

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

A TRADIÇÃO ESCOLAR LUTERANA:
SOBRE LUTERO, EDUCAÇÃO E A HISTÓRIA DAS ESCOLAS
LUTERANAS ATÉ A GUERRA DOS TRINTA ANOS

VANDERLEI DEFREYN

MESTRADO EM TEOLOGIA

Área de concentração: Teologia e História

São Leopoldo, julho de 2004

A TRADIÇÃO ESCOLAR LUTERANA:
SOBRE LUTERO, EDUCAÇÃO E A HISTÓRIA DAS ESCOLAS
LUTERANAS ATÉ A GUERRA DOS TRINTA ANOS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

por

VANDERLEI DEFREYN

em cumprimento das exigências
do Instituto de Pós-graduação em Teologia
para obtenção do grau de
Mestre em Teologia

Escola Superior de Teologia
São Leopoldo, RS, Brasil
Julho de 2004

Agradecimentos

Ao final deste empreendimento, sinto um profundo sentimento de gratidão. Ele vem da sensação de que este realmente foi um período de crescimento inigualável e da consciência de que isto foi possível graças ao apoio de várias pessoas durante esta caminhada. Não é possível mencionar todas, mas considero necessário lembrar, pelo menos, de algumas.

Expresso meu agradecimento aos funcionários das bibliotecas da Augustana Hochschule, de Neuendettelsau, e da Escola Superior de Teologia, de São Leopoldo, pela solicitude e simpatia demonstradas no atendimento. Agradeço aos funcionários do IEPG, que, na distância, contribuíram para simplificar minha vida. Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Ricardo Rieth, pela competência e companheirismo demonstrados e pela segurança transmitida.

Agradeço a minha esposa, Rahel, por ter valorizado este empreendimento e ter tornado possível, com algum sacrifício, que ele se realizasse. Agradeço a meus filhos, Nicki, Fabio e Ana Claudia, por terem suportado todas as mudanças necessárias para este projeto, e que, apesar das dificuldades que isto lhes trouxe, continuarem a ser crianças magníficas.

DEFREYN, Vanderlei. A tradição escolar luterana: sobre Lutero, educação e a história das escolas luteranas até a Guerra dos Trinta Anos. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2004.

SINOPSE

Este trabalho é uma pesquisa sobre a relação entre Lutero e educação e sobre a influência do reformador no estabelecimento de um sistema escolar protestante no século XVI na Alemanha. No primeiro capítulo, são apresentadas as manifestações de Lutero sobre educação no seu contexto histórico. Para tanto, são descritos os principais desenvolvimentos ocorridos na educação na Alemanha até o século XVI, bem como as manifestações de Lutero que propunham um fomento e reorganização da educação escolar na Alemanha. Além disso, foram expostos os resultados mais recentes da pesquisa sobre o pensamento educacional Lutero, que ressalta que este deve ser interpretado a partir de seu fundamento teológico. No segundo capítulo, foram apresentados os resultados da historiografia referentes ao estabelecimento de um sistema escolar protestante em alguns territórios e cidades da Alemanha. Alguns territórios católicos também foram contemplados, para fins de comparação. No terceiro capítulo, foram apresentados os resultados da pesquisa mais recente sobre a prática escolar luterana até a Guerra dos Trinta Anos. No final, se estabeleceu uma relação entre Lutero e todo este processo de instalação de escolas e prática escolar. O trabalho conclui que, a partir da Reforma, houve um impulso para a educação e que isto pode ser remetido, em parte, a Lutero. Mas este impulso não pode ser atribuído apenas à força do discurso religioso da Reforma, devendo ser compreendido em conjunto com outros fatores políticos, econômicos e culturais. Além disso, muitas características da prática escolar medieval, como a rigorosa disciplina e acento na memorização continuaram a vigorar. Assim, muitas vezes, as necessidades políticas, bem como condicionamentos culturais e econômicos eram mais determinantes do que as concepções teológicas dos reformadores protestantes.

DEFREYN, Vanderlei. A tradição escolar luterana: sobre Lutero, educação e a história das escolas luteranas até a Guerra dos Trinta Anos. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2004.

ABSTRACT

This paper presents research on the relation between Luther and education and the influence of the reformer in the establishment of a Protestant school system in the 16th century in Germany. In the first chapter Luther's manifestations on education in its historical context are presented. To this end the main developments that took place in education in Germany up to the 16th century, as well as Luther's manifestations that proposed fomenting and reorganizing school education in Germany are described. Aside from this, the most recent results of the research on Luther's view on education are brought up which point out that this view should be interpreted based on his theological foundation. In the second chapter, the results of the historiography referring to the establishment of a Protestant school system in some territories and cities of Germany are presented. Some Catholic territories were also contemplated to have a means of comparison. In the third chapter, the results of the most recent research on Lutheran school practice up to the Thirty Year War are presented. In the end, a relation was established between Luther and this whole process of the installation of schools and school practice. The paper concludes that, based on the Reformation, there was an impulse for education and that this can be remitted, in part, to Luther. But this impulse cannot be attributed only to the force of the religious discourse of the Reformation, but must be seen together with other political, economic and cultural factors. Besides this, many characteristics of the medieval school practice, such as rigorous discipline and emphasis on memorization continued to be practiced. Thus, many times, the political needs and the cultural and economic conditionings were more determining than the theological conceptions of the Protestant reformers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
LUTERO E EDUCAÇÃO.....	11
1.1 - A SOCIEDADE MEDIEVAL E A EDUCAÇÃO.....	11
1.1.1 – Educação na alta Idade Média.....	11
1.1.2 – Educação na baixa Idade Média.....	13
1.1.2.1 – Conteúdo e método na educação da baixa Idade Média.....	16
1.1.3 – Universidades.....	17
1.1.4 – A escolástica.....	18
1.1.5 – Renascimento e Humanismo.....	19
1.2 - LUTERO COMO EDUCADOR.....	21
1.2.1 – A formação de Lutero.....	21
1.2.2 – A deflagração da Reforma luterana.....	24
1.2.3 – Desdobramentos da Reforma e a questão da educação.....	25
1.2.3.1 - “À nobreza cristã da nação alemã, acerca da melhoria do estamento cristão”.....	26
1.2.3.2 – O Edito de Worms.....	27
1.2.3.3 – A tradução da Bíblia.....	27
1.2.3.4 – O “Estatuto para uma caixa comunitária” de Leisnig.....	29
1.2.3.5 – O hinário em Alemão.....	29
1.2.3.6 - A crise no sistema educacional alemão.....	30
1.2.3.7 - “Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs”.....	32
1.2.3.8 - A nova ordem do culto e as visitas.....	35
1.2.3.9 – A “Instrução dos visitantes aos párocos”.....	36
1.2.3.10 – Os catecismos.....	38
1.2.3.11 – “Uma prédica para que se mandem os filhos à escola”.....	40
1.3.12 – Avaliação parcial.....	43
1.3- LUTERO E A PEDAGOGIA.....	44
1.3.1 – Sobre o lugar de Lutero na história da pedagogia.....	44
1.3.2– Ivar Asheim: Fé e educação em Lutero.....	45
1.3.3 - Martin Sander-Gaiser: Lutero e o método lúdico.....	49
1.3.4 - Educação a partir da teologia de Lutero.....	52
1.4 - SOBRE LUTERO E O HUMANISMO.....	55
2. O SURGIMENTO DE UM SISTEMA ESCOLAR LUTERANO NO SÉCULO XVI.....	57
2.1 – ESCOLAS PROTESTANTES ATÉ A METADE DO SÉCULO.....	59
2.1.1 – Leisnig.....	60
2.1.2 – Eisleben.....	61

2.1.3 - Nürnberg	62
2.1.4 – Hessen.....	64
2.1.5 - Saxônia Ernestina.....	66
2.1.6 - Saxônia Albertina.....	69
2.1.7 – Württemberg.....	71
2.1.8 - Ansbach-Bayreuth.....	73
2.1.9 – O reformador Johannes Bugenhagen.....	76
2.2 - ESCOLAS CATÓLICOS ATÉ A METADE DO SÉCULO	76
2.2.1 – Jülich.....	77
2.2.2 – Outras iniciativas católicas	78
2.2.3 – SÍNTESE PARCIAL	80
2.5 – A PAZ DE AUGSBURGO.....	83
2.6 – SISTEMA ESCOLAR LUTERANO NA ERA CONFSSIONAL.....	84
2.6.1 - Hessen	85
2.6.2 - Nassau-Dillenburg e Wittgenstein	85
2.6.3 - Hessen-Darmstadt	87
2.6.4 – Sayn e Hessen-Marburg	87
2.6.5 – Württemberg.....	88
2.6.6 - Saxônia Eleitoral	91
2.6.7 – Ansbach-Bayreuth	93
2.6.8 – Palatinado eleitoral	94
2.7 – O SISTEMA ESCOLAR CATÓLICO NA ERA CONFSSIONAL	96
2.8 - CONCLUSÕES.....	99
3. LUTERO E A PRÁTICA ESCOLAR LUTERANA ATÉ A GUERRA DOS TRINTA ANOS	103
3. 1- A PRÁTICA ESCOLAR LUTERANA	103
3.1.1 – Sobre o conteúdo das escolas luteranas.....	104
3.1.1.1 – Escola latinas e ginásios	104
3.1.1.2 – Escola alemãs	106
3.1.2 - Sobre os métodos	106
3.2 – A REPRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS LUTERANAS	109
3.2.1 – Sobre o conceito de representação.....	109
3.2.2 - A tese de Gerald Strauss.....	111
3.2.3 – Reações à tese de Strauss	115
3.2.4 – A cultura literária da Reforma e as escolas	119
3.2.4.1 – A Reforma e a leitura da Bíblia.....	120
3.2.4.2 – Bíblia e piedade popular.....	122
3.2.4.3 – O catecismo	123
3.2.4.4 – Sobre a posse de livros no século XVI.....	124
3.2.5 – Avaliação parcial	125
3.3 - LUTERO E O DESENVOLVIMENTO DAS ESCOLAS NO SÉCULO XVI.	126
3.3.1 – As influências de Lutero.....	126
3.3.2 – Lutero e a prática escolar luterana no século XVI.....	128
3.4 - SOBRE LUTERO E O POVO SIMPLES.....	132
CONCLUSÃO.....	137
BIBLIOGRAFIA	140

INTRODUÇÃO

Uma das grandes características da imigração alemã no sul do Brasil é o fato de os imigrantes, até a Segunda Guerra Mundial, terem criado e mantido um sistema escolar relativamente eficaz, que fez com que, entre as colônias alemãs, o índice de alfabetização fosse bastante elevado, comparado com a média brasileira na mesma época.¹ Os autores brasileiros que têm estudado este assunto, consideram que a origem desta tradição escolar é principalmente religiosa. No lado protestante, é comum se remeter isto à ação educativa de Lutero, que teria impulsionado a educação nos territórios protestantes alemães.² Assim é comum se falar de uma tradição escolar luterana, a qual teria tido sua origem em Lutero.³ De fato, Lutero tem recebido um lugar de destaque na história da educação, o que fica claro pelo fato de que, em todos os livros de história da educação ou da Pedagogia, é concedido uma sessão ou capítulo ao reformador. Nestes, é comum se fundamentar a contribuição de Lutero em três escritos do reformador, “*À nobreza cristã da nação alemã acerca da melhoria do estamento cristão*”, de 1520, “*Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*”, de 1524, e “*Uma prédica para que se mandem os filhos à escola*”, de 1530.

Nossa pesquisa tem o objetivo de verificar até que ponto é legítimo de falar de uma “tradição escolar luterana”, que teria iniciado com Lutero já no século XVI. Assim

¹ Lúcio KREUTZ, *Escolas de imigração alemã no RS*, p. 149.

² Cf. João KLUG, *A escola teuto-catarinense*, p. 47ss; Lúcio Kreutz, *Modelo de uma Igreja imigrante*, p. 208.

³ O historiador Martin Dreher, que também reconhece esta “tradição escolar luterana”, é mais cauteloso e afirma, em relação a esta tradição no Brasil que “aqui talvez ainda se encontre influências da Reforma luterana”. Cf. Martin DREHER, *Igreja e Germanidade*, p. 60, n. 21.

cremos, é necessário verificar até que ponto as idéias de Lutero puderam exercer influência em seu contexto e contribuir para promover mudanças significativas no sistema escolar alemão do século XVI. Neste sentido, é necessário que sejam feitos estudos de caráter mais empírico, que, a partir de uma análise de fontes do século XVI, como relatórios de visitas, estatutos escolares, livros de registro, procurem resgatar o que aconteceu em termos de reestruturação do sistema escolar na Alemanha neste período. Além disso, é necessário também confrontar as idéias de Lutero contidas nestes escritos sobre educação com todo o seu pensamento, a fim de chegarmos a uma compreensão mais próxima das intenções do reformador. A partir de uma pesquisa assim, cremos ser possível elucidar a relação entre a Lutero e a educação, ajudando a compreender até que ponto a Reforma e, mais precisamente, Lutero, merecem o lugar de destaque que lhe é conferido na história da educação. Tal pesquisa também poderá contribuir para uma análise mais adequada dos valores podem ser associados com a esta tradição escolar luterana.

No primeiro capítulo, vamos situar as idéias educacionais de Lutero em seu contexto histórico e procurar relacioná-las com o conjunto de seu pensamento. Neste sentido, trabalharemos com fontes primárias que são os próprios escritos de Lutero. No entanto, ao procurarmos compreender suas manifestações sobre educação a partir da totalidade de seu pensamento, faremos uma revisão bibliográfica, no sentido de expor os resultados atuais da pesquisa a este respeito.

No segundo capítulo, procuraremos verificar os resultados práticos na educação que podem ser associados com a atuação de Lutero. O foco estará na relação entre educação e Reforma como um todo e não apenas na atuação de Lutero. O interesse estará voltado para a relação da Reforma com a implantação de um sistema escolar na Alemanha no século XVI até a Guerra dos Trinta Anos. A delimitação até a Guerra dos Trinta Anos tem a ver com o fato de que, durante a guerra, muito daquilo que pôde ser realizado foi destruído. Em muitas regiões, demorou-se muitas décadas para se conseguir estabelecer de novo o nível de escolas que havia antes. Em função da abrangência do tema, não será possível o trabalho em fontes primárias, de modo que, neste sentido, nossa tarefa será apresentar a situação atual da pesquisa sobre este assunto.

No terceiro capítulo, nosso olhar estará voltado para o tipo de prática escolar que surgiu nas escolas luteranas até a Guerra dos Trinta Anos. Para tanto, analisaremos até que ponto algumas representações associadas com estas escolas, como o fomento da autonomia do indivíduo, a necessidade de alfabetização em função do desejo de conceder ao leigo o acesso à Bíblia, podem ser sustentadas a partir da realidade escolar luterana no século XVI. Ao finalizar este terceiro capítulo, procuraremos ver a relação de Lutero com o estabelecimento do sistema escolar protestante no século XVI, bem como com o tipo de prática escolar que havia nas escolas luteranas. Neste sentido, nossa exposição também será uma apresentação dos resultados atuais da pesquisa.

LUTERO E EDUCAÇÃO

1.1 - A SOCIEDADE MEDIEVAL E A EDUCAÇÃO

Para se compreender melhor a relação entre Lutero e a educação, é necessário lançar um olhar para a situação da educação no período anterior ao século XVI, a Idade Média. Para fins de exposição, adotaremos a periodização que divide a Idade Média em alta e baixa Idade Média. Segundo esta, a alta Idade Média vai do século V até a metade do século XI, e, a baixa Idade Média, a partir daí até o início do século XVI.⁴ Em nossa exposição, nos limitaremos aos desenvolvimentos que se tornaram relevantes para a educação nos Estados alemães na Idade Média.

1.1.1 – Educação na alta Idade Média

A alta Idade Média é caracterizada pelo restabelecimento do sistema de cristandade, o qual havia surgido já no fim do Império Romano. Esta expressão descreve a aliança entre poder secular, o Sacro Império Romano Germânico, e religioso, a Igreja, que havia na Europa neste período.

Nos séculos V e VI, com a migração dos povos bárbaros, o sistema escolar que sobrevivera do Império Romano no Ocidente se desmantelou. Este vácuo foi sendo

⁴ Existem diversas propostas de periodização da Idade Média, dependendo do critério adotado. Não cabe aqui reproduzir esta polêmica e sim ressaltar o caráter arbitrário da divisão em períodos. A divisão da Idade Média em alta e baixa, aqui sugerida, serve para o fim didático de chamar atenção para alguns processos históricos que tiveram relação mais estreita com a história da educação. Cf. Ulrich KÖPF, *Mittelalter*, p. 1352.

preenchido pela Igreja. Assim surgiram escolas nos mosteiros, bem como algumas poucas escolas ligadas às catedrais. O objetivo destas escolas era a formação de religiosos. Mesmo que, com o tempo, elas fossem recebendo “alunos externos”, como os filhos da nobreza, a regra, neste período, era que os religiosos é que tinham formação literária e dominavam a arte de ler e escrever. Por isto, estes comumente assumiam as funções administrativas nas cortes.⁵

Na historiografia sobre a história da educação na alta Idade Média, costuma-se destacar a assim chamada “Renascença Carolíngia”. Seja por estratégia política ou por convicções religiosas, durante o império de Carlos Magno, houve um grande fomento da atividade educativa, através de uma reforma educacional acontecida do ano de 789. Esta reforma, além de uma melhor formação para o clero, almejava uma formação religiosa para o povo em geral. Havia planos para instalação de escolas em todas as paróquias do império. O objetivo não era o de ensinar a ler e escrever, mas apenas mediar elementos do culto e doutrina cristãos, como a memorização do Pai-nosso e do Credo Apostólico. No entanto, tal plano não foi possível de se realizar.⁶ Para a alta Idade Média, pode-se dizer que, ao povo simples, praticamente não havia a possibilidade de acesso à escola, a não ser que um filho de camponês fosse acolhido numa escola para ingressar na vida monástica (a partir do que deixava de ser camponês). A grande maioria da população permaneceu analfabeta, inclusive o baixo clero e a maioria dos nobres.⁷

O grande êxito desta reforma foi melhorar a formação dos religiosos e de pessoas para trabalhar na administração. A partir dela, o Latim pôde se estabelecer como língua utilizada nas escolas e cada vez mais foi se firmando como língua erudita separada da língua vernácula.⁸ Importante é ressaltar o fato de que a educação escolar, como tarefa social, foi delegada por Carlos Magno à Igreja, cujas escolas eram voltadas basicamente para a formação do clero. Com isto, a Igreja foi solidificando seu monopólio sobre a

⁵ Cf. Horst RUPP, *Schule/Schulwesen*, p. 594; U. KÖPF, *Erziehung*, p. 1514.

⁶ Cf. Horst RUPP, *Schule/Schulwesen*, p. 595.

⁷ Cf. Thomas R. GILES, *História da Educação*, p. 112. Cf. Max Mayer, *Geschichte der Abendländischen Erziehung und Bildung*, p. 52. Na alta Idade Média, o analfabetismo não representava um problema social. Muitos soberanos também eram analfabetos e dependentes de funcionários clérigos. Carlos Magno aprendeu a ler quando era adulto, mas certamente não dominava a escrita. Só a partir do século XIII é que se passou a desejar uma formação dos príncipes, mas que nem sempre acontecia. Cf. A. WINDEHORST, *Wer konnte lesen und schreiben in Mittelalter?* p. 25ss.

⁸ Cf. Max MAYER, op. cit., p. 49s.

educação, o que, certamente, contribui para torná-la uma força política e cultural determinante neste período.⁹

1.1.2 – Educação na baixa Idade Média

A designação baixa Idade Média serve para chamar a atenção para processos que, a partir do século XI, vão provocar profundas transformações nas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais. Ressaltaremos aqui dois destes processos, que depois viriam a ser importantes para a relação entre Reforma e educação: o fortalecimento das cidades e a territorialização política.

A partir do século XI, começa haver um forte crescimento das cidades. O comércio cresce, alterando o panorama econômico e social da época. As moedas voltam a circular em grande profusão, os negociantes formam ligas de proteção, montam feiras em diversas regiões da Europa e dependem das atividades dos banqueiros, que vão adquirir forte papel social. Principalmente depois do século XIII, cada vez mais os burgueses, os habitantes das cidades, vão procurando ter participação e até controle sobre a vida nas mesmas, inclusive sobre a vida eclesiástica. Os grandes comerciantes vão, aos poucos, assumindo o controle das cidades através da formação de conselhos municipais. Com isto, as cidades eram libertadas da tutela dos bispos, transformando-se em comunas ou cidades livres.¹⁰

A partir do século XI, o imperador do Sacro Império Romano Germânico vai perdendo o poder político. Neste processo, o Papa vai assumindo o posto de líder supremo da cristandade, com preeminência sobre o poder secular. O imperador passa a depender cada vez mais daqueles que eram seus vassallos diretos, os príncipes territoriais, bem como do dinheiro das cidades, que vão cada vez mais adquirindo importância econômica. Por outro lado, neste processo, a nobreza feudal abaixo dos príncipes territoriais vai perdendo seu poder. Assim, aos poucos, vai havendo uma maior concentração de poder nas mãos dos príncipes territoriais. Portanto, se observa, no final

⁹ Cf. Albert REBLE, *Geschichte der Pädagogik*, p. 53; Jacques VERGER, *Schule*, p. 1583; Horst RUPP, *Schule/Schulwesen*, p. 595s.

¹⁰ Cf. Klaus FITSCHEN, *Stadt III*, 94ss; Heinrich LUTZ, *Europa in der Krise*, p. 14ss.

da Idade Média, uma crescente intervenção do Território e das cidades sobre a sociedade, num processo de institucionalização estatal.¹¹

Em termos de educação, a partir do século XII vai haver uma forte ampliação da oferta de escolas. Há dois motivos principais para isto: reformas eclesiásticas e o fortalecimento da burguesia.¹²

No século X, surge um movimento que promove reformas nos mosteiros, mas também na Igreja em geral. No bojo destas reformas eclesiásticas, nos concílios lateranenses de 1179 e 1215, os bispos foram comprometidos a fundar e prover meios para o sustento das escolas e professores nas suas cidades, também para pobres. Assim, vão surgindo muitas escolas nas cidades, ligadas a catedrais ou fundações.¹³ Estas reformas eram voltadas para o aperfeiçoamento da formação de religiosos, sendo que os “alunos externos” passaram a não ser mais aceitos nos mosteiros.¹⁴

Importantes mudanças na educação durante a baixa Idade Média aconteceram a partir do envolvimento da burguesia com as escolas, levando ao fim do monopólio da Igreja sobre a formação escolar. O desenvolvimento tecnológico do artesanato, as novas necessidades de conhecimento da economia monetária e as funções políticas dos patrícios exigiam uma maior instrução nos princípios do ler, escrever e calcular. Assim, pela primeira vez desde a antiguidade, a formação literária escolar passou a ter uma necessidade fundada na existência secular.¹⁵

Este envolvimento da burguesia nas escolas levou ao que na historiografia alemã é conhecido como “guerra escolar” (Schulkrieg) da baixa Idade Média: como as escolas que havia eram da Igreja e não contemplavam as necessidades práticas dos burgueses, estes, cada vez mais, procuravam ter ingerência sobre elas. Em muitos lugares, foram surgindo escolas nas cidades, instaladas e mantidas pelos próprios cidadãos, sejam eles comerciantes ou então os artesãos unidos nas corporações de ofício. Assim aconteciam conflitos com as autoridades eclesiásticas, visto que isto significava o fim do monopólio

¹¹ Cf. Horst RABE, *Deutsche Geschichte*, p. 103; Heinrich LUTZ, op. cit., p. 14ss.

¹² Cf. Jacques VERGER, op. cit., p. 1584.

¹³ Estas fundações surgiam a partir da doação de pessoas muito ricas por um motivo geralmente religioso, ou seja, a salvação. Nesta época, muitos burgueses estavam enriquecendo com o comércio, o que não era bem visto pela igreja. Assim muito faziam grandes doações para aliviar a consciência.

¹⁴ Cf. Thomas GILES, *História da educação*, p 70; Jacques VERGER, op. cit., p. 1584.

da Igreja sobre a educação. Destes conflitos, os conselhos municipais foram se tornando vitoriosos em muitos lugares, conquistando, inclusive, o patronato religioso sobre suas cidades.¹⁶ Mas, na prática, as escolas dos conselhos municipais acabavam sendo configuradas de maneira não muito diferente das escolas religiosas. Neste processo, vale destacar que, aos poucos, ia sendo concedido espaço ao Alemão nas escolas, mesmo que o Latim continuasse a ser usado como língua de estudos também nas escolas dos conselhos municipais, já que era a língua padrão dos contratos internacionais. Além disso, as crianças ainda tinham que continuar cantando no coro da igreja nas missas, festas e ofícios religiosos.¹⁷ Isto revela a mentalidade religiosa da burguesia, cujo interesse maior era adaptar as escolas às suas necessidades e não lhes tirar o caráter religioso.

Além dos conselhos municipais, controlados geralmente pela alta burguesia (patrícios), as corporações de ofício tiveram papel importante na educação. Elas ajudavam a financiar as escolas das cidades e forneciam o ensino técnico necessário para a prática da profissão. Os artesãos priorizavam escolas alemãs, as quais não forneciam a instrução religiosa litúrgica das latinas e, por isto, tinham ainda mais conflitos com a Igreja. Eles dependiam do apoio dos patrícios para poderem legitimar socialmente as escolas alemãs. No início do século XV, muitas foram fundadas, principalmente no norte da Alemanha ou em grandes cidades, como Nürnberg. O envolvimento dos artesãos com a educação escolar também contribuiu para que, no fim do século XV, o Alemão adquirisse um grande espaço também nas escolas latinas. A partir deste quadro apresentado, nas cidades, em geral, se podia esperar um índice relativamente alto de alfabetização.¹⁸

Outro fenômeno significativo foi o surgimento, em várias cidades, de escolas alemãs a partir de iniciativa privada, sem a permissão do conselho e nem da Igreja. Assim, alguém que tinha alguma formação, se oferecia a ensinar a ler e a escrever em Alemão e a fazer cálculos, cobrando taxas para isto. Estas escolas receberam o nome de

¹⁵ Cf. Horst RUPP, *Schule/Schulwesen*, p. 596; Karl-Heinz GÜNTHER, *Geschichte der Erziehung*, p. 79s; R. ENDRES, *Die Verbreitung der Schreib- und Lesefähigkeit*, p. 218.

¹⁶ Cf. Klaus WRIEDT, *Schul- und bürgerlichen Bildungswesen*, p. 155ss.

¹⁷ Cf. Arno SEIFERT, *Das höhere Schulwesen*, p. 223; Rudolph ENDRES, *Das Schulwesen in Franken*, p. 176; Max MAYER, op. cit., p. 43-66; Franco CAMBI, *História da Pedagogia*, p. 171-194.

¹⁸ Cf. Karl-Heinz GÜNTHER, *Geschichte der Erziehung*, p. 80; Rudolph ENDRES, *Das Schulwesen in Franken*, p. 186. Cf. Franco CAMBI. op. cit., p. 175; Max MAYER, op. cit., p. 68.

“Winkelschule”.¹⁹ Seu sucesso se devia ao fato de serem bem mais baratas do que as escolas alemãs autorizadas pelos conselhos municipais.²⁰ Elas não eram bem aceitas nem pelos conselhos das cidades e muito menos pela Igreja. Eram, em geral, proibidas e, em muitos lugares, seus professores eram perseguidos. Mesmo assim, continuavam a existir. Isto revela que havia, nas cidades, já antes da Reforma, uma forte demanda para o aprendizado do ler e escrever, fundada em motivos práticos e não religiosos.²¹

1.1.2.1 – Conteúdo e método na educação da baixa Idade Média

Em termos de conteúdo, as escolas latinas da baixa Idade Média, em geral, mantiveram a organização das disciplinas do jeito como foram organizadas a partir da reforma escolar de Carlos Magno no século VIII. Esta tinha revitalizado uma tradição que remonta aos sofistas gregos, segundo a qual, o aprendizado acontecia em torno das assim chamadas artes liberais²² e a língua utilizada era o Latim. Os estudos eram divididos em dois níveis: o *trivium* e o *quadrivium*. O *trivium* era um nível fundamental e o *quadrivium* mais avançado. No *trivium* se aprendia gramática, dialética e retórica. No *quadrivium*, ao qual poucos tinham acesso, aritmética, geometria, astronomia e música. Depois do surgimento das universidades, no século XII, o *quadrivium* ficou delegado às mesmas. As escolas latinas também eram chamada de “triviais”, porque se propunham a ensinar apenas o *trivium*. Na prática, acabavam ficando no nível da gramática, não contemplando em geral, a retórica e dialética.²³

Não havia um ensino religioso sistematizado. No entanto, todo o aprendizado era perpassado por conteúdo religioso, já que, na escola, se decorava orações, textos litúrgicos e, principalmente, hinos em Latim para a liturgia do culto e outros eventos eclesiásticos. Assim, pode-se dizer desta formação religiosa que era, na verdade, uma

¹⁹ Este termo, de caráter pejorativo, designa escolas clandestinas. A tradução literal para “Winkelschule” seria escola “de rincão” ou de “canto”. Mas, como não há uma tradução adequada para o Português, usaremos este termo em Alemão nesta dissertação.

²⁰ Cf. Max MAYER, op. cit., p. 61s.

²¹ Cf. Karl-heinz GÜNTHER, op. cit., p. 81s. Klaus WRIEDT, op. cit., p. 167.

²² Este termo descreve as artes do homem livre, diferente das artes mecânicas do homem servil. O termo “Artes” não tinha o sentido moderno de arte e sim de ensino. Cf. Reinhold ULLMANN, *A universidade medieval*, p. 51.

²³ Cf. Josef DOLCH, *Lehrplan des Abendlandes*, p. 99ss.

preparação litúrgica para a missa.²⁴ A música litúrgica era tão importante, que a escola medieval chegou a ser pejorativamente chamada de “Gesangschule” (escola de canto).²⁵

O conteúdo das escolas alemãs se resumia a ensinar a técnica de ler, escrever e calcular. O fato de que, em Nürnberg, no início do século XVI, se procurava incumbir os professores também da tarefa de fornecer às crianças rudimentos de instrução religiosa e moral, era uma exceção.²⁶

Em termos de método, em geral, reinava uma prática de inculcação de conteúdo através da memorização.²⁷ No entanto, é importante se lembrar que, diante da falta de material escrito disponível para o manuseio dos alunos e da falta de professores com uma formação pedagógica adequada, o uso da memorização era uma solução adequada.²⁸

Outra característica do método de ensino era a rigorosa disciplina. Castigos corporais, chapéu de burro e escárnio público por parte de professores eram comuns. Em função disso, a vara acabou se tornando o símbolo do professor. Mas já havia, antes da Reforma, muitos conselhos de cidades que procuravam colocar limites nisto.²⁹

Assim fica claro que estas escolas, tanto latinas, como alemãs, não eram mediadoras de conhecimento. Elas tinham como objetivo ensinar a capacidade de ler e escrever, e, no caso das escolas latinas, domínio do Latim, preparação litúrgica para a missa e, através da rigorosa disciplina, a instrução moral.

1.1.3 – Universidades

Um desenvolvimento importante da Baixa Idade Média foi o surgimento das universidades a partir do século XII.³⁰ Elas eram corporações de acadêmicos, as quais recebiam um reconhecimento e licença do Imperador ou do Papa, sem os quais não podiam funcionar. Elas se caracterizavam por sua autonomia, uma jurisprudência própria

²⁴ Cf. Karl-Heinz GÜNTHER, op. cit., p. 74, Otto SCHEEL, *Luther und die Schule seiner Zeit*, p. 150ss.

²⁵ Cf. Otto SCHEEL, op. cit., p. 150.

²⁶ Cf. Rudolf ENDRES, *Handwerk-Berufsbildung*, p. 379ss.

²⁷ Cf. Thomas GILES, op. cit., p. 72.

²⁸ Cf. Otto SCHEEL, op. cit., p. 149.

²⁹ Cf. Max MAYER, op. cit., p. 50; Karl-Heinz GÜNTHER, op. cit., p. 81.

³⁰ Elas surgem na Itália (Bolonha, em 1119) e França (Paris, em 1200) e Inglaterra (Oxford, em 1249). No Império são fundadas as primeiras universidades no século XIV: Praga, em 1348; Viena, em 1365. Cf. Arno SEIFERT, op. cit., p. 198.

e seu universalismo, já que seus privilégios e títulos eram reconhecidos em todos os lugares. O Latim fornecia a possibilidade de caráter universal das universidades. A condição para o ingresso era a confissão cristã, não sendo exigido necessariamente conhecimentos anteriores ou idade mínima.³¹ Por isto, na baixa Idade Média, a existência das universidades acabou contribuindo para o enfraquecimento das escolas de catedrais ou dos mosteiros, já que estas não eram pressuposto para o ingresso numa faculdade.³²

Em termos de estrutura, as universidades, em geral, eram formadas por quatro faculdades: faculdade de artes (cujo conteúdo eram as “artes liberais”) e que era uma espécie de base para as outras faculdades “superiores”, ou seja, teologia, medicina e direito.³³

1.1.4 – A escolástica

O método de estudos utilizado nas universidades medievais era a escolástica. Este método começou a se esboçar já no século IX, teve seu apogeu no século XIII e entrou em decadência no século XIV. O objetivo do método escolástico era a conciliação entre a fé e a razão, de modo a se apresentar os conteúdos da fé numa forma racional. Nesta síntese, a razão não poderia se sobrepôr à fé, sendo considerada serva da teologia. No século XII, a lógica de Aristóteles passou a ser base desta forma de ciência.³⁴

O método escolástico partia do princípio da tradição ou dos “textos com autoridade”, que são as Sagradas Escrituras, as decisões dos concílios e as declarações dos Pais da Igreja. A razão, a partir do uso da lógica aristotélica, teria a função de harmonizar estes textos entre si. A fascinação pelo método da dialética, segundo o qual eram apresentadas teses e depois argumentos que contradiziam aqueles, fez com que se popularizassem as aulas em forma de disputas entre alunos, sendo que, no fim, cabia ao professor fazer uma síntese. Estas discussões tinham seus limites: não se objetivava criar novos conhecimentos, mas, baseado em verdades reconhecidas, resolver questões que ainda estavam abertas. Uma das conseqüências do uso deste método foi que, a partir do século XII, se passou cada vez mais do uso direto da Bíblia para o uso de livros que

³¹ O adversário de Lutero, João Eck foi matriculado aos 11 anos. Melanchthon ingressou na universidade aos 12 anos. Cf. Arno SEIFERT, op. cit., p. 223.

³² Cf. Reinhold ULLMANN, op. cit., p. 53ss.

³³ Cf. Friedrich PAULSEN, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, p. 33s.

tratavam os temas bíblicos a partir deste esquema. O mais famoso e utilizado era o “Livro de Sentenças” de Pedro Lombardo, o qual foi, até o início do século XVI, o texto base do ensino teológico nas universidades. No fim da Idade Média, as disputas acabavam levando ao virtuosismo estéril, assumindo aspectos formais, em que mais importante que o reconhecimento da verdade era o prazer da vitória numa disputa.³⁵

1.1.5 – Renascimento e Humanismo

A partir do século XIII, começa a se esboçar na Itália o movimento cultural que viria a ser conhecido como Renascimento. Ele se caracteriza pelo interesse e resgate da cultura clássica grego-romana. A partir do Renascimento, surgiu o Humanismo, termo que serve para designar o movimento intelectual que se caracteriza pelo resgate do Latim clássico e pelos estudos em torno das “*studia humanitatis*”³⁶, principalmente a Retórica, a partir do autor romano clássico Cícero. No Humanismo, é resgatado o ideal clássico da educação para a verdadeira humanidade, que eleva o ser humano acima dos animais. Esta deveria ser alcançada pelo aprimoramento daquilo que justamente diferencia os seres humanos dos animais: a língua. Assim, os estudos filológicos ganharam uma importância muito grande. Os humanistas desprezavam o Latim medieval e passaram a cultivar o Latim clássico, necessário para a prática da Retórica. O domínio da língua e da Retórica era um pressuposto para o bem falar, havendo a concepção de que isto também levaria ao bem agir, o que aponta para outra característica do Humanismo: a valorização da moralidade, em função de seu benefício para a sociedade.³⁷

Os humanistas, inevitavelmente, acabaram entrando em conflito com os escolásticos. Eles criticavam o Latim utilizado por estes, caracterizado por incorporar elementos da língua vernácula, bem como a sua excessiva ênfase na doutrina.³⁸ O Humanismo que vai alcançar a Alemanha a partir da segunda metade do século XV se

³⁴ Cf. Reinhold ULLMANN, op. cit., p. 62.

³⁵ Cf. Reinhold ULLMANN, op. cit., p. 65; Albert REBLE, op. cit., p. 58.; Friedrich PAULSEN, op. cit., p. 39.

³⁶ O termo „*studia humanitatis*“ descreve a formação voltada para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano e serve para diferenciar do conhecimento técnico. Cf. August BUCK, *Der italienische Humanismus*, p. 2.

³⁷ Cf. August BUCK, op. cit., p. 1s; Lewis W. SPITZ, *Humanismus/Humanismusforschung*, p. 639ss.

³⁸ Cf. Friedrich PAULSEN, op. cit., p. 45s.

caracterizou por ser mais religioso e filológico. Erasmo, considerado o príncipe dos humanistas no século XVI, criticava o excessivo paganismo do Humanismo italiano.³⁹

Os humanistas valorizavam muito a educação e se caracterizavam pelo otimismo acerca da educabilidade do ser humano. Eles consideravam educação a realização de um potencial existente e, mesmo que houvesse manifestações de pessimismo entre alguns humanistas, em geral, eles criam que o ser humano poderia ser educado para as virtudes, e que estas poderiam até mesmo superar a “*fortuna*”, ou seja, os problemas do acaso na existência humana. Assim a educação era vista como a possibilidade de desenvolvimento das potencialidades individuais, mas também como algo que traria grandes benefícios à sociedade.⁴⁰

A história também foi uma disciplina muito valorizada pelos humanistas, dado que se considerava que ela contribuía para a moralidade, sendo a “mestra da vida.”⁴¹ Por outro lado, não havia tanto interesse nas ciências naturais, também por se achar que elas não contribuía para a moralidade.⁴² Nesta sua valorização da educação, alguns humanistas desenvolveram preocupações sobre a psique infantil, de modo que propuseram um método de aprender mais lúdico, a partir do princípio de que o aprender tem de trazer satisfação, sendo contra a rígida disciplina das escolas medievais.⁴³

O Humanismo acabou assumindo feições aristocráticas e não conseguiu estabelecer um vínculo com as camadas mais baixas da população. No âmbito da corte, houve, inclusive, uma tendência de despolitização e estetização do Humanismo, de modo que, ali ele perdeu sua tônica moral.⁴⁴ Muitos humanistas italianos não se envolveram com a educação escolar, por considerá-la penosa e subalterna.⁴⁵ Em função disto, se exerceu forte influência nas universidades, até o século XV, o Humanismo não havia exercido forte influência na educação elementar. Somente a partir do início do século XVI, é que passaram a influenciar mais o aprendizado nas escolas, principalmente após a Reforma.⁴⁶

³⁹ Cf. August BUCK, op. cit., p. 50s; Friedrich PAULSEN, op. cit., p. 53.

⁴⁰ Cf. August BUCK, op. cit., 7ss.

⁴¹ Id., ibid., p. 16.

⁴² Cf. August BUCK, op. cit., p.10s. Franco CAMBI, op. cit., p. 228.

⁴³ Cf. Guillermo DILTHEY, *Historia de la Pedagogia*, p. 142; August BUCK, op. cit. p. 7ss.

⁴⁴ Cf. August BUCK, op. cit., p. 35.

⁴⁵ Cf. Franco CAMBI, op. cit., p. 228.

⁴⁶ Cf. Max MAYER, op. cit., p. 72; Horst RUPP, op. cit., p. 598.

1.2 - LUTERO COMO EDUCADOR

1.2.1 – A formação de Lutero

A partir do exposto acima, cremos ser apropriado, antes de nos envolvermos com o pensamento educacional de Lutero, conhecer o seu próprio itinerário educativo. Seu pai, por não ter parte na herança da família, tentou a vida nas minas e, como pequeno empreendedor, teve êxito financeiro. Possivelmente aos 7 anos de idade, Lutero foi mandado para a escola latina (trivial) de Mansfeld, onde residia. Ele frequentou esta escola durante aproximadamente 7 anos, onde deve ter aprendido basicamente a ler e escrever em Latim, a gramática latina, bem como orações, canto litúrgico e conhecimentos musicais básicos.⁴⁷ Aos 14 anos, seu pai o tirou da escola de Mansfeld e o enviou para a escola da Catedral de Magdeburgo. Neste ano em Magdeburgo, Lutero provavelmente morou numa casa para alunos mantida pelos **“Irmãos da vida comum”**. No entanto não se pode avaliar a intensidade da influência que este movimento exerceu sobre Lutero.⁴⁸ Ali ele tanto pode ter adquirido abertura para o Humanismo, bem como, mais provavelmente, ter tido contato com uma prática de piedade que procurava promover a devoção interna e espiritualidade.⁴⁹ Um ano depois, seu pai o tirou de Magdeburgo e enviou para a escola latina de Eisenach, onde ficou por 4 anos, dos 15 aos 18 anos de idade.

Certamente o pai de Lutero esperava que ele viesse a ocupar algum cargo na administração territorial. Assim, Em 1501, aos 18 anos, ele foi para a Universidade de Erfurt. Ali ingressou na Faculdade de Artes onde, em 1504, aos 21 anos, se graduou como “Mestre nas artes liberais”.⁵⁰ Em maio de 1505, aos 21 anos, Lutero ingressou na Faculdade de Direito. No entanto, não ficou ali muito tempo: em 17 de Julho, depois de

⁴⁷ Cf. Marylin HARRAN, *Learning for life*, p. 33s.

⁴⁸ Os irmãos da Vida Comum eram adeptos de um movimento de Reforma espiritual conhecida como *“devotio moderna”*, que surgiu nos Países Baixos no fim do século XIV e abrangeu vários países, entre eles, a Alemanha. A questão sobre a relação entre Lutero e os Irmãos da Vida Comum é importante, dado que eles são conhecidos por representarem um movimento que valorizava a educação. Era um movimento de leigos, que propunha uma piedade prática baseada no seguimento de Jesus Cristo. Na pesquisa, o tema da relação entre os Irmãos da Vida Comum e o Humanismo é controversa. Ela tinha pontos de contato com o Humanismo, compartilhando de algumas de seus princípios. Mas, principalmente em função da defesa de uma piedade simples, acabava defendendo posições antiintelectuais, o que também levava a uma delimitação crítica em relação ao Humanismo. Cf. Reinhold Mokrosch, *Devotio Moderna II*, 609s.

⁴⁹ Cf. Marylin HARRAN, *op. cit.*, p. 39ss.

⁵⁰ *Id.*, *ibid.*, p. 61ss.

passar por uma experiência em que sentiu um medo muito grande de morrer, abandonou os estudos de direito e ingressou no mosteiro dos agostinianos eremitas em Erfurt. No mosteiro, Lutero passou por uma formação com caráter mais prático, que lhe possibilitava rezar uma missa e receber a ordenação, o que aconteceu em 1507. Seus dotes intelectuais foram reconhecidos pelo superior de ordem agostiniana na Alemanha, João Staupitz, de modo que, depois da ordenação, ele foi encaminhado para uma formação acadêmica em teologia. Esta formação acontecia dentro no próprio mosteiro, mas vinculada à Universidade de Erfurt. Em março de 1509, o monge Lutero atingiu o grau de “bacharel bíblico” (**baccalareus biblicus**).⁵¹ Neste período, ele já lecionava para os mais jovens do mosteiro.⁵²

Em 1508, Lutero já havia sido convocado para assumir uma das duas cadeiras que os agostinianos tinham na recém fundada Universidade de Wittenberg. Ali ele continuou seus estudos e alcançou o segundo grau nos estudos superiores, se tornando um “bacharel sentenciário” (**sententiarius**). Ele chegou a retornar a Erfurt, mas, no final de 1511, foi transferido definitivamente por Staupitz para o mosteiro dos agostinianos de Wittenberg.⁵³ Comparada com Erfurt, uma cidade grande e com uma universidade ainda renomada, Wittenberg era uma vila com uma universidade recém-fundada. No entanto, Wittenberg era a capital da Saxônia Eleitoral, e seu regente, o príncipe eleitor Frederico, o Sábio, estava disposto a investir muito na sua universidade, a fim de aumentar o seu prestígio. A jovem universidade de Wittenberg se caracterizava por ter rompido com alguns aspectos da tradição escolástica, demonstrando já uma abertura para o Humanismo.⁵⁴

Staupitz, o superior de Lutero, precisava de alguém para sucedê-lo na cadeira de “Lectura in Bíblia” da faculdade de teologia. O escolhido para isto foi Lutero, de modo que ele teria então de adquirir o grau de doutor. Lutero inicialmente não quis aceitar, mas seguiu a ordem de seu superior. Dado que o custo para o doutorado era alto, Staupitz recorreu ao príncipe. Este aceitou financiar os estudos, desde que Lutero se

⁵¹ Na faculdade de teologia se iniciava como ouvinte. O primeiro nível a ser alcançado era o de bacharel bíblico, que habilitava para o ensino da Bíblia. Depois vinha o nível de “bacharel sentenciário”, que habilitava para o ensino do “Livro de Sentenças de Pedro Lombardo”, que era o fundamento do estudo teológico desde o século XII. Depois vinha “bacharel formado”, “mestres licenciados” e “doutores”. Cf. Justo Gonzalez, *A era dos altos ideais*, p. 139s.

⁵² Id., *ibid.*, p. 90ss.

⁵³ Id., *ibid.*, p. 90ss.

⁵⁴ Id., *ibid.*, p. 127.

comprometesse a lecionar em Wittenberg até o fim de sua vida. Com a dotação, em outubro de 1512, aos 28 anos, Lutero pôde receber o título de doutor. Seu mentor foi o professor André Bodenstein, de Karlstadt (conhecido pelo nome de Karlstadt). Numa cerimônia muito pomposa, entre outras coisas, Lutero jurava que iria obedecer às autoridades da Universidade de Wittenberg e da Igreja e não iria ensinar nenhuma doutrina estranha.⁵⁵ Possivelmente, em agosto de 1513, ele começou a lecionar na faculdade de teologia. A partir de 1514, ele também se tornaria pregador na igreja da cidade de Wittenberg.

