

A ESCOLA DA ALDEIA: IMAGENS JOCOSAS E DE CAOS SOBRE A INSTRUÇÃO DE PRIMEIRAS LETRAS NA ICONOGRAFIA EUROPEIA PROTESTANTE DOS SÉCULOS XVI E XVII

THE VILLAGE SCHOOL: HUMOROUS AND CHAOTIC DEPICTIONS OF EARLY LITERACY INSTRUCTION IN SIXTEENTH AND SEVENTEENTH-CENTURY PROTESTANT EUROPEAN ICONOGRAPHY

Carla Mary S. Oliveira¹

RESUMO: O artigo aborda a representação da educação nas artes visuais dos Países Baixos e Flandres nos séculos XVI e XVII. Se discute como a iconografia desse período fornece insights valiosos sobre as práticas educativas e a cultura material escolar, especialmente em contextos em que outras fontes históricas são limitadas. Enquanto algumas representações mostram ambientes escolares organizados e respeitosos, outras ilustram a desordem e a ineficiência das escolas da aldeia, criticando os métodos pedagógicos e o preparo dos educadores. Se enfatiza a importância de considerar tanto as imagens quanto os textos que as acompanham para compreender plenamente a crítica social implícita nas obras. Por meio da análise iconográfica de algumas imagens, bem como por meio da discussão sobre as concepções pedagógicas do período, se pretende ampliar a compreensão da História da Educação na Europa moderna, destacando as percepções contemporâneas sobre a instrução de primeiras letras e as críticas sociais refletidas na arte daquele contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Instrução de Primeiras Letras; Europa Moderna; Iconografia.

ABSTRACT: The article discusses the representation of education in the visual arts of the Netherlands and Flanders in the 16th and 17th centuries. It examines how the iconography of this period provides valuable insights into educational practices and school material culture, particularly in contexts where other historical sources are limited. While some representations show organised and respectful school environments, others illustrate the disorder and inefficiency of village schools, criticising pedagogical methods and the preparation of

¹ Historiadora, Tradutora e Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. Pós-Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais e pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Titular do Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba. Contato: carla.mary@academico.ufpb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9642-8081>.

educators. The importance of considering both the images and the accompanying texts to fully understand the implicit social critique in the works is emphasised. Through iconographic analysis of some images, as well as discussion of the pedagogical conceptions of the period, the article aims to broaden the understanding of the History of Education in early modern Europe, highlighting contemporary perceptions of primary literacy instruction and the social critiques reflected in the art of that context.

KEYWORDS: Literacy Education; Early Modern Europe; Iconography.

Como um introito

Talvez uma das maiores dificuldades quanto aos estudos de História da Educação seja, para o pesquisador, conseguir vislumbrar, mesmo que de forma fugidia, a ambiência em que se desenrolavam as práticas daquele cotidiano escolar que se constitui como objeto de suas investigações. Embora existam, no caso europeu, fontes documentais sobre a Instrução que podem ser recuadas à Antiguidade, como apontou exaustivamente Henri-Irénée Marrou em seu *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, de 1948, de fato muitas delas podem ser de difícil acesso a um pesquisador brasileiro, mesmo na realidade dos repositórios digitais desta terceira década do século XXI. Em se falando da realidade dos estudos acerca dos períodos colonial e imperial no Brasil, quanto mais se recua com a pesquisa no tempo mais se tornam escassas as informações, mais rareiam os registros, mais árduo se torna o exercício de buscar tais fontes e perceber como se dava a relação entre o professor e o estudante, como eram ministradas as aulas, como se dispunham os alunos no ambiente de ensino, ou mesmo que materiais eram utilizados na prática pedagógica.

Do mesmo modo, na impossibilidade de se acessar fontes detalhadas sobre as práticas pedagógicas no continente europeu em períodos posteriores à Antiguidade, devido às especificidades de arquivos regionais e locais e deslocamentos que a pesquisa documental acurada pode requerer, uma abordagem possível na investigação feita em nosso país sobre a Educação na Idade Moderna é se lidar com a iconografia como meio privilegiado para construir uma visão do universo e da cultura material escolar em outras temporalidades. Não se trata de estratégia inédita e tampouco nova. Desde ao

menos o advento dos *Annalles*, ainda na primeira metade do século XX, e posteriormente, já com a Nova História Cultural nos anos de 1980, a imagem passou a ser entendida como uma fonte qualitativa importante. No caso do recorte deste artigo, alguns autores já apontaram a importância da iconografia para a reconstrução e discussão do universo cotidiano e da cultura material escolar na Europa Moderna (DUSSEL, 2008; DEKKER, 1996, 2008, 2015), e até mesmo no Brasil já há obra dedicada ao tema, que procurou modificar a relação entre fontes textuais e visuais no que diz respeito à História da Educação, agregando uma crítica historiográfica abrangente que pretendeu superar o simples uso de imagens como ilustração (HILSDORF, 2006).

Partindo desses pressupostos, e tomando as imagens como uma fonte privilegiada para a História Cultural e, por extensão, também para a História da Educação e para a História da Leitura, também é possível se focar a discussão em aspectos peculiares acerca dessa própria iconografia, e isso é o que se pretende fazer aqui. Os séculos XVI e XVII foram profícuos, na Europa setentrional, de representações iconográficas daquilo que se convencionou chamar, dentro da crítica especializada de História da Arte, de *pintura de gênero*. Artistas medianos e mesmo virtuosos dos Países Baixos e de Flandres se especializavam num determinado tema, como cenas de festas da aldeia, paisagens pastoris, marinhas, retratos de grupos profissionais ou guildas, cenas domésticas, naturezas mortas, *vanitas*, etc., etc., e podiam permanecer fieis a eles durante toda uma vida, atendendo ao gosto do mercado de arte que se formava e que, devido às restrições dogmáticas da Reforma Protestante, especialmente após a morte de Lutero e a radicalização do movimento, vedava terminantemente as imagens religiosas. Em *The Art of Describing*, originalmente publicado em 1983, Svetlana Alpers salienta que essa pintura de gênero originária dos Países Baixos era profundamente enraizada na cultura material e nas práticas cotidianas da sociedade, sendo utilizada pelos artistas para explorar temas como o trabalho, a família, a vida doméstica e as relações sociais, se constituindo como uma forma de afirmação da identidade local, num

momento em que a região se firmava como nação independente (ALPERS, 1999, p. 159-197).

Esse contexto, o da consolidação da *pintura de gênero* nos Países Baixos e em Flandres entre fins do século XVI e durante todo o século XVII, onde se capturava costumes, valores e o cotidiano da sociedade, fez com que o olhar dos artistas se voltasse também para a Educação, como uma instituição social fundamental, certamente um tema relevante nesse contexto (ALPERS, 1999, p. 197-240). Simon Schama, por outro lado, salienta que a arte holandesa do século XVII celebrava tanto a organização de sua sociedade como também seu esfacelamento, e a metáfora privilegiada nessa representação foi o lar doméstico como universo cheio de simbolismos e dado à cristalização de críticas morais (SCHAMA, 1992, p. 384-389).

Nesse sentido, Schama adota uma abordagem que, em 1987, ano de publicação de seu *The Embarrassment of Riches*, foi considerada inovadora, ao buscar compreender a sociedade holandesa por meio de suas manifestações culturais no chamado Século de Ouro². Ele explorou as interconexões entre essas manifestações e a mentalidade da época, destacando características fundamentais como o individualismo, o privatismo, o familismo e a domesticidade, que, segundo ele, definiam aquela sociedade. Ao se aprofundar nas expressões culturais, particularmente no campo da Educação e da Arte, Schama identificou implicações importantes, ao observar que a produção artística da época era predominantemente descritiva e não narrativa ou

² Embora na historiografia acerca do século XVII nos Países Baixos seja comum aparecer a designação de Século de Ouro ou *Gouden Eeuw* [*Golden Age* em inglês] para nomear esse período, não se trata de definição pacífica entre os historiadores já há um bom tempo. Em 1941 Johan Huizinga (1872-1945) já contestava, ao final de seu ensaio seminal *Nederlands Beschaving in de Zeventiende Eeuw* ["A Civilização Holandesa no Século XVII"], a validade da expressão forjada pelo historiador Pieter Lodewijk Muller (1842-1904) em 1897 (HUIZINGA, 1968, p. 104). Em setembro de 2019, por exemplo, o Amsterdam Museum decidiu não mais usar a expressão *Gouden Eeuw* ou mesmo *Golden Age* como um sinônimo do século XVII nas descrições de seu acervo ou em suas exposições, pelo fato de ela não permitir um entendimento mais abrangente de todos os sujeitos e contextos relativos ao período nos Países Baixos (VAN DER MOLEN, 2019). No entanto, por ser uma expressão já relativamente consolidada nos estudos do campo da História da Arte, sempre que for utilizada neste artigo será como sinônimo do século XVII neerlandês.

religiosa, algo que se evidenciava nas cenas de gênero (SCHAMA, 1992, p. 406-407).

