da verdade. Ambos constituíam elementos essenciais do sacramento da penitência. Ao não considerar a penitência como um sacramento, Lutero reduziu muito a importância dela no seio do protestantismo. Além disso, mudou o sentido e o modo de realizar essas práticas. A confissão dos pecados tornou-se algo “completamente distinto da recitação, no confessionário, de todas as faltas que se cometeu, o que é exigência impossível de ser cumprida” (HÄGGLUND, 1973, p. 191). O que está em questão não é o número de faltas isoladas, é a corrupção de toda a natureza humana. Por fim, Lutero, “recusou-se a crer que dar a absolvição fosse privilégio sacerdotal. Considerava-o serviço fraternal que cada cristão tem o direito de prestar no esforço de fortalecer e confortar a consciência do penitente” (HÄGGLUND, 1973, p. 191).

Assim, mais uma vez o resultado é o enfraquecimento do poder do pastor.

2.2.4 O questionamento do dimorfismo ou a revolta do rebanho

A revolta de Lutero redefiniu a relação do pastorado com a Salvação, com a Lei e com a Verdade. Isso produziu uma limitação do poder do pastor. Com isso, a diferença entre o clero e o leigo vai ser reduzida ao mínimo.

No início de *À nobreza cristã da nação alemã, acerca da melhoria do estamento cristão*, Lutero denuncia como uma invenção fraudulenta a distinção entre o “estamento espiritual”, constituído pelo clero, e o “estamento secular”, constituídos pelos leigos. Segundo ele,

Todos os cristãos são verdadeiramente de estamento espiritual, e não há qualquer diferença entre eles a não ser exclusivamente por força do ofício, conforme Paulo diz em 1 Co 12.12ss.: “Todos somos um corpo, porém cada membro tem sua própria função, com a qual serve aos outros” (LUTERO, 1988, p. 282).

Na definição do estamento espiritual são considerados irrelevantes todos os

traços exteriores que costumavam diferenciar os clérigos e os leigos: a tonsura, vestes, paramentos, hábitos e, até mesmo, certos atos, como o de ungir, consagrar, ordenar etc. O que inscreve todos os cristãos no estamento espiritual é o fato de terem um batismo, um evangelho e uma fé, “porque é só Batismo, Evangelho e Fé que tornam as pessoas espirituais e cristãs” (LUTERO, 1988, 282).

Do mesmo modo que contesta o uso do vocábulo “espiritual” para designar uma classe restrita de cristãos, Lutero impugna também o uso restritivo de noções como “eclesiástico” e de “sacerdote”. Eclesiástico não deve designar uma categoria de cristãos (o clero), pois todos os cristãos, uma vez que são membros da igreja, merecem ser tratados como eclesiásticos. O próprio sacerdócio deixa de ser uma prerrogativa dos clérigos. Fazendo uso de determinadas passagens da Bíblia, Lutero sustenta a tese de que todos os cristãos são indistintamente sacerdotes:

Assim pois todos nós somos ordenados sacerdotes através do Batismo, como diz São Pedro em 1 Pe 2.9: “Vós sois um sacerdócio real e um reino sacerdotal”, e Ap [5.10]: “Com teu sangue tu nos constituíste sacerdotes e reis” (LUTERO, 1988, p. 282).

No *Tratado sobre a liberdade cristã*, Lutero resume todas essas impugnações, denunciando que foi feita uma injustiça a vocábulos como “espiritual”, “sacerdote”, eclesiástico “porquanto foram transferidos de todos os demais cristãos para aqueles poucos que agora, por uso prejudicial, são chamados de eclesiásticos” (LUTERO, 1988, p. 445).

Na impugnação luterana dos usos vigentes de termos como “espiritual”, “eclesiástico” e “sacerdote” não se deve ver uma mera discussão semântica. O que interessa a Lutero não é tanto o significado dos termos, mas algo que ele julga ser a verdade sobre o referente, isto é, o conjunto de indivíduos que se batizaram e creem. O que ele busca, antes de tudo, é restabelecer essa verdade, que ele considera ter sido fraudada. Os significados das palavras mudam com os usos e o tempo, mas a verdade sobre esse referente seria imutável e sagrada e, para Lutero, ela só poderia ser encontrada em um lugar: na Bíblia.

Em segundo lugar, Lutero pretende redefinir a identidade desse conjunto de indivíduos. O objeto referente (os crentes batizados) é composto de indivíduos que se constituem como sujeito ao se reconhecerem designados com verdade no discurso bíblico. Como também faz parte desse conjunto de indivíduos, Lutero usa quase sempre a primeira pessoa do plural quando fala dessa identidade: “Somos todos cristãos”, “Somos todos sacerdotes”, “Somos todos espirituais”, “Somos todos reis”. A redefinição desses sujeitos visa a restituir-lhes uma identidade que lhes teria sido negada em favor de outra que lhes teria sido imposta.

Em terceiro lugar, o esforço no sentido de restabelecer a verdade sobre o referente e redefinir a identidade do sujeito vem conjugado a outro esforço: o de resistir a um poder considerado fraudulento, negador da dignidade do cristão e tirânico. Esse poder é o poder pastoral tal qual era exercido pela Igreja romana.

Em suma, o que Lutero combate não é a atribuição de um significado inadequado às palavras, mas o que ele considera uma adulteração de uma verdade, a imposição de uma identidade diminuída ao sujeito e o estabelecimento de um poder despótico. A tudo isso ele chama de “monstruosidades”.

Ele julga que essas “monstruosidades” não se estabeleceram da noite para o dia. Mas há algo que as fortaleceu, deu-lhes consistência, converteu-as em permanentes: a instituição da Ordem como sacramento. Por isso, ele vai concentrar os seus ataques nela. Assevera:

O Sacramento da Ordem foi e continua sendo uma maquinação belíssima para consolidar todas as monstruosidades que se cometeram até o presente e que ainda se cometem na Igreja. Aqui desaparece a fraternidade cristã, aqui os pastores se transformam em lobos, os servos em tiranos, os eclesiásticos em mais que mundanos (LUTERO, 1988, p. 414).

Vejamos um pouco mais de perto a crítica de Lutero. Na tradição medieval¹⁴, a Ordem era entendida como o sacramento que transformava o leigo em diácono, o diácono em sacerdote e o sacerdote em bispo. A ordenação produzia simultaneamente

¹⁴ Essa tradição foi mantida no catolicismo atual.

dois efeitos: por um lado, inseria o indivíduo ordenado em uma “ordem” ou classe diferenciada de cristãos (o clero) ao qual cabia exercer funções específicas (o ensino, a direção do culto e o governo pastoral) em relação aos demais cristãos (os leigos); por outro lado, conferia sacralidade ao exercício dessas funções. O sacerdote, em virtude do sacramento da ordem, agia na pessoa do Cristo-Pastor em relação ao seu rebanho; ou, como se dizia mais comumente, agia "In persona Christi Capitis", isto é, na pessoa de Cristo-Cabeça em relação ao corpo da igreja.

Esses efeitos da ordenação eram permanentes. Ela conferia ao ordenado um caráter espiritual indelével. Em outras palavras, aquele que fosse ordenado sacerdote ou bispo nunca deixaria de sê-lo.

A tradição determinava ainda que só um bispo (e eventualmente o papa) tinha o poder de transformar um leigo em diácono; um diácono em sacerdote; um sacerdote em bispo. Entretanto, essa transformação só tinha validade se o bispo ordenante tivesse sido validamente ordenado por outro bispo, que por sua vez fora ordenado por um terceiro e assim sucessivamente. Desse modo, formava-se uma linha de sucessão que se dizia remontar ao tempo dos apóstolos.

É na obra *Do Cativo Babilônico da Igreja* que Lutero apresenta a crítica mais detalhada da instituição da ordem como sacramento. Ela começa pela negação de que esta instituição tenha fundamento nas escrituras. Tal “sacramento” teria sido “inventado pela igreja do papa, pois não só não tem promessa de graça expressa em parte alguma, mas todo o Novo Testamento não o menciona com uma só palavra” (LUTERO, 1988, p. 410). Por sua vez, prossegue Lutero, a Igreja não teria “autoridade para estabelecer novas promessas divinas da graça”, já que “ela própria é constituída pelas promessas de Deus, e não a promessa de Deus por ela” (LUTERO, 1988, p. 411).

Assim, conclui Lutero, não tendo sido instituída por Deus como sacramento e a Igreja não tendo autoridade para fazê-lo, a “ordem” deveria ser tratada como um dos muitos ritos eclesiásticos (como a consagração de vasos, casas, vestes, água, sal, vela e coisas parecidas), mas não como um sacramento.

Surpreendentemente, quando parecia já ter concluído, Lutero volta a argumentar.

Diz que, entre os antigos, somente na obra de Dionísio – em especial na *Hierarquia eclesiástica* –, a ordem encontra-se mencionada entre os sacramentos. Mas Lutero questiona a importância que se dá à obra desse autor, alegando que ela tem pouco de genuinamente cristã, sendo “mais platonizante que cristianizante” (LUTERO, 1988, p. 412).

Por fim, Lutero examina o que considera ser o único argumento que tenta fundar na Bíblia a elevação da ordem à categoria de sacramento: o que recorre às palavras de Cristo na ceia “fazei isso em memória de mim” (Lc 22.19; 1 Co 11.24,25). Entretanto ele considera uma interpretação forçada e abusiva concluir que, com essas palavras, Jesus estaria instituindo o sacramento da ordem: “Sugaram daí tudo quanto desejavam. Arrogaram-se plena liberdade para assegurar qualquer coisa sobre a base do que Cristo manifestara em qualquer parte. Mas isso é interpretar as palavras de Deus?” (LUTERO, 1988, p. 413).

Enfim, o que Lutero busca é mostrar que a instituição da ordem como sacramento está assentada sobre bases frágeis, o que não a impediu, entretanto, de produzir ou consolidar uma série de situações que ele considera monstruosas.

A primeira delas foi criar uma discriminação entre clérigos e leigos que redundou em um insuperável estado de conflito entre ambos e em uma tirania daqueles sobre estes:

Certamente com esse artifício se procurou criar uma sementeira de implacável discórdia, para que os clérigos e os leigos sejam mais diferentes entre si que o céu e a terra... Pois daí vem essa detestável tirania dos clérigos com relação aos leigos. [...] Não só creem que são mais que os cristãos leigos, que são ungidos com o Espírito Santo, mas quase os consideram cachorros indignos de serem enumerados juntamente com eles na Igreja. Por isso atrevem-se a mandar, exigir, ameaçar, pressionar e espremer em todo sentido (LUTERO, 1988, p. 414).

Em segundo lugar, ligados à instituição da ordem como sacramento e ao estabelecimento da diferenciação e da tirania acima referidas apareceram, entre os cristãos, vários costumes que visavam apenas a revigorá-las. Alguns desses costumes

apenas reforçam a distinção, como no caso da tonsura. Outros, além de disso, estimulam o luxo e a vaidade, como no caso do uso de vestes e paramentos especiais. Mais grave é o caso do celibato, que, além de separar o clero dos leigos, produz uma “incasta castidade”, uma hipocrisia que impede que o sacerdote se case, “mas, se tiver manchado a 600 meretrizes ou estuprado matronas e virgens quaisquer ou mesmo mantido a muitos Ganimedes isso não será impedimento algum para vir a ser bispo, cardeal ou papa” (LUTERO, 1988, 416). Por fim, Lutero menciona alguns costumes que, visando a manter à distância o leigo, engendra uma superstição que faz às vezes da sacralidade. Ele chama a atenção para o fato de que, embora em outros tempos o cristão pudesse tocar nos sacramentos da eucaristia com as próprias mãos, uma vez que estava santificado em corpo e alma pelo espírito santo, nos tempos em que vivia, a superstição fazia cair um grande reato sobre os leigos, se tocassem um cálice descoberto ou o corporal. Nem mesmo era permitido que uma “santa virgem monacal” lavasse as cobertas do altar (LUTERO, 1988, p. 417).

Já vimos que, segundo o ponto de vista eclesiológico de Lutero, a ordenação devia ser entendida não como um sacramento, mas apenas como o rito por meio do qual se escolhem os ministros da Palavra de que uma comunidade cristã necessita: “o Sacramento da Ordem”, diz ele, “não pode ser outra coisa que algum rito pelo qual se elegend os pregadores da igreja” (LUTERO, 1988, p. 415).

Porém, do ponto de vista de uma analítica do poder, essa posição eclesiológica traz implicada uma questão política: Quem elege o pastor¹⁵? Quem tem o poder de ordená-lo?

A tradição da Igreja romana respondia: os bispos. A resposta de Lutero é outra: cabe ao rebanho eleger seus pastores e essa função ele cumpre escolhendo, dentre seus membros, aqueles que revelam maior instrução e clara vocação para pregação. O papel dos bispos seria meramente o de confirmar a escolha da comunidade.

A favor de sua posição, Lutero alega que, inicialmente, era assim que as

¹⁵ Deve-se notar que a linguagem de Lutero, nesse período, ainda não estava fixada: ele usava como sinônimos termos como “ministro”, “pastor”, “pregador”, “ministro da palavra”, “ministro pastoral” e, até, “sacerdote”. Entretanto, a partir de 1523, ele fará uma clara distinção entre “sacerdote”, por um lado, e “ministro”, “pregador” ou “pastor”, por outro.

comunidades cristãs ordenavam seus bispos:

Desta forma os cristãos escolhiam outrora os seus bispos e sacerdotes dentre a multidão. Depois eles eram confirmados por outros bispos, sem toda a pompa que ora impera. Assim se tornaram bispos Santo Agostinho, Ambrósio e Cipriano (LUTERO, 1988, 282-3).

Assim também lemos em At que os próprios apóstolos não puderam nomear pessoas como diáconos, [...], sem o conhecimento e a vontade da comunidade. E, sim, foi a comunidade que escolheu e convocou os sete diáconos, sendo que os apóstolos os confirmaram (LUTERO, 2000, p. 34).

Havia então originariamente duas ordenações, ou, se se preferir, dois momentos numa ordenação: o da escolha pela comunidade e o da confirmação pelos bispos. Neste caso, como em muitos outros, o raciocínio de Lutero é o seguinte: se assim foi na origem, assim deve continuar sendo.

Porém Lutero não atribui a mesma importância aos dois momentos. Considera o primeiro (o da escolha pela comunidade) essencial e o segundo (o da confirmação pelos bispos) acessório. Imagina situações em que o segundo pode ser dispensado, mas o primeiro não. Assim, por exemplo:

Se um punhado de piedosos cristãos leigos fossem presos e confinados num deserto, não tivessem entre eles um sacerdote ordenado por bispo, chegassem a um acordo, escolhessem um dentre eles, fosse casado ou não, e lhe confiassem o ofício de batizar, celebrar missa, absolver e pregar, ele verdadeiramente seria um sacerdote, como se todos os bispos e papas o tivessem ordenado. É por isto que, em caso de necessidade, cada um pode batizar e absolver, o que não seria possível se não fôssemos todos sacerdotes (LUTERO, 1988, p. 282-3).

Em suma, Lutero, contrapondo-se ao pastorado da Igreja romana, atribuía ao rebanho o direito e a autoridade para eleger seus pastores.

Mas existe outro modo de constatar essa atribuição: observando o que ele diz acerca da possibilidade de um cristão determinado pretender avocar para si individualmente o direito de “auto-ordenar-se” pastor. Lutero cogitou essa possibilidade

porque, segundo as escrituras (1 Pe 2.9 e Ap 1.6), todo cristão já é um sacerdote, em virtude do batismo. Lutero imagina que, com base nisso, cada um poderia arrogar-se o direito de pregar e administrar os sacramentos.

Em um texto de 1523 (“Como instituir ministros na Igreja”), Lutero trata diretamente desta questão. Esclarece que sacerdote não é a mesma coisa que pastor ou ministro. Todos os cristãos são sacerdotes, mas nem todos são pastores. Um indivíduo torna-se cristão e, portanto, sacerdote, apenas pelo batismo. Mas adicionalmente ao fato de alguém ser cristão e sacerdote, ele também deve ter um ofício. O ministério pastoral é um ofício e como todo ofício exige uma vocação. Mas, além disso, ele exige uma ordenação pela comunidade. Assim, se o batismo faz o sacerdote, a vocação e a ordenação fazem pastores e pregadores.

Nesse mesmo texto, Lutero justifica a necessidade de haver o ofício de pastor recorrendo a dois argumentos, um de direito e outro de fato.

O primeiro argumento pode ser resumido assim: um direito que pertence a todos não pode ser arrebatado por alguém com exclusividade sem o consentimento de todos. A comunhão de direitos exige que um ou quantos a comunidade queira sejam escolhidos e que, em lugar e em nome de todos os detentores do direito comum, exerça o ofício pastoral publicamente. Esse argumento já tinha sido usado em *À nobreza cristã da nação alemã*:

Pois, como somos todos igualmente sacerdotes, ninguém deve se projetar a si mesmo e atrever-se, sem nossa aprovação e escolha, a fazer aquilo para que todos temos o mesmo poder. Pois ninguém pode arrogar-se o que é comum sem a vontade e ordem da comunidade (LUTERO, 1988, p. 283).

O segundo argumento diz respeito às condições factuais do exercício do pastorado. No escrito “Dos concílios e da igreja”, Lutero faz uma pergunta retórica: “O que aconteceria se cada qual quisesse falar e administrar [o sacramento] e ninguém quisesse ceder ao outro?” (LUTERO, 1992, p. 413). A essa pergunta, ele respondera no texto “Como instituir ministros na Igreja”. Se isso acontecesse, surgiria “uma confusão torpe entre o povo de Deus” (LUTERO, 2000, p. 92). Uma vez que o rebanho todo não

pode exercer o ofício de pastor ao mesmo tempo, deve delegá-lo a uma única pessoa.

É porque o direito de escolher os pregadores pertence originalmente à comunidade de fiéis que é ilegítimo um cristão avocá-lo individualmente para si e “auto-ordenar-se”. Mas, pela mesma razão, é ilegítimo que os bispos confisquem esse direito da comunidade e façam as escolhas no lugar e em nome dela.

Nenhum bispo deve nomear a alguém sem a escolha, vontade e convocação por parte da comunidade. Deve antes confirmar o eleito e convocado da comunidade (LUTERO, 2000, p. 34).

No entanto era isso que ocorria desde a instituição da Ordem como sacramento.

Por isso a ordenação pelo bispo não é outra coisa do que se ele tomasse um dentre a multidão em lugar e em representação de toda a comunidade onde todos têm o mesmo poder — e lhe ordenasse exercer esse poder pelos outros (LUTERO, 1988, p. 282).

2.2.5 A especificidade do pastorado protestante

Em suma, a revolta pastoral de Lutero apresenta um ataque sistemático aos pontos que davam sustentação ao modo como era exercido o governo pastoral pela Igreja Romana. Traz uma concepção de salvação que torna desnecessário o jogo dos méritos e deméritos; apresenta uma redefinição da lei que torna inútil a implantação de uma relação de obediência exaustiva, total e permanente de cada ovelha em relação ao pastor; instaura uma relação com a verdade que, por um lado, retira do pastor a prerrogativa de interpretação da verdade ensinada; e, por outro, cria empecilhos que tornam pouco eficaz a confissão enquanto mecanismo de extração da verdade interior da alma das ovelhas. Por fim, põe em questão o dimorfismo que opõe o estamento espiritual (o clero), por um lado, e o estamento secular (leigos), por outro, redefinindo a identidade do cristão.

Toda essa resistência ao modo como era exercido o governo pastoral pela Igreja Romana ajuda-nos a entender por que Foucault caracterizou a revolta de Lutero como a maior das revoltas de conduta que o Ocidente cristão conheceu. Além disso, ajuda-nos a compreender por que a institucionalização dessa revolta como uma nova forma de pastorado não poderia resultar simplesmente em um retorno às velhas práticas de que a Reforma acabara de se libertar.

Tendo minado a base sobre a qual o pastorado tradicional se sustentava, Lutero vai edificar sobre que base o novo pastorado? Acreditamos que a resposta seja a seguinte: se a base da doutrina luterana da salvação é o conceito *Sola fide*, a base do pastorado luterano e protestante em geral é a concepção paulina de que “a fé vem pela pregação e a pregação pela palavra de Cristo” (Rm 10, 17). Só a fé salva, mas a fé vem pela pregação da palavra de Cristo. O pastorado luterano gira inteiramente em torno da pregação da palavra divina. A função do pastor é exercer o “ministério da Palavra”, isto é, pregar, ensinar o evangelho: “O múnus do sacerdote é pregar; se não o faz, é tão sacerdote como é homem um homem pintado. [...] O ministério da Palavra faz o sacerdote e o bispo” (LUTERO, 1988, 416).

Para Lutero, ser pastor não é fazer a contabilidade dos méritos e deméritos das ovelhas, não é exercitá-las na obediência a mais absurda, não é fiscalizar a conduta delas para evitar que pequem, não é obriga-las à confissão exaustiva de suas faltas; é simplesmente nutri-las com o “alimento espiritual” da Palavra: “Por isso também são denominados de pastores, porque devem apascentar, isto é, ensinar” (LUTERO, 1988, 415).

Nessa passagem, a conexão entre a atividade do pastor e a do professor já é anunciada. Voltaremos a falar sobre ela mais adiante.

2.3 O pastorado luterano e a educação

Nesta seção, trataremos diretamente das consequências da forma própria do pastorado luterano para a problematização da educação, na época da Reforma protestante.

2.3.1 O diagnóstico luterano da educação na Alemanha no início da Reforma

A problematização luterana da educação teve como ponto de partida um diagnóstico de crise da educação na Alemanha: em todas as partes, as escolas estavam no abandono; as universidades, pouco frequentadas; os mosteiros, em declínio. Quais eram as causas deste estado crítico? Na carta aberta *Aos Conselheiros*, Lutero culpava os pais, que estariam sendo movidos apenas por seus interesses mundanos. Percebendo que não era mais vantajoso deixar os filhos nos conventos e fundações, eles os punham em um ofício para que aprendessem a garantir o próprio sustento material. Assim, os pais acabavam por deixar os filhos completamente sem estudos. Segundo Lutero, eles raciocinavam assim: “que haverão de estudar se não podem tornar-se padres, monges e freiras? Que aprendam algum ofício com que possam sustentar-se” (LUTERO, 1995, p. 303-4).

Na *Prédica*, o ponto de partida foi o mesmo, isto é, o estado de abandono das escolas, entretanto a culpa por esse estado não foi mais atribuída aos pais, mas ao “asqueroso Satã” que os iludia com suas artimanhas:

Entre suas artimanhas uma das mais importantes (se é que não é a mais importante) consiste em aturdir e enganar as pessoas simples de tal maneira que não queiram mandar seus filhos à escola nem encaminhá-los para o estudo. Ele lhes insufla os seguintes pensamentos perniciosos: como já não existe mais a perspectiva da monjaria masculina ou feminina e do clericalato, como vinha acontecendo até agora, não há mais necessidade de pessoas instruídas nem de muito estudo; o que interessa é tratar de conseguir alimento e riquezas (LUTERO, 1995, p. 331).

Esse diagnóstico nos parece interessante não pelos culpados que aponta, mas por outras razões. Em primeiro lugar, pelo modo como liga a crise da escola à crise do clericalato regular e secular: é porque já não existia mais “a perspectiva da monjaria masculina ou feminina e do clericalato” que os pais estavam deixando de enviar seus filhos aos mosteiros, às escolas e à universidade. Por que o fariam se já não era mais vantajoso tornar-se padre, monge ou freira? Em segundo, esse diagnóstico nos permite

ver que, ao contrário das aparências, essa crise do clero não foi causada pelo movimento reformista. Sem dúvida, em virtude de suas frequentes invectivas contra a “monjaria”, os bispos e o papa, esse movimento contribuiu para o agravamento da crise. Mas ele não a causou.

O diagnóstico luterano aponta para outro fator que teria sido mais decisivo: o aparecimento de novas atividades econômicas ligadas à urbanização e ao renascimento do comércio. Comparadas ao clero, essas atividades se mostravam mais atraentes, por várias razões: acarretavam mais vantagens do ponto de vista material; não faziam exigências difíceis de serem cumpridas, como a da castidade; podiam ser abraçadas ou abandonadas a qualquer momento, conforme a conveniência; por fim, não requeriam muita instrução (na melhor das hipóteses, exigiam alguma capacidade de calcular e ler no vernáculo).