A partir de seus estudos das Sagradas Escrituras, Lutero chegou a conclusões teológicas, as quais respondiam profundas questões existenciais, resumidas na frase: “como ele poderia cumprir as exigências de Deus para ser salvo?”. Não se sabe exatamente o momento em que para ele se tornou clara a resposta, mas, certamente, se trata de um processo que amadureceu com o estudo da carta aos Romanos. Importante é frisar aqui como Lutero compreendeu este processo. Segundo Marilyn Harran, a resposta para esta busca angustiante veio pela própria Escritura. Lutero a entendeu não como o fruto de sua própria interpretação, mas como o poder da Palavra que rompeu através da barreira de sua própria interpretação. Assim, o professor universitário teria sido ensinado pelo texto, uma percepção que seria central para a concepção de Lutero sobre educação.⁵⁶

Em 1516, Lutero havia sido incumbido de supervisionar ou mesmo formular as questões para as “**disputas acadêmicas**”, cujo objetivo era conferir graus acadêmicos. Numa disputa em setembro de 1516, ele causou furor ao defender idéias que questionavam a concepção nominalista de que o ser humano pode ter parte na justificação. Lutero foi conseguindo adeptos e, aos poucos, se tornando o líder de um grupo de professores e estudantes com uma postura crítica em relação à autoridade e tradição. Segundo Marilyn Harran, Lutero estava seguindo um caminho próprio, guiado pelas Escrituras, numa atitude independente tanto da Escolástica, do Misticismo, quanto do Humanismo, mas que tinha influências de todas estas orientações.⁵⁷

Em maio de 1517, Lutero escreveu uma carta a seu amigo João Lang, expressando sua alegria pelo fato de que, na universidade de Wittenberg, a filosofia de

⁵⁵ Id., *ibid.*, p. 124ss.

⁵⁶ Id., *ibid.*, p. 135.

⁵⁷ Id., *ibid.*, p. 137ss.

Aristóteles e o “Livro de Sentenças” de Pedro Lombardo estava perdendo espaço, e Agostinho e o estudo da Bíblia entrando em seu lugar.⁵⁸ Isto aponta para uma reforma curricular de orientação humanista que estava acontecendo em Wittenberg, na qual Lutero estava estreitamente ativo.

1.2.2 – A deflagração da Reforma luterana

A partir de sua atuação como pregador na cidade de Wittenberg, Lutero se confrontou com uma prática comum em sua época: a venda de cartas de indulgências, as quais livravam o comprador da penitência que teria que pagar no purgatório. A partir de suas convicções teológicas, ele era contra esta prática.⁵⁹ Lutero resolveu se posicionar e debater a questão, escolhendo o método comum no meio universitário de se fazer isto: escrever teses em Latim, num total de 95, e afixá-las na igreja de Wittenberg, para que pudessem ser lidas. Possivelmente ele fez isto no dia 31 de outubro de 1517. Entre os estudantes, a tese não produziu inicialmente o desejado debate. No entanto, Lutero havia enviado uma cópia para um impressor de Nürnberg, que, sem ter consultado Lutero a respeito, resolveu publicá-las. O efeito público foi tão forte que levaria a deflagrar a “Reforma”, movimento que iria dividir a cristandade ocidental e ser considerado, por muitos, como um marco para o surgimento da modernidade.⁶⁰

Importante aqui é frisar o fato de que tal movimento começou com a atitude de Lutero de querer discutir um problema de ordem pastoral na universidade. Isto já parece indicar algo que, depois, se mostraria mais claramente: o fato de ele achar que a reforma da Igreja e da sociedade passaria pela reforma da universidade. Apesar de ter de se envolver com as conseqüências do furor causado por suas teses, Lutero continuava preocupado com o longo processo de reforma da Universidade de Wittenberg. Em 1518, ele escreveu uma carta a Espalatino, preocupado com o estabelecimento de uma cadeira de grego e outra de hebraico na Faculdade de Artes. Cada vez mais ele lutava pela possibilidade de os alunos poderem ler a Bíblia diretamente e nas línguas originais. As cadeiras foram instaladas. Para Hebraico, foi chamado Johannes Rhagius e, para Grego, Filipe Melanchthon. Este, na sua aula inaugural em agosto de 1518, causou excelente

⁵⁸ Id., *ibid.*, p. 144.

⁵⁹ Cf. Marc LIENHARD, *Martim Lutero*, p. 59.

⁶⁰ Cf. Stefan EHRENPREIS, *Reformation und konfessionelles Zeitalter*, p. 17ss.

impressão em Lutero. Melanchthon acabaria se tornando o principal colaborador de Lutero na Reforma, bem como no processo de reforma educacional. Na Universidade de Wittenberg, em função da publicidade alcançada por Lutero, mas também pela orientação humanista, as matrículas aumentaram de forma extraordinária, para alegria do príncipe Frederico, o Sábio.⁶¹

1.2.3 – Desdobramentos da Reforma e a questão da educação

Em termos educativos, a Reforma, como um movimento que surgiu na universidade, acabou tendo forte impacto sobre estas. Em 1517, havia 17 universidades na Alemanha. Quando, no ano de 1556, a Reforma foi introduzida no Eleitorado do Palatinado e a Universidade de Heidelberg aderiu ao movimento protestante, apenas 7 destas universidades ainda eram católicas, e todas elas estavam em situação precária.⁶² A Universidade de Wittenberg permaneceria, até quase o final do século, sendo a maior da Alemanha, quando foi ultrapassada pela também protestante Universidade de Leipzig.⁶³ No entanto, nosso foco de atenção está voltado para o sistema escolar, de modo que, apesar da importância que a Reforma teve para as universidades e vice-versa, não podemos tratar deste desenvolvimento pormenorizadamente neste trabalho.

A partir dos acontecimentos depois da publicação das 95 teses, Lutero se tornou, involuntariamente, uma figura pública, cujo alcance superava em muito os limites da cidade de Wittenberg e um tipo de porta-voz dos movimentos de reforma que caracterizavam a baixa Idade Média.⁶⁴ Ele teve consciência disto e passou a expor suas idéias em escritos que propunham reformas na sociedade, bem como novas bases para a teologia. Apresentaremos, a seguir, alguns destes escritos, os quais contém suas manifestações sobre as necessidades de reforma na educação.

Inicialmente, citamos dois escritos voltados para a piedade popular: no ano de 1519, Lutero publicou um livrinho chamado “Auslegung des Vater Unsers für die einfältigen Laien” (Interpretação do Pai-nosso para o leigo simples).⁶⁵ Em 1520, ele

⁶¹ Cf. Marylin HARRAN, op. cit., p. 155ss.

⁶² Cf. Arno SEIFERT, op. cit., p. 198; 312ss.

⁶³ Id., ibid., p. 285.

⁶⁴ Cf. Notker HAMMERSTEIN, *Die historische und bildungsgeschichtliche Physiognomie des konfessionelles Zeitalter*, p. 62.

⁶⁵ Cf. Kurt ALAND, *Hilfsbuch zum Lutherstudium*, p. 651.

publicou “Kurze Form der zehn Gebote, ein kurze Form des Glaubens, ein kurze Form des Vaterunsers”. (Breve forma Dez Mandamentos. Breve forma do Credo. Breve forma do Pai-nosso).⁶⁶ Estes livros, publicados em Alemão e voltados para as pessoas sem muita formação, já revelavam uma preocupação forte em Lutero: que também as pessoas simples tivessem acesso aos conhecimentos básicos necessários para a salvação. Isto é importante de ser mencionado, pois revela uma característica da Reforma, que pode ser remetida a Lutero: o desejo de impulsionar uma piedade fundada num conhecimento religioso, e não apenas na participação em rituais. Para tanto, a capacidade de leitura era imprescindível. No entanto, como veremos adiante, isto não deve ser superestimado.

1.2.3.1 - “À nobreza cristã da nação alemã, acerca da melhoria do estamento cristão”.

Em 1520, Lutero publica o escrito “*À nobreza cristã da nação alemã, acerca da melhoria do estamento cristão*”.⁶⁷ Este escrito não é específico sobre educação. Lutero o escreveu preocupado com uma série de reformas que precisariam ser feitas na sociedade e igreja alemãs. Para a realização destas, segundo Lutero, a reforma na educação seria vital. O foco neste escrito ainda está centrado nas universidades. Ele as considerava estratégicas para que pudessem ser realizadas melhorias na sociedade alemã, dado que seria, a partir delas que se deveria formar pessoas aptas para a missão da Igreja e para a sociedade. Lutero queria ampliar para outras universidades as reformas que estavam acontecendo em Wittenberg. Ele faz objeções ao conteúdo das universidades, marcadas pelo método escolástico e exige que as Sagradas Escrituras adquiram centralidade nos estudos superiores.⁶⁸ Lutero contesta o domínio de Aristóteles no currículo, mas reconhece a importância de algumas de suas obras em questões formais, sugerindo um uso crítico das mesmas:

Meu conselho a este respeito seria de se abolir por completo os livros Física, Metafísica, Tratado da alma, Ética de Aristóteles, até agora considerados os melhores[...] Dói-me o coração [de ver] que esse maldito, arrogante e astucioso pagão seduziu tanto os melhores cristãos com suas falsas palavras e os fez de bobos.[...] Eu muito apreciaria que os livros Lógica, Retórica e Poética de Aristóteles fossem mantidos, ou

⁶⁶ Cf. Martinho LUTERO, *Obras Seleccionadas*, v. 2, p. (171) 174-195. (Abreviado, a partir de agora, por OSel).

⁶⁷ OSel 2, (277) 279-340. A seguir citado no texto como “À nobreza”.

⁶⁸ Ele ainda permitia que o Livro de Sentenças de Pedro Lombardo servisse como introdução para o estudo das Sagradas Escrituras. OSel 2, 331s.

resumidos em forma mais breve, fossem lidos com proveito para exercitar jovens no bom discurso e na pregação.⁶⁹

Sobre a educação elementar, na qual reside nosso maior interesse, há apenas uma menção circunstancial:

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 em Latim!⁷⁰

Esta afirmação adquiriu, na historiografia, uma importância muito grande, por defender a escolarização geral, em função da necessidade de se conhecer as Sagradas Escrituras. No entanto, como veremos adiante, ela não pode ser superestimada, já que este tipo de formação escolar geral em Alemão, pensada para capacitar também os leigos para a leitura das Sagradas Escrituras, não pôde ser priorizada nem mesmo por Lutero.

1.2.3.2 – O Edito de Worms

Depois de ter sido excomungado pelo Papa em 1520, Lutero passou por um processo político, no fim do qual, na Dieta de Worms, em 1521, também foi considerado proscrito do Império e a divulgação de suas idéias, bem como seus livros, foi proibida. Sua integridade pessoal foi assegurada pela ação do príncipe da Saxônia, Frederico, que havia ordenado que Lutero fosse “seqüestrado” e levado a salvo para o Castelo de Wartburgo, onde ele ficou de maio de 1521 até março de 1522. Em termos oficiais, o luteranismo permaneceria ilegal no Império.⁷¹

1.2.3.3 – A tradução da Bíblia

Neste período em que esteve escondido no Castelo de Wartburgo, Lutero não escreveu nenhum livro sobre educação. No entanto, ele iniciou aquela que seria considerada sua grande contribuição para a cultura alemã: a tradução da Bíblia para o

⁶⁹ OSel 2, 329.

⁷⁰ OSel 2, 332.

⁷¹ Cf. Marc LIENHARD, op. cit., p. 69s.

Alemão.⁷² Num período de 10 semanas, ele fez a tradução do Novo Testamento para o Alemão, que foi editada em 1522. Depois, com a ajuda de professores da Universidade de Wittenberg, em 1534, foi terminado o Antigo Testamento. Esta não era a primeira tradução da Bíblia para o Alemão: já havia em torno de 14 traduções antes da de Lutero. No entanto, com sua tradução da Bíblia, para a qual ele empregou o Alemão utilizado na chancelaria da Saxônia, Lutero acabou, involuntariamente, contribuindo para que esta se tornasse a língua comum na Alemanha em função da forte disseminação da Bíblia. Uma peculiaridade de sua tradução, e que certamente contribuiu para que ela superasse em muito as anteriores, foi o estilo de Lutero, o qual procurava escrever num Alemão que fosse compreensível aos simples e eruditos:

é preciso perguntar à mãe em casa, às crianças na rua, ao popular na feira, ouvindo como falam, e traduzir do mesmo jeito, então vão entender e notarão que se está falando Alemão com eles.⁷³

Apesar do alto preço de 1,5 florins, em pouco tempo, os 3000 primeiros exemplares foram vendidos. De 1522 até 1533, houve 85 edições. A Bíblia completa, que surgiu em 1534, vendeu em torno de 100.000 exemplares em 50 anos.⁷⁴

Enquanto Lutero estava no castelo de Wartburgo, o movimento da Reforma foi se desdobrando em Wittenberg. Na ausência de Lutero, Melancthon e o professor André Bodenstein de Karlstadt (a seguir citado como Karlstadt) assumiram a liderança. No entanto, os desdobramentos provocados, principalmente pela ação de Karlstadt, acabariam desgostando Lutero. Karlstadt impôs autoritariamente uma reforma da missa, na qual acabou com a liturgia em Latim, com as vestes litúrgicas e impôs a santa ceia sob as duas espécies para os leigos. Além disso, liderou o que é conhecido como movimento iconoclasta, que praticava uma destruição violenta das imagens e altares secundários nas igrejas. Neste período, surgiram também pregadores vindos da cidade de Zwickau, os quais pregavam contra o batismo de crianças e afirmavam ter uma revelação divina direta. São os assim chamados “entusiastas”. Como veremos adiante, as conseqüências destes movimentos para as escolas foram terríveis. Todos estes desdobramentos levaram a que o conselho da cidade julgasse ser necessário chamar Lutero de volta. Diante de tais

⁷² Cf. Karl Heinz GÜNTHER, op. cit., p. 104; Franz HOFMANN, *Pädagogik und Reformation*, p. 30ss. Rolf ENGELSING, *Der Bürger als Leser*, p. 41. Ele usou como padrão o Alemão utilizado na chancelaria da Saxônia.

⁷³ OSeI 8, 211, 35-212, 2.

acontecimentos, e contrariando a vontade do príncipe, Lutero saiu do castelo de Wartburgo e voltou a Wittenberg. Ele teve força e autoridade suficiente para conseguir amenizar os ânimos e trazer ordem na cidade. No entanto, iria ficar claro que o estabelecimento da Reforma na Igreja e sociedade seria algo mais complicado do que se esperava e certamente iria levar a mudanças de posições em Lutero. O conceito do sacerdócio universal⁷⁵ ia deixando de ser enfatizado, em favor de uma Igreja centrada na autoridade dos pastores. Problemas como estes e outros ocorridos até o ano de 1525, como a Revolta dos Camponeses, num período que é conhecido como “Sturmjahre der Reformation” (anos tempestuosos da Reforma), acabariam levando a um desenvolvimento de um caráter mais conservador da Reforma liderada por Lutero.⁷⁶

1.2.3.4 – O “Estatuto para uma caixa comunitária” de Leisnig

Depois que voltou do isolamento no castelo de Wartburgo, Lutero estava diante da tarefa de, junto com seus aliados, realizar uma nova organização da Igreja que surgiu após a sua excomunhão. Já vimos como, até este momento, Lutero esteve envolvido na reforma universitária. Agora, cada vez mais, ele vai se envolver com a questão escolar. Uma primeira oportunidade neste sentido surgiu a partir de uma pequena cidade chamada Leisnig, a qual tinha aderido à Reforma. Em 1523, eles pedem ajuda de Lutero para organizar a vida comunitária e para lidar com os bens eclesiásticos que haviam sido colocados à disposição da comunidade depois da introdução da Reforma. A partir de visitas de Lutero, surgiu um “estatuto para uma Caixa Comunitária”. Este não foi escrito por Lutero, mas sua influência no conteúdo é clara. Lutero escreveu o prefácio ao mesmo, onde já aparecem determinações para que sejam instaladas escolas para meninos e meninas.⁷⁷

1.2.3.5 – O hinário em Alemão

Os acontecimentos em Wittenberg fizeram com que Lutero procurasse introduzir as reformas necessárias na vida eclesiástica de forma cautelosa e não tão precipitada, como queriam Karlstadt ou o líder do movimento dos camponeses, Tomas Müntzer. Este já havia traduzido a liturgia para o Alemão em 1523. Lutero não a aceitou, por considerar

⁷⁴ Cf. Marc LIENHARD, op. cit., p. 276.

⁷⁵ Veja abaixo, p. 53.

⁷⁶ Cf. Johannes WALLMANN, *Kirchengeschichte Deutschlands seit der Reformation*, p. 39ss.

inadequada uma liturgia fruto de uma simples tradução do Latim para o Alemão. Ele chegou a publicar uma liturgia de batismo em Alemão em 1523, mas, ao fazer uma reforma litúrgica, apenas retirou elementos que contradiziam suas concepções teológicas e preservou o Latim como língua litúrgica, o que desapontou a muitos. O historiador da Igreja Martin Brecht considera que este conservadorismo seria uma forma que Lutero encontrou para, pelo menos na liturgia, manter-se ligado à Igreja cristã tradicional. Também seria uma forma de ecumenismo, já que o Latim, sendo língua universal, proporcionaria a comunhão com cristãos de outros países. Para Lutero, bastaria que a prédica fosse em Alemão.⁷⁸

Mas, neste período, Lutero fez algo de grande valor para a educação popular: a criação de um hinário em Alemão. Tomas Müntzer já havia editado hinos em Alemão, com os quais Lutero também não concordava, por também considerá-los uma simples tradução para o Alemão de hinos que estavam pensados para o Latim. Mas ele reconhecia a necessidade de se elaborar hinos que o povo simples pudesse cantar. Chegou a pedir a Espalatino que este, com seus dotes poéticos, escrevesse hinos em Alemão, de caráter popular, ou seja, que não fossem exageradamente rebuscados. Como este não o fez, Lutero acabou, ele mesmo, compondo hinos. Estes tiveram grande aceitação e se tornaram parte fundamental do culto luterano. Em 1524, surgiu um hinário chamado “Geistliches Gesangbüchlein” (hinário espiritual) no qual, entre 40 hinos, 24 eram de Lutero, sendo que muitas melodias já eram existentes.⁷⁹

1.2.3.6 - A crise no sistema educacional alemão

Apesar da valorização que Lutero faz da educação, o movimento que por ele foi deflagrado acabou ironicamente, no início dos anos 1520, colaborando para um colapso do sistema educacional que havia na Alemanha. O humanista Erasmo chegou a afirmar que, onde quer que prevalecesse o luteranismo, aí entrariam em declínio as ciências.⁸⁰ Esta crítica de Erasmo não é totalmente justa. Antes da Reforma, havia sinais de crise no sistema escolar latino, fruto da crítica dos humanistas ao péssimo Latim aprendido nas

⁷⁷ OSel 7, (37) 44-64. Cf. abaixo, 60, para uma abordagem mais pormenorizada.

⁷⁸ Cf. Martin BRECHT, *Martin Luther*, v. 2, p. 125ss.

⁷⁹ Id., *ibid.*, p. 132ss.

⁸⁰ Cf. Arno SEIFERT, *Das höhere Schulwesen*, p. 258.

escolas e ao método de estudos da escolástica nas universidades.⁸¹ Mas, sem dúvida, havia muitos motivos relacionados à Reforma que levaram a uma intensificação desta crise. A forte crítica que Lutero fizera às escolas de mosteiros e às universidades pelo uso do método escolástico contribuíram para que elas caíssem em descrédito. A pregação de Lutero contra a prática de boas obras para a salvação levou à consequência de que as pessoas já não doassem mais dinheiro e bens para as Fundações e para a caridade, verbas que antes sustentavam o sistema educacional. A crítica de Lutero à vida monástica e a valorização que ele fez das profissões seculares fez com que o monasticismo entrasse em decadência, levando ao declínio da atividade educacional dos mosteiros.⁸²

Para agravar a situação, de dentro do próprio movimento reformatório, surgiram fortes críticas contra a necessidade de uma educação erudita, que fosse além de aprender a ler e escrever em Alemão. Karlstadt pregava que a Palavra de Deus viria diretamente do Espírito Santo, de acordo com as idéias dos entusiastas. No período em que Lutero estava no Wartburgo, a ação autoritária radical de Karlstadt havia levado a que a escola latina de Wittenberg fosse fechada. O professor da escola, Georg Mohr, tinha convocado os pais a tirar as crianças da escola e ela se transformou numa padaria. Somente com a intervenção de Johannes Bugenhagen, pastor da cidade e forte colaborador da Reforma também na questão educacional, é que a escola voltou a funcionar no final de 1523.⁸³ Tomás Müntzer, que tinha estudado em Wittenberg e por indicação de Lutero foi nomeado pastor em Zwickau, vindo se tornar líder do movimento camponês, pregava idéias semelhantes.⁸⁴

Associado a isto, os estudos de caráter erudito perderam a atratividade. Dado que, depois da Reforma, a carreira eclesiástica deixou de estar associada com a possibilidade de posse de bens eclesiásticos e prebendas, muitos pais não viam mais sentido em enviar seus filhos para a vida religiosa, já que ela não significava mais garantia de ganhos materiais. Outros consideraram um luxo excessivo seus filhos gastarem mais tempo na escola do que o suficiente para aprender a ler e escrever e fazer contas, ou seja, o necessário para o comércio.⁸⁵

⁸¹ Cf. Friedrich FALK, *Luthers Schrift an die Ratsherren*, p. 68.

⁸² Cf. Georg MERTZ, *Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert*, p. 3ss;

⁸³ Cf. Markus WRIEDT, *Die theologische Begründung der Schul- und Universitätsreform*, p. 158.

⁸⁴ Cf. Marc LIENHARD, *op. cit.*, p 126ss; Friedrich FALK, *op. cit.*, 61ss.

⁸⁵ Cf. Frederick EBY, *op. cit.*, p 54s.

Principalmente as escolas latinas e universidades foram afetadas. As universidades tiveram forte decadência nos primeiros anos da Reforma. Por exemplo, Erfurt, que em 1520 tinha matriculado 311 alunos, em 1527 só conseguiu 14. Até mesmo Wittenberg, que no início da Reforma teve uma procura espetacular e em 1521 tinha 245 alunos, em 1527 só tinha 73, a ponto de Lutero ter de pedir socorro financeiro ao príncipe eleitor João, o Constante, da Saxônia, irmão e sucessor de Frederico, o Sábio.⁸⁶

1.2.3.7 - “Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs”

Diante desta situação, em janeiro de 1524 Lutero se manifesta claramente sobre a questão escolar, naquele que se tornaria seu escrito mais famoso sobre educação “*Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*”.⁸⁷ Em virtude da importância deste escrito, apresentaremos a seguir as principais idéias de Lutero nele contidas.

Em “aos conselhos”, Lutero se dirige aos conselhos municipais e não aos nobres, como fizera no escrito de 1520, “À nobreza”. Por um lado, isto tem a ver com sua decepção com os nobres, dos quais considera que a maioria deles está mais preocupada com seus prazeres particulares.⁸⁸ Por outro lado, ele faz isto por considerar que, nas cidades, havia mais chances de ser ouvido, já que a Reforma encontrou, sobretudo nestas, uma boa recepção e eram elas que tinham as melhores condições para construir um sistema escolar evangélico.⁸⁹ Lutero inicia constatando a forte crise que assola o sistema escolar latino e parte para uma forte argumentação a favor da necessidade da educação, em que salienta a utilidade social da mesma:

se alguém der um ducado para a guerra contra os turcos (ainda que nos assediasses), seria justo que se doassem cem ducados, embora com eles se pudesse educar apenas um garoto de modo a tornar-se um verdadeiro cristão.[...] Caros senhores anualmente é preciso levantar grande somas para armas, estradas, pontes diques e inúmeras outras obras semelhantes, para que uma cidade possa viver em paz e segurança temporal. Por que não levantar igual soma para a pobre

⁸⁶ Cf. Frederick EBY, op. cit., p. 54s. Arno SEIFERT, Op. Cit. p. 257; Friedrich PAULSEN, op. cit., p. 196. No caso de Wittenberg, além da crise escolar, a peste que assolou a cidade no ano de 1527 contribuiu para esta situação.

⁸⁷ Cf. OSel 5, (299) 302-325, citado de agora em diante “Aos conselhos”.

⁸⁸ Cf. OSel 5, p. 318.

⁸⁹ Cf. Markus WRIEDT, op. cit., p. 157.

juventude necessitada, sustentado um ou dois homens competentes como professores?⁹⁰

Ele combate, neste escrito, a atitude comum a muitos pais, que já foi acima mencionada, de não enviarem mais os filhos à escola latina, por não verem mais nisto uma possibilidade de acesso aos bens eclesiásticos. Ele também argumenta contra uma conseqüência indesejada de sua própria pregação contra o caráter salvífico das boas obras: a falta de recursos para a educação:

Também cada cidadão deveria pensar o seguinte: até agora dispendeu inutilmente tanto dinheiro com bens e indulgências, missas, vigílias, doações, espólios testamentários, missas anuais pelo falecimento, ordens mendicantes [...], estando agora livre dessa ladroeira e doações para o futuro, pela graça de Deus, que doravante doe, por agradecimento e para a glória de Deus, parte disso para a escola, para educar as pobres crianças, onde está empregado tão bem. Se não tivesse aparecido a luz do Evangelho e não o tivesse libertado disso, teria sido obrigado a doar eternamente não menos do que dez vezes ou mais aos supracitados ladrões, sem recompensa.⁹¹

Depois de argumentar a favor da existência das escolas latinas, Lutero, num ataque às propostas dos entusiastas e em afinidade com os humanistas, defende um programa de estudos nas escolas, com ênfase no aprendizado das línguas clássicas, principalmente o Latim:

As ciências e as línguas, que não nos prejudicam, mas que, pelo contrário, nos servem de ornamento, proveito, honra e promoção (tanto para o entendimento da Sagrada Escritura como também para dirigir o governo secular).⁹²

E desde que as línguas perderam o valor, não se viu acontecer nada de especial na cristandade[...] Agora que as línguas estão novamente em evidência, nos trazem uma luz tal e realizam grandes coisas, que todo mundo se admira e tem de confessar que temos o evangelho plenamente na mesma autenticidade e pureza em que o tiveram os apóstolos e que foi restabelecido em toda a sua pureza, sendo mais puro do que foi nos tempos de São Jerônimo e Agostinho.⁹³

Sobre questões de conteúdo, é importante mencionar a defesa que ele faz do aprendizado de História, Música e Matemática. Em relação à História, Lutero a entendia

⁹⁰ Cf. OSeI 5, 305, 9-25.

⁹¹ Cf. OSeI 5, 305, 27-36.

⁹² Cf. OSeI 5, 310, 34-37.

segundo a concepção de “mestra da vida”, ou seja, importante para a formação moral, o que demonstra uma afinidade com os humanistas.⁹⁴

Sobre questões de método, Lutero expressa idéias que lembram muito as concepções humanistas de adequação à criança e defesa de práticas mais lúdicas de ensino:

Ora a juventude tem que dançar e pular e está sempre à procura de algo que cause prazer. Nisto não se pode impedi-la e nem seria bom proibir tudo. Por que então não se criar escolas para elas deste tipo e oferecer-lhes estas disciplinas? Visto que pela graça de Deus, está tudo preparado para que as crianças possam estudar línguas, outras disciplinas e História com prazer e brincando. Pois as escolas de hoje já não são mais o purgatório e inferno de nossas escolas, nas quais éramos torturados com declinações e conjugações, e de tantos açoites e tremor, pavor e sofrimento não aprendemos simplesmente nada. Se tomamos tanto tempo para ensinar às crianças jogos de tabuleiro, a cantar e dançar, por que não tomamos o mesmo tempo para lhes ensinar a ler e outra disciplinas, visto que estes jovens têm tempo, são capazes e têm vontade? Falo por mim mesmo: se eu tivesse filhos e tivesse condições, não deveriam aprender apenas as línguas e a História, mas também deveriam aprender a cantar e estudar Música com toda a Matemática. Pois que é tudo isso senão meras brincadeiras de criança nas quais os gregos outrora educaram suas crianças e do que resultaram pessoas excelentes, preparadas para toda sorte de atividades.⁹⁵

Ressaltamos, ainda, deste escrito, o fato de Lutero legitimar a função secular da escola. Assim ele não reduz sua importância para a formação de religiosos, como era comum nas escolas eclesiais medievais, e nem para a aquisição do conhecimento necessário para a salvação eterna, como queriam os entusiastas:

Neste espaço não há necessidade de dizer que o regime secular é uma instituição divina e um estado divino. Sobre isto disse tanto em outra ocasião que espero que ninguém tenha dúvidas a este respeito. Aqui temos que ver como se pode conseguir para ele pessoas qualificadas e aptos. [...]

Mesmo que (como já disse) não existisse alma e não se precisasse das escolas e línguas por causa da Escritura e de Deus, somente isto já seria motivo suficiente para instituir as melhores escolas tanto para meninos

⁹³ Cf. OSel 5, 313, 1-9.

⁹⁴ Cf. OSel 5, 319.

⁹⁵ Cf. OSel 5, 319, 20-36.

quanto para meninas em toda a parte, visto que também o mundo precisa de homens e mulheres excelentes e aptos para manter seu estado secular exteriormente, para que então os homens governem o estado e o país, e as mulheres possam governar bem a casa e educar os filhos e a criadagem.⁹⁶

Numa linha de argumentação, que mostra uma independência em relação ao do Humanismo, Lutero demonstra sensibilidade para o fato de que a educação não poderia abstrair da existência. Ele propõe que a educação escolar fosse complementada pelo aprendizado de uma profissão prática, que possibilitaria aos jovens ter uma fonte de renda no futuro:

Agora argumentam: “Quem pode dispensar seus filhos deste modo e transformar todos em aristocratas? [...]”

Minha idéia é a seguinte: os meninos devem ser enviados a estas escolas diariamente por uma ou duas horas e, não obstante, fazer o serviço em casa, aprender um ofício ou para o que sejam encaminhados, para que as duas coisas andem juntas, porquanto são jovens e podem dedicar-se a isso.⁹⁷

Apesar de que neste escrito a ênfase do apelo de Lutero está na fundação de escolas latinas e não alemãs, a preocupação com a escolarização de toda a população, pelo menos das cidades, fica clara com esta sugestão de que as escolas ocupassem as crianças apenas poucas horas por dia, possibilitando que elas aprendessem uma profissão, bem como na sugestão de escolas para meninas.⁹⁸ Como veremos adiante, no futuro, esta última sugestão vai perdendo força em favor de argumentos ainda mais voltados para instalação de escolas latinas.

1.2.3.8 - A nova ordem do culto e as visitasões

Em 1525, o príncipe Frederico faleceu. Apesar de ter sido um protetor de Lutero, não se pode afirmar que Frederico tenha sido um adepto entusiasmado de suas concepções teológicas como seu irmão, João, o Constante, que o sucedeu. Assim, com João, medidas importantes para a concretização das idéias reformatórias receberam um apoio mais claro do governo territorial.

⁹⁶ Cf. OSeI 5, 318, 16-24.

⁹⁷ Cf. OSeI 5, 320, 1-10.

A insistência para que Lutero se ocupasse com uma liturgia em Alemão continuou. Até mesmo o novo príncipe pediu de Lutero uma posição neste sentido. Lutero não estava preocupado com uma uniformização da liturgia, mas entendeu a necessidade de que algo deveria ser produzido. Ele não concordava com uma simples adaptação para o Alemão da liturgia em Latim, como o fizera Müntzer. Assim elaborou um esboço, o qual enviou ao príncipe. Deste recebeu o impulso para continuar o trabalho. Recebeu auxílio de músicos para isto. A nova ordem que surgiu e passou a ser aplicada no fim de 1525 ainda era muito próxima da tradicional. A grande mudança e que vai ao encontro das necessidades populares é que era em Alemão. No entanto, Lutero considerava que a liturgia em Latim deveria ser utilizada em alguns ambientes, como a escola, por motivos pedagógicos e ecumênicos: os alunos de Latim deveriam participar na missa latina e, assim, estar em condições de participar da missa em outros países.⁹⁹

1.2.3.9 – A “Instrução dos visitantes aos párocos”

Já em 1525 Lutero se dirigiu ao novo príncipe, João, a fim de pedir visitas nas paróquias, com o objetivo de verificar como estava a situação das comunidades e pastores, mas também das escolas e professores. Lutero estava preocupado com a subsistência financeira dos pastores e professores, a qual estava fortemente comprometida. Havia a necessidade de se fazer um levantamento para ver o que havia de bens financeiros disponíveis a partir dos rendimentos dos mosteiros e fundações.

Em 1526, Lutero escreve uma carta ao príncipe João, na qual faz um desabafo. Diante da falta de interesse demonstrada pelas pessoas em relação à vida cristã, ele afirma que preferiria deixar que eles continuassem a “viver como porcos”. No entanto, a responsabilidade dada por Deus obrigaria que se preocupasse com os jovens, de modo a educá-los e mantê-los no temor a Deus, para o qual se precisaria ter escolas e pastores. Assim, Lutero acentua, nesta carta, a responsabilidade da autoridade secular em relação à educação escolar. Ele afirma que, já que os pais não se ocupam com a tarefa de estimular os filhos a irem à escola, a autoridade secular tem a obrigação de fazê-lo. Lutero confere,

⁹⁸ Cf. OSeI 5, p. 318.

⁹⁹ Cf. Martin BRECHT, *Martin Luther*, v. 1. p. 246ss.

inclusive, ao príncipe o direito de forçar cidades ou vilas que tenham condições financeiras de instalar escolas e sustentar pastores.¹⁰⁰

O príncipe atendeu as solicitações de Lutero. Assim, foram realizadas visitas, para se verificar como estava situação da vida eclesiástica e escolar. Lutero chegou a participar de algumas. O que se viu foi deplorável, tanto em termos de conhecimento religioso por parte do povo, como de sustentação dos pastores e professores. Havia até mesmo pastores que nem conheciam a confissão de fé. Além disso, muitos tinham que trabalhar em alguma outra função para não passar necessidade material.¹⁰¹

A partir das visitas, surgiu um documento que se tornou fundamental para a organização do sistema escolar na Saxônia e teve influência sobre outros sistemas escolares. Trata-se da “*Instrução dos visitantes aos párocos*”.¹⁰² A “Instrução” era uma espécie de ordem eclesiástica da Saxônia. Como o próprio nome deixa entrever, ele procurava instruir os pastores e comunidades sobre questões fundamentais da vida comunitária e prática pastoral. No final da ordem, há uma parte dedicada à escola, que valia como estatuto escolar. Assim, sua importância reside no fato de que ela adquiriu o caráter de lei, não só para Saxônia, mas também para outros territórios e cidades.¹⁰³ Há muita polêmica em torno da autoria deste documento. Ele tanto aparece nas edições das obras de Lutero, como de Melanchthon. Tradicionalmente, se considera ela uma obra de Melanchthon, com aval e participação de outros reformadores, principalmente Bugenhagen, Espalatino e Lutero. Estudos mais recentes minimizam um pouco a participação determinante de Melanchthon. O historiador da igreja alemão, Helmar Junghans, considera que não há como se atribuir este escrito a um autor, sendo mais adequado considerá-lo uma obra coletiva, surgida a partir de várias mãos, depois de várias reuniões, nas quais Lutero, Melanchthon, Bugenhagen e Espalatino tiveram participação certamente muito grande.¹⁰⁴ Além desta participação na elaboração, Lutero escreveu o prefácio à obra.

O estatuto escolar da “Instrução” não propõe uma escola elementar para a formação geral do povo. Ele tem em vista as escolas latinas, as quais estão mais

¹⁰⁰ Cf. Martin LUTHER, *Luther an Johann den Beständigen*, p. 133s.

¹⁰¹ Cf. Martin BRECHT, *Martin Luther*, v. 2, p. 253ss.

¹⁰² OSel 7, (257) 259-311. De agora em diante, “Instrução”.

¹⁰³ Cf. Heinz SCHEIBLE, *Die Reform von Schule und Universität in der Reformationszeit*, p. 251.

¹⁰⁴ Cf. Helmar JUNGHANS, *Philipp Melanchthon als theologischer Sekretär*, p. 131ss.

voltadas para a formação de religiosos e pessoas para funções administrativas. Diante da realidade dramática e das condições existentes, ficou claro para os reformadores que o viável e necessário de se alcançar, a curto prazo, era a formação de pastores e professores, os quais poderiam, de uma forma organizada e controlada, levar adiante a tarefa de educar o povo. Mas a grande polêmica em relação a este estatuto tem a ver com a proibição do ensino da língua alemã nas escolas.¹⁰⁵ Esta determinação é considerada, por alguns autores, um retrocesso em relação à importância que o Alemão já havia adquirido em muitas escolas municipais da Alemanha e um desestímulo para a implantação das mesmas.¹⁰⁶ No próprio estatuto, são apresentados argumentos de caráter pedagógico para esta determinação: o excesso de línguas levaria a uma confusão na cabeça das crianças (Grego e Hebraico, que eram praticados em algumas escolas, também foram proibidos).¹⁰⁷ Mas havia também motivos práticos para isto: os escritos científicos da época estavam publicados em Latim. Sem o domínio do Latim, o protestantismo ficaria excluído da reflexão científica, o que sem dúvida, poderia representar um grande prejuízo. Como se cria que o aprendizado do Alemão comprometeria o aprendizado do Latim, se optava por proibir o Alemão. Como veremos adiante, esta opção pela exclusividade do aprendizado do Latim viria a trazer dificuldades para as escolas estimuladas pela Reforma.

1.2.3.10 – Os catecismos

O desejo de que houvesse uma ampliação da educação do povo em geral ficou mais clara na compilação dos catecismos por parte de Lutero. Ele já havia sentido anteriormente a necessidade de que fosse colocado um catecismo à disposição para a instrução do povo. Chegou a pedir para João Agrícola e Justus Jonas que assumissem a tarefa, mas eles não o fizeram. Após as visitas, a falta de conhecimento elementar verificada não só entre os moradores das vilas, mas também entre os pastores, fez com que a tarefa de se tornasse urgente. Assim, Lutero lançou em 1529 os Catecismos Menor e Maior.

¹⁰⁵ Cf. OSel 7, 307, 26-27.

¹⁰⁶ Cf. Rudolph ENDRES, *Das Schulwesen in Franken*, p. 184; Friedrich FALK, op. cit., p. 55; Hans-Bernhard KAUFMANN, *Grunfragen der Erziehung bei Luther*, p. 42.

¹⁰⁷ Cf. OSel 7, 307, 27-31.

O Catecismo Menor surgiu primeiro em fevereiro de 1529, em forma de cartazes que eram pregados na igreja e escolas. Assim, muitos tinham acesso aos mesmos. Em abril foi impresso como livro. Em abril, também foi publicado o Catecismo Maior, o qual era pensado para o uso dos pastores. Outros catecismos foram publicados nos primeiros anos da Reforma, mas o de Lutero acabou tendo muito mais ressonância. Isto não tinha a ver apenas com a sua fama, mas também com a eficiência pedagógica de seu escrito para aquela época.¹⁰⁸

O conteúdo do Catecismo Menor são os fundamentos da fé cristã: os Dez mandamentos, Pai-nosso, Credo e os sacramentos (Batismo e Santa Ceia). Mais tarde, também foram incluídas a Confissão e Absolvição. Nos prefácios aos catecismos, Lutero manifesta sua percepção pedagógica e dá conselhos práticos de como os pastores ou professores deveriam proceder ao ensinar. Numa época em que ainda não havia formação pedagógica para professores, certamente estes conselhos de Lutero eram extremamente adequados. Assim, em consideração às crianças, ele pede que o instrutor “se tome tempo”, não sobrecarregando a criança com excesso de conhecimentos de uma vez. Deveria ser utilizado pouco conteúdo de cada vez, numa única forma fixa, para não confundir. Ele sugere o uso da memorização, no sentido de que o Catecismo Menor deveria ser recitado até as crianças aprenderem. Lutero não via a memorização como um fim em si mesmo, mas como um nível de assimilação inicial, necessário numa época em que poucos tinham condições de adquirir um livro. Depois que se conhecesse bem o texto, ou seja, que se decorasse, se deveria explicar o que significa.¹⁰⁹ Para isto Lutero forneceu um modelo explicativo, comum em muitos livros de confissão da baixa Idade Média, ao formular o Catecismo Menor em forma de perguntas e respostas.¹¹⁰ Isto não deveria ser entendido no sentido das perguntas que o mestre faz ao aluno e da resposta correta que o aluno deveria de dar, mas entendido como se as crianças fizessem perguntas a partir da sua vida a respeito do sentido da fé cristã, ao que Lutero dá as suas respostas.¹¹¹ Nisto se evidencia algo que era característico de Lutero: a sensibilidade com as pessoas mais simples e sua prática de tornar claro o evangelho àqueles que têm pouca erudição. O catecismo servia como uma espécie de resumo da Bíblia, o qual deveria servir de ponto de partida para que o leigo mesmo acessasse às Sagradas Escrituras.

¹⁰⁸ Cf. Martin BRECHT, *Martin Luther*; v. 2, p. 271.

¹⁰⁹ Cf. OSe1 7, 448, 13-449, 14.

¹¹⁰ Cf. Friedrich HAHN, *Die Evangelische Unterweisung*, p. 57.

Finalmente, depois de entendido o Catecismo Menor, Lutero sugere partir para o Catecismo Maior, a fim de ampliar seus conhecimentos.¹¹²

1.2.3.11 – “Uma prédica para que se mandem os filhos à escola”

O engajamento de Lutero para a implantação de um sistema escolar, presente em muitas pregações e outras manifestações de Lutero, mas registrado de forma mais clara no escrito “Aos conselhos”, logo produziu alguns frutos. Em 1525, Lutero aceitou o convite feito pelo conde Alberto de Mansfeld, para fundar uma escola em Eisleben, sua terra natal. Além destas, outras escolas foram abertas por partidários de Lutero, como Nikolaus von Amsdorf, em Magdeburgo. A cidade de Nürnberg também reagiu às propostas de Lutero. Chegou a convidar Melanchthon, grande colaborador de Lutero na questão escolar, para fundar e dirigir uma escola. Ele não aceitou, mas contribuiu com idéias e foi participar da inauguração da escola. Além de Nürnberg, várias outras cidades iriam pedir por conselho e orientação para fundar escolas.¹¹³

Mas havia um outro problema a ser enfrentado: a mentalidade de muitos pais que não viam mais sentido em que os filhos freqüentassem escolas onde aprendessem mais do que ler e escrever e a fazer contas. Lutero já havia abordado este problema no escrito “Aos conselhos”. O forte problema que isto passou a representar obrigou Lutero a transformar num escrito várias prédicas que ele havia feito em Wittenberg. Assim, em 1530, foi publicado “*Uma prédica para que se mandem os filhos à escola*”.¹¹⁴

Neste escrito, Lutero convoca os pregadores a se dedicarem com afinco no sentido de convencer os pais a enviarem seus filhos à escola latina:

Os pregadores podem perfeitamente remediar esta falha. Pois uma comunidade, e em especial uma cidade como esta, precisa ainda de outras pessoas além de comerciantes, pessoas que saibam mais do que calcular e ler livros em alemão. Os livros alemães foram feitos precipuamente para o homem simples ler em casa. No entanto, para pregar, governar e administrar a justiça, tanto no estado clerical ou secular, não bastam sequer todas as ciências e línguas do mundo, muito

¹¹¹ Cf. Yoshikazu TOKUZEN, *Pädagogik bei Luther*, p. 324s.

¹¹² Cf. Osel 7, 448, 15-25.

¹¹³ Cf. Marylin HARRAN, *Learning for life*, p. 186s.

¹¹⁴ Cf. Osel 5, (326), 327-363.

menos exclusivamente a língua alemã, sobretudo nos tempos modernos, quando é preciso falar com mais pessoas do que com o vizinho João.¹¹⁵

Assim, em “Uma prédica”, o acento claramente não está voltado para uma formação geral elementar do povo, mas para funcionários públicos e, principalmente, para formação de pastores. Lutero fundamenta esta valorização do trabalho dos pastores por dois motivos: primeiro, porque eles não têm apenas uma função espiritual, mas também secular: de pregar a favor da ordem, paz, boa conduta para o bem estar geral, respeito à autoridade, bons costumes, etc.

por conseguinte, para dizer a verdade: a paz temporal, que é o maior bem na terra, que encerra todos os demais bens temporais, é, no fundo, um fruto do ministério da pregação, pois onde este é exercido, certamente acabam guerra, conflitos e derramamento de sangue.¹¹⁶

Mas esta função secular da pregação é considerada por Lutero uma “obra menos importante de um pastor”.¹¹⁷ Assim se no escrito “À nobreza”, de 1520, ele sente a necessidade de argumentar em favor do ofício secular, legitimando-o como sendo um chamado (Beruf), através do qual se presta culto a Deus,¹¹⁸ em “Uma prédica”, Lutero sente a necessidade de prestigiar o ofício religioso:

em primeiro lugar é preciso dizer que a autoridade ou função secular não pode ser comparada de nenhum modo ao ministério espiritual da pregação como o denomina São Paulo. Pois aquela não foi comprada por preço tão elevado pelo sangue e pela morte do Filho de Deus como o foi o ministério da pregação. [...] tanto quanto a vida eterna é superior à vida terrena, assim o ministério da pregação ultrapassa o ofício temporal.¹¹⁹

Isto certamente tem a ver com o fato de que, depois da Reforma, a atividade religiosa deixou de estar associada com o recebimento de uma fonte de renda como prebendas e fundações. Assim, ficou desprestigiada, o que representava um risco para a Reforma, que ficaria sem pastores qualificados para guiar o povo nos caminhos da nova fé. Apesar desta ênfase na formação de pastores, Lutero também utiliza boa parte deste

¹¹⁵ Cf. OSel 5, 328, 34-42.

¹¹⁶ Cf. OSel 5, 338, 42-339, 3.

¹¹⁷ Cf. OSel 5, 339.

¹¹⁸ Cf. OSel 2, 282ss.