Com uma significativa relevância para a História da Educação, Schama também apontou o papel central das crianças, a preocupação com seu futuro e uma clara rejeição das escolas como espaços de formação, cristalizada justamente nas representações da depois chamada escola da aldeia. As escolas eram vistas como instituições que se opunham aos valores familiares, sendo consideradas ambientes que minavam a importância da família na formação das novas gerações. Ao articular Arte e Educação, Schama revelou um aspecto significativo desse contexto: apesar de as crianças estarem onipresentes na vida cotidiana e nas representações artísticas da época, elas raramente eram retratadas em escolas, especialmente quando se tratava daquela nova geração idealizada pela burguesia. Para essa classe, a verdadeira educação ocorria no lar, considerado o espaço que melhor preparava os jovens para o mundo. Em outras palavras, Schama sugeria que a rejeição à educação escolar formal expressava uma postura simbólica de certos grupos sociais, que, apesar de manterem suas instituições de ensino – elementares, colegiais e universitárias – no plano concreto, desvalorizavam-nas no plano simbólico. Essas escolas eram frequentemente representadas como locais de desordem e caos, em contraste com o lar e outros espaços privados, onde prevaleciam a ordem e os valores burgueses:

[...] não é por acaso que a maioria das cenas de gênero que focalizam a sala de aula [...] constituem paródias da instrução correta. À maneira erasmiana, mediante o contra-exemplo, [...] [se mostra] o tipo de instrução que cabia evitar. [...] É o mundo da Educação de pernas para o ar, onde brincadeira e aprendizagem não se conjugam, mas se opõem danosamente. (SCHAMA, 1992, p. 547-548)

Se pode perceber, assim, que Schama oferece uma visão crítica da tensão entre o espaço público e o privado nessa sociedade neerlandesa do século XVII. A educação formal, mesmo sendo indispensável para o desenvolvimento das instituições era, no imaginário social, inferiorizada em relação ao lar, que se

tornava o verdadeiro bastião da moralidade e da preparação para a vida adulta. Essa crítica à escola teria se refletido nas representações artísticas da época, nas quais as cenas domésticas simbolizam a ordem e o cuidado familiar, enquanto as escolas aparecem como espaços de caos, distantes dos ideais burgueses de disciplina e responsabilidade. Schama, assim, nos faz refletir sobre como a arte pode espelhar e, ao mesmo tempo, moldar a percepção social de instituições fundamentais, como a escola, ao retratá-las de maneira depreciativa, em comparação com o lar, que, para a burguesia, representava o verdadeiro centro formativo.

Contudo é preciso salientar que, no que diz respeito a essa visão de Schama sobre tal singularidade do contexto neerlandês quanto à infância e sua educação no Século de Ouro, houve duras críticas à sua abordagem já em começos dos anos de 1990, por parte de pesquisadores locais da História da Educação. Dentre esses, Jeroen Dekker e Leendert Groenendijk contestaram a ideia de que os holandeses do século XVII foram os primeiros a abordar as crianças de uma maneira moderna e orientada pelo amor, tese construída por Schama com base em impressos e sobretudo na iconografia da época. De acordo com Dekker e Groenendijk, trata-se de uma retomada da antiga ideia da “descoberta da infância”, só que estabelecida nas Províncias Unidas, o que não seria sustentável ao se aprofundar a análise acerca desse contexto específico. Isso não significa que o amor parental e uma posição privilegiada para as crianças não tivessem uma representação muito específica na Era de Ouro da cultura holandesa. No entanto, seriam formas de socialidade que não teriam sido inventadas na Holanda do século XVII nem tampouco na Europa da Reforma, como sustenta Schama (DEKKER & GROENENDIJK, 1991, p. 317, p. 329)³.

³ Para questionar Schama, Dekker e Groenendijk comparam a tradição iconográfica holandesa e outras tradições, como a italiana, conectando-a com a tradição da pintura religiosa, além de comparar as Províncias Unidas com outros países, enfatizando as questões altamente indicativas, como a amamentação e a morte de crianças, e confrontando as suposições de Schama quanto ao relacionamento exclusivo dos pais holandeses com suas crianças por meio de evidências literárias (DEKKER & GROENENDIJK, 1991, p. 329).

Aprofundando sua crítica à tese de Schama, Dekker continuou a abordar o tema nas décadas seguintes, privilegiando a análise de imagens e tentando discutir de maneira mais extensa essa crença dos pais holandeses do século XVII na necessidade da educação de suas crianças, analisando as mensagens educacionais contidas na pintura de gênero holandesa. Para ele, uma mensagem educacional consiste nos seguintes elementos: uma consciência das aparentes deficiências na vida das crianças, uma tentativa de entendê-las como consequências das diferentes fases do desenvolvimento infantil e um esforço para guiá-la com poucos riscos ao longo do perigoso caminho até a idade adulta. Segundo ele, circulavam três tipos dessas cenas nas quais pais e outros educadores podiam receber tais mensagens: a esfera privada da vida familiar, especialmente a relação entre mãe e filho; o domínio público da rua, onde a criança é vista brincando; e o domínio público da escola, onde a criança é mostrada aprendendo (DEKKER, 1996, p. 155, p. 161-162, p. 166).

Anos depois, Dekker voltou ao tema da educação infantil em outro texto, onde afirma que a alfabetização moral foi uma parte essencial da educação neerlandesa no século XVII. Ao explorar o papel central dos pais em preparar seus filhos para o casamento e a importância de se dobrar, ao invés de quebrar, a vontade da criança, Dekker discute as atividades competitivas de jogar e aprender, o papel das festas e da maioridade, e a necessidade de as crianças aprenderem a se tornar adultos decentes, retratando uma sociedade em que os educadores estavam profundamente comprometidos em criar uma cidadania virtuosa e próspera (DEKKER, 2008, p. 144, p. 148-150). No entanto, Dekker também salienta a necessidade de se fazer a distinção entre imagens de pessoas reais e representações de padrões de comportamento humano, discutindo o valor do fenômeno da sensação histórica como instrumento metodológico para compreender essa relação, principalmente em imagens que abordam o contexto da educação e da infância, abordando assim o papel das imagens em geral como fontes visuais na História da Educação e da infância, bem como a mudança de paradigma na interpretação de imagens da

tradição iconológica, transitando para uma abordagem mais realista (DEKKER, 2015, p. 706).

De fato, em termos metodológicos, Dekker retoma a ideia de sensação histórica de Johan Huizinga (1872-1945) e advoga que ela pode funcionar como um instrumento investigativo para compreender a relação entre imagens e realidade na História da Educação e da infância. A sensação histórica envolve a tentativa de compreender a experiência do passado em seus próprios termos, em vez de aplicar critérios modernos de julgamento, ou seja, em se fazer um deslocamento em direção ao contexto de produção daquelas representações visuais. Segundo Dekker, usar a sensação histórica na análise de imagens permite ao historiador entender melhor a relação entre o mundo real e as representações visuais do passado: ele argumenta que a análise de imagens como representações culturais do mundo real exige uma abordagem que combine a sensação histórica com a interpretação crítica (DEKKER, 2015, p. 704-705). Nesse sentido, sem dúvida, representar/registrar as aulas de primeiras letras nas áreas rurais, aldeias, vilas e cidades menores, sob os cuidados de um mestre-escola e, quase sempre, também de sua esposa, e pelo viés do contra-exemplo, constituiu-se como um discurso privilegiado da alfabetização moral defendida pelos educadores neerlandeses do Século de Ouro, mas possivelmente também um certo grau de registro crítico de uma determinada realidade.