É certo que Lutero não usou essas palavras. Suas noções e suas premissas eram religiosas e o culpado pelo fato de as escolas estarem abandonadas, segundo ele, era o diabo. Mas isso não significa que ele ignorasse que as atividades ligadas ao desenvolvimento do comércio e ao crescimento das cidades estavam provocando o desinteresse pelos estudos, na medida em que elas se mostravam mais atraentes que o clero. O que ocorria é que ele as interpretava religiosamente e, desse ponto de vista, elas lhe pareciam conter, em si mesmas, algo diabólico. Ele próprio indicou que, em relação a essas atividades, seguia a recomendação de São Paulo: “Acautelai-vos de todo aspecto ou aparência maligna” (LUTERO, 1988, p. 338). O modo como comerciantes enriqueciam rápido, a exploração a que submetiam os artesãos, a prática dos monopólios, a mágica financeira daqueles que emprestavam a juros, todas essas coisas eram vistas por ele como sinais de malignidade. Parecia-lhe que era aos comerciantes que se aplicavam as palavras paulinas: “A ganância é uma raiz de todo mal” e “os que querem ficar ricos caem nas ciladas do diabo e em muitas concupiscências insensatas e perniciosas, que afogam os homens na ruína e perdição” (LUTERO, 1995, p. 376).

Foi a partir dessa leitura teológica das transformações econômicas e urbanas pelas quais a Alemanha de seu tempo passava que Lutero se convenceu de que elas faziam parte das artimanhas usadas pelo diabo para afastar crianças e jovens das escolas

e da palavra de Deus. O incremento do comércio e a monetarização da economia pareciam-lhe particularmente preocupantes:

Numa cidade tão grande e populosa certamente não há de faltar que o diabo pratique suas artes e tente alguns para que desprezem a palavra de Deus e as escolas. Especialmente porque há muitos motivos para desviar as crianças da escola e servirem ao dinheiro (a saber, o comércio) (LUTERO, 1995, p. 327).

Em vez de servirem-se *do* dinheiro, as pessoas teriam passado a servir *ao* dinheiro, que se transformava assim num “ídolo”, chamado por Lutero de “Mámon”. Os que o serviam, por sua vez, eram acusados de “idólatras”. Entre os idólatras estavam todos os pais que punham os filhos nos ofícios, mantendo-os assim afastados da escola e da palavra de Deus.

Lutero prognosticava que esta conduta idolátrica, se mantida por mais tempo, acabaria expondo a grandes perigos esses mesmos pais, seus filhos, seus contemporâneos e as gerações vindouras: ela levaria à extinção da palavra de Deus e do governo secular, deixando a todos sem o que lhes garantia a salvação eterna e a segurança temporal. Com sua insensatez e ingratidão¹⁶, os pais idólatras punham em risco a tudo e a todos, inclusive à possibilidade de servir a seu ídolo:

Aí não há o que temer, a não ser que algum idólatra ou escravo de ídolos (refiro-me ao dinheiro) tire seu filho da escola alegando: “Se meu filho sabe calcular e ler, é o que basta. Agora existem livros em alemão, etc”. [...] Esses idólatras, porém, não pensam no governo, nem percebem que, se não existisse a pregação e o governo, não poderiam servir a seu ídolo por uma hora sequer (LUTERO, 1995, p. 328-329).

Por todo lado, Lutero encontrava sinais que pareciam confirmar seus prognósticos. Ele constatava, por exemplo, uma drástica diminuição, na Alemanha, do

¹⁶ Para Lutero, essa conduta idolátrica dos pais é condenável não apenas por ser inconsequente ou irresponsável, mas também por revelar uma profunda ingratidão deles em relação a Deus, que instituiu tanto o ministério da pregação quanto o governo secular: “De sorte que Deus tem que estar inteiramente a teu serviço e de graça, tanto com o ministério da pregação como também com o estado secular, para que entrementes possas despreocupadamente afastar dele teu filho e ensiná-lo a servir exclusivamente ao Mámon” (LUTERO, 1995, p. 351).

número de pessoas que tinham como ofício difundir a palavra de Deus e, alarmado, tentava imaginar as consequências disso para o ministério pastoral:

Gostaria de saber onde vamos buscar pastores, professores e sacristãos dentro de três anos. Se nada fizermos neste sentido e se sobretudo os príncipes não providenciarem a instalação de boas escolas fundamentais e superiores, haverá uma tal carência de pessoal que se há de confiar três ou quatro cidades a um único pastor e dez povoados a um único capelão, se é que ainda se pode consegui-los (LUTERO, 1995, p. 314).

Constatava também que semelhante carência de pessoal já estava ameaçando o governo secular.

De onde ainda se conseguirão pessoas instruídas dentro de três anos, quando já agora a carência se manifesta em toda parte? (...) Pois se olhares a tua volta, perceberás que inúmeros cargos estão à espera das pessoas formadas dentro dos próximos dez anos; apesar disso são poucos os que estão sendo preparados para este fim (LUTERO, 1995, p. 352).

Parecia-lhe evidente que as cidades precisavam de pessoas que exercessem os ofícios de pastores, de professores, de governantes, de juristas, de médicos, e não apenas de pessoas voltadas para as atividades comerciais, artesanais ou financeiras. Para o exercício desses ofícios necessários, não bastava saber ler em alemão e calcular. “Para pregar, governar e administrar a justiça, tanto no estado clerical ou secular, não bastam sequer todas as ciências e línguas do mundo, muito menos exclusivamente a língua alemã” (LUTERO, 1995, p. 328), diz ele. Onde obter esse saber requerido senão nas escolas?

Temos aí os elementos que compõem a conjuntura no interior da qual Lutero foi levado a problematizar a educação e a defender a criação e a manutenção de escolas: o desenvolvimento de atividades ligadas ao renascimento comercial; a crise do clero; a crise das escolas; a ameaça de carência de pessoas para o exercício dos governos espiritual e secular.

Assim, um dos eixos da problematização luterana da educação concentrou-se na relação da escola com o governo espiritual e com o governo secular.

Porém de nada adianta criar e manter escolas se os pais não mandarem seus filhos às escolas. A preservação do governo espiritual e do governo secular depende de crianças e jovens que vivem sob um terceiro tipo de governo: o governo da família. Abre-se então outro eixo da problematização luterana da educação: o que discute a responsabilidade dos pais e os limites do poder deles sobre os filhos. Considerados ao mesmo tempo responsáveis pelo governo das crianças e incompetentes para exercê-lo, os pais vão ter de compartilhar essa tarefa com o governo espiritual e o governo secular. Na confluência desses três governos, vai se desenhar uma nova maneira de conceber a educação e um novo olhar sobre a infância e a juventude.

2.3.2 A crítica às formas herdadas de educação

Ao diagnosticar o estado crítico da educação no seu tempo, Lutero não revela nenhuma nostalgia em relação às formas herdadas de educação. O deserto educacional do presente parecia-lhe preocupante, mas as formas de educação praticadas no passado imediato pareciam-lhe coisas diabólicas. Por isso, falando sobre elas, ele não economiza nos difemismos.

Geralmente, na condenação que faz a essas formas educacionais herdadas, Lutero trata em bloco as instituições educativas (escolas, universidades, mosteiros e “fundações”), as quais só tinham em comum o fato de estarem ligadas à Igreja. Só muito raramente a crítica é feita a uma delas em particular.

A primeira crítica geral a essas instituições é que elas estavam voltadas exclusivamente para o estamento clerical, ignorando a importância do governo secular. Seus encarregados,

[...] não se importaram com ele em absoluto e orientaram as escolas com tal exclusividade para o estado clerical que inclusive era

considerado escândalo quando uma pessoa doutra contraía matrimônio. Essa tinha que ouvir: “Olha, este aí se torna secular e não quer ser clerical!”, como se seu estado clerical fosse agradável a Deus e o secular (como o denominam), inteiramente do diabo e acristão (LUTERO, 1995, p. 317).

De fato, fundações e conventos teriam sido criados justamente para formar pregadores e pastores. Lutero não desmerece essa finalidade. Chama-a de “louvável função original” (LUTERO, 1995, p. 334). Entretanto, nem mesmo essa função estava sendo exercida, pois passaram a dedicar-se “a uma tarefa diferente, diabólica” (LUTERO, 1995, p. 320). Mais adiante, ele volta a insistir nesse juízo de que essas escolas foram tomadas e transformadas pelo diabo:

[...] em tempos antigos e originalmente foram instituídos por reis e senhores piedosos com essa preciosa finalidade, para que neles se eduquem pregadores e pastores; nesse sentido, infelizmente, na atualidade, são uma calamidade por obra do diabo, transformando-se em antros de assassinos e puras antessalas do inferno, para perdição e dano da cristandade (LUTERO, 1995, p. 338).

Quais são as razões desse juízo tão severo. O que teria levado essas instituições a se afastarem “de sua louvável função original”?

A razão fundamental apontada por Lutero tem um alcance geral. Ela não diz respeito apenas a essas instituições, mas a todo o pastorado cristão: o estado clerical deixara de se dedicar às Escrituras e ao ministério da pregação, que constitui a sua principal razão de ser, por isso sucumbiu num vil materialismo:

Agora nada mais é que um estado instituído por sabedoria humana para ganhar dinheiro e cobrar taxas. [...] Quanto ao mais, tudo é ostentação exterior, secular e efêmera. Pois não se dedicam à Palavra e ao ministério da pregação; onde, porém, não se anuncia a Palavra, ali a espiritualidade será deteriorada (LUTERO, 1995, p. 334).

Segundo Lutero, essa ausência de dedicação à palavra de Deus teve um efeito colateral negativo: uma falta de cuidado como as línguas em que essa palavra se

manifesta. Lutero dá como prova o fato “lamentável e assustador” de que, nas universidades e conventos, “não só se desaprende o Evangelho, mas também se corrompe a língua latina e a alemã” (LUTERO, 1995, p. 312). E isso a despeito do tempo que era gasto estudando-as: “Houve quem estudasse vinte, quarenta anos e não sabe nem latim nem alemão” (LUTERO, 1995, p. 304).

Mas os defeitos dessa educação não se restringem ao descuido com a Palavra de Deus e à corrupção das línguas. Ela corrompeu também a moral da juventude. De acordo com Lutero, cuidar dos jovens e orientar a conduta moral deles “seria tarefa dos conventos e das fundações” (LUTERO, 1995, p. 308). No entanto, “é justamente nestes que mais arruína os jovens, e ele [o diabo] tem muito, sim, todo o interesse neles” (LUTERO, 1995, p. 304).

Para o reformador, essa corrupção moral da juventude se deve ao fato de a conduta dos monges não estar sendo regida pelo espírito, mas pela carne: “Nada tem de espiritual, exceto que não levam vida matrimonial, coisa, aliás, de que não necessitam, pois a substituem por outra forma” (LUTERO, 1995, p. 334). Lutero diz não querer “nem falar da vida vergonhosa e dissoluta na qual a nobre juventude foi corrompida tão miseravelmente (LUTERO, 1995, p. 304). Entretanto ele fala. E, mais que isso, acusa padres e monges: “Não passam de devoradores e pervertedores de crianças” (LUTERO, 1995, p. 308). Eles teriam interpretado mal a exortação de Cristo “o vinde a mim as criancinhas” e esquecido a advertência dada por Ele: “Ai do mundo por causa dos escândalos; quem escandalizar um destes jovens que creem em mim, melhor lhe seria que se lhe pendurasse uma mó de moinho ao pescoço e fosse afogado no mar no lugar onde é mais fundo” [Mt 18.7,6].

Outra causa da corrupção moral dos jovens nos mosteiros é que “na maioria dos casos, os monges são incapazes para instruir e orientar; pois nada sabem fazer do que cuidar da barriga; é a única coisa que aprenderam” (LUTERO, 1995, p. 320).

Aos meninos e jovens pouco resta a fazer. O diabo interveio e lançou suas redes sobre as instituições, “constituindo esses conventos, escolas e estados, de modo que um menino poderia escapar-lhe somente por um especial milagre de Deus” (LUTERO, 1995, p. 304).

Outra crítica às formas herdadas de educação diz respeito aos livros e aos autores empregados. Lutero lamenta que não se tenha percebido a tempo a necessidade de escrever bons livros e de se criar boas bibliotecas. Por causa disso,

Em lugar de livros decentes, foram introduzidos pelo diabo os tolos, inúteis e prejudiciais livros dos monges: *Catholicon*, *Florista*, *Graecista*, *Labirynthus*, *Dormi secure* e semelhante esterco de mula, de modo que com isso a língua latina desapareceu, não restando, em parte alguma, uma escola ou ensino decente nem qualquer método apropriado para o estudo (LUTERO, 1995, p. 322-3).

A situação das universidades não lhe parecia melhor do que a dos conventos. Aristóteles, venerado nas universidades, é visto pelo reformador como um castigo divino aos homens, por estes não terem aproveitado o tempo em que a palavra de Deus era dada em abundância: “Por isso nos retribui, e em lugar da Sagrada Escritura e bons livros nos mandou o Aristóteles com inúmeros livros nocivos que a cada passo nos levaram mais longe da Bíblia” (LUTERO, 1995, p. 323).

Por fim, faz uma crítica ao conhecimento dos mestres e dos seus métodos de ensino: “Durante todo este tempo tivemos que nos satisfazer com professores e mestres deste tipo: eles próprios nada sabiam e não eram capazes de ensinar nada de bom e decente, e também não conheciam os métodos como aprender e ensinar” (LUTERO, 1995, p. 323).

A conclusão geral a que chega sobre as instituições de ensino em vigor no passado próximo é totalmente negativa: “Afinal, que se aprendeu até agora nas universidades e conventos a não ser tomar-se burro, tosco e estúpido?” (LUTERO, 1995, p. 304). Daí os seus votos:

Se as universidades e conventos continuarem como estão, sem a aplicação de novos métodos de ensino e modos de vida para os jovens, preferiria que nenhum jovem aprendesse qualquer coisa e que ficassem mudos. Pois é minha opinião séria, meu pedido e desejo que essas cocheiras e escolas do diabo mergulhem no abismo ou sejam transformadas em escolas cristãs (LUTERO, 1995, p. 304).

2.3.3 A perspectiva pastoral da problematização luterana da educação

Ao diagnosticar, ao criticar e ao propor algo no domínio educacional, Lutero é sempre movido por uma preocupação pastoral. Isso não causa nenhuma surpresa, pois revela sempre essa preocupação em tudo o que escreveu. Lienhard faz uma observação bastante precisa a esse respeito:

Lutero sempre se considerou e se comportou como um pastor. É bem verdade, as suas funções propriamente ditas eram universitárias. Em seu ponto de vista, porém, também isso significava trabalhar em favor da edificação da Igreja e da salvação das almas. Se tomava posição nas questões sociais e políticas, isso era ainda e sempre com o fim de “instruir as consciências” (LIENHARD, 1998, p. 240).

Apesar de o viés pastoral estar presente em todos os escritos luteranos, é possível distinguir aqueles que são direta e explicitamente pastorais e aqueles que só o são de modo implícito e indireto. Os escritos educacionais pertencem ao primeiro grupo.

Isso é bastante claro nos catecismos escritos por Lutero. Na introdução de seu *Catecismo Menor*, escrito para “os pastores e pregadores indoutos” como explica o subtítulo, Lutero diz que se sentiu impulsionado a escrevê-lo, quando, na condição de visitador, constatou pessoalmente que o homem comum nada sabia da doutrina cristã, especialmente nas aldeias. A situação pareceu-lhe bastante grave, pois também constatou que pouco se podia esperar dos próprios pastores: “infelizmente”, diz ele, “muitos pastores são de todo incompetentes e incapazes para a obra do ensino” (LUTERO, 1981, p. 363).

Diante desse estado, lamenta a incúria dos bispos e exorta-os a cumprirem suas obrigações pastorais:

Ó bispos, como haveis de responder perante Cristo pelo fato de haveis negligenciado tão vergonhosamente o povo e por não haveis jamais cumprido por um momento o vosso ofício? [...] rogo a todos vós, pelo amor de Deus, meus queridos senhores e irmãos que

sois pastores ou pregadores, que vos devoteis de coração ao vosso ofício, vos apiedeis do povo confiado a vós e nos ajudeis a inculcar o catecismo às pessoas, especialmente à juventude (LUTERO, 1981, p. 363-4).

O texto segue aconselhando e dando sugestões de como aqueles pastores indoutos poderiam realizar sua tarefa de ensino.

Mas essa preocupação pastoral, tão clara nos textos em que Lutero trata da educação religiosa promovida pela igreja, faz-se presente também nos textos em que ele aborda a educação escolar, como, por exemplo, na carta aberta *Aos conselheiros* e na *Prédica*, das quais já falamos. Não foi sem razão que a comissão brasileira que organiza e edita as obras de Lutero decidiu juntar esses textos a outros em que o propósito pastoral é manifesto e sem rodeios. De fato, o quinto volume das *Obras selecionadas* de Lutero foi destinado a reunir textos em que o reformador alemão aparece orientando ou admoestando os cristãos reformados acerca do modo como se conduzem ou devem se conduzir em questões relativas à devoção pessoal, à vida matrimonial, ao governo dos filhos, à atividade econômica e ao governo secular. Na Apresentação, Gerhard Grasel (In: LUTERO, 1995, p. 7), presidente da comissão que organizou as obras, esclarece a decisão de deixar de lado, naquele volume, o Lutero polêmico e acadêmico e “apresentar o pastor, o conselheiro, com preocupações polêmicas, envolvido nas questões éticas e políticas decorrentes de seus princípios teológicos”.

De fato, na carta aberta, Lutero dirige-se aos conselheiros das cidades alemãs como um pastor que aconselha, preocupado com o bem estar e a salvação do povo alemão. Isso fica claramente expresso em suas palavras finais:

E ainda que houvesse alguns que não me considerem digno para aceitarem meu conselho ou me desprezem como condenado pelos tiranos, estes queiram considerar que minha intenção não vai nesse sentido, mas que procuro apenas a felicidade e salvação de toda a nação alemã (LUTERO, 1995, p. 325).

A preocupação pastoral também vem expressa na *Prédica*. Ela aparece todas as ocasiões em que Lutero explica aos destinatários¹⁷ o objetivo de seu discurso. Ela aparece, em primeiro lugar, quando ele fala ao seu auditório final, isto é, aos crentes comuns que têm filhos. Ele começa dizendo ter constatado que as pessoas simples, preocupadas exclusivamente com o estômago, estavam mantendo os filhos longe dos estudos e, assim, agindo a favor do diabo. Em seguida explica o motivo de sua prédica:

[...] me propus a dirigir-vos a presente admoestação, para o caso em que ainda existam algumas pessoas que ainda creem que existe um Deus no céu e um inferno para os descrentes (pois quase todo o mundo está se comportando como se não existisse Deus no céu nem diabo no inferno) e tomam a sério a presente admoestação (LUTERO, 1995, p. 333).

Toda a prédica é marcada pelo tom de censura e repreensão, pois o objetivo do predador é corrigir uma conduta que, segundo lhe parece, desvia o rebanho do reino do céu.

A preocupação pastoral também é clara quando Lutero se dirige a outro tipo de destinatário, os “pastores e pregadores que seguem fielmente a Cristo”, aos quais ele dedica a prédica. De fato, Lutero, depois de pronunciá-la algumas vezes, enviou uma versão escrita a eles, acompanhada de uma nota em que esclarece o objetivo do texto. Nesta nota, alguns pontos merecem a atenção. Em primeiro lugar, devemos notar o abandono do tom de censura e repreensão, pois já não se trata de retificar uma conduta do rebanho, mas de lembrar a pessoas que lhe são iguais em ofício as responsabilidades de um “cura de almas”. Em segundo lugar, merece nossa atenção a mudança da pessoa gramatical do tratamento: o “vós” deu lugar ao “nós”. Desse modo, Lutero inclui a si mesmo entre esses “curas das almas”:

Visto que, como curas das almas, devemos ser vigilantes contra esse e outros ardis maliciosos, por força de nosso ministério, certamente não podemos cochilar neste ponto de tamanha importância; devemos, muito antes, estimular, advertir, encorajar, instigar com toda a força,

¹⁷ A *Prédica* tem como auditório final os pais de família da Alemanha reformada. Entretanto Lutero enviou-a a pastores de várias cidades alemãs, sugerindo que eles, nos cultos, proferissem prédicas semelhantes com a mesma temática ou simplesmente lessem aquela que ele lhes enviava. Por isso, anexo à *Prédica*, acrescentou um pequeno texto em que explica suas preocupações com o assunto.

empenho e cuidado, para que o homem simples não se deixe enganar e seduzir tão miseravelmente pelo diabo. Por isso cada qual deve ficar atento e desempenhar seu ministério, para que não cochile nesta matéria, permitindo que o diabo seja Deus e senhor. Pois se silenciarmos e dormirmos nesse ponto, deixando a juventude no abandono e permitindo que nossos descendentes se tornem tártaros e animais selvagens, então será por culpa de nosso silêncio e ronco, teremos que prestar contas rigorosas sobre isso (LUTERO, 1995, p. 332).

O que fica patente com essas explicações dadas por Lutero é que, a carta aberta *Aos conselheiros* e a *Prédica*, que serviram como manifestos propulsores da escolarização que grassou nos países protestantes a partir do século XVI, são frutos de uma preocupação pastoral.

2.3.4 O componente secular na problematização luterana da educação

Ainda que a problematização da educação feita por Lutero tenha um caráter essencialmente pastoral, isso não a dispensa de um componente secular. Ao contrário, a incorporação desse componente é um dos traços mais característicos do discurso pedagógico-pastoral de Lutero. Por isso, antes de expor os pontos que julgamos mais propriamente pastorais desse discurso, vamos dizer algumas palavras sobre o referido componente secular.

Em primeiro lugar, ele aparece já no próprio título do seu mais importante texto educacional: “Aos conselheiros de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs”. Mais que um documento, essa carta-manifesto é um acontecimento: um reformador religioso dirige-se ao poder secular solicitando-lhe que abra e mantenha escolas cristãs. Na realidade, trata-se de um duplo acontecimento, pois, por um lado, vai retirar das mãos da Igreja sua prerrogativa histórica de criar e manter escolas cristãs; e, por outro, vai dar início à história da escola pública na Europa.

Esse acontecimento (ou duplo acontecimento) é na realidade uma consequência direta da revolta pastoral liderada por Lutero. Ela trouxe consigo uma outra insubmissão, a do poder secular que se aliou ao movimento reformista. Essa aliança foi benéfica para os dois lados. O poder secular deu a Lutero proteção física e apoio a seu projeto de reforma; em troca, recebeu a justificativa teológica para sua autonomização em relação ao poder espiritual e apoio popular.

Ao dirigir-se às autoridades seculares solicitando-lhes que abrissem e mantivessem escolas cristãs, Lutero estava preocupado, antes de tudo, com o futuro da reforma. Esse futuro dependia, dentre outras coisas, da capacidade da igreja nascente de produzir pessoal capacitado para pregar e defender seus princípios teológicos, o que supunha a existência de escolas funcionando. A primeira geração de pastores e teólogos luteranos fora constituída por pessoas que aderiram à reforma, mas tinham sido formadas em escolas e universidades ligadas à Igreja. Como já dissemos, no momento em que Lutero escreveu a carta-manifesto, essas escolas e universidades estavam abandonadas e a Igreja não manifestava nenhum sinal de interesse em reativá-las. O futuro da reforma dependia então do engajamento do poder secular na tarefa educacional.

Em segundo lugar, o componente secular da problematização luterana da educação aparece na valorização do “estado secular”. É no contexto dessa valorização que encontramos essa conhecidíssima frase de Lutero: “também o mundo precisa de homens e mulheres excelentes e aptos para manter seu estado secular exteriormente, para que então os homens governem o povo e o país, e as mulheres possam governar bem a casa e educar bem os filhos e a criadagem” (LUTERO, 1995, p. 318).

Não precisamos ver aí uma antecipação de posições modernas, secularizadas, laicas. Entretanto não podemos deixar de reconhecer que essa valorização é uma coisa ousada e acarreta duas inovações: em primeiro lugar, uma reorientação da escola no sentido de atender as necessidades do estado secular; em segundo lugar, a abolição da polarização existente entre o estado clerical e o estado secular, assentada no pressuposto de que o primeiro agrada a Deus e o segundo ao Diabo. Lutero tem plena consciência de que sua posição vai contra a tendência dominante:

Até agora os sofistas não se importaram com ele [com o estado secular] em absoluto e orientaram as escolas com tal exclusividade para o estado clerical que inclusive era considerado escândalo quando uma pessoa doura contraía matrimônio. Essa tinha que ouvir: “Olha, este aí se torna secular e não quer ser clerical!”, como se seu estado clerical fosse agradável a Deus e o secular (como o denominam), inteiramente do diabo e acristão (LUTERO, 1995, p. 317).