¹¹⁹ Cf. OSel 5, 346, 22-32

escrito para argumentar em favor da necessidade da educação de pessoas para o trabalho nas funções seculares, ou seja, juristas, chanceleres, escrivães, secretários municipais.¹²⁰

Mesmo que não concordasse com isto que alguns autores chamam de “utilitarismo”,¹²¹ Lutero não era indiferente à preocupação material que havia na cabeça dos mesmos, a qual não era de todo infundada. Não se pode esquecer que o século XVI era uma época em que uma má colheita podia ser fatal para a sobrevivência e a peste poderia dar um fim triste e doloroso à vida, de modo que, é compreensível, que as pessoas estivessem voltadas para questões mais práticas e prementes. Havia uma consciência forte de que a vida seria muito curta.¹²² Lutero, ao querer estimular os pais a enviarem os filhos à escola, procura ressaltar o retorno financeiro, tanto para os pastores, que, segundo Lutero, teriam lugar garantido para trabalhar,¹²³ bem como em relação às atividades seculares.¹²⁴ Neste sentido, ele chega até mesmo a utilizar argumentos que parecem indicar possibilidades de ascensão social a partir dos estudos:

Deus não quer que reis, príncipes, senhores e nobreza por nascimento governem e sejam donos sozinhos. Quer que também seus mendigos participem. Do contrário, irão pensar que somente o nascimento nobre faz senhores e governantes, e não Deus somente” [...] No final há que dar nisto, que teu filho e o meu, ou seja filhos de gente humilde, hão de governar o mundo, tanto no estado espiritual quanto no secular.¹²⁵

Lutero também denuncia a falta de valorização dos professores, cuja função considera uma das mais importante na sociedade.¹²⁶ Ao finalizar, destacamos ainda uma asserção deste escrito que se tornou famosa, pois parece indicar para um princípio da modernidade: o direito de o Estado obrigar os pais a enviarem os filhos à escola:

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 dela preservar os ofícios e estados supramencionados, para que no futuro

¹²⁰ Cf. OSel 5, 346ss.

¹²¹ Cf. Otto SCHEEL, op. cit., p. 142.

¹²² Cf. Marylin HARRAN, op. cit., p. 34.

¹²³ Cf. OSel 5, 344.

¹²⁴ Cf. OSel 5, 349ss.

¹²⁵ Cf. OSel 5, 357, 12-358,4.

¹²⁶ Cf. OSel 5, 359.

possamos ter pregadores, juristas, pastores, escritores, médicos, professores e outros, pois não podemos prescindir deles.¹²⁷

Depois de 1530, Lutero continuou envolvido com a questão da educação, ajudando a elaborar alguns estatutos ou aconselhando príncipes e cidades através de correspondência. No entanto, não fez grandes manifestações sobre o tema. Mas vale a pena mencionar a tradução e publicação do livro “As Fábulas de Esopo”, para ser utilizado nas escolas. Este é um livro que foi compilado entre os séculos 4 e 6 e contém fábulas com animais, que já existiam desde a antiguidade, as quais encerram com uma interpretação alegórica moral. Lutero o considerava útil para a instrução moral e a valorizava também em função do caráter lúdico pelo qual esta obra se caracteriza.¹²⁸

1.3.12 – Avaliação parcial

A partir do exposto acima, acentuamos alguns aspectos desta defesa de Lutero da educação. Lutero era um professor universitário, que sabia valorizar os benefícios de uma formação erudita para a Igreja e a vida social. Por outro lado, tinha uma sensibilidade pedagógica, que lhe permitia elaborar material a ser usado pelas pessoas mais simples, como o Catecismo Menor e os hinos em Alemão. Certamente, ele manifestou em algumas situações um desejo de que todos fossem atingidos pela escolarização. No entanto, sua ênfase, principalmente depois de 1525, está na fundação e preservação de escolas latinas, pensadas para a formação de pastores e funcionários para administração municipal e territorial. Como já vimos, ao analisarmos o texto da “Instrução”, isto tem de ser entendido a partir das dificuldades impostas pela realidade constatada na década de 1520, que forçava a se fazer escolhas.

Ao finalizar esta exposição das manifestações de Lutero sobre a educação, é adequado lembrar que toda sua argumentação tem um fundamento teológico. Ele se ocupa com educação não por se considerar um especialista, mas pela importância que conferia à necessidade de que se voltasse a valorizar a educação escolar, principalmente latina. Podemos ver isto a partir de suas próprias palavras:

¹²⁷ Cf. OSeI 5, 362, 12-17.

¹²⁸ Cf. Ulrich SCHINDEL. *Die „auctores“ im Unterricht deutscher Stadtschulen*, p. 444; Martin SANDER-GAISER, *Lernen als Spiel bei Luther*, p. 169s.

Eu fiz minha parte. Em todos os casos, quero ter aconselhado e ajudado à Alemanha neste sentido, ainda que alguns me desprezam por causa disso e não dêem atenção a esse conselho sincero e queiram saber tudo melhor. Não posso impedi-lo. Sei perfeitamente que outros o poderiam ter feito melhor; visto porém que silenciam, eu o faço da melhor maneira possível. Em todo o caso é melhor falar do assunto, por mais desajeitado que seja, do que silenciar de todo a respeito.¹²⁹

1.3- LUTERO E A PEDAGOGIA

1.3.1 – Sobre o lugar de Lutero na história da pedagogia

Na Alemanha, somente na segunda metade do século XIX, foram publicados oito livros sobre o pensamento pedagógico de Lutero. No século XX, muitos outros livros se ocuparam com o tema Lutero e educação, não só na Alemanha, mas também nos Estados Unidos. Fora os livros, há uma enormidade de artigos em revistas sobre este assunto. Como já afirmamos anteriormente, em todos os livros sobre a história da Pedagogia ou educação, há uma parte dedicada a Lutero.¹³⁰ Assim não há como negar que a Lutero é atribuído um papel relevante na história da educação. No entanto, também há muita polêmica sobre o grau de importância do reformador e sobre a correta compreensão de sua relação com a educação.

A literatura produzida no século XIX adotou um caráter heroicizante de Lutero, que na Alemanha perdurou praticamente até o período do III Reich. Lutero acabou sendo apresentado como um “clássico da Pedagogia”, “educador do povo alemão” ou “renovador do sistema escolar” no início da modernidade. Tal postura fica clara na seguinte frase formulada por W. Glock, no ano de 1883, no livro “Grundriss der Pädagogik bei Luther” :“Então surgiu Lutero, o qual já tinha passado ele mesmo pela escola da Bíblia e do Humanismo e assumiu a reforma da Pedagogia”.¹³¹

¹²⁹ Cf. OSeI 5, 321, 30-36.

¹³⁰ Cf. Berthold EBERT, *Einblicke in Luthers Pädagogik*, p. 134s.

¹³¹ „Da trat Luther, der sebst durch die Schule der Bibel und des Humanismus durchgegangen war, auf und nahm die Reform der Pädagogik ins Auge und in die Hand“. Citado em Erhard WIERSING, *Martin Luther und die Geschichte der Erziehung*, p. 28.

Já havia propostas de se corrigir esta postura heroicizante no início do século XX.¹³² A partir da segunda metade do século XX, a pesquisa se ocupou mais intensamente com este tema. Assim, o pedagogo Erhard Wiersing afirma que se pode notar, a partir da década de 1560, um crescente desinteresse por Lutero como pedagogo. Isto estaria associado à acentuação de posturas antipedagógicas de Lutero, como sua acentuação da ação de Deus e incapacidade humana na questão da salvação, sua antropologia supostamente pessimista e por alguns traços considerados conservadores em seu pensamento. Sintomático desta indiferença é o fato que, por ocasião dos 500 anos de seu nascimento, não houve nenhuma iniciativa por parte das ciências pedagógicas em relação a Lutero.¹³³

No entanto, por parte da Igreja Evangélica na Alemanha, se pode verificar, a partir da década de 1950, um profundo interesse acerca da relação entre Lutero e pedagogia.¹³⁴ Livros surgidos a partir deste período se propuseram a corrigir esta imagem de Lutero enquanto clássico da pedagogia. A principal característica desta linha de pesquisa é procurar inscrever seu pensamento pedagógico dentro de sua teologia.¹³⁵

1.3.2– Ivar Asheim: Fé e educação em Lutero

Uma obra deste período acabou se tornando referencial: “*Glaube und Erziehung bei Luther*” (Fé e educação em Lutero). Esta é a tese de doutoramento do teólogo norueguês Ivar Asheim, publicada em 1961. O mérito de Asheim foi de ter conseguido uma apresentação histórica, sistemática e teológica do pensamento educacional de Lutero, muito bem embasada nos escritos do reformador. O caráter histórico reside no fato de que Asheim evita retroprojetar, para o século XVI, categorias do pensamento pedagógico oriundos de sua própria contemporaneidade. Ele lembra que, no século XVI, pedagogia ainda não era uma ciência no sentido de ser uma teoria separada da práxis. Ela era muito mais uma sabedoria da educação, fundada em questões elementares e ligadas a situações específicas. A partir de suas concepções teológicas, Lutero se utiliza desta

¹³² Por exemplo, Otto SCHEEL, *Luther in der Schule*.

¹³³ Em 1979, foi editado na Alemanha um livro sobre clássicos da pedagogia em que Erasmo e Inácio de Loyola estão presentes, mas Lutero não. Erhard WIERSING, op. cit., p. 30.

¹³⁴ Cf. Ivar ASHEIM, *Glaube und Erziehung bei Luther*, p. 11.

¹³⁵ Cf. N. B. KAUFMANN, *Grundfragen der Erziehung bei Luther* (1954) I. ASHEIM, “*Glaube und Erziehung bei Luther*”(1961); K. Petzhold: *Die Grundlagen der Erziehungslehre im Spätmittelalter und bei Luther* (1969).

sabedoria para, numa linguagem popular, propagar suas idéias.¹³⁶ O caráter sistemático de sua investigação se revela no princípio de que seja possível, a partir das diversas manifestações circunstanciais de Lutero sobre educação, encontrar uma coerência, sem deixar de ser honesto para com este pensamento. O caráter teológico de sua obra se apresenta na postura levada a cabo com êxito de compreender as manifestações sobre educação de Lutero a partir do seu pensamento teológico:

Deve ser feito o caminho, o qual o próprio Lutero tomou, da “teologia” para a “pedagogia”. Deve ser perguntado, com outras palavras, de que modo Lutero, como teólogo, acabou chegando a se pronunciar sobre as questões da educação, como ele fundamentou este passo teologicamente e com que intenções ele o fez.¹³⁷

Asheim conseguiu demonstrar com propriedade como a concepção teológica dos dois regimentos é vital para se compreender o pensamento educacional de Lutero. Segundo esta, para Lutero, havia no mundo o regimento secular e o espiritual. Eles não são autônomos, dado que ambos foram instituídos por Deus. O regimento secular diz respeito à existência temporal sobre a Terra. Para que possa ser bem exercitado, Deus nos colocou a razão à disposição. Assim, para governar e organizar a vida secular, a razão é o guia. Já o regimento espiritual diz respeito à relação com Deus e à vida eterna. Neste campo, a razão é incapaz de fazer qualquer coisa. A relação com Deus se dá pela fé e a base para este regimento é o evangelho. Assim, Lutero tinha consciência de que a razão não deve ser usada para se chegar ao conhecimento de Deus, mas ele também entendia que não se pode governar e organizar o mundo a partir do princípio do evangelho. A educação é tarefa e também possibilidade do ser humano racional, se ele o quiser. Educação, como dizia Lutero, “é uma coisa secular” e a razão seria o instrumento a ser utilizado. A partir do evangelho, não pode surgir nenhuma proposta pedagógica, dado que a lógica do evangelho é a lógica com a qual Deus se relaciona com os seres humanos e portanto pertence ao reino espiritual.¹³⁸

Neste sentido, Asheim enfatiza que, mesmo que algumas das manifestações de Lutero pareçam ser extremamente progressistas para a época, não são originais do

¹³⁶ Cf. Ivar ASHEIM, *Glaube und Erziehung bei Luther*, p. 10.

¹³⁷ “Es muss der Weg beschritten werden, den Luther selbst ging, von der „Theologie“ zur „Pädagogik“. Es muss, m. a. W. gefragt werden, wie Luther als Theologe *überhaupt dazu gekommen ist*, sich zu den Fragen der Erziehung zu äussern, wie er diesen Schritt theologisch begründet und mit welchen Intentionen er ihn tut.“ Id., *ibid.*, p. 16.

¹³⁸ Id., *ibid.*, p. 20ss.

reformador. Em sua época, já havia pensadores como Erasmo, ou, antes dele, como João Gerson e mesmo Tomás de Aquino que, em termos pedagógicos, tinham uma reflexão muito mais rebuscada do que Lutero.¹³⁹ Para o próprio Lutero, estava claro que ele não falava nada de novo, mas apenas procurava, como pregador, chamar a atenção das pessoas para as coisas positivas que já haviam sido produzidas em termos de pedagogia e que estavam sendo negligenciadas.¹⁴⁰

O que havia de original em Lutero era um pensamento teológico sobre educação. A começar pelo fato de enfatizar que o regimento secular também foi instituído por Deus. Neste sentido, a razão é entendida como um dom de Deus. Mesmo que Lutero, como pregador, seja contra uma Pedagogia moldada segundo o evangelho (em sua delimitação à Lei), ele, ainda assim, crê que seja tarefa do pregador o esclarecimento em relação a ela. A tarefa do anúncio é confirmar o valor da educação e lembrar o educador de sua tarefa, já que, por detrás de tudo, está o Deus criador. Portanto a Igreja deve participar da obra da educação.¹⁴¹

Asheim mostra muito bem como a teologia de Lutero o levava a colocar limites nas possibilidades da educação: Lutero considerava que ao ser humano é dada, por Deus, através da razão, a possibilidade de desenvolver a obra da educação. Mas isto não significa que haja uma garantia de que, a partir da capacidade humana, a obra da educação vá ser exitosa. O ser humano, segundo Lutero, não tem o controle total sobre os resultados do processo educativo e, muitas vezes, mesmo que se utilizem os melhores métodos, não alcança seus objetivos. A experiência mostra que a existência humana é fortemente marcada pelo irracional, como a presença do acaso. Diante dos fracassos dos métodos racionais, a única coisa que o ser humano consegue ver é o “destino sem sentido, a cega fortuna”.¹⁴² De um ponto de vista racional, este problema pode levar a um desespero, manifestado num descrédito em relação à educação e a Deus, já que ele não age segundo os critérios da razão. Assim, Lutero acentuaria a descontinuidade entre a sabedoria humana e divina. Mas aqui é que entra outro aspecto da interpretação teológica da educação: também estes fracassos, para os quais Lutero usa a palavra

¹³⁹ Id., *ibid.*, p. 65.

¹⁴⁰ Id., *ibid.*, p. 20ss.

¹⁴¹ Id., *ibid.*, p. 31ss.

¹⁴² Id., *ibid.*, p. 107.

“Anfechtung”,¹⁴³ devem ser vistos a partir da fé: aquilo que parece o acaso, deve ser visto como ação de Deus. Aqui, nos limites da possibilidade da ação humana, se abrem as portas para a fé, que, diante desta “Anfechtung”, encontra o sentido sobre o qual pode se amparar.¹⁴⁴ Asheim considera isto uma variação do ensino sobre a justificação, segundo o qual o cristão sabe que, no final das contas, o resultado também depende de Deus. Isto é o lado cristão de sua pedagogia: em relação aos êxitos na educação, dependemos de Deus¹⁴⁵. Este reconhecimento dos limites da possibilidade da educação leva a uma abertura para a existência cristã, a qual coloca sua força na fé de que o poder de Deus age através da história e quer também moldar a nossa existência.¹⁴⁶

Asheim lembra que, se Lutero era contra que se devesse formular uma pedagogia a partir do evangelho, também era contra a pedagogização do evangelho, como o fazia Erasmo. Segundo Asheim, Erasmo havia formulado uma cosmovisão pedagógico-cristã. Este parte de uma continuidade entre a obra de Deus e a obra do ser humano. Assim, a educação seria um auxílio para se despertar a aspiração natural humana pelo bem. Para Erasmo, poderia haver uma relação direta entre educação e salvação, o que, sem dúvida, representaria uma forte valorização da educação. Mas Lutero corta esta relação direta. Ele defende que a ação de Deus é milagrosa e independe da ação humana.¹⁴⁷ Erasmo descreve a ação de Deus de um ponto de vista pedagogicamente compreensível, em que Deus ajuda a criança a alcançar o objetivo. Lutero fala da Pedagogia de Deus, como um processo em que Deus brinca com a criança, lhe coloca uma tarefa que jamais poderá cumprir, de modo que o que importa não é o que a criança é capaz de realizar e sim a ação de Deus. Sem dúvida que, de um ponto de vista pedagógico, a concepção de Erasmo é muito mais compreensível. Mas, segundo Asheim, Lutero não reduz tudo à lógica da razão, mantendo o fundamento teológico de seu pensamento, no qual vale outra lógica, seja ela descrita como divina ou como a lógica inerente ao evangelho. Esta descontinuidade fica clara no fato de que Deus nos instrui através de “Anfechtungen”. Não podemos ser educados para crer em Deus, mas nascemos de novo.¹⁴⁸

¹⁴³ A tradução para o Português seria “tentação” ou “provação”. Mas este termo, em função de sua conotação moral, não reproduz o significado da palavra alemã, a qual tem mais o sentido de um desespero existencial.

¹⁴⁴ Id., *ibid.*, p. 108.

¹⁴⁵ Id., *ibid.*, p. 94.

¹⁴⁶ Id., *ibid.*, p. 309ss.

¹⁴⁷ Id., *ibid.*, p. 310.

¹⁴⁸ Id., *ibid.*, p. 138ss.

Sobre a escola, Lutero considerava que ela deveria de ser cristã. Mas isto deve ser compreendido corretamente. A escola era cristã, no sentido de que ela estava a serviço da Palavra de Deus. Na escola cristã, a Palavra de Deus também seria anunciada, sendo que, para Lutero, o professor teria uma função espiritual. Além disso, faz parte do caráter cristão desta escola familiarizar com a Palavra de Deus, através de participações no culto e ensinamento dos fundamentos da fé. No entanto, nem a escola e nem o professor teriam a função de ensinar a fé, já que a ação espiritual vem de Deus.¹⁴⁹ Além disso, esta função espiritual não era a única da escola. Ela tinha a função secular de educar a criança para o exercício de seu papel social, segundo o lugar que Deus quer que a pessoa tenha na sociedade, ou seja, educar para a disciplina do seu estamento.¹⁵⁰ Naturalmente, fazia parte desta instrução cristã e moral fornecer as competências necessárias para isto, como ler e escrever.

Desde a década de 1960, toda abordagem apropriada sobre o assunto Lutero e pedagogia precisa levar em consideração a obra de Asheim. Este, ao enfatizar a teocentricidade do pensamento educacional de Lutero, contribuiu para que a imagem do reformador não seja tanto a de um pedagogo, mas sim a de um teólogo, que, como educador, se manifesta teologicamente sobre a questão da educação. Assim, se na historiografia já se chegou a considerar o escrito “Aos conselhos”, como “a carta de fundação do ginásio alemão”,¹⁵¹ atualmente, a pesquisa está mais propensa a encarar este escrito mais como uma voz pastoral, que se manifesta a partir daquilo que vê na vida do povo, do que como uma proposta de programa de reformas pedagógicas. A teocentricidade dos seus argumentos e a centralidade da Palavra de Deus, que levam ao serviço a Deus e ao próximo, dominam os seus escritos sobre educação.¹⁵²

1.3.3 - Martin Sander-Gaiser: Lutero e o método lúdico

Somente em 1996 é que surgiu um trabalho que se propôs a corrigir um aspecto da tese de Asheim. Trata-se da tese de doutoramento de Martin Sander-Gaiser, com o

¹⁴⁹ Id., *ibid.*, p 71s.

¹⁵⁰ Id., *ibid.*, p. 66ss; 248ss.

¹⁵¹ Cf. Gerhard SOLLBACH, *Die Einrichtung des Gymnasiums in Dortmund 1543*, p. 113, n. 43.

¹⁵² Cf. Yoshikazu TOKUZEN, *Pädagogik bei Luther*, p.323.

título “Lernen als Spiel bei Luther” (Aprender brincando segundo Lutero). Sander-Gaiser concorda com a tese básica que Asheim conseguiu tão bem fundamentar, sobre a teocentricidade das idéias educativas de Lutero. Mas, talvez radicalizando ainda mais esta teocentricidade, ele considera que é um equívoco afirmar que, em termos de método, Lutero apenas tenha remetido à tradição humanista que já existia.¹⁵³

A tese de Sander-Gaiser é que Lutero, durante toda a sua vida, foi um defensor de um método lúdico no ato de aprender¹⁵⁴, mas que a origem e inspiração disto não estaria apenas nos autores humanistas ou clássicos, como Platão, Quintiliano ou Erasmo. Lutero também teria sido inspirado pelas Escrituras, tanto o Antigo como Novo Testamento. Segundo Sander-Gaiser, Lutero vê na Palavra de Deus a mais nobre fonte de suas reflexões metódicas.¹⁵⁵

A partir dos registros de citações de Lutero¹⁵⁶, organizados no “*Tübinger Lutherregister*”, Sander-Gaiser teve acesso a um instrumental indisponível a Asheim quando este realizou sua pesquisa. Assim, ele constata que a palavra aprender (“lernen”) aparece 2085 vezes nos escritos de Lutero. Comparado com palavras centrais do pensamento do reformador, como “evangelho”, que aparece 5855 vezes, e “lei”, que aparece 4638 vezes, é um número muito grande, o que demonstraria a importância que Lutero conferia ao ato de aprender.¹⁵⁷ A tese de Sander-Gaiser pressupõe uma diferenciação entre educação e aprender. Quanto à educação, Lutero, de fato, como mostra Asheim, fica no conceito que lhe é contemporâneo, de “Zucht”,¹⁵⁸ ou seja, uma educação para se adaptar ao seu lugar na sociedade. Por outro lado, Sander-Gaiser fala que, em relação ao “aprender”, Lutero tinha uma outra postura. Em primeiro lugar, o cristão tem de aprender durante toda a vida, já que é através do aprender que a palavra de Deus atinge coração e razão. O fundamento deste aprender deveria ser a alegria. Assim Sander-Gaiser diz que, para Lutero, educação pertence ao reino da razão e está

¹⁵³ Cf. Martin Sander GAISER, *Lernen als Spiel bei Luther*, p. 216.

¹⁵⁴ Id., *ibid.*, p. 264.

¹⁵⁵ Id., *ibid.*, p. 6.

¹⁵⁶ Trata-se de um fichário de citações criado como base para a preparação dos volumes de índices da edição de Weimar dos escritos do reformador (WA), disponível no Instituto de pesquisa sobre a Idade Média Tardia e a Reforma da Universidade de Tübingen, Alemanha.

¹⁵⁷ Id., *ibid.*, p. 2, 177.

¹⁵⁸ Não há uma tradução exata para o Português do sentido que esta palavra tinha no século XVI. A tradução com a palavra “disciplina”, reproduz apenas uma característica daquilo que se entendia por “Zucht” na época de Lutero. Além da maneira como Asheim a entende, confira, abaixo, p. 105, outra explicação deste conceito segundo o historiador norte-americano Gerald Strauss.

espelhada na lei. Aprender pertence ao reino do evangelho e, portanto, não pode ser fundado, como era comum na Idade Média, no “medo”, e sim na alegria.¹⁵⁹

Apesar de em parte concordar com o método humanista, que existia em seu tempo, Lutero, “lá onde as Escrituras dizem outra coisa”, não pára nos conselhos de Quintiliano ou Erasmo de Roterdã”.¹⁶⁰ Ele teria também se apoiado numa tradição didática judaica presente no Antigo Testamento, que valorizava o método lúdico. Esta tradição teria até mesmo influenciado, segundo Lutero, os gregos.¹⁶¹ O cristianismo primitivo teria dado as costas para a tradição judaica e, em questões de método, adotado a tradição grega da Paidéia. Assim, a cultura didática (Lernkultur) judaica acabou sendo esquecida, e Lutero, a partir de seu forte envolvimento com o Antigo Testamento, teria encontrado ali vários elementos que inspiravam sua concepção lúdica de aprendizagem.¹⁶²

A origem bíblica do método lúdico não está apenas presente no Antigo Testamento, mas em especial está fundada cristologicamente no Novo Testamento. A cristologia, em que a humanidade de Jesus Cristo é acentuada, é o pano de fundo teológico em que deve ser entendido. Assim como Cristo desceu ao nível do ser humano para poder lhe ensinar sobre a vontade de Deus, assim também o professor deve se dobrar ao nível da criança, ou seja, brincar como uma criança, adotar um método adequado às necessidades da criança. A própria maneira de Jesus lidar com seus discípulos é um exemplo disto.¹⁶³

Na sua prática, Lutero, além de ter publicado obras que contemplam este método lúdico, como “As fábulas de Esopo”, também valorizava formas lúdicas como jogos com versos bíblicos, teatro bíblico e comédia clássica.¹⁶⁴

Sander-Gaiser ressalta que Lutero, na questão da valorização do método lúdico no ato de aprender, se diferencia dos humanistas em alguns aspectos. Um é que Lutero considerava que não apenas as crianças, mas qualquer ser humano deveria manter a atitude humilde pela qual considera a si próprio um aprendiz, precisando sempre de um

¹⁵⁹ Id., *ibid.*, p. 23ss.

¹⁶⁰ Id., *ibid.*, p. 2.

¹⁶¹ Id., *ibid.*, p. 250.

¹⁶² Id., *ibid.*, p. 249.

¹⁶³ Id., *ibid.*, p.102ss.

¹⁶⁴ Id., *ibid.*, p. 179ss.

método lúdico. Isto porque, no que diz respeito à fé, o ser humano é sempre uma criança. Além disso, Lutero também rejeitava a inclusão da concorrência, comum aos romanos, como base para o método lúdico.¹⁶⁵

Talvez por ser relativamente recente, esta tese de Sander-Gaiser não produziu nenhuma reação que viesse a refutá-la ou mudar sensivelmente a imagem de Lutero na história da pedagogia. Talvez a razão para isto seja o fato de que o próprio Sander-Gaiser reconhece que Lutero não “fez escola”, ou seja, esta sua postura não influenciou decisivamente a questão do método nas escolas protestantes do século XVI. Por outro lado, o fato de o próprio Lutero não ter sistematizado estas idéias, de modo que elas tenham de ser encontradas espalhadas pelos seus escritos, revela que o reformador, apesar desta forte sensibilidade pedagógica pessoal, não pôde se empenhar para que as escolas luteranas fossem caracterizadas por um método de estudo em que o aprender acontecesse com mais alegria, como veremos adiante.¹⁶⁶

1.3.4 - Educação a partir da teologia de Lutero

A partir desta perspectiva, que acentua o caráter teológico do pensamento educacional de Lutero, cremos ser oportuno acentuar outros princípios teológicos de Lutero, além da doutrina dos dois regimentos, que fundamentam seu pensamento educacional. Em estreita ligação com a doutrina dos dois regimentos, que já foi apresentada acima, Lutero desenvolveu o conceito de vocação (Beruf). A palavra alemã “Beruf” teve seu sentido cunhado por Lutero. Ela expressa a idéia de um chamamento, no sentido de sermos chamados por Deus na obra de sua criação.¹⁶⁷ Lutero vai contra uma concepção medieval que via apenas na atividade religiosa algo com valor perante Deus. A atividade manual do artesão ou camponês também eram uma vocação, ou seja, chamamento para realizar a obra contínua da criação. Com isto, Lutero confere um significado religioso ao trabalho secular. Isto fez com que a vida ascética monástica perdesse o valor que tinha na Idade Média. A partir deste conceito, podemos entender sua valorização do caráter secular da educação.¹⁶⁸ Este conceito de “Beruf” também ajuda a evitar a idéia de individualismo que poderia surgir a partir da concepção de Lutero, de

¹⁶⁵ Id., *ibid.*, p. 219ss.

¹⁶⁶ Sobre o método nas escolas luteranas no século XVI, veja p. 106.

¹⁶⁷ Cf. Carter LINDBERG, *As Reformas na Europa*, p. 157.

¹⁶⁸ Cf. Albert REBLE, *op. cit.*, p. 75s; Walter ALTMANN, *Lutero e libertação*, p. 35s.

que cada ser humano tem de buscar uma relação individual com Deus.¹⁶⁹ Isto porque faz parte da compreensão deste conceito que, ao realizar sua vocação, o ser humano está servindo a Deus e ao próximo. Para Lutero, a existência humana consiste no serviço a Deus e ao próximo, de modo que as crianças deveriam ser educadas tanto espiritualmente como em função de sua utilidade social.¹⁷⁰

Ressaltamos ainda a importância do princípio do sacerdócio geral de todos os crentes, visto em combinação com a noção da salvação exclusivamente por graça e fé. A partir do conceito da salvação somente pela fé, a relação com Deus é de caráter pessoal e direto. Não há necessidade da intermediação de uma instituição como a Igreja ou de um sacerdote. Ao ser humano, resta apenas aceitar a graça de Deus através de Jesus Cristo e recebê-la pela fé. O meio pelo qual cada ser humano pode se assegurar da graça pela fé é o evangelho, o qual está registrado nas Sagradas Escrituras, é anunciado na pregação e assume forma na distribuição dos sacramentos.¹⁷¹ Sem dúvida que aqui há alguns elementos que indicam um tipo de religiosidade mais individual. Mas devemos ter cuidado em atribuir a Lutero uma perspectiva de fomento ao individualismo a partir disto. A questão do surgimento da noção de indivíduo é polêmica e não temos como aqui tratá-la. Importante, no entanto, é lembrar, como fez Asheim, que, em termos de educação, não se deve atribuir a Lutero esta perspectiva individualista. Segundo Asheim, se já se podia encontrar uma certa perspectiva de fomento à individualidade em alguns humanistas, que viam a educação como realização de um potencial individual existente, para Lutero, o ser humano era visto a partir da perspectiva de Deus. Assim, ele deveria de ser educado para poder conhecer a Palavra de Deus e, em termos sociais, para fazer seu papel no estamento que Deus lhe conferiu, o que certamente, vai contra qualquer tipo de individualismo. Além disso, o próprio conceito de “Beruf”, como vimos acima, impõe limites a uma compreensão individualista da educação.¹⁷²

Em conjunto com este princípio da salvação exclusivamente através da fé e que leva a uma relação pessoal com Deus, segundo Lutero, todos são chamados para serem sacerdotes desta mensagem, o que é a base da doutrina do sacerdócio universal de todos os crentes. Já que, para se realizar o sacerdócio geral é necessário conhecer a graça

¹⁶⁹ Cf. abaixo, p. 54, ao discutirmos a questão da salvação somente por fé.

¹⁷⁰ Cf. Albert REBLE, op. cit., p. 85; Y. TOKUZEN, op. cit. p. 323.

¹⁷¹ Cf. Horst RUPP, *Schule/Schulwesen*, p. 598; Horst RUPP, *Religion-Bildung-Schule*, p. 35.

¹⁷² Cf. Ivar ASHEIM, op. cit., p. 78s, 244.

testemunhada nas Escrituras, esta concepção leva à necessidade de que todos saibam ler. A partir daí, se considera que Lutero tenha estabelecido um princípio universalista para a formação escolar, ou seja, deixa de ser desejável que todos recebam esta formação e passa a ser obrigatório. Sem dúvida que este é um fundamento a partir do qual surge o esforço pela reforma da escola.¹⁷³ Mas, como veremos adiante, isto não deveria ser superestimado, já que, na prática, foi difícil realizar este ideal “universalista”. Além disso, este princípio do sacerdócio universal não deveria ser levemente entendido, no sentido de que cada pessoa que sabe ler, possa interpretar e sair pregando a Bíblia. Só saber ler e escrever não seria suficiente: para se interpretar a Bíblia, seria necessária uma formação mais ampla. Lutero era contra a posição dos hussitas ou dos entusiastas, que consideravam que isto seria apenas uma questão de capacidade espiritual. Ele chamava a atenção para o perigo de uma interpretação da Bíblia que fosse arbitrária e não sujeita a nenhuma norma.¹⁷⁴ O teólogo alemão Gerhard Müller considera que, ao enfatizar esta necessidade de formação, Lutero contribuiu para que, a partir da Reforma, uma tendência que já havia na baixa Idade Média e que associava fé com a formação (*Bildung*) fosse institucionalizada.¹⁷⁵ Assim, a prática da piedade desejada por Lutero pressuporia uma certa escolaridade.

Mas se Lutero tinha conceitos teológicos que levavam a uma valorização da educação, ele também era criticado por defender princípios teológicos que, aparentemente, parecem enfraquecer a educação, como visto anteriormente em relação a Erasmo. Por exemplo, segundo Berthold Ebert, ao refutar o livre arbítrio do ser humano, dizendo que este é cavalgado por Deus ou pelo diabo, Lutero parece deixar pouco espaço para a reflexão pedagógica.¹⁷⁶ Além disso, Ebert considera que Lutero repetia demais a frase anti-pedagógica: “boas obras não fazem um bom ser humano, mas sim um bom ser humano faz boas obras”, sendo que, o bom ser humano, quem cria é Deus, já que Lutero cria que a educação não conseguiria atingir o ser humano no seu âmago. Ela poderia mediar conhecimentos e capacidades e levá-lo a se acostumar a comportamentos corretos, mas não pode curar o ser humano no seu interior. Neste sentido, realmente ele não seria tão otimista como os humanistas acerca da educabilidade

¹⁷³ Cf. Horst RUPP, *Schule/Schulwesen*, p. 598.

¹⁷⁴ Cf. Markus WRIEDT, op. cit., 164ss.

¹⁷⁵ Cf. Gerhard MÜLLER, *Glaube und Bildung*, p. 13ss.

¹⁷⁶ Cf. Berthold EBERT, op. cit., p. 135.

do ser humano.¹⁷⁷ Portanto fica claro que a teocentricidade de seu pensamento não permitia que Lutero colocasse a pedagogia como a medida de tudo. Ele não desviava nem um centímetro de sua doutrina teológica a fim de conseguir melhores resultados pedagógicos.

1.4 - SOBRE LUTERO E O HUMANISMO

Ficou claro em nossa exposição, o quanto Lutero foi receptor de idéias humanistas. Através da prática humanista do estudo das Sagradas Escrituras nas línguas originais e do uso do instrumental colocado à disposição pelos humanistas, como a edição do Novo Testamento grega preparada por Erasmo, Lutero pôde chegar às respostas para suas questões de fé.¹⁷⁸ Já vimos como Lutero compartilhava com os humanistas a ênfase no estudo das línguas clássicas, o uso de um método de estudos mais lúdico, a valorização da História, um apreço muito grande pela Retórica, pelo caráter moral da educação, a qual deveria de servir a sociedade, além de uma forte crítica à escolástica. Lutero também apreciava muitos autores clássicos como Cícero, o historiador Lívio, Plínio, Quintiliano e Ovídio. Inclusive, a forte crítica de Lutero ao sistema e método de estudos escolásticos fez com que ele chegasse a ser visto, pelos jovens humanistas de seu tempo, quase como um líder.¹⁷⁹

No entanto, a delimitação de Lutero quanto aos humanistas logo foi ficando clara. Assim, ao passo que os humanistas, em geral, tinham uma perspectiva fortemente aristocrática, Lutero estava profundamente preocupado com a educação de toda a população.¹⁸⁰ Se, por um lado, Lutero compartilhava a valorização da moral com os humanistas, ele não concordava em estabelecer uma continuidade entre as possibilidades da moral humana e o evangelho. Ele também não compartilhava com o assim chamado otimismo antropológico, cultivado por uma parte dos humanistas, entre os quais Erasmo de Roterdã.¹⁸¹ A ênfase de Lutero na correta doutrina era algo mais comum aos

¹⁷⁷ Id., *ibid.*, p. 141.

¹⁷⁸ Cf. Lewis SPITZ, *Luther and Humanism*, p. 70.

¹⁷⁹ Cf. James KITTELSON, *Luther, the educational reformer*, p. 109ss ; Lewis SPITZ, *Luther and Humanism*, p. 74ss ; Friedrich PAULSEN, *op. cit.*, p.184s.

¹⁸⁰ Cf. Franco CAMBI, *op. cit.*, p. 249. Friedrich FALK, *op. cit.*, p. 78.

¹⁸¹ Cf. Horst RUPP, *Schule/Schulwesen*, 597; Lewis SPITZ, *Luther and Humanism*, p. 84. Como lembra Falk, Lutero não achava que a falta de eloquência fosse a causa para a queda da escola e nem que a situação moral fosse melhorar através da ocupação com os poetas ou filosofia. A esperança dele estava na Palavra de Deus. Cf. Friedrich FALK, *op. cit.*, p. 76.

escolásticos do que aos humanistas, os quais consideravam que a piedade e moralidade eram mais importantes do que a questão doutrinal. Esta delimitação fez com que Lutero acabasse tendo conflitos com alguns humanistas, como Reuchlin, Mutianus e Erasmo. Podemos dizer que o problema de Lutero com os humanistas começava quanto estes queriam ultrapassavam os limites da ação humana, tentando estabelecer uma continuidade entre o evangelho e ação do ser humano. No entanto, enquanto instrumental técnico, principalmente por suas obras filológicas e método de estudos, Lutero soube valorizar as suas realizações e lhes conceder espaço nas escolas.¹⁸²

¹⁸² Cf. James KITTELSON, *op. cit.*, 103ss; Friedrich PAULSEN, *op. cit.*, p. 184s. Ivar ASHEIM, *op. cit.*, p. 84s.

2. O SURGIMENTO DE UM SISTEMA ESCOLAR LUTERANO NO SÉCULO XVI

A Reforma iniciou com Lutero, e ele permaneceu, mesmo depois de sua morte, uma autoridade central para este movimento. No entanto, a realização prática das mudanças que a Reforma implicava na vida eclesiástica e cultural tiveram que ser realizadas com a participação de outros reformadores, adeptos do movimento deflagrado por Lutero. Isto vale especialmente para a questão escolar. Lutero, além daquilo que escreveu sobre a educação, participou diretamente na fundação de algumas escolas e na formulação de alguns estatutos escolares. Mas quem se envolveu mais diretamente no processo de reorganização dos sistemas escolares das cidades e territórios protestantes foram reformadores como Johannes Bugenhagen, Martin Bucer, Johannes Brenz, Valentin Trotzendorf e, principalmente em relação ao sistema escolar erudito¹⁸³ e universitário, Filipe Melanchthon, só para citar os mais importantes.¹⁸⁴ Assim, quando, neste capítulo, apresentamos a história da implantação de um sistema escolar protestante até a Guerra dos Trinta Anos, remeteremos isto à Reforma como um todo e não apenas à ação de Lutero. No terceiro capítulo, apresentamos uma análise da relação de Lutero com estes desenvolvimentos que serão aqui expostos. Além disso, é importante destacar que, em nossa exposição, nos limitaremos à linha reformatória que esteve mais ligada diretamente a Lutero e que na historiografia é chamada de “Reforma de Wittenberg”,

¹⁸³ Em Alemão, se usa o termo “gelehrtes Schulwesen” para designar o sistema de escolas latinas, ginásios e ginásios acadêmicos. Assim, quando aqui utilizamos a designação “sistema escolar erudito”, nos referimos a este nível escolar.

¹⁸⁴ Georg Mertz apresenta uma ampla lista com informações básicas sobre os principais personagens que, ligadas à Reforma, atuaram na educação em “*Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert*”, p. 74-160.

termo que serve para delimitar, por exemplo, do rumo que a Reforma tomou na Suíça sob a influência de Zwinglio e, mais tarde, Calvino.

Dado que, no século XVI, a Alemanha não era uma unidade política, mas estava fragmentada em diversos territórios e cidades que tinham uma certa autonomia, não há como se fazer uma exposição que abranja todas estas entidades políticas. Assim, nossa exposição terá de se limitar a alguns territórios e cidades.¹⁸⁵ Como critério de escolha, adotaremos as cidades e territórios nos quais os reformadores de Wittenberg estiveram mais próximos: Saxônia, Hessen, Württemberg, Ansbach-Bayreuth e cidades como Nürnberg. Outro critério para nossa escolha é a existência de abordagens mais recentes para estas regiões. Assim, territórios como a Prússia, Mecklenburgo-Vorpommern, Braunschweig, Silésia e cidades como Hamburgo e Lübeck, não poderão ser contempladas, em função da inexistência de estudos atuais. Em nossa exposição, faremos uma divisão em dois períodos: um, que chamaremos de Período Reformatório, que vai de 1517 até 1555, e outro que chamaremos de Período Confessional, que vai de 1555 até 1648 (dependendo do critério utilizado, pode-se estendê-lo até 1675). A legitimação para esta divisão tem a ver com o fato de que, a partir da segunda metade do século XVI, surgiram novos fatores de caráter político e religioso que vão ter forte influência sobre o sistema escolar. Eles estão relacionados com uma certa estabilidade política após a Paz de Augsburgo, com as rivalidades confessionais e com o fortalecimento dos Estados territoriais.¹⁸⁶

¹⁸⁵ Estudos abrangentes sobre o sistema escolar do século XVI na Alemanha foram realizados preponderantemente no final do século XIX e início do século XX por teólogos e pedagogos. São abordagens que tendem a favorecer o ponto de vista institucional eclesiástico, além de se restringirem muitas vezes às análises de estatutos escolares, currículo e organização escolar. No entanto, alguns se tornaram referenciais pelas informações que contêm, como a obra de Friedrich PAULSEN, „Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten (vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart“, do final do século XIX, e Georg MERTZ, „Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert“, de 1902. Depois destes, a única obra que se ocupou com o sistema escolar erudito e universitário em toda a Alemanha, surgiu apenas em 1996, no primeiro volume do “Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte” (Manual da história da educação na Alemanha), escrito pelo historiador Arno Seifert, “Das höhere Schulwesen: Universitate und Gymnasien“. Além dessas, também surgiram, no início do século XX, abordagens sobre territórios inteiros da Alemanha, as quais mencionaremos mais adiante. Abordagens mais recentes, principalmente a partir da década de 1970, são em geral, de caráter local, ou seja, de uma cidade ou escola individual. Cf. Gerhard MENK., *Das frühneuzeitliche Bildungs- und Schulwesen im Bereich des heutigen Hessen*.p. 153s. Diante da infinidade de estudos realizados e da fragmentação política na Alemanha no século XVI, é impossível, para um trabalho deste porte, fazer uma síntese para toda a Alemanha destes resultados produzidos.

¹⁸⁶ Cf. Thomas KAUFMANN, *Konfessionelles Zeitalter*, p. 1550.

Consideramos importante, antes de continuar a exposição, fazer um esclarecimento sobre os tipos de escola que havia no século XVI. As escolas latinas, também chamadas de “triviais”, eram elementares e se ocupavam, geralmente, com a função de ensinar a ler e escrever em Latim e com o domínio da gramática. Os ginásios, que, como veremos, foram fortemente fomentados pela Reforma, tinham a função de preparar para universidade, fazendo uma ligação entre esta e as escolas latinas. Neles, o Latim era aperfeiçoado, e se aprendia Retórica, Dialética, bem como rudimentos de Grego e, algumas vezes, também Hebraico. No entanto, mesmo nos territórios protestantes, era comum, no século XVI, que se fosse direto de uma escola latina para a universidade, mesmo que isto fosse combatido. Havia também escolas chamadas de ginásios acadêmicos, que se caracterizavam por, além do conteúdo de um ginásio comum, oferecerem aulas com conteúdo universitário. Eles existiam em algumas cidades e pequenos territórios, que não tinham condições ou interesse em ter uma universidade. Nestes, era comum, no século XVI, que quem tivesse esta formação num ginásio acadêmico já fosse trabalhar como pastor ou como funcionário da administração.¹⁸⁷ Além destas escolas, que formavam o sistema escolar erudito, havia as escolas alemãs. Elas podiam ser legais, ou seja, autorizadas pelas autoridades seculares ou eclesiásticas, ou clandestinas, sendo estas chamadas de “Winckelschule”¹⁸⁸. Importante frisar que, nesta caracterização, apresentamos apenas aquilo que diferencia uma escola de outra. Do conteúdo completo destas escolas, trataremos adiante.¹⁸⁹

2.1 – ESCOLAS PROTESTANTES ATÉ A METADE DO SÉCULO

Para que a Reforma pudesse realizar qualquer tipo de transformação na vida eclesiástica, dependia-se de um ato político, ou seja, que alguma cidade ou o território aderisse à causa protestante. Dado que, após o Edito de Worms, as idéias de Lutero eram consideradas ilegais, este ato político representava uma decisão contra o imperador. Mesmo assim, na década de 1520, muitas cidades aderiram à Reforma. Das 85 cidades livres que havia na Alemanha, mais de 50 se tornaram protestantes no decorrer do século XVI. Isto podia acontecer a partir da ação das autoridades, como foi o caso em Nürnberg,

¹⁸⁷ Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 186ss; Friedirch PAULSEN, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, p. 327ss; Arno SEIFERT, *Das höhere Schulwesen: Universitäre und Gymnasien*, p. 292ss.

¹⁸⁸ Cf. acima, n. 19

¹⁸⁹ Cf. abaixo, p. 103s.

ou da pressão popular, a partir da ação de pregadores luteranos, como em Stralsund ou em Braunschweig. Também muitos territórios foram aderindo à Reforma, principalmente na década de 1530. No caso dos territórios, a adesão era uma decisão dos príncipes.¹⁹⁰

A introdução oficial da Reforma acontecia, em geral, com a publicação de uma nova ordem eclesiástica. A maioria das ordens eclesiásticas continha um capítulo sobre escolas, ou seja, um estatuto escolar. O mandatário das ordens era a autoridade secular, um príncipe ou conselho de cidade, mas a formulação das mesmas, bem como dos estatutos escolares, era, na maior parte dos casos, feita por teólogos. Assim, nas cidades e territórios protestantes, a escola era função da autoridade secular, mas a sua organização e funcionamento estavam intimamente vinculados à vida da igreja.¹⁹¹

Na década de 1520, houve muitas fundações de escolas que podem ser atribuídas à influência de Lutero e a um entusiasmo inicial pela Reforma. É o caso de cidades como Magdeburgo, Nordhausen, Halberstadt e Gotha.¹⁹² No entanto, não se tem nenhuma notícia sobre o funcionamento destas escolas, o que faz com que se deva ter cautela em mencionar a fundação das mesmas como prova de êxito da Reforma na educação. Isto, porque era comum acontecer que escolas instaladas por ocasião da introdução da Reforma logo eram fechadas, seja por falta de professores, alunos ou condições de financiamento.¹⁹³ A seguir, apresentaremos alguns destes estatutos escolares¹⁹⁴ e as transformações que puderam ser realizadas em algumas cidades e territórios da Alemanha até a Guerra dos Trinta Anos a partir de impulsos da Reforma.