A iconografia da instrução como fonte: algumas representações

Peter Burke já destacou a relevância das imagens para a compreensão de determinados contextos na Europa do século XVII, propondo uma abordagem interdisciplinar e comparativa para seu estudo, salientando também a importância de se levar em consideração o contexto histórico, social e cultural em que tais imagens foram criadas e utilizadas (BURKE, 2003, p. 273-274). A partir desse pressuposto, se pode inferir que houve, é claro, representações iconográficas do universo educacional de começos da Idade Moderna que foram feitas de modo a apresentá-lo de forma respeitosa e organizada, do

mesmo modo que outras o traziam como um espaço de desestruturação e caos. Nesse sentido, analisar tais imagens é, antes de tudo, construir um entendimento possível para elas, sem contudo descartar por inteiro interpretações que as compreendam de outro modo. O próprio Burke afirma que no século XVII havia uma forte relação entre imagens e palavras na construção do conhecimento (BURKE, 2003, p. 272). Portanto, há que se considerar que tais representações estavam, mesmo que inadvertidamente, transmitindo ideias, concepções e projetos de mundo já sedimentadas naquele contexto em que surgiram.

Ao descrever a natureza e o currículo das escolas primárias reformadas durante a Era de Ouro da República dos Países Baixos, Leendert Groenendijk assinalou que a Educação nelas praticadas foi vista como uma ferramenta para moldar uma geração de pensadores e líderes com base na fé e moral protestantes (GROENENDIJK, 2005, p. 62). Criticar o movimento institucionalizado que se instalou a partir de fins do século XVI e se consolidou no século XVII, de se retirar gradativamente o protagonismo familiar sobre a formação educacional infantil, portanto, surgiu como uma demanda muito específica daquela realidade, pois representa uma reação à situação destacada por Groenendijk. Nesse sentido, cabe lembrar que tanto Simon Schama como Maria Lúcia Hilsdorf destacam que um dos maiores pensadores do Humanismo, Erasmo de Roterdã (1466-1536), não acreditava na “prática da educação em estabelecimentos escolares”, preferindo “recomendar, no seu lugar, as formas sociais de aprendizado [...]: a convivência, a correspondência, a conversação, e a leitura e escrita de textos clássicos” (HILSDORF, 2006, p. 60). De fato, Erasmo concebia até mesmo os “brinquedos como forma de aprimorar a educação” (SCHAMA, 1992, p. 496).

As imagens críticas às aulas institucionalizadas, portanto, aparecem como contraparte a um outro tipo de representação do mundo escolar como um espaço de organicidade e moral correta, como aquela cristalizada no *pendant* produzido em 1516 pelos irmãos Ambrosius (1494-1519) e Hans Hölbein, o jovem (c.1497-1543), em Basileia, na Suíça. Essas duas imagens, feitas para

serem afixadas como placas externas, com uma presa às costas da outra, penduradas perpendicularmente à porta do ambiente de trabalho e residência do educador e depois teólogo protestante Oswald Geisshüsler (1488-1552) – também conhecido como Molitor ou Myconius – e ter seus textos lidos, de um lado pelas crianças (Figura 1) e de outro por adultos (Figura 2) constitui-se num bom exemplo da concepção de espaço organizado, de controle de corpos e vontades dos estudantes no ambiente de ensino não apenas pelo discurso, mas também por meio das imagens. Em ambas as pinturas, a idealização do espaço de instrução está vinculada ao seu entendimento como um meio de formação. O conteúdo da “legenda”, praticamente idêntica em ambas as placas, fala muito daquela realidade:

Quem aqui quiser aprender a escrever e ler em alemão / a partir do fundamento mais curto que se possa imaginar / qualquer um que antes não soubesse uma letra • poderá brevemente e rapidamente / compreender um fundamento pelo qual poderá aprender por si mesmo a escrever / e ler suas contas, e quem não puder aprender, sendo tão desajeitado / eu prometo ensinar gratuitamente e sem compensação, e não tomar nada / de pagamento, seja ele burguês ou artesão, mulheres ou donzelas, quem precisar, venha aqui • e será diligentemente ensinado por uma quantia razoável • Mas os meninos / e meninas ainda sob a servidão • como é costume • 1516 •⁴

O texto da placa com a imagem voltada aos adultos (Figura 2) apresenta apenas pequenas variações na pontuação e na grafia de algumas palavras, bem como o ano de 1516 em numerais romanos⁵:

⁴ Texto original da imagem (Figura 1), em alemão do século XVI: “Wer Jemandt hie der gern welt lernen dütsch schriben und läsen / uß dem aller kürtzisten grundt den Jeman erdencken kan do durch / ein Jeder der vor nit ein buochstaben kan • der mag kürtzlich und bald / begriffen ein grundt do durch er mag von jm selbs lernen sin schuld / uff schriben und läsen und wer es nit gelernen kan so ungeschickt / were den will ich um nüt und vergeben gelert haben und gantz nüt / von jm zuo lon nemen er sig wer er well burger oder handtwercks ge-/sellen frouwen und junckfrouwen wer sin bedarff der kum har jn • der / wirt drüwlich gelert um ein zimlichen lon • Aber die junge knabe / und meitlin noch den fronvasten • wie gewonheit ist • 1516 •”.

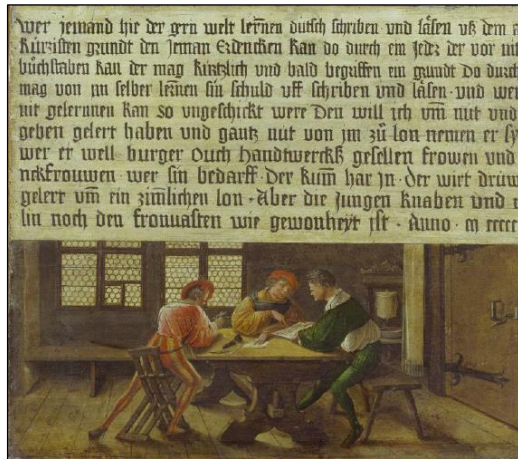
⁵ Texto original da imagem (Figura 2), em alemão do século XVI: “Wer jemand hie der gern welt lernen dütsch schriben • und läsen uß dem aller / kürzisten grundt den jeman Erdencken kan do durch ein Jeder der vor nit ein / buochstaben kan der mag kürtzlich und bald begriffen ein grundt do durch er / mag von jm selber lernen sin schuld uff schriben und läsen • und wer es / nit gelernnen kan so ungeschickt were Den will ich um nüt und uer-/geben gelert haben und

Figura 1: *Ensinaamentos de um mestre-escola*
[para leitura das crianças].



Ambrosius Holbein (1494-1519), 1516.
Técnica mista em madeira; 55,3 x 65,5 cm.
Öffentliche Kunstsammlung, Basileia, Suíça.
Domínio Público.

Figura 2: *Ensinaamentos de um mestre-escola*
[para leitura dos adultos].



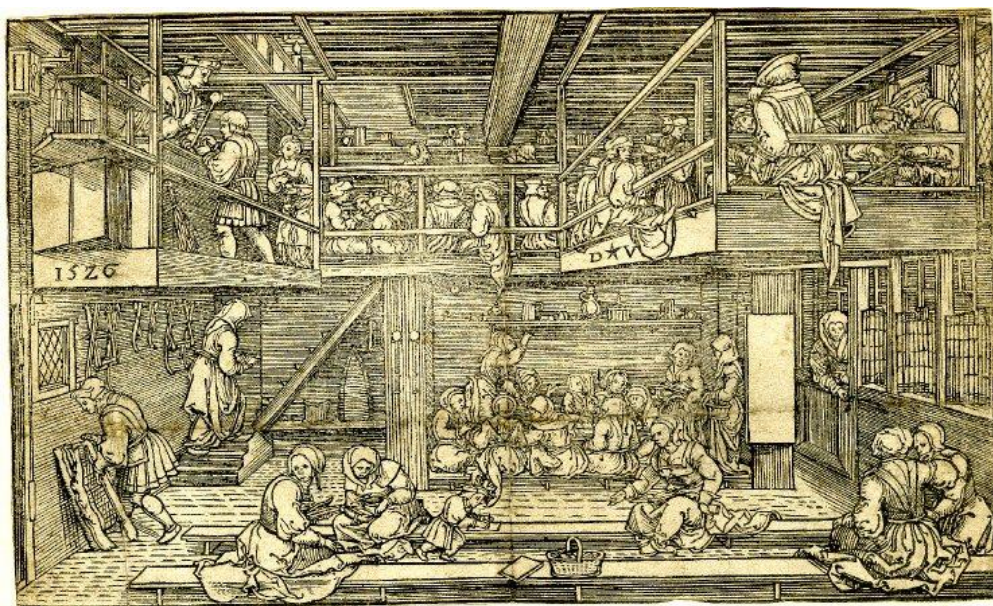
Hans Holbein, o jovem (c.1497-1543), 1516.
Técnica mista em madeira; 55,3 x 65,5 cm.
Öffentliche Kunstsammlung, Basileia, Suíça.
Domínio Público.