Mas essa inovação nada tem de laicizante ou secularizante. Na verdade, ela é feita inteiramente a partir de pressupostos teológicos. Para Lutero, a sociedade é composta de três estados: o governo secular, o governo espiritual e as famílias. Em cada um, há vários “serviços” ou “ofícios” também criados por Deus. Quando os executamos, servimos ao próximo e, ao mesmo tempo, a Deus. Em um sermão de 1532, ele apresentou com a máxima clareza essa sua concepção:

[...] é um grande Senhor este ao qual servimos e que tem numerosos e diversificados serviços, podendo nós servir-lhe das mais variadas formas. [...] Pois sempre que um camponês ou um burguês e súdito dedicado serve a seu senhor, ele também serve a Deus. O mesmo vale para os filhos, criados e empregadas da casa, quando são obedientes e executam fielmente seus deveres. O mesmo vale para príncipes e senhores, pais e mães, quando fazem um bom governo e cumprem sua obrigação. Tudo isso é servir a Deus, pois esta é sua vontade e ordem que ele exige de nós. O mundo está cheio desses serviços, desde que os queira prestar. Pois todos receberam de Deus sua tarefa, cada qual em sua posição, com a qual deve e pode servir-lhe diariamente e a todo momento. Pois somos sua criadagem, e ele ordenou que seu serviço deve estar em andamento em toda parte e que ninguém se desculpe dizendo não saber como ou com que deveria servir a Deus, nem corra atrás de futilidades, procurando servir a Deus de sua própria maneira, nem instituída nem ordenada por ele (LUTERO, 1995, p. 87-8).

Dentro dessa grande variedade de serviços, há uns aos quais só podemos ter acesso mediante a passagem pela escola, tais como o de juiz, o de professor, o de médico. Há outros que a escola ajuda a aperfeiçoar.

É essa noção teológica dos “serviços” ou “ofícios” que dá sentido à valorização das profissões seculares que vemos nos textos pedagógicos de Lutero. É ela que dá sentido, por exemplo, à pergunta que ele endereça aos pais, na Prédica: “Acaso não é

servir a Deus quando se colabora com a manutenção de sua ordem e do regime secular?” (LUTERO, 1995, p. 351).

Lutero argumenta que “cada ofício recebeu de Deus sua própria dignidade como também sua ordem e função” (LUTERO, 1995, p. 353); que “todos os ofícios são, de igual modo, instituição, obra e ordem de Deus” (LUTERO, 1995, p. 355).

Sobretudo os pregadores devem inculcar essas ideias ao povo, os professores, aos meninos, e os pais, aos filhos desde a mocidade, para que saibam quais os estados e ofícios são de Deus ou são ordenados por Deus. E agora que o sabem, que não desprezem ou ridicularizem a nenhum deles, nem falemal deles. Antes, honrem todos os ofícios e os admirem. Isso agrada a Deus e serve à paz e à unidade. Pois Deus é um grande senhor e mantém toda sorte de serviços (LUTERO, 1995, p. 354).

A despeito de toda a valorização do estado secular e de seus ofícios e a despeito de todas as observações igualitarizantes que acabamos de ver, Lutero adverte que

a função secular não pode ser comparada de nenhum modo ao ministério espiritual da pregação [...]. Pois aquela não foi adquirida por preço tão elevado pelo sangue e pela morte do Filho de Deus como o foi o ministério da pregação. Por isso também não pode realizar milagres e obras tão grandes como o ministério da pregação (LUTERO, 1995, p. 346).

Assim, na problematização luterana da educação, as atividades seculares adquirem uma dignidade nos casos em que podem ser consideradas serviços de Deus. Entretanto essas atividades, por mais que agradem a Deus, não têm valor salvífico. Deste modo, Lutero acaba atribuindo uma superioridade do ministério da pregação em relação a elas.

A terceira observação que gostaríamos de fazer acerca do componente secular na problematização que Lutero faz da educação diz respeito às consequências pedagógicas da aliança de pastorado protestante com o poder secular. Entendendo que a educação é fundamental para a preservação do ministério da pregação e do estado secular e, além

disso, considerando que os pais não têm condições de ministrá-la e relutam em mandar seus filhos às escolas, Lutero sugere que as autoridades seculares os obriguem a fazê-lo:

Em minha opinião, porém, também as autoridades têm o dever de obrigar os súditos a mandarem seus filhos à escola, especialmente aqueles aos quais me referi acima. Pois, na verdade é dever delas preservar os ofícios e estados supramencionados, para que no futuro possamos ter pregadores, juristas, pastores, escritores, médicos, professores e outros, pois não podemos prescindir deles. Se podem obrigar os súditos capazes a carregar lanças e arcabuzes, escalar os muros e outras coisas mais que devem ser feitas em caso de guerra, quanto mais podem e devem obrigar os súditos a mandarem os filhos à escola. Porque aqui se trata de uma guerra pior, a guerra contra o enfadonho diabo [...] (LUTERO, 1995, p. 362).

Assim, a aliança do pastorado protestante com o poder secular desembocou no enfraquecimento do poder paterno e no início da obrigatoriedade na educação.

2.3.5 A concepção curricular de Lutero e a ambiguidade do estatuto do professor

A preocupação com a palavra de Deus é o eixo central de toda a problematização luterana acerca da educação. O primeiro texto de Lutero em que a educação é discutida é o manifesto *À nobreza alemã*. Nele tudo gira em torno da necessidade de colocar a Sagrada escritura no centro de toda a atividade educacional:

Nas escolas superiores e inferiores a lição mais importante e comum deveria ser a Sagrada Escritura, antes de qualquer coisa, e, para os meninos pequenos, o evangelho. Queira Deus que cada cidade tivesse também uma escola de meninas, na qual elas ouvissem o evangelho uma hora por dia, seja em alemão ou latim! (LUTERO, 1988, p. 332).

O corolário disso é retirar da escola tudo que entre em contradição com ela ou ameace a sua hegemonia. Em função disso, Lutero faz uma dura crítica aos currículos das universidades. Concentra-se particularmente em Aristóteles pela autoridade de que

ele goza nelas. Aponta coisas que considera errôneas em várias obras do estagirita. Por fim, conclui:

Não obstante, muitos procuram salvá-lo com palavras vãs, como se não tivéssemos a Sagrada Escritura, na qual recebemos ensinamento abundante acerca de todas as coisas, das quais Aristóteles jamais sentiu o menor cheiro. Ainda assim o pagão morto saiu vitorioso, barrando e quase suprimindo os livros do Deus vivo, a ponto de eu, ao considerar essa lástima, me ver obrigado a acreditar que teria sido o espírito maligno que inventou o estudo (LUTERO, 1988, p. 329).

O argumento básico de sua proposta curricular é a infalibilidade do Espírito Santo: “O Espírito Santo é maior que Aristóteles” (LUTERO, 1988, p. 359).

A mesma preocupação com o currículo das escolas e das universidades aparece nas páginas finais da carta aberta *Aos conselheiros*. A posição em defesa da hegemonia da Escritura permanece a mesma. Entretanto nenhum argumento novo é aí apresentado.

A questão que essa insistência de Lutero levanta é: fazer da Sagrada Escritura a lição mais importante e comum das escolas superiores e inferiores não é transformar o ensino em pregação?

Sem dúvida alguma, essa insistência de Lutero é o resultado de sua concepção pastoral, da ideia de que o mais importante para os homens é a sua salvação; que ela só pode ser obtida pela fé e, por fim, que a fé vem e se reforça pela pregação da palavra de Deus.

Ligada a essa questão acerca da concepção do ensino vem outra ligada ao estatuto que ele atribui ao professor.

Vimos anteriormente que Lutero reduziu o pastorado ao que ele chama de “ministério da palavra” ou “ministério da pregação”. Pastor é aquele que prega. Entretanto essa redução foi acompanhada da ampliação da ideia de pregação.

[...] Lutero conferiu um sentido bastante amplo ao termo “pregação”. Esta não é somente a interpretação de um texto bíblico no contexto de um culto da Igreja. Há pregação a cada vez que a palavra de Deus é anunciada, quer isso ocorra nos cursos ministrados aos estudantes, no

culto da paróquia, na catequese da juventude ou na redação de tratados e sermões (LIENHARD, 1998, p. 174).

O pastor além de pregar, no sentido tradicional, também batiza, administra sacramento, consola, admoesta etc. Mas, como nesses atos está contida a palavra de Deus, todos eles podem ser definidos como funções do pastor, “atos de pregação”.

Entretanto vimos há pouco que, quando a palavra de Deus é anunciada em “cursos ministrados a estudantes” ou na “redação de tratados”, também temos “pregação”. Pois bem, considerando que Lutero defende a tese do sacerdócio universal de todos os cristãos, podemos perguntar: um professor cristão, que não tenha sido convocado pela comunidade de fiéis para o magistério pastoral, ao anunciar a palavra de Deus em cursos ministrados a alunos, está “pregando”? Realiza uma função pastoral?

Lutero é ambíguo quanto a isso. Na *Prédica*, há duas passagens em que ele faz referências ao trabalho do professor. Na primeira, ele inclui professores e mestres-escola no estado espiritual, que se ocupa do ministério da pregação e do serviço da Palavra: “Penso no ministério pastoral, professores, pregadores, leitores, sacerdotes (chamados capelães), sacristãos, mestres-escola e tudo mais que diz respeito a esses ministérios e pessoas” (LUTERO, 1995, p. 334).

Na segunda passagem, ele elogia o trabalho do professor, compara-o com do pregador, mas refere-se a ele como um “outro ministério”, situado claramente “ao lado do ministério da pregação”:

De minha parte, se pudesse ou tivesse que abandonar o ministério da pregação e outras incumbências, nada mais eu desejaria tanto quanto ser professor ou educador de meninos. Pois sei que, ao lado do ministério da pregação, esse ministério é o mais útil, o mais importante e o melhor. Inclusive tenho dúvidas sobre qual deles é o melhor, pois é difícil domesticar cachorros velhos e converter velhacos empedernidos, a que, afinal, se dedica o ministério da pregação, trabalhando muitas vezes em vão. Enquanto as arvorezinhas novas são fáceis de dobrar e criar, embora também algumas se quebrem nesse processo (LUTERO, 1995, p. 359).

Uma coisa é certa: de acordo com Lutero, para que alguém seja considerado um pastor é necessário que ele seja convocado pela comunidade de fiéis, como vimos quando discutimos sua concepção de ordenação. Um professor que não tiver passado por esse processo não pode ser considerado um pastor.

Também é certo que a função pastoral de “pregar” só ocorre quando é anunciada publicamente a palavra de Deus, o que raramente ocorre no trabalho de um professor. Entretanto, se a proposta curricular de Lutero prevalecesse, esse anúncio seria a regra e não a exceção, e a ambiguidade do estatuto do professor novamente apareceria.

2.3.6 A necessidade das línguas e das escolas cristãs para a salvação das almas

A centralidade que a questão da Palavra de Deus ocupa na concepção pastoral de Lutero não determina apenas a sua proposta curricular ou sua ambiguidade em relação ao estatuto do professor. Ela é determinante no modo como ele concebe o ensino das línguas.

A questão do ensino das línguas vai merecer uma atenção especial de nossa parte. Isso por várias razões. Em primeiro lugar, porque Lutero deu um imenso destaque a ela e os seus comentadores a tratam como uma questão de somenos importância, talvez pelo caráter um tanto insólito com que ela se apresenta ao olhar de nosso tempo.

Em segundo lugar, porque ela estabelece uma conexão direta com o problema pastoral da salvação das almas. Depois de desenvolvê-la minuciosamente por várias páginas, Lutero conclui com essas palavras: “É isso que quis dizer a respeito do proveito e da necessidade das línguas e das escolas cristãs para a vida espiritual e para a salvação das almas” (LUTERO, 1995, p. 317). Ora, essa conexão é algo que diz respeito diretamente à problemática desta tese, que é a de analisar as relações entre o pastorado cristão e a educação escolar.

Em terceiro lugar, porque ela teve uma enorme importância na história da educação na Alemanha.

Por fim, porque ela traz um paradoxo. A tradução das Escrituras para o alemão e o uso dessa língua no ensino religioso, na pregação, no culto e no hinário representaram uma verdadeira revolução, ao mesmo tempo, religiosa e linguística. O uso do vernáculo ao mesmo tempo em que aproximou o discurso protestante da grande maioria da população, deu dignidade cultural à língua alemã. As vantagens dessa opção dos protestantes foram tão nítidas que o Concílio de Trento em 1562 autorizou o uso vernáculo nas pregações realizadas no seio da Igreja Católica. Paradoxalmente Lutero (e, na sua sequência, Melanchton) não viu como prioritário o ensino do idioma nacional; ao contrário, insistiu em dar primazia ao latim, ao grego e ao hebraico.

É justamente esse paradoxo, colocado por Lutero na boca de um interlocutor imaginário, que desencadeia toda a discussão.

“Sim”, objetas novamente, “se é verdade que é necessário ter escolas, de que nos adianta ensinar latim, grego e hebraico e outras artes liberais? Não se poderia ensinar a Bíblia e a palavra de Deus em língua alemã, o que nos basta para a salvação?” (LUTERO, 1995, p. 310).

A resposta imediata de Lutero é que “sim”, porém ele desenvolve uma longa argumentação para defender que o ensino das línguas é necessário para a salvação, não só de uma ovelha em particular, mas também do rebanho cristão como um todo.

No início da argumentação, ele fala da utilidade das línguas e das ciências “tanto para o entendimento da Sagrada Escritura como também para dirigir o governo secular” (LUTERO, 1995, p. 310). Assim, aparentemente, no que concerne ao governo pastoral, a utilidade do conhecimento das línguas seria o de auxiliar entendimento da Escritura. Porém, se fosse apenas isso, não haveria novidade na posição de Lutero, pois ao menos desde o aparecimento da *Doutrina cristã* de Santo Agostinho essa utilidade nunca deixou de ser apontada.

Entretanto, na sequência vemos que, para Lutero, as línguas têm um papel muito

maior do que o de ser instrumento auxiliar na compreensão do texto bíblico. É justamente pela imensa importância que ele atribui às línguas que elas vieram ocupar um lugar de destaque, não só no texto de Lutero, mas também na instituição do ginásio humanista cristão.

Lutero começa sua argumentação dizendo que as línguas constituem um dom de Deus. Isso para ele já seria uma razão suficiente para o cristão valorizá-las. Entretanto ele vai além e estabelece um vínculo indissolúvel entre a existência das línguas e o Evangelho, pois este só chega aos homens por intermédio delas: “embora o Evangelho tenha vindo até nós exclusivamente pelo Espírito Santo e ainda venha diariamente, isso aconteceu por intermédio da linguagem e através dela se desenvolveu; e por meio dela também há de ser preservado” (LUTERO, 1995, p. 311).

Para reforçar seu argumento, Lutero acrescenta que, “quando Deus quis levar o Evangelho a todo o mundo por meio dos apóstolos, deu concomitantemente também as línguas” (LUTERO, 1995, p. 311). Ele faz aí alusão aos acontecimentos que são narrados em Atos dos apóstolos, onde se diz que estes, dirigindo-se a povos de “todas as nações que estão debaixo do céu”, “começaram a falar noutras línguas, conforme o Espírito Santo lhe concedia que falassem” (Atos, 2, 4-5). Ele não tece maiores considerações acerca dessa passagem bíblica. Seu único objetivo ao citá-la parece ser o de convencer seus leitores da importância do ensino das línguas, mostrando, ao mesmo tempo, que elas são um dom divino e que estão intimamente relacionadas com o evangelho. Se o evangelho é levado aos homens por meio das línguas, estas precisam ser conservadas, por meio do ensino, para que ele também se conserve: “se não forem preservadas as línguas, por fim o Evangelho há de perecer” (LUTERO, 1995, p. 312).

Já podemos ver que, para Lutero, as línguas não se reduzem a ser instrumento para a compreensão do Evangelho; mais do que isso, elas são uma condição necessária para que ele continue existindo no tempo.

Para tornar mais claro o seu modo de conceber a relação entre as línguas e o Evangelho, Lutero lançou mão de uma série de analogias: “As línguas são as bainhas da espada do Espírito. São o cofre no qual se guarda essa preciosidade. Elas são o vaso que contém esta bebida. São a despensa em que está guardado esse alimento. E, como o

mostra o próprio Evangelho, são os balaios nos quais se guardam esses pães e peixes e as sobras” (LUTERO, 1995, p. 312). Essas analogias nos levam a entender a relação das línguas com o Evangelho como uma relação entre um continente e o conteúdo. As línguas contêm e guardam o evangelho. Entretanto, se as analogias sugeridas nos ajudam a entender a concepção de Lutero, também a falseiam num ponto importante. Em todas elas, o conteúdo pode existir sem o continente. No entanto, segundo Lutero, o mesmo não ocorre com o Evangelho, pois se as línguas perecem, ele também perece.

Já estamos em condições, então, de entender o primeiro e principal argumento de Lutero: as línguas precisam ser ensinadas, para que continuem existindo; e devem continuar existindo para que também o evangelho continue existindo.

Porém, até agora temos falado de “línguas” no plural, sem mencionar nenhuma em particular. Ao fazer isso, apenas seguimos a própria exposição de Lutero que só em um breve instante chega a especificá-las. Entretanto essa especificação não é de somenos importância, pois ela levanta algumas questões que terão ampla repercussão na constituição de um tipo de ginásio humanista que vigorou tanto nos países protestantes quanto católicos desde meados do século XVI até meados do século XVIII.

Se acompanharmos a argumentação de Lutero acerca do ensino de línguas, fica claro que deve ser ensinada a língua em que foi escrito o Evangelho. No entanto isso não esclarece tudo. Dissemos acima que o ponto de partida dessa argumentação foi a questão: por que ensinar o latim, o grego e o hebraico, se já se tinha a Bíblia em alemão? Lutero defendia o ensino de todas essas línguas. Pois bem, em determinado momento, ele diz que “Deus mandou que sua Escritura fosse escrita apenas em duas línguas: o Antigo Testamento em hebraico, o Novo em grego” (LUTERO, 1995, p. 311). Se entendemos que o Evangelho é parte do Novo Testamento, somos tentados a concluir que a única língua que deveria ser ensinada, de acordo com o argumento de Lutero, é o grego, a língua do Novo Testamento. Por que ensinar também o hebraico e o latim?

O motivo que leva à inclusão do hebraico é distinto da razão que leva à inclusão do latim. Mas para entendê-lo precisamos primeiramente saber o que Lutero entende pela palavra “Evangelho”. De fato, ele dá um sentido diferente daquele que a palavra

tinha na tradição. A única coisa em comum é o significado etimológico de “boa nova”. Porém, no “Prefácio ao Novo Testamento”, o reformador sustenta que é preciso abandonar a ideia de que haveria quatro evangelhos e apenas quatro evangelistas. Para ele, “evangelho” não é um gênero textual. Há um único evangelho e este seria quase a totalidade do conteúdo do Novo Testamento. Todos aqueles que usaram suas mãos para escrevê-lo são evangelistas. Isso esclarece porque, na primeira frase do Prefácio à Carta aos Romanos, Lutero diz que esta carta é o “evangelho mais puro” (LUTERO, 1998, p. 11). Além disso, Lutero relativiza a distinção entre o Antigo Testamento e o Novo. Para ele, a distinção pertinente seria entre Lei e Evangelho e essas duas distinções não se recobrem perfeitamente. Embora o Evangelho predomine no Novo Testamento, ele não está ausente do Antigo. E vice versa: embora a Lei predomine no Antigo Testamento, ela não está ausente do Novo. Por fim, Lutero sustenta que, se é necessário distinguir rigorosamente Lei e Evangelho, é também necessário enfatizar sua unidade e relação recíproca. Bengt HÄGGLUND (1973, p. 190) sintetiza assim o modo como Lutero compreende essa unidade:

[...] assim como a lei nunca alcança seu cumprimento sem o evangelho, assim também o evangelho deve ser pregado juntamente com a lei; a lei serve de contexto. Sem a lei, perder-se-ia o sentido do evangelho. Como se poderia proclamar o perdão dos pecados sem a lei que revela o pecado e acusa a consciência? Pois à medida em que a lei desmascara o pecado e condena o homem, também o impele a buscar a ajuda de Cristo (cf. Rm 3, 20; Gl 3.19, 24). Assim acontece que a lei e o evangelho se encontram unidos dessa maneira; condicionam-se mutuamente.

Deste modo, o Antigo Testamento tem a sua importância reconhecida, seja porque o evangelho também está presente nele, seja porque ele apresenta a lei que remete o pecador ao evangelho. Juntamente com o reconhecimento da importância do Antigo Testamento vem a importância do ensino do hebraico. Assim como os dois testamentos devem ser pregados conjuntamente, o hebraico e o grego devem estar reunidos na hora de serem ensinados nas escolas: “Se, pois, Deus não as desprezou, mas as escolheu dentre todas as demais para sua palavra, também nós devemos honrá-las acima de todas as demais” (LUTERO, 1995, p. 311).

Esta escolha divina faz do hebraico e do grego línguas santas, que, por isso

mesmo, devem ser honradas e ensinadas. Mas por que ensinar o latim? Por que o próprio alemão? A resposta que o texto nos permite inferir é a seguinte: porque, em virtude das traduções, elas também passaram a conter a palavra de Deus e assim também se santificaram. A palavra de Deus, contida originalmente em hebraico e grego, diz Lutero, “jorrou como de uma fonte por meio de traduções a outras línguas e as santificou igualmente” (LUTERO, 1995, p. 312).

O latim e o alemão foram também línguas escolhidas para conter a palavra de Deus, apesar de não o terem sido originalmente. Segundo Lutero, foi Deus quem, por meio do Império Romano, difundiu o latim por vários países, “para que seu Evangelho pudesse frutificar nas terras mais longínquas” (LUTERO, 1995, p. 310). O reformador também não achava que a tradução da Bíblia para o alemão fosse um acontecimento produzido por mero acaso ou pela mera iniciativa humana. Do mesmo modo, como se considerava um profeta escolhido por Deus para reformar o cristianismo, achava que os alemães tinham sido agraciados por Deus quando a Escritura foi vertida para a sua língua. Lutero chega mesmo a dizer que, quanto a essa questão das línguas, Deus contemplou e agraciou os alemães mais ricamente, “muito mais do que a outros países” (LUTERO, 1995, p. 311). Isso porque os alemães poderiam ter, além das bíblias em grego e em latim, uma bíblia em alemão.

Pois bem, vimos até aqui o primeiro argumento de Lutero a favor de que o ensino das línguas não se restrinja ao grego. O evangelho foi dado aos homens com as línguas e por intermédio delas; se elas perecerem o evangelho perece com elas, então elas devem ser preservadas por meio do ensino.

Porém logo surgem duas questões.

A primeira pode ser formulada assim: Por que razão essas línguas que Deus escolheu para serem veículos de sua palavra são passíveis de corrupção e perecimento, se Sua palavra não está sujeita ao tempo? A segunda é: se Deus deu as línguas aos homens e escolheu aquelas que deveriam servir de suporte para sua palavra, porque a Escritura apresenta obscuridades, que confundem os homens e geram interpretações conflitantes?

Essas duas questões, embora não expressamente formuladas, não foram ignoradas por Lutero, pois ele usa várias páginas de seu texto para respondê-las.

Diante dessas questões, um linguista contemporâneo tomaria duas decisões. Primeiramente iria secularizá-las, eliminando qualquer referência ao sobrenatural. Em seguida, estabeleceria um abismo disciplinar entre elas. Na primeira, veria um problema de variação linguística e o remeteria para a sociolinguística e para a gramática histórica, que o considerariam um fato banal e inevitável: banal, porque ocorre em todas as línguas; inevitável, porque o próprio uso das línguas faz que elas variem. Na segunda, veria um problema de opacidade do sentido e o remeteria para a análise do discurso, que o trataria também como fato inevitável, pois esta disciplina da linguística considera axiomáticamente que a transparência do sentido é um mito.

Lutero, no entanto, escreve num regime de verdade muito diferente do nosso e, por isso, tudo o que vê e diz quando trata dessas questões parece sempre estranho aos nossos olhos. Em primeiro lugar, elas não têm para ele nada de natural, banal ou inevitável. Elas dizem respeito a um drama sobrenatural em que lutam Deus e o Diabo e no qual está em jogo a salvação ou a perdição dos homens. Em segundo lugar, ele as trata conjuntamente, pois entende que o fato de as línguas serem suscetíveis de desaparecimento e o fato de as escrituras parecerem obscuras decorrem de uma mesma causa: a ação do diabo.