2.1.1 – Leisnig

Já vimos como a cidade de Leisnig pediu o auxílio de Lutero para a reorganização da vida eclesiástica. No estatuto que ali surgiu sob influência de Lutero, há

¹⁹⁰ Cf. Marc LIENHARD, op. cit., p. 116s.

¹⁹¹ Cf. Anneliese SPRENGLER-RUPPENTHAL, *Kirchenordnungen II*, p. 675ss.

¹⁹² Cf. Klaus GOEBEL, *Luther als Reformator der Schule*, p. 17.

¹⁹³ Cf. William WRIGHT, *Reformation influence on Hessian education*, 53s,

¹⁹⁴ Na análise e apresentação dos estatutos escolares, vamos fazer uso da edição das mesmas feitas por Georg Mertz em sua obra “Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert“ . Mertz reuniu os estatutos escolares, bem como afirmações sobre escola e educação que se encontravam dispersos nas ordens eclesiásticas e as traduziu para o alto alemão (“Hochdeutsch”), dado que a maioria se encontravam em Latim e algumas no baixo Alemão (“Niederdeutsch”).

determinações para a instalação de uma escola para meninos, bem como a contratação de uma professora para meninas. O fato de não estar expresso se a escola é em Alemão ou Latim, leva a crer que, para os meninos seria em Latim e, para as meninas, em Alemão. Isto deveria ser financiado a partir da caixa comunitária. A supervisão escolar ficaria por conta do conselho, junto com o pastor.¹⁹⁵

No entanto, este projeto acabou não podendo ser executado como previsto. De uma forma estranha, o próprio conselho da cidade, que deve ter contribuído no processo de elaboração ou aprovação do estatuto, acabou não colocando os bens eclesiais à disposição. Além disso, os próprios pais não estavam dispostos a contribuir com sua parte. Aí manifestou-se algo que aconteceria diversas vezes: uma decepção de Lutero com as cidades, com os pais e, de certa maneira, com o príncipe, o qual poderia ter intervindo, mas não o fez.¹⁹⁶

2.1.2 – Eisleben

Em 1525, os condes de Mansfeld, Alberto VII (1480-1560), conde de Mansfeld-Hinterort e Ernesto (1479, 1484-1531), de Mansfeld-Vorderort, que haviam aderido à Reforma, convidaram Lutero e Melanchthon para fundarem uma escola na cidade de Eisleben, que seria uma mistura de escola latina e ginásio. No programa escolar, o qual foi elaborado por Agrícola, mas certamente sob influência de Melanchthon, a fundamentação da instalação da escola é “para que a Igreja e o Estado sejam mantidos”. As autoridades seriam responsáveis para que isto acontecesse, além de serem responsáveis pela moralidade dos súditos, para o que precisam de escolas. Nisto fica clara aquela que seria uma característica das escolas reformatórias: a função educativa e religiosa do Estado, em íntima ligação com a Igreja, e a função moral e religiosa das escolas. Neste programa de feições humanistas, as crianças eram divididas em três níveis: no primeiro nível se aprenderia a ler e escrever, no segundo, a Gramática e, no terceiro, Dialética e Retórica. Estes níveis não correspondiam a anos letivos e sim à produtividade escolar. Os alunos mais adiantados do terceiro nível poderiam aprender Grego e Hebraico, bem como Matemática. Havia uma hora diária para Música. Aos domingos deveria haver a instrução religiosa, que consistia na leitura de partes das

¹⁹⁵ Cf. OSeI 7, 59.

¹⁹⁶ Cf. Carter LINDBERG, op. cit., p. 145ss; Martin BRECHT, *Martin Luther*, v. 2, p.77.

Escrituras (Evangelhos, epístolas, os salmos). Era enfatizado que as crianças decorassem o Pai-nosso, os Dez Mandamentos, salmos e o Credo Apostólico. O ensino de Alemão ainda não era explicitamente proibido.¹⁹⁷

Esta escola latina, que teoricamente deveria atingir o nível de um ginásio, pôde manter seu funcionamento, para o que as capacidades de seu primeiro reitor, João Agrícola, que ali permaneceu até 1536, contribuíram muito. Mas, mesmo que não haja informações precisas sobre isto, há indícios de que as expectativas relacionadas ao nível ginásial não puderam ser cumpridas.¹⁹⁸

2.1.3 - Nürnberg

A Reforma foi sendo gradativamente introduzida em Nürnberg a partir de 1521 e já pôde encontrar um excelente sistema escolar funcionando. Ali, o conselho já tinha o controle sobre as escolas, as quais, no entanto, continuavam intimamente ligadas à Igreja, já que o conselho também tinha o patronato religioso. Em 1500, este conselho já havia publicado um estatuto escolar para as escolas latinas, pelo qual, além da função religiosa litúrgica nos cultos, procurava fomentar nas escolas a instrução moral e uma educação de caráter mais humanista. Esta ordem também incluía o aprendizado de ler e escrever em Alemão. Assim, as escolas latinas mantinham sua função litúrgica, mas se adaptavam às necessidades mais práticas da burguesia, de modo que a língua alemã ia conquistando espaço também nas escolas latinas.¹⁹⁹

Ao que tudo indica, o escrito “Aos conselhos”, de Lutero, influenciou dois magistrados de Nürnberg²⁰⁰, que haviam aderido à Reforma, a convencer o conselho a fundar um ginásio em 1526, a fim de complementar a escolas latinas triviais da cidade, preparando melhor para o estudo nas universidades. Melanchthon havia sido convidado para ser professor, mas não aceitou. No entanto, ajudou a formular o programa. Assim, no estatuto escolar deste ginásio, o objetivo básico era o domínio do Latim e o aperfeiçoamento em Retórica e Dialética. Matemática e Grego também eram

¹⁹⁷ Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 459.

¹⁹⁸ Cf. Gerlinde SCHLENKER, *Lehrer, Rektoren und Superintendenten*, p. 109ss; Siegfried BRÄUER, *Die Gründung der „christlichen Schule“*, p. 81. Friedrich PAULSEN, op. cit., p. 277.

¹⁹⁹ Cf. Rudolf ENDRES, *Das Schulwesen in Franken*, 180ss.

²⁰⁰ Um deles era Lazaro Spengler, ao qual Lutero dedicou seu escrito de 1530, “Uma prédica”

contemplados, e um dia por semana era previsto para a instrução cristã e uma hora diária para Música.²⁰¹

Apesar de ser gratuito e contar com professores renomados e bem pagos, este ginásio não atraía muitos alunos. Tentou-se a solução de se criar uma casa para alunos, os quais receberiam bolsas. Isto levou Erasmo a ironizar os reformadores, dizendo que, entre os luteranos, não apenas os professores, mas também os alunos tinham que receber pagamento. Mas nem isto deu resultado e esta escola acabou praticamente encerrando as suas atividades em 1533. Além da falta de interesse de muitos pais para uma educação escolar de tão alto nível, contribuiu para esta falta de êxito o fato de que era comum se ingressar na universidade com os conhecimentos básicos adquiridos numa escola trivial, sem necessitar dos conhecimentos que um ginásio assim fornecia.²⁰²

Além da tentativa de implantação deste ginásio, a influência da Reforma levou a que se elaborasse um novo estatuto escolar para a cidade, publicado em 1535, por Sebald Heyden. Uma forte mudança em relação ao que havia antes, inspirada provavelmente no texto da “Instrução”, foi que, nas escolas latinas, fixou-se a exclusividade do Latim. O historiador Rudolf Endres considera que, diante do estatuto de 1500, que havia concedido um espaço para o Alemão no currículo das escolas latinas, isto significou um retrocesso.²⁰³ Esta determinação, inclusive, levou a problemas, principalmente em algumas cidades que faziam parte da região rural de Nürnberg, como Hersbruck e Altdorf. Ali, as escolas eram mistas. Após o decreto, tiveram que ser instaladas escolas alemãs para atender a demanda, de modo que as latinas quase que ficaram sem alunos.²⁰⁴

Na cidade de Nürnberg, já havia escolas alemãs antes da Reforma, que atendiam às necessidades dos artesãos. Elas existiam em grande número e seus professores eram bem valorizados. Diferente das escolas latinas, eram de iniciativa privada, mas precisavam da permissão do conselho para funcionar, ficando sob sua supervisão. Além de ensinar a ler, escrever e calcular, estas escolas receberam a função de se ocupar com a instrução moral das crianças e também com rudimentos de instrução cristã.²⁰⁵ Nestas escolas alemãs, a única mudança provocada pela Reforma foi que a instrução religiosa

²⁰¹ Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 461s.

²⁰² Cf. Arno SEIFERT, op. cit., p. 297.

²⁰³ Cf. Rudolf ENDRES, *Das Schulwesen in Franken*, p. 185

²⁰⁴ Id., *ibid.*, p. 187.

²⁰⁵ Id., *ibid.*, p. 190ss.

passou a ser sistematizada, adquirindo uma importância central. No entanto, só em 1553 o Catecismo Menor de Lutero foi decretado como obrigatório pelo conselho.²⁰⁶ Ao passo que, em 1528, os relatórios de visitação da região rural de Nürnberg não mencionam nenhuma escola alemã no campo, em 1560, mostram que havia, na maior parte das comunidades rurais, uma escola. Talvez isto possa ser atribuído a um impulso relacionado à Reforma, mas esta conclusão deve ser feita com cautela.²⁰⁷

2.1.4 – Hessen

Já antes da introdução da Reforma no território de Hessen, a autoridade secular tinha assumido um forte controle sobre a vida eclesiástica. O margrave Filipe I, o Magnânimo (1504, 1518-1567), aderiu pessoalmente à Reforma em 1524. Em 1526, a introduziu oficialmente em seu território. Hessen é o território onde houve a primeira tentativa de se estabelecer um sistema escolar territorial protestante. Assim, logo após a introdução da Reforma, foi lançada uma ordem eclesiástica que, além da instalação de uma universidade, continha um estatuto escolar que previa a instalação de escolas para meninos em todas as cidades, a fim de preparar para a universidade. As aulas deveriam de ser em Latim, mas não há mais muitas indicações sobre conteúdo. Para as aldeias é recomendado que os pastores e seus auxiliares procurem se incumbir de ensinar os meninos pelo menos a ler e escrever. Diariamente deveriam ser lidos dois capítulos da Bíblia. Além disso, é ordenado que se instalem escolas para as meninas, as quais, diferentes das dos meninos, deveriam ser em Alemão. Nestas deveria haver também instrução cristã, para que se tornem “donas de casa competentes”.²⁰⁸

Certamente o objetivo ali proposto ia muito além do exequível. Lutero e Melanchthon não concordaram com a ordem eclesiástica que estava por detrás deste estatuto, redigida sob a influência de Francis Lambert de Avignon, conhecido por tendências anti-humanistas. Segundo o historiador Willian Wright, esta ordem eclesiástica tinha aspectos muito “revolucionários” e, na opinião de Lutero, características de uma nova lei, para a qual as pessoas não estavam preparadas.²⁰⁹ O

²⁰⁶ Id., *ibid.*, p. 203s.

²⁰⁷ Cf. Rudolf ENDRES, *Die Verbreitung der Schreib- und Lesefähigkeit*, p. 222.

²⁰⁸ Cf. Georg MERTZ, *op. cit.*, p. 460.

²⁰⁹ Cf. Willian WRIGHT, *op. cit.*, p. 34ss.

príncipe Felipe se deixou, a partir daí, influenciar por Lutero e Melanchthon e concretizou a fundação de uma universidade em 1527 (a primeira impulsionada, em sua origem, pelo movimento de Reforma protestante). Junto com ela, foi instalada um “Pädagogium” (ginásio anexado à universidade), nas dependências de um mosteiro desativado. Aos alunos deste ginásio, eram concedidas bolsas de estudos, de modo que recebiam também o sustento. Este era financiado pelos bens eclesiásticos que iam sendo incorporados pelo governo territorial. A instalação deste ginásio, como uma instituição estatal com bolsas de manutenção para os alunos, é considerada uma inovação da Reforma, que depois iria ser adotada em outros territórios, inclusive católicos.²¹⁰

No entanto, se este ginásio pôde funcionar relativamente bem, um sistema de escolas latinas em outras cidades só logrou evoluir com dificuldades. A falta de recursos das cidades, bem como do território, fazia com que, muitas vezes, escolas fossem fundadas, mas não pudessem funcionar por muito tempo, como em Echzell e Langenschwalbach, que foram fechadas por falta de pagamentos dos professores. Além disso, Hessen também se deparava com a falta de interesse dos pais no sentido de enviar as crianças para uma escola latina. Isto fica claro pelo fato de que, em 1537, quando foi publicado um novo estatuto escolar, ordenou-se aos pastores que pregassem a fim de estimular os pais a enviarem as crianças às escolas latinas.²¹¹

Assim, na primeira metade do século XVI, se alcançou, em Hessen, uma melhor formação do clero, a partir da Universidade e do Pädagogium de Marburgo. Houve também uma certa melhora no sistema de escolas latinas, mas que não correspondia aos esforços das autoridades escolares e, muito menos, às expectativas colocadas no estatuto escolar de 1527 e de 1537.²¹² Em relação às escolas alemãs no campo, relatórios de 1556 e 1569 mostram que poucas puderam surgir.²¹³

O historiador Gerhard Menk comenta a este respeito que, mesmo que não se possa verificar com precisão até que ponto a intencionada intervenção social, segundo o estatuto escolar de 1526, pôde ser concretizada na prática, entre a concepção programática e a sua realização havia grandes obstáculos a serem enfrentados, e estes as

²¹⁰ Cf. Friedrich PAULSEN, op. cit., p. 271.

²¹¹ Cf. William J. WRIGHT, op. cit., p. 53s; Georg Mertz, op. cit., p. 480s.

²¹² Cf. Gerhard MENK, *Das frühneuzeitliche Bildungs- und Schulwesen*, p. 169.

²¹³ Cf. Heinrich HEPPE, *Geschichte des deutschen Volksschulwesens*, v. 1, p. 283.

forças do incipiente Estado moderno não estavam em condições de superar.²¹⁴ Fica claro, no exemplo de Hessen, o fato de que Reforma dependia das possibilidades de realização do Estado, as quais ainda eram bastante limitadas. Em muitos casos, se podia contar com o apoio de algumas cidades. Mas também acontecia que muitos conselhos municipais não tinham os meios disponíveis ou interesse em aplicar as proposta de reorganização do sistema escolar segundo a Reforma. Alguns até boicotavam a ação territorial, o que revela a tensão entre as tentativas do Estado territorial de aumentar o seu poder e o desejo de autonomia das cidades. A iniciativa de pastores também seria um meio para melhorar a situação, mas o quadro dos mesmos ainda estava em formação. Por isto Menk conclui seu estudo sobre o impacto da Reforma na primeira metade do século em Hessen, dizendo que não há dúvida de que havia desde a origem da Reforma uma íntima relação com o sistema escolar, mas que o efeito direto em muitos lugares demorou para surgir.²¹⁵

2.1.5 - Saxônia Ernestina

O território da Saxônia estava dividido, desde 1485, em duas partes. A Saxônia Ernestina, onde Lutero iniciou seu movimento, era um eleitorado, ou seja, seu príncipe era um dos sete eleitores do imperador. Na Saxônia Albertina, o duque Jorge , o Barbudo (1471, 1500-1539), se tornou um ardoroso inimigo da Reforma.

Na Saxônia Ernestina, medidas mais concretas para o estabelecimento da Igreja em nível territorial puderam ser tomadas a partir do momento em que o príncipe eleitor João, o Constante (1468, 1525-1532), assumiu o trono. Foram realizadas visitas e o resultado foi desolador. A partir destas, surgiu a “Instrução”. Esta ficou conhecida como estatuto escolar saxão e se tornou paradigmática para muitos outros estatutos escolares, sendo chamada de a “Carta magna dos estatutos escolares luteranos do século XVI”.²¹⁶

A escola proposta na “Instrução” é a latina trivial, de acordo com os padrões humanistas. As crianças seriam divididas em 3 níveis, os quais não significam anos escolares. Em média, precisava-se de dois anos ou mais para se terminar cada nível. No primeiro nível, se aprenderia a ler e escrever, no segundo, Gramática e, no terceiro,

²¹⁴ Cf. Gerhard MENK, *Das frühneuzeitliche Bildungs-und Schulwesen*, p. 171.

²¹⁵ Id., *ibid.*, p. 174.

Retórica e Dialética. Era previsto Música diariamente e um dia por semana para instrução cristã. Alemão, Grego e Hebraico não poderiam ser ensinados, com o argumento de não se sobrecarregar as crianças. Para o melhor aprendizado de Latim, autores clássicos deveriam ser utilizados.²¹⁷ Evidentemente que o aprendizado de Retórica e Dialética era rudimentar, já que não se esperava destas escolas um nível ginásial. Provavelmente as dificuldades encontradas em Nürnberg e Eisleben, relacionadas às dificuldades de se realizar aquilo que previa o nível ginásial, levou a se optar por este modelo simples, com ênfase no Latim, que seria mais viável de ser realizado nas pequenas cidades da Saxônia Ernestina. Portanto, conforme o proposto na “Instrução”, na Saxônia Ernestina a preparação para a universidade ainda seria precária, de modo que esta ainda teria que assumir muitas funções escolares.

Além de decretar um estatuto escolar, foram tomadas muitas outras medidas para melhorar o sistema escolar latino, como a prática de visitas, que tinham o objetivo de averiguar as situações locais e já prover para que mudanças fossem realizadas. A partir de visitas, se pôde constatar a falta de professores em função dos baixos salários. Assim, em 1538, foi lançada uma ordem que previa conceder bolsas de estudo para estudantes na Faculdade de Artes de Wittenberg, para as quais as cidades poderiam indicar seus candidatos. Por falta de verbas, só a partir de 1545 é que foi possível iniciar com a concessão de bolsas. Estas bolsas eram para a formação de pastores, mas elas contribuíram para que a falta de professores diminuísse, já que era comum que, antes de assumir uma paróquia, o candidato a pastor trabalhasse alguns anos como professor. As visitas também verificavam os bens disponíveis nas cidades, de modo a forçar que fossem usados para o pagamento de um salário adequado aos professores. Em 1544, foi ordenado que, onde não houvesse verbas suficientes, se deveria ajudar com verbas territoriais.²¹⁸

Existe unanimidade na historiografia quanto ao êxito da Reforma na Saxônia em conseguir estabelecer uma certa uniformidade e organização no sistema escolar em nível territorial. Isto aconteceu principalmente após o estabelecimento, em 1537, em

²¹⁶ Cf. William WRIGHT, op. cit., p. 103.

²¹⁷ Cf. OSeI, 7, 307ss.

²¹⁸ Cf. Ralph THOMAS, *Die Neuordnung der Schule und Universität*, p. 117ss.

Wittenberg, de um órgão, chamado consistório, que deveria centralizar as atividades escolares.²¹⁹ Mas existe polêmica sobre os resultados práticos dos esforços acima mencionados. Ernst Schwabe afirmou que as conseqüências da ação de Melanchthon e Lutero sobre o sistema escolar latino na Saxônia não foram tão grandes como seria de se esperar.²²⁰ Susan Karant-Nunn, analisando relatos de visitaçao da Saxônia, chega à conclusão que, de 1525 até a morte de Lutero em 1546, só foram fundadas 3 escolas e, até a morte de Melanchthon em 1560, apenas mais 3. Assim, ela conclui que, neste primeiro período da Reforma não foram fundadas mais escolas do que seria o fluxo normal.²²¹ No entanto, o historiador Heinz-Werner Wollersheim afirma que os relatórios de visitaçao da década de 1530 e 1540 mostram que já houve avanços. Ele cita o exemplo de 1533 na região da Thuringia, em que em todas as cidades se chegou a um funcionamento escolar ordenado.²²² Também o historiador Ralph Thomas afirma que, sem dúvida, até a metade do século a Reforma melhorou o sistema escolar latino, mas não indica de onde tirou suas informações.²²³

Não temos condições de conferir qual a avaliação correta. Mas é importante lembrar que o quadro negativo apresentado por Karant-Nunn não leva em conta a crise dos anos de 1520, que em toda a Alemanha levou a um declínio das escolas latinas. Assim cremos que, mesmo que só se tenha conseguido, até a metade do século XVI, alcançar o ritmo de crescimento que havia antes, isto já pode ser considerado uma grande realização.

Se as dificuldades para o estabelecimento de escolas latinas eram grandes, maiores eram as dificuldades para o estabelecimento de escolas alemãs. Estas nem eram previstas na “Instrução”. No entanto, foram tomadas medidas para engajar os sacristãos no ensino do catecismo, de hinos eclesiásticos e, em algumas situações, até de ler e escrever nas aldeias.²²⁴ Mas não se deve superestimar esta medida, já que, segundo

²¹⁹ Cf. Ernst SCHWABE, *Das gelehrte Schulwesen Kursachsens*, p. 63s;

²²⁰ Cf. SCHWABE, op. cit., p. 59, 67.

²²¹ Cf. Susan KARANT-NUNN. *The reality of early lutheran education*, p. 131s.

²²² Cf. Heinz-Werner WOLLERSHEIM, *P. Melanchthon und die Organisation des protestantischen Schulwesens in Sachsen*, p. 73.

²²³ Cf. Ralph THOMAS, op. cit., p. 118.

²²⁴ Cf. Ralph THOMAS, op. cit., p. 117.

Wollersheim e Heppe, principalmente nas aldeias não houve um aumento significativo escolas alemãs até a metade do século.²²⁵

2.1.6 - Saxônia Albertina

Quando, em 1539, o duque Jorge, da Saxônia Albertina, que era inimigo da Reforma, faleceu, seu irmão, Henrique, o Piedoso (1473, 1539-1541), adepto da causa protestante, assumiu o trono e procurou implantar a Reforma em seu território. Em 1538, Lutero publicou a “Instrução” numa forma revisada e esta foi adotada como estatuto escolar para a Saxônia Albertina em 1539. Segundo Günther Wartenberg, quando a Reforma foi instalada na Saxônia Albertina, ela pôde encontrar um sistema de escolas latinas florescendo. Isto aconteceu em função da ação de humanistas, que haviam sido desligados de suas funções na Universidade de Leipzig pelo duque Jorge, o Barbudo, e assim, ao terem de assumir a escolas, teriam colaborado, em conjunto com os conselhos das cidades, para melhorar o seu nível.²²⁶ O duque Henrique veio a falecer em 1541. Seu filho, Maurício, duque e posteriormente príncipe-eleitor (1521, 1541, 1547-1553) assumiu o trono e continuou a implantação da Reforma. A partir de Maurício, a Saxônia Albertina vai deixando de ser influenciada pelo modelo “ernestino” da “Instrução” e desenvolve um projeto próprio. Maurício teve êxito na tarefa manter o controle sobre os bens eclesiásticos que iam sendo colocados à disposição, dos quais a nobreza estava tentando se apoderar, e usou-os para implantar uma reforma escolar que se tornou famosa e veio a inspirar outros territórios. Em 1543, foi publicada a “nova ordem territorial”, que previa a fundação de três ginásios, que deveriam oferecer uma melhor preparação para a universidade. Estes deveriam ser instalados em mosteiros, seriam totalmente financiados pelo território a partir da confiscação de bens eclesiásticos e ofereceriam moradia e sustento para os alunos. Estes seriam, preponderantemente, destinados ao estudo de teologia, mas também se esperava desta escola que preparasse alunos que fossem receber formação universitária a fim de ocupar funções administrativas no Estado territorial. Estas escolas deveriam receber os alunos que já tivessem feito uma escola latina, entre 11 e 15 anos. Foram concedidas 230 bolsas de

²²⁵ Cf. Heinz-Werner WOLLERSHEIM, op. cit., 73; Heinrich HEPPE, op. cit., v. 2, p. 176s.

²²⁶ Cf. Günther WARTENBERG, *Visitationen des Schulwesens*, p. 64.

estudo, das quais 100 poderiam ser nomeadas pelas cidades, 76 pela nobreza e o restante pelo próprio príncipe.²²⁷

Maurício também tomou medidas a fim de garantir que os senhores territoriais e as cidades provessem moradia adequada para os pastores, professores e sacristãos, além de instalações para as escolas. Duas vezes por ano deveriam ser feitas visitas para verificar a qualidade das escolas, bem como o ensino do catecismo.²²⁸

Ralph Thomas afirma que na Saxônia Albertina o sistema escolar foi fortemente ampliado a partir da Reforma.²²⁹ Já Schwabe e Wartenberg não têm uma avaliação tão positiva. Eles consideram que, na Saxônia Albertina, o príncipe Maurício esteve por demais envolvido com questões políticas externas, como a sua participação na Guerra de Esmalcalda²³⁰ e a guerra contra o príncipe de Brandeburgo/Ansbach, na qual viria a falecer em 1553. Isto teria feito com que, durante seu reinado, não fossem realizadas visitas muito abrangentes como eram previstas. As escolas territoriais dos mosteiros, que eram prioridade do príncipe Maurício, tiveram um bom desenvolvimento e eram bem supridas, mas não as escolas latinas nas cidades.²³¹

Em relação à educação do povo simples, foram sendo tomadas medidas para que também os sacristãos se ocupassem em ensinar as crianças a cantar e o catecismo. Ralph Thomas afirma que as escolas alemãs, em função desta medida, são decisivamente estimuladas nas cidades e aldeias, de modo que o sistema escolar popular que surgiu mais tarde teria tido aqui seu início.²³² Heppe, Karant-Nunn e Wartenberg, no entanto, avaliam esta questão de outro ponto de vista, afirmando que, nas fontes disponíveis, praticamente não há sinais de existência de escolas alemãs no campo antes de 1580.²³³

²²⁷ Cf. Friedrich PAULSEN, op. cit., p. 298s; Ralph THOMAS, op. cit., p. 124.

²²⁸ Cf. Ralph THOMAS, op. cit., p. 126s.

²²⁹ Id., ibid., p. 127.

²³⁰ Cf. abaixo, p. 83.

²³¹ Cf. Günther WARTENBERG, op. cit., p. 57; Ernst SCHWABE, op. cit., p. 67.

²³² Cf. Ralph THOMAS, op. cit., p. 127.

²³³ Cf. Heinrich HEPPE, op. cit., v. 2, p. 176; Günther WARTENBERG, op. cit., p. 66.

2.1.7 – Württemberg

A Reforma foi introduzida no Ducado de Württemberg²³⁴ no ano de 1534, depois que o duque Ulrico (1487, 1503-1519), com a ajuda do margrave Filipe, de Hessen, conseguiu de volta seu território, que estava nas mãos dos Habsburgo. Nesta época, o sistema escolar estava gravemente desestruturado, sofrendo ainda as conseqüências da crise da década de 1520. Consciente da importância das escolas latinas para a formação do clero e de pessoal para a administração, o duque logo ordenou medidas para reorganizar o sistema escolar latino. Os bens eclesiásticos também foram confiscados pelo Estado e utilizados para custear a reorganização do sistema escolar latino e da universidade. O objetivo era a preparação de alunos para a Universidade de Tübingen. Em 1535, foram realizadas visitas, a fim de verificar a situação dos professores, levantar os fundos disponíveis, bem como a confessionalidade dos pastores. Medidas já foram sendo tomadas pelos visitantes para melhorar sua situação e, em 1536, surgiu um documento “Instrução dos visitantes para os pastores de Württemberg”, o qual contém um estatuto escolar.²³⁵ Neste, é ordenada aos conselhos das cidades a instalação de escolas latinas. Chama a atenção o fato de que as escolas alemãs são proibidas nas cidades médias. O argumento seria evitar que estas acabassem prejudicando as latinas, dado que, estudar Latim é considerado algo voltado ao bem comum e, portanto, à honra de Deus, ao passo que o estudo de Alemão seria considerado algo voltado apenas ao benefício do aluno. Além disso, argumenta-se que quem estuda Latim, aprende automaticamente a ler em Alemão.²³⁶ Em Württemberg foram fundados dois ginásios, um em Stuttgart e outro em Tübingen, que deveriam receber os alunos das escolas latinas e prepará-los para a Universidade de Tübingen.²³⁷

²³⁴ Para o ducado de Württemberg, a obra que se tornou clássica é de Eugen Schmid, publicada em 1927 “Geschichte des Volksschulwesens in Altwürttemberg”. No entanto, a obra de Schmid se restringe ao estabelecimento de escolas alemãs, que ele chama de “Volksschule”. Schmid se baseia em protocolos de visita, bem como outros relatos sobre a realidade das comunidades no século XVI, mencionando freqüentemente exemplos concretos e remetendo às fontes. Depois dele, foram publicados apenas estudos locais. Um resumo dos resultados destes estudos foi feito em 2000 por Hermann Ehmer no artigo “Ländliches Schulwesen in Südwestdeutschland während der frühen Neuzeit”, no qual ele apresenta os resultados da pesquisa mais recente sobre as escolas nas aldeias, e por Thomas Schulz, em „Zur Rolle und Bedeutung der Lateinschulen im frühneuzeitlichen Bildungswesen. Das Beispiel Württemberg“, no qual ele apresenta, a partir de estudos locais, os resultados da pesquisa em relação às escolas latinas.

²³⁵ Segundo Eugen SCHMID, op. cit., p. 8, apesar de a publicação deste documento estar datada para 1546, ele já teria tido validade em 1536, no que é corroborado por Thomas Schulz, op. cit., p. 109.

²³⁶ Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 503; Thomas SCHULZ, op. cit., p. 109.

²³⁷ Cf. Arno SEIFERT, op. cit., p. 306.

Na historiografia, Württemberg é considerado um caso em que os esforços surgidos a partir da Reforma para a ampliação e aprimoramento do sistema escolar tiveram um êxito maior. No entanto, é curioso o fato de que a política de proibir escolas alemãs acabou não dando certo: elas continuaram existir. Apesar disso, que teoricamente deveria comprometer o funcionamento das escolas latinas, algumas medidas tomadas para o fomento destas parecem ter trazido bons resultados. A eficácia na utilização de bens eclesiásticos para ajudar a financiar as escolas latinas fez com que elas pudessem funcionar de forma satisfatória. Neste sentido, o historiador Thomas Schulz apresenta o exemplo da cidade de Bietigheim. Ali, o professor lecionava Latim e Alemão, já que a demanda por Alemão era maior e assim sua renda também. A partir da ação dos visitantes territoriais, ele passou a receber um pagamento por parte da caixa comunitária e de bens eclesiásticos, mas foi proibido de lecionar Alemão. Uma outra pessoa acabou fundando uma escola alemã na cidade. No entanto, como as aulas latinas eram praticamente gratuitas em função deste financiamento, muitos pais acabavam enviando os filhos para as aulas de Latim, dado que não podiam mais pagar as aulas de Alemão. Relatos mostram que havia escolas latinas com mais de 50 alunos em aproximadamente 20 cidades, o que pode ser considerado um bom resultado. Na cidade de Markgröninge, já em 1543, foi necessário contratar um auxiliar para o professor, já que ele tinha alunos demais.²³⁸

Por outro lado, em Württemberg as conseqüências da Guerra de Esmalcalda e a implantação do “Ínterim”²³⁹ se fizeram sentir. Principalmente as escolas latinas foram prejudicadas, o que também acabou impedindo que os êxitos correspondessem às expectativas de alguns reformadores e autoridades territoriais.²⁴⁰

Já mencionamos o fato de que, apesar da proibição de escolas alemãs por ocasião da introdução da Reforma em Württemberg, elas continuaram a se desenvolver. Para o período antes da Reforma, há relatos de três escolas em aldeias, ao passo que, em registros de 1559, já se encontram 150 escolas nas aldeias, cuja maioria era alemã ou mista. Entre os motivos para este desenvolvimento, segundo Schmid, estariam as

²³⁸ Cf. Thomas SCHULZ, op. cit., p. 110.

²³⁹ Cf. abaixo, p.79s.

²⁴⁰ Cf. Thomas SCHULZ, op. cit., p. 109; Eugen SCHMID, op. cit., p. 10.

necessidades práticas das aldeias e pequenas cidades, que, em questões comerciais e jurídicas, precisavam de pessoas que soubessem ler e escrever. No entanto, Schmid afirma que há indícios de que este aumento das escolas alemãs, apesar da proibição, também esteja relacionado com a Reforma ou, mais especificamente, com a iniciativa de pastores. Um terço destas escolas tinha como característica o fato de que o pastor era quem dava aulas. O motivo seria facilitar a instrução cristã, como ele depreende da afirmação do pastor de Schorndorf, o qual diz que assumiu a função de professor por causa do catecismo. Há também o caso de escolas que surgiam por necessidades práticas das pequenas cidades e aldeias, mas nas quais, como na cidade de Meimsheim, em 1551, o professor acabou recebendo um subsídio da cidade para ensinar o catecismo, de modo que se pode ver nisto um tipo de incentivo da Reforma à escola alemã.²⁴¹ Além disso, a promulgação do Ínterim, que prejudicou o sistema escolar latino, favoreceu o alemão, já que muitos pastores, impedidos de pregar e distribuir os sacramentos, acabaram assumindo a atividade de catequização das crianças nas aldeias, o que teria levado a um fomento das escolas alemãs.²⁴² O quadro feito por Schmid leva a crer que a resistência popular e das cidades contra a proibição das escolas alemãs, junto com a ação dos pastores, teria fomentado a escolaridade popular e levado à ineficácia da proibição oficial, de modo que as autoridades eclesiásticas territoriais tiveram que tolerar a existência das mesmas.

2.1.8 - Ansbach-Bayreuth

A Reforma foi introduzida no condado de Ansbach-Bayreuth²⁴³ definitivamente, no ano de 1528, pelo margrave Jorge, o Piedoso (1484, 1527-1543), que logo tomou medidas para melhorar o sistema escolar. Ele procurou se apoderar dos bens eclesiásticos que iam sendo colocados à disposição e manteve estreitos contatos com Brenz e Lutero, junto aos quais procurou conselhos em relação ao sistema escolar.

²⁴¹ Cf. Eugen SCHMID, op. cit., p. 6s.

²⁴² Id., ibid., p. 10.

²⁴³ O único estudo mais abrangente foi realizado pelo Helmuth Jordan, cujo primeiro volume foi publicado em 1917, e o segundo, em 1922, “*Reformation und Gelehrte Bildung in der Markgrafschaft Ansbach-Beyreuth*”. Jordan, além de relatórios de visitação e registros de matrículas em universidades, se baseia num grande volume de correspondências. Além deste, existem estudos no “*Handbuch der Geschichte des bayrischen Bildungswesens*” (Manual da história do sistema educacional na Baviera), no “*Handbuch der bayrischen Geschichte*” (Manual da história da Baviera)”, e um artigo de Rudolf ENDRES, *Das Schulwesen in Franken im ausgehenden Mittelalter*, os quais complementam o estudo de Jordan, principalmente em relação às escolas alemãs, mas não refutam suas conclusões.

As várias tentativas para o estabelecimento de uma universidade, segundo o conselho de Lutero, não deram certo.²⁴⁴ A solução encontrada foi conceder bolsas para que alunos fossem estudar em Wittenberg, mas era comum que muitos dos pastores e funcionários acabassem indo trabalhar tendo apenas a formação básica numa escola latina. Por isto, Jordan afirma que o objetivo de que os pastores tivessem uma formação mais ampla, que para o protestantismo era vital, só foi sendo alcançado a longo prazo.²⁴⁵

Foram feitas muitas tentativas para melhorar o sistema escolar latino, como dotação financeira a partir de bens eclesiásticos, visitas e ordenação aos pastores para que estimulasse os pais a enviar os filhos à escola. Houve resultados positivos, como o bom desenvolvimento que as escolas latinas nas cidades de Hof, Culmbach, Gunzenhauesen e do ginásio de Ansbach demonstraram, mas também houve muitas dificuldades. Jordan conclui que a fase de 1528 até 1560 é de transição. Só depois disto é que se pode afirmar que houve um significativo avanço do sistema escolar em relação ao que havia antes da Reforma.²⁴⁶ As dificuldades encontradas, apesar de todos os esforços, estão, segundo Jordan, relacionadas com vários fatores: os efeitos da crise dos anos de 1520; os efeitos da troca de confissão, já que muitos pais não enviavam os filhos às escolas que ainda havia nos mosteiros e que haviam permanecido fiéis à Roma; o fato de que muitos pais tiravam filhos da escola depois de terem aprendido o básico; bem como o preconceito que teria surgido junto com a Reforma em relação aos estudos eruditos (do tipo praticado segundo a escolástica).²⁴⁷ Ilustrativo deste último fator é o episódio em que o pastor Althammer, junto com outros dois pastores, no fim de 1531, envia uma carta ao príncipe Jorge, que se encontrava na Silésia, reclamando da situação escolar. O príncipe respondeu, dizendo que a culpa disto é dos pregadores, que pregam contra o Latim e afirmam que os jovens deveriam aprender uma profissão.²⁴⁸ Esta afirmação indica a atuação de pregadores entusiastas no condado. Além destes fatores, dificuldades

²⁴⁴ Cf. Helmuth JORDAN, *Reformation und Gelehrte Bildung in der Markgrafschaft Ansbach-Bayreuth*, v. I, p. 212.

²⁴⁵ Id., *ibid.*, p. 298ss.

²⁴⁶ Id., *ibid.*, p. 310. Jordan, a partir da frequência de alunos matriculados em universidades vindos desta região, constata que, só depois da metade do século, é que se conseguiu atingir o nível que havia antes da Reforma. Entre 1486-1517 pode-se encontrar 176 alunos matriculados em universidades. Entre 1517-1528, o número caiu para 105. Entre 1528-1560, subiu um pouco para 126, mas sem alcançar o nível de antes da Reforma. Só depois de 1560 é que este nível passa a ser alcançado. Cf. H. JORDAN, *op. cit.*, p. 338s.

²⁴⁷ Id., *ibid.*, p. 320.

²⁴⁸ Id., *ibid.*, p. 311.

econômicas e políticas também podem ser apontadas. O príncipe Jorge não teve a necessária eficácia no sentido de utilizar os bens eclesiásticos para o fomento do sistema escolar. Além disso, questões relacionadas a possessões suas na Silésia fizeram com que ele estivesse ausente do condado durante muito tempo na década de 30. Quanto Jorge morreu, em 1543, seu sobrinho, Alberto Alcibiades, assumiu o trono. Alcibiades, além de ser muito jovem, não podia ser considerado um adepto entusiasmado da Reforma. Quando a Liga de Esmalcalda foi derrotada, em 1548, e se tentou introduzir o Íterim, Alcibiades concordou, o que só não foi concretizado em função da resistência do clero protestante. Em 1552, Alcibiades mudou de lado e lutou com as forças da Liga de Esmalcalda, motivado pela possibilidade de aumentar seu território, mas foi derrotado com fortes prejuízos. Só quando ele faleceu, em 1557, é que seu primo, Jorge Frederico, acabou implantando medidas reformatórias que puderam dar frutos, como veremos adiante.²⁴⁹

Assim, Jordan conclui que, em Ansbach-Bayreuth, até a metade do século XVI, a Reforma teve êxito no sentido de conseguir alcançar o padrão que havia antes da crise dos anos de 1520. Mas certamente não se alcançou as expectativas daqueles que estavam envolvidos no processo, principalmente em relação aos esforços para se implantar uma instituição superior de nível universitário, bem como um amplo sistema de escolas latinas nas cidades. O caso de Ansbach-Bayreuth também deixa bem claro como a realização das idéias reformatórias na educação não dependia apenas de uma ação religiosa, mas envolvia também uma questão de poder, tanto política, quanto econômica.

Em várias cidades deste condado havia escolas alemãs antes da Reforma, mas não há registros de escolas no campo.²⁵⁰ As medidas eclesiástico-territoriais não visavam a fundação destas escolas, o que fez com que a situação das mesmas não mudasse muito até a metade do século. Não havia nem professores disponíveis para esta tarefa, considerada, inclusive, ingrata. Há relatos de alguns pastores que, por iniciativa própria, ensinavam algumas crianças a ler e escrever no inverno. Mas medidas mais eficazes e amplas neste sentido só puderam ser tomadas depois da metade do século.²⁵¹

²⁴⁹ Gerhard PFEIFFER, *Brandenburg-Ansbach/Bayreuth*, p. 132ss.

²⁵⁰ Cf. Rudolf ENDRES, *Das Schulwesen in Franken*, p. 188.

²⁵¹ Cf. Roland KÜHN, *Das Schulwesen von der Zeit der Reformation bis zur Aufklärung*, p. 400s.

2.1.9 – O reformador Johannes Bugenhagen

Por sua importância para a questão educacional da Reforma, cremos ser importante mencionar um pouco das realizações feitas pelo reformador Johannes Bugenhagen. Este foi convidado para ajudar a organizar a igreja protestante em cidades e territórios do norte da Alemanha. Assim, ele elaborou várias ordens eclesiásticas, com seus respectivos estatutos escolares. O primeiro foi o de 1528 para a cidade de Braunschweig, o qual se baseia no texto da “Instrução”. Este estatuto se tornou padrão para outros publicados por Bugenhagen, como os das cidades de Hamburg (1529) e Lübeck (1530), e dos territórios da Pomerânia (1535) e Braunschweig-Wolfenbüttel (1543). Ele também serviu de modelo para cidades como Minden (1530), Göttingen (1531), Soest (1532), Bremen (1534), Osnabrück (1543) e para o território de Schleswig-Holstein (1542). Uma característica dos estatutos de Bugenhagen era que, apesar de se basearem na “Instrução”, a qual ele provavelmente ajudou a elaborar, eles tinham uma maior abertura para o ensino de Alemão. Além de que os estatutos para as grandes cidades previam a instalação de escolas alemãs, permitia-se que, nas escolas latinas, os conhecimentos de Alemão fossem verificados, enquanto que em outros estatutos da mesma época, o uso do Alemão era expressamente proibido até mesmo na hora da pausa.²⁵²

2.2 - ESCOLAS CATÓLICOS ATÉ A METADE DO SÉCULO

Consideramos importante lançar um olhar para a situação escolar em alguns territórios católicos no mesmo período. Da mesma forma que nos territórios protestantes, os príncipes territoriais católicos se apresentavam como patronos sobre a Igreja em seu território e, neste sentido, também interferiram para ajudar a reorganizá-la. Em 1526, o duque da Baviera, Guilherme IV (1493, 1503-1550), editou um mandato escolar, ordenando que, nos mosteiros, cidades e aldeias maiores se deveria manter escolas latinas. Este mandato, que representava uma reação à Reforma, nem de perto foi realizado antes da metade do século.²⁵³

²⁵² Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 465ss.

²⁵³ Cf. Rainer MÜLLER, *Das Schulwesen von der Zeit der Reformation bis zur Aufklärung*, p. 385.

O historiador Heribert Smolinsky ressalta que, já na primeira metade do século XVI, havia uma linha católica humanista erasmiana, que estava preocupada com reformas na Igreja e, diante da falta de um concílio, apelava às autoridades seculares, tanto ao imperador, como aos príncipes. Estes reformadores católicos estariam preocupados com a formação de pessoal, mas também com a piedade dos leigos e sua formação. Eles tiveram influências na corte do território de Jülich e na Saxônia Albertina durante a regência do duque Jorge. Assim, na Saxônia Albertina, teria sido apresentado um plano para reformar o sistema escolar no ano de 1538, mas que não foi praticado, em função da morte do duque no ano seguinte.²⁵⁴ A partir desta linha católica reformista, surgiu o “Düsseldorfer Entwurf“ (Projeto de Düsseldorf) de 1545, uma espécie de ordem eclesiástica, na qual é ordenada a instalação de universidades, escolas latinas e, no campo, é ordenado que o vigário ou sacristão deveriam ensinar o catecismo, bem como ler e escrever às crianças. Além disso, havia ali também prescrições para que os pregadores estimulassem os pais a enviarem os filhos à escola.²⁵⁵

2.2.1 – Jülich

Corroborando a tese de Smolinsky sobre a linha católico-erasmiana que havia na primeira metade do século XVI, a historiadora Regina Pohl, a partir de relatórios de visitação de Jülich, mostra que iniciativas na área da educação na primeira metade do século não eram exclusivos dos territórios protestantes. Em Jülich, o príncipe era um simpatizante das idéias de Erasmo, cercado por conselheiros que também tinham esta linha. Ele não combateu a Reforma, mas não estabeleceu uma linha confessional única, evitando divisões. Na prática, manteve-se católico.²⁵⁶ Em Jülich, já desde o século XV, o príncipe tinha ingerência sobre assuntos eclesiásticos, mesmo que isto levasse a conflitos com a autoridade eclesiástica da região, a diocese de Colônia. Os duques João III (1490,1521-1539) e Guilherme V (1516,1539-1592) continuaram esta política de interferência na vida eclesiástica, que, segundo Pohl, não pode ser atribuída apenas ao desejo de poder político, mas que era parte de uma genuína preocupação com a situação

²⁵⁴ Cf. Heribert SMOLINSKY, *Kirchenreform als Bildungsreform*, p. 45s.

²⁵⁵ Id., *ibid.*, p. 46.

²⁵⁶ Na segunda metade do século, foi difícil manter esta posição conciliadora, de modo que ali houve um desenvolvimento para o lado do catolicismo.

na qual a Igreja se encontrava. Provavelmente, influências da “Devotio Moderna” na formação destes príncipes teriam contribuído para isto.²⁵⁷

Em seu trabalho, Regina Pohl mostra um quadro muito semelhante ao dos territórios protestantes. Assim como os príncipes protestantes, ele ordenaram visitas, com o objetivo de impor à população as reformas religiosas.²⁵⁸ Ambos os príncipes, em função da influência erasmiana, tinham forte interesse no sistema escolar e procuraram promover melhoras no mesmo. Assim, já nas visitas de 1533/36, a questão escolar é contemplada, o que para Jülich também significou a primeira vez que o Estado territorial se ocupou com a educação escolar. Até 1560, as visitas mostraram que o número de escolas aumentou consideravelmente. Em 1536 puderam ser constatadas 35 escolas e em, 1560, 66 escolas pelos visitantes. O aumento mais significativo foi de escolas nas aldeias: em 1535 havia 19, e em 1560, 52, o que, segundo Pohl, não se deve apenas ao aumento da população, mas principalmente à ação do Estado territorial. Os visitantes também tinham a tarefa de verificar a questão do ordenado do professor e procurar meios para que ele pudesse ser garantido nos casos em que houvesse dificuldades. Além disso, ali também os sacristãos faziam o papel de professor, ensinando, inclusive, Latim em algumas escolas das aldeias.²⁵⁹

2.2.2 – Outras iniciativas católicas

A falta de pastores e funcionários para o Estado, que serviu de impulso para esforços no sentido de estabelecer um sistema escolar latino nos territórios protestantes, foi se tornando mais marcante entre os católicos na década de 1540. Isto fica claro na manifestação do bispo de Naumburg, Julius Pflug, em 1541: “Diante desta falta de sacerdotes, eu não vejo como nós poderemos preservar a Igreja, a não ser que as escolas sejam bem organizadas.”²⁶⁰

Na Dieta de Augsburgo, de 1548, foi publicada uma ordem imperial, a qual contém um capítulo destinado à escola e à universidade, que reflete esta preocupação com a formação de pessoal. O imperador Carlos V se pronunciou sobre o assunto

²⁵⁷ Cf. Regina POHL, *Religiöse Lebensformen im Herzogtum Jülich*, p. 7s.