Representações mostrando um ambiente ordeiro como esse idealizado pelos irmãos Holbein na Suíça também existiram em outras regiões, como os Países Baixos ou Flandres, realizadas em diferentes suportes e técnicas, algumas vezes mostrando sutilmente a lógica social daquela sociedade. Dirk Vellert (c.1480-d.1547), por exemplo, profícuo gravador e pintor radicado em Antuérpia ativo entre 1511 e 1544, membro da Guilda de São Lucas local, especializou-se em gravuras com temas religiosos no início de sua carreira, antes da Reforma Protestante. Depois disso, como seus congêneres, buscou assuntos que tivessem um apelo mais aceito pelo novo *status quo*, daí o início de seu trabalho com temas como as aulas de primeiras letras. Vellert assinava suas gravuras com suas iniciais entremeadas por uma estrela (D★V) e numa época em que a calcografia era considerada uma arte gráfica superior, optou pela xilogravura para representar a vida cotidiana e o trabalho a buril para temas mais valorizados (FRANCIS, 1938, p. 7-9). A xilogravura em que

gantz nüt von im zuo lon nemen er syg • / wer er well • burger ouch handtwerckß gesellen
frowen und ju-/nckfrouwen • wer sin bedarff • der kum har jn • der wirt drüwlich / gelert um ein
zimlichen lon • Aber die Jungen knaben und meit/lin noch den fronuasten wie gewonheyt ist •
Anno • m ccccc xvi •”.

representou uma sala de aula de dois níveis, com as meninas no piso inferior e os meninos e seu mestre-escola no segundo piso, rica em detalhes, mostra um pouco das hierarquias estabelecidas naquele tipo de ambiente. Nele, de fato a atenção do docente está voltada preferencialmente para os garotos, enquanto as jovens do piso inferior, além de portarem objetos de trabalho, como cestas de vime comuns para o transporte de víveres no meio rural, uma delas ainda tinha de cuidar de uma criança bem pequena. Fica bem claro, por meio dessa imagem, que o letramento das meninas era algo acessório, uma concessão, e que a atenção de seu mestre-escola estava preferencialmente voltada aos meninos.

Figura 3: *Sala de aula.*



Dirk Jacobzoon Vellert (c.1480-d.1547), 1526.
Xilogravura; 13,3 x 22,5 cm. The British Museum, Londres, Reino Unido. Domínio público.

Tal situação, de hierarquização entre meninos e meninas – e quase mesmo a exclusão destas – na sala de aula, fica mais evidente em uma pintura de quase um século e meio depois da representação de Vellert, produzida em um formato considerável para as telas de gênero da época. Seu autor, Gillis van Tilborch (1625-1678), exercitou-se em vários gêneros pictóricos, incluindo retratos, pinturas elegantes e representações da vida das camadas mais populares. Nessa

última categoria se inclui sua representação do *Interior de uma escola*, executada por volta de 1660. Nela, os estudantes, majoritariamente meninos, de várias idades, acomodam-se precariamente. Somente duas garotas bem pequenas acompanham a aula, daí é possível se pensar que aquelas de mais idade estivessem ocupadas nos afazeres comumente delegados às mulheres, mesmo estando ainda na segunda infância. Todos os pupilos são observados por uma mulher ao fundo, provavelmente a esposa, que parece estar ali para auxiliar o mestre-escola no controle de sua classe, enquanto ele toma a lição oral de um dos meninos. Todos os estudantes leem, escrevem ou recitam textos, uma estratégia mnemônica bem comum à época e que se perpetuou nas abordagens didáticas até começos do século XX.

Figura 4: *Interior de uma escola.*



Gillis van Tilborch (1625-1678), c. 1660.
Óleo sobre tela; 71,3 X 104,2 cm. Museum of Fine Arts, St. Petersburg, Flórida, EUA. Domínio Público.

A pintura de Tilborch ressalta o imprevisto desses ambientes utilizados pelos mestres-escolas: usualmente esses ministravam suas aulas em cômodos adaptados, em sua própria casa. Paredes frágeis, mesas e assentos improvisados, ventilação deficiente, pouca luz, essa era a tônica nessas escolas da aldeia, e isso fica bem evidente na tela de Tilborch, onde os estudantes compenetrados

em suas tarefas contrastam com a precariedade de seu entorno, pode ser vista como uma tentativa de mostrar o estudo como algo que direcionava e controlava os ímpetos pueris.

No entanto, se havia imagens que mostravam o ambiente cotidiano de ensino de primeiras letras em começos da Idade Moderna como um lugar ordeiro e no qual o processo de ensino e aprendizagem se dava de forma tranquila, o que interessa aqui é discutir justamente o reverso dessa moeda. Entre as primeiras décadas do século XVI e finais do século XVII – por quase 180 anos – não são poucas as representações iconográficas então produzidas nos mais diversos suportes e técnicas, o que significa diferentes públicos e formas de circulação e também possibilidades de conservação extremamente diferenciadas entre si: xilogravuras para reprodução em papel, de traço mais simples, impressão rudimentar e, certamente, profusa e acessível comercialização avulsa em feiras e demais locais de revenda de impressos, papéis quase sempre de vida efêmera; desenhos a nanquim sobre papel, como projetos para impressão de gravuras a talho doce, com matrizes de cobre, mais refinadas e de preço de venda superior, embora também podendo ser comercializadas de forma avulsa e com horizonte de vida de mesmo modo efêmero; pinturas a têmpera ou óleo sobre tela ou madeira, de pequenas, médias ou grandes dimensões, provavelmente destinadas a decorar o interior de residências da nascente burguesia neerlandesa e flamenga, todas elas mostrando o mundo do mestre-escola num tom ora jocoso, ora bem-humorado, ora de caos e balbúrdia completos, ou mesmo trazendo críticas explícitas aos castigos físicos e aparente falta de preparo ou interesse dos professores, uma realidade muito diversa daquela que se esperaria encontrar em qualquer ambiente dedicado ao ensino e ao aprendizado.

Algumas dessas imagens, especialmente aquelas destinadas a uma circulação mais efêmera, como as gravuras, podem ser vistas também como um veículo de crítica social direta aos métodos pedagógicos praticados em tais classes de primeiras letras pelos mestres-escolas, pois quase sempre trazem versos ou provérbios aludindo à situação retratada. Nesses casos específicos

torna-se imprescindível que se considere conjuntamente imagem e texto quando este segundo existe, pois ambos foram concebidos como complementares nessas situações. Também há que se levar em conta, em se tratando desses impressos, a interferência dos sujeitos presentes no processo de sua produção, ou seja: nem sempre o desenhista era o mesmo indivíduo que exercia a função de gravador ou de impressor, e se o texto da imagem não fizesse parte do desenho, mas fosse composto com tipos, ainda haveria a interferência de um tipógrafo que poderia ser também um revisor e, por fim, de um impressor, isso tudo antes do momento final, a venda propriamente dita, que poderia ocorrer nas ruas, pelas mãos de ambulantes, ou em barracas de feiras, em mercados ou mesmo em lojas de miscelâneas ou estabelecimentos especializados na comercialização de livros, brochuras e impressos avulsos. Como bem salientou Roger Chartier, entre a mão do autor e a do leitor/ consumidor, os textos e imagens impressos percorriam um longo e complexo caminho na Idade Moderna (CHARTIER, 2014).

Um desenho de Pieter Bruegel, o velho (c.1525-1569) produzido em 1556, e que no ano seguinte foi impresso como gravura em cobre, mostra de maneira objetiva essas interferências. Em *O asno na escola* o famoso artista flamengo mostra um ambiente bem rústico, apinhado de crianças bem pequenas cercando seu mestre-escola, algumas das quais seminuas. Uma mulher por trás de uma janela observa a sala. O inusitado da cena está na presença de um asno, que parece ler uma partitura musical apoiado num balcão, com um par de óculos repousando ao lado de sua pata. A crítica de Bruegel àquele ambiente aparece no ditado grafado ao pé da imagem: “Mesmo que um asno vá à escola para aprender – Lá ele não se tornará um cavalo”⁶. O mestre-escola do desenho se prepara para aplicar um castigo batendo nas nádegas de um dos meninos. Quem seria, então, o asno do ditado ao pé da imagem? Aquele que se apoia sobre o balcão, o menino semidesnudo ou o homem que vai infligir o castigo à criança?