Se é pela preservação das línguas que o Evangelho igualmente se preserva, o diabo tem todo interesse em destruí-las. Haveria uma espécie de cadeia causal: o desaparecimento das línguas causaria o desaparecimento do Evangelho; o desaparecimento do Evangelho, por sua vez, provocaria o enfraquecimento da fé e da causa cristã; este enfraquecimento, por fim, tornaria possível a ampliação do reino do Diabo. Em contrapartida, se as línguas fossem valorizadas e preservadas por meio do seu estudo, isso provocaria um esvaziamento e um estreitamento do reino do diabo: “a Sagrada Escritura [...] e as línguas lhe tornam o mundo apertado demais. Isso o prejudica em seu reino” (LUTERO, 1995, p. 317).

Em torno das línguas, então, trava-se uma luta entre Deus e o Diabo. Este procura, de todas as maneiras, criar condições para que as línguas se corrompam, para

que deixem de ser compreensíveis e, enfim, para que desapareçam. Deus, por sua vez, intervém no sentido de que elas sejam preservadas, difundidas ou resgatadas.

O devir do rebanho cristão joga-se nessas lutas. Lutero considera a questão das línguas tão importante para a cristandade que chega a apresentar, por meio de exemplos e ilustrações, o esboço de uma pequena história das línguas sob o prisma do cristianismo. Mas como ele liga tão estreitamente a questão das línguas aos grandes acontecimentos que marcaram a existência do cristianismo ao longo do tempo, esse esboço também poderia ser lido no sentido inverso, isto é, como uma pequena história do cristianismo feita sob o prisma das línguas.

Essa história teria seu início com Deus espalhando o grego por vários países para que o Evangelho atingisse os pontos mais distantes. Os apóstolos escolheram essa língua para redigir o Novo Testamento e vinculá-lo a ela. A opção pela forma escrita deveu-se ao intuito de preservá-lo de modo seguro, pois teriam previsto que:

Se o Evangelho fosse guardado somente na memória, surgiria uma série de desordens e confusões selvagens e devassas, sim, as mais diversas mentalidades, opiniões e doutrinas na cristandade, e ninguém seria capaz de as combater e o povo simples não poderia ser protegido contra elas, se o Novo Testamento não estivesse redigido de modo confiável em escrita e língua (LUTERO, 1995, p. 312).

De modo semelhante ao que fez com o grego, Deus fez com a língua latina: primeiramente, disseminou-a por vários países, para que, em seguida, sua Palavra viesse, por meio dessa língua, atingir os lugares mais longínquos do mundo.

Mas, enquanto isso, o diabo também agia no sentido contrário: corrompendo as línguas, babelizando-as, semeando a confusão. Sua ação começou cedo:

Pois imediatamente após o tempo dos apóstolos, quando acabaram as línguas, também o Evangelho, a fé e toda a causa cristã em geral diminuíram paulatinamente com o passar do tempo, até que sucumbiram por completo sob o papado (LUTERO, 1995, p.312-3).

Ao dizer, nessa passagem, que as “línguas acabaram”, Lutero refere-se ao dom

de “falar em línguas” que os apóstolos teriam recebido no dia de Pentecostes. Porém, se esse dom acabou logo após o tempo dos apóstolos, o dom de falar uma língua estrangeira continuou sendo dado aos homens, mas precisaria ser desenvolvido por meio dos estudos. Entretanto, durante toda a Idade Média, “o diabo não permitiu que ele se desenvolvesse por meio das universidades e conventos” (LUTERO, 1995, p. 311). Ao contrário, segundo Lutero, neles, não só se desaprendia o Evangelho, mas também se corrompia a língua latina e a alemã.

O resultado disso é previsível: “Desde que as línguas perderam o valor, não se viu acontecer nada de especial na cristandade; em contrapartida aconteceram muitas abominações horríveis em consequência da ignorância das línguas” (LUTERO, 1995, p. 312).

Reagindo a essas ações do Diabo contra as línguas, Deus providenciou a recuperação delas. O humanismo, que, na segunda metade do século XV e no início do XVI, impulsionou o estudo das línguas antigas e, em particular do grego, foi segundo Lutero foi provocado por Deus. Assim Lutero (1995, p. 311) explica sua tese:

Ninguém sabia por que Deus resgatou as línguas, até que se percebeu que isso aconteceu por causa do Evangelho que ele queria revelar depois, para assim pôr o regime do anticristo a descoberto e destruí-lo. Por isso mesmo entregou a Grécia aos turcos, para que os gregos, expulsos e dispersos, espalhassem a língua grega e dessem um primeiro impulso para que também se estudassem outras línguas.

Lutero aí faz uma leitura religiosa das consequências da conquista daquilo que em seu tempo se chamava de “Grécia” ou “império Grego”, em virtude da principal língua lá falada, e atualmente os historiadores chamam de “Império Bizantino” ou “Império Romano do Oriente”. A conquista desse império e, particularmente de sua capital (Constantinopla) pelos turcos otomanos teve como uma de suas principais consequências a migração de intelectuais bizantinos para o Ocidente levando consigo seus saberes, suas artes e, principalmente, sua língua. Essa migração, como se sabe, jogou um papel decisivo na revivescência da cultura e das línguas clássicas promovida pelos humanistas do período do Renascimento. A reforma protestante beneficiou-se muito dessa revivescência.

A breve história das relações entre as línguas e o evangelho chega ao tempo em que Lutero vive:

Agora que as línguas estão novamente em evidência, nos trazem uma luz tal e realizam coisas tão grandes, que todo o mundo se admira e tem que confessar que temos o Evangelho plenamente na mesma autenticidade e pureza em que o tiveram os apóstolos e que foi restabelecido em toda sua pureza, sendo muito mais puro do que foi nos tempos de São Jerônimo e Agostinho (LUTERO, 1995, p. 311).

Entretanto o que parecia o *gran finale* do cristianismo e das línguas se encontrava ameaçado por um “truque malvado do diabo”. Como ele “não pôde impedir que [as línguas] viessem à tona, procura mantê-las tão restritas que desapareçam e caiam fora novamente por si mesmas” (LUTERO, 1995, p. 313). Ele faz isso tentando convencer as pessoas de que as línguas não têm valor e não devem ser estudadas. “Por isso, preservemo-lo (esse tesouro), para que não nos seja tirado novamente e o diabo faça de nós gato e sapato” (LUTERO, 1995, p. 311).

Santo Agostinho já apontara, em *A doutrina cristã*, a necessidade do conhecimento das línguas bíblicas para bem interpretar as Escrituras: “Os conhecedores da língua latina, a quem pretendemos instruir neste momento, necessitam, para chegar a conhecer a fundo as divinas Escrituras, de duas outras línguas, a saber, o grego e o hebraico” (AGOSTINHO, 2002, p. 100). Lutero retoma explicitamente esta tese na carta aberta *Aos Conselheiros*:

Também o próprio Sto. Agostinho tem que admitir, conforme escreve em seu livro “Da doutrina cristã”, que um mestre cristão, que quer interpretar a Escritura, tem que conhecer, além do latim, o grego e o hebraico. Do contrário é impossível que não tropece em toda parte; pois isso até é muito difícil quando alguém domina bem as línguas (LUTERO, 1995, p. 314).

Mas ao retomar esta tese, Lutero introduz nela algumas alterações. Podemos constatar pelo menos três novidades.

A primeira diz respeito ao grau de importância atribuído ao conhecimento das línguas para a compreensão da Bíblia. Agostinho atribuía grande importância a esse conhecimento, mas não a considerava absoluta. Conhecer as línguas é uma condição necessária, mas não suficiente para a interpretação. Em primeiro lugar, porque esse conhecimento ajuda a clarificar muitas passagens obscuras da escritura, mas não todas. Agostinho admitia que a Bíblia apresentava algumas obscuridades cuja origem não provinha da falta de conhecimento linguístico por parte do intérprete. Elas teriam sido postas propositalmente nas escrituras pela providência divina com o objetivo de quebrantar a soberba com o trabalho e apartar o desdém do entendimento. Como tudo o que essas passagens contêm está dito mais claramente em outro lugar, a solução para o intérprete encontra-se no seu esforço perseverante, não no seu conhecimento das línguas; na sua paciência, não na sua ciência.

Além disso, o conhecimento das línguas é apenas um dos requisitos para o acesso à verdade revelada. Para Agostinho, interpretar a Bíblia não é apenas determinar o significado preciso de uma palavra, uma frase ou mesmo da escritura inteira. É aceder à verdade revelada. Mas, para ter esse acesso, o sujeito deve-se preparar não apenas cognitivamente, mediante a aquisição de conhecimentos das línguas e das artes, mas também eticamente, mediante um trabalho de purificação realizado sobre si mesmo. Por maior que seja a competência linguística do leitor, ele não conseguirá aceder a uma verdade dogmática como a da Santíssima trindade, se não purificar a sua alma.

Em suma, para Santo Agostinho o conhecimento das línguas é um requisito importante para a interpretação da Escritura, mas essa importância é relativa.

Lutero, ao contrário, atribui uma importância absoluta ao conhecimento das línguas. Para ele, a Bíblia não contém, em si mesma, obscuridades. Ela parece obscura ao intérprete na medida em que este desconhece as línguas. O postulado que subjaz a toda a argumentação do reformador é o seguinte: “se entendêssemos as línguas, jamais teria sido dito algo mais claro do que a palavra de Deus” (LUTERO, 1995, p. 315). Lutero esclarece esse postulado mediante uma analogia. Um turco fala de modo incompreensível para quem não entende a língua turca, mas uma criança de sete anos, que seja falante nativa desta língua, é capaz de entendê-lo perfeitamente.

Se o intérprete se depara com uma passagem que lhe parece obscura, ele deve atribuir essa obscuridade ao seu desconhecimento das línguas e não ao texto ou ao Espírito Santo.

Lutero, com isso, distancia-se não só de Agostinho, mas de uma vasta tradição escolástica, que, considerando o texto bíblico obscuro para a razão humana, buscava torná-lo claro por meio do emprego de categorias filosóficas. É contra esses escolásticos que Lutero (1995, p. 315) dirige estas palavras: “os sofistas disseram que a Escritura é obscura; pensavam que a palavra de Deus fosse muito obscura por natureza e que se expressava de modo muito estranho, mas não veem que o erro todo está no desconhecimento das línguas”.

Essa importância atribuída ao conhecimento das línguas para compreensão da Escritura sempre foi, desde Agostinho, um dos principais argumentos usados em favor do seu estudo e da própria educação escolar. Porém a força do argumento é diretamente proporcional ao grau de importância que é conferido a esse conhecimento. Lutero confere-lhe o grau máximo.

A segunda novidade é que a tese agostiniana vai ser usada contra a tradição e, ironicamente, contra o próprio Agostinho. Lutero faz uma crítica dos humanistas cristãos: a de que os Pais da igreja erraram muito por desconhecerem as línguas bíblicas. Diz Lutero:

Esta é a razão por que, desde os tempos dos apóstolos, a Escritura permaneceu tão obscura e, em parte alguma, foram escritas interpretações confiáveis e irrefutáveis. Pois, como já disse, também os santos pais erraram muitas vezes e raras vezes são unânimes porque não dominaram as línguas; este vai numa direção, aquele em outra (LUTERO, 1995, p. 315).

Contanto que trataram a Escritura sem conhecimento das línguas, todas as explicações dos antigos pais, ainda que não ensinem nada de errado, revelam com muita frequência uma linguagem insegura, desajeitada e inadequada: “Tateiam ao longo da parede como um cego, de modo que muitas vezes erram com o verdadeiro sentido do

texto e lhe dão uma interpretação conforme seu próprio parecer” (LUTERO, 1995, p. 314).

Em erros desse tipo incorreram mesmo nomes respeitáveis como São Bernardo, Hilário de Poitiers, Sto. Agostinho: “Quantas vezes Sto. Agostinho se engana no Saltério e outras interpretações, igualmente Hilário, como, aliás, todos os que ousaram explicar a Escritura sem conhecimento das línguas!” (LUTERO, 1995, p. 313).

A despeito da contundência da crítica, ela é surpreendentemente respeitosa e, até certo ponto, condescendente. Lutero não subestima a inteligência nem a santidade nem o zelo dos criticados. Ele elogia o esforço e a dedicação dos pais da Igreja. Santo Agostinho, criticado nominalmente, tem sua autoridade admitida no próprio ato de citá-lo para respaldar o argumento acerca da importância do conhecimento das línguas para a interpretação do evangelho. Quanto a São Bernardo, outro criticado nominalmente, Lutero diz que “foi um homem de muito espírito, de modo que quase arriscaria colocá-lo acima de todos os afamados mestres, tanto antigos como novos” (LUTERO, 1995, p. 315). Ainda que a causa dos erros dos pais da Igreja seja atribuída à falta de conhecimento das línguas, Lutero condescende, sugerindo que, se os pais da Igreja não o tiveram, não é por desinteresse pelo estudo, mas por falta de oportunidade em virtude do momento histórico em que viveram: “Como se teriam alegrado os caros pais se tivessem tido esse acesso à Sagrada Escritura e tivessem tido oportunidade de estudar as línguas!” (LUTERO, 1995, p. 316).

Mas o que nos interessa aqui não é julgar o estado de espírito com que Lutero faz a crítica, mas o funcionamento estratégico de seu discurso. A que objetivos estratégicos o discurso do reformador visa nessa crítica à tradição, que apresenta o paradoxo de ser, ao mesmo tempo, dura e condescendente?

Em primeiro lugar, visa a mostrar que até mesmo os grandes mestres erram na interpretação da Bíblia, se desconhecem as línguas. Os elogios para ressaltar a excelência dos mestres só reforçam o seu argumento.

Em segundo lugar, ao elogiar o esforço e o zelo dos pais da Igreja que tentavam interpretar as escrituras em condições desfavoráveis, visa a criticar a negligência dos

contemporâneos que, em condições favoráveis, relutam a dedicar-se ao estudo das línguas: “Com quanto esforço e dedicação [os pais da Igreja] alcançaram apenas as migalhas, enquanto nós, com a metade do trabalho, sim, sem muito esforço, podemos alcançar o pão inteiro. Como sua dedicação envergonha nossa preguiça!” (LUTERO, 1995, p. 316).

Por último, mas não por isso menos importante, visa a apropriar-se de um argumento nascido na tradição para voltá-lo contra ela mesma e, ao mesmo tempo, defender os pontos de vista da Reforma.

O primeiro ponto de vista defendido é o princípio conhecido como *Sola scriptura*, isto é, o princípio que sustenta que somente a Escritura é a autoridade suprema em matéria de vida e doutrina cristãs. A este princípio estão ligadas duas ideias: a da superioridade da Escritura em relação à tradição e a da interpretação da Escritura pela Escritura, isto é, a ideia de que Escritura se interpreta a si mesma. Tendo já sustentado que a tradição legada pelos pais da igreja apresenta muitos erros e coisas duvidosas, porque foi construído sem o conhecimento das línguas, Lutero conclui que “por isso também foi um empreendimento absurdo quando se quis explicar a Escritura com o auxílio da interpretação dos pais e por meio da leitura de muitos livros e explicações. Em lugar disso deveriam ter-se dedicado às línguas” (LUTERO, 1995, p. 315).

O segundo ponto de vista defendido é o princípio do livre exame da Bíblia pelo crente:

[...] com o auxílio das línguas, tu mesmo poderias achar respostas muito melhores do que aquele ao qual segues. Pois como o sol está para a sombra, assim a língua [original da Bíblia] está para as interpretações de todos os pais. Visto que compete aos cristãos ler a Sagrada Escritura como seu livro próprio e único, e visto que é pecado e vergonha quando não entendemos nosso próprio livro e não conhecemos a linguagem e a palavra de nosso Deus, é pecado e prejuízo ainda maior quando não estudamos as línguas, ainda mais quando agora Deus nos oferece pessoas e livros e todos os recursos auxiliares [para o estudo das línguas] e nos convida para tanto, querendo que seu livro seja acessível a todos (LUTERO, 1995, p. 315-6).

COMENIUS: A ARTE DE ENSINAR COMO ARTE DE APASCENTAR CORDEIROS

A *Didática magna*, de Jean Amos Comenius, apresenta a primeira grande sistematização do saber pedagógico. Nessa sistematização, crianças e jovens aparecem como o objeto por excelência da ação educativa. Seguindo uma tendência estabelecida pela reforma e pela contrarreforma, a focalização na infância e na juventude é acompanhada de um discurso no qual observações tradicionais acerca desses momentos da vida humana são reinterpretadas à luz da narrativa cristã acerca da criação, da queda e da salvação. Comenius acreditava que o pastorado tradicional falhava na sua tarefa de conduzir os homens à salvação, por não ter encontrado o remédio para combater a corrupção humana advinda com a queda. Segundo ele, o remédio salvador era a educação correta da juventude. A educação não substituiria o pastorado tradicional, mas funcionaria como uma espécie de preparação das crianças e jovens para o pastorado. Partindo da observação de Comenius de que é necessário apascentar cordeiros e ovelhas, mas, sobretudo, cordeiros, procuraremos caracterizar a arte de ensinar proposta na *Didática magna* como uma arte de apascentar cordeiros.

3.1 A arte de ensinar como arte de apascentar cordeiros

Comenius é considerado o primeiro grande sistematizador do saber pedagógico. Sua *Didática magna* é considerada um marco na história da pedagogia. Mas, antes de se tornar um pensador da educação, Comenius era um pastor protestante. É essa sua condição que dá sentido à pergunta que aparece nas primeiras páginas da sua obra maior: “Como um pastor pode se envolver com questões educacionais se seu trabalho é cuidar do rebanho de Deus?” (COMENIUS, 1977, p. 18). Tal pergunta não é meramente retórica. Como veremos ao longo capítulo, a obra inteira parece ser uma resposta a essa

questão. Para ele, a preocupação com a educação não o afasta de seu trabalho pastoral – é uma forma de estendê-lo, de aprimorá-lo, de aprofundá-lo. Não há solução de continuidade entre o pastor e o educador.

Mas é importante acrescentar que, para Comenius, essa unidade entre o cuidado pastoral e as questões educacionais não se dá apenas no plano prático. A tarefa de ensino é um elemento essencial do governo pastoral e, assim, o envolvimento com as questões práticas que ela suscita sempre fazem parte das preocupações daqueles que cuidam do rebanho de fiéis. Porém a vinculação que Comenius estabelece entre o pastorado e a educação vai além disso e estende-se até o plano teórico. Ao contrário de certo lugar comum que atribui a Comenius a autonomização disciplinar da Didática, deveríamos dizer que ele se esforça para revigorar a dependência do discurso sobre a arte de ensinar à teologia.

De fato, isso fica claro na resposta que Comenius dá a Hübner, um de seus amigos, que o havia criticado por misturar a Didática com questões religiosas. Hübner (Cf. COMENIUS, 1985, p. 5-7) achava que todas as referências a Jesus, ao fim último do homem, à bem-aventurança eterna, aos anjos e a outros temas da religião cristã, que aparecem nos primeiros capítulos e ao longo da *Didática magna*, eram supérfluas, por serem de conhecimento de todos. A seu ver, tais referências só serviam para tornar a obra mais enfadonha. Por isso, advogava que Comenius iniciasse sua exposição diretamente com a definição de Didática, eliminando todos os capítulos iniciais.

Comenius esclarece que essas passagens não foram escritas para os doutores, mas para o povo que lhe parecia estar mergulhado na letargia de um sono profundo. Além disso, mesmo que a obra fosse lida por eruditos, diz não ver problemas em começar pelos fins últimos. Por isso, permanece irreduzível quanto a esse ponto: “Não vou mudar nada. Que a Didática Magna comece pelo fim último do homem e que, incitando-o ao desejo da suprema perfeição, o conduza por todos os graus intermediários até a suprema fruição de seu desejo [...]” (COMENIUS, 1997, p.9).

É compreensível essa persistência de Comenius em manter, contra a opinião de Hübner, os primeiros capítulos e outras passagens da *Didática magna* que falam de temas cristãos. É precisamente nesses capítulos e passagens que são apresentados não

só os objetivos práticos da educação, mas também aquilo que faz as vezes do que hoje chamaríamos de “fundamentos teóricos da educação”.

O frontispício da *Didática magna* traz duas caracterizações da obra, as quais podem funcionar com vias de acesso ao seu conteúdo.

Na primeira caracterização, ela é apresentada como um “Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”. Essa caracterização é útil porque ela destaca a diferença existente entre a obra comeniana e outras congêneres. Com efeito, a didática, como arte de ensinar, já existia antes de Comenius. Ele mesmo (COMÊNIO, 1985, p. 49) cita vários autores que o antecederam na matéria. Entre os alemães menciona, Ratke, Lubin, Helwig, Ritter, Bodin, Glaum, Vogel, Wolfstirn e João Valentim Andrea; entre os franceses, Jean-Cécile Frey. Entretanto, diferentemente dos tratados de didática existentes até aquele momento, a *Didática magna* não está voltada para o ensino de um saber específico, como por exemplo, o ensino da retórica ou de uma língua, nem está voltada para um público específico. Ela ousa apresentar um método universal de ensinar tudo a todos¹⁸.

Uma dupla universalidade é buscada: a dos conteúdos ensinados (trata-se de um método que se destina ao ensino de todo tipo de conteúdo) e a dos destinatários (o método é endereçado à totalidade dos seres humanos em condições normais).

Essa caracterização, entretanto, na medida em que abstrai as condições nas quais a arte de ensinar se aplica, induz a leituras que se atêm meramente aos procedimentos didáticos propostos pelo autor.

A segunda caracterização da *Didática magna* apresentada por Comenius é a seguinte:

Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à

¹⁸ “Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos” (COMÊNIO, 1985, p. 45).

futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez (COMÊNIO, 1985, p. 43).

Essa caracterização não é um desdobramento analítico da anterior. Certamente, suas palavras finais lembram-nos que a *Didática magna* oferece um método didático, isto é, um conjunto de procedimentos para ensinar alguma coisa de forma planejada, com redução de tempo e esforços e aumento de eficiência. Mas a novidade significativa que ela traz não diz respeito ao método em si, mas ao contexto social e religioso no qual o método deve ser aplicado e para o qual foi pensado: “as comunidades de qualquer Reino cristão”.

Essa contextualização acaba funcionando como uma retificação da primeira caracterização, na medida em que põe limites à dupla universalidade que ela anunciava.

Realmente, o destinatário já não pode ser entendido como a totalidade do gênero humano. Agora, ele aparece restringido a um subconjunto deste, isto é, à totalidade dos cristãos. Esta circunscrição à cristandade fica ainda mais explícita quando Comenius esclarece mais adiante, porém ainda no frontispício, que um dos objetivos da sua *Didática* era investigar e descobrir um método que contribua para que, “na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade” (COMÊNIO, 1985, p. 44).

Mas, sem dúvida, Comenius acreditava que o destino da humanidade era traçado pelo Deus cristão e que o Evangelho fora enunciado para a salvação de todo o gênero humano, por isso, desejava que todos os povos conhecessem a Sagrada Escritura e viessem a se converter ao cristianismo. A certa altura da obra, ele manifestou seu acordo com Erasmo em que isso seria do agrado de Deus:

Prouvera a Deus que a Bíblia fosse traduzida em todas as línguas de todos os povos, para que pudesse ser lida e conhecida, não só pelos escoceses e pelos irlandeses, mas também pelos turcos e pelos sarracenos. Poderia acontecer que muitos se rissem, mas alguns ficariam encantados (ERASMO citado por COMÊNIO, 1985, p. 361).

Mas Comenius sabia que a realização desse sonho de uma humanidade inteira convertida ao cristianismo ainda estava muito distante e que, para alcançá-la, seria necessário primeiramente que os próprios cristãos conhecessem a Escritura, o que só poderia ser feito mediante um funcionamento adequado das escolas de todas as comunidades de qualquer Reino cristão.

De qualquer forma, nota-se ao longo da obra uma oscilação constante do destinatário: ora Comenius dirige-se aos cristãos ora a todo o gênero humano. Às vezes, ainda, usa esses termos como sinônimos.

Essa segunda caracterização da *Didática magna* também estabelece uma limitação da outra universalidade: a dos conteúdos. A pessoa que for educada por esse método será “formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada na piedade”, como vimos há pouco; mas essa mencionada “bondade dos costumes” é definida a partir de valores cristãos e essa referida “piedade” nada mais é do que a própria religião cristã. Virtudes e verdades que não sejam cristãs nem se coadunem com estas não devem ser ensinadas por esse método, que, de saída, se definia por ensinar tudo.

Por fim, essa segunda caracterização fala que a juventude deve ser “instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura”. A preocupação com o que Comenius chama de “vida futura” ou de “vida eterna” é o fio que liga tudo o que é dito da primeira à última página da obra. Comenius parte da premissa de que a vida presente foi dada para que o homem busque sua salvação, isto é, a felicidade eterna obtida após a morte, e que a educação é um caminho para ela. A referência à vida futura, que se encontra na segunda caracterização da *Didática magna*, traz embutido o tema da salvação que conecta a arte de ensinar com o governo pastoral.