²⁵⁸ Id., *ibid.*, p. 12.

²⁵⁹ Id., *ibid.*, p. 84ss.

dizendo que as “escolas são sementeiras não apenas para a Igreja, mas também para o Estado” (ou seja, como Lutero havia feito na década de 1520). Nesta ordem Imperial, a idéia de uma educação religiosa para o povo em geral tinha um papel muito importante. Os bispos ali reunidos se comprometeram a implantar estas reformas.²⁶¹

No Sínodo de Colônia de 1549, o valor das reformas na educação fica claro. No texto apresentado, a falta de formação do clero e do povo é considerada o motivo para a proliferação da Reforma, “heresias” e desordem. Por isto este sínodo também determina a restauração das escolas.²⁶²

Portanto, na metade do século, quando do lado protestante a falta de pastores estava, aos poucos, sendo resolvida, do lado católico começava a se tornar problema urgente a ser resolvido. O caso de Jülich, que supostamente relativizaria em parte a superioridade protestante no sistema escolar erudito (escolas latinas e universidades), parece mais ter sido uma exceção. Isto fica claro a partir de muitos testemunhos de católicos na primeira metade do século, reconhecendo que, entre os protestantes, o sistema escolar erudito era melhor. O católico Georg Witzel manifestou isto numa carta ao bispo de Naumburg, Julius Pflug, em 1538, em que ele reconhece que entre os “heréticos” se faz muito mais pelas escolas eruditas do que entre os católicos e que, por isto, conseguem formar melhores pastores.²⁶³ Testemunhos semelhantes são dados por católicos famosos, inimigos da Reforma, como Johannes Eck e Johannes Cochläus. O último sínodo católico de 1549, reunido em Mainz, lamenta que, diante do declínio das escolas nos territórios católicos, bons católicos sejam obrigados a enviar seus filhos para escolas e universidades protestantes, os quais acabam sendo “contaminados pelas heresias protestantes”.²⁶⁴

Assim vemos que, a maioria dos Estados católicos, na primeira metade do século XVI, também sofreram com a crise escolar da década de 1520, mas demoraram mais tempo para se reorganizar. Quando se procurou fomentar o sistema escolar, acabaram lidando com tantas dificuldades como os protestantes. Entre os católicos também se percebia que as escolas alemãs continuavam a existir, o que levou a medidas para proibi-

²⁶⁰ „Bei dieser Priesterknappheit sehe ich nicht, wie wir die Kirchen bewahren können, wenn die Schulen nicht gut geordnet werden“. Citado por Arno SEIFERT, op. cit., p. 314.

²⁶¹ Cf. Heribert SMOLINSKY, op. cit., p. 47.

²⁶² Id., *ibid.*, p. 49.

²⁶³ Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 63.

las, porque também se considerava que prejudicavam o funcionamento das latinas.²⁶⁵ Mas a situação era mais grave ainda, já que, nem mesmo para as universidades os católicos conseguiam professores. Como veremos adiante, os resultados deste despertar só começaram a produzir frutos quando, depois da metade do século, os católicos puderam contar com uma força que veio de fora da Alemanha: os jesuítas.²⁶⁶

2.2.3 – SÍNTESE PARCIAL

A partir do exposto acima, cremos ser pertinente fazer algumas observações sobre a relação entre a Reforma e o sistema escolar nesta primeira metade do século. Em primeiro lugar, é importante se fazer uma observação historiográfica: mesmo que os estatutos escolares representassem ordenações legais por parte das cidades e territórios, não se deve confundir as ordenações ali contidas com realizações práticas. Estes estatutos representam apenas intenções, cuja realização, muitas vezes, esteve longe de acontecer.

Até a metade do século XVI, houve, nos territórios e cidades protestantes, um grande impulso por parte de autoridades municipais, territoriais e eclesiásticas para se reorganizar as escolas latinas do tipo humanista para a formação do clero, professores e funcionários para a administração. Além da publicação de estatutos escolares, foi estabelecido um amplo sistema de visitas, a fim de supervisionar a prática escolar. Houve fortes investimentos financeiros, provindos, principalmente, de bens eclesiásticos, que eram confiscados pelo Estado. No entanto, os resultados não corresponderam às expectativas e ao esforço realizado em termos de quantidade de escolas latinas fundadas e freqüências de alunos. Contribuíram para isto fatores como: forte crise escolar nos anos 1520, principalmente no sistema escolar erudito, o qual já mostrava sinais de declínio antes da Reforma; dificuldades financeiras por parte das cidades, dos territórios e da própria população; instabilidade política, ligada principalmente com a situação legal do protestantismo no Império, mas também a disputas dinásticas; falta de adesão popular ao sistema de escolas latinas. Apesar disto, se pode dizer que, até a metade do século, se alcançou o nível de antes da crise dos anos 1520, sendo que, em alguns lugares,

²⁶⁴ Cf. Georg MERTZ, *op. cit.*, p. 63; Heribert SMOLINSKY, *op. cit.*, p. 44.

²⁶⁵ Cf. Reiner MÜLLER, *op. cit.*, 387.

²⁶⁶ Cf. Arno SEIFERT, *op. cit.*, p. 315.

principalmente grandes cidades, este aumento pôde ser bem maior. A crise nos territórios católicos mostra o quanto este resultado é representativo.

Os reformadores tiveram um grande êxito no sentido de mobilizar autoridades municipais e territoriais para a ampliação e melhoramento no sistema escolar latino. No entanto, tiveram muitas dificuldades para conseguir a adesão popular para este sistema erudito. Isto fica claro, pois, em muitos estatutos, era ordenado aos pastores que pregassem para que os pais enviassem os filhos a estas escolas.²⁶⁷ A maior parte da população preferia as escolas alemãs, que por isto puderam se desenvolver, principalmente nas cidades, mesmo sem grande apoio institucional.

Mais do que um significativo aumento no número de escolas latinas, a Reforma provocou um aumento de qualidade. Por um lado, porque contribuiu para impor o currículo humanista nas escolas, através de seus estatutos escolares. Mas, principalmente, porque os territórios protestantes puderam ser mais eficazes no estabelecimento e manutenção de uma rede de ginásios, que ofereciam uma melhor preparação para as universidades. Antes da Reforma já havia ginásios, mas não na mesma quantidade que depois.²⁶⁸

As escolas populares, ou seja, em Alemão, não foram priorizadas. Elas ainda aparecem em alguns estatutos da década de 1520, mas, entre as décadas de 1530 e 1540, são pouco mencionadas ou até proibidas, como no de Wüttemberg de 1546.²⁶⁹ No entanto, em alguns lugares, puderam se desenvolver, principalmente nas cidades. Isto tem a ver com as necessidades práticas da população, interesse das cidades, mas também com algumas iniciativas de pastores, em função de necessidades religiosas. Assim acontecia, em muitas cidades, de as autoridades apoiarem escolas alemãs, ao oferecerem ao professor de Alemão uma compensação financeira, para que ele realizasse também a instrução religiosa, através do ensino do catecismo e de leituras bíblicas.²⁷⁰ Para o campo, havia ordenações para a instrução religiosa através do catecismo pelo sacristão.

²⁶⁷ Esta ordenação aparece nos estatutos de Hessen, de 1537; Saxônia Albertina de 1544, Mecklenburgo, de 1552; de Waldeck, de 1556; Saxônia, de 1557. Na de Württemberg, de 1559, se ordena que os pastores puguem duas vezes por ano sobre isto. Cf. Friedrich FALK, op. cit., p. 72.

²⁶⁸ Além dos apresentados nesta exposição, como Marburgo, Tübingen, as escolas de mosteiro da Saxônia Albertina, foram fundados ginásios em várias outras cidades, como Regensburgo, Hamburgo, Augsburgo, Estrasburgo. Cf. Arno SEIFERT, op. cit., p. 271.

²⁶⁹ Cf. Friedrich FALK, op. cit., p. 92s.

²⁷⁰ Além do exemplo de Württemberg visto acima, isto é previsto nos estatutos que Bugenhagen elaborou. Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 467.

Mesmo que surgissem algumas escolas em função disso, provavelmente seu funcionamento era precário e os resultados pequenos.

Assim, fica claro que o objetivo expresso na maioria dos estatutos escolares luteranos na primeira metade do século XVI não era a escolarização de toda a população e sim a formação de pastores e funcionários para as necessidades das cidades e territórios.²⁷¹ Esta constatação é importante, a fim de não se chegar à equívoca afirmação de que a Reforma, desde o início, deu fortes impulsos para a escolarização em geral.²⁷² No entanto, também não se pode afirmar que o objetivo de uma escolarização geral tenha sido excluído. Como ficou claro, esta não pôde ser perseguida por limitações diversas, como falta de recursos financeiros e falta de pessoal. Mas algumas medidas tomadas mostram que ela era vista como um objetivo a ser alcançado: é o caso das determinações de que os sacristãos se ocupem em ensinar o catecismo às crianças, inclusive no campo e o fato de que, em alguns estatutos, é ordenada a instalação de escolas em Alemão para meninas²⁷³, das quais naturalmente, não se esperava que viessem a formar uma elite. Além disso, consideramos adequada a afirmação de Reinhard Schwarz, que lembra que, se o interesse na educação geral não pôde ser perseguido nesta primeira metade do século XVI em termos de uma escolarização formal, ela foi preservada em algumas práticas especificamente eclesiásticas. Schwarz considera que a Igreja da Reforma configurou-se como uma igreja educativa (*Erziehungskirche*). Isto fica claro pelo fato de que, entre os protestantes, a prédica adquiriu um forte caráter educativo. Ela não deveria apenas servir para o anúncio do evangelho, mas teria a função de introduzir nos fundamentos da fé, principalmente através de prédicas sobre as partes do catecismo, como Pai-nosso, Decálogo, o Credo e os sacramentos.²⁷⁴ É claro que medidas como esta e o engajamento dos sacristãos podem ser consideradas um tipo de solução improvisada, que talvez tenham alcançado um êxito limitado, mas que revelam que o desejo de escolaridade geral estava presente.

²⁷¹ No estatuto escolar que Brenz formulou para a cidade de Hall em 1526, o objetivo da escolarização geral está presente (Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 459). Mas isto tem de ser visto como um desejo que acontece num período em que talvez ainda não se tinha consciência da inviabilidade disto e nem da necessidade mais premente de formação de pastores.

²⁷² Este equívoco era cultivado por historiadores no século XIX. Cf. Hans-Bernhard KAUFMANN, *Grundfragen der Erziehung bei M. Luther*, p. 42.

²⁷³ Elas são previstas nos estatutos de Stralsund, 1525; Halle, 1526; Braunschweig, 1528, Wittemberg, 1533, Lippe, 1538, Schleswig-Holstein, 1542; etc. Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 177s, 457ss.

²⁷⁴ Cf. Reinhard SCHWARZ, *Luther als Erzieher des Volkes*, p. 121s. Gerhard MÜLLER, *Glaube und Bildung*, p. 13.

2.5 – A PAZ DE AUGSBURGO

Na década de 1540, quando se viu aliviado de outras tarefas, finalmente o imperador Carlos V pôde se voltar para o objetivo de fazer valer o Edito de Worms, que continuava a ser, em termos de Império, a posição oficial em relação à Reforma. Os príncipes protestantes, conscientes desta ameaça, já haviam se unido na Liga de Esmalcalda, em 1531, liderados pelo margrave de Hessen, Filipe, e pelo príncipe-eleitor da Saxônia Ernestina, João Frederico. Em 1546, finalmente, o imperador pôde encontrar motivos e circunstâncias para deflagrar a guerra contra os protestantes. Ele teve o apoio de um príncipe protestante, o duque Maurício, da Saxônia Albertina, na luta contra a Liga de Esmalcalda. A guerra começou um ano depois que Lutero morreu, em 1547. A Liga de Esmalcalda foi derrotada e os príncipes de Hessen e da Saxônia Ernestina foram presos. Maurício conseguiu tirar de seu primo da Saxônia Ernestina o título de príncipe eleitor, além de incorporar terras desta para a Saxônia Albertina. O imperador publicou uma ordem, conhecida como Íterim, a qual fazia algumas concessões aos protestantes, como a permissão para o casamento do clero e a comunhão sob as duas espécies, mas que, na prática, era considerada, por muitos, uma reintrodução do catolicismo nos territórios protestantes. Melancthon não via a questão assim e estava disposto a fazer concessões, mas não foi o caso da maioria dos protestantes. Os conflitos permaneceram até 1552, quando os príncipes protestantes se rebelaram, desta vez liderados pelo príncipe Maurício, que havia mudado de posição. Este, com auxílio do rei da França, venceu as tropas imperiais. Em 1552, foi assinado o Tratado de Passau, que anulava o Íterim. O imperador cada vez mais foi se retirando das questões do império. Em 1555, na Dieta de Augsburgo, a questão religiosa foi resolvida naquela que ficou conhecida como a **Paz de Augsburgo**. Por esta, se estabeleceu o princípio que depois ficaria conhecido como “*cuius regio, eius religio*”, ou seja, de quem for o reinado, será a religião. Assim, o príncipe ou autoridade secular poderia determinar a confissão de seu território. A partir da Paz de Augsburgo, o luteranismo passou a ter um caráter legal no Império. Outras linhas confessionais, como os anabatistas e os adeptos do calvinismo, no entanto, permaneceram ilegais.²⁷⁵

²⁷⁵ Cf. Carter LINDBERG, op. cit., p. 273ss.

2.6 – SISTEMA ESCOLAR LUTERANO NA ERA CONFSSIONAL²⁷⁶

Na historiografia recente sobre a Reforma, há uma linha de abordagem que tem acentuado as diferenças entre o período depois da Paz de Augsburgo e o anterior. É o assim chamado “Konfessionalisierungsparadigma”, que traduziremos por paradigma da confessionalização. Este termo expressa a concorrência entre as três confissões (luterana, reformada e católica romana)²⁷⁷, que se fixaram na Alemanha na segunda metade do século XVI, e que, em íntima relação com seus respectivos Estados territoriais, produziram fortes políticas de catequização e controle social, naquilo que pela pesquisa alemã é chamado de “Sozialdisziplinierungsprozess”, que traduziremos por processo de disciplinamento social.²⁷⁸

O paradigma da confessionalização enfatiza o fato de que estas três confissões procuraram estabelecer um sistema social organizado, buscando fixar identidades culturais e sociais, “tanto a partir de suas teologias específicas, mas também a partir de suas hostilidades mútuas”.²⁷⁹ Assim cada uma procurava criar uma identidade em oposição à outra. Isto acabou sendo determinante para o desenvolvimento do sistema escolar. O historiador Gerhard Menk afirma que, cada vez mais se impõe o reconhecimento de que, depois do ímpeto educacional que foi o preparado pelo Humanismo e fortemente acelerado e institucionalizado pela Reforma, houve uma segunda e intensiva fase de fomento à escolaridade a partir da realidade confessional na

²⁷⁶ A partir de agora, vamos utilizar a designação luterana para as escolas, por considerá-la adequada para a segunda metade do século XVI, dado que, a partir da Paz de Augsburgo, as identidades confessionais passam a ser claramente estabelecidas. O termo luterano ajuda a delimitar não só em relação ao catolicismo, mas também ao calvinismo.

²⁷⁷ Como vimos, o luteranismo, ou seja, a linha da Reforma vinculada à Wittenberg, se tornou legal a partir da Paz de Augsburgo. Catolicismo romano é o termo utilizado para designar a Igreja católica na forma como ela se configurou após o Concílio de Trento (1545-1563). O calvinismo, mesmo que ilegal, foi adotado por alguns príncipes e pôde se propagar na Alemanha na segunda metade do século XVI.

²⁷⁸ Este paradigma da “Konfessionalisierung” surgiu no fim dos anos 1970 a partir de Wolfgang Reinhard e Heinz Schilling e sua aplicação é mais adequada para a região alemã do império. Eles foram influenciados pelos estudos do historiador católico E. W. Zeeden, que, na década de 1950, procurou mostrar que o desenvolvimento das confissões na segunda metade do século XVI não pode ser analisado em separado, mas deve ser visto a partir das relações entre as três, num processo de mútua influência e delimitação. Schilling e Reinhard enfatizam que este desenvolvimento a partir de influência recíproca deve ser visto em associação com a formação do Estado moderno e o assim chamado processo da disciplinamento social, teoria que surgiu a partir dos estudos do historiador G. Oestreich na década de 1960. Assim este paradigma da Confessionalização tem sua atenção voltada para as consequências da ação das três confissões em conjunto com o Estado na vida social, num processo que teria como objetivo a “disciplinamento e homogeneização dos súditos, por exemplo, através da disciplina moral (Sittenzucht)”. Cf. Stephan EHRENPREIS, *Reformation und konfessionelles Zeitalter*, p. 62ss.

²⁷⁹ Cf. Carter LINDBERG, op. cit., p. 424.

segunda metade do século XVI.²⁸⁰ A seguir, apresentaremos os desenvolvimentos no sistema escolar na segunda metade do século XVI.

2.6.1 - Hessen

Em Hessen, continuaram as tentativas de se aprimorar o sistema escolar. Havia avanços, mas vagarosos.²⁸¹ Em 1567, com a morte de Filipe, o território de Hessen foi dividido entre os quatro filhos deste, formando os territórios de Hessen-Kassel, sob Guilherme IV (ficou com metade do território), Hessel-Marburg, com Ludovico IV, (ficou com 1/4), Hessen-Rheinfels, sob Filipe II filho e Hessen-Darmstadt, sob Jorge I, (ambos com 1/8 cada um).

2.6.2 - Nassau-Dillenburg e Wittgenstein

Quando o território de Hessen aderiu à Reforma, sob o governo de Filipe, alguns pequenos condados vizinhos fizeram o mesmo, em função de uma certa dependência de Hessen. A divisão entre os filhos de Filipe diminuiu a influência de Hessen sobre estes condados vizinhos. Isto lhes permitiu determinar autonomamente sua confessionalidade, o que levou a um forte processo de calvinização em alguns condados na região conhecida como Wetterau. Os condes de Nassau-Dillenburg e Wittgenstein foram os primeiros a dar este passo.

A Reforma havia sido introduzida em Nassau-Dillenburg de forma gradativa, a partir de 1529, quando o príncipe Guilherme, o Rico, convidou um pastor luterano para atuar na corte. Finalmente, em 1537, foi publicada uma ordem eclesiástica. O sistema escolar latino, assim como nos outros territórios protestantes, foi, aos poucos, se reorganizando. Escolas existentes foram reformadas segundo os padrões humanistas-reformatórios e novas escolas foram fundadas em cidades como Herborn, Nassau e Haiger, de modo que, no fim do governo de Guilherme, todas as cidades tinham uma

²⁸⁰ Cf. Gerhard Menk, *Das frühneuzeitliche Bildungs- und Schulwesen*, p. 155.

²⁸¹ Por exemplo, no condado de Hersfeld, vizinho a Hessen, onde o príncipe Filipe já havia feito tentativas, em 1555, de instalar uma escola latina, só em 1570, depois de sua morte, isto foi possível, graças à ação de Abade fundar uma escola que logo se tornou famosa e atraiu muitos alunos. No entanto, isto não representa nada de especial, já que na mesma época, no território vizinho católico de Fulda, os jesuítas também abriram um ginásio o qual da mesma forma teve muito êxito. Cf. Gerhard MENK, *Das frühneuzeitliche Bildungs- und Schulwesen im Bereich des heutigen Hessen* p. 174.

escola latina.²⁸² Quando Guilherme faleceu, assumiu João VI. Este, por motivos políticos, mas também convicção religiosa, introduziu, em 1578, o calvinismo em Nassau-Dillenburg. João VI conseguiu erigir um sistema escolar bastante desenvolvido para um pequeno território como o seu. Em 1584, ele fundou um ginásio acadêmico em Herborn, com licença concedida pelo imperador para conceder grau acadêmico. Segundo Menk, os esforços de João VI não estavam apenas voltados para as escolas latinas e o estudo superior, mas também para as escolas alemãs, a fim de conseguir inculcar nos súditos a confissão calvinista, sendo que ele teria tido êxito neste sentido. Nas visitas de 1590, pôde-se constatar que, em praticamente todas as paróquias havia uma escola. Depois de 1590, o condado de Nassau-Dillenburg teve uma onda de fundações de escolas nas aldeias, as quais também podiam contar com professores. Somente nas pequenas aldeias, é que o pastor ainda tinha que assumir a função de professor. Esta relativa “profissionalização” dos professores era possível graças aos egressos da escola de Herborn, cujos alunos eram mantidos por bolsas estatais.²⁸³ Por isto, Menk considera que, em Nassau-Dillenburg, a assim chamada “Segunda Reforma”, como é conhecida a introdução do calvinismo nestes territórios, conseguiu para o campo, aquilo que a “primeira” já havia conseguido para as cidades. No entanto, não se deve superestimar o funcionamento destas escolas: apesar de toda esta organização, também havia fatores que acabavam tornando o funcionamento da escola precário: no verão, as crianças tinham que ajudar na colheita; no inverno, muitas vezes a neve e o frio impediam que elas fossem à escola e muitos pais tinham dificuldade de pagar a taxa escolar.²⁸⁴

O desenvolvimento em Nassau-Dillenburg acabou influenciando também territórios vizinhos, como Isenburg. Ali, no final do século, já havia um bom sistema escolar latino, fruto da Reforma luterana. Mas, depois que o território passou para o calvinismo, no final do século, ele estendeu também este sistema para as aldeias, contando com os alunos que eram formados na escola de Herborn como professores.²⁸⁵

²⁸² Cf. Gerhard MENK, *Territorialstaat und Schulwesen*, p. 186.

²⁸³ Cf. Gerhard MENK, *Territorialstaat und Schulwesen*, p. 190.

²⁸⁴ Cf. Gerhard MENK, *Das frühneuzeitliche Bildungs- und Schulwesen*, p. 178s.

²⁸⁵ Id., *ibid.*, p. 180.

2.6.3 - Hessen-Darmstadt

Este desenvolvimento, no entanto, não se tornou exclusivo dos territórios calvinistas: no território luterano de Hessen-Darmstadt, a situação não era muito diferente. Quando Jorge I, filho de Filipe, assumiu o trono em 1567, havia escolas alemãs apenas nas cidades. No campo, era raro o caso do sacristão que soubesse ler e se ocupasse com o catecismo. Jorge I se ocupou de forma intensiva com a questão escolar e, em 10 anos, foram edificadas 13 escolas no campo.²⁸⁶ O sucessor de Jorge I, Ludovico IV, tomou medidas ainda mais enérgicas para fomentar o sistema escolar. Segundo Heppe, isto foi uma reação contra o fato de o território de Hessen-Kassel ter se tornado calvinista em 1605. As novas escolas deveriam servir para fortalecer o luteranismo no coração dos súditos.²⁸⁷

Em 1607, o príncipe Ludovico IV fundou uma universidade em Giessen, como contrapartida para a de Marburgo, que havia se tornado calvinista em 1605. Esta universidade pôde suprir as necessidades de pessoal (professores e pastores) para os territórios luteranos da região, ou seja, Hessen-Darmstadt e Waldeck. Menk ressalta que não só a concorrência entre os territórios, mas também a concorrência entre as geograficamente próximas escolas superiores de Herborn e Giessen, acabou avivando as questões pedagógicas e escolares. Assim até a Guerra dos Trinta Anos, desenvolveu-se, na luterana Hessen-Darmstadt, um sistema escolar, o qual não ficava atrás das condições que havia nos territórios de Wetterau em relação à profissionalização dos professores.²⁸⁸

Em Hessen-Darmstadt se chegou a um nível de quase 90% de professores com formação acadêmica. Assim, a prática de o sacristão assumir uma escola estava quase que abolida segundo as visitas realizadas em 1628.²⁸⁹

2.6.4 – Sayn e Hessen-Marburg

Apesar de reconhecer o impulso da “Segunda Reforma” no sentido de ampliar principalmente as escolas alemãs no campo, Menk mostra que a calvinização nem

²⁸⁶ Cf. Gerhard MENK, *Das frühneuzeitliche Bildungs-und Schulwesen*, p. 181; Heinrich HEPPE, op. cit., v. 2, p. 27.

²⁸⁷ Cf. Heinrich HEPPE, op. cit., v. 2, p. 32; Gerald STRAUSS, *Luthers house of learning*, p. 21.

²⁸⁸ Cf. Gerhard MENK, *Das frühneuzeitliche Bildungs-und Schulwesen*, p. 182.

sempre produzia os resultados desejados. No condado de Sayn, as medidas enérgicas tomadas pelo conde Guilherme de Sayn, amparado por Nassau-Dillenburg e seu ginásio acadêmico de Herborn, para estender o sistema escolar para os níveis elementares, não teve tanto êxito. Até mesmo as escolas latinas funcionavam com dificuldade.²⁹⁰ Também em Hessen-Marburg a calvinização não teve os êxitos desejados no sistema escolar. O príncipe Maurício introduziu o calvinismo em 1605 e procurou implantar medidas intensivas de escolarização e calvinização, mas uma resistência de pastores e professores luteranos, bem com da população, fez com que isto não funcionasse. Nem mesmo a troca de todos os professores por calvinistas, chegou a produzir o resultado desejado. Outros esforços de Maurício para melhorar o sistema escolar acabaram comprometidos na Guerra dos Trinta Anos.²⁹¹

2.6.5 – Württemberg

No ano de 1550, quando o príncipe Ulrico faleceu, seu filho, Cristóvão, assumiu o trono. Cristóvão teve a vantagem que, em 1552, foi assinado o Tratado de Passau e em 1555 foi selada a Paz de Augsburgo, o que, certamente, contribuiu para que a vida eclesiástica e o sistema escolar pudessem ter um grande impulso. Ele procurou superar as dificuldades resultantes da derrota na Guerra de Esmalcalda e, para reorganizar a igreja, chamou o reformador Johannes Brenz. Em 1553, por influência de Brenz, foi instalado um órgão que seria responsável pelas questões eclesiásticas (consistório), o qual também centralizou as questões escolares e assumiu a tarefa de uniformizar e colocar cada vez mais sob controle estatal o sistema escolar, inclusive o alemão.

Num protocolo de visitação dos anos de 1556-1559, se vê que, entre as ações deste consistório, está a de estimular as cidades e aldeias a fundarem escolas, prevendo, inclusive, auxílio financeiro do Estado na forma de concessão de prebendas ou de outros bens eclesiásticos.²⁹² Em 1559, surgiu uma ordem eclesiástica, cujo estatuto escolar viria a se tornar paradigmático para outros territórios evangélicos, inclusive a Saxônia. Este estatuto escolar de Württemberg de 1559 significou a consumação da passagem do

²⁸⁹ Cf. Gerhard MENK, *Das frühneuzeitliche Bildungs- und Schulwesen*, p. 182.

²⁹⁰ Cf. Gerhard MENK, *Territorialstaat und Schulwesen*, p. 198s.

²⁹¹ Cf. Gerhard MENK, *Das frühneuzeitliche Bildungs- und Schulwesen*, p. 183.

²⁹² Cf. Eugen SCHMID, *Geschichte des Schulwesens in Altwürttemberg*, p. 12.

sistema escolar das mãos das cidades e da Igreja para as mãos do Estado territorial.²⁹³ Um exemplo desta centralização é a determinação de que a contratação de professores nas cidades e aldeias precisava de aprovação do consistório eclesiástico, o qual era subordinado à autoridade secular. Em contrapartida, apesar de que estas escolas nas cidades deveriam ser mantidas pela caixa comunitária, onde houvesse dificuldades o Estado territorial poderia ajudar com parte dos bens eclesiásticos. O conteúdo escolar e duração das aulas também eram detalhadamente determinados. Além disso, foram estabelecidas visitas regulares (deveriam ser semestrais, mas depois se tornaram anuais).²⁹⁴

Este estatuto escolar de 1559 previa a instalação de escolas latinas em todas as cidades, as quais teriam de duas a quatro classes, dependendo do tamanho da cidade. Para cada classe, se precisava, em geral, de dois anos escolares. Mas a medida mais importante foi a determinação de instalação de escolas em mosteiros, as quais eram totalmente financiadas pelo Estado territorial, como aquelas que já havia na Saxônia Albertina. No entanto, diferente da Saxônia, onde estas escolas de mosteiro tinham só o nível de ginásios, surgiram dois tipos de escolas em mosteiros: inferiores, que se ocupavam com as primeiras classes e avançadas, que admitiam o aluno depois que este já tivesse freqüentado as primeiras classes em outra escola latina. Destes mosteiros avançados, o aluno poderia ir para os ginásios de Stuttgart ou Tübingen, que preparavam para a universidade. Importante é ressaltar que estas escolas de mosteiros não só eram gratuitas, mas também forneciam todo o sustento necessário para o aluno, tendo em vista receber alunos pobres. Os que ali quisessem estudar, deveriam se comprometer a estudar Teologia. Para ser aceito numa escola de mosteiro, o aluno deveria passar em exames feitos pelo consistório. No entanto, para o final do século, já não havia vagas para todos. Diante da pergunta, “por que os pais deixavam seus filhos estudar numa escola latina, se depois iriam se tornar artesãos e agricultores de qualquer maneira?”, Schulz afirma que a gratuidade era um fator e o prestígio, outro. Além disso, sempre havia a possibilidade de se seguir uma carreira religiosa. De qualquer maneira, este esquema providenciou um certo prestígio para as escolas latinas e, por conseguinte, um elevado nível do sistema escolar em Württemberg.²⁹⁵ Não há números precisos sobre

²⁹³ Cf. Thomas SCHULZ, *Zur Rolle und Bedeutung der Lateinschulen*, p. 110.

²⁹⁴ Id., *ibid.*, p. 111.

²⁹⁵ Id., *ibid.*, p. 129.

o crescimento de escolas latinas. No entanto, o fato de estas formarem mais alunos do que as escolas de mosteiro podiam assumir, demonstra que, em termos de satisfação de necessidade de formação de pessoal, o sistema escolar de Württemberg foi bastante eficaz. De fato, Württemberg apresenta, entre os territórios protestantes, no final do século XVI, o índice mais elevado de pastores com algum tipo de estudo superior, estando em condições de “exportar” religiosos para outros territórios.²⁹⁶

Mais do que a eficácia que pôde produzir no sistema de escolas latinas, este estatuto escolar se tornou famoso porque representou um marco na história das escolas alemãs, cujo funcionamento, inclusive currículo, foram regulamentadas pela primeira vez por um Estado territorial. Importante é ressaltar que, quando este estatuto escolar foi publicado, as escolas alemãs tinham se ampliado, de modo que ele não se preocupa em ordenar sua instalação: ele as pressupunha. Assim, a função do sacristão como professor, que já era recomendada e praticada, agora foi regulamentada. Além do aprendizado da leitura e escrita, o conteúdo básico destas escolas era o catecismo compilado por Johannes Brenz e trechos da Bíblia, sendo que havia uma forte ênfase na memorização do catecismo. Era prevista uma rigorosa disciplina e, ao professor, era recomendado “que castigue os alunos com medida, para que eles sejam melhorados e não venham a sentir medo da escola”.²⁹⁷ O professor somente seria instalado depois de examinado pelo consistório eclesiástico, depois de provar uma conduta irrepreensível e confessar a adesão às Confissões de Augsburgo e de Württemberg.²⁹⁸

O êxito destas medidas fica claro nos relatórios de 1580. Em 1559, havia escolas em 180 localidades. Em 150 destas, havia também uma escola alemã. O protocolo de 1581 registra 270 escolas, sendo que a maioria das novas fundações é de escolas alemãs.²⁹⁹ Registros do ano de 1600 mostram que havia 400 escolas alemãs, o que, sem dúvida, significou um grande aumento em relação àquilo que havia na metade do século.³⁰⁰ Além disso, a partir do início do século XVII, cada vez menos religiosos, como pastores e sacristãos, exerciam a função de professores, já que, em geral, as escolas

²⁹⁶ Cf. Martin BRECHT, *Herkunft und Ausbildung der protestantischen Geistlichen*, p. 170; Arno SEIFERT, op. cit., p. 273s.

²⁹⁷ Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 536.

²⁹⁸ Id., *ibid.*, p. 535ss.

²⁹⁹ Cf. Eugen SCHMID, op. cit., p. 29.

³⁰⁰ Id., *ibid.*, p. 36.

alemães, podiam contar com um professor.³⁰¹ O sistema estava tão bem desenvolvido que, segundo Schmid, nem mesmo com a Guerra dos Trinta Anos teria sido desmantelado.³⁰² Mas o historiador Hermann Ehmer ressalta que, apesar de que em Württemberg a escola tenha sido estimulada também no verão, a regra era que ela acontecia mais no inverno, já que os pais precisavam das crianças no verão.³⁰³

2.6.6 - Saxônia Eleitoral

Na Saxônia eleitoral,³⁰⁴ o príncipe-eleitor Maurício faleceu em 1553. Seu irmão e sucessor, o duque Augusto I (1526, 1553-1586), era um adepto da Reforma. Por ter assumido o trono depois do tratado de Passau, pôde estar mais voltado para questões internas. Visitações abrangentes são realizadas e, fruto das mesmas, surge, em 1557, uma nova ordem eclesiástica. Esta, com algumas adaptações, apenas reforça o que havia sido ordenado na “Instrução”.³⁰⁵

Conflitos resultantes da introdução de elementos do calvinismo, o criptocalvinismo, no território acabaram envolvendo as autoridades eclesiásticas e seculares e freando o desenvolvimento do sistema educacional. Em 1574, Augusto I consegue tomar medidas para acabar com os problemas relacionados com o calvinismo. Ele mandou prender pessoas de sua relação mais íntima, como o pregador da corte, seu médico pessoal e seu chanceler, por eles defenderem uma concepção da Santa Ceia que se aproximava da concepção calvinista. Teólogos da Faculdade de Wittemberg também foram demitidos. A partir daí, segundo Seifert, foram instaladas as condições para uma reorganização eficaz do sistema escolar.³⁰⁶ Augusto I chamou para a Saxônia o teólogo Jacob Andreae, de Tübingen, que, ao que tudo indica, colaborou na formulação da ordem eclesiástica de Württemberg de 1559.³⁰⁷ Andreae depois viria a exercer a liderança no processo que levaria à elaboração da Fórmula de Concórdia, em 1577, e ao Livro de

³⁰¹ Id., *ibid.*, p. 38s.

³⁰² Cf. Eugen SCHMID, *op. cit.*, p. 413, opinião que é confirmada por Hermann EHMER, em *Ländliches Schulwesen in Südwestdeutschland während der frühen Neuzeit*, p. 80.

³⁰³ Cf. Hermann EHMER, *op. cit.*, p. 91; Heinrich HEPPE, *op. cit.*, v.2, p. 134.

³⁰⁴ Já vimos que, em 1547, o príncipe Maurício havia conseguido o título de eleitor e anexado terras da Saxônia Ernestina. A partir daí, é comum se chamar de Saxônia eleitoral apenas este território que ficou sob o governo de Maurício. O território que era pertencente à Saxônia Ernestina ficou praticamente reduzido à Turíngia.

³⁰⁵ Cf. Georg MERTZ, *op. cit.*, p. 514.

³⁰⁶ Cf. Arno SEIFERT, *op. cit.*, p. 306.

³⁰⁷ Cf. Ernst SCHWABE, *Das gelehrte Schulwesen Kursachsens*, p. 123...

Concórdia, de 1580. A partir deste processo, se conseguiu uma certa uniformidade entre os territórios luteranos na questão doutrinária, o que levou a um fortalecimento do aspecto confessional luterano.³⁰⁸

Em 1580, foi publicada uma ordem eclesiástica para a Saxônia, inspirada na de Württemberg de 1559. Esta manifesta uma forte preocupação confessional, o que se reflete na organização das escolas. Em relação à “Instrução”, que até aqui era o modelo oficial para a Saxônia, enfatizamos as seguintes mudanças: as escolas são divididas em cinco níveis e as escolas alemãs são pela primeira vez regulamentadas. São previstas duas visitas por ano a fim de se verificar a situação. Ao sacristão, além de ensinar o catecismo, é definitivamente regulamentada a função de ser professor nas escolas nas aldeias. Ele deveria ensinar a ler, escrever, catecismo e cantos eclesiásticos.³⁰⁹

Certamente que nem todas estas determinações puderam ser executadas. Assim, logo se viu, por exemplo, que somente uma visita por ano seria inviável. Com o tempo, tornaram-se mais esporádicas ainda.³¹⁰ Sobre os resultados, também não há uma unanimidade. Ralph Thomas faz uma descrição positiva, afirmando que o sistema escolar latino e alemão melhorou bastante, mas não indica fontes.³¹¹ Schwabe considera que o grande efeito da Reforma sobre a estrutura educacional até o final do século na Saxônia, mais do que ampliá-lo, foi o de transformá-lo em relação ao que havia antes, ao dar lugar para o Humanismo e procurar uniformizar as escolas. Mas ele considera que os conflitos teológicos dos anos de 1560 e 1570, prejudicaram o desenvolvimento do sistema escolar, já que a vitória do luteranismo ortodoxo teria dado uma característica exageradamente confessional e rígida para o sistema escolar. Assim, segundo Schwabe, entre os anos de 1480-1520, o Humanismo teria ajudado a impulsionar o sistema escolar. A Reforma, depois de dificuldades iniciais, teria continuado esta tradição humanista, mas, a partir dos anos de 1570, o confessionalismo teria levado um declínio em termos pedagógicos.³¹²

³⁰⁸ Cf. Günther GASSMANN, *As confissões luteranas*, p. 34ss

³⁰⁹ Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 604ss.

³¹⁰ Cf. Ralph THOMAS, op. cit., p. 131.

³¹¹ Id., *ibid.*, p. 131.

³¹² Cf. Ernst SCHWABE, op. cit., p. 152. Certamente, esta posição de Schwabe tem de ser compreendida como o ponto de vista de um erudito humanista do final do século XIX, que expressa sua insatisfação com isto que é considerado um retorno à escolástica a partir da ênfase na doutrina.

Sobre escolas alemãs no campo, os estudos de Heppe consideravam que, até a primeira metade do século XVII, muito pouco pôde ser realizado. Mas ele reconhece que, pelo menos no inverno, poderia haver escolas alemãs nas aldeias.³¹³ Wartenberg, que analisou relatórios de visitação de 1540 até 1580, afirma que estes documentos indicam que até a década de 1570 havia pouco interesse no campo por escolas, o que, associado à precariedade financeira e à falta de professores, dificultava muito a tarefa de ensinar. Neste sentido ele afirma que “o objetivo de ler a Bíblia na língua alemã não era suficiente para fazer o morador da aldeia se interessar pela escola”.³¹⁴ Karant-Nunn, cujo artigo é marcado por uma forte crítica às escolas luteranas no século XVI, afirma que, a partir de visitas de 1575, já foram tomadas medidas para o aumento de escolas no campo, em função da consciência, por parte do príncipe territorial, da necessidade de que os súditos assimilassem valores luteranos e cívicos. Os relatos de visitação até o final do século mostram um grande aumento destas escolas no campo a partir destas medidas. Mas ela ressalta que o funcionamento das mesmas era precário e que, por isto, elas não teriam alcançado tanto êxito como se costuma pensar no sentido de aumentar o nível de alfabetização.³¹⁵

2.6.7 – Ansbach-Bayreuth

Segundo o historiador Helmuth Jordan, na segunda metade do século XVI se teve mais êxito no desenvolvimento do sistema escolar no território de Ansbach-Beyreuth. Ele atribui isto a fatores como a Paz de Augsburg, à regência de Jorge Frederico e à ação de pastores como Jorge Karg.

Em 1556, o conde Jorge Frederico, filho de Jorge, o Piedoso, que havia morrido em 1543, alcançou a maioridade e assumiu a parte de Ansbach no condado. Com a morte de Alberto Alcibiades, de Bayreuth, em 1557, ele também assumiu o condado de Bayreuth. Sob a regência de Jorge Frederico, Jorge Karg, pastor da cidade de Ansbach, pôde ter forte influência sobre os rumos da vida eclesiástica no condado. Em 1556, ele

³¹³ Cf. Heinrich HEPPE, op. cit., v. 2, p. 177.

³¹⁴ Cf. Günther WARTENBERG, *Visitationen des Schulwesens im albertinischen Sachsen*, p. 67s.

³¹⁵ Cf. Susan KARANT-NUNN, *The reality of early lutheran education*, p. 132s. Mais a respeito, cf. abaixo, p. 117.

conseguiu reunir os pastores num sínodo, no qual publicou um parecer sobre a vida eclesiástica. Neste, ele se ocupa também com questões escolares e defende a instalação de escolas nas aldeias. Jordan ressalta, porém, que por trás desta determinação, não havia ainda o desejo de uma formação geral do povo e sim de preparação para formação de pastores e funcionários, já que estas escolas deveriam priorizar o ensino de Latim. No mesmo ano, o conde reage à iniciativa de Karg e envia uma ordem para os superintendentes eclesiásticos, para que estes assumam com zelo a função de estabelecer escolas nas aldeias. Neste caso, não se tratava apenas de medidas teóricas, mas também foram colocados bens eclesiásticos à disposição para se realizar isto.³¹⁶

A realização dos objetivos ainda foi um processo lento. Nos relatos de visitação de 1565 e, ainda em 1580, é ordenado que os visitantes instruem os pastores e diáconos a assumirem a função de professor.³¹⁷ No entanto, em 1581, depois das várias tentativas fracassadas de se fundar uma universidade, finalmente se conseguiu realizar a fundação de uma escola territorial que teria o nível de um ginásio acadêmico. Segundo Seifert, a concorrência dos jesuítas na região contribuiu para a concretização da fundação desta escola.³¹⁸ Ela foi fundada no ex-mosteiro de Heilsbronn. Desta escola, se esperava que já desse uma formação que possibilitasse a ida direto para o serviço na igreja ou escolas.³¹⁹

Só depois que os egressos do ginásio acadêmico de Heilsbronn começaram a assumir as escolas, enquanto esperavam para assumir um pastorado, é que foi possível aumentar o número de escolas alemãs no campo. Kühn afirma, sem no entanto mencionar fontes, que até o final do século XVI e início do século XVII, pôde ser estabelecido um sistema satisfatório de escolas, mas que este foi destruído na Guerra dos Trinta Anos.³²⁰

2.6.8 – Palatinado eleitoral

Se as rivalidades confessionais contribuíram para fomentar o sistema escolar, também podiam atuar no sentido de prejudicar o funcionamento das escolas. Este, por exemplo, foi o caso do Alto Palatinado. Ali a Reforma luterana havia sido introduzida gradativamente, com apoio popular, sendo que, em 1556, foi definitivamente

³¹⁶ Cf. Hermann JORDAN, *Reformation und gelehrte Bildung*, v. 2, p. 7ss.

³¹⁷ Id., *ibid.*, p. 70.

³¹⁸ Cf. Arno SEIFERT, *op. cit.*, p. 306.

³¹⁹ Cf. Hermann JORDAN, *op. cit.*, v. 2, p. 27.

oficializada pelo príncipe Oto Henrique. No entanto, em 1559, o príncipe Frederico III, sucessor de Oto Henrique, introduziu, de forma compulsória, o calvinismo. Isto provocou uma resistência da população e religiosos. Em 1576, o príncipe Ludovico VI reintroduziu o luteranismo, mas, em 1583, o território foi de novo calvinizado pelos príncipes Casimiro e Frederico IV. Depois da Guerra dos Trinta anos, o Alto Palatinado acabou sendo passado para a Baviera, o que levou a uma catolização.

Estudos indicam que, logo após a introdução da Reforma, houve um impulso para a educação através da fundação de muitas escolas latinas. No entanto, após cada mudança de confissão, a forte atuação do Estado para adaptar as escolas às suas confissões, como a troca de professores, teria produzido muita instabilidade, o que levou a um desinteresse em relação à escola por parte da população. Só no final do século, quando o calvinismo conseguiu se estabelecer, esta estabilidade permitiu o desenvolvimento do sistema escolar, inclusive do alemão. No entanto, com a Guerra dos Trinta Anos e outra troca de confissão, este entrou em colapso.³²¹

O caso de Amberg, principal cidade do território, serve de exemplo, não só dos conflitos confessionais, mas também de um fator que não pudemos contemplar devidamente nesta exposição: mesmo que se possa perceber um enfraquecimento do poder das cidades e fortalecimento dos territórios, continuou a haver tensões entre estes. Em Amberg, havia escolas alemãs antes da Reforma, mas por iniciativa particular. Em 1538, quando a Reforma foi introduzida na cidade, o conselho fundou uma escola em Alemão, cujo professor também teria a função de lecionar o catecismo. Segundo relatos de 1564, havia duas escolas alemãs para meninos e duas para meninas, que ali também aprendiam o catecismo, sendo que eram muito bem freqüentadas. Mesmo depois que o Estado territorial calvinista procurou assumir o controle sobre as escolas latinas, as escolas alemãs ficaram sob controle municipal. Assim, depois que o território passou para o calvinismo, as escolas alemãs se tornaram uma espécie de refúgio luterano e símbolo de autonomia da cidade. No entanto, em 1593, o príncipe calvinista acabou com esta autonomia, proibindo que se ensinasse o catecismo luterano na escola. Quando, depois da Guerra dos Trinta Anos, o território foi recatolizado, as escolas alemãs acabaram saindo totalmente do controle da cidade para o do território. Como foram os

³²⁰ Cf. Roland KÜHN, *Das Schulwesen von de Zeit der Reformation bis zur Aufklärung*, p. 401s.

jesuítas que assumiram a questão escolar, por não terem interesse no sistema elementar, as escolas alemãs, que haviam sido desmanteladas durante a guerra, demoraram muito para se reorganizar.³²²

2.7 – O SISTEMA ESCOLAR CATÓLICO NA ERA CONFSSIONAL

Já vimos anteriormente que, em relação ao sistema escolar latino, até a metade do século, do lado católico, ainda se sentia a crise dos anos 1520. A partir do Concílio de Trento, a reação católica pôde se tornar eficaz, principalmente em relação ao sistema de estudos superiores, que envolvia os ginásios e universidades. Isto se deve a uma ação da ordem dos jesuítas, os quais, no final do século, dominavam todo o sistema educacional ginásial e universitário alemão católico. Apesar de ter sido executado por esta ordem religiosa, também do lado católico este desenvolvimento foi patrocinado pelas autoridades territoriais, sejam elas seculares (Baviera e Áustria) ou religiosas, como Mainz e Trier. Os jesuítas fundaram ginásios durante a segunda metade do século XVI e início do século XVII em vários territórios, bispados e cidades da Alemanha, de modo a suprir as necessidades de religiosos, bem como de professores para as universidades católicas.³²³

Os jesuítas não se ocuparam com escolas elementares, nem mesmo latinas. Eles fundavam ginásios, que pressupunham que a criança já tivesse aprendido os rudimentos de ler e escrever em uma escola latina. Como isto também era difícil, era comum que os jesuítas tivessem que aceitar alunos sem este pré-requisito, os quais tinham então que recuperar tais conhecimentos através de aulas com um professor externo.³²⁴ Fora do conteúdo teológico, o ginásio jesuíta não se diferenciava muito do protestante. Era um ginásio humanista, cujo objetivo era a excelência no ensino de Latim, Dialética e Retórica, bem como a instrução religiosa, moral e Grego.³²⁵

³²¹ Cf. Margarete OLDENBURG, *Das Schulwesen von der Zeit der Reformation bis zur Aufklärung*, p. 438ss.