⁶ Texto original, em holandês do século XVI: “Al rijst den esele ter scholen om leeren, ist eenen esele hij en zal gheen peert weder keeren”.

Figura 5: *De ass in de school* [O asno na escola].

Pieter Bruegel, o velho (c.1525-1569), 1556.
 Nanquim sobre papel; 23,2 x 30,2 cm. Kupferstichkabinett, Berlim, Alemanha. Domínio Público.

Como muitos dos desenhos deste tipo feitos por Bruegel, retratando cenas da vida camponesa, seu propósito final era ser transformado em uma calcogravura. A sua provável primeira versão, gravada por Pieter van der Heyden (1530-1572) e impressa por Hieronymus Cock (1518-1570) em 1557 traz, além da usual inversão da imagem – decorrência da transferência do desenho para a chapa metálica e seu posterior uso na prensa – a adição de um ditado em latim, com mesmo sentido daquele registrado por Bruegel no desenho original, mas um pouco diferente em sua ambientação: “Se um asno for enviado a Paris, se for um asno aqui, não será um cavalo lá”⁷. Ao inserir a alusão a Paris, o gravador exclui a referência ao ambiente escolar, e veda essa percepção àqueles que não dominassem o holandês, mesmo preservando o texto original inserido por Bruegel em sua imagem.

⁷ Texto original, em latim corrente do século XVI: “Parisios stolidum si quis transmittat asellvm • Si hic est asinvs non erit illic eqvvs”.

Figura 6: *O asno na escola.*

Pieter van der Heyden (1530-1572) *d'après* Pieter Bruegel, o velho; 1557.
Gravura a talho doce; 23,7 x 30,3 cm. The Metropolitan Museum of Art, Nova York, EUA.
Domínio Público.⁸

Como Jeroen Dekker já afirmou sobre o modo de se pensar o trato com as crianças durante a Idade Moderna nos Países Baixos, elas “[...] não crescem apenas; precisam ser educadas para se tornarem adultos decentes” (DEKKER, 1996, p. 155). Nesse sentido, perceber como as imagens daquela época traduzem esse discurso, mas também como constataam/ criticam a ineficiência dos métodos utilizados, possibilita o entendimento da dinâmica presente cotidianamente nos espaços escolares de então. E esse modo de não apenas pensar, mas também de se estruturar o ensino de primeiras letras a partir das primeiras décadas do século XVI nos Países Baixos e em Flandres está intrinsecamente relacionado tanto aos desdobramentos práticos da Reforma, como também ao desenvolvimento político e econômico da região entre os séculos XVI e XVII.

⁸ A gravura de Heyden traz, no rodapé, o mesmo texto manuscrito no desenho, só que em duas versões: a original, em holandês do século XVI, e uma versão em latim, que muda um pouco o sentido do texto de Bruegel.

A Reforma Protestante e o ensino de primeiras letras nos começos da Idade Moderna: uma contextualização

O contexto da instrução de primeiras letras durante a Idade Moderna no espaço europeu costuma provocar interesse por diversos fatores, intrinsecamente ligados às questões sociais, religiosas e econômicas características das grandes mudanças disseminadas em praticamente todo o continente a partir do século XVI. O que é consenso entre os pesquisadores que se dedicam ao tema é que a Reforma se constituiu como o principal marco no processo de estruturação da educação formal na Europa Moderna, assinalando suas mudanças mais significativas e provocando uma reação da Igreja Romana neste campo⁹. Além disso, e em grande medida pela motivação dos ideais protestantes, foi principalmente nas regiões que foram influenciadas em maior ou menor grau pelos ideais protestantes que se deu o registro pictórico do modelo instrucional estruturado a partir dela, especialmente no que se refere ao ensino voltado às crianças.

Em meados da década de 1970, refletindo esse entendimento, Roger Chartier e Dominique Julia destacavam que nas regiões huguenotes da França quinhentista e seiscentista a chamada “escola da aldeia” se tornou um modelo essencialmente voltado à população camponesa, fazendo com que por meio dela se institucionalizasse definitivamente um projeto de controle sobre as camadas mais pobres da população:

⁹ Sobre o papel da Reforma na estruturação da educação formal na Europa Moderna, ver T. G. Cook (1974), que argumenta que a Reforma protestante, especialmente nas regiões luteranas, instituiu um modelo de escola elementar voltado à leitura da Bíblia e à formação religiosa de base, com forte apoio do Estado territorial. Um autor mais recente que trata desse tema, embora com enfoque específico sobre a Inglaterra, é Ian Green (2009). A criação de escolas paroquiais e o estímulo à alfabetização generalizada visavam consolidar o acesso ao texto sagrado por leigos, o que representou uma mudança substancial em relação à estrutura educacional medieval, voltada majoritariamente à formação clerical. Essa nova ênfase influenciou também a reação da Igreja Católica, especialmente a partir do Concílio de Trento (1545-1563), com a expansão do ensino promovido por ordens religiosas como os jesuítas, conforme analisa Paul Glender (1991), ou até mesmo antes da Reforma, segundo Robert Black (2007). A partir do século XVI, portanto, ambos os campos confessionais, protestante e católico, passaram a investir sistematicamente na instrução popular e no controle curricular das instituições escolares, promovendo, de maneira inédita, uma reconfiguração abrangente das práticas e dos objetivos da educação formal no período.

A escola rural encontra o seu lugar na pedagogia de massa almejada pelas duas Reformas. Juntamente com outras formas de educação, deve permitir a gestão das populações camponesas que devem ser todas juntas cristianizadas, moralizadas e aculturadas. Para os reformadores, a escola e o catecismo são dois meios privilegiados para levar os jovens ao conhecimento da verdadeira fé através do contato familiar com as Escrituras (CHARTIER & JULIA, 1976, p. 3).¹⁰

O próprio Martinho Lutero (1483-1546) se preocupou diretamente com a maneira pela qual as crianças deveriam ser educadas, de modo a privilegiar sua formação como bons cristãos. Em 1524 o líder da Reforma direcionou um opúsculo aos governantes alemães, intitulado *Libellus de instituendis pueris; magistratibus et senatoribus civitatum Germaniae*¹¹, onde deixava bem claro seu entendimento sobre o tema:

Como compreendeis, precisamos de escolas em todo o lado para as nossas meninas e rapazes, para que os homens se tornem capazes de exercer adequadamente a sua profissão, e as mulheres possam gerir as suas famílias e criar os seus filhos de forma cristã. E cabe a vocês, senhores, assumir esse trabalho, porque se deixarmos essa responsabilidade para os pais, morreremos cem vezes antes que a coisa seja feita. E que ninguém objete que faltará tempo para ensinar as crianças: há muito tempo para ensiná-las a dançar e a jogar cartas! Se eu tivesse filhos e recursos para criá-los, gostaria que eles aprendessem não apenas línguas e história, mas também música e matemática. Não consigo lembrar sem suspirar que tive que ler, não os poetas e historiadores da antiguidade, mas os livros de sofistas bárbaros, com grande despesa de tempo, com danos para a minha alma, de modo que ainda hoje tenho grande dificuldade em livrar a minha alma de essas manchas e esses resíduos. Certamente, não quero mais escolas semelhantes às do passado, onde a criança desperdiçou mais de vinte anos aprendendo de cor [...]. Vivemos tempos mais felizes. Peço que a criança vá à escola, pelo menos uma ou duas horas por

¹⁰ O texto original: “L’école rurale trouve sa place dans la pédagogie de masse voulue par les deux Réformes. Au côté d’autres formes d’enseignement, elle doit permettre la prise en main de populations paysannes qu’il faut tout ensemble christianiser, moraliser et acculturer. Pour les réformateurs, école et catéchisme sont deux moyens privilégiés pour amener la jeunesse à la connaissance de la vraie foi par la fréquentation familière de l’Écriture”.

¹¹ Tradução livre: “Um panfleto sobre a formação de crianças; aos magistrados e senadores dos estados da Alemanha”.

dia, e devemos levar os mais capacitados para torná-los professores. [...]