Visto que o objeto dessa tese são as relações entre a educação e o pastorado, vamos tomar essa segunda caracterização da obra como via de acesso ao seu conteúdo.

Na *Didática magna*, a aproximação entre a arte de ensinar e o pastorado dá-se, antes de tudo, pelo tema comum da salvação. A finalidade do pastorado, já o sabemos, é conduzir o homem à sua salvação. Para o educador-pastor morávio, não era outra a

principal finalidade da arte de ensinar. Isso fica claro desde os elementos pré-textuais que acompanham a obra.

Ao apresentar sua proposta pedagógica, na “Saudação aos leitores”, o referido autor destaca-lhe a importância, argumentando que ela é indispensável à salvação de toda a humanidade:

O assunto é realmente da mais séria importância e, assim como todos devem augurar que ele se concretize, assim também todos devem examiná-lo com bom senso, e todos, unindo as suas próprias forças, o devem impulsionar, pois dele depende a salvação de todo o gênero humano (COMÊNIO, 1985, p. 46).

É “em nome da salvação do gênero humano” (COMÊNIO, 1985, p. 47) que ele suplica aos seus leitores que não imputem à presunção o fato de ele tenha tentado realizá-la, pois o fez com um objetivo salutar.

A preocupação com a salvação também foi determinante para a realização da versão latina da obra, que fora escrita originalmente em tcheco. Comenius estava convencido de que todas as criações do homem derivam de Deus e de que o seu método não era uma exceção a essa regra. Ele o entendia como um dom ou um bem que Deus lhe houvera dado para ser usado em prol da salvação da humanidade. Por isso, resolveu verter para o latim a obra em que o expunha, para que todos pudessem aproveitá-lo: “a caridade manda que o que Deus manifestou para salvação do gênero humano (assim fala o eminente Lubin da sua *Didática*), se não esconda dos mortais, mas se manifeste a todo o mundo” (COMÊNIO, 1985, p. 51).

Em suma, já nessa “Saudação aos leitores” que abre o volume, o tema pastoral da salvação aparece como o deflagrador de todas as iniciativas educacionais de Comenius.

Em outro elemento pré-textual, o prefácio intitulado “Utilidade da arte didática”, o prefaciador João Valentim Andrea (In: COMÊNIO, 1985, p. 76) conclui sua apresentação da obra ressaltando o que o que está em causa nela é a salvação dos homens: “Trata-se aqui, com efeito, da salvação dos homens e da glória do Altíssimo”.

Ao atribuir à arte de ensinar o mesmo fim que tradicionalmente era atribuído à arte pastoral, Comenius tem a tendência de assimilá-las. Um indício disso é seu emprego da expressão “arte das artes” para designar a “arte de ensinar”. Realmente, Foucault havia mostrado que Gregório de Nazianzo usara a expressão “arte das artes” (*tékhnē tekhnôn*), para referir-se à “arte de governar os homens pelo pastorado” (FOUCAULT, 2008, p. 204). Pois bem, Comenius, logo depois de dizer que da arte de ensinar “depende a salvação de todo o gênero humano”, sugere que o nazianzeno usou a expressão para designar a “arte de ensinar” (COMÊNIO, 1985, p. 47). A passagem citada pelo pastor-educador é a mesma citada por Foucault e o seu contexto é pastoral. Essa extensão à arte de ensinar do qualificativo “*tékhnē tekhnôn*”, que fora dada originalmente pelo nazianzeno à arte de governar pelo pastorado, só pode ser explicada pela assimilação que Comenius faz entre as duas artes.

Na verdade, há uma dupla assimilação. Por um lado, Comenius reduz o pastorado ao ensino. Isso não é de surpreender já que o ensino é uma tarefa essencial do pastorado. Como diz Foucault (2008, p. 238): “o pastor, em relação à sua comunidade, tem uma tarefa de ensino. Podemos até mesmo dizer que é sua tarefa primeira e principal”. Lendo os textos pastorais de Gregório, Comenius fixa-se naquilo que diz respeito a essa tarefa. Assim, faz uma leitura “didatizante” do pastorado. Por outro lado, ele “pastoraliza” a arte de ensinar atribuindo a esta um fim próprio do pastorado: a salvação dos homens.

Mas dizer que Comenius tende a assimilar a arte de ensinar ao pastorado não significa dizer que ele os identifique ou anule suas diferenças. Assimilar é tratar duas coisas como semelhantes, e não tratá-las como idênticas.

Depois de aproximar a arte do professor (a arte de ensinar) e a do pastor (a de governar os homens pelo pastorado), Comenius também as distingue. Quase ao final da obra, há uma passagem em que ele, ciente de que os teólogos, com a autoridade que detinham, podiam promover ou impedir seu empreendimento, lembra-lhes um trecho da Escritura (João, 21: 15-17) em que Jesus pede a Pedro que apascente seus cordeiros e suas ovelhas.

Em primeiro lugar, Comenius chama a atenção para a ordem do pedido: “Deveis

pensar que o Senhor confiou a Pedro que apascentasse, não só as suas ovelhas, mas também os seus cordeiros, e, em primeiro lugar, os cordeiros” (COMÊNIO, 1985, p. 473).

Em seguida, argumenta que os pastores apascentam com mais facilidade as ovelhas que, desde que eram cordeiros, acostumaram-se à ordem do rebanho nos prados e ao cajado que regula a disciplina.

A distinção entre ovelhas e cordeiros é fundamental para distinguir o trabalho do pastor e o do professor. Ambos apascentam o rebanho de Deus (a cristandade), mas a missão do pastor é apascentar ovelhas (fiéis adultos) e a do professor é apascentar cordeiros (crianças e jovens), transformando-os em ovelhas disciplinadas, das quais os pastores cuidarão em seguida.

Por isso, Comenius, ele mesmo um pastor, aconselha os pastores a não rivalizarem com os professores, mas agradecer-lhes por lhes darem fiéis atentos e obedientes:

Com efeito, que ourives se não alegra, se da fábrica lhe é fornecido ouro puríssimo? Qual é o sapateiro que não prefere trabalhar com couros e peles bem curtidas? Sejamos, portanto, também nós, filhos da luz, prudentes nas nossas empresas, e desejemos que as escolas nos forneçam alunos o mais bem formados possível (COMÊNIO, 1985, p. 473).

Em suma, em relação ao pastorado tradicional, a escola idealizada por Comenius aparece, ao mesmo tempo, como uma especialização (já que está reservada a cuidar de crianças e jovens, isto é, a “apascentar cordeiros”) e uma etapa preparatória (já que deve fornecer aos Ministros da igreja ovelhas atentas e disciplinadas).

3.2 O diagnóstico comeniano e a educação das crianças como remédio

A justificativa para a instituição dessa espécie de pastorado especial e preparatório, Comenius retira de um diagnóstico que ele faz da religiosidade dos homens de seu tempo. Este diagnóstico, por sua vez, encontra suas coordenadas na grande narrativa cristã da criação, da queda e da redenção. No princípio, Deus teria criado o homem e o colocado num jardim de delícias “para que ele próprio fosse para o seu Deus um jardim de delícias” (COMÊNIO, 1985, p. 55), dotado com a mente, a vontade e a sabedoria de Deus.

Porém, com o pecado de Adão, o homem perdeu o paraíso das delícias corporais e, ao mesmo tempo, perdeu o paraíso das delícias espirituais, que era ele mesmo. Mas Deus, misericordioso, depois de abandonar o homem por certo tempo, ofereceu-lhe novas chances que foram igualmente desperdiçadas.

Comenius sustenta que, para sair de tal situação, eram necessárias algumas condições.

A primeira condição era o conhecimento do estado de pecado e corrupção em que a humanidade se encontrava, pois “assim como quem ignora que tem uma doença, não a cura; [...] assim também não é de admirar que as desordens, que corroem o gênero humano e a Igreja, não façam impressão a quem as não considera” (COMÊNIO, 1985, p. 60).

Então, era preciso primeiramente reconhecer que, entre os homens, estava tudo invertido e degradado, na medida em que esses se extraviaram, afastando-se da vontade de Deus: no lugar da inteligência, estava a estupidez; no lugar da prudência, um grande esquecimento, não só da eternidade, mas até da morte; no lugar da sabedoria celeste, a aversão a Deus; no lugar do amor mútuo e da mansidão, ódios recíprocos e guerras; no lugar da justiça, a iniquidade; no lugar da castidade, a impureza e a obscenidade; no lugar da verdade, a mentira; no lugar da humildade, o fausto e a soberba de uns para com os outros.

Mas não eram apenas as ovelhas que estavam extraviadas; também o estavam os pastores: “Mesmo aqueles que se apresentam como guias de outros seguem por

caminhos maus e tortuosos; aqueles que deveriam ser portadores de luz, a maioria das vezes, difundem trevas” (COMÊNIO, 1985, p. 61).

No entanto, para que a saúde se restabelecesse, não era suficiente reconhecer a doença que corroía o gênero humano; era necessário ter a fé consoladora, isto é, acreditar que Deus prepara o paraíso eterno para os seus eleitos e que, aqui na terra, costuma renovar periodicamente a sua Igreja, transformando os desertos num jardim de delícias.

Ora, naquele momento, depois de tantas desgraças, pensava Comenius, Deus estava prestes a lançar seu olhar misericordioso sobre os homens e esses não podiam desperdiçar aquele momento de graça. Deviam também fazer a sua parte: “Somos obrigados a caminhar ao encontro de Deus e a concorrer também nós para o aperfeiçoamento da nossa vida, segundo os modos e os caminhos que nos mostrar o mesmo sapientíssimo Deus, o qual ordena tudo conforme os seus caminhos” (COMÊNIO, 1985, p. 62).

E o modo e o caminho que Deus mostrava, segundo Comenius, era uma reta formação da juventude: “Um dos primeiros ensinamentos, que a Sagrada Escritura nos dá, é este: sob o sol não há nenhum outro caminho mais eficaz para corrigir as corrupções humanas que a reta educação da juventude” (COMÊNIO, 1985, p. 62).

A partir daí, Comenius passa a enumerar uma série de argumentos a favor do cuidado com a educação das crianças e jovens.

O primeiro apresentado é extraído dessa passagem do Antigo Testamento: “Instrui o jovem no caminho que deve seguir, e ele não se afastará dele, mesmo quando for velho” (Provérbios, 22, 6).

Essa passagem é, inicialmente, citada apenas como forma de apontar a existência de um respaldo bíblico para a causa em prol da educação da juventude. Entretanto o seu conteúdo é retomado mais adiante, na forma de uma tese pedagógica de alcance geral: as coisas que são aprendidas na primeira idade, sejam elas boas ou más, permanecem firmes e estáveis no adulto, que dificilmente as abandona.

No entanto, o núcleo da argumentação de Comenius baseia-se em dois enunciados do Novo Testamento atribuídos a Jesus: “Deixai vir a mim as criancinhas, e não as afasteis de mim, porque é delas o reino dos céus” (Marcos, 10,14) e “Se não vos converterdes e vos não tornardes como meninos, não entrareis no reino dos céus” (Mateus, 18,3).

O que une esses dois enunciados é não só a referência às crianças, mas também a atribuição a elas da herança do reino dos céus. O primeiro diz que somente as criancinhas são herdeiras do reino de Deus e o segundo acrescenta que, se os adultos se tornarem semelhantes às criancinhas, também participarão da herança.

Comenius tenta, primeiramente, explicar de onde vem esse privilégio das crianças e por que elas servem de modelo para a regeneração dos adultos. A conclusão a que chega é que, embora degeneradas pelo pecado original,

as criancinhas, não estando ainda novamente manchadas, nem pelos pecados nem pela incredulidade, são proclamadas herdeiras da herança patrimonial do reino de Deus, desde que saibam conservar a graça de Deus já recebida e manter-se limpas do mundo (COMÊNIO, 1985, p. 64).

Dessa conclusão, Comenius extrai duas teses pedagógicas. A primeira é a de que a educação é um meio de preservar as crianças das corrupções mundanas, de mantê-las “limpas do mundo”.

A segunda tese é a de que as crianças, por não estarem ainda dominadas por maus hábitos e preconceitos, são mais aptas do que os adultos para aprenderem a honestidade dos costumes e a piedade: “estas coisas podem ensinar-se mais facilmente às crianças que aos outros, pois não estão ainda dominadas pelos maus hábitos” (COMÊNIO, 1985, p. 64). E mais adiante: “as mentes simples e não ainda ocupadas e estragadas por vãos preconceitos e costumes mundanos, são as mais aptas para amar a Deus” (COMÊNIO, 1985, p. 65).

Comenius avança a ideia de que Jesus quis mostrar figurativamente a verdade dessa tese, numa passagem do evangelho (Cf. Lucas, 19, 30). Quando ia dirigir-se a

Jerusalém, pediu a seus discípulos que lhe trouxessem um jumentinho que nunca fora montado por pessoa alguma. E foi nele que Jesus montou e seguiu. Comenius dá a essa passagem a seguinte interpretação alegórica:

Embora Cristo chame a si os velhos e os jovens e acabe por receber uns e outros, para os conduzir à Jerusalém celeste, todavia, os mais jovens, não ainda subjugados pelo mundo, estão mais aptos para se habituarem ao jugo de Cristo que aqueles a quem o mundo já estragou e viciou, mantendo-os sob os seus graves tributos (COMÊNIO, 1985, p. 66).

Dos dois enunciados, atribuídos a Jesus, sobre a herança do reino dos céus, Comenius extrai ainda uma consequência relativa aos adultos:

Cristo ordena que nós, adultos, nos convertamos para que nos façamos como criancinhas, isto é, para que desaprendamos os males que havíamos contraído com uma má educação e aprendido com os maus exemplos do mundo, e regressemos ao primitivo estado de simplicidade, de mansidão, de humildade, de castidade, de obediência, etc. E, na verdade, uma vez que não há coisa mais difícil que desabituar-se daquilo a que se estava habituado [...], daí resulta que não há coisa mais difícil que voltar a educar bem um homem que foi mal educado (COMÊNIO, 1985, p. 64-5).

O argumento central que Comenius apresenta “a todos aqueles que presidem as coisas humanas” é o de que, se realmente pretendem curar a corrupção do gênero humano, devem fazê-lo por meio de uma reta educação da juventude. E educar retamente, segundo Comenius, é:

providenciar para que os espíritos dos jovens sejam preservados das corruptelas do mundo e para que as sementes de honestidade neles lançadas sejam, por meio de admoestações e exemplos castos e contínuos, estimuladas para que germinem felizmente, e, por fim, providenciar para que as suas mentes sejam imbuídas de um verdadeiro conhecimento de Deus, de si mesmas e da multiplicidade das coisas; para que se habituem a ver a luz à luz de Deus, e a amar e a venerar, acima de tudo, o Pai das luzes (COMÊNIO, 1985, p. 67).

Mais adiante, no Capítulo VII, Comenius retoma o assunto, procurando enfatizar a conveniência e a necessidade de se educar o homem na primeira idade. Sua argumentação, dessa vez, apresenta-se mais sistemática e os argumentos são apresentados de forma enumerada.

São seis as razões pelas quais a formação do homem deve fazer-se na primeira idade.

Em primeiro lugar, a incerteza da vida presente. “O tempo presente foi concedido para que, durante ele, o homem ganhe ou perca para sempre a graça de Deus” (COMÊNIO, 1985, p. 128). Mas, como é incerta a hora da morte, é necessário que ele se forme desde cedo para a sabedoria e para a participação de Deus, a fim de não ser surpreendido antes de alcançá-las. Comenius ilustra isso com uma analogia. O corpo do homem se forma no útero materno; se sair de lá sem um membro, ficará sem ele por toda a vida. De modo semelhante, a alma do homem é formada nesta vida terrena; se sair dela sem o conhecimento e a participação de Deus, ficará sem eles eternamente.

A segunda razão é que o homem deve ser previamente instruído naquilo que deve fazer nesta vida. Mesmo que a morte não seja iminente, “convém instruir-se, o mais cedo possível, naquilo que deve fazer-se nesta vida, a fim de não sermos obrigados a partir, antes de termos aprendido o que devemos fazer” (COMÊNIO, 1985, p. 128).

A terceira razão é que todas as coisas formam-se muito mais facilmente, enquanto são tenras. Nesse momento, deixam-se facilmente dobrar e conformar, mas, uma vez endurecidas, já não obedecem. Assim, a cera mole deixa-se modelar, mas, endurecida, quebra facilmente. Depois de uma série de outros exemplos similares a esse, Comenius (1985, p. 130) conclui:

De modo semelhante, portanto, se se quer que a piedade lance raízes no coração de alguém, importa plantá-la nos primeiros anos; se se deseja que alguém se torne um modelo de apurada moralidade, é necessário habituá-lo aos bons costumes desde tenra idade; a quem deve fazer grandes progressos no estudo da sabedoria, importa abrir-lhe os sentidos para todas as coisas, nos primeiros anos, enquanto o seu ardor é vivo, o engenho rápido e a memória tenaz.

A quarta razão é que Deus deu os anos da juventude ao homem para que este pudesse formar-se em sua humanidade. Por isso, durante esses anos ele é inábil para

tudo, menos para a sua formação.

Não resta, portanto, nenhuma outra hipótese senão que o nosso Criador, com ânimo deliberado, se dignou conceder-nos a graça de retardar o nosso desenvolvimento, para que fosse mais longo o espaço de tempo para nos dedicarmos ao estudo (COMÊNIO, 1985, p. 131).

A quinta razão é que somente aquilo que se assimila na primeira idade permanece firme e duradouro: “no homem, as primeiras impressões estampam-se de tal maneira que é um autêntico milagre fazê-las tomar nova forma; por isso, é de aconselhar que elas sejam modeladas logo nos primeiros anos da vida, segundo as verdadeiras normas da sabedoria” (COMÊNIO, 1985, p. 131).

A sexta razão é que não incutir no homem desde o berço os preceitos sãos é algo muito perigoso. Porque desde o momento em que os sentidos externos começam a exercer sua função, a alma não pode mais permanecer quieta. Se não estiver ocupada com coisas úteis e salutares, estará ocupada com coisas vãs e nocivas. E, uma vez aprendidas estas últimas, será difícil ou impossível desaprendê-las.

Comenius conclui que é, por isso, que o mundo está cheio de atrocidades e argumenta que, para resistir, a elas não bastam os esforços das autoridades seculares e dos ministros da igreja; é necessário estancar as primeiras fontes do mal, o que é feito mediante a educação das crianças.

Concluída a argumentação a favor de que se cuide da educação das crianças e dos jovens, Comenius dirige-se àqueles que presidem as coisas humanas, exortando-os a engajarem-se na causa pedagógica:

Portanto, na medida em que a cada um interessa a salvação dos seus próprios filhos, e àqueles que presidem às coisas humanas, no governo político e eclesiástico, interessa a salvação do gênero humano, apressem-se a providenciar para que, desde cedo, as plantinhas do céu comecem a ser plantadas, podadas e regadas, e a ser prudentemente formadas, para alcançarem eficazes progressos nos estudos, nos costumes e na piedade (COMÊNIO, 1985, p. 132).

Em suma, todas as iniciativas práticas e teóricas de Comenius visando à escolarização de crianças brotam de uma preocupação pastoral com a salvação dos homens. A educação das crianças e jovens é a solução, que teria sido apontada por Deus mesmo, para o maior problema do cristão e, que, por um exagero etnocêntrico, Comenius considera o maior problema do gênero humano: como alcançar o fim último do homem, isto é, sua bem-aventurança eterna com Deus?

3.3 A inscrição do projeto pedagógico de Comenius no protestantismo e a crítica à realidade escolar de seu tempo

Comenius era um pastor protestante. Assim sendo, parece natural que seu projeto pedagógico se inscreva no interior desse conjunto histórico de discursos e práticas que conhecemos com o nome de protestantismo. E, de fato, há na *Didática magna* vários elementos que comprovam essa inscrição. É isso que veremos a seguir.

Antes, porém, queremos registrar que não temos o interesse de discutir as ideias teológicas do pastor Comenius, mas apenas mostrar como ele mesmo vincula suas preocupações pedagógicas com a tradição protestante e, muito particularmente, com Lutero.

Uma primeira indicação dessa inscrição está no fato de os nomes de Lutero e Melanchton, frequentemente omitidos em escritos educacionais católicos, serem, várias vezes, mencionados positivamente nas páginas da *Didática magna*. Ao citá-los assim, Comenius, ao mesmo tempo, manifesta seu apreço por esses instauradores da discursividade pedagógica protestante, apoia-se na autoridade deles e indica o lugar de onde fala.

Lutero, como já vimos, atribuía à educação um papel pastoral. A educação é importante, antes de tudo, porque tem um papel na salvação das almas. Secundariamente, porém, ela também era útil para o governo secular. Foi com base nessa concepção que ele se dirigiu aos governantes de todas as cidades alemãs e

exortou-os a se empenharem na abertura de escolas.

Pouco mais de um século depois, Comenius, semelhantemente, dirigiu-se aos governantes dos povos pedindo-lhes que cuidassem da educação da juventude, em nome da salvação de todos:

Venho a vós, que em nome de Deus presidis às coisas humanas, ó dominadores dos povos e governantes [...] Peço-vos, por Cristo, suplico-vos, pela salvação dos nossos filhos, escutai-me! A coisa é séria, muito séria, pois diz respeito à glória de Deus e à salvação dos povos (COMÊNIO, 1985, p. 474).

Mais diante, ele recorreu ao reformador protestante para convencer os governantes de que a educação também é útil para o Estado:

Lutero, de santa memória, exortando as cidades da Alemanha a erigir escolas, escreveu com razão: “Quando, para edificar cidades, fortalezas, monumentos e arsenais, se gasta uma só moeda de ouro, devem gastar-se cem para educar bem um só jovem, para que este, quando homem feito, possa guiar os outros pelos caminhos da honestidade. Efetivamente, o homem bom e sábio (acrescenta Lutero) é o mais precioso tesouro de todo o Estado” (COMÊNIO, 1985, p. 474-5).

A *Didática magna* pretende oferecer um programa completo de reforma da educação. Isso implica que, para seu autor, o estado em que se encontrava a educação naquele momento não era satisfatório. De fato, Comenius destinou um capítulo inteiro de sua obra à crítica da educação escolar de seu tempo¹⁹. Na realização dessa crítica ele toma como parâmetros dois votos realizados por Lutero, quando exortou os governantes das cidades do império a abrirem escolas.

O primeiro voto é seguinte:

[...] que, em todas as cidades, vilas e aldeias, sejam fundadas escolas, para educar toda a juventude de ambos os sexos [...], de tal maneira que, mesmo aqueles que se dedicam à agricultura e às profissões

¹⁹ Trata-se do capítulo XI, “Até agora não tem havido escolas que correspondam perfeitamente ao seu fim” (Cf. COMÊNIO, 1985, p 155-162).

manuais, frequentando a escola, ao menos duas horas por dia, sejam instruídos nas letras, na moral e na religião (LUTERO citado em COMÊNIO, 1985, p. 156).

Comenius contrasta esse desejo do reformador protestante com a realidade de seu tempo.

Em primeiro lugar, observa que, contrariamente às expectativas de Lutero, nas aldeias e nos pequenos povoados, não tinham sido ainda fundadas escolas.

Em segundo lugar, destaca que, contrariando os anseios do reformador protestante de que as escolas educassem todos os jovens, inclusive os pobres, as escolas existentes educavam apenas os ricos. Para Comenius, isso causava um enorme prejuízo para a Igreja e para o Estado, pois provavelmente existiam inteligências excelentes entre os pobres que estavam sendo desperdiçadas por não terem acesso à instrução.

Em terceiro lugar, contrariando o desejo expresso por Lutero de que os jovens fossem instruídos nas letras, na moral e na religião, as escolas deixavam sem cuidados a moral e a religião e dedicavam-se apenas ao estudo das letras e das ciências:

Efetivamente, aquilo que sobretudo se devia implantar na alma dos jovens, isto é, a piedade e a moralidade, descarta-se de modo particular. E afirmo que estas duas coisas, em todas as escolas (mesmo nas Universidades, que deviam ser o ponto mais alto da cultura humana), têm sido as mais descuidadas (COMÊNIO, 1985, p. 157).