³²² Id., *ibid.*, p. 443s.

³²³ Cf. Arno SEIFERT, *op. cit.*, p. 329ss.

³²⁴ Id. *Ibid.* p. 330.

³²⁵ Cf. Arno SEIFERT, *Op.cit.*, p. 318; Karl Ernst MAIER, *Das Schulwesen von de Zeit der Reformation bis zur Aufklärung*, p. 371.

Não houve, em termos de educação elementar, nenhum empreendimento similar ao que os jesuítas alcançaram no nível ginásial e universitário. No entanto, nos territórios católicos também foram tomadas medidas para melhorar a escolaridade geral. Da mesma forma que do lado protestante, até a metade do século as escolas alemãs aumentavam em número à revelia das autoridades eclesiásticas e seculares, as quais também eram contra as mesmas. A partir da segunda metade do século, esta posição foi mudando. Na Baviera, onde, em 1553, foi publicado um estatuto escolar que procurava aprimorar o funcionamento das escolas latinas, visitas também foram realizadas e, em 1569, foi publicado um outro estatuto escolar em que as escolas alemãs também eram regulamentadas. Ele previa também a instrução religiosa e moral nas escolas alemãs, mas não tinha um detalhamento em relação ao funcionamento delas tão grande como, por exemplo, o estatuto de Württemberg, de 1559.³²⁶ Na Baviera, também foi instituído, em 1570, um órgão central chamado conselho eclesiástico, o qual deveria supervisionar as questões religiosas e escolares. Este estava ligado à Igreja, mas era integrado também por membros leigos. Ele seria responsável pelas visitas, devendo verificar também a questão escolar, a fim de evitar que as “seitas” proliferassem. Ao passo que, nas cidades, o conselho tinha a supervisão escolar, no campo esta era delegada aos padres.³²⁷

O historiador católico Walter Zeeden faz a seguinte afirmação, que mostra a similaridade, na segunda metade do século XVI, entre o engajamento da autoridade secular católica na questão educacional com aquela que acontecia no lado protestante:

Prédica e catecismo, escola e lar, foram colocados a serviço desta educação; príncipe territorial e autoridade municipal declaravam, através de mandatos, que eles, em função de seu ofício político, seriam chamados por Deus para realizar esta tarefa educativa.³²⁸

Além destas medidas com apoio estatal, há vários testemunhos de como a concorrência confessional impulsionou o sistema escolar do lado católico. É o caso dos cardeais Otto Truchsess e Heinrich von Knoringen que, nos sínodos diocesanos de 1567 e 1610, respectivamente, ordenaram medidas para instalação de professores adequados,

³²⁶ Cf. Karl Ernst MAIER, op. cit., p. 361.

³²⁷ Cf. Rainer MÜLLER, *Das Schulwesen von der Zeit der Reformation bis zur Aufklärung: Altbayern*, p. 387; Karl Ernst MAIER, op. cit., p. 362.

³²⁸ „Predigt und Katechese, Schule und Elternhaus wurden in den Dienst dieser Erziehung gestellt; Landesfürsten und städtische Obrigkeit erklärten in Mandaten, dass sie zu solcher Erziehungsaufgabe kraft ihres politischen Amtes von Gott berufen seien“. Walter ZEEDEEN, conforme citação em Klaus GANZER, *Das Konzil von Trient und das Volksfrömmigkeit*, p. 22.

escolas para meninas nas localidades maiores e escolas nas pequenas localidades (em Alemão). Estas tiveram um certo êxito, já que, por exemplo, na região de Höchstädt, onde em 1558 das 28 aldeias, só duas tinham escola, em 1578, 10 aldeias já as possuíam.³²⁹

O mesmo é testemunhado para as cidades suábias da Baviera. Oblinger cita uma afirmação do historiador Baumann, de 1890, em que este afirma que, nestas cidades, o sistema escolar alemão foi impulsionado pela divisão confessional, pois as duas confissões (católica e luterana) disputavam entre si, através de escola, fortalecer a fé nos jovens.³³⁰

No território eclesiástico eleitoral de Mainz, também foram tomadas medidas para melhorar o sistema escolar e a formação do clero, a fim de educar o povo, através do ensino do catecismo e pregação. Na argumentação para isto é mencionado claramente o desejo de evitar o desenvolvimento das idéias reformatórias.³³¹

Havia, também do lado católico, tentativas de influenciar a piedade popular através da leitura de literatura religiosa. Isto revela que também do lado católico havia motivos religiosos que levavam a um desejo de maior escolaridade entre os leigos. É o caso de alguns jesuítas, como Pedro Canísio, que, além do catecismo que se tornou o mais usado, também publicou, em 1577, o livro de edificação „Maria, a incomparável virgem e santíssima mãe de Deus“.³³² Em meados do século, havia muitas publicações de coletâneas de oração, livros de meditação ligados à paixão de Cristo e à adoração a Maria e livros de consolo para tempos difíceis.³³³

A historiografia mais recente, portanto, tende a minimizar a superioridade protestante sobre os católicos em relação à educação escolar no século XVI. Esta superioridade, em termos de formação, é bem documentada para o século XIX.³³⁴ Mas há

³²⁹ Cf. Adolf LAYER, *Das höhere und niedere Schulwesen*, p. 1171.

³³⁰ Cf. Hermann OBLINGER, *Das Schulwesen von der Zeit der Reformation bis zur Aufklärung*, p. 466.

³³¹ Cf. Rolf DECOT, *Obrigkeitsliche Versuche zur Erneuerung der Frömmigkeit*, p. 79.

³³² Cf. Klaus GANZER, *Das Konzil von Trient und das Volksfrömmigkeit*, p. 22.

³³³ Cf. Heribert SMOLINSKY, *Volksfrömmigkeit und religiöse Literatur im Zeitalter der Konfessionalisierung*, p. 28.

³³⁴ Dados de 1806 indicam que, numa mesma região do Baixo Reno, 84% das crianças protestantes em idade escolar freqüentavam a escola, ao passo que, entre os católicos, o número era de 53,5%. Existem várias estatísticas que podem indicar esta superioridade da escolaridade protestantes no século XIX e XX. Cf. Michael KLÖCKNER, *Ursachen des katholischen Bildungsdefizit in Deutschland seit Luthers Auftreten*, p. 176.

estudos recentes que questionam que isto possa ser remetido a motivos religiosos do século XVI, sugerindo que se deva a outros fatores e a desenvolvimentos posteriores. Entre estes, estaria a dissolução da ordem jesuíta, em 1773, pelo papa Gregório XIV, que levou a um colapso no sistema escolar erudito católico; a secularização que a Revolução Francesa causou e o fato de a unificação da Alemanha ter acontecido sob uma direção protestante.³³⁵

Por outro lado, é quase unânime que este fomento à escolaridade entre os católicos possa ser, em última análise, atribuído à Reforma, já que ela representa uma reação àquilo que acontecia do lado protestante. Havia certamente, já antes da Reforma, movimentos de reforma católicos que postulavam por uma melhor formação do clero e da população em geral. Mas eles não conseguiam se impor. Só depois que a Reforma conseguiu, em conjunto com as cidades e territórios, institucionalizar esta necessidade de melhor formação do clero e do povo em geral, é que isto conseguiu ser institucionalizado também do lado católico.³³⁶ Isto fica claro pelo fato de que, do lado católico, era comum se usar o argumento de combate à “heresia luterana” para fundamentar a fundação de escolas.³³⁷

2.8 - CONCLUSÕES

A partir do exposto acima, ressaltamos alguns aspectos da relação da Reforma com o sistema escolar em alguns territórios e cidades da Alemanha na segunda metade do século XVI até a Guerra dos Trinta Anos, segundo o atual estado da pesquisa. Depois da metade do século, no lado protestante, foi possível aprimorar o sistema escolar, surgindo, inclusive, planos para implantação de escolas alemãs. Isto foi possibilitado por fatores como a estabilidade política depois da Paz de Augsburg e o fato de que o sistema de escolas latinas já tinha sido relativamente organizado e supria as necessidades

³³⁵ Cf. Michael KLÖCKNER, op. cit., p. 178ss. Klöckner lembra que a Reforma teve uma vantagem relacionada com a adesão de muitas cidades. Dado que a população da cidade tinha mais escolaridade, só isto já contribuiu para este melhor nível. Além disso, no lado católico não teria havido um fenômeno peculiar ao protestantismo, que é o fato de que os filhos de pastores (das Pfarrhaus) se caracterizarem por terem um alto nível de formação, assumindo posições eminentes também em cargos seculares.

³³⁶ Cf. Heribert SMOLINSKY, *Kirchenreform als Bildungsreform*, p. 45.

³³⁷ Cf. Karl Ernst MAIER, op. cit., p. 361. Ulrich Köpf, ao analisar a fundamentação para a criação de escolas, afirma que, do lado protestante, esta seria teológica, ao passo que, do lado católico, a justificativa seria, em geral, a proteção contra a “heresia luterana”. Cf. Ulrich KÖPF, *Der Anspruch der Kirchen auf die Schule im 16. Jahrhundert*, p. 500ss.

institucionais. Neste sentido, no final do século, em função do êxito no estabelecimento de um sistema escolar erudito, entre os protestantes se podia contar com um clero bem formado.

Segundo o paradigma da confessionalização, a motivação para este desenvolvimento escolar, principalmente alemão, que atingisse uma maior parte da população, também estava fortemente ligado às rivalidades confessionais e interesses do Estado territorial. Mesmo que, em algumas situações, as rivalidades confessionais chegassem a prejudicar o sistema escolar, em geral, elas serviram para estimulá-lo. Neste sentido, os interesses confessionais coincidiam com os do Estado territorial. Numa época em que os Estados territoriais estavam se fortalecendo e em que a religião era a base da coesão social, era natural que o Estado quisesse ter na Igreja uma força que ajudasse a influenciar as mentalidades. No entanto, não se pode considerar isto uma apropriação calculista do Estado sobre a religião, já que, nesta época, a religião também determinava as mentalidades das classes políticas dirigentes. Religião não era, como no mundo contemporâneo, assunto de natureza privada, mas permeava toda a existência e motivos religiosos certamente influenciavam políticas públicas.

A pesquisa mais recente também tende a minimizar as diferenças entre católicos e protestantes na área da educação no século XVI. Assim, além dos êxitos dos jesuítas no estabelecimento de um sistema escolar ginásial e universitário, que chegou a se equiparar ao que havia do lado protestante, também havia medidas para a implantação de um sistema de escolas alemãs, mesmo que não se possa dizer que elas foram fomentadas na mesma medida que do lado protestante. Este fomento à escolaridade entre os católicos é atribuída à concorrência confessional, de modo que pode ser entendida como uma reação à prática escolar protestante, bem como às necessidades dos Estados territoriais católicos.

No entanto, é importante mencionar que há posições que relativizam um pouco esta ênfase do paradigma da confessionalização na ação do Estado territorial. Eugen Schmid, em seu trabalho sobre o território de Württemberg, acentua que o fator decisivo para a instalação das escolas alemãs no campo, além das necessidades práticas da população, não foi a ação estatal e sim as iniciativas dos visitantes e pastores. Segundo Schmid, mesmo que a Igreja e o Estado estivessem intimamente unidos, o interesse do Estado estaria mais ligado às escolas latinas para a formação de religiosos e pessoal para

a administração. Assim, somente estas é que podiam contar com ajuda estatal para sua manutenção. As escolas alemãs, mesmo que fossem ordenadas pelo consistório, deveriam ser pagas por fundos comunitários.³³⁸ Esta perspectiva de Schmid, que foi formulada no início do século XX, é contemplada por pesquisadores mais recentes, como Herman Ehmer. Este por exemplo, apresenta um relato da região de Wain, perto de Ulm. Ali, a Reforma foi introduzida em 1573. Como não havia escola, o primeiro pastor da cidade, Johannes Dürr, diz que, pelo fato de as crianças serem pobres, ele mesmo acabou assumindo a função de professor. Depois, a autoridade de Ulm acabou premiando o pastor com um aumento de salário.³³⁹ É claro que se poderia afirmar que os pastores também podiam ser considerados funcionários do Estado territorial, de modo a atribuir a este suas iniciativas. No entanto, isso deve ser feito com cautela, pois havia, no século XVI, vozes de pastores que eram contra a excessiva ingerência do Estado nas questões religiosas.³⁴⁰

Além disso, o exemplo acima citado por Ehmer, também chama a atenção para um outro fator de fomento à escolaridade geral que não é suficientemente contemplada pelo paradigma da confessionalização: o papel das cidades, inclusive pequenas, neste processo.³⁴¹ Estas também tinham interesse numa maior escolaridade de seus moradores, seja por motivos práticos ou pelo desejo de uma uniformidade religiosa. Além disso, os interesse das cidades podiam estar em conflito com os interesses do Estado, o que levava a tensões e, muitas vezes, ao boicote das cidades às iniciativas territoriais.³⁴² A rigor, estas perspectivas não contestam o cerne do paradigma da confessionalização, de que por parte das confissões em íntima ligação com o Estado territorial houvesse a intenção de, através das escolas, promover a sua confissão e estabelecer normas de conduta social. Mas elas corrigem estas perspectivas, no sentido de não atribuir tudo às necessidades do Estado territorial e não superdimensionar suas possibilidades de ação.

Sobre a relação entre fatores religiosos e políticos, talvez possamos dizer que os êxitos da Reforma na educação, mesmo que não devam ser superestimados, aconteceram em função de uma “coincidência histórica”, em que um discurso religioso encontra

³³⁸ Cf. Eugen SCHMID, op. cit., p. 32ss, p. 413s.

³³⁹ Cf. Hermann EHMER, op. cit., p. 83.

³⁴⁰ Cf. Gerald STRAUSS, op. cit., p. 300.

³⁴¹ O fato de superestimar o papel do Estado territorial e não contemplar o papel das cidades é uma das críticas que se faz ao paradigma da Confessionalização. Cf. Stephan EHRENPREIS, op. cit., p. 68s; Gerhard MENK, *Das frühneuzeitliche Bildungs- und Schulwesen*, p. 162s.

respaldo em processos econômicos, políticos e culturais, na mesma linha da tese clássica de Max Weber.³⁴³ O processo político básico era o fortalecimento do Estado territorial. Em termos econômicos, podemos mencionar a força das cidades. Em termos culturais, o apoio do Humanismo. Em relação ao Humanismo, é importante mencionar algo que não tivemos condições de desenvolver melhor neste trabalho: além de o Humanismo ter servido de instrumental intelectual para a Reforma, muitos humanistas colaboraram para o aprimoramento do sistema escolar da Reforma. Este é, por exemplo, o caso do ginásio protestante de Dortmund. Segundo estudos de Gerhard Sollbach, esta era considerada uma fundação que surgiu a partir de impulsos reformatórios. Ele concluiu que impulsos humanistas foram mais decisivos para esta fundação, mesmo que, depois, no contexto das rivalidades confessionais na partir da década de 1560, ele tenha assumido um caráter fortemente confessional.³⁴⁴

Finalizamos chamando a atenção para uma significativa mudança que se pode verificar na educação na Alemanha a partir dos estatutos escolares protestantes. Como vimos, os estatutos escolares são considerados mandatos do Estado ou das cidades, nos quais fica claro que é a autoridade secular a responsável pela educação. Vimos que este processo de controle da educação já estava acontecendo em muitas cidades. Mas isto provocava conflitos com a autoridade religiosa. Com a Reforma, este problema foi superado, já que esta função educativa da autoridade secular foi religiosamente legitimada. Além disso, ela foi ampliada para o Estado territorial. Os estatutos escolares também deixam claro que a função destas escolas não é só religiosa, mas também secular. Certamente que isto não deve ser considerado um processo de secularização, já que, a escola não perdeu sua função religiosa e ficou intimamente ligada à vida da Igreja. Mas cremos poder dizer a partir disto que, depois da Reforma, a educação formal foi legitimada e institucionalizada como uma tarefa pública, deixando de ser uma questão particular ou de interesse apenas da Igreja como instituição.³⁴⁵

³⁴² Algumas cidades, por exemplo, boicotavam as visitas. Cf. Gerald STRAUSS, op. cit., p. 261.

³⁴³ Cf. Max WEBER, a ética protestante e o espírito do capitalismo.

³⁴⁴ Cf. Gerhard SOLLBACH, *Die Einrichtung des Gymnasiums in Dortmund 1543*, p. 105ss.

³⁴⁵ Strauss considera que esta união de objetivos seculares e religiosos, que ele chama de uma interdependência da consciência religiosa e moralidade cívica, é uma inovação da Reforma. Cf. G. STRAUSS, op. cit., p. 163. Scheel, que em sua análise das escolas luteranas do século XVI, enfatiza a continuidade com práticas medievais, considera que justamente o reconhecimento da função secular da escola é uma inovação da Reforma. Cf. Otto SCHEEL, *Luther und die Schule seiner Zeit*, p. 172.

3. LUTERO E A PRÁTICA ESCOLAR LUTERANA ATÉ A GUERRA DOS TRINTA ANOS

3. 1- A PRÁTICA ESCOLAR LUTERANA

Nossa análise, no capítulo anterior, se ocupou com as determinações dos estatutos escolares para o estabelecimento de um sistema escolar, bem como com as tentativas de execução das mesmas. Focalizamos, agora, o olhar para o funcionamento destas escolas segundo os estatutos escolares.

Apesar de que o aprimoramento no sistema escolar nem sempre correspondeu àquilo que era esperado pelos próprios reformadores, uma grande realização que pode ser associada com a Reforma é a implantação de uma prática uniforme e regulamentada da atividade escolar em nível territorial.³⁴⁶ Além disso, com a Reforma, esta uniformização e regulamentação, que já havia em algumas cidades, foi ampliada para muitas outras. Com isto se procurava superar as arbitrariedades e limitações locais características da Idade Média na educação.

³⁴⁶ Cf. Gerald STRAUSS, *op. cit.*, p. 188s.

3.1.1 – Sobre o conteúdo das escolas luteranas

3.1.1.1 – Escola latinas e ginásios

O conteúdo das escolas latinas protestantes estava voltado para três objetivos básicos: o domínio do Latim, a instrução religiosa e a instrução moral.³⁴⁷ Diferente das escolas atuais, elas não eram transmissoras de conhecimentos gerais.

Nas escolas latinas, o aprendizado e domínio do Latim clássico ocupavam a maior parte do tempo. A importância do domínio do Latim provém da concepção humanista, que entendia que a correta compreensão das coisas, até mesmo da mensagem religiosa, e a correta existência moral pressupunham uma formação lingüística clássica e exercício da retórica.³⁴⁸ Os primeiros anos das escolas latinas eram dedicados a aprender a ler e escrever e ao domínio da gramática. Nas classes superiores dos ginásios, se estudava dialética e retórica, consideradas ciências vitais para o correto refletir e falar. Autores clássicos como Cícero, Terêncio e Virgílio eram utilizados para se alcançar esta competência, além de outros livros didáticos produzidos no século XVI, principalmente os compilados por Melanchthon para isto.³⁴⁹

A introdução de um ensino religioso sistemático é considerada uma inovação da Reforma.³⁵⁰ Para a instrução religiosa, o catecismo adquiriu lugar central. Além dele, a instrução religiosa era realizada através de leituras bíblicas selecionadas, que, na medida do possível, deveriam ser explicada aos alunos. Nas classes mais adiantadas de alguns ginásios, eram estudados, inclusive, tratados de dogmática, como o livro *Loci Communes* de Melanchthon.³⁵¹

Deveria haver muito espaço para a música conforme os estatutos escolares. Ela servia para exercitar o Latim, mas sua importância residia principalmente na função que

³⁴⁷ Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 233; Arno SEIFERT, op. cit., p. 303; Sebastian KREIKER, op. cit., p. 14ss.

³⁴⁸ Cf. Josef DOLCH, op. cit., p. 177.

³⁴⁹ Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 253ss.

³⁵⁰ Cf. Arno SEIFERT, op. cit. p. 303. Josef DOLCH, *Lehrplan des Abendlandes*, p. 204.

³⁵¹ Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 232ss.

os alunos tinham no culto.³⁵² Apesar da defesa que Lutero fez do ensino de História e Matemática, elas raramente eram contempladas nos estatutos escolares.³⁵³

O objetivo da formação moral tinha fundamento teológico, relacionado com a doutrina dos dois regimentos, mas naturalmente não lhe era atribuído valor salvífico. Assim sua importância tem a ver com a função secular da escola, de preservação da ordem e da paz. Esta instrução moral era entendida a partir do conceito de „Zucht“, termo para o qual não existe uma tradução adequada ao Português. Assim, o descrevemos a partir de duas definições que se complementam. Gerald Strauss descreve o conceito de “Zucht” como um regime sistemático de formação de hábitos, que incluía, em parte, a instrução e formação de caráter, e, em parte, o controle e a punição, num procedimento que objetivava moldar a personalidade para a obediência.³⁵⁴ Asheim entende “Zucht” como a educação para a disciplina de seu estamento, ou seja, para a realização de seu correto papel social, para o qual a obediência era vital.³⁵⁵ A realização da “Zucht” implicava uma rigorosa disciplina, que nas escolas de mosteiro protestantes era similar a dos mosteiros medievais.³⁵⁶

É importante afirmar que, apesar da importância que a instrução moral adquiriu, a instrução religiosa continuava sendo a principal ênfase na escola.³⁵⁷ O estatuto escolar da “Ordem Eclesiástica da Saxônia”, de 1580, é representativo neste sentido:

Nas escolas cristãs devem ser praticadas três coisas prioritariamente: em primeiro lugar o temor a Deus e a verdadeira fé e religião; a segunda é a disciplina externa; a terceira, que os alunos se tornem pessoas eruditas e sensatas.³⁵⁸

Esta preeminência da instrução religiosa fica clara pelo fato de que, em alguns estatutos escolares, nos quais se proíbe o uso do Alemão até mesmo na hora da pausa, ele era permitido para o aprendizado do catecismo ou em algumas leituras bíblicas.

³⁵² Cf. Gerald STRAUSS, op. cit., p. 231; Friedrich HAHN, *Die evangelische Unterweisung*, op. cit., p. 48s.

³⁵³ Cf. Josef DOLCH, Op. cit, p. 209; Friedrich FALK, op. cit., p. 104s.

³⁵⁴ Cf. Gerald STRAUSS, op. cit., p. 238. As afirmações de Hahn e Mertz também vão neste sentido. Cf. Friedrich HAHN, op. cit., p. 13s; Georg MERTZ, op. cit., p. 393s.

³⁵⁵ Cf. Ivar ASHEIM, op. cit., p. 248ss. Cf. acima, p. 42ss.

³⁵⁶ Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 395; Sebastian KREIKER, op. cit., p. 198.

³⁵⁷ Cf. G. MERTZ, op. cit., p. 235s; Friedrich HAHN, *Die evangelische Unterweisung*, p. 17ss.

³⁵⁸ “In den christlichen Schulen sollen fürnemlich drey Dinge getrieben werden: das erste ist die Gottesfurcht und wahrhaftiger Glaube und Religion; das andere die äusserliche Zucht; das dritte, dass die Schüler gelehrte und verständige Leute werden“. Apud Sebastian KREIKER, op. cit., p. 197.

Além disso, boa parte dos estatutos previa orações e devoções diárias ou idas quase que diárias aos cultos.³⁵⁹

3.1.1.2 – Escola alemãs

Nas escolas alemãs se aprendia a ler e escrever, bem como a instrução religiosa e moral. Nestas fica claro que a prioridade era a instrução religiosa e moral, já que não havia a intenção de que a criança dominasse a língua alemã, a qual, durante o século XVI, ainda não estava totalmente estruturada como língua literária.³⁶⁰ Para a instrução religiosa, o catecismo também era a base. Neste sentido, por fornecer este mínimo de formação em conteúdos, considera-se que as escolas alemãs protestantes se tornaram verdadeiras instituições educacionais, diferentes das escolas alemãs medievais, que se limitavam apenas a ensinar a técnica de ler e escrever.³⁶¹

3.1.2 - Sobre os métodos

Os estatutos escolares não apresentam muitos detalhes sobre método, pois estão mais preocupados com questões de organização material e de conteúdo. Naquilo que determinam, há uma grande afinidade com o que os humanistas já defendiam.³⁶²

A memorização continuou sendo o principal método de aprendizagem durante todo o século. Não só o catecismo ou passagens bíblicas, mas também livros clássicos inteiros são previstos para serem decorados em alguns estatutos escolares.³⁶³ A memorização não só tinha o objetivo de inculcar conteúdos, mas também moldar a conduta moral, através da memorização de provérbios bíblicos e de autores clássicos.³⁶⁴ Mas não se deve precipitadamente associar isto a um atraso metodológico.³⁶⁵ Em primeiro lugar,

³⁵⁹ Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 235s; Friedrich HAHN, op. cit., p. 17ss; Friedrich FALK, op. cit., p. 103.

³⁶⁰ Cf. Günther HAMPEL, *Die deutsche Sprache als Gegenstand und Aufgabe des Schulwesens vom Spätmittelalter bis ins 17. Jahrhundert*, p. 79. No estatuto escolar da Saxônia de 1580 é formulado claramente de que o objetivo das escolas alemãs deve ser, em primeiro lugar, ensinar o catecismo e, então, a ler e escrever. Cf. Sebastian KREIKER, op. cit., p. 150.

³⁶¹ Cf. Rudolf ENDRES, *Handwerk-Berufsbildung*, p. 379ss.

³⁶² Segundo Friedrich Hahn, nas escolas evangélicas “novo é o conteúdo, mas não o método”. Cf. Friedrich HAHN, op. cit., p. 53; Georg MERTZ, op. cit., p. 337.

³⁶³ Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 355.

³⁶⁴ Cf. Friedrich HAHN, op. cit., p. 38.

³⁶⁵ Kittelson critica Strauss por este considerar que a escolha da memorização como principal método pedagógico tivesse a ver, em primeiro lugar, com a desconfiança em relação às capacidades humanas. Strauss afirma que os reformadores escolheram ensinar por um método que iria eliminar toda a

diante da falta de livros, a memorização continuava a ser uma maneira eficaz de se assimilar conteúdo. Em segundo lugar, ela era um método defendido pelos humanistas em função do exercício da memória. O bom uso do Latim clássico pressupunha a capacidade de se apropriar do máximo de palavras possível e o bom uso da retórica pressupunha a capacidade de guardar na memória muitas informações.³⁶⁶

No entanto, na prática, a memorização, que deveria ser um meio, acabou se tornando um fim em si mesmo no século XVI. Isto fica claro no caso do uso dos catecismos. Lutero e Melanchthon haviam recomendado que, após a memorização, viesse a explicação, e isto foi contemplado em muitas ordens escolares. O modelo da pergunta e resposta, como Lutero a apresenta no seu catecismo, é uma sugestão de modelo explicativo.³⁶⁷ No entanto, relatórios de visitação indicam que era mais comum se decorar, sem se entender o que estava escrito. Já na metade do século havia vozes que eram contra esta memorização como fim em si, mas esta prática só passou a ser fortemente questionada no século XVII por representantes da linha reformista da ortodoxia (Reformorthodoxie)³⁶⁸ e pelo Pietismo.³⁶⁹

Uma atividade que se tornou comum foi o teatro escolar. Aí está uma influência do Humanismo, que revitalizou as comédias clássicas, como Terêncio e Plauto. Além destes, que são previstos em vários estatutos escolares, eram feitas dramatizações de textos bíblicos. Estas dramatizações, as quais Lutero prezava, visavam a prática do Latim e o exercício da Retórica, formação moral e conhecimento bíblico.³⁷⁰

Alguns estatutos sugerem medidas para melhorar o rendimento escolar. A gratificação era um meio e podia ser em forma de um livro, dinheiro ou roupa. Também práticas de estímulo à concorrência eram comuns. Assim, em alguns estatutos, é

necessidade de criatividade humana, cortando a tendência do ser humano de escolher a mentira e não a verdade. Kittelson reconhece que o forte uso da memorização tinha a ver com a centralidade da doutrina. Mas ele acentua que, principalmente em relação ao povo simples, a consciência de que religião é algo a ser conhecido, mesmo que através da memorização, revela, na verdade, antes um otimismo em relação à prática medieval, em que religião tinha a ver com mistérios e a participação do povo ocorria preponderantemente através de rituais. Cf. James KITTELSON, *Learning and Education*, p. 159s.

³⁶⁶ Cf. Friedrich HAHN, op. cit., p. 54s; Georg MERTZ, op. cit., 358.

³⁶⁷ Cf. Friedrich HAHN, op. cit., p. 57. Veja acima, p. 39s.

³⁶⁸ Esta era uma linha da ortodoxia do início do século XVII que tinha similaridades com o Pietismo, como a ênfase na piedade interior. Cf. Harald WAGNER, *Orthodoxie*, p. 1156.

³⁶⁹ Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 55s.

³⁷⁰ Cf. Friedrich PAULSEN, op. cit., p. 363ss; Friedrich HAHN, Op. cit., p. 51. O teatro escolar também se tornou muito popular nos ginásios jesuítas.

previsto que os alunos se sentem numa ordem hierárquica, segundo seu rendimento escolar: os melhores em primeiro lugar e assim por diante.³⁷¹

Muitos estatutos contemplam algo que já fora defendido pelos humanistas e que Lutero havia enfatizado: não ignorar a capacidade de assimilação das crianças no processo de aprendizagem.³⁷²

Para manter a ordem e realizar a instrução moral, era comum se prever nos estatutos escolares protestantes o uso de castigos, inclusive corporais, tanto para meninos quanto para meninas. Por outro lado, estes estatutos postulam por moderação nos castigos, com o fim de evitar a tirania dos professores.³⁷³ Na prática isto era difícil de ser alcançado. A vara permaneceu sendo o símbolo do professor durante o século XVI. Mas os arquivos de alguns territórios e cidades contêm dossiês sobre crueldade de professores em relação aos alunos, o que, pelo menos, mostra que os visitantes não queriam deixar os castigos exagerados impunes.³⁷⁴

Práticas de controle de conduta eram fortemente fomentadas. Em algumas escolas, havia, inclusive, alunos que secretamente faziam o papel de delatores e outras em que a delação era considerada obrigação.³⁷⁵ Práticas de humilhação, como carregar no pescoço uma gravura com um burro desenhado, também eram previstas em alguns estatutos escolares.³⁷⁶

³⁷¹ Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 378ss; Sebastian KREIKER, op. cit., p. 214.

³⁷² Sobre Lutero, veja acima p. 35s. Cf. Friedrich HAHN, op. cit., 59s; Georg MERTZ, op. cit., p. 359. G. STRAUSS, Op. cit., p. 177.

³⁷³ Cf. F. FALK, op. cit., p. 106; Sebastian KREIKER, op. cit., p. 220ss. Kreiker afirma que havia muitas vozes contra o uso de castigos corporais, como provavelmente Melanchthon e com certeza Erasmo. Mas era difícil de abolir esta prática. O primeiro diretor das escolas territoriais de mosteiro na Saxônia quis proibir os castigos corporais, mas teve que ceder diante da resistência dos professores. Cf. Sebastian KREIKER, op. cit., p. 224.

³⁷⁴ Cf. G. STRAUSS, op. cit., p. 180s.

³⁷⁵ Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 395.

³⁷⁶ Cf. Sebastian KREIKER, op. cit., p. 217.

3.2 – A REPRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS LUTERANAS

3.2.1 – Sobre o conceito de representação

Ao continuarmos nossas exposições sobre as escolas luteranas no século XVI, queremos introduzir o conceito de “representação”, que cremos ser adequado como instrumental para se analisar os resultados recentes da historiografia sobre o tema. Para tanto, nos baseamos na formulação deste conceito feita por Dagmar Meyer:

sempre estamos lidando com representações do real, que não são apenas múltiplas, mas particulares e interessadas, convergentes ou divergentes, algumas das quais acabam adquirindo uma autoridade maior, transformando- se em senso comum.³⁷⁷

Este conceito relativiza uma perspectiva realista, que crê que a representação reflete fielmente a realidade, “apagando os vestígios do trabalho que o produziu ou em que a narração não parece ser a voz de um autor [mas] a realidade que fala por si própria”.³⁷⁸ De fato, na historiografia sobre as escolas luteranas, existem várias representações que se tornaram “senso comum” e que recentemente estão sendo questionadas.

Este é o caso do tipo de representação que se cultivou a partir do Iluminismo, que associava a Reforma com desenvolvimentos da modernidade. Principalmente a idéia de que, com a Reforma, a partir da atuação de Lutero, teria se concretizado a legitimação da autonomia do indivíduo.³⁷⁹ Nesta perspectiva, às escolas protestantes era concedido um lugar vital, como instituições que teriam a função de fomentar esta liberdade e autonomia individual. Autores, cujas obras se tornaram clássicas na história da educação no século XVI na Alemanha e que, em função das informações que possuem, continuam sendo um referencial até hoje, como Mertz, Paulsen e Schmid, fazem claramente esta associação. Assim Georg Mertz afirma que o direito da pessoal individual, o qual a Reforma, diferente da Idade Média, acentuaria categoricamente, teria como consequência a educação do aluno para a autonomia nas escolas luteranas.³⁸⁰ Segundo Eugen Schmid,

³⁷⁷ Dagmar MEYER, *Identidades traduzidas*, p. 110.

³⁷⁸ Id., *ibid.*, p. 109.

³⁷⁹ Cf. Carter LINDBERG, *op. cit.*, p. 31s.

³⁸⁰ Cf. Georg MERTZ, *op. cit.*, p. 338.

“o fundamento da ordem escolar”, de 1559, em Württemberg, seria visivelmente a valorização da pessoa individual, libertada das restrições impostas pela igreja medieval.³⁸¹ Friedrich Paulsen, ao comparar as escolas jesuítas com as protestantes, afirma que Loyola representaria o espírito absolutista eclesiástico espanhol, um espírito guerreiro, formado na longa luta contra os pagãos, e que significaria a contradição absoluta em relação ao espírito germânico da livre personalidade, do qual Lutero teria sido o primeiro grande representante. A partir daí, teria surgido a luta entre a vontade organizada para o poder e a vontade para a liberdade individual.³⁸² Na avaliação da educação da Alemanha no século XVI, ele considera que, apesar das semelhanças que havia entre os ginásios jesuítas e protestantes, se pode representar a diferença entre eles com os termos “disciplina” versus “liberdade”, “organização” versus “individualidade”. Depois ele conclui:

[...] A História não se decidiu a favor da disciplina, mas da liberdade. Por maior que tenham sido os êxitos da Sociedade de Jesus, não há dúvida de que a condução da vida espiritual do povo alemão foi parar, desde a separação [confessional] sempre mais decididamente nas mãos da metade protestante.³⁸³

Lorenzo Luzuriaga escreve sobre a Reforma:

A Reforma é parte do grande movimento humanista da renascença; é a sua aplicação à vida religiosa. Humanismo e Reforma coincidem em muitos pontos, posto divirjam em outros. Primeiramente coincidem na acentuação da personalidade autônoma, da individualidade livre ante qualquer coação exterior, seja intelectual, seja religiosa. Depois, ambos os movimentos têm sentido crítico quanto a toda autoridade dogmática.³⁸⁴

Tais afirmações, que heroicizam as escolas luteranas no século XVI e as associam com valores da modernidade, como a autonomia do indivíduo, têm sido fortemente criticadas recentemente. Um forte impulso para isto veio a partir da obra do historiador norte-americano Gerald Strauss, *„Luther’s house of learning: indoctrination of the young in the German Reformation”*.

³⁸¹ Cf. Eugen SCHMID, op. cit., p. 18.

³⁸² Cf. F. PAULSEN, op. cit., p. 388s.

³⁸³ Tradução de: „Die Geschichte hat nicht zugunsten der Disziplin, sonder der Freiheit entschieden. So gross die nächsten Erfolge der Gesellschaft Jesu waren, so ist darüber doch kein Zweifel, dass die Führung in der geistigen Welt des deutschen Volkes seit der Trennung immer entschiedener an die protestantischen Hälfte gekommen ist“. Cf. Friedrich PAULSEN, op. cit., p. 442.

³⁸⁴ Lorenzo LUZURIAGA, *História da Educação e Pedagogia*, p. 108.

3.2.2 - A tese de Gerald Strauss

Strauss fez uma ampla pesquisa sobre a relação entre luteranismo e educação no século XVI, principalmente a partir da segunda metade do século. Esta baseou-se em estatutos escolares, obras sobre educação de diversos reformadores e, principalmente, relatórios de visitação, para avaliar os resultados práticos das escolas luteranas no século XVI.

Strauss ressalta o fato de que a Reforma se tornou um processo educativo por excelência e um “empreendimento pedagógico sem precedentes”, o qual queria atingir toda a população e não apenas uma elite.³⁸⁵ Neste empreendimento, logo se entendeu a posição estratégica das escolas. Ele não questiona que, de fato, a partir da Reforma, houve um avanço no sentido de que muitas escolas foram estabelecidas, principalmente latinas, mas também alemãs, na segunda metade do século XVI, e que isto tenha levado a um aumento da alfabetização.³⁸⁶ Ele, no entanto, contesta a opinião dos “antigos historiadores luteranos”, como Heppel e Mertz, os quais atribuem a ampliação do sistema escolar no campo a uma consequência da vontade de proliferação da “verdade evangélica da Reforma”. Strauss considera que este impulso se deveu a necessidades da Igreja e do Estado de promover a confessionalização e disciplinamento social, ou seja, formação de súditos luteranos. Por parte da população, a motivação para aprender a ler e escrever estaria mais relacionada com motivos práticos da existência.³⁸⁷ Além disso, a partir de sua forte direção estatal, este empreendimento educativo é caracterizado por Strauss como um processo de condicionamento ou doutrinação, a partir da memorização do catecismo e do uso de rigorosas medidas disciplinares.

Isto já teria tido início com o próprio Lutero. Strauss acentua que Lutero originalmente tinha uma postura bem mais aberta em relação a este processo, mas que ele, em função dos acontecimentos conturbados da década de 1520 e da ignorância e vulnerabilidade das classes populares constatadas nas visitasções, se conscientizou que o povo não poderia viver com a liberdade que havia pregado. Assim, se Lutero antes era contra as visitasções como instrumento de imposição de uma uniformidade, teve que

³⁸⁵ Cf. Gerald STRAUSS, op. cit., p. 2; 175.

³⁸⁶ Id., ibid. p. 201s.

³⁸⁷ Id., ibid., p. 20ss.

aceitá-las, abandonando sua postura voluntarista.³⁸⁸ Nesta mudança, a educação foi passando de particular³⁸⁹ para pública, do voluntário para o compulsório e do associativo para o institucional. Assim, a Reforma teria se tornado uma questão de lei territorial, e os estatutos escolares teriam dado às escolas um papel vital para moldar a vida civil e religiosa da comunidade. Neste processo, o Estado territorial vai assumindo uma importância central, sem cujo apoio não seria possível alcançar os objetivos propostos. O Estado pôde organizar as iniciativas locais isoladas e reunir as condições financeiras, de modo que a educação formal escolar se tornou assunto de política pública. Assim se teria procurado, por meios políticos, preservar o ímpeto criado carismaticamente no início da Reforma. Ele considera que, apesar da íntima ligação entre Igreja e Estado, este último manteve a supremacia.³⁹⁰ Portanto a intenção de aumentar a alfabetização era motivada também pelo objetivo de melhor realizar a doutrinação, a fim de moldar a crença religiosa e o comportamento, bem como levar a uma uniformidade de crença. Na segunda metade do século XVI, no contexto das rivalidades confessionais, o medo da heterodoxia teria intensificado isto.³⁹¹ No entanto, Strauss reconhece que aquilo que as autoridades seculares fizeram depois de 1530 tem pouco a ver com o que Lutero pensava em termos de educação.³⁹²

Por trás destas medidas, estariam concepções teológicas luteranas e concepções pedagógicas humanistas, cuja junção acabou levando a uma ambigüidade: por um lado, havia um pessimismo em relação à educação, relacionada a uma forte consciência do pecado e à negação do livre arbítrio. Por outro lado, a necessidade de legitimar a educação levou à aceitação de um conceito que acreditava na capacidade de moldar a mente e conduta do ser humano.³⁹³ Assim, o suposto pessimismo luterano em relação à natureza humana, que Lutero teria desenvolvido, por exemplo, no escrito “*Da vontade cativa*” (De servo arbítrio),³⁹⁴ levou à legitimação da sujeição do indivíduo a medidas administrativas de controle e coerção intelectual. Além disso, a doutrina da justificação somente pela fé, além de ser difícil de ser assimilada pelo povo, era incapaz de moldar

³⁸⁸ Id., *ibid.*, p. 251.

³⁸⁹ Strauss afirma que, para Lutero, educação seria, em primeiro lugar, tarefa dos pais. Mas, como eles não o fazem, o Estado teria de agir. Cf. Id., *ibid.*, p. 6s, 109ss.

³⁹⁰ Id., *ibid.*, p. 259.

³⁹¹ Id., *ibid.* p. 4ss., 158s.

³⁹² Id., *ibid.*, p. 10, n. 50.

³⁹³ Segundo Strauss, esta ambigüidade já estaria presente em Lutero. Cf. p. 35s.

³⁹⁴ OSel 4, (11) 17-216.

sua conduta.³⁹⁵ Diante desta dificuldade de justificar de forma convincente a ação moral externa, necessária para a ordem social, o acento continuou na disciplina (Zucht), que, assim como na Idade Média, era parte integrante das ordens escolares.³⁹⁶ Para isto, a obediência à autoridade seria um dos principais objetivos a serem alcançados.³⁹⁷ Daí teria surgido um empreendimento excessivamente dirigido pela autoridade secular, de caráter repressivo, autoritário e que não fomentava a autonomia individual. O objetivo das escolas luteranas não seria o desenvolvimento das capacidades inatas do indivíduo, mas sim criar um jovem dócil, modesto e obediente,³⁹⁸ de modo que espontaneidade, iniciativa, e julgamento subjetivo eram considerados destrutivos e o seu exercício era interdito.³⁹⁹

Por outro lado, a necessidade de fundamentar a prática educativa levou a que se impusesse uma concepção pedagógica, baseada em Aristóteles, que está em ambivalência com este pessimismo. É a concepção da “habituação”, para a qual Melanchthon teria contribuído. Segundo esta, acreditava-se ser possível moldar a mente dos jovens, caso se começasse um processo de habituação desde a mais tenra idade.⁴⁰⁰ Lutero era contra esta concepção, mas ela se impôs.⁴⁰¹ Assim, além das medidas disciplinadoras necessárias para manter a ordem, se colocava esperança no aprendizado do catecismo, com ênfase nos Dez Mandamentos, através da memorização, como maneira de moldar não só a crença, mas também a conduta.⁴⁰² O resultado, no entanto, foi que o catecismo acabou sendo usado com uma forma de coerção, para imprimir idéias num sujeito involuntário, que não produzia compreensão e nem curiosidade.⁴⁰³

Apesar do forte apoio estatal, segundo Strauss, este empreendimento educativo não teve êxito. Esta já teria sido a constatação dos próprios visitantes, que viam que, até o final do século XVI, nem a conduta tinha melhorado e também não se havia produzido o conhecimento religioso mínimo desejado. As pessoas não se interessavam pelo catecismo ou então se esqueciam dele quando se tornavam adultos.⁴⁰⁴ Assim ele conclui

³⁹⁵ Id., *ibid.*, 216ss

³⁹⁶ Id., *ibid.*, p. 223ss.

³⁹⁷ Id., *ibid.*, p. 241.

³⁹⁸ Id., *ibid.*, p. 136, 150.

³⁹⁹ Id., *ibid.*, p. 153.

⁴⁰⁰ Id. *Ibid.* p. 39ss, 73ss.

⁴⁰¹ Id., *ibid.*, p. 63.

⁴⁰² Id., *ibid.*, p. 84, 154ss.

⁴⁰³ Id., *ibid.*, p. 174s.