As jovens também têm tempo suficiente para irem à escola todos os dias durante pelo menos uma hora. Empregam de modo bem pior seu tempo quando passam várias horas dançando, brincando de roda ou tecendo coroas (LUTERO, 1524, *apud* COMPAYRÉ, 1879, p. 152-153).¹²

Outro líder protestante que se ocupou da instrução infantil foi o francês João Calvino (1509-1564). Em 1537, já estabelecido em Genebra devido às guerras religiosas em seu país natal, publicou o catecismo *Instrvction et confession de foy dont on use en l'Eglise de Genève*¹³, onde externava sua preocupação com a necessidade de conciliar o conteúdo religioso com o letramento infantil.

A ordem que aconselhamos a colocar é que haja um resumo breve e fácil da fé cristã, que deve ser ensinado a todas as crianças, e que em certas épocas do ano elas compareçam diante dos ministros para serem questionadas e examinadas e receber declaração adicional, conforme necessário, da capacidade de cada um deles, até que sejam aprovados para serem suficientemente instruídos (CALVINO, 1537, *apud* CHARTIER & JULIA, 1976, p. 04).¹⁴

¹² O texto da tradução francesa: “Vous le comprenez, il nous faut en tous lieux des écoles pour nos filles et nos garçons, afin que l’homme devienne capable d’exercer convenablement sa profession, et la femme de diriger son ménage et d’élever chrétiennement ses enfants. Et c’est à vous, seigneurs, de prendre cette œuvre en main, car si l’on remet ce soin aux parents, nous périrons cent fois avant que la chose se fasse. Et qu’on n’objecte pas qu’on manquera de temps pour instruire les enfants: on en trouve bien pour leur apprendre à danser et à jouer aux cartes! Si j’avais des enfants et des ressources pour les élever, je voudrais qu’ils apprissent, non seulement les langues et l’histoire, mais encore la musique et les mathématiques. Je ne puis me rappeler sans soupirer qu’il m’a fallu lire, non les poètes et les historiens de l’antiquité, mais les livres de sophistes barbares, avec grande dépense de temps, avec dommage pour mon âme, en sorte qu’aujourd’hui encore j’ai grand’ peine à me débarrasser l’âme de ces souillures et de cette lie. Certes, je ne veux plus d’écoles semblables à celles d’autrefois, où l’enfant perdait plus de vingt ans à apprendre par cœur [...]. Nous vivons dans des temps plus heureux. Je demande que l’enfant aille à l’école, au moins une heure ou deux par jour, et il faut qu’on prenne les plus capables pour en faire des instituteurs et des institutrices. [...] / Les jeunes filles, elles aussi, ont assez de temps pour qu’on exige d’elles qu’elles aillent chaque jour à l’école, au moins une petite heure. Elles emploient bien plus mal leur temps lorsqu’elles passent plusieurs heures à danser, à conduire des rondes, ou à tresser des couronnes”.

¹³ “Instrução e confissão de fé usada na Igreja de Genebra”.

¹⁴ O texto original: “L’ordre que nous avons avisé de mettre c’est qu’il y ait une brève somme et facile de la foi chrétienne, laquelle soit apprise à tous les enfants et que certaines saisons de

Calvino seria, aliás, bastante profícuo na produção de catecismos, o modelo de manual preferencialmente usado no ensino de primeiras letras não apenas no mundo protestante, mas também nos territórios católicos. É interessante também se considerar toda a rede de serviços que se formou paralelamente à disseminação dessas escolas da aldeia a partir do século XVI. Havia não apenas os autores dos textos voltados às crianças e seu letramento, mas assim como o restante do mercado editorial de começos da modernidade, também interferiam nesse processo o tipógrafo, o gravador, o livreiro e o vendedor ambulante. Há diversos registros iconográficos destes últimos, essenciais para a disseminação de tais impressos por toda a Europa moderna, como a gravura em formato *in folio* [Figura 7] que circulou tanto em venda avulsa como agregada à obra *Diverse figure al numero de ottanta, Disignate di penna, nell'hore dei Recreatione*¹⁵, gravada em Roma no ano de 1646 por Simon Guillain (1589-1658)¹⁶, sob o nome italicizado de Simone Guilino Parigino, tendo como base desenhos de Anniballe Carracci (1560-1609), a quem conhecera na juventude.

Os ambulantes circulavam tanto nos maiores centros como também levavam aos recônditos mais distantes os instrumentos de ensino comuns à época: os impressos, que em sua quase absoluta maioria eram representados pelos catecismos – libretos em formato *in octavo* –, e também as cartilhas – objetos singulares de madeira, em forma de raquete e usualmente com uma folha de papel colada, contendo as letras do alfabeto e os numerais impressos em tipos grandes. Como ferramenta mnemônica, tais cartilhas deviam ter seu conteúdo memorizado pelas crianças, e os modelos das ilhas britânicas quase sempre traziam também o pai-nosso impresso em sua parte inferior.

l'année, ils viennent devant les ministres pour être interrogés et examinés et recevoir plus ample déclaration, selon qu'il aura besoin, à la capacité de chacun d'eux, jusqu'à ce qu'on les ait approuvés être suffisamment instruits”.

¹⁵ “Várias figuras em número de oitenta, desenhadas à pena, na hora de Recreação”.

¹⁶ Gravador e escultor francês que morou em Roma em diferentes períodos do seicentos, na juventude e também já na idade madura (BELLORI, 2005, p. 64, p. 451; ZIRPOLO, 2018, p. 274-275).

Figura 7: *Vende Tavolette, e Libri per li Putti*
[Venda de Cartilhas, e Livros para as Crianças].



Simon Guillain (1589-1658) *d'après*
Annibale Caracci, 1646.
Gravura a talho doce; 17,2 X 28,1 cm.
Coleção particular. Domínio Público.

Figura 8: Cartilha holandesa do século XVII.



Papel sobre prancha de madeira
com rebites de estanho.
Onderwijsmuseum, Dordrecht, Países
Baixos.
Domínio Público.

É preciso se destacar que instrumentos de ensino como a cartilha com o alfabeto eram comuns também no ensino de primeiras letras aos filhos da elite. No início da década de 1660, uma criança da prestigiosa família Campion, de Essex (TUER, 1897, p. 241), foi retratada por um dos mais requisitados artistas da elite britânica, Sir Godfrey Kneller (1646-1723). A representação só é conhecida do grande público devido ao fato de ter sido copiada por meio de uma gravura a água-forte (Figura 9), para ilustrar uma obra clássica sobre as cartilhas da Idade Moderna e início da contemporaneidade, *History of the Horn-Book*¹⁷, de Andrew W. Tuer, publicada em 1897. O detalhe da imagem, que serve de frontispício ao livro, é que a menina, representada aos seus dois anos e dois meses de idade, traz em sua mão esquerda uma cartilha, do mesmo modelo vendido pelo ambulante da gravura de Guillain (Figura 7) e do qual é possível encontrar exemplos em diversos museus europeus (Figura 8). O aprendizado mnemônico do alfabeto já nos primeiros anos da infância era condição

¹⁷ “História da Cartilha”.

preliminar para a instrução das primeiras letras por meio do catecismo, como Lutero e Calvino defendiam.

Figura 9: *Miss Champion aos dois anos e dois meses.*



Anônimo, *d'après* Sir Godfrey Kneller, 1897.
Gravura a água forte; 17,8 X 12,7 cm. Coleção privada.
Domínio público.

É preciso destacar que o desenvolvimento da instrução nos estratos mais populares não se restringiu à primeira geração de líderes do movimento da Reforma. Antes mesmo de Lutero e seus contemporâneos tratarem da necessidade de uma educação voltada a uma abordagem de letramento de base religiosa, com foco na população em geral, humanistas cristãos como Thomas More já advogavam a melhoria da educação, embora seu alcance efetivo tenha ficado restrito às camadas mais privilegiadas, como filhos da burguesia mercantil e de governantes (FABER, 1998, p. 376). O Renascimento impactava também o Norte da Europa, e uma de suas consequências mais evidentes foi a circulação de ideias acerca da Instrução, ao menos nos meios universitários. Reformadores como Lutero e Calvino não apenas liam os humanistas, mas como partícipes do contexto desse debate, fosse como estudantes ou docentes, passaram a se interessar e influir nas discussões emergentes sobre diversos princípios e métodos educacionais, passando a refletir sobre a função adequada do letramento e da educação para as pessoas comuns.