Note-se que, para Comenius, as três coisas mencionadas por Lutero como devendo ser ensinadas – as letras, a moral e a religião – estão dispostas em uma ordem crescente de importância: a religião, em primeiro lugar, e a moral, em segundo, constituem “aquilo que sobretudo se devia implantar na alma dos jovens”. As letras, as artes e as ciências vêm num plano abaixo delas. Ora, para Comenius, o principal defeito das escolas daquele tempo é terem-se restringido a esse plano secundário, negligenciando a vida honesta e piedosa, o que, segundo ele, tinha repercussões danosas sobre a totalidade da sociedade:

E de onde nasce o mal senão do fato de que se não exige às escolas que ensinem a viver honestamente? Isto é testemunhado pela disciplina dissoluta de quase todas as escolas, pelos costumes relaxados de todas as classes sociais e pelos infinitos lamentos, suspiros e lágrimas de muitas pessoas piedosas. E há ainda alguém que possa defender o estado das escolas? (COMÊNIO, 1985, p. 158).

Por fim, Comenius acredita que essa nociva prioridade dada ao ensino das letras e das ciências em detrimento da educação moral e religiosa tinha sua origem no fato de os homens estarem dominados pelo pecado original:

A doença hereditária, descida até nós a partir das duas primeiras criaturas, domina-nos de tal modo que, posta de parte a árvore da vida, voltamos desordenadamente os nossos apetites só para a árvore da ciência. E as escolas, secundando estes apetites desordenados, até agora não têm procurado senão a ciência (COMÊNIO, 1985, p. 158).

O propósito de Comenius é redefinir as prioridades da educação, obedecendo a uma escala de valores na qual a piedade tenha primazia sobre a moral e esta sobre o ensino das letras, artes e ciências. Esse propósito o leva a repensar o conteúdo das leituras que eram realizadas nas escolas. Ao fazê-lo, suas ideias convergem, mais uma vez, com as de Lutero.

De fato, como vimos no capítulo anterior, Lutero não estava satisfeito com o lugar que a Escritura ocupava nas escolas. O ensino do evangelho ocorria no início da escolarização e desaparecia nos níveis superiores. Nestes, predominava a leitura de Aristóteles e de sentenças de outros filósofos. No discurso *À Nobreza Cristã da Nação Alemã, acerca da Melhoria do Estamento Cristão*, ele lamentava: “Agora, nem mesmo os grandes eruditos, prelados e bispos conhecem o evangelho”. E por isso, advertia que as escolas tornar-se-iam “grandes portões para o inferno”, se não ensinassem com afinco a Sagrada Escritura e se não a incutissem nos jovens (LUTERO, 1988, p. 33). E daí fazia a seguinte recomendação: “Nas escolas superiores e inferiores a lição mais importante e comum deveria ser a Sagrada Escritura, antes de qualquer coisa, e, para os meninos pequenos, o evangelho” (LUTERO, 1988, p. 33).

Comenius avalia que essa situação não mudou no século XVII. Alega que nas escolas cristãs aprende-se mais sobre o mundo do que sobre Cristo e que, “mesmo a muitos teólogos, entre os mais eruditos e notáveis, Cristo apenas fornece uma máscara, e Aristóteles, com a restante multidão dos pagãos, fornece o sangue e o espírito” (COMÊNIO, 1985, p. 386). E considera essa influência dos filósofos perigosa porque estes têm, em geral, um ensinamento contrário ao de Cristo. Em apoio a essa ideia, ele recorre a Felipe Melancton, que diz que os filósofos só ensinam o amor próprio, o egoísmo, a soberba e a paixão de polemizar (COMÊNIO, 1985, p. 386).

Para Comenius, como para o Lutero do discurso *À nobreza alemã*, a Sagrada Escritura deve ser a lição comum de todas as escolas, da inferior à superior. Isso implica que, para ambos, a Escritura não era mais ou menos recomendável para essa ou aquela idade em função de sua maior ou menor complexidade. Ela lhes parecia adaptável a todas as idades. Entretanto não foi em Lutero nem em um autor protestante que Comenius foi buscar um argumento a favor dessa prescrição universal. Ele foi busca-lo em um autor católico: Erasmo de Rotterdam.

A Sagrada Escritura, diz, adapta-se igualmente bem a todos, abaixa-se até às criancinhas, acomoda-se ao seu modo de viver, alimentando-as com leite, aquecendo-as, sustentando-as, tudo fazendo até que se tornem grandes em Cristo. E, entretanto, assiste de tal maneira aos mais pequenos, que é admirável mesmo para os maiores: com os pequenos é pequena, com os grandes é mais que grande. Não rejeita nenhuma idade, nenhum sexo, nenhuma fortuna, nenhuma condição. O sol, portanto, não é tão comum e tão fruível por todos como a doutrina de Cristo. Não repele absolutamente ninguém, a não ser que esse mesmo se repila a si, odiando-se a si próprio (ERASMO citado por COMÊNIO, 1985, p. 361).

Essa referência ao católico Erasmo não compromete a inscrição de Comenius na tradição protestante. É sabido que Erasmo despertava desconfianças tanto entre os católicos quanto entre os protestantes, mas, apesar disso, os dois lados também costumavam buscar nele apoio para suas respectivas causas. O Erasmo que interessava aos católicos era o crítico de Lutero e defensor da doutrina do livre-arbítrio; o Erasmo que interessa aos protestantes é o crítico das mazelas da Igreja; é o apologista da Sagrada Escritura e defensor ardoroso de sua leitura. Era esse último Erasmo o que

interessava a Comenius.

O segundo voto de Lutero é o seguinte:

Que sejam instruídos com um método muito fácil, não só para que se não afastem dos estudos, mas até para que para eles sejam atraídos como para verdadeiros deleites, [...] para que as crianças experimentem nos estudos um prazer não menor que quando passam dias inteiros a brincar com pedrinhas, com a bola, e às corridas (LUTERO citado por COMÊNIO, 1985, p. 156).

Comenius constatava que, em vez do método atraente desejado por Lutero, as escolas empregavam um método tão duro que eram vistas como “espantalhos das crianças”, pois, longe de atrair as crianças, aterrorizam-nas, fazendo-as buscar outros gêneros de vida longe dos estudos; em vez do método profícuo, usavam um método tão estéril, que retinha os estudantes “durante cinco, dez, ou mais anos, em coisas que a mente humana é capaz de aprender em um ano”; em vez do método fácil, utilizavam um método tão obscuro, confuso e intrincado que pareciam ensinar por meio de enigmas (COMÊNIO, 1985, p. 157-8).

A gravidade disso aos olhos de Comenius se expressa na sua concordância com Eilhard Lubin, um teólogo que se dizia persuadido de que tal método fora introduzido nas escolas por algum gênio maligno, inimigo do gênero humano (Cf. COMÊNIO, 1985, p. 160).

3.4 O niilismo negativo e o estabelecimento dos objetivos da educação

Vimos, no início deste capítulo, que Comenius recusara-se a aceitar a sugestão de seu amigo Hübner de que fossem retirados os primeiros capítulos da *Didática magna*. Em sua recusa, Comenius alegara que a obra iria continuar começando pelo fim último do homem, pois dele decorria tudo o que interessava ao homem: a busca de sua perfeição e a fruição da bem-aventurança eterna.

Nos primeiros capítulos da referida obra aparecem duas teses intimamente relacionadas: a de que o fim último do homem está fora desta vida e a de que esta vida não é senão uma preparação para a vida eterna.

A primeira tese é enunciada assim: sendo o homem a mais excelsa das criaturas, deve ter um fim superior ao de todas as demais, que seria o de “gozar, juntamente com Deus, que é o cume da perfeição, da glória e da beatitude, para sempre, a mais absoluta glória e beatitude” (COMÊNIO, 1985, p. 83).

A excelência do homem é definida por uma caracterização que o separa dos demais seres e o apresenta como situado num plano mais elevado. Recorrendo à Escritura, Comenius destaca a singularidade da criação do homem, segundo o livro do Gênesis. Ao contrário das outras criaturas, Deus não se limitou a ordenar que ele fosse feito; moldou-lhe um corpo a partir do barro e “insuflou-lhe por alma uma parte de si mesmo” (COMÊNIO, 1985, p. 83).

A partir daí, Comenius vai percorrer toda uma série de tópicos tradicionais do que Nietzsche chamava de niilismo negativo e que se caracteriza pela qualificação negativa do corpo em nome da alma, da vida presente em nome da “vida futura”, do tempo em nome da eternidade.

Fuganti (2007, p. 68) sintetiza de modo magnífico a concepção nietzschiana do niilismo negativo:

Há sempre no niilismo uma desqualificação do corpo, um pressuposto de que a existência tem alguma carência que a torna imperfeita, de que existir é desejar e desejar é ter falta de objeto. E, nesse sentido, o homem, separado da capacidade de existir, busca, desesperado e confusamente – para escapar dessa existência cuja falta de preenchimento é traduzida por uma consciência devedora –, um elemento superior, um valor superior à vida, um valor superior à existência.

É justamente essa lógica – em que o “sim” à outra vida tem como correlato um “não” ao corpo, ao desejo e a esta vida – que comanda toda a argumentação comeniana que estabelece o fim último do homem e, por consequência, os fins da educação.

A singularidade da criação do homem, ao mesmo tempo em que o eleva acima das outras criaturas, instala nele uma divisão e uma hierarquia. De um lado, o homem tem um corpo feito da terra, isto é, proveniente do mundo criado; de outro, tem uma alma insuflada diretamente por Deus. O corpo, sujeito ao tempo, é a parte inferior do homem e tem seu fim nesta vida; no entanto a alma, parte superior do homem, esta é destinada à outra vida, que é eterna. Esse é o primeiro argumento apresentado em favor da tese de que o fim último do homem está fora desta vida.

Em outro argumento, Comenius reúne aristotelismo, platonismo e teologia cristã. Seguindo Aristóteles, fala que o homem possui três tipos de vida – a vegetativa, a animal e a intelectual ou espiritual. Observa, em seguida, que os dois primeiros tipos não podem viver sem o corpo; entretanto o último tipo goza dessa possibilidade, o que seria comprovado pelo fato de que os anjos, embora não possuam corpo, possuem vida intelectual. Na linha do platonismo, acrescenta que, nos homens, este tipo supremo de vida está obscurecido e limitado pelos dois tipos anteriores, marcadamente corporais, e daí infere que deve haver outro lugar em que essa vida espiritual, já livre do corpo, possa alcançar seu maior desenvolvimento. Esse lugar é o mais além (*Plus ultra*).

Os dois primeiros argumentos resultam de uma desvalorização do corpo, que vincula o homem a este mundo, e uma correlativa sobrevalorização da alma intelectual ou espiritual, entendida como provinda diretamente de Deus. Os argumentos seguintes fazem uma apreciação desfavorável da própria vida presente, caracterizada pela temporalidade, pela falta de preenchimento e imperfeição, em contraste com a “vida futura”, vista como eterna, plena e perfeita.

Assim, o terceiro argumento destaca a inalcançabilidade da realização dos desejos e dos projetos humanos na vida presente:

Tudo o que fazemos e sofremos nesta vida mostra que não atingimos aqui o nosso fim último, mas que tudo o que é nosso, e bem assim nós próprios, tende para outro lugar. [...] Nesta vida, nunca se consegue encontrar o fim, nem dos nossos desejos nem das nossas tentativas (COMÊNIO, 1985, p. 84-5).

Nela, certamente subimos degraus acima, mas nunca alcançamos o último. Para

atingirmos o degrau supremo, assevera Comenius, é necessário ir a outro lugar. A morte é uma partida, a passagem para esse outro lugar: a vida eterna.

Outro argumento fundado na desvalorização da vida presente em favor da “vida eterna” é o das “três moradas” do homem: o útero materno, a terra, o céu. Na passagem de uma para outra, há um crescimento qualitativo nos dons recebidos pelo homem. A morte assinala a passagem à “plenitude perfeita”: “Na primeira [morada], recebemos apenas a vida, juntamente com um movimento e sentidos incipientes; na segunda, a vida, o movimento e os sentidos com os primórdios da inteligência; na terceira, a plenitude perfeita de todas as coisas” (COMÊNIO, 1985, p. 87).

Mas, segundo Comenius, tudo isso fica mais claro no exemplo dado por Jesus:

Assim como Ele não veio para continuar a viver neste mundo, mas para passar, terminado o curso da vida, às habitações eternas, assim também nós, uma vez que nos cabe a mesma sorte que a Ele, não devemos permanecer aqui, mas emigrar para outro lugar (COMÊNIO, 1985, p. 87).

Deste modo, não valendo por si mesma, já que está encaminhada a um mais além (*Plus ultra*), a vida presente é reduzida a uma mera preparação para outra vida, considerada a “verdadeira vida”: “esta vida, uma vez que tende para outra, não é vida (falando com rigor), mas um proêmio da vida verdadeira e que durará para sempre” (COMÊNIO, 1985, p. 89). Por meio de uma analogia, Comenius (1985, p. 93) tenta comprovar que esta vida, terrena e corporal, é mera preparação para outra: “assim como é certo que a estadia no útero materno é uma preparação para viver no corpo, assim também é certo que a estadia no corpo é uma preparação para aquela vida que será uma continuação da vida presente e durará eternamente”.

Assim, o mundo sensível fica reduzido a quase nada: “de qualquer parte que se olhe, atesta que não foi criado para outro fim senão para servir para a multiplicação, para a alimentação e para a educação do gênero humano” (COMÊNIO, 1985, p. 89).

Convencido de ter demonstrado que o fim último do homem é a bem-aventurança eterna com Deus, Comenius passa a deduzir quais são os fins secundários

do homem, subordinados ao fim último e compatíveis a esta vida transitória.

Conclui que são três: que o homem seja criatura racional; senhor de si mesmo e de outras criaturas; e imagem de seu criador. Sobre essas três coisas funda-se “a base da vida presente e da futura”.

Ser criatura racional é conhecer o fundamento de todas as coisas ocultas ou manifestas, inclusive a ciência dos artífices e a arte da palavra.

Ser senhor de si mesmo e de outras criaturas é portar-se de modo régio, não se submetendo a nenhuma criatura, “nem mesmo à própria carne”, servindo-se generosamente de todas e não ignorando “onde, quando, como e até que ponto deve obedecer ao corpo, e onde, quando, como e até que ponto deve servir o próximo. Numa palavra, que pode regular prudentemente os movimentos e as ações, externas e internas, de si mesmo e dos outros” (COMÊNIO, 1985, p. 96-7).

Ser a imagem do seu criador é espelhar-se na perfeição de seu arquétipo, que diz “Sede santos, porque Eu, o vosso Deus, sou santo” (Levítico, 19, 2).

Comenius chamará de “instrução” ao conhecimento do fundamento de todas as coisas; de “virtude” ou “honestidade dos costumes” ao governo de si e das outras criaturas; e, por fim, de “piedade” à religião, isto é, à veneração interna pela qual a alma se liga a Deus.

Tornar-se instruído, virtuoso e piedoso são, segundo Comenius, os três objetivos essenciais do homem nesta vida, pois eles o preparam para o seu fim último: “Fique, portanto, assente isto: quanto maior é a atividade que, nesta vida se despende por amor da instrução, da virtude e da piedade, tanto mais nos aproximamos do fim último” (COMÊNIO, 1985, p. 99).

O niilismo negativo do cristianismo, que serviu de ponto de partida, reaparece no ponto de chegada:

Nestas três coisas reside toda a excelência do homem, porque só estas são o fundamento da vida presente e da futura; as outras (a saúde, a força, a beleza, o poder, a dignidade, a amizade, o sucesso, a longevidade) não são senão acréscimos e ornamentos externos da

vida, se acaso Deus os junta a ela, ou vaidades supérfluas, pesos inúteis e estorvos nocivos, se alguém, desejando-os apaixonadamente, os vai procurar, e, descuradas as coisas mais importantes, deles se ocupa e neles se mergulha (COMÊNIO, 1985, p. 97-8).

O poder pastoral é sempre niilista. Sua preocupação com o regime das almas sempre se alimenta de sua depreciação do corpo; sua preocupação com a vida eterna sempre se alimenta da depreciação da vida presente. Entretanto raramente um texto pedagógico inspirado no pastorado cristão é tão explícito em relação a suas premissas niilistas quanto a *Didática magna*.

3.5 A arte de incutir no espírito das crianças a moral e a piedade

Ao estabelecer os objetivos do homem nesta vida transitória, Comenius estabeleceu também os fins da escola: a instrução, a moral e a piedade. Tais objetivos não estão dispostos no mesmo plano. Eles são apresentados por Comenius formando uma escala ascendente de valor, ditada pela sua visão pastoral da educação. Curiosamente, os estudos sobre Comenius, salvo algumas exceções, costumam ater-se naquilo que Comenius fala sobre a instrução, deixando em segundo plano suas considerações acerca do ensino da moral e da piedade. Esse procedimento choca-se vivamente com as intenções explícitas do educador morávio, que diz:

Infeliz a instrução que se não converte em moralidade e em piedade! Com efeito, que é a ciência sem a moral? [...] Da mesma maneira que as pedras preciosas se não encaixam no chumbo, mas no ouro, para que em conjunto irradie um brilho mais esplendoroso, assim também a ciência não deve juntar-se à libertinagem, mas à virtude, para que uma aumente o brilho da outra. E quando a uma e outra se junta uma piedade verdadeira, então a perfeição ficará completa. De fato, o temor de Deus, da mesma maneira que é o princípio e o fim da sabedoria, é também o cume e a coroa da ciência, porque a plenitude da sabedoria consiste em temer o Senhor (COMÊNIO, 1985, p. 151).

Mais adiante, depois de apresentar o método para ensinar as ciências em geral,

as artes e as línguas, ele diz que estas “não são senão propedêuticas para coisas mais importantes” (COMÊNIO, 1985, p. 343), isto é, para o estudo da moral e da piedade. Se estas últimas são consideradas mais importantes é porque “por meio delas, nos elevamos verdadeiramente acima das outras criaturas e nos aproximamos mais de Deus” (COMÊNIO, 1985, p. 343).

É necessário ressaltar que, quando Comenius adota o conhecido *slogan* de que “as escolas são oficinas de homens”, é, sobretudo, na arte de inculcar a moral e a piedade que ele pensa: “Importa, portanto, esforçar-se, quanto possível, por estabelecer com exatidão a arte de inculcar no nosso espírito a moral e a piedade autênticas, e por introduzi-las nas escolas, para que estas sejam verdadeiramente, como são chamadas, oficinas de homens” (COMÊNIO, 1985, p. 343).

A arte de inculcar a moral e a arte de inculcar a piedade constituem o ponto culminante da arte de ensinar. Em que consiste cada uma? Quais os preceitos a que devem obedecer?

No que diz respeito à arte de inculcar a moral especificamente, Comenius recomenda primeiramente que se ensinem todas as virtudes, começando pelas cardeais: a prudência, a temperança, a fortaleza e a justiça. A abordagem dessas virtudes é feita de modo trivial.

Comenius dá à prudência o sentido que Vives dava à *sapientia*. Ela seria obtida pela aprendizagem das diferenças das coisas e de seu exato valor, não julgando boa uma coisa má nem má uma coisa boa; não julgando justa uma coisa injusta nem injusta uma coisa justa etc. O adequado juízo sobre as coisas é considerado o fundamento de toda virtude.

Comenius dá à temperança um sentido próximo daquele que lhe dava Aristóteles. Sua matéria diz respeito ao bom uso dos prazeres físicos. Mas enquanto Aristóteles relacionava a temperança apenas aos prazeres que derivavam da comida, da bebida e do sexo, Comenius refere-a a uma lista mais ampla: os alunos deveriam observá-la “no comer e no beber, no sono e na vigília, no trabalho e nos divertimentos, na palavra e no silêncio, durante todo o tempo da sua instrução e educação”

(COMÊNIO, 1985, p. 345). No plano formal, o princípio aristotélico do justo meio é traduzido pelo adágio erasmiano *Ne quid nimis* (Nada em excesso!).

Sobre a justiça, Comenius limita-se a dizer que os alunos a aprenderão não fazendo mal a ninguém, dando a cada um o que é seu, fugindo da mentira e do engano e comportando-se atenta e amavelmente.

Na exposição que Comenius faz do ensino das virtudes cardeais, a novidade está no modo como ele entende a fortaleza. Já vimos que, segundo Comenius, o indivíduo virtuoso é aquele que é “capaz de dominar as coisas e a si mesmo” (COMÊNIO, 1985, p. 97), o que implica “que não está sujeito a nenhuma criatura, nem mesmo à própria carne” (COMÊNIO, 1985, p. 96). Ora, essa questão do domínio de si esteve, desde Platão, ligada à virtude da temperança. Comenius ligou-a à virtude da fortaleza:

Aprendam a fortaleza vencendo-se a si mesmos, ou seja, dominando a paixão de discorrer, ou de se divertir fora ou além do tempo próprio, e restando a impaciência, a murmuração e a ira. O fundamento disto está em habituar os alunos a proceder sempre em conformidade com a razão e nunca em conformidade com as inclinações e com as paixões. Com efeito, o homem é um animal racional; portanto, habitue-se a guiar-se pela razão ao deliberar quais são as ações boas, porque as deve fazer e como as deve fazer; para que o homem seja verdadeiramente senhor dos seus atos. Mas, porque as crianças (ao menos, nem todas) não são ainda capazes de proceder assim deliberadamente e assim racionalmente, será de grande proveito que se lhes ensine a maneira de exercitar a fortaleza e de se dominarem a si mesmas, habituando-as a fazer de preferência a vontade dos outros que a própria, por exemplo, a obedecer, em tudo e sempre, aos superiores, com a máxima prontidão. “Aqueles que domesticam bem os cavalos, diz Lactâncio, antes de tudo ensinam-lhes a obedecer ao freio; portanto, quem quer instruir e educar crianças, habitue-as primeiro a prestar atenção ao que se lhes diz” (COMÊNIO, 1985, p. 345-6).

A formação moral do aluno deve incluir, além das virtudes cardeais, mais três a elas relacionadas: a “franqueza honesta”, a “perseverança no trabalho” e a “solicitude”.

O jovem adquire a franqueza honesta tratando frequentemente com pessoas honestas e executando perante elas tudo o que lhe foi ordenado.

Adquire a perseverança no trabalho quando mantido sempre ocupado: “Efetivamente, desejando nós mantê-los ocupados, nada importa que façam uma coisa ou outra, com este ou com aquele fim, desde que façam qualquer coisa” (COMÊNIO, 1985, p. 347). Com o tempo, as contínuas ocupações do espírito e do corpo tornarão intolerável ao homem diligente a ociosidade estéril.

Por fim, Comênio sustenta que é necessário inculcar no espírito das crianças a solicitude ou o desvelo em servir ao próximo. Essa virtude tão cristã encontra um obstáculo no egoísmo, vício grave inerente à natureza corrupta do homem. O egoísmo impele cada homem a buscar o seu próprio proveito não se importando com os demais e, por isso, é fonte de muitos males.

Importa, por isso, inculcar na juventude o objetivo da nossa vida, ou seja, que não nascemos apenas para nós, mas também para Deus e para o próximo, isto é, para a comunidade do gênero humano, a fim de que as crianças, seriamente persuadidas desta verdade, se habituem, desde pequeninas, a imitar Deus, os anjos, o sol, etc. e todas as outras criaturas mais generosas, isto é, desejem e se esforcem por ajudar, com os seus serviços, o maior número possível de pessoas (COMÊNIO, 1985, p. 348).

Além das recomendações particulares sobre cada uma das virtudes que devem ser inculcadas nas crianças e jovens, Comenius dá alguns conselhos de natureza geral. Em primeiro lugar, ressalta a conveniência de que a educação das virtudes comece desde a primeira idade, antes que os vícios dominem o espírito da criança. Em segundo lugar, recomenda que os jovens aprendam as virtudes praticando incessantemente ações moralmente boas. Assim, “aprenderão a obediência obedecendo, a abstinência abstendo-se, a veracidade dizendo a verdade, a constância sendo constantes, etc., desde que não falte quem lhes abra o caminho, com palavras e com exemplos” (COMÊNIO, 1985, p. 349). Em terceiro lugar, exorta os pais, amas, professores e discípulos a darem exemplos de vida disciplinada, pois as crianças tendem a imitar toda conduta que observam, sejam essas condutas boas ou más. Em quarto, sugere que sejam dados a conhecer preceitos retirados da Sagrada Escritura.

Comenius encerra a lista das recomendações gerais, com duas especialmente importantes. Primeiramente, fala da necessidade de as crianças serem guardadas

zelosamente das más companhias, para não serem corrompidas por estas.

Efetivamente, por causa da corrupção da nossa natureza, o mal acomete-nos, não só mais facilmente, mas também mais tenazmente. Importa, portanto, com todo o cuidado, manter longe da juventude todas as ocasiões de corrupção, como são as más companhias, as conversas grosseiras, as leituras frívolas e fúteis (pois os exemplos de vícios que se infiltram, quer pelos ouvidos, quer pelos olhos, são veneno para os espíritos) (COMÊNIO, 1985, p. 350).