⁴⁰⁴ Id., *ibid.*, p. 250ss.

que os melhores esforços do governo para prover bons pregadores e instrução religiosa não trouxeram resultados.⁴⁰⁵ Para Strauss, um século de protestantismo trouxe pouca ou nenhuma mudança na consciência religiosa das pessoas comuns e na maneira como o homem e mulher comum conduziam as suas vidas.⁴⁰⁶

Strauss reconhece que, no caso das escolas latinas, onde a criança ficava mais tempo, porque tinha bolsa, os resultados eram bens melhores e o processo de “doutrinação” era eficaz.⁴⁰⁷ Isto também colaborou para que o nível de formação dos pastores tivesse melhorado consideravelmente a partir da Reforma e que escolas tenham proliferado. No entanto, não havia uma resposta pública correspondente.⁴⁰⁸

Um exemplo desta falta de êxito é o pequeno condado luterano de Neuburg. Há relatos que mostram que algumas pessoas iam tomar a comunhão no território ao lado, que era católico, já que lá não precisavam demonstrar nenhum conhecimento para recebê-lo.⁴⁰⁹ Ameaças de retaliação por parte do Estado territorial para aqueles que negligenciassem os deveres religiosos produziram um nível maior de adesão ou piedade externa. Mas certamente não interiorização e, muito menos, uma compreensão do que havia sido decorado. Assim, estas medidas não foram eficazes no sentido de produzir uma adesão moral, que levasse a uma ação moral voluntária de acordo com o objetivo dos reformadores.⁴¹⁰

Strauss menciona vários motivos para esta falta de resposta popular. Problemas práticos do cotidiano, principalmente relacionados com a pobreza, eram um forte fator. Num relatório de visitação, é afirmado que muitas pessoas não iam à igreja aos domingos, por medo de que suas casas ou animais fossem roubados. Um pastor teria dito que bastava um cachorro latir alto, para que as pessoas saíssem correndo da igreja, para ver se não era um ladrão.⁴¹¹

Por outro lado, os pastores não demonstravam sensibilidade para estes problemas. Ele diz que no modelo pedagógico dos reformadores luteranos se formou um ideal de

⁴⁰⁵ Id., *ibid.*, p. 271.

⁴⁰⁶ Id., *ibid.*, p. 299.

⁴⁰⁷ Id., *ibid.*, p. 281s.

⁴⁰⁸ Id., *ibid.*, p. 268, n. 2, p. 274ss.

⁴⁰⁹ Id., *ibid.*, p. 286s.

⁴¹⁰ Id., *ibid.*, p. 287ss.

⁴¹¹ Id., *ibid.*, p. 271, n.29.

como deveria ser o cristão e que isto substituiu o ser humano comum. Ele menciona o caso de crianças que trabalhavam nas minas a semana toda e assim se negavam a ir para o catecismo aos domingos. Diante disto, as autoridades eclesiásticas chegaram a sugerir que eles só fossem pagos depois de terem ido ao culto, para forçá-los a aprender o catecismo.⁴¹²

Assim Strauss considera que a tática que queria substituir a religiosidade popular por um novo conjunto de doutrinas não teve êxito para vencer a resistência popular. O que houve foi um processo de burocratização e acomodação da doutrina à classe social dirigente, fruto de uma usurpação do movimento pela autoridade secular, que enfraqueceu sua base popular. Strauss considera que a própria excelência na formação do clero contribuiu para aumentar a lacuna com a base popular. Assim, a mensagem luterana estava orientada para o burguês estabilizado, não tendo utilidade prática na vida nas massas. A Reforma foi eficaz no sentido de conseguir conquistar uma classe dirigente intelectual, mas não em moldar as mentes e condutas das massas.⁴¹³

Portanto, fica claro como Strauss contesta o tipo de representação das escolas luteranas que as associa a valores considerados positivos da modernidade, como o fomento à autonomia do indivíduo. Ao fazer isto, ele praticamente acaba substituindo esta representação por outra, que associa estas escolas a valores negativos para a modernidade, como controle social e repressão. Além disso, ele também minimiza os êxitos das escolas, já que elas, mesmo com forte apoio estatal, não ajudaram a produzir adesão popular à confissão luterana.

3.2.3 – Reações à tese de Strauss

Naturalmente que uma representação com esta de Strauss produziu uma forte polêmica. No contexto alemão, principalmente teológico, surgiram muitas críticas, mas nenhum trabalho que convincentemente refutasse as teses de Strauss. Em geral, se questiona a maneira como ele utilizou suas fontes, os protocolos de visitação, dos quais se considera que retirou preponderantemente os resultados negativos.⁴¹⁴ A maior parte

⁴¹² Id., *ibid.*, p. 281s.

⁴¹³ Id., *ibid.*, p. 303ss.

⁴¹⁴ Cf. Markus WRIEDT, *op. cit.*, p. 156; Stephan EHRENPREIS, *op. cit.*, p. 51.

dos estudos que reage aos resultados de Strauss foram feitas por historiadores norte-americanos.

James Kittelson, ao fazer uma análise dos protocolos de visitação da região rural da cidade de Estrasburgo, que na segunda metade do século XVI adotou uma linha fortemente luterana sob a liderança de João Marbach, contestou as conclusões de Strauss no que concerne ao êxito da Reforma. Kittelson concluiu que, na área rural de Estrasburgo, não teria havido tanta resistência popular para as transformações na crença e conduta, de modo que a Reforma teria conseguido produzir resultados eficazes neste sentido. Os jovens teriam conseguido assimilar os fundamentos da doutrina luterana segundo o catecismo, tornando-se luteranos, pelo menos, no sentido de professarem uma fé formal. Além do mais, os consistentes esforços educacionais da Igreja teriam sido mais eficazes do que atos coercitivos do governo.⁴¹⁵ A relação entre os leigos e os pastores teria sido boa e havia interesse, por parte dos pais, para que as crianças aprendessem o catecismo. Em algumas localidades, vinham tantas crianças que o pastor precisava de ajuda para ensiná-las.⁴¹⁶

Em outro artigo, Kittelson ressalta que, mesmo que no século XVI não se tenha atingido todos os objetivos esperados, certamente esta ação educativa da Reforma lançou sementes que puderam ser colhidas na segunda metade do século XVII, através de movimentos, como, por exemplo, o Pietismo. Este teve, a partir daquilo que foi semeado desde o século XVI, condições de influenciar um grande número de pessoas, produzindo uma religiosidade mais interiorizada.⁴¹⁷ Além disso, ele critica o fato de Strauss rotular como insensibilidade para com as pessoas simples e seus problemas cotidianos, bem como sinal de pessimismo em relação ao povo simples, a ênfase que se deu na assimilação da doutrina através da memorização do catecismo. Ele considera que aí havia justamente um elemento da modernidade: a compreensão de que religião é algo que poderia e deveria ser conhecido e interiorizado na consciência até mesmo do povo mais simples. Mesmo que a memorização tivesse sido usada como método para isto, ela era apreciada até mesmo pelos humanistas. Comparado ao tipo de piedade ritualista

⁴¹⁵ Cf. James KITTELSON, *Sucesses and failure in the German Reformation*, p. 155.

⁴¹⁶ Id., *ibid.*, p. 163ss.

⁴¹⁷ Id., *ibid.*, p. 162.

praticado na Idade Média, isto poderia também ser visto, segundo Kittelson, como um otimismo quanto ao povo simples.⁴¹⁸

A historiadora norte-americana Susan Karant-Nunn realizou estudos em protocolos de visitação do território da Saxônia e chegou a resultados que podem ser considerados mais negativos do que os de Strauss. Ela questiona, como já apresentamos anteriormente, que antes da década de 1570, na Saxônia, tivesse havido um grande desenvolvimento em termos de instala o de um sistema escolar a partir dos impulsos da Reforma. Karant-Nunn considera que o desenvolvimento que houve, no caso das escolas latinas, não foi muito maior do que seria de se esperar numa época em que a sociedade precisava cada vez mais da escrita por fatores econ micos, políticos, e em fun o do próprio florescimento da imprensa.⁴¹⁹ Sobre as escolas alemãs no campo, ela reconhece que, depois da década de 1570, a partir de impulsos do território em aliança com a Igreja, realmente aumentou o número de escolas. Mas ela faz duas críticas às mesmas: em primeiro lugar, elas não tinham tanto em vista o interesse de ensinar a ler e escrever, mas sim de inculcar o catecismo, o qual, acontecia em geral de forma oral. Além disso, o funcionamento das mesmas era precário. Este aumento de escolas foi possibilitado com o engajamento dos sacristãos como professores, os quais, em geral, não tinham a necessária forma o para esta tarefa. Assim ela ressalta que os resultados destas escolas sem professores adequados deixavam a desejar. Muitas crianças até aprendiam a ler, mas não a escrever. Além disso, Karant-Nunn chama a aten o para outro fator: em alguns lugares, escolas foram fundadas, mas no campo as pessoas resistiam a enviar as crianças à escola. Em muitos lugares, havia a escola e o professor, ou sacristão, que lecionava, mas quase não havia alunos.⁴²⁰ Por não haver adesão popular às escolas fora das cidades, eram necessárias medidas punitivas do Estado, forçando os pais a enviarem os filhos à escola,⁴²¹ Ela afirma que meninas tinham, antes da Reforma, mais possibilidades de acesso   instru o básica (principalmente por causa dos mosteiros femininos) do que até a década de 1570.⁴²² Assim, ela conclui, a partir de suas pesquisas, que a alfabetiza o era menor do que em geral se aceita e, mesmo naquilo

⁴¹⁸ Id., *ibid.*, p. 163.

⁴¹⁹ Cf. Susan KARANT-NUNN, *The reality of early lutheran education*, p. 132.

⁴²⁰ Há relatos, por exemplo, de Pratau, de 1617, em que crianças foram para escola durante 4 anos e não aprendiam a ler, ou o caso de uma vila de 1671, Stechau, em que, mesmo depois de muitos anos de escola na vila, ninguém sabia ler. Cf. Susan KARANT-NUNN, *op. cit.*, 133ss.

⁴²¹ Id., *ibid.*, p. 144.

⁴²² Id., *ibid.*, p. 138.

que se alcançou, não se pode atribuir apenas à realização dos desejos de Lutero e Melanchthon, mas também a outros fatores, como interesses do incipiente Estado moderno, desenvolvimentos na agricultura e economia rural e maior acesso a material impresso. Karant-Nunn considera que, em relação à Saxônia Eleitoral, Strauss tinha razão no sentido de que a Reforma falhou em conseguir fazer as pessoas pensarem, sentirem e agirem como cristãos.⁴²³

Citamos ainda, de forma resumida, outro trabalho que corrobora esta linha de pesquisa. A historiadora norte-americana Elisabeth Pardoe examinou protocolos de visitação do território de Württemberg. Ela também caracteriza este esforço de escolarização como uma prática de doutrinação e controle social e conclui que, apesar dos fortes esforços institucionais, havia uma grande dificuldade para se conseguir a adesão popular.⁴²⁴ Esta resistência não era ideológica e sim muito condicionada pelas difíceis condições de vida, que não eram levadas em conta pelas autoridades e pedagogos.⁴²⁵

O historiador alemão Sebastian Kreiker fez um estudo dos estatutos escolares protestantes do século XVI. Ele também acentua o caráter repressor e controlador das escolas luteranas a partir do que se pode ver nos estatutos. Kreiker também atribui isto às necessidades de disciplinamento social do Estado territorial, que teria levado a uma ênfase excessiva nesta instrução moral de caráter controlador.⁴²⁶ Segundo Sebastian Kreiker, se já havia antes da Reforma medidas disciplinares nas escolas, a diferença é que, depois da Reforma, elas passaram a ser entendidas como objetivo em si e os métodos para se conseguir isto foram aperfeiçoados.⁴²⁷

A partir do exposto acima, fica claro que a pesquisa de Strauss produziu mais estudos que a corroboram do que estudos que a refutam. Em função disto, cremos ser legítimo falar de uma Escola de Strauss.

⁴²³ Id., *ibid.*, p. 144.

⁴²⁴ Cf. Elisabeth L. PARDOE, *Education Economics, and Orthodoxy*, p. 286ss.

⁴²⁵ Id. *Ibid.*, p. 293ss, 315. O alemão Siegfried Müller chega a resultados semelhantes em estudos de protocolos de visitação do condado de Oldenburg do início do século XVII. Cf. Siegfried MÜLLER, *Die Konfessionalisierung in der Grafschaft Oldenburg*, p. 303ss.

⁴²⁶ Cf. Sebastian KREIKER, *Armut, Schule, Obrigkeit*, p. 17s, 230ss.

⁴²⁷ Cf. Sebastian KREIKER, *op. cit.*, p. 132, 196, 235.

3.2.4 – A cultura literária da Reforma e as escolas

Há outros tipos de representação relacionadas às escolas da Reforma que têm sido revistas. Uma é sobre a relação destas escolas com a assim chamada cultura literária (Buchkultur) reformatória. Este designação é utilizada para descrever o impulso que a Reforma causou por uma piedade mais embasada em material literário religioso. Esta cultura literária teria sido produzida por livros como hinário, livros de orações, literatura de edificação, edições de salmos, catecismos e, naturalmente, a Bíblia.⁴²⁸ Assim, a necessidade de alfabetização e, portanto, de fundação de escolas é fundamentada a partir desta cultura literária. Que a Reforma realmente tenha fomentado a alfabetização com vistas a influenciar a piedade, é algo reconhecido até mesmo por críticos da educação luterana no século XVI, como Gerald Strauss.⁴²⁹ Mas é comum se estabelecer algumas representações equivocadas sobre esta relação. Uma está relacionada com o argumento clássico de que os reformadores promoveram a instalação de escolas, para que todas as pessoas aprendessem a ler, a fim de lerem a Bíblia. Citamos, por exemplo, Lorenzo Luzuriaga neste sentido: “Diríamos, da educação da Reforma, que esta supunha a leitura da Bíblia, e, portanto, a necessidade de ensinar todos a ler; daí seu interesse pelo ensino popular.”⁴³⁰ Esta afirmação, que não é de todo infundada, pode levar a equívocos: já vimos, anteriormente, que a principal motivação para a instalação de escolas era a necessidade de pastores e funcionários para a administração. Ou seja, não a necessidade de que todos aprendessem a ler, mas a necessidade de que alguns aprendessem Latim para poderem interpretar a Bíblia corretamente era a principal motivação para instalação de escolas. Assim o caráter “democratizante” que pode ser inferido de afirmações como a de Luzuriaga deveriam ser questionados.

A partir desta relação entre escola e leitura da Bíblia, também foi fomentada aquele tipo de representação que já vimos anteriormente, que associa as escolas luteranas com o fomento da liberdade do indivíduo. Isto porque, ao possibilitarem que os leigos pudessem ler as Sagradas Escrituras, estariam libertando as pessoas da tutela da autoridade eclesiástica. Este tipo de representação teve porta-vozes ilustres como o

⁴²⁸ Cf. Bernard VOGLER, *Volksfrömmigkeit im Luthertum deutschsprachiger Länder*, p. 45.

⁴²⁹ Cf. Gerald STRAUSS, op. cit., 128, 194ss.

⁴³⁰ Lorenzo LUZURIAGA, op. cit., p. 108. Afirmações semelhantes podem ser encontradas em: Paul MONROE, *História da educação*, p. 176; Thomas GILES, *História da Educação*, p. 119; Franz HOFFMANN, *Pädagogik und Reformation*, p. 22.

filósofo Hegel. Este afirmou que a tradução da Bíblia para o Alemão teria sido um símbolo da liberdade subjetiva, da qual a Reforma seria um portador.⁴³¹ E, além disso, afirma que a Bíblia teria sido um livro fundamental para a educação do povo alemão: a necessidade de ler a Bíblia teria fomentado as escolas nos territórios evangélicos, de modo que, por isto os evangélicos saberiam ler, coisa incomum nos territórios católicos, segundo Hegel.⁴³² Este tipo de representação está apoiada no pressuposto equivocado de que as escolas luteranas promoviam conscientemente a leitura individual e autônoma da Bíblia no vernáculo. Além disso, ele leva a pensar que a leitura da Bíblia tenha se tornado o fundamento da piedade luterana no século XVI.

3.2.4.1 – A Reforma e a leitura da Bíblia

Os reformadores luteranos, sem dúvida, procuraram despertar uma piedade que pudesse ser cultivada através de formas literárias. Neste sentido, eles não são pioneiros, mas continuam uma tradição de piedade que já tinha surgido na baixa Idade Média.⁴³³ Também é verdade que, durante a Idade Média, a posição oficial da Igreja era proibir o acesso dos leigos à Bíblia no vernáculo. Mas havia, já na Idade Média tardia, vozes dentro da Igreja a favor. No século XVI, continuou a haver muitos reformadores católicos que defendiam a Bíblia no vernáculo. O humanista Erasmo é um exemplo.⁴³⁴ Estes tentaram mudar a posição oficial da Igreja no Concílio de Trento, mas não tiveram êxito. Em 1559, o Papa Paulo IV reforçou a proibição da Bíblia no vernáculo.⁴³⁵ Além disso, os jesuítas, que foram os responsáveis pelo reerguimento do sistema escolar ginásial e superior na Alemanha e chegaram a produzir literatura em Alemão para a piedade popular, também não eram a favor da leitura da Bíblia em Alemão pelo povo.⁴³⁶ Do lado protestante, como é conhecido, se defendia o direito de os leigos lerem as Sagradas Escrituras no vernáculo. Levando-se em conta a autoridade da mesma no cristianismo, é evidente que esta posição carrega em si um forte potencial emancipatório. Mas não se deve superestimar a realização deste potencial. Klaus Schreiner, que enfatiza o empenho dos reformadores luteranos pelo aumento da alfabetização entre os leigos e sua defesa ao acesso dos leigos às Escrituras Sagradas, reconhece que o luteranismo não

⁴³¹ Cf. Klaus SCHREINER, *Laienbildung als Herausforderung für Kirche und Gesellschaft*, p. 310.

⁴³² Id., *ibid.*, p. 325.

⁴³³ Cf. Josef DOLCH, *op. cit.*, p. 246s; Klaus SCHREINER, *op. cit.*, p. 345.

⁴³⁴ Cf. Klaus SCHREINER, *op. cit.*, p. 287ss, 298.

⁴³⁵ Id., *ibid.*, p. 302.

⁴³⁶ Id., *ibid.*, p. 324.

levou a uma leitura emancipatória da Bíblia. Tanto Lutero, como os demais reformadores do século XVI, consideravam que a leitura particular da Bíblia deveria ser dirigida pela pregação, ou seja, a interpretação continuava delegada a especialistas. No contexto dos conflitos confessionais, esta leitura particular deveria ser determinada pelas premissas dogmáticas.⁴³⁷

Para se entender a correta relação entre Reforma e leitura da Bíblia, deve-se estar atento para uma mudança de posição dos reformadores, principalmente Lutero, a qual é bastante acentuada na historiografia. Lutero partia do princípio de que a Palavra de Deus tivesse um sentido claro e evidente, acessível ao leigo normal. Em função disto ele acusava os adversários católicos de obscurecerem o sentido bíblico. Mas, de fato, os acontecimentos ligados à Revolta dos Camponeses e à ação dos entusiastas o fizeram repensar esta posição. Ficou claro que os leigos não teriam, a partir de sua leitura bíblica, condições de adquirir conhecimentos que levassem a salvação.⁴³⁸ Segundo Johannes Wallmann, isto teria levado a uma certa reserva também por parte de Lutero em relação à leitura privada da Bíblia. Ele lembra que Lutero terminou a tradução do Novo Testamento para o Alemão em apenas 10 semanas em 1522, mas que a edição completa da mesma só estaria pronta em 1534. Além disso, Lutero não teria reclamado contra o preço alto da mesma, que a tornava inacessível ao cidadão comum. Segundo Wallmann, não se pode dizer que, no século XVI, havia um entusiasmado empenho por parte dos reformadores para que os leigos fizessem a leitura particular da Bíblia. Isto só teria acontecido a partir do Pietismo no século XVII. Lutero continuou desejando que o povo conhecesse o testemunho da atuação salvadora de Deus, presente nas Sagradas Escrituras, mas este conhecimento deveria vir principalmente a partir da leitura da Bíblia nos cultos, da pregação e do catecismo.⁴³⁹

Apesar desta reserva, a Bíblia continuou tendo um lugar significativo nas escolas, mas com a consciência de que sua leitura deveria de ser dirigida. As leituras bíblicas, regularmente previstas nas escolas latinas e alemãs, eram, em geral, selecionadas previamente nos estatutos escolares. Na segunda metade do século XVI,

⁴³⁷ Id., *ibid.*, p. 319s.

⁴³⁸ Cf. Johannes WALLMANN, *Vom Catechismus Christentum zum Bibelchristentum*, p. 33s.

⁴³⁹ Id. *ibid.*, p. 35ss.

esta seleção de textos bíblicos a serem lidos e decorados passou a ser determinada pelas questões dogmáticas por um lado e pela valorização de questões morais por outro.⁴⁴⁰

3.2.4.2 – Bíblia e piedade popular

Pesquisas da história social sobre a religiosidade popular têm questionado algumas opiniões correntes sobre o papel da Bíblia na piedade luterana no século XVI e início do século XVII.⁴⁴¹ Mesmo que este seja um tema ainda a ser devidamente pesquisado, tudo indica que a leitura da Bíblia não era o fundamento da piedade luterana neste período. Não se tem dados exatos sobre a posse de bíblias, mas há evidências de que nos territórios luteranos ela ainda continuava sendo usada como talismã e objeto com poderes mágicos, e não somente como um livro com função de edificação espiritual e moral, como queriam os teólogos.⁴⁴² Strauss, a partir de suas pesquisas, afirma que o motivo religioso raramente era apresentado como motivação para se aprender a ler e escrever, mas que necessidades práticas, ligadas ao comércio ou mesmo o prazer proveniente da leitura, eram motivos mais comuns como motivação para aprender a ler entre as classes populares.⁴⁴³

Havia vários motivos que impediam que a Bíblia efetivamente se tornasse um livro popular no século XVI. Um era o alto custo da mesma para o cidadão comum. Também não se pode inferir que, depois de ter freqüentado a escola o tempo suficiente para aprender a ler e escrever, já se dominasse a leitura a ponto de poder ler a Bíblia. Além disso, a questão lingüística dificultava esta tarefa: segundo o historiador Rolf Engelsing, o Alemão que Lutero adotou na Bíblia não se tornou de domínio popular no século XVI. Por exemplo, em Magdeburgo, em 1596, o hinário em alto Alemão (Hochdeutsch) teve de ser complementado por um no dialeto “Plattdeutsch”, para que as

⁴⁴⁰ Cf. Friedrich HAHN, op. cit., p. 39s.

⁴⁴¹ Robert Scribner, neste sentido, contesta a opinião, comum na historiografia tradicional, de que a Reforma tenha ocasionado, em nível popular, uma ruptura cultural, ao produzir uma religiosidade menos ritual, mais racional e individual. Pesquisas voltadas à piedade popular no século XVI têm mostrado que formas de piedade tipicamente católicas foram conservadas em territórios luteranos e também calvinistas, levando a um forte sincretismo. Scribner reconhece que houve um impulso para a transformação da piedade a partir da Reforma, mas afirma que cada vez fica mais claro que ela produziu um efeito sobre as classes com mais possibilidade de formação das cidades, enquanto que, em relação à população em geral, isto só aconteceu a muito longo prazo. Cf. Robert SCRIBNER, *Religion und Kultur ind Deutschland 1400-1800*, p. 95s, 303.

⁴⁴² Cf. Robert SCRIBNER, op. cit., p. 286s, 316s; Richard van DÜLMEN, *Volksfrömmigkeit und konfessionelles Christentum im 16. und 17. Jahrhundert*, p. 20.

peessoas o entendessem melhor. Há relatos de um pregador que pregou em alto Alemão em 1560 em Bremen e não foi compreendido pelo povo, que falava o baixo Alemão (Niederdeutsch). Engelsing não contesta que o uso do Catecismo Menor de Lutero, de sua tradução da Bíblia e dos hinos em Alemão foram determinantes para que, no século XVII, se chegasse a uma uniformização da língua alemã. Mas não se deve superestimar isto para o século XVI.⁴⁴⁴ Ele, faz a seguinte afirmação:

A opinião de que, através da Reforma, a Bíblia tenha se tornado popular e, através da tradução de Lutero, tenha se tornado um livro do povo, não é certa e nem errada, mas, ela vai sempre de novo, como mito ou fábula, se impor.⁴⁴⁵

No século XVI, a Bíblia em Alemão se tornou principalmente uma ajuda para os pastores que não dominavam o Latim, mas não um livro do povo. Assim se deveria estar satisfeito se cada pastor possuísse um exemplar da mesma.⁴⁴⁶

3.2.4.3 – O catecismo

Mesmo que se reconheça que a Reforma procurou produzir uma cultura literária para influenciar a piedade, deve-se ter cautela quanto ao significado social e cultural disto. Dentre os livros que formam esta cultura literária, o catecismo assumiu a centralidade no século XVI, principalmente nas escolas. Estudos indicam que, de fato, o uso do catecismo nas escolas assumiu um caráter que, de certa maneira, corresponde àquilo que Strauss afirma sobre a prática da doutrinação. Na segunda metade do século XVI, depois da morte de Lutero e no contexto dos conflitos confessionais, o Catecismo Menor passou por um processo de „santificação“ que levou ao fato de que, memorizá-lo, exatamente de acordo com as palavras escritas por Lutero, deixou de ser um meio de aprendizagem, como o reformador havia desejado, vindo a tornar-se um objetivo em si

⁴⁴³ Cf. G. STRAUSS, op. cit., p. 195s. Esta opinião é corroborada pelo historiador da Igreja Günther Wartenberg. Cf. G. WARTENBERG, Op. cit. p. 67.

⁴⁴⁴ Cf. Rolf ENGELSING, *Der Bürger als Leser*, p. 39ss. Schreiner afirma que a figura do camponês que sabia ler e que lia a Bíblia, a qual era usada como propaganda em muitos panfletos como um símbolo pelos protestantes, certamente representava mais um ideal do que a realidade. Cf. Klaus SCHREINER, op. cit., 350.

⁴⁴⁵ Tradução de: „Die Annahme, durch die Reformation sei die Bibel volkstümlich geworden und in die Luthers Übersetzung zum Volksbuch geworden, ist weder richtig noch falsch, und doch wird sie wie ein Mythos und eine Fabel wohl immer weider durchdringen“. Rolf ENGELSING, op. cit., p. 37.

⁴⁴⁶ Cf. Reinhard SCHWARZ, op. cit., p. 124.

mesmo. Ser luterano correspondia a saber o catecismo de cor.⁴⁴⁷ Elisabeth Pardoe, que fez estudos em Württemberg, onde o catecismo utilizado era o de Brenz, afirma que pela maneira como este era ensinado, não tinha a intenção de enfatizar a vontade livre, e sim elementos que favoreciam justamente o controle social.⁴⁴⁸ Somente durante e depois da Guerra dos Trinta Anos é que as vozes que eram contra isto, como Johann Arndt e Paul Gerhardt, foram tendo mais influência. A idéia de uma mensagem que deveria levar a uma opção confessional voluntária só foi surgir nos estatutos escolares no final do século XVII.⁴⁴⁹

3.2.4.4 – Sobre a posse de livros no século XVI

Além disso, não se deve superestimar esta cultura literária, principalmente entre o povo mais simples. Estudos mostram que, por exemplo, até o final do século, o canto em Alemão nos cultos era dirigido pelos alunos e acompanhado de cor pela comunidade. Não era comum que cada membro no culto portasse seu hinário, no qual pudesse ler os hinos. Para o século XVIII, existem pesquisas que documentam a importância do hinário e da Bíblia nos lares, mas não se deve projetar isto simplesmente para o século XVI, para o qual não há dados confiáveis.⁴⁵⁰ No final do século XVII, no condado de Oldenburg, as autoridades decretaram que cada família deveria de ter o hinário e catecismo de Lutero em casa, mas relatórios de visitação do início do século XVIII constataram que havia poucas casas com hinários e muitas que ainda não tinham Bíblia.⁴⁵¹ Além disso, não podemos esquecer que o ensino do catecismo, no século XVI, era feito, em geral, de forma oral, não significando que necessariamente cada criança possuísse um exemplar no qual pudesse ler.⁴⁵²

⁴⁴⁷ No auge deste processo, em 1580, ele acabou finalmente tendo o status de livro confessional. Cf. Hans-Jürgen FRAAS, *Kathechismustradition*, p. 54ss. O catecismo chegou a ser equiparado à Bíblia, existindo até mesmo vozes que o consideravam inspirado pelo Espírito Santo. Cf. Hans-Jürgen FRAAS, op. cit., p. 65s. Vogler também afirma que o conhecimento do catecismo acabou assumindo um valor religioso em si. Ele trazia uma certeza da salvação e contribuía para a formação de identidade, mesmo que não produzisse mudança de comportamento moral e que seu conhecimento não representasse compreensão e sentido daquilo que foi aprendido. Cf. Bernard VOGLER, op. cit., p. 44. A tática de ter delegado o ensino do catecismo ao sacristão teria contribuído para esta exteriorização, já que os sacristãos, em função de suas limitações pedagógicas, no máximo conseguiam fazer as crianças decorarem o catecismo. Cf. Hans-Jürgen FRAAS, op. cit., p. 99.

⁴⁴⁸ Cf. Elisabeth L. PARDOE, op. cit., p. 292.

⁴⁴⁹ Cf. Hans-Jürgen FRAAS, op. cit., p. 105; Friedrich HAHN, op. cit., p. 12s.

⁴⁵⁰ Cf. Patrice VEIT, *Das Gesangbuch als Quelle lutherischer Frömmigkeit*, p. 216.

⁴⁵¹ Cf. Siegfried MÜLLER, *Die Konfessionalisierung in der Grafschaft Oldenburg* p. 309.

⁴⁵² Cf. Josef DOLCH, op. cit., p. 248.

Resumindo, pode-se dizer que, na historiografia, há concordância de que a partir da Reforma tenham surgido impulsos para uma cultura literária em função de uma nova forma de piedade. Mas, deve-se ter cautela para não exagerar a dimensão desta alfabetização, não exagerar o papel da Bíblia neste desenvolvimento e nem a posse de livros entre os protestantes. Além disso, a historiografia recente, principalmente a ligada à “escola de Strauss”, tem chamado a atenção para o fato de que não se deve associar esta alfabetização, produzida em função desta cultura literária, com intenções que ela não tinha, como o fomento da liberdade individual.

3.2.5 – Avaliação parcial

A partir do quadro apresentado acima, que procura descrever como a educação luterana tem sido representada pela pesquisa mais recente, é evidente que o prestígio das escolas luteranas no século XVI está bastante afetado. A posição de Strauss, como vimos, vai ao encontro de linhas de pesquisa que se desenvolveram depois, como a ligada ao paradigma da profissionalização, bem como das pesquisas da história social sobre a religiosidade popular no século XVI. O grande mérito deste tipo de abordagem é contribuir para desmistificar algumas representações equivocadas que foram sendo cultivadas no decorrer da história sobre a relação entre Reforma e educação no século XVI. Elas ajudam a evitar o anacronismo, cultivado fortemente a partir do Iluminismo, de se associar muito rapidamente as escolas reformatórias com valores da modernidade, como a liberdade e autonomia individual. Não temos condições de avaliar até que ponto esta linha de pesquisa realmente tem trabalhado de forma correta com suas fontes. Neste sentido, ainda se espera outras reações que as relativizem, além daquela de James Kittelson para a cidade de Estrasburgo. No entanto, consideramos que, ao construírem uma outra representação das escolas luteranas que as caracterizam como instituições de disciplinamento, doutrinação e controle social, estão, de certa maneira, caindo no mesmo anacronismo que procuram combater. Doutrinação e controle social certamente são categorias analíticas que contêm um juízo de valor que toma por critério os mesmos valores modernos adotados pelos iluministas. Assim elas continuam a prática de valorar épocas passadas a partir de valores presentes, naquilo que é chamado de

“presentismo”.⁴⁵³ Consideramos que é necessário ao historiador ter a sensibilidade, recomendada pela história antropológica, de entender que a lógica de outras culturas é diferente da nossa, o que certamente vale também para realidades que estão distante de nós no tempo. Apesar de nos situarmos na mesma tradição ocidental que os reformadores do século XVI, temos de lhes conceder o direito a esta alteridade.

Por outro lado, é legítimo e necessário procurar estabelecer uma relação entre a Reforma e nosso mundo contemporâneo, e isto vale para as escolas protestantes. Isto nos ajuda, por um lado, a entender o papel da Reforma no processo de escolarização da modernidade. Por outro lado, isto se torna relevante pela própria importância que esta tradição escolar tem para as igrejas luteranas no mundo todo. Assim fazem-se necessárias mais pesquisas que, depois da revisão feita a partir da “escola de Strauss” continuem a ampliar a compreensão sobre estas escolas, de modo a salientar outros aspectos ou introduzir outras perspectivas, e, talvez, proporem uma representação menos negativa destas escolas. No entanto, algo que deve ser feito, seguindo recomendação de Markus Wriedt ao criticar esta linha de pesquisa ligada a Strauss, é uma diferenciação entre aquilo que era a intenção original dos reformadores e aquilo que aconteceu na prática.⁴⁵⁴ Por isto, finalizamos nossa exposição ensaiando uma análise da relação de Lutero com este processo.

3.3 - LUTERO E O DESENVOLVIMENTO DAS ESCOLAS NO SÉCULO XVI

3.3.1 – As influências de Lutero

Em primeiro lugar, é importante verificar até que ponto Lutero pôde ter exercido influência sobre a educação na Alemanha no século XVI. Sem dúvida alguma, pode-se mencionar alguns casos de escolas que foram fundadas por um impulso direto de Lutero ou seus escritos, como Eisleben, Magdeburgo, Nordhausen, Halbestadt e Gotha.⁴⁵⁵ Em Wittenberg e Herzberg, ele esteve envolvido diretamente com a elaboração dos estatutos escolares.⁴⁵⁶ Além disso, Lutero teve influência no estabelecimento de sistemas

⁴⁵³Cf. James KITTELSON, *Learning and Education*, p. 149.

⁴⁵⁴Cf. Markus WRIEDT, op. cit., p. 156.

⁴⁵⁵Cf. Klaus GOEBEL, *Luther als Reformer der Schule*, p. 17.

⁴⁵⁶Cf. Friedrich FALK, *Luthers Schrift an die Ratsherren*, p. 85.

escolares através de sua ampla troca de correspondência, nas quais aconselha autoridades municipais e territoriais sobre a reforma do sistema escolar.⁴⁵⁷ Por outro lado, muitas fundações de escolas e realizações na área da educação são atribuídas a Lutero, sem que realmente se possa comprová-lo. Friedrich Falk, numa atitude mais criteriosa, procurou mapear a influência efetiva de Lutero a partir de seu escrito educacional mais difundido, “Aos conselhos”. Ele constata que, no século XVI, houve uma grande quantidade de reimpressões do mesmo. Este fato leva a supor que certamente seu escrito teve impacto, mas ainda se trata de uma suposição. Evidência mais clara é o fato de que há escritos sobre educação no século XVI que revelam uma clara influência do reformador. Em alguns estatutos escolares, como no de Stralsund de 1525 e de Brenz de 1526, a influência fica clara em função da semelhança de propostas e argumentos. Além disso, há estatutos escolares que claramente remetem ao escrito de Lutero “Aos conselhos”.⁴⁵⁸ No início do século XVII, o conhecido educador Wolfgang Ratke, responsável por importantes reformas na educação na Alemanha, se reporta a Lutero para fundamentar algumas de suas idéias pedagógicas e publica “Aos conselhos” junto com seu livro sobre didática.⁴⁵⁹ Assim, mesmo que não se possa afirmar que o escrito “Aos conselhos” tenha sido determinante no sistema escolar Alemão do século XVI, há indícios de que realmente tenha tido influência para reorganizá-lo.

Falk conclui algo que na pesquisa é amplamente reconhecido: a influência de Lutero foi muito mais significativa de forma indireta.⁴⁶⁰ Isto porque é evidente o fato de que, em termos organizacionais, foi Melanchthon, além de outros reformadores, como Bugenhagen, Brenz e Bucer, que estiveram mais estreitamente ligados à estruturação do sistema escolar. Principalmente no sistema escolar erudito, Melanchthon foi decisivo: ele diretamente dirigiu a organização de universidades e ginásios, formou professores e elaborou livros didáticos que foram amplamente utilizados em universidades e escolas, inclusive católicas.⁴⁶¹ Mas não há dúvidas de que isto, principalmente no caso de

⁴⁵⁷ Por exemplo, a cidade de Regensburgo e Nürnberg, os territórios de Ansbach-Beyreuth, Prússia e Hessen.

⁴⁵⁸ Cf. Friedrich FALK, op. cit., p. 80ss.

⁴⁵⁹ Id. Ibid. 80; p. 108s. Wolfgang Ratke (1571-1635) é conhecido por ter proposto reformas no sistema escolar alemão no início do século XVII, entre as quais, a priorização do alemão em relação ao Latim. Cf. Wilhelm KÜHLMANN, *Pädagogische Konzeptionen*, p. 177s.

⁴⁶⁰ Cf. Friedrich FALK, op. cit., p. 85s.

⁴⁶¹ Friedrich PAULSEN, op. cit., p. 212.

Melanchthon e Bugenhagen, aconteceu em íntima ligação com Lutero.⁴⁶² E, é importante lembrar, o documento protestante que mais causou influência no sistema escolar da Alemanha no século XVI, a “Instrução”,⁴⁶³ foi elaborado com a colaboração de Lutero.

Mas, além destas influências que podem ser claramente comprovadas, é importante salientar que muitos princípios que regem estes estatutos, como a legitimação do compromisso do Estado em relação à educação, a legitimação da função secular da escola, ao mesmo tempo em que se acentuava o seu caráter cristão de priorizar a instrução religiosa, podem ser remetidos a Lutero. Eles foram postulados pelo reformador⁴⁶⁴ e esta coincidência certamente não se trata de acaso. Através de sua autoridade como deflagrador e líder do movimento que institucionalizou os princípios acima mencionados, Lutero contribuiu para estes desenvolvimentos de forma decisiva. Mesmo que a Reforma não tenha alcançado, no século XVI, o êxito avassalador em termos educacionais que lhe era atribuído no século XIX, não há dúvida de que ela representou um forte empreendimento educativo, que deu fortes impulsos e ajudou a determinar os rumos na educação na Alemanha. Cremos, a partir do exposto acima, que Lutero, efetivamente, contribuiu neste processo, sendo, portanto, legítimo lhe conceder um lugar na história da educação.

3.3.2 – Lutero e a prática escolar luterana no século XVI

Importante é fazer uma relação entre a prática escolar destas escolas e o pensamento de Lutero. Neste sentido, devemos evitar a atitude de heroicização do reformador, presente em autores como Mertz, o qual tende exclusivamente a atribuir a Lutero os desenvolvimentos que de um ponto de vista moderno sejam positivos.⁴⁶⁵ Por outro lado, devemos evitar cometer injustiças com Lutero, lhe responsabilizando por

⁴⁶² Falk menciona uma carta escrita por Bugenhagen em 1526 ao conselho da cidade de Hamburgo e uma carta escrita por Melanchthon à cidade de Soest, em que a semelhança com as idéias de Lutero é evidente. Friedrich FALK, op. cit., p 82s.

⁴⁶³ Diversos estatutos escolares remetem a elas. Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 475ss.

⁴⁶⁴ Veja acima, p. 29ss.

⁴⁶⁵ Sobre a rigorosa disciplina dos mosteiros, ele diz que Lutero não concordaria com isto, já que ela iria contra o que ele chama de o “princípio da Reforma”, relacionado com a liberdade individual. Em relação às ordenações como a delação secreta entre alunos, ele afirma que, nas escolas protestantes, elas aconteciam em função das necessidades, ao passo que, nas escolas dos jesuítas, tal prática faria parte do próprio princípio das mesmas. Cf. Georg MERTZ, op. cit., p., 338, 390, 395.

desenvolvimentos pelos quais ele não esperava. Como vimos, o próprio Gerald Strauss faz afirmações em que procura eximir Lutero dos desenvolvimentos por ele descritos.⁴⁶⁶

Em termos de conteúdo, os estatutos das escolas latinas correspondem, em geral, àquilo que Lutero havia proposto: um programa humanista, que acentuava o aprendizado do Latim clássico, Música, instrução cristã através do catecismo, leituras bíblicas e familiarização com o culto, e instrução moral. Importante mencionar que o livro “Fábulas de Esopo”, publicado por Lutero para auxiliar na instrução moral, é recomendado em diversos estatutos escolares.⁴⁶⁷ Por outro lado, estes estatutos não contemplam a História como disciplina, apesar de ela ter sido sugerida por Lutero. O mesmo se pode dizer em relação à Matemática.

No entanto, cremos que alguns desenvolvimentos relacionados com a instrução cristã e moral não podem ser remetidos a Lutero. Já vimos que, segundo Asheim, conforme o reformador, a instrução moral fazia parte da função secular da escola e deveria acontecer no sentido de educar para a disciplina do seu estamento, segundo os princípios da “Zucht”.⁴⁶⁸ Além disso, para Lutero, a obediência era um valor muito importante, sendo que ele considerava o quarto mandamento como o fundamento da ordem social.⁴⁶⁹ Portanto, não se pode afirmar, como faz Mertz,⁴⁷⁰ que Lutero não concordasse com uma rigorosa disciplina como a exercida nas escolas de mosteiro protestantes. No entanto, Lutero certamente não concordaria com o superdimensionamento que esta instrução moral adquiriu, a qual, segundo os resultados da pesquisa mais recente, deve ser atribuído ao interesse do Estado em moldar a conduta dos seus súditos.⁴⁷¹ Ele também não concordava com aquilo que é considerado o fundamento pedagógico desta conduta moral, o conceito de “habituação”. Este conceito é considerado uma conseqüência da influência de Melancthon, cujos pensamentos pedagógicos foram mais bem sistematizados e também mais decisivos do que os de Lutero. Esta concepção pedagógica da “habituação” partia do princípio de que a vontade poderia ser moldada pela disciplina, ou seja, seria possível produzir uma regulação

⁴⁶⁶ Strauss, comentando o livro de Asheim, reconhece que, aquilo que Lutero pensava em termos de educação, tem pouco a ver com o que a autoridade fez depois de 1530. Cf. G. STRAUSS, op. cit., p. 10, n. 50.

⁴⁶⁷ Cf. Martin SANDER-GAISER, op. cit., p. 169.

⁴⁶⁸ Veja acima. P. 42ss.

⁴⁶⁹ Cf. Ivar ASHEIM, op. cit., p. 43ss.

⁴⁷⁰ Cf. n. 452.

⁴⁷¹ Cf. Sebastian KREIKER, op. cit., p. 124.

interior, desde que se iniciasse isso bem cedo na criança.⁴⁷² Isto colaborou para a forte moralização da educação nas escolas protestante no século XVI. Assim, na difícil relação entre evangelho e lei, aconteceu que, na prática, o peso ficasse, ou na lei, ou numa pedagogização do evangelho, e o uso político da lei, para a moral, ficou em primeiro lugar.⁴⁷³ Segundo Lutero, a verdadeira ação ética deveria ter fundamento interior, a partir da correta fé. Ela não deveria depender da pressão exterior e sim ser realizada na liberdade do Espírito. Mas esta é a ética decorrente do evangelho e vale para a existência cristã, não servindo como fundamento para a ética secular. A ética secular está baseada na lei, serve para a preservação da paz e justiça e deve ser assumida pela autoridade secular. Através da educação para a disciplina (Zucht), se poderia ensinar a criança a observá-la.⁴⁷⁴ Mas Lutero estava ciente dos limites desta ética. Ele não cria que seria possível, através de um método pedagógico, produzir a correta atitude moral interior: isto teria de ser tarefa de Deus.⁴⁷⁵ Por outro lado, é evidente que na prática diária do século XVI, seria difícil de se manter esta sutilidade teológica da consciência dos limites da instrução moral, o que, certamente contribuiu para esta excessiva moralização da educação.

Também a instrução cristã, mesmo que prevista por Lutero, adquiriu um sentido nas escolas que não correspondia aos desejos do reformador. Lutero era da opinião de que cada pessoa deveria de ter o conhecimento da verdade do evangelho, não bastando participar da Igreja através de rituais. Neste sentido não há dúvida de que ele cria que devesse haver uma relação pessoal com Deus e que, no caso de Lutero, este princípio estava por trás do desejo que toda a população tivesse acesso à escolaridade, a fim de adquirir as condições de reconhecer esta ação redentora de Deus.⁴⁷⁶ Na impossibilidade de todos terem acesso a esta escolaridade, Lutero formulou os catecismos, como uma espécie de introdução ao conhecimento da fé. Lutero mesmo havia sugerido que a memorização fosse o meio para que ele fosse apropriado. No entanto é evidente ele não

⁴⁷² Cf. Karl Heinz NIPKOW, *Erziehung*, p. 242; Wilhelm KÜHLMANN, op. cit., p. 166.

⁴⁷³ Cf. Cf. Karl Heinz NIPKOW, op. cit., p. 244.

⁴⁷⁴ Cf. Karl HOLL, *Der Neubau der Sittlichkeit*, 218ss; Paul ALTHAUS, *Die Ethik Martin Luthers*, 16ss; Ivar ASHEIM, op. cit., p. 263.

⁴⁷⁵ Cf. Ivar ASHEIM, op. cit., p. 78. Karl Heinz NIPKOW, op. cit., p. 241. Sobre o efeito apenas externo da disciplina, a seguinte afirmação de Lutero é ilustrativa: “Ora, dizes, tu, que cada qual ensine e crie seus filhos e suas filhas na disciplina Resposta: o resultado deste ensino e desta educação está à vista. Quando a disciplina é aplicada com maior rigor e tem algum resultado, o máximo que se consegue é um comportamento forçado ou de respeito; no mais continuam sendo meras toras, que não têm conhecimento nem nesta nem naquela área, não sabem responder e nem ajudar a ninguém”. Cf. OSel 5, 318,35-319,4.

⁴⁷⁶ Cf. Horst RUPP, *Religion-Bildung-Schule*, p. 35. Cf. acima, p. 52ss.

concordaria com a prática de se reduzir o “ser cristão” à memorização do catecismo, como acabou acontecendo. Como já vimos, Lutero entendia que, depois da memorização, deveria vir a explicação, para a qual ele mesmo proveu material, ou seja, o método de perguntas e respostas.⁴⁷⁷

Além disso, certamente foi difícil se manter nas escolas a consciência dos limites da instrução cristã. A rigor, para Lutero, a instrução cristã é um ofício espiritual, relacionado ao anúncio da Palavra. Esta função espiritual não caberia apenas ao pregador, senão também ao professor.⁴⁷⁸ Ao professor era atribuída a tarefa de familiarizar as crianças com o culto, o conhecimento das bases da fé e o anúncio da Palavra. No entanto, do professor e, portanto, da escola, não se esperava que ensinasse a fé. A realização da fé é, segundo Lutero, uma ação interna e só Deus poderia atingir o interior da pessoa.⁴⁷⁹ Certamente que também a sutilidade deste princípio teológico de Lutero era difícil de ser preservada na escola, o que talvez contribuiu para que também as possibilidades da instrução religiosa fossem superestimadas e adquirissem um caráter não intencionado pelo reformador.