De fato, esperava-se “que as escolas primárias reformadas transmitissem habilidades de leitura e escrita e, acima de tudo, incutissem a fé reformada por meio da catequização escolar” (GROENENDIJK, 2005, p. 53)¹⁸. Lutero, em particular, vislumbra uma reforma educacional alinhada às normas bíblicas, considerando-as essenciais para a formação de cidadãos responsáveis. Ainda em começos de sua atuação como líder religioso, chegou a propor que os mosteiros fossem convertidos em escolas, e um de seus últimos esforços foi a criação de uma escola de Latim em sua cidade natal, Eisleben, pouco antes de sua morte em 1546¹⁹, dentro de seu intuito de promover a educação e a disseminação dos princípios reformistas através do ensino. Como esclarece Riemer Faber:

Para Lutero, o conhecimento das Escrituras é tanto a base quanto o objetivo da educação; os métodos humanísticos podem servir a esse propósito, mas não devem ser considerados um fim em si mesmos. Ao contrário do humanista Erasmo, Lutero não considerava que a educação, por si só, contribuísse para a salvação e a piedade do crente. Lutero argumentava que a depravação da vontade humana é tão grande que, sem a justiça de Deus, ninguém pode progredir em piedade, muito menos ser salvo. Igualmente condenados diante de Deus, todos os crentes são igualmente salvos pela graça de Deus através da fé na morte de Cristo – independentemente da educação. Sem o evangelho, portanto, a educação é inútil (FABER, 1998, p. 378).²⁰

¹⁸ O texto original: “The Reformed primary schools were expected to impart reading and writing skills, and, above all, to instill the Reformed faith by means of school catechization”.

¹⁹ Lutero faleceu em sua cidade natal, Eisleben, após realizar uma extensa viagem a partir de Wittenberg, onde residia, lecionava na universidade e conduzia a comunidade reformada local. Em 16 de fevereiro de 1546, dois dias antes de sua morte, fundou uma escola superior de latim, a décima no território do Eleitorado da Saxônia, que ficou conhecida localmente como “Trivialschule”, denominação derivada do currículo básico de artes liberais nela praticado, que consistia nas disciplinas “triviais”: Gramática, Lógica e Retórica, que constituíam a base da educação na época. Funcionando ininterruptamente desde então, com diversas mudanças em sua estrutura e currículo ao longo dos séculos, a instituição adotou, em 1907, o nome de Martin-Luther-Gymnasium, hoje tratando-se de uma escola de nível secundário, atendendo jovens desde a infância até a adolescência, entre o 5º e o 12º ano do Ensino Básico do sistema educacional alemão, equivalente a Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio no Brasil. Ver: <https://www.gym-luther-eisleben.bildung-lsa.de/>.

²⁰ O texto original: “For Luther, knowledge of Scripture is both the basis and goal of education; humanistic methods may serve this objective, but they are not to be deemed an end in

A crítica ao ensino sem método (ou ao não-ensino) por meio das imagens

Desde fins do século XVI, durante todo o século XVII e por boa parte do século XVIII os Países Baixos experimentaram um florescimento econômico, cultural e científico sem precedentes. Não é por acaso que o século XVII neerlandês foi definido pelo historiador Pieter Lodewijk Muller, em 1897, como o Século de Ouro, embora atualmente haja certa controvérsia sobre a expressão²¹. Mas o incremento da riqueza de modo geral e a ascensão de uma “classe média” próspera pressionaram, assim como a Reforma, por uma demanda crescente pela Instrução. Contudo a rápida expansão da estrutura de ensino, ainda não totalmente institucionalizada e muitas vezes baseada em improvisações, deixou cada vez mais claros os seus problemas intestinos relacionados à qualidade e eficácia da atuação dos mestres-escola. Nesse contexto, a crítica que surgiu sobre o tema, à época, pode ser compreendida de maneira mais abrangente se forem considerados vários fatores estruturais e sociais que marcaram a região naquele período.

Um dos principais problemas que causava profundas críticas era a proliferação generalizada de classes e escolas conduzidas por mestres mal preparados, que muitas vezes tinham na docência uma fonte de renda auxiliar, e não sua principal atividade. Entende-se melhor essa realidade ao constatar que, comparativamente, os proventos anuais de uma parteira entre a última década do século XVII e o começo da centúria seguinte poderia variar de “duzentos a trezentos florins, o que não era nenhuma fortuna”, mas representava mais do que aqueles recebidos por um mestre-escola ou clérigo rural e menos do que as rendas de um comerciante (SCHAMA, 1992, p. 519, p. 601). Com o incremento da demanda por Instrução, muitas escolas foram abertas, quase sempre sem uma regulamentação ou mesmo fiscalização adequada, o que só

themselves. Unlike the humanist Erasmus, Luther did not consider education per se as contributing to the salvation and piety of the believer. The depravity of the human will, Luther argued, is so great that without the righteousness of God no-one can progress in piety, let alone be saved. Equally condemned before God, all believers are equally saved by God's grace through faith in the death of Christ – regardless of education. Without the gospel, then, education is meaningless”.

²¹ Para se aprofundar acerca das discussões sobre o tema, ver: Israel (1998) e Prak (2023).

piorou a situação vigente e levou a uma percepção arraigada acerca da ineficácia do ensino ministrado nesses espaços e de que havia pouquíssima ou nenhuma gestão educacional por parte das instituições governamentais ou religiosas (GROENENDIJK, 2005, p. 62).

As pinturas de gênero holandesas dessa época frequentemente ilustravam uma crítica moral sobre a desatenção e a má conduta dos mestres-escola, mostrados muitas vezes como figuras de conduta questionável, refletindo um temor mais amplo sobre os impactos sociais de uma educação negligente. Inclusive há registro, segundo Simon Schama, de que “os mestres-escola com frequência eram repreendidos por largar canecas de cerveja na mesa da classe” (SCHAMA, 1992, p. 205). Aliás, tratando do tom cômico das representações pictóricas dos artistas batavos no Século de Ouro, Schama também destaca que “A essência do estilo renascentista setentrional estava em reunir humor e ensinamento” (SCHAMA, 1992, p. 490). No mesmo sentido, Jeroen Dekker afirma a necessidade de considerar a iconografia neerlandesa desse período como uma prática de representação, principalmente se for utilizada como fonte na História da Educação (DEKKER, 2015, p. 708).

A incompetência dos mestres-escola era um tema recorrente nas pinturas, o que deixa ver o círculo vicioso em que tais sujeitos estavam enredados: muitos deles eram mal remunerados por seu preparo deficiente, e não tinham condição de adquirir uma formação melhor, formal, devido à sua condição financeira²². Essa falta de preparo resultava em métodos de ensino antiquados e ineficazes, focados na memorização e na tentativa de impor uma disciplina severa, ao invés de incentivar o pensamento crítico e a compreensão e interpretação dos conteúdos ministrados. Leendert Groenendijk salienta que nas escolas “onde havia turmas grandes de crianças de diferentes idades, poderia ser difícil manter a ordem. [...] Deve-se dizer que as medidas disciplinares eram

²² Se o salário anual de um mestre-escola ficava no patamar de 200 florins, uma casa urbana simples custava cerca de 300 florins (SCHAMA, 1992, p. 601).

uma parte normal da criação e educação dos filhos dentro de casa” (GROENENDIJK, 2005, p. 66)²³.

Ao destacar jocosamente aquilo que era indesejável nas salas de aula da escola da aldeia por meio de representações pictóricas, de fato os artistas dos Países Baixos e de Flandres só reforçavam o que já existia, muitas vezes, na regulamentação local e que nem sempre era cumprido. Em 1628, por exemplo, publicou-se o *Gemeijne school-ordre voor den schoolmeesters ende Costers in het Thielsche Classis ten plattenlande*²⁴ em Tiel, na região neerlandesa central, e nele se prescrevia que os mestres-escola deviam ensinar as crianças a se manterem limpas, modestas e castas, e a prestarem toda a devida obediência, respeito e reverência ao abordarem ou se dirigirem a seus pais, aos sacerdotes e a todas as pessoas honestas e idosas. Além disso, estabelecia que os professores deviam evitar que as crianças, dentro ou fora do prédio da escola, gritassem, praguejassem, xinguassem, falassem obscenamente, jogassem cartas, dados ou fizessem apostas por dinheiro (GROENENDIJK, 2005, p. 65). Resta então o subtexto que todo historiador deve ler nas entrelinhas: se havia uma regulamentação tão detalhada sobre aquilo que as crianças não deveriam fazer, e mais ainda, que os mestres-escola deveriam controlar e não permitir, muito provavelmente esses comportamentos eram comuns entre os estudantes e, mais ainda, os professores deviam ter um controle precário sobre tais práticas corriqueiras.