Por outro lado, fala também da necessidade de que se zele para não deixar as crianças entregues à ociosidade, a fim de que, “estando sem fazer nada, não aprendam a fazer mal ou se deixem invadir pelo torpor da alma” (COMÊNIO, 1985, p. 350).

Outra recomendação especialmente importante diz respeito à disciplina, que serve para prevenir e barrar o mal. Este sempre pode brotar aqui e ali, em consequência das ciladas de Satanás e da própria fraqueza da natureza humana corrompida. Palavras, reprimendas e açoites podem combatê-lo eficazmente.

Quanto ao rigor da disciplina, Comenius faz uma importante observação: “nas escolas, a disciplina deve ser severa, não tanto por causa das letras (as quais, ensinadas com um bom método, são delícias e atrativos para a inteligência humana), como por causa dos costumes” (COMÊNIO, 1985, p. 351).

Nessa arte de inculcar a moral, as referências à ética das virtudes, de proveniência grega, não devem nos enganar. O quadro no interior do qual elas aparecem é cristão. A própria expressão “virtudes cardeais” já revela isso. A doutrina das virtudes cardeais, mesmo que utilize elementos da problematização da ética grega, é escolástica. Em Comenius, ela está reduzida a uma série de preceitos negativos: não se enganar na avaliação das coisas; não se exceder no comer, beber, dormir, falar, trabalhar, divertir-se; não fazer mal a ninguém; não deixar-se dominar pelas paixões. Por fim, a aquisição das virtudes não é feita em função da vida presente – para torná-la bela ou memorável, por exemplo – mas em função de “outra vida”.

As demais virtudes, não provenientes das éticas gregas, têm também uma função negativa. A perseverança no trabalho visa a impedir a ociosidade estéril e perigosa; a

solicitude visa a eliminar o “vício do egoísmo” e o amor próprio.

As sugestões metodológicas são lugares comuns do pastorado: ensinar pelo exemplo, orientar-se por preceitos bíblicos, não deixar que as boas ovelhas se corrompam pela companhia das más.

Depois da arte de incutir a moral, Comenius passa à arte de incutir a piedade. Antes de expor as suas regras, enumera as três fontes da piedade: “a Sagrada Escritura, o mundo e nós mesmos: na primeira, encontram-se as palavras de Deus, no segundo as obras e em nós os instintos” (COMÊNIO, 1985, p. 350). A palavra “instinto” não tem aí sentido biológico; refere-se à inspiração que dá ao homem o conhecimento de Deus.

Em seguida, Comenius, apoiando-se em Lutero, enumera três formas de beber nessas fontes: a meditação sobre as palavras, as obras e a bondade de Deus; a oração, definida como a imploração da misericórdia divina; e a tentação. Esta última constitui uma espécie de prova ou exame dos progressos do indivíduo na piedade: “o homem deve tentar-se constantemente a si mesmo para ver se tem fé e para ver com que solicitude faz a vontade de Deus” (COMÊNIO, 1985, p. 355). Existem tentações divinas, diabólicas e humanas. As tentações humanas acontecem “quando aqueles que presidem devotamente aos outros se põem a explorar, com vigilante atenção e com investigações abertas ou ocultas, os progressos realizados [...]” (COMÊNIO, 1985, p. 355).

Feitas essas observações sobre as fontes da piedade e sobre as formas de usá-las, Comenius passa às regras de incutir a piedade.

Logo na primeira regra, recomenda que “o cuidado para incutir a piedade comece nos primeiros anos da infância [...] porque não adiar tal cuidado é útil, como porque adia-lo é perigoso” (COMÊNIO, 1985, p. 356). Se não se incute o amor de Deus na alma das crianças quando ela ainda é tenra, um desprezo pela divindade e um espírito profano podem nela se alojar, sendo difícil ou impossível desalojá-los de lá mais tarde.

Daí a segunda regra: “logo que começam a servir-se dos olhos, da língua, das mãos e dos pés, aprendam as criancinhas a olhar os céus, a erguer as mãos, a pronunciar o nome de Deus e de Cristo, e ajoelhar-se diante da sua invisível majestade e a venerá-

la” (COMÊNIO, 1985, p. 357). Comenius justifica esse conselho argumentando que, embora inicialmente elas não compreendam o que fazem, por terem uma razão ainda débil, é conveniente que exercitem essas práticas para saberem o que deve ser feito. Depois de exercitadas nelas por algum tempo, será mais fácil inculcar-lhes o significado daquilo que fazem.

A sequência que vai da terceira à nona regra é dedicada aos aspectos do conteúdo doutrinal da arte de inculcar a piedade. Essa sequência começa com a terceira regra dizendo: “Logo que as crianças têm idade suficiente para serem ensinadas, deve, antes de tudo, infundir-se-lhes a convicção de que não estamos no mundo por causa desta vida, mas que caminhamos para a eternidade, e que aqui estamos apenas de passagem, para nos prepararmos convenientemente para entrarmos dignamente nas moradas eternas” (COMÊNIO, 1985, p. 358).

A sequência prossegue recomendando que se ensine às crianças que estamos neste mundo apenas para nos prepararmos para a vida eterna, a qual pode ser de dois tipos: “feliz com Deus” ou “infeliz no inferno”. A primeira é reservada àqueles que “caminham com Deus”, isto é, àqueles “que o tem diante dos olhos, o temem e observam os seus mandamentos” (COMÊNIO, 1985, p. 359).

Mas a arte de inculcar a piedade não se restringe a inculcar aspectos doutrinários, deve também instaurar práticas habituais: como a leitura da Sagrada Escritura, os exercícios do culto e as boas obras corporais. Dessas três práticas religiosas, Comenius trata na sequência que vai da regra XI a XVII.

A regra XI recomenda que “a Sagrada Escritura seja, nas escolas cristãs, o Alfa e o Ômega” (COMÊNIO, 1985, p. 360). Comenius faz votos de que toda a vida do cristão seja regida pela Bíblia: “que todas as conversas dos cristãos sejam sobre temas da Bíblia! [...] que a primeira palavra que se aprenda a balbuciar seja Cristo [...]. Feliz aquele que a morte encontra com a Bíblia na mão!” (COMÊNIO, 1985, p. 361-2).

Entretanto, para Comenius, a prática da leitura da Bíblia não se restringe à ação de tomar conhecimento do conteúdo do texto escrito para se informar. Ler a Bíblia é praticá-la. Há coisas que ela revela; há outras que ela ordena e, finalmente, há coisas

que ela promete. Assim, nada há nela que não se refira à fé, à caridade e à esperança. Ler a bíblia implica praticar essas três virtudes cristãs: “acreditar no que Deus revela, [...] cumprir o que Ele ordena e [...] esperar o que Ele promete” (COMÊNIO, 1985, p. 364).

No que se refere à prática do culto, Comenius recomenda que sejam ensinados aos jovens tanto o exterior (falar de Deus, adorá-lo de joelhos, cantar hinos, frequentar ritos públicos etc.) quanto o interior (pensar em Deus, temê-lo, amá-lo etc.), para que não sejam formados “hipócritas, ou seja, cultores de Deus superficiais, fingidos e simuladores, ou então fanáticos, que se deleitam nos seus sonhos e, desprezando o ministério externo, dissolvem a ordem e o decoro da Igreja [...]” (COMÊNIO, 1985, p. 366-7).

Por fim, Comenius recomenda que as crianças sejam diligentemente habituadas a praticar obras externas, isto é, a exercitar continuamente a temperança, a justiça, a misericórdia e a paciência.

Entre as últimas regras, encontra-se a que recomenda que os pequeninos sejam advertidos de que “o caminho mais seguro desta vida é o caminho da cruz”,

para que entendam que não podem ser discípulos de Cristo, se não renunciam a si mesmos, se não transportam sobre os seus ombros a Cruz de Cristo (veja-se Lucas, 14, versículo 27), e se não estão preparados a seguir Deus durante toda a vida, por qualquer parte por onde Ele queira conduzi-los (COMÊNIO, 1985, p. 368-9).

Por fim, Comenius recomenda o cuidado de, quando se estiver a inculcar a piedade nas crianças, não se dar nenhum exemplo em contrário. Deve-se evitar que as crianças ouçam ou vejam blasfêmias e outras impiedades. Caso elas ocorram, devem ser severamente punidas.

Vimos, no início desta seção, que Comenius dizia ser o ensino das ciências, das artes e das línguas uma mera “propedêutica” para coisas que ele considerava mais importantes: a arte de inculcar a moral e a piedade. Vimos também que a importância maior da segunda dessas artes residia, segundo Comenius, no fato de que, por meio

dela, “nos aproximamos mais de Deus”. O verbo “aproximar(-se)” significa “mover(-se) para próximo”. O resultado esperado pela prática desta arte é o movimento da criança para próximo de Deus. Mais do que transmitir uma verdade ou suscitar um sentimento ou pensamento, seu objetivo é “conduzir”. E, como o destino aonde ela conduz é Deus (ou, se se preferir, o “reino de Deus”, a “bem-aventurança eterna”, a “salvação” etc.), ela é essencialmente uma arte pastoral.

Sem grande esforço, o leitor nota que todo o capítulo dedicado ao “método para inculcar a piedade” usa fartamente a metáfora pastoral do “caminho”, do “caminhar”, do “conduzir”, do “seguir” etc. Um rápido apanhado nos permite constatar isso: “Não estamos no mundo por causa desta vida, mas [...] *caminhamos* para a eternidade” (COMÊNIO, 1985, p. 358); “Passarão para o seio de Deus todos aqueles que, neste mundo, *caminham* com Deus” (COMÊNIO, 1985, p. 359); “*Caminham* com Deus aqueles que o têm diante dos olhos, o temem e observam os seus mandamentos” (COMÊNIO, 1985, p. 359); “Aprendam, pois, desde o princípio da vida, a ocuparem-se, o mais que possam, nas coisas que *conduzem* imediatamente a Deus (COMÊNIO, 1985, p. 360); “As boas obras reforçam esta união, porque mostram-nos que verdadeiramente *caminhamos* pelos *caminhos* ensinados por Deus” (COMÊNIO, 1985, p. 360); “E advertam-se as crianças de que o *caminho* mais seguro da vida é o *caminho* da cruz” (COMÊNIO, 1985, p. 368); “Cristo [...] convidou os outros a seguirem por esse *caminho*, e por ele *conduz* aqueles a quem quer melhor” (COMÊNIO, 1985, p. 368); “Não podem ser discípulos de Cristo [...] se não estão preparados a *seguir* Deus durante toda a vida, por qualquer parte por onde Ele queira *conduzi-los*” (COMÊNIO, 1985, p. 369. Grifos nossos).

Dentre todas essas passagens, impregnadas pelo vocabulário da condução pastoral, uma merece destaque por sintetizar com admirável precisão e simplicidade o maior anseio do pastor morávio ao envolver-se com questões educacionais: “Nas escolas cristãs [...], todos os jovens cristãos, instruídos desde pequeninos nas Sagradas Escrituras, adquiram a sabedoria que os conduzirá à salvação” (COMÊNIO, 1985, p. 361).

Nesse capítulo, a voz do pastor prepondera inteiramente sobre a do educador. Talvez, por isso, é nele que vemos aparecer uma preocupação em relativizar algumas

considerações feitas anteriormente e que podem soar de modo inquietante para um pastor ou teólogo protestante. Essas considerações dizem respeito ao modo como Comenius concebe a natureza humana e o papel que ele atribui à educação na salvação dos homens.

Como se sabe, a teologia protestante concebe o homem como totalmente corrompido pelo pecado original. Essa concepção está na base de um dos mais importantes traços distintivos do protestantismo: a tese de que a salvação depende exclusivamente da graça de Deus. Como a natureza humana está inteiramente corrompida, o homem não está em condições de colaborar com a sua própria salvação.

Em páginas anteriores, o otimismo pedagógico de Comenius parecia levá-lo a afastar-se do pessimismo teológico do protestantismo. Realmente, quando falava da “natureza humana”, entendia com essa expressão “não a corrupção que, depois da queda, a todos atingiu (e por causa da qual somos chamados, por natureza, filhos da ira, incapazes, por nós próprios, de pensar seja o que for de bom), mas o nosso estado primitivo e fundamental, ao qual devemos regressar como nosso princípio” (COMÊNIO, 1985, p. 101).

Com base nesse pressuposto, ele fundava a educabilidade do homem. Argumenta que tudo o que existe foi criado para determinado fim e, para atingir esse fim, foi dotado de meios e de uma “tendência” para buscá-lo. Assim, o homem foi originalmente dotado dos meios e de uma tendência para adquirir o conhecimento das coisas, a virtude e a piedade. As sementes ou raízes dessas três coisas foram postas por Deus na própria natureza do homem eternamente.

Assim, por exemplo, para provar que as raízes ou sementes da religião estão presentes no homem, Comenius argumenta da seguinte maneira.

Em primeiro lugar, essa presença seria comprovada pelo fato de o homem ser a “imagem de Deus”:

Com efeito, a imagem implica semelhança: e que todo o semelhante se congratula com o seu semelhante é lei imutável de todas as coisas (Eclesiástico, 13, 19). O homem, portanto, uma vez que nada tem de igual a si, a não ser Aquele à imagem do qual foi feito, é natural que

não seja conduzido pelos seus desejos senão para a fonte de onde derivou, contanto que a conheça com suficiente clareza (COMÊNIO, 1985, p. 112).

Em segundo lugar, ela seria confirmada pelo fato de que todos os homens, inclusive os pagãos, os quais não foram ajudados pela revelação, chegaram a conhecer e a reverenciar Deus.

Em terceiro lugar, a presença das sementes da piedade no homem seria comprovada pelo desejo natural do Sumo Bem (que é Deus), presente em todas as criaturas.

Ora, o problema não reside no modo como Comenius concebe o homem antes da queda, mas sim depois dela. Ele relativiza a posição de Lutero e Calvino, segundo a qual o pecado corrompera totalmente a natureza humana. Ele admite que o “desejo natural de Deus, como sumo bem, foi corrompido com a queda do pecado e degenerou numa espécie de vertigem, que não é capaz de regressar à retidão com as suas próprias forças” (COMÊNIO, 1985, p. 114). Até aí ele está de acordo com os dois líderes da Reforma. Mas logo em seguida ele faz uma ressalva:

Naqueles, porém, que Deus de novo ilumina com o seu Verbo e com o seu Espírito, ele [o desejo natural de Deus] volta a aguçar-se [...], [porque] a nós, plantas excluídas do paraíso de Deus, foram deixadas as raízes, as quais, sobrevivendo a chuva e o sol da graça de Deus, podem de novo germinar” (COMÊNIO, 1985, p. 114).

Com essa ressalva, Comenius parece distanciar-se do pessimismo radical acerca da natureza humana que caracteriza o protestantismo, sempre inclinado a tratar como absolutos os efeitos corruptores da queda. Comenius chega mesmo a investir contra esse pessimismo quando diz: “Que ninguém, portanto, enquanto se procuram remédios para corrupção, nos oponha a corrupção, porque Deus, por obra do seu Espírito e com a intervenção de meios adequados, prepara-se para a fazer desaparecer” (COMÊNIO, 1985, p. 114). O remédio contra a corrupção que o autor morávio julga ter encontrado é, como sabemos, a reta educação da juventude.

Comenius teria sustentado uma posição pelagianista ou semipelagianista? Segundo Lopes (2003), sim. Ele sustenta a tese de que, apesar de ter recebido influência do calvinismo, Comenius, em sua soteriologia, “está mais próximo de uma concepção pelagianista ou semipelagianista, no máximo, visto que afirma que, em nós, foram deixadas as ‘raízes’ para o retorno ao Paraíso, e por extensão a Deus” (LOPES, 2003, p. 152). Isso seria confirmado pela tese correlata do pastor-educador morávio de que o pecado de Adão enfraqueceu as forças internas do homem, mas não as extinguiu e, sobretudo, pela atribuição de um papel salvífico à educação. Ou seja, ao contrário do princípio distintivo do protestantismo de que a salvação se efetua unicamente pela graça, Comenius sustentaria que ela ocorre pela graça e pela educação: “Está claro que, na concepção de Comenius a respeito da salvação, esta se realiza pela graça somada à educação, pois, por meio da educação, alcançam-se o conhecimento, a moral e a piedade que nos conduzem ao fim supremo” (LOPES, 2003, p. 173).

No capítulo dedicado à arte de inculcar a piedade, Comenius parece querer defender-se antecipadamente de uma crítica como essa que Lopes lhe endereça. Realmente, se em algumas passagens ao longo do livro, Comenius parece atribuir um papel salvífico próprio à educação, já no primeiro parágrafo do capítulo em questão, ele sugere que a educação é apenas um meio através do qual o Espírito Santo opera na distribuição da graça. Por exemplo:

Embora a piedade seja um dom de Deus, e seja dada pelo céu, por obra e graça do Espírito Santo, uma vez, porém, que Este ordinariamente opera através dos meios ordinários, e assim escolhe para seus ministros os pais, os professores e os sacerdotes que, com cuidado fiel, devem plantar e regar as arvorezinhas do paraíso (Coríntios, I, 3, 6, 8), é justo que estes entendam a razão do seu ofício (COMÊNIO, 1985, p. 353).

Assim, não se trata de uma coisa somada à outra – da graça somada à educação – mas de uma mediação, isto é, do Espírito Santo que opera por meio da educação e dos educadores.

Além disso, Comenius, ao final do capítulo, mostra que a educação encontra limites na corrupção do mundo e do homem e adverte que a melhor educação nada vale

sem fé em Cristo, considerado como único salvador:

[...] porque, na presente corrupção do mundo e da natureza, nunca progredimos tanto como devíamos; e, mesmo que progredamos alguma coisa, a nossa carne depravada cai facilmente na contemplação de si mesma e na soberba espiritual, e assim [...] a nossa salvação corre um perigo gravíssimo, importa ensinar, a tempo, a todos os cristãos, que os nossos bons estudos e as nossas boas obras, pela sua imperfeição, nada valem, se não vem em nossa ajuda, com a sua perfeição, Cristo, o Cordeiro de Deus que tira os pecados do mundo, e no qual apenas se compraz o Pai, etc. É necessário, portanto, invocar Cristo e só nele confiar. Assim, finalmente, colocamos em seguro a esperança da nossa salvação e dos nossos, se a colocarmos sobre Cristo, pedra angular, o qual, assim como é o vértice de toda a perfeição, na terra e no céu, assim também é o único iniciador e aperfeiçoador da nossa fé, da nossa caridade, da nossa esperança e da nossa salvação (COMÊNIO, 1985, p. 370).

Desse modo, Comenius põe-se em conformidade com a tradição reformada, inclusive com o calvinismo.

3.6 Quando o “absolutamente tudo” equivale ao Nada

Por muito tempo se louvou Comenius por uma modificação que ele teria feito nos conteúdos educacionais. Em de vez limitá-los à religião e às sete artes liberais, ele propunha que se ensinasse “absolutamente tudo”, como diz seu famoso lema “*ubi Omnes, Omnia, Omnino, doceantur*” (onde absolutamente tudo seja ensinado absolutamente a todos). Além disso, ele teria introduzido na escola uma mentalidade utilitarista e realista que deu ao estudo de temas que tinham relação prática com a vida um lugar de destaque que lhe cabia de direito e que vinha sendo até então usurpado pelos estudos puramente clássicos. Essa modificação seria mais uma das provas da “modernidade” de Comenius, visto como um dos precursores dos enciclopedistas.

Ora, analisando as motivações pastorais de Comenius, podemos constatar que as coisas não se passaram bem assim. O “tudo” que ele propõe que seja ensinado está

muito longe de ser tudo; o “utilitarismo” de Comenius nada tem a ver com aquele dos modernos e as suas restrições ao estudo dos clássicos devem-se fundamentalmente a razões religiosas.

Começemos pelo “absolutamente tudo” que está longe de ser tudo. A primeira relativização dele é feita pelo próprio Comenius e é de natureza, digamos, quantitativa:

Importa agora demonstrar que, nas escolas, se deve ensinar tudo a todos. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes (sobretudo se se trata de um conhecimento exato e profundo). Com efeito, isso, nem, de sua natureza, é útil, nem, pela brevidade da nossa vida, é possível a qualquer dos homens. Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores (COMÊNIO, 1985, p. 145-6).

Nessa primeira relativização, o “absolutamente tudo” vira bruscamente “um pouquinho de tudo”, “apenas os fundamentos”, o suficiente para que qualquer um possa dar sua opinião sobre qualquer coisa.

A segunda relativização vem precisamente do “utilitarismo” de Comenius.

Nas escolas, [...] não se trate senão daquelas coisas que são solidamente úteis para a vida presente e para a vida futura; mais ainda para a vida futura. (Nesta terra, com efeito, devem aprender-se, segundo o aviso de S. Jerônimo, precisamente aquelas coisas cujo conhecimento continuará no céu) (COMÊNIO, 1985, p. 251).

Mas Comenius faz uma concessão. Se for necessário ensinar à juventude “algumas coisas também por causa da vida presente, essas coisas devem ser de natureza a não impedirem a consecução dos bens eternos e a produzirem um fruto sólido para a vida presente” (COMÊNIO, 1985, p. 252). Ou seja: o absolutamente tudo significa agora o seguinte: todas aquelas coisas que forem úteis para a vida futura e, se úteis para essa vida, que não sejam obstáculo para a vida eterna.

Mas há uma terceira forma de relativização do “absolutamente tudo”. Essa

forma está relacionada a um regime de leituras que deve vigorar na escola; um regime de leituras que põe a Bíblia como o princípio e o fim de tudo na escola; enfim, um regime de leituras, que é determinado pela visão pastoral que Comenius tem da escola. É fundamentalmente esse regime de leituras que vai destituir os estudos clássicos do lugar de honra que a escola lhes atribuía. Se as preocupações “realistas” e “utilitaristas” de Comenius contribuíram para esse desfecho foi somente em grau muito pequeno. É disso que nos ocuparemos no restante desta seção.

De acordo com o diagnóstico de Comenius, os cristãos sabiam mais do mundo que de Cristo e era difícil encontrar verdadeiros cristãos no meio da cristandade. Mesmo os teólogos, especialistas na sabedoria divina, buscavam espírito de seu saber em Aristóteles e outros pagãos e usavam Cristo apenas como máscara para esse procedimento.

Tudo isso parecia ao pastor-educador morávio uma profanação cheia de perigos. Diante dessa situação, o zelo pastoral move-o a vigiar sobre essa matéria:

O amor da glória de Deus e da salvação dos homens impele-nos a tratar com zelo este assunto, pois vemos que as principais escolas dos cristãos professam Cristo apenas de nome e, de resto, não põem as suas delícias senão nos Terêncios, Plautos, Cíceros, Ovídios, Catulos e Tibulos, Musas e Vênus (COMÊNIO, 1985, p. 373).

Apresenta então nove razões pelas quais a Sagrada Escritura deve ser o “Alfa e o Ômega” nas escolas cristãs e os livros pagãos devem ser delas excluídos. Há nessa apresentação alguns argumentos indistintos, que são meros prolongamentos de anteriores ou que se mesclam ou repetem.

A primeira razão diz respeito ao fim para o qual os membros do rebanho de Deus foram criados. Cordeiros, nascidos para gozarem da beatitude eterna, deveriam ler aquilo que os aproximasse desse destino e evitar as leituras que dele os afastassem:

[..] os nossos filhos, nascidos para o céu, renasceram por virtude do Espírito de Deus. Devem, por consequência, ser formados como cidadãos para o céu e, principalmente, devem tomar conhecimento com os habitantes do céu: Deus, Cristo, os Anjos, Abraão, Isaac, Jacob e outros (COMÊNIO, 1985, p. 374).

A segunda razão diz respeito à relação Deus/povo eleito, na qual Deus figura como o professor que ensina e os fiéis, como alunos. Os alunos devem ouvir a voz de seu mestre

Deus, embora provesse abundantemente ao seu povo eleito, todavia, não lhe mostrou outra escola além da dos seus átrios, onde estabeleceu ser Ele mesmo o nosso professor, nós os alunos, e a doutrina, a voz dos seus profetas (COMÊNIO, 1985, p. 374).

Essa imagem professor/alunos, mais adiante, adquire uma conotação pastoral: Deus não é apenas aquele que ensina; é também aquele que guia o seu rebanho. Comenius cita uma passagem da Bíblia (Isaías, 48,17) em que Deus “fala pela boca de Isaías”: “eu sou o Senhor teu Deus, que te ensino o que é útil, que te dirijo pelos caminhos que segues”. Em suma, Deus seria, para os homens, mestre e guia. Assim, enquanto alunos de Deus, os homens devem seguir os ensinamentos de seu mestre; enquanto ovelhas do rebanho divino, devem ouvir a voz de comando de seu pastor. A voz que ensina e conduz manifesta-se, por meio dos profetas, na Escritura, por isso esta deve ser o Alfa e o Ômega nas escolas.