Além da questão da memorização, que já analisamos, é importante se verificar até que ponto Lutero pôde ter influência em termos de método na escola. Como vimos, no primeiro capítulo, Lutero era caracterizado por uma sensibilidade pedagógica pessoal muito grande, que lhe possibilitou realizar obras magníficas, como a tradução da Bíblia, elaboração de um catecismo que se impôs por sua simplicidade, reflexões sobre métodos mais eficazes de ensino, que envolviam a adequação à capacidade de aprendizagem das crianças e até mesmo a defesa de um método lúdico de aprendizagem. Já constatamos que a preocupação com a capacidade de aprendizagem das crianças é contemplada em alguns estatutos. Ela não era original dele, mas sua autoridade deve ter contribuído para isto. Isto fica claro pelo fato de o reformador Brenz, ao postular este cuidado com a adequação à criança, se reporta a Lutero.⁴⁸⁰ No entanto, suas propostas a favor de um método mais lúdico de ensino que, segundo Sander-Gaiser, não tinham origem apenas humanista, mas também inspiração bíblica, e que foram por Lutero valorizadas durante

⁴⁷⁷ Veja acima p. 39.

⁴⁷⁸ Cf. Ivar ASHEIM, op. cit., p. 71s, Hans-Bernhard KAUFMANN, *Grundfragen der Erziehung bei M. Luther*, p. 47. Veja acima, p.45.

⁴⁷⁹ Cf. Ivar ASHEIM, op. cit., p. 69s. Karl H. NIPKOW, op. cit., p. 240s.

⁴⁸⁰ Cf. Friedrich FALK, op. cit., p. 106.

toda a vida, não tiveram muita influência.⁴⁸¹ Como vimos em Sander-Gaiser, Lutero fazia uma diferença entre ser educado para “Zucht”, necessário para a ordem social e que portanto precisaria utilizar métodos coercitivos, e o “aprender”, que deveria acontecer com alegria.⁴⁸² Mas, além do excesso de sofisticação nesta compreensão, Sander-Gaiser reconhece que Lutero também não teve tanta influência porque nunca elaborou estas idéias de forma sistemática, como foi o caso de Melancthon.⁴⁸³

Mesmo que, em função da necessidade da “Zucht”, Lutero concordasse com uma disciplina rigorosa, sendo consciente da necessidade de castigos e proibições para se alcançar a moral externa, ele, no entanto, colocava limites na mesma. Conforme Asheim, Lutero afirmava que deveria haver um equilíbrio entre “a vara e a maçã”, ou seja, entre o rigor e o amor. Lutero acentuava que a prioridade deveria ser dada à maçã, de modo que a criança tivesse consciência de que a disciplina também seria um ato de amor.⁴⁸⁴ Neste sentido, podemos dizer que muitos estatutos estavam em continuidade com os desejos de Lutero, já que limitavam a aplicação de castigos, mesmo que a prática fosse outra.⁴⁸⁵

3.4 - SOBRE LUTERO E O POVO SIMPLES

Creemos ser pertinente encerrar aqui nossa exposição apresentando alguns elementos da discussão sobre Lutero e sua relação com a educação do povo simples. Iniciamos com aquele que é um tema que ainda precisa ser devidamente analisado: a excessiva ênfase das escolas luteranas no Latim, em detrimento do Alemão. A priorização da formação de pastores e funcionários para a administração tem uma razão prática, como já vimos, relacionada com a necessidade dar um rumo organizado para o movimento da Reforma, bem como atender as necessidades de pessoal das administrações municipais e territoriais. Que este tipo de formação na época deveria acontecer numa escola latina, também fica claro, em função de motivos como o fato de toda a literatura científica da época estar em Latim. Mas se questiona se realmente seria necessário que esta opção implicasse no banimento do Alemão das escolas latinas.

⁴⁸¹ Cf. Martin SANDER-GAISER, op. cit., p. 257s.

⁴⁸² Veja acima p. 46ss.

⁴⁸³ Cf. Martin SANDER-GAISER, op. cit., p. 259.

⁴⁸⁴ Cf. Ivar ASHEIM, op. cit., p. 56.

⁴⁸⁵ Assim julgamos não ser pertinente a afirmação de Strauss, (cf. op. cit., p. 37), de que haveria outra ambigüidade em Lutero: por um lado não se deveria ser muito duro, mas se adaptar à criança; por outro,

Rudolf Endres considera que havia a opção de incluir o Alemão no currículo, como acontecia em Nürnberg antes da Reforma, num modelo que funcionava bem, tornava a escola latina mais próxima do cotidiano e, portanto, mais popular. Endres afirma que o banimento do Alemão das escolas latinas em Nürnberg, após a introdução da Reforma, levou a que elas se tornassem rígidas e desligadas da existência diária, o que teria significado um retrocesso em relação ao que havia antes.⁴⁸⁶ Além disso, se considera que, dentro do próprio movimento reformatório, havia posturas menos rígidas, como as de Bugenhagen e Brenz, cujos estatutos tinham uma abertura maior para o Alemão.⁴⁸⁷ Schmid, por exemplo, considera que a regulamentação das escolas alemãs no estatuto escolar de Württemberg de 1559, teria sido justamente uma influência de Brenz.⁴⁸⁸ João Agrícola, que foi recomendado por Lutero para dirigir a escola latina fundada em Eisleben, já teria demonstrado uma inclinação maior para o Alemão.⁴⁸⁹ Lutero também teria tido, nos anos iniciais, uma maior abertura para o Alemão e para um caráter mais popular das escolas. No entanto, ao deixar as questões de organização a cargo de Melanchthon, teria concordado com um desenvolvimento elitizante das escolas, que originalmente não seria seu desejo.⁴⁹⁰ Assim, se questiona até que ponto por trás desta opção, além de questões de caráter prático, não havia também uma mentalidade aristocrático-humanista, principalmente no caso de Melanchthon, que foi o personagem determinante para a reorganização das escolas nos territórios e cidades protestantes. Esta argumentação, naturalmente, tem a ver com a aceitação de que o texto da “Instrução”, que proíbe o Alemão, tenha sido formulado exclusivamente por Melanchthon, o que, como já vimos, é difícil de ser provado.⁴⁹¹ Esta opção pela formação erudita, que sem dúvida colaborou para um alto nível de formação dos pastores protestantes, no entanto, teria contribuído para que Reforma assumisse um caráter pouco popular, quando seu objetivo era justamente popularizar o conhecimento religioso.⁴⁹² Não temos condições de avaliar até que ponto a opção por uma escola mais germanizada na época era realmente

deveria haver rigorosa disciplina, sendo que Lutero não teria dito como conciliar, uma vez que Asheim deixa claro como isto deveria de ser conciliado.

⁴⁸⁶ Cf. ENDRES, Rudolph. *Das Schulwesen in Franken*, p. 185.

⁴⁸⁷ Cf. Georg MERTZ, op. cit., p. 459ss.

⁴⁸⁸ Cf. Eugen SCHMID, op. cit., p. 18.

⁴⁸⁹ Cf. Gerlinde SCHLENKER, *Lehrer, Rektoren und Superintendentes*, p. 111ss. Segundo Schlenker, op. cit., p. 114s, Agrícola teria posições mais populares que Melanchthon e Lutero e, por exemplo, diferente destes, teria defendido igualdade de direito para os estamentos e gêneros, tendo permanecido na linha que Lutero defendia antes da Revolta do Camponeses.

⁴⁹⁰ Cf. Friedrich FALK, op. cit., 87s.

⁴⁹¹ Cf. acima, p. 33s.

⁴⁹² Cf. Friedrich PAULSEN, op. cit., p. 454s.

viável. Também não temos condições de avaliar se o juízo acerca de Melanchthon e os outros reformadores é correto, já que, para tanto, seria necessário se envolver intensamente com seus pensamentos e realizações. Se, de fato, esta erudição característica dos pastores luteranos no final do século XVI levou a um distanciamento da base popular, isto deve ser averiguado já que, conforme o trabalho de James Kittelson na área rural de Estrasburgo, havia uma boa interação entre pastores e leigos.⁴⁹³ No entanto, chamamos a atenção para esta polêmica, que certamente deve ser estudada, já que ela revela que, desde os seus inícios, a Reforma esteve envolvida com a tensão entre o popular e o erudito, um problema que continuaria afetar a vida da igreja protestante até os dias atuais.

No que concerne a Lutero, já vimos que ele realmente passou de uma perspectiva mais aberta à participação popular, para uma mais amparada na ação das autoridades eclesiásticas e seculares. Seria interessante investigar a relação de Lutero com as formas populares de manifestação cultural, já que, em termos culturais, Lutero realmente tinha grande apreço por concepções humanistas e uma tendência a menosprezar a falta de escolaridade.⁴⁹⁴ No entanto, ele procurou conciliar, em sua prática, esta tensão entre o erudito e o popular. Isto fica evidente, por exemplo, através de sua literatura religiosa para leigos, escrita em linguagem acessível, através de seus hinos em Alemão e de seu catecismo. Lutero demonstrava esta preocupação de que os pastores ensinassem o povo através de um linguajar simples e acessível.⁴⁹⁵ Assim, apesar de ser um professor universitário, líder de um movimento que assumiu proporções mundiais, ele era caracterizado por esta sensibilidade para com o povo simples. Se, posteriormente, o clero luterano muitas vezes, não conseguiu manter este equilíbrio, isto certamente só pode ser remetido a Lutero com reservas.

Também é polêmico na historiografia até que ponto se pode remeter a Lutero o aumento da escolarização popular. No século XIX, era comum afirmar que Lutero foi o responsável pelo estabelecimento de um sistema escolar para o povo. Em contrapartida a isto, foram surgindo, no século XX, vozes que afirmam que ele só pensava numa escola

⁴⁹³ Cf. acima, p. 116.

⁴⁹⁴ Cf. acima, p. 50ss.

⁴⁹⁵ Cf. Osel, 7, 447ss.

para a elite.⁴⁹⁶ Cremos que em Lutero exemplifica-se bem aquilo que já afirmamos em relação ao empreendimento escolar da Reforma como um todo: havia o desejo de que todos tivessem acesso à escolaridade, como meio de poderem corretamente se apropriar dos conteúdos da fé⁴⁹⁷, além de simultaneamente adquirirem as competências necessárias para as tarefas diárias, bem como pela realização da educação moral. Ele manifestou este desejo em diversas ocasiões.⁴⁹⁸ Isto fica claro também na sua preocupação com a educação das meninas. Lutero não esperava que elas fossem assumir a tarefa dos pastores e funcionários da administração. Sua tarefa era “governar bem a casa e educar bem os filhos e a criadagem”.⁴⁹⁹ Ele não só argumentou a favor de escolas para meninas, mas também agiu pessoalmente para que elas fossem abertas. Junto com Bugenhagen, cuidou para que em Wittenberg fosse aberta uma escola para meninas. Em agosto de 1527, ele escreveu uma carta para a ex-freira Else von Kanitz, na qual a convida para vir a Wittenberg, a fim de educar as meninas. Ele prometeu lugar para ela na sua própria mesa, de modo que ela não precisaria temer pela sobrevivência.⁵⁰⁰ Por outro lado, não se pode negar que esta escolarização geral não é priorizada em nenhum de seus escritos. Isto, como ficou evidente, tem ver com a realidade prática, ou seja a falta de condições pessoais e econômicas para se oferecer esta escolaridade de forma adequada. Em função desta realidade, ele mudou de uma argumentação mais aberta a uma escola popular no escrito de 1525 “Aos conselhos”, para uma priorização de uma escola mais erudita no escrito “Uma prédica” de 1530. Talvez Falk tenha razão ao dizer que, quando em 1559, em Württemberg, pela primeira vez as escolas alemãs foram regulamentadas e fomentadas pelo Estado territorial, houve um “Renascimento” do escrito “Aos conselhos”.⁵⁰¹

Em termos de educação popular é preciso ressaltar de novo o valor da produção literária de Lutero em Alemão voltada para os leigos. Mostramos anteriormente que não se deve superestimar o valor de algumas obras de Lutero para a educação popular, como é o caso da Bíblia. Mas elas também não devem ser menosprezadas. Desde que seja

⁴⁹⁶ Cf. Hans-Bernhard KAUFMANN, op. cit., p. 442ss; Otto SCHEEL, op. cit., . 144; Georg MERTZ, op. cit., 169ss.

⁴⁹⁷ Cf. acima, p. 53ss.

⁴⁹⁸ Ela aparece no escrito “À nobreza”, (cf. p. 27); em cartas que enviou ao príncipe João, o Constante, da Saxônia eleitoral, em que ele pede escolas até nas aldeias; em cartas ao margrave Jorge, o Piedoso. Cf. Friedrich FALK, op. cit., p. 71.

⁴⁹⁹ Cf. OSeI, 5, 318, 23-24.

⁵⁰⁰ Cf. Martin BRECHT, *Martin Luther*, v. 2, p. 143.

⁵⁰¹ Cf. Friedrich FALK, op. cit., p. 96.

entendida na medida correta, sem dúvida que, através de sua tradução da Bíblia, seus hinos em Alemão, seus escritos teológicos em linguagem simples e em Alemão, seus catecismos, Lutero contribuiu para que as pessoas simples tivessem acesso a um mínimo de educação religiosa, a qual, no século XVI, ainda tinha uma importância social muito grande. Assim, como mostra Klaus Goebel, mesmo não sendo possível atribuir a Lutero o estabelecimento de um sistema escolar popular, seria correto afirmar que ele contribuiu no sentido de preparar o caminho para isto.⁵⁰²

⁵⁰² Cf. Klaus GOEBEL, *op. cit.*, p. 9.

CONCLUSÃO

A partir do que pudemos expor neste trabalho, cremos ser legítimo se falar de uma tradição escolar luterana, que teve seus fundamentos colocados por Lutero. No entanto, certamente esta tradição adquiriu, ao longo da história, aspectos de uma “tradição inventada”, utilizando uma expressão do historiador Eric Hobsbawn. A invenção de tradições consiste em incorporar “mitos” a fatos históricos, com o objetivo de, a partir da autoridade histórica, dar credibilidade a uma prática atual ou criar identidades e coesão social.⁵⁰³ Vimos como isto pôde acontecer a partir de algumas representações relacionadas com a história da educação luterana, que mais recentemente passaram a ser contestadas. Temos a consciência de que não podemos reproduzir um quadro fiel da realidade, podendo, no máximo, também construir representações. Ainda assim, pensamos que, em relação à tradição escolar luterana, a partir dos resultados da pesquisa atual dispomos de meios para construir uma representação menos distante do que aconteceu na prática escolar luterana no século XVI, bem como da relação desta tradição com o pensamento de Lutero.

Constatamos que a Reforma, que começou como um movimento religioso, acabou adquirindo características de um movimento educacional. Certamente que, em função das dificuldades características do século XVI, os reformadores não puderam realizar tudo aquilo que almejavam. Além disso, onde conseguiram, isto foi possível graças à “coincidência histórica” de processos que vieram ao encontro deste anseio reformatório, como os interesses das cidades, o impulso vindo por parte do Humanismo,

e, principalmente, os desenvolvimentos relacionados com o fortalecimento do Estado territorial. Por outro lado, mesmo que não possamos atribuir os êxitos que a Reforma teve na educação apenas à força de seu discurso religioso, os motivos religiosos não devem ser desprezados, já que, principalmente no caso dos reformadores, mas também de muitas autoridades seculares, ele era determinante. No caso de Lutero, isto fica claro, já que ele não esteve disposto em função de uma maior eficácia pedagógica, a abrir mão do fundamento teológica de seu pensamento educacional.

Sobre Lutero, podemos dizer que seu papel neste processo não foi apenas subalterno, mas determinante. Não porque ele tivesse se envolvido diretamente na reorganização do sistema escolar, e nem pela originalidade de suas idéias pedagógicas. A grande contribuição de Lutero veio do fato de ele, como pregador, ter lembrado a sociedade de sua época da importância da educação escolar. Por sua autoridade, conseguiu legitimar a função educativa do Estado e a função secular da escola, configurando o movimento da Reforma como um movimento educativo por excelência, de modo a contribuir para que educação se tornasse uma questão pública e fosse vista como uma função vital da sociedade.

Mesmo que, em termos pedagógicos, Lutero não tenha sido um pensador original e também não tivesse tido grande influência, não se pode negar que, como educador, Lutero tinha uma prática pedagógica que certamente merece ser destacada. Cremos que tal constatação seja importante principalmente para o mundo luterano e, no contexto brasileiro, para a prática das escolas evangélicas. Assim, apesar de que não devemos criar representações de Lutero a fim de “inventar tradições”, consideramos legítimo que tradições sejam cultivadas, o que também devemos fazer em relação a esta tradição escolar luterana, desde que esta prática possa ser sustentadas historicamente e, em termos de Lutero, sustentadas teologicamente. Neste sentido, há diversas características da relação de Lutero com a educação que merecem ser resgatadas e, talvez, até mesmo renascer.

Chama atenção em seus escritos, principalmente no Catecismo Menor, a sensibilidade pedagógica, para padrões de sua época, que Lutero demonstra com aqueles que têm dificuldade de aprender. Certamente que a sua preocupação, de que a educação

⁵⁰³ Cf, Eric HOBBSAWN, *The invention of tradition*, p. 12ss.

seja adequada à situação dos alunos, é algo que mantém uma atualidade muito grande. Neste sentido, cremos ser importante ressaltar as conclusões de Sander-Gaiser sobre a concepção de Lutero de que o ser humano deve encarar sua vida como um constante aprender, de que esta consciência leva a uma atitude de humildade e que o aprender deve acontecer com alegria. Se, no tempo de Lutero, a falta de condições pessoais e econômicas não permitiu que isto pudesse ser praticado nas escolas, cremos que, atualmente, a partir dos desenvolvimentos da Pedagogia, tal postura pode ser cultivada mais facilmente. Por outro lado, há posições do reformador que não podemos preservar atualmente. No mundo moderno, em que o conceito de liberdade e autonomia do indivíduo é fundamental, certamente que não podemos entender a educação a partir do conceito de “Zucht”, como Lutero a entendia e que tinha sua legitimidade no século XVI. No entanto, não deixa de ser irônico o fato de que, atualmente, um dos valores enfatizados na educação é a necessidade de se ensinar as crianças a crescerem com limites, algo que é uma característica do tipo de educação segundo o princípio da “Zucht”. Assim, se não podemos fundamentar valores como a liberdade e a autonomia do indivíduo em Lutero e na prática escola luterana do século XVI, cremos que estes não podem ser de todo desprezados. Justamente a questão da ética social poderia ser um aspecto a ser resgatado a partir do cultivo da tradição escolar luterana. O conceito de “Beruf”, que ensina a encarar a existência como um chamamento por parte de Deus e a educação como a preparação para esta tarefa, poderia ser ressaltado nas escolas. A partir deste fundamento teológico, Lutero considerava que a educação não pode ser encarada apenas a partir de sua utilidade particular, como naturalmente a encaravam os pais no século XVI e o fazem a maioria dos pais atualmente. Ele também não a encarava apenas a partir das necessidades de salvação, como os entusiastas. Lutero, a partir da centralidade de Deus em seu pensamento, via a educação como um serviço a Deus e, decorrente disso, um serviço ao próximo. Certamente que, num mundo em que a valorização do indivíduo levou a um forte individualismo, ressaltar o caráter social da escola é oportuno e legítimo para a tradição escolar luterana.

BIBLIOGRAFIA

- 1 - ALAND, Kurt. **Hilfsbuch zum Lutherstudium**. Bielefeld: Luther Verlag, 1996. 4 Aufl.
- 2 - ALTHAUS, Paul. **Die Ethik Martin Luthers**. Gütersloh: Gerd Mohn, 1965. 168p.
- 3 - ALTMANN, Walter. **Lutero e Libertação**: releitura de Lutero em perspectiva latino-americana. São Paulo/São Leopoldo: Ática/Sinodal, 1994. 352p.
- 4 - ASHEIM, Ivar. **Glaube und Erziehung bei Luther**: ein Beitrag zur Geschichte des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1961. 330p.
- 5 - BRÄUER, Siegfried. **Die Gründung der „christlichen Schule“ zu Eisleben 1525**. In: Lutherstadt Eisleben (Hrsg.) **Philip Melanchthon und das städtische Schulwesen**. Eisleben: Verlag Janos Stekovics, 1997. p. 81-96.
- 6 - BRECHT, Martin. **Herkunft und Ausbildung der protestantischen Geistlichen des Herzogtums Württemberg**. Zeitschrift für Kirchengeschichte, Stuttgart, 80. Jahrgang, p. 163-175, 1969.
- 7 - _____. **Martin Luther**. Band 1: sein Weg zur Reformation 1483-1521. Stuttgart: Calwer Verlag, 1981. 527p.
- 8 - _____. **Martin Luther**. Band 2: Ordnung und Abgrenzung der Reformation 1521-1532. Stuttgart: Calwer Verlag, 1986. 517p.
- 9 - BUCK, August. **Der italienische Humanismus**. in: HAMMERSTEIN, Notker (Hrsg.). **Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte**. Bd. 1. Verlag C.H. Beck, München, 1996.
- 10 - CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 701p.

- 11 - DECOT, Rolf. **Obrigkeitsliche Versuche zur Erneuerung der Frömmigkeit.**
In: ARNOLD, Matthieu, DECOT, Rolf. (Hrsg.) **Frömmigkeit und Spiritualität: Auswirkungen der Reformation im 16. und 17. Jahrhundert.** Mainz: Verlag Plilipp von Zabern, 2002. p. 73-98.
- 12 - DILTHEY, Guilherme. **Historia de la pedagogia.** Buenos Aires: Editorial Losada, 1952. 222p.
- 13 - DOLCH, Josef. **Lehrplan des Abendlandes: zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte.** Ratingen: Aloys Henn Verlag, 1965. 391p.
- 14 - DREHER, Martin. **Igreja e Germanidade: estudo crítico da história da IECLB.** Caxias do Sul/São Leopoldo: EDUCS/Sinodal, 1984. 287p.
- 15 - DÜLMEN, Richard van. **Volksfrömmigkeit und konfessionelles Christentum im 16. und 17. Jahrhundert.** In: SCHIEDER, Wolfgang. (Hrsg.) **Volksreligiosität in der modernen Sozialgeschichte.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1986. p. 14-30.
- 16 - EBERT, Berthold. **Einblicke in Luthers Pädagogik.** in: LÜCK, Heiner (Hrsg.). **Martin Luther und seine Universität.** Köln: Böhlau, 1998.
- 17 - EBY, Frederick. **História da educação moderna: séculos XVI-XX: teoria, organização e práticas educacionais.** Porto Alegre: Globo, 1978. 633p.
- 18 - EHMER, Hermann. **Ländliches Schulwesen in Südwestdeutschland während der frühen Neuzeit.** In: ANDERMANN, Ulrich, ANDERMANN, Kurt. **Regionale Aspekte des Frühen Schulwesens.** Tübingen: Bibliotheca Academica Verlag, 2000. p. 75-106.
- 19 - EHRENPREIS, Stefan, LOTZ-HEUTMANN, Ute. **Reformation und konfessionelles Zeitalter.** Stuttgart: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002. 138p.
- 20 - ENDRES, Rudolf. **Handwerk-Berufsbildung.** In: HAMMERSTEIN, Notker (Hrsg.). **Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte.** München: Verlag C.H.Beck, 1996. p. 375-424.
- 21 - _____. **Das Schulwesen in Franken im ausgehenden Mittelalter.**
In: MOELLER, Bernd (Hrsg.) **Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit.** Göttingen: 1983. p. 172-207.
- 22 - _____. **Die Verbreitung der Schreib- und Lesefähigkeit zur Zeit der Reformation.** In: DICKERHOFH, Harald (Hrsg.). **Festgabe Heinz Hürten zum 60. Geburtstag.** Frankfurt/Mainz: Verlag Peter Lang, 1988. p. 213-223.
- 23 - ENGELSING, Rolf. **Der Bürger als Leser: Lese Geschichte in Deutschland 1500-1800.** Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1974. 374p.

- 24 - FALK, Friedrich. **Luthers Schrift an die Ratsherren der deutschen Städte und ihre geschichtliche Wirkung auf die deutsche Schule.** Lutherjahrbuch, Weimar: 19.Jahrgang, p. 55-114, 1937.
- 25 - FITSCHEN, Klaus. Stadt III. In: MÜLLER, Gerhard (Hrsg.). **Theologische Realenzyklopädie.** Band 32. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2001. p .95-104.
- 26 - FRAAS, Hans-Jürgen. **Katechismustradition:** Luthers kleiner Katechismus in der Kirche und Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1971. 370p.
- 27 - GANZER, Klaus. **Das Konzil von Trient und das Volksfrömmigkeit.**
In: MOLITOR Hansgeorg. (Hrsg.). **Volksfrömmigkeit in der Frühen Neuzeit.** Münster: Aschendorff Verlag, 1994. p. 17-26.
- 28 - GASSMANN, Günther, HENDRIX, Scott. **As confissões luteranas:** introdução. São Leopoldo: Sinodal, 2002. 216p.
- 29 - GILES, Thomas Ramsom. **História da educação.** São Paulo: EPU, 1987. 304p.
- 30 - GOEBEL, Klaus. **Luther als Reformator der Schule.** In: GOEBEL, Klaus **Luther in der Schule.** Bochum: Studien Verlag Brockmmeir, 1985. p.7-26.
- 31 - GONZÁLEZ, Justo L. **A era dos alto ideais.** São Paulo: Vida Nova, 1981. 185p.
- 32 - GÜNTHER, Karl Heinz. **Geschichte der Erziehung.** Berlin: Volkseigner Verlag, 1988. 16. Aufl. 787p.
- 33 - HAHN, Friedrich. **Die Evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts.** Heidelberg: Quelle & Meyer, 1957.136p.
- 34 - HAMMERSTEIN, Notker. **Die historische und bildungsgeschichtliche Physiognomie des konfessionelles Zeitalter.** In: HAMMERSTEIN, Notker. **Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte.** Band I. München: Verlag C.H. Beck, 1996. p. 57-102.
- 35 - HAMPEL, Günther. **Die deutsche Sprache als Gegenstand und Aufgabe des Schulwesens vom Spätmittelalter bis ins 17. Jahrhundert.** Giessen: W.Schmitz. Verlag, 1980. 237p.
- 36 - HARRAN, Marilyn. **Learning for life.** St. Louis: Concordia Pub. House, 1997. 284p.
- 37 - HEPPE, Heinrich. **Geschichte des deutschen Volksschulwesens.** Bd. 1
Hildelsheim: Georgs Olm Verlag, 1971. 2. Aufl. (344p.), (Esta é uma reimpressão do original de 1858).
- 38 - _____ **.Geschichte des deutschen Volksschulwesens.** Bd. 2
Hildelsheim: Georgs Olm Verlag, 1971. 2. Aufl. (371p). (Esta é uma reimpressão do original de 1858).

- 39 - HOBSBAWN, Eric. **The invention of tradition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 320p.
- 40 - HOFFMANN, Franz. **Pädagogik und Reformation: Von Luther bis Paracelsus**. Berlin: Volk und Wissen, 1986. 236p.
- 41 - HOLL, Karl. **Der Neubau der Sittlichkeit**. In: HOLL, Karl. **Gesammelte Aufsätze zur Kirchengeschichte**. Tübingen: Mohr/Paul Siebeck, 1948. 7. Aufl. p. 115-287.
- 42 - JORDAN, Hermann. **Reformation und Gelehrte Bildung in der Markgrafschaft Ansbach-Bayreuth**. 1. Teil (bis 1560). Leipzig: A. Deichertische Verlagsbuchhandlung Dr. Werner Scholl, 1917. 320p.
- 43 - JORDAN, Hermann. **Reformation und Gelehrte Bildung in der Markgrafschaft Ansbach-Bayreuth**. 2. Teil (1556-1742). Leipzig/Erlangen: A. Deichertische Verlagsbuchhandlung Dr. Werner Scholl, 1922. 157p.
- 44 - JUNGHANS, Helmar. **Philip Melanchthon als theologischer Sekretär**. In: Frank, Günther (Hrsg.). **Der Theologe Melanchthon**. Stuttgart: Jan Thorbecke Verlag, 2000. p. 129-152.
- 45 - KARANT-NUNN, Susan C. **The reality of early lutheran education**. Lutherjahrbuch, Göttingen, 57 Jahrgang, p. 128-146. 1990.
- 46 - KAUFMANN, Hans-Bernhard. **Grundfragen der Erziehung bei M. Luther**. Kiel, Christian-Albrecht-Universität/Hohe Philosophische Fakultät, 1954. 255p. Tese de doutorado.
- 47 - KAUFMANN, Thomas. **Konfessionelles Zeitalter**. in: BETZ, Hans Dieter (Hrsg.). **Religion in Geschichte und Gegenwart: Handwörterbuch für Theologie und religionswissenschaft**. Bd. 4. Tübingen: Mohr Siebeck, 2001. p.1550-51.
- 48 - KITTELSON, James M. **Learning and education: phase two of the Reformation**. In: GRANE, Leif (Hrsg.). **Die dänische Reformation vor ihren internationalen Hintergrund**. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1990. p.149-163.
- 49 - _____. **Luther the educational reformer**. In: HARRAN, Marilyn (Org). **Luther and learning**. The Wittenberg University Symposium. Selingsgrove: Susquehanna University Press, 1985. p. 95-114.
- 50 - _____. **Sucesses and failures in the German Reformation: The report of Strassbourg**. Archiv für Reformationsgeschichte, Gütersloh, 73 Jahrgang, p. 153-174. 1982.
- 51 - KLÖCKNER, Michael. **Ursachen des katholischen Bildungsdefizit in Deutschland seit Luthers Auftreten**. In: GOEBEL, Klaus **Luther in der Schule**. Bochum: Studien Verlag Brockmmeir, 1985.

- 52 - KLUG, João. **A escola teuto-catarinense e o processo de modernização em Santa Catarina: A ação da igreja luterana através das escolas (1871-1938).** São Paulo, Universidade de São Paulo/ Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, 1997. Tese de doutorado.
- 53 - KÖPF, Ulrich. **Der Anspruch der Kirchen auf die Schule im 16. Jahrhundert.** In: LIEDTKE, Max (Hrsg.). **Handbuch der Geschichte des bayrischen Bildungswesens.** Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 1991. p. 491-503.
- 54 - _____. **Erziehung.** In: In: BETZ, Hans Dieter (Hrsg.). **Religion in Geschichte und Gegenwart.** Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft. Bd.2 Tübingen: Mohr Siebeck, 1999.
- 55 - _____. **Mittelalter.** In: BETZ, Hans Dieter (Hrsg.). **Religion in Geschichte und Gegenwart.** Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft. Bd.5 Tübingen: Mohr Siebeck, 2002. p. 1350-01358.
- 56 - KREIKER, Sebastian. **Armut, Schule, Obrigkeit: Armenversorgung und Schulwesen in den evangelischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts.** Bielefeld: Verlag für Religionsgeschichte, 1997. 277p.
- 57 - KREUTZ, Lúcio. **Escolas de imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica.** In: MAUCH, Claudia, VASCONCELOS, Naira. **Os alemães no sul do Brasil: cultura-etnicidade-história.** Canoas: Edições ULBRA, 1994. p. 149-162.
- 58 - _____. **Modelo de uma igreja imigrante:educação e escola.** In: DREHER, Martin (org.) **Populações rio-grandenses e modelos de igreja.** São Leopoldo/Porto Alegre: Sinodal/EDIÇÕES EST, 1998. p. 201-217.
- 59 - KÜHLMANN, Wilhelm. **Pädagogische Konzeptionen.** In: HAMMERSTEIN, Notker. **Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte.** Bd. 1. München: Verlag C.H. Beck, 1996. p. 153-196.
- 60 - KÜHN, Roland. **Das Schulwesen von de Zeit der Reformation bis zur Aufklärung: Nürnberg und Fürstentum Brandenburg-Ansbach.** p. 395-404. In: LIEDTKE, Max (Hrsg.). **Handbuch der Geschichte des bayrischen Bildungswesens.** Bd.1. Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 1991.
- 61 - LAYER, Adolf. **Das höhere und niedere Schulwesen.** In: SPINDLER, Max (Hrsg.). **Handbuch der bayrischen Geschichte.** Bd. 3/2. Teil (Schwaben). München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 1971. p. 1166-1173.
- 62 - LIENHARD, Marc. **Martim Lutero: tempo, vida e mensagem.** São Leopoldo: Sinodal/IEPG, 1998. 409p.

- 63 - LINDBERG, Carter. **As Reformas na Europa**. São Leopoldo: Sinodal, 2001. 504p.
- 64 - LUTERO, Martinho. **Obras Selecionadas**. 8 v. São Leopoldo, Porto Alegre: Sinodal, Concórdia, 1986- .(Abreviado como OSel).
- 65 – LUTHER, Martin. **Luther an Johann den Beständigen: 22.November 1526**.
In: **D. Martin Luthers Werke**: kritische Gesamtausgabe. Briefwechsel 1526- 1528, 4 Band. Weimar: Böhlau, 1933. p. 133-134.
- 66 - LUTZ, Heinrich. **Europa in der Krise: sozialgeschichtliche und religionssoziologische Analyse der Wende von 15. zum 16 Jh.** In: HEINE, Susanne (Hrsg.). **Europa in der Krise der Neuzeit: Martin Luther, Wandel und Wirkung seiner Bilder**. Wien: Böhlau, 1986. p. 11-27.
- 67 - LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. 292p.
- 68 - MAIER, Karl Ernst. **Das Schulwesen von de Zeit der Reformation bis zur Aufklärung**: Gesamtdarstellung. In: LIEDTKE, Max (Hrsg.). **Handbuch der Geschichte des bayrischen Bildungswesens**. Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 1991. p. 349-384.
- 69 - MAYER, Max. **Geschichte der Abendländischen Erziehung und Bildung**. Freiburg: Verlag Herder, 1955. 211p.
- 70 - MENK, Gerhard. **Territorialstaat und Schulwesen in der frühen Neuzeit**. Eine Untersuchung zur religiösen Dynamik in den Grafschaften Nassau und Sayn. Jahrbuch für Westdeutsche Landesgeschichte, Koblenz, 9. Jahrgang, p. 177-221. 1983.
- 71 - _____. **Das frühneuzeitliche Bildungs-und Schulwesen im Bereich des heutigen Hessen**. in: ANDERMANN, Ulrich & ANDERMANN, Kurt (Hrsg.). **Regionale Aspekte des frühen Schulwesens**. Tübingen: Bibliotheca Acadêmica Verlag, 2000.
- 72 - MERTZ, Georg. **Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert**. Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuchhandlung, 1902. 681p.
- 73 - MEYER, Dagmar E. E. **Identidades Traduzidas: cultura e docência teuto-brasileira- evangélica no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo/ Santa Cruz do Sul: Sinodal/EDUNISC, 2000. 242p.
- 74 - MOKROSCH, Reinhold. **Devotio Moderna II: Verhältnis zu Humanismus und Reformation**. In: BALZ, Horst Robert (Hrsg.). **Theologische Realenzyklopädie**.Bd. 8. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1981. p. 609- 616.
- 75 - MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. 12 ed. 394p.

- 76 - MÜLLER, Gerhard. **Glaube und Bildung. Lutherjahrbuch.** Göttingen, 66. Jahrgang, p. 9-28.1999.
- 77 - MÜLLER, Rainer. A. **Das Schulwesen von der Zeit der Reformation bis zur Aufklärung:** Altbayern.. In: LIEDTKE, Max (Hrsg.). **Handbuch der Geschichte des bayrischen Bildungswesens.** Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 1991. p. 385-394
- 78 - MÜLLER, Siegfried. **Die Konfessionalisierung in der Grafschaft Oldenburg.** Archiv für Reformationsgeschichte. Gütersloh, 86, p.257-319, 1995 .
- 79 - NIPKOW, Karl Heinz. **Erziehung.** In: BALZ, Robert (Hrsg.). **Theologische Realenzyklopädie.** Band 10.Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1982. p. 232-254.
- 80 - OBLINGER, Hermann. **Das Schulwesen von der Zeit der Reformation bis zur Aufklärung:** Schwaben; Konfessioneller Schulstreit in Schwaben in Zeitalter der Reformation und Gegenreformation.. In: LIEDTKE, Max (Hrsg.). **Handbuch der Geschichte des bayrischen Bildungswesens.** Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 1991. p. 466-477.
- 81 - OLDENBURG, Margarete & MAIER, Karl Ernst. **Das Schulwesen von der Zeit der Reformation bis zur Aufklärung:** Oberpfalz; deutsches und lateinisches Schulwesen.. In: LIEDTKE, Max (Hrsg.). **Handbuch der Geschichte des bayrischen Bildungswesens.** Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 1991. p. 436-446.
- 82 - PARDOE, Elisabeth L. **Education Economics, and Orthodoxy:** Lutheran Schools in Württemberg, 1556-1617. Archiv für Reformationsgeschichte, Gütersloh, 91, p. 285-315. 2000.
- 83 - PAULSEN, Friedrich. **Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten:** vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Erster Band. Leipzig: Verlag von Veit & Comp., 1919. 636p.
- 84 - PFEIFFER, Gerhard. Brandenburgo-Ansbach/Bayreuth. In: MÜLLER, Gerhard (Hrsg.). **Theologische Realenzyklopädie.** Bd. 7.Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1981. p. 132-136.
- 85 - POHL, Regina. **Religiöse Lebensformen im Herzogtum Jülich:** zur interpretation landesherrlicher „Visitationsberichte“ 1530-1560. Jülich: Verlag der Joseph-Kuhl Gesellschaft, 1989. 162p.
- 86 - RABE, Horst. **Deutsche Geschichte 1500-1600:** Das Jahrhundert der Glaubenspaltung. München: C.H. Beck Verlag, 1991. 728p.
- 87 - REBLE, Albert. **Geschichte der Pädagogik.** Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1955. 2. Aufl. 336p.

- 88 - RUPP, Horst F. **Religion-Bildung-Schule**: Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994. 400p.
- 89 - _____ **Schule/Schulwesen**. in: MÜLLER, Gerhard (Hrsg.). **Theologische Realenzyklopädie**. Bd. 30. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1999. p. 591-627.
- 90 - SANDER-GAISER, Martin. **Lernen als Spiel bei Luther**. Frankfurt am Main: Haag und Herchen Verlag, 1996. 294p.
- 91 - SCHEIBLE, Heinz. **Die Reform von Schule und Universität in der Reformationszeit**. Lutherjahrbuch, Göttingen, 66. Jahrgang, p. 237-262. 1999.
- 92 - SCHEEL, Otto. **Luther und die Schule seiner Zeit**. Lutherjahrbuch, Wittenberg, 7. Jahrgang, p. 141-175. 1925.
- 93 - SCHINDEL, Ulrich. **Die „auctores“ im Unterricht deutscher Stadtschulen im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit**. In: MOELLER, Bernd (Hrsg.). **Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit**. Göttingen: 1983. p. 430-452.
- 94 - SCHLENKER, Gerlinde. **Lehrer, Rektoren und Superintendenten der fürnehmen Lateinschule in Eisleben**. In: Lutherstadt Eisleben (Hrsg.). **Philip Melancthon und das städtische Schulwesen**. Eisleben: Verlag Janos Stekovic, 1997. p. 109-146.
- 95 - SCHMID, Eugen. **Geschichte des Schulwesens in Altwürttemberg**. Stuttgart, W. Kohlhammer, 1927. 417p.
- 96 - SCHREINER, Klaus. **Laienbildung als Herausforderung für Kirche und Gesellschaft**. Zeitschrift für historische Forschung, Berlin, Bd. 11, p. 257-354. 1984.
- 97 - SCHULZ, Thomas. **Zur Rolle und Bedeutung der Lateinschulen im frühneuzeitlichen Bildungswesen**. Das Beispiel Württemberg. in: ANDERMANN, Ulrich & ANDERMANN, Kurt. **Regionale Aspekte des Frühen Schulwesens**. Tübingen, Bibliotheca Academica Verlag, 2000. p. 107-136.
- 98 - SCHWABE, Ernst. **Das gelehrte Schulwesen Kursachsens: von seinen Anfängen bis zur Schulordnung von 1580**. Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner 1914. 160p.
- 99 - SCHWARZ, Reinhard. **Luther als Erzieher des Volkes**. Lutherjahrbuch. Göttingen, 57. Jahrgang, p. 114-127. 1990.
- 100 - SCRIBNER, Robert. **Religion und Kultur in Deutschland: 1400-1800**. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2002. 413p.

- 101 - SEIFERT, Arno. **Das höhere Schulwesen: Universitate und Gymnasien.** in: HAMMERSTEIN, Notker (Hrsg.). **Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte.** Bd. 1. Verlag C.H. Beck, München, 1996. p. 197-374.
- 102 - SMOLINSKY, Heribert. **Kirchenreform als Bildungsreform im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit.** In: DICKERHOF, Harald (Hrsg.). **Bildungs und Schulgeschichtliche Studien zu Spätmittelalter, Reformation und Konfessionellen Zeitalter.** 1994. p. 35-51.
- 103 - _____ . **Volksfrommgigkeit und religiöse Literatur im Zeitalter der Konfessionalisierung.** In: MOLITOR, Hansgeorg. (Hrsg.). **Volksfrommgigkeit in der Frühen Neuzeit.** Münster, Aschendorff Verlag, 1994. p. 27-36.
- 104 - SOLLBACH, Gerhard E. **Die Einrichtung des Gymnasiums in Dortmund 1543.** Schulpolitik zwischen Humanismus und Reformation. In: GOEBEL, Klaus (Hrsg.). **Luther in der Schule.** Bochum: Studien Verlag Brockmmeir, 1985 p. 97-126.
- 105 - SPITZ, Lewis W. **Humanismus/Humanismusforschung.** In: Müller, Gerhard (Hrsg.) **Theologische Realenzyklopädie.** Bd. 15. Berlin/New York, Walter de Gruyter, 1986. p. 639-660.
- 106 - _____ . **Luther and humanism.** In: HARRAN, Marilyn (Org). **Luther and learning.** The Wittenberg University Symposium. Selingsgrove, Susquehanna University Press, 1985. p. 69-93.
- 107 - SPRENGLER-RUPPENTHAL, Anneliese. **Kirchenordnungen II.** In: KRAUSE, Gerhard, MÜLLER, Gerhard (Hrsg.). Bd. 18. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1989. p. 670-707.
- 108 - STRAUSS, Gerald. **Luther's House of Learning:** indoctrination of the young in the German Reformation. Baltimore/London, The Johns Hopkins University Press, 1978. 330p.
- 109 - THOMAS, Ralf. **Die Neuordnung der Schule und Universität.** In: JUNGHANS, Helmar (Hrsg.). **Das Hahrhundert der Reformation in Sachsen,** Festgabe zum 450. jährigem Bestehens der Ev. Lut. Landeskirche Sachsens. Berlin: Evangelische Verlagsanstal, 1989. p. 113-131.
- 110 - TOKUZEN, Yoshikazu. **Pädagogik bei Luther.** In: JUNGHANS, Helmar (Hrsg.). **Leben und Werk Martin Luthers:** von 1526 bis 1546. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1983. p. 323-330.
- 111 - ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **A universidade medieval.** Porto Alegre, EDIPUCR, 2000. 2^a ed. 486p.
- 112 - VEIT, Patrice. **Das Gesangbuch als Quelle lutherischer Frommgigkeit.** Archiv für Reformationsgeschichte, Gütersloh, 79, p. 206-229. 1988

- 113 - VERGER, Jacques. **Schule**. ANGERMANN, Norbert (Hrsg.). **Lexikon des Mittelalters**. München: Lexma Verlag, 1995. p. 1582-1586.
- 114 - VOGLER, Bernard. **Volksfrömmigkeit im Luthertum deutschsprachiger Länder**. In: MOLITOR, Hansgeorg (Hrsg.). **Volksfrömmigkeit in der Frühen Neuzeit**. Münster: Aschendorff Verlag, 1994. p. 37-48.
- 115 - WAGNER, Harald. **Orthodoxie**. In: KASPER, W. (Hrsg.) **Lexikon für Theologie und Kirche**. Bd. 7. Freiburg: Herder, 1998. p. 1156.
- 116 - WALLMANN, Johannes. **Kirchengeschichte Deutschlands seit der Reformation**. Tübingen, J.C. Mohr (Paul Siebeck), 2000. 5.Aufl. 351p.
- 117 - _____ . **Vom Catechismus Christentum zum Bibelchristentum: zum Bibelverständnis im Pietismus**. In: ZIEGERT, Richard. (Hrsg.). **Die Zukunft des Schriftprinzips**. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1994.p. 30-59.
- 118 - WARTENBERG, Günther. **Visitationen des Schulwesens im albertinischen Sachsen zwischen 1540 und 1580**. In: Goebel, Klaus (Hrsg.). **Luther in der Schule**. Bochum, Studien Verlag Brockmeier, 1985. p. 55-78.
- 119 - WEBER, Max. **A ética protestante e o „espírito“ do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 335p.
- 120 - WIERSING, Erhard. **Martin Luther und die Geschichte der Erziehung**. In: GOEBEL, Klaus (Hrsg.). **Luther in der Schule**. Bochum, Studien Verlag Brockmeier, 1985. p. 27-54.
- 121 - WINDEHORST, A. **Wer konnte lesen und schreiben in Mittelalter?** In: DICKERHOF, Harald (Hrsg.). **Bildungs und Schulgeschichtliche Studien zu Spätmittelalter, Reformation und konfessionellen Zeitalter**. 1994. p. 9-33.
- 122 - WOLLERSHEIM, Heinz-Werner. **P. Melanchthon und die Organisation des protestantischen Schulwesens in Sachsen**. In: Lutherstadt Eisleben (Hrsg.) **P. Melanchthon und das städtische Schulwesen**. Eisleben: Verlag Janos Stekovics, 1997. P. 49-80.
- 123 - WRIEDT, Markus. **Die theologische Begründung der Schul- und Universitätsreform bei Luther und Melanchthon**. In: BEYER, Michael, WARTENBERG, Günther (Hrsg.). **Humanismus und Wittenberger Reformation**, Festgabe anlässlich des 500. Geburtstages des Receptor Germaniae Philip Melanchthon am 16. Februar 1997. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 1996. p. 155-184.
- 124 - WRIEDT, Klaus. **Schul- und bürgerlichen Bildungswesen in Norddeutschland in Spätmittelalter**. In: MOELLER, Bernd (Hrsg.). **Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit**.

Göttingen:1983. p. 145-171.

- 125 - WRIGHT, William John. **Reformation influence on Hessian education.**
Mishigan, Ann Arbor, 2002. 150p. (dissertação de doutorado defendida em 1969).