No que se refere à representação iconográfica desse cotidiano escolar e o que de fato se desejava para ele, Simon Schama salienta:

[...] não é por acaso que a maioria das cenas de gênero que focalizam a sala de aula [...] constituem paródias da instrução correta. À maneira erasmiana, mediante o contra-exemplo, [...] [os] quadros de Steen mostram o tipo de instrução que cabia evitar. [...] as crianças zombam do professor ao invés de respeitá-lo; na sala, reina o caos animal ao invés da humana obediência.

²³ O texto original: “In schools where there were large classes of children of different ages, maintaining order could be difficult. [...] It should be said that disciplinary measures were a normal part of rearing and educating children within the home”.

²⁴ “Regulamento escolar geral para os professores e sacristões no distrito rural das Classes de Tiel”.

Ao mestre resta apenas o recurso do castigo corporal. E o mundo da educação de pernas para o ar, onde brincadeira e aprendizagem não se conjugam, mas se opõem danosamente (SCHAMA, 1992, p. 547-548).

Nesse sentido, há que se considerar que, de modo geral, o pensamento pedagógico vigente nos Países Baixos e em Flandres e outras regiões protestantes entre os séculos XVI e XVIII também estava calcado, em boa medida, nas obras de diversos autores²⁵, dentre os quais se destacava o já citado Erasmo de Roterdã, com sua visão de que a infância se constituía em um momento importante para desenvolver hábitos virtuosos e de que era dever dos pais e professores serem gentis, mas firmes na condução desse processo. Em seu *De ratione studii*²⁶, publicado em 1511, Erasmo enfatizava a necessidade de um novo currículo humanista, baseado na retórica e na literatura clássica, além de apresentar de forma inicial suas concepções sobre a condução do ensino em sala de aula. Praticamente duas décadas depois, em 1530, tais ideias foram aprofundadas em seu *De civilitate morum puerilium*²⁷, onde detalhava aspectos das maneiras, comportamento e vestimenta das crianças nas mais variadas situações (ORROCK, 2012, § 14). Assim, não deve surpreender que tais concepções se plasmassem na iconografia, mesmo que como crítica à realidade cotidiana, que não seguiria tais preceitos, ou como exemplo daquilo que não deveria ocorrer no espaço escolar.

Talvez uma das imagens que traduza bem a ideia de exemplo negativo/crítica, além de possivelmente ter tido grande circulação à época, por se tratar de peça avulsa, seja a caótica *De schoenmaker en de spinster als schoolmeesters*, de Pieter van der Borch, o velho (c.1530-1608), impressa pela primeira vez em 1559. A composição mostra uma oficina de sapateiro apinhada de crianças, que cercam o artesão e uma mulher que pretensamente tentam

²⁵ Também de grande influência nesse período foram as obras *De tradendis disciplinis*, publicada em Antuérpia em 1531, e *Linguae latinae exercitatio*, publicada em Breda em 1538, ambas do humanista espanhol Juan Luis Vives (1493-1540), assim como *Colloquiorum scholasticorum*, do teólogo francês Maturin Cordier (1480-1564), publicada em Genebra no ano de 1564 (ORROCK, 2012, § 15).

²⁶ “Sobre o estudo”.

²⁷ “Sobre a civilidade do comportamento infantil”.

ensinar as primeiras letras à classe indisciplinada. O desespero causado pela situação caótica fica evidente na linguagem corporal do homem, que parece gesticular com os braços levantados, e é acentuada na legenda da gravura, onde são repetidos versos em holandês e francês do século XVI:

Aqui estou com essas crianças me atazanando sem descanso • Por mais o que ocorra / vivo neste estado todos os dias // Me custa grande pena / a vida ganhar • Pois esses pequenos quebram minha cabeça / e só fazem coisas ruins.²⁸

Figura 10: *De schoenmaker en de spinster als schoolmeesters* [O sapateiro e a solteirona como mestres-escola].



Pieter van der Borch, o velho (c.1530-1608), 1559.

Gravura a talho doce; 31,4 x 43,1 cm. The British Museum, Londres, Reino Unido. Domínio Público.

²⁸ O rodapé, na grafia original: “Ick lappe ick luere, ick naeyē menighen naet • Maer wat ick Wercke / ick blýfue al in eenen staet // Den cost es mý òmers wel zueir om Winnen • Want dees kinders brekē mý throot / en doē mý spinnē” /// “Me voicy cenfant tirant fattroillant sans seiours • Mais Combien que ie ocure / Je demeure en vng estat toujours // Il mēst grand peine / de mon viure gaigner • Car ces enfans me rompent la teste / et font mal filer”.

Amy Orrock já apontou a necessidade de se abordar a iconografia tratando desse tema como um gênero específico, o da “escola indisciplinada”, que tem em Pieter Bruegel e seu *Asno na Escola* (Figura 5) e reproduções posteriores (Figura 6) um marco fundante, ainda no século XVI. Nesse sentido, artistas como Adriaen Brouwer (1605-1638), Adriaen van Ostade (1610-1685), Bartholomeus Molenaer (1618-1650) e Jan Steen (c.1625-1679) se tornaram responsáveis pela consolidação desse gênero ao longo do século XVII e parecem ter feito o que no início era apenas uma crítica ou conselho às avessas se tornar um tipo de representação muito popular (ORROCK, 2012, § 19).

Figura 11: *Die Schule* [A Escola].



Adriaen Brouwer (c.1605-1638), c. 1638.
Óleo sobre madeira de carvalho; 31 X 31 cm.
Staatliche Museen Preußischer Kulturbesitz,
Berlim, Alemanha. Domínio Público.

Figura 12: *De schoolmeester* [O mestre-escola].



Adriaen Janszoon van Ostade (1610-1685),
1662. Óleo sobre madeira; 40 x 33 cm.
Musée du Louvre, Paris, França.
Domínio Público.

Figura 13: *Interieur van een dorpsschool*
[Interior de uma escola da aldeia].



Bartholomeus Molenaer (1612-1650), s.d.
Óleo sobre madeira; 39 x 56 cm. Coleção
privada.
Domínio público.

Figura 14: *De Dorpsschool*
[A escola da aldeia],



Jan Steen (c.1625-1679), c. 1670-1672.
Óleo sobre tela; 83,8 x 109,2 cm. National
Gallery of Scotland, Edimburgo, Escócia.
Domínio público.

Como um arremate

A análise das representações da educação nas artes visuais dos Países Baixos e Flandres durante os séculos XVI e XVII revela uma crítica profunda e multifacetada ao sistema educacional da época. Essa crítica, como se tentou demonstrar ao longo deste estudo, é especialmente evidente nas pinturas de gênero que retratam cenas escolares, onde a figura do mestre-escola frequentemente aparece como alguém relapso, incapaz ou repressor. A iconografia deste período não apenas documenta práticas educativas, mas também reflete as percepções da época sobre a eficácia e a moralidade desses métodos.

A educação de primeiras letras nos países protestantes durante a Idade Moderna estava intrinsecamente ligada aos desdobramentos práticos da Reforma e ao desenvolvimento político e econômico da região. As mudanças no campo religioso tiveram um papel crucial na redefinição das práticas educacionais, promovendo uma maior ênfase na alfabetização e na educação moral, embora as interpretações e implementações desses objetivos variassem significativamente. Nas regiões influenciadas pelos ideais protestantes, houve um esforço consciente para estruturar a educação formal, mas as práticas

frequentemente ficaram aquém das expectativas teóricas, o que gerou um campo fértil para críticas, tanto na literatura quanto nas artes visuais. Nesse sentido, percebe-se como a proliferação de escolas conduzidas por mestres mal preparados se tornou um tema recorrente nas pinturas de gênero holandesas e flamencas, com imagens que frequentemente ilustravam a desordem, a ineficiência e a conduta questionável dos educadores. A iconografia desse período não apenas pode ser entendida como uma crítica visual, mas também como um meio de refletir as ansiedades sociais sobre o impacto de uma educação negligente. Mestres-escola são mostrados em sua condição mais reprovável como educadores, o que sugere uma preocupação mais ampla com sua moralidade e competência.

Essa representação visual da educação também deve ser entendida no contexto das condições sociais e econômicas da época. A falta de regulamentação e fiscalização das escolas permitiu que indivíduos com pouca ou nenhuma formação adequada se tornassem mestres-escola, agravando a percepção