A terceira razão diz respeito à excelência da sabedoria contida na palavra de Deus: “esta sua voz é luz fulgidíssima da nossa inteligência e regra perfeitíssima das nossas ações e, num e noutro caso, um auxílio sufficientíssimo [...]” (COMÊNIO, 1985, p. 375).

Como o que busca estabelecer é a primazia dessa sabedoria na escola, não é de estranhar que Comenius invoque a excelência dela em várias outras passagens. Nelas, ressalta a verdade, a suficiência e o caráter salvífico da sabedoria divina. Assim, diz que é a “sabedoria verdadeira e celeste, [...] superior a toda a sabedoria humana” (COMÊNIO, 1985, p. 377); que é a ciência “mais verdadeira, mais certa e mais perfeita que os raciocínios do cérebro humano, e que se estende a todos os usos desta vida e da vida futura” (COMÊNIO, 1985, p. 380); que a palavra de Deus é “o único caminho de uma inefável, verdadeira e eterna sabedoria e [que] fora dele não há outro” (COMÊNIO, 1985, p. 381). Citando S. João Crisóstomo, fala da suficiência dessa sabedoria: “Tudo

aquilo que é necessário saber ou ignorar, aprendemo-lo nas Escrituras” (COMÊNIO, 1985, p. 376). Por fim, citando o Apóstolo, define-a como a “sabedoria que conduz à salvação” (COMÊNIO, 1985, p. 396).

A quarta e a quinta razão baseiam-se no juízo exprobrante de Deus em relação às doutrinas pagãs. Segundo Comenius (1985, p. 376), Deus “proibiu expressamente ao seu povo as doutrinas e costumes pagãos” e censurou a dupla malícia daqueles que se desviavam da sua lei, segundo o que é dito em Jeremias, 2,13: “abandonaram-me a mim, que sou a fonte viva, e cavaram cisternas, cisternas rotas, que não podem reter as águas”.

A sexta e a sétima razões concernem à relação da Igreja com a Sagrada Escritura. “A verdadeira Igreja e os verdadeiros cultores de Deus não procuraram nenhuma outra escola, além da palavra de Deus” (COMÊNIO, 1985, p. 377), e, quando o fizeram, “esse desvio foi ocasião de cismas e de erros” (COMÊNIO, 1985, p. 378).

A oitava razão retoma a exaltação da excelência da sabedoria divina. Na realidade, a oitava razão apresentada por Comenius é apenas um corolário da terceira: podendo dispor de sabedoria verdadeira, suficiente e salvífica, o cristão tem sua dignidade “rebaixada” e “prostituída” quando recorre a autores pagãos como seus pedagogos.

A nona razão, por sua vez, parece retomar a quarta e a quinta. “Deus proibiu ao seu povo as relíquias dos gentios” (COMÊNIO, 1985, p. 381) e entre elas estão os livros pagãos. Estes devem ser vistos como “ídolos”, que, com seus atrativos, “fazem perder a cabeça a alguns, e até a muitos, e fazem-nos cair nas ciladas de Satanás” (COMÊNIO, 1985, p. 383):

Os Efésios, os quais, logo que a luz da divina sabedoria refulgiu a seus olhos, queimaram todos os livros de argumento licencioso, tornados inúteis para eles cristãos (Atos dos Apóstolos, 19, 19). E a moderna Igreja grega, embora tenha livros de filosofia e de poesia, escritos na sua língua elegante por autores antigos, considerados os homens mais sábios do mundo, todavia, proibiu a sua leitura, sob pena de excomunhão, aos eclesiásticos e àqueles que professam a sua religião (COMÊNIO, 1985, p. 384).

A partir daí Comenius passa a criticar os racionalistas que defendem o uso dos livros pagãos.

O primeiro argumento é o de que nos livros dos filósofos, dos oradores e dos poetas pagãos estaria contida uma grande sabedoria. O contra-argumento de Comenius é o seguinte: a verdadeira luz da sabedoria desce do céu, do “Pai das luzes”; comparados a ela, os livros humanos são meras centelhas. O que os filósofos dizem sobre a natureza é superficial diante daquilo que o próprio “Senhor da natureza” diz sobre suas obras na Sagrada Escritura. É também nesta, e não nos livros pagãos, que se encontram as verdadeiras descrições das virtudes e os exemplos vivos delas. Por fim, quando tentam inculcar a piedade, tais livros só ensinam a superstição, pois ignoram o “verdadeiro conhecimento de Deus”.

O segundo argumento racionalista é o de que os livros pagãos, embora não ensinem retamente a teologia, são necessários para a filosofia, a qual não pode ser extraída da Sagrada Escritura, que está destinada apenas à salvação dos homens. Comenius responde que a verdadeira filosofia é o exato conhecimento de Deus e de suas obras e este só pode vir da própria boca de Deus. A favor dessa tese recorre ao que Santo Agostinho dissera acerca da Sagrada Escritura:

Aqui está a filosofia: porque todas as causas de todas as naturezas estão em Deus, seu criador. Aqui está a Ética: porque a vida equilibrada e honesta não pode formar-se de outro modo senão amando, juntamente com a vida, as coisas que se devem amar, e amando-as como se deve, isto é, Deus e o próximo. Aqui está a lógica: porque a verdade e a luz da razão humana não é senão Deus. Aqui está também a mais louvável salvação do Estado: porque não se tutela da melhor maneira o bem-estar dos cidadãos, a não ser quando, com o fundamento e com o vínculo da fé e de uma firme concórdia, se ama o bem comum, que é Deus, sumo e verdadeiro bem (AGOSTINHO citado por COMENIO, 1985, p. 387).

O terceiro argumento racionalista é o de que escritores como Terêncio, Plauto, Catulo e outros deveriam ser lidos por causa do estilo. Comenius responde-lhe com quatro contra-argumentos:

Em primeiro lugar, julga que, estando o estilo elegante desses autores misturado

com um conteúdo nocivo, é perigoso oferecê-lo à juventude. Ilustra esse juízo com uma analogia: “Com efeito, mesmo para matar alguém, não se costuma, nem mesmo se pode, dar-lhe o veneno puro, mas misturado com os melhores manjares ou bebidas; mas, apesar disso, o veneno faz sentir a sua força e provoca a morte a quem o toma” (COMÊNIO, 1985, p. 389). O conteúdo dos textos desses autores é nocivo porque, além de se referirem a superstições, opiniões falsas e vícios humanos, ensinam uma doutrina que vai no sentido oposto da cristã:

Cristo chama-nos para fora do mundo, eles imergem-nos no mundo; Cristo ensina-nos a renúncia a nós mesmos, eles ensinam o amor a nós mesmos; Cristo chama para a humildade, eles para o orgulho; Cristo recomenda a simplicidade das pombas, eles instilam, de mil maneiras, a arte das sutilezas; Cristo aconselha a modéstia, eles espalham a frivolidade; Cristo ama os crédulos, eles preferem os suspeitosos, os disputadores, os obstinados (COMÊNIO, 1985, p. 390).

Em segundo lugar, Comenius não vê motivos para considerar o estilo desses autores pagãos preferível ao dos escritores sagrados. Sustenta que “o mais perfeito artífice da língua é aquele que a criou, o espírito de Deus” (COMÊNIO, 1985, p. 390); que na Bíblia também se encontram histórias maravilhosas, com a vantagem de serem verdadeiras; que os escritores bíblicos também usam figuras, metáforas, alegorias, parábolas e máximas; e que só um coração perverso pode preferir os nomes de deuses e musas ao de Jeová, de Cristo e dos vários dons do Espírito Santo.

Em terceiro lugar, Comenius admite que também há, nos escritores pagãos, algumas frases, máximas e sentenças ao mesmo tempo elegantes e honestas do ponto de vista cristão. Usando o argumento dos despojos dos egípcios, diz que os cristãos tem o direito de apossar-se delas, mas acha temerário enviar a juventude a elas. Sugere que homens “heroicos” e “já firmes e robustos pela instrução, pelo discernimento e pela piedade cristã” devem ir colher essas “florezinhas de elegância” nos desertos pagãos e “transportá-las para os jardins da filosofia cristã” (COMÊNIO, 1985, p. 392).

Em quarto lugar, Comenius admite que alguns pagãos, como Sêneca, Epíteto e Platão, são mestres de virtude e honestidade; que incorrem menos em erros e superstições e que fazem uma literatura mais próxima da literatura revelada. No entanto,

mesmo a leitura desses escritores suscita-lhe preocupação: “não é bom colocá-los diante da juventude, se primeiro não foram expurgados de modo a tirar-lhes os nomes dos deuses e qualquer outra coisa que saiba a superstição, e se os espíritos dos jovens não estão já bem firmes no cristianismo” (COMÊNIO, 1985, p. 393).

Em suma, Comenius aceita em parte o argumento de que é oportuno ler textos de alguns autores pagãos por causa do estilo, mas essa concessão é feita com a condição de que esses textos sejam apropriados na forma de florilégios e antologias expurgadas.

O último argumento racionalista contestado por Comenius é o de que os livros da Sagrada Escritura são demasiado difíceis para a juventude, e, por isso, outros livros devem ser-lhe proporcionados até que se lhe desenvolva a capacidade de discernimento.

Mais uma vez, Comenius lança mão de quatro contra-argumentos.

Primeiramente, diz que, se essa orientação fosse seguida, as crianças seriam levadas a Cristo quando já estivessem “estragadas e contaminadas”, o que exigiria dois trabalhos: o de fazê-las desaprender o que aprenderam de errado na primeira infância e o de ministrar-lhes os ensinamentos corretos.

Em segundo lugar, Comenius cita passagens da Bíblia (Salmos 18,8; 33,12 e Pedro, I, 2,2), onde se fala das crianças enquanto destinatárias de ensinamentos bíblicos, o que provaria que Deus adaptou sua palavra a elas.

Em terceiro lugar, Comenius admite que há passagens na Sagrada Escritura de grande profundidade, mas sustenta que elas podem ser alcançadas gradativamente:

[...] que necessidade há de ser conduzido imediatamente ao mar alto? Pode ir-se pouco a pouco. Primeiro importa costear os litorais da doutrina do catecismo; depois, fazer breves travessias, aprendendo a história sagrada, pensamentos morais e coisas semelhantes, que não ultrapassem a capacidade da mente, mas a conduzam, pouco a pouco, a coisas mais elevadas, que se seguem. Finalmente, tornam-se aptos para nadar nos mistérios da fé. Deste modo, instruídos desde a infância nas Sagradas Escrituras, preservar-se-ão mais facilmente das corrupções mundanas e adquirirão aquela sabedoria que conduz à salvação, por meio da fé que está em Cristo Jesus (COMÊNIO, 1985, p. 396).

Nesse regime de leituras proposto por Comenius, a primazia das Escrituras tem como contrapartida a exclusão dos livros pagãos e, com isso, o definhamento dos estudos clássicos nas escolas. Em Comenius, o fim do classicismo não é decretado pelas exigências práticas da vida diária mundana, mas pelas promessas idealizadas de um mundo celeste:

Nas escolas cristãs, se deve formar cidadãos para o céu, e não para o mundo, e que, por consequência, se lhes deve dar professores tais que lhes inculquem doutrinas celestes, de preferência a doutrinas terrenas, doutrinas santas, de preferência a doutrinas profanas (COMÊNIO, 1985, p. 397).

Eis que o “absolutamente tudo” de Comenius equivale a um nada, o Nada que o niilismo cristão oferece como sendo o absolutamente Tudo.

CONCLUSÃO

Nosso objetivo nesta tese era reunir elementos para uma arqueogenealogia da educação escolar, usando o conceito de poder pastoral como campo de inteligibilidade nas análises. Buscávamos saber se o pastorado cristão afetou de alguma forma a problematização da educação escolar no período de sua maior influência, isto é, do século VI ao século XVII. Para isso, escolhemos três momentos que julgamos significativos: o do aparecimento da Regra de São Bento, o da reforma luterana e o do aparecimento da *Didática Magna* de Comenius.

Nossa hipótese eram as seguintes: a) não existe uma forma única de pastorado cristão; e b) diferentes tipos de pastorado engendram diferentes formas de problematização da educação. Trabalhamos com a ideia de três pastorados: o cenobítico, o luterano e o pedagógico.

Entre as três formas de pastorado estudadas, o principal ponto de concordância dizia respeito ao fim que atribuem à educação: a salvação eterna. Se considerarmos a enorme distância temporal que separa os casos estudados e o fato de que o estabelecimento do fim da educação tornou-se algo extremamente problemático desde o final do século XVIII, poder-se-ia dizer que essa concordância é algo notável. Entretanto, quando procuramos ver como esse fim é estabelecido, notamos que ele não é verdadeiramente um problema. Ele é tratado como algo tão óbvio que não precisa ser discutido, demonstrado ou mesmo mencionado. É verdade que Comenius simula demonstrá-lo, mas com um discurso que, como vimos, chegou a ser definido como “superficial e enfadonho” por um contemporâneo seu.

Outro ponto em comum diz respeito à queda ou ao pecado. O homem pecou, desviou-se de Deus e deve voltar a Ele. Nos três casos, a educação tem a ver com esse retorno.

Mas é a partir daqui que os problemas começam realmente a aparecer, porque há muitas diferenças no modo como foram problematizados essa queda e esse retorno.

Ao considerar a queda, São Bento focalizou aquilo que teria sido a sua essência e a sua motivação. Concluiu que a essência do pecado de Adão e de todos os pecados do homem era a desobediência e que a sua motivação era a soberba, o orgulho do homem. A partir desse diagnóstico imaginou que o pecado podia ser evitado por meio de um trabalho ascético (a ascética da humildade) que visasse a quebrar o orgulho e a desenvolver a capacidade de pronta obediência naquele que o praticasse. Assim, este poderia retornar Àquele de quem se afastara ao pecar. Existe aí uma concepção de que a queda não arruinou completamente o homem e de que este tem nas mãos a possibilidade de regenerar-se por suas próprias forças.

Entretanto é necessário observar que, embora se interessasse principalmente pela causa e pela motivação da queda de Adão, São Bento não desconsiderou seus efeitos. A queda de Adão, se não corrompeu totalmente a natureza humana, enfraqueceu-a, diminuiu-lhe a capacidade de resistir às tentações. E isso exige cuidados adicionais. É necessário evitar situações que sejam ocasiões para que o pecado irrompa. E o papel do cercamento, da polarização, da vigilância constante é justamente esse. Por sua vez, o exame de consciência e a confissão visam a surpreender o pecado em seu nascedouro, quando apenas se insinua e ainda não tomou conta da alma. Assim, em torno da prevenção do pecado, o pastorado cenobítico inventou e mobilizou toda uma variedade de meios, que ficaram como que à disposição das mais diferentes “instituições de sequestro”. Entretanto as escolas católicas do início dos tempos modernos parecem ter sido as maiores herdeiras desses meios.

Ao considerar a queda, Lutero focalizou seu efeito e concluiu que ele foi devastador. A natureza humana tornou-se totalmente corrompida, mesmo nas suas faculdades mais nobres. Assim, por suas próprias forças, o homem não pode não pecar. Toda a variedade de meios inventados pelo pastorado cenobítico para prevenir o pecado é simplesmente inútil. A própria crença de que pode, recorrendo a essas artimanhas, evitar o pecado é uma soberba que precisa ser quebrada. A salvação do homem passa por uma humilhação necessária, mas não é aquela produzida pela ascética da humildade, mas sim aquela produzida pela Lei. O que esta mostra é a total impotência do homem para se curar de sua natureza pecadora por suas próprias forças e o envia para o Evangelho. A revolta pastoral de Lutero operou uma verdadeira desconstrução

das velhas formas de pastorado e engendrou um pastorado enxuto, o “Ministério da Palavra”. O homem só se salva pela fé e esta vem pela pregação da palavra de Deus.

As consequências pedagógicas desse pastorado estão na excessiva preocupação em fazer a Escritura reinar absoluta nas escolas de todos os níveis, na ambiguidade do estatuto do professor e, principalmente, numa singularíssima preocupação com o ensino das línguas bíblicas.

Como Lutero, Comenius considerou a queda de Adão focalizando seus efeitos, mas, diferentemente do reformador, não julgou esses efeitos tão devastadores. O homem, por mais corrompido que tenha sido pelo pecado, guarda na sua natureza as sementes da ciência, da moral e da piedade, que requerem apenas um pequeníssimo estímulo e uma sábia orientação para desabrocharem. O caminho da regeneração do homem não está nem no ostentoso aparato cenobítico criado para a prevenção do pecado nem no exclusivo recurso luterano à palavra de Deus, mas numa reta educação das crianças e jovens, empenhada em fazer brotar as sementes da instrução, da moral e da piedade. Movido por essa ideia de que é mais fácil e mais eficaz formar o homem na primeira idade, Comenius inventa um pastorado inteiramente singular, porque especializado em conduzir crianças; um pastorado que podemos chamar de pedagógico ou de arte de apascentar cordeiros.

Podemos ver que diferentes formas de pastorado cristão produzem diferentes formas de problematização da educação escolar, o que confirma a hipótese geral desse trabalho.

Entretanto não devemos imaginar uma espécie de correspondência biunívoca entre formas de pastorado e formas de problematização da educação. A história parece ter a propriedade de embaralhar as peças. Assim, o dispositivo escolar parece ser o resultado emaranhado de todas essas problematizações. Mas podemos apontar algumas proveniências. O pastorado cenobítico parece ter dado a esse dispositivo não só a preocupação com o conhecimento individualizado dos alunos mas também os meios para obtê-lo (a vigilância constante, o exame de consciência, a confissão); o pastorado luterano abriu o caminho para torná-lo público e obrigatório; o pastorado pedagógico de Comenius deu-lhe a primeira grande sistematização teórica.

Como dissemos no subtítulo desse trabalho, nosso objetivo era reunir elementos para uma arqueogenealogia da educação escolar. Não tínhamos nenhuma intenção de fazer aqui essa arqueogenealogia. No decorrer desta pesquisa, vários problemas se mostraram merecedores de estudos mais aprofundados. Cito apenas dois que foram rapidamente mencionados neste trabalho. Em primeiro lugar, essa estranha reforma educacional realizada no período Carolíngio, por um poder secular que assumiu características pastorais e um poder pastoral que assumiu características imperiais. Em segundo lugar, as relações entre o poder pastoral e o poder disciplinar nas escolas católicas do século XVII. Talvez muitos fenômenos que nos acostumamos a ver sob o prisma do poder disciplinar ficassem mais bem entendidos sob o prisma do poder pastoral. Assim, por exemplo, poderíamos verificar se a famosa vigilância dos colégios jesuítas e das escolas jansenistas não está mais próxima da *vigilance* pastoral do que da *surveillance* disciplinar.

Acreditamos, porém, que nosso trabalho forneça alguns elementos preliminares para pesquisas visando a esses e a outros problemas implicados na relação existente entre o poder pastoral e a educação escolar.

REFERÊNCIAS

Fontes primárias:

AGOSTINHO, S. A doutrina cristã: manual de exegese e formação cristã. São Paulo: Paulus, 2002.

BENITO, San. *Su vida y su regla*. Madrid: La Editorial Catolica, 1954.

CALVINO, J. *As pastorais*. São Paulo: Paracletos, 1998.

_____. *As Institutas da Religião Cristã. Vol. III*. São Paulo: Presbiteriana, 1989.

CASSIANO, J. *Conferências 16 a 24* (vol. III.). Juiz de Fora: SUBIACO, 2008.

COMENIO, J. A. *Didáctica Magna*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

COMENIUS. J.A. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LIVRO DE CONCÓRDIA. Porto Alegre: Concórdia, São Leopoldo: Sinodal, 1981.

LOPES, E.P. *O conceito de Teologia e Pedagogia na Didática Magna de Comenius*. São Paulo, Mackenzie, 2003.

LUTERO, M. *Obras Seleccionadas, 1: Os primórdios, escritos de 1517 a 1519*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1987.

_____. *Obras Seleccionadas, 2: O programa da Reforma, escritos de 1520*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1988.

_____. *Obras Seleccionadas, 3: Debates e controvérsias*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1992.

_____. *Obras Seleccionadas, 4: Debates e controvérsias, II*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1993.

_____. *Obras Seleccionadas*, 5: Fundamentos, sexualidade, educação, economia. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995.

_____. *Obras Seleccionadas*, 7: Vida em Comunidade. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2000.

LUTERO, M. Catecismo menor. In: LIVRO DE CONCÓRDIA. Porto Alegre: Concórdia, São Leopoldo: Sinodal, 1981. p. 361-384.

LUTERO, M. *Comentarios, Volumen I: Carta del apóstol Pablo a los Romanos*. Barcelona: CLIE, 1998.

LUTHER, Martin. *Table Talk of Martin Luther*. Updated and revised from a translation by William Hazlitt. Philadelphia: The Lutheran Publication Society, 2004.

Fontes secundárias:

ARIÉS, P. 1981. *História social da criança e da família*. 2ª ed., Rio de Janeiro, LTC.

BAYER, O. *A teologia de Lutero: uma atualização*. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

BIEDERMANN, H. *Dicionário ilustrado de símbolos*. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

BOUILLÉ, Michel. *L'école: histoire d'une utopie? XVI – début XX siècle*. Paris Rivages, 1988.

BROWN, P. Antiguidade tardia. In: VEYNE, Paul (org.). *História da vida privada*, Vol. 1: Do império Romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

COLOMBAS, Dom Garcia M. Introducción general. In: BENITO, San. *Su vida y su regla*. Madrid: La Editorial Católica, 1954. p. 3-132.

COVELLO, S.C. *Comenius – A construção da pedagogia*. São Paulo: Sejac, 1991.

CORAZZA, S.M. *Infância e Educação – Era uma vez-quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DURKHEIM, Emile. *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF, 1969.

EBY, F. *História da educação moderna*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

ELIAS, N. *O Processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, vol. 1, 1990.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins fontes, 2006.

_____. *Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fonte, 2004.

_____. Sur l'archéologie des sciences. Réponse au cercle d'épistémologie. In: *Dits et écrits*, 1. Paris: Gallimard, 1994. p. 696-731.

_____. "Qu'est-ce que la critique?". *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, n. 2, avril-juin, 1990, p. 35-59.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1990a.

_____. *O nascimento da Clínica*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. *A arqueologia do saber*. Forense Universitária, 1986.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis, Vozes, 1977.

_____. *História da Loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *Histoire de la sexualité*. Vol .1 La volonté de savoir. Paris: Gallimard, 1976.
Surveiller et punir: Naissance de la prison. Paris: Gallimard, 1975.

FUGANTI, L. Corpo em devir. *Sala Preta*, 7, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/211>>. Acesso em: 09Jan. 2012.

GASPARIN, J.L. *A emergência da modernidade na educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*. Campinas, Papirus, 1994.

HÄGGLUND, B. *História da Teologia*. Porto alegre: Concórdia, 1973.

KULESZA, W.A. *Comenius, a persistência da utopia em educação*. Campinas, Unicamp, 1992.

LAWRENCE, C. Hugh. Monasticismo. In: Lyon, H. R. (Org). *Dicionário da Idade Média*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 260-262.

LE GOFF, J. *As raízes medievais da Europa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *La civilización del Occidente Medieval*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1999.

LIENHARD, Marc. *Martim Lutero: Tempo, Vida e Mensagem*. São Leopoldo: Sinodal, 1998.

MIALARET, G. (ORG.) *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo, 1974.

MONTALEMBERT, L.C. *Les moines d'Occident : depuis Saint Benoit jusqu'a Saint Bernard*. Tome 6. Paris : Lecoffre Fils, 1882.

NARODOWSKI, M. *Comenius e a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

PIAGET, J. L'actualité de Jean Amos Comenius : Préface. In : *Jean Amos Comenius, 1592-1670 : pages choisies*. Paris: UNESCO, 1957. P. 11-33.

SNYDERS, Georges. *La pédagogie en France aux XVII □ et XVIII □ siècles*. Paris:

Presses Universitaires de France, 1965.

_____. A pedagogia em França nos séculos XVII e XVIII. In: DEBESSE, M; MIALARET, G. *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo: Nacional/ USP, 1974.

VARELA, J. *Modos de educación en la España de la contrarreforma*. Madrid: La Piqueta, 1983.

VAUCHEZ, A. *A Espiritualidade na Idade Média Ocidental: séculos VIII a XIII*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MASOLIVER, A. *Historia del monacato Cristiano*. I. Desde los orígenes hasta san Benito. Madrid: Encuentro, 1994a.

MASOLIVER, A. *Historia del monacato Cristiano*. II. De San Gregorio Magno al siglo XVIII. Madrid: Encuentro, 1994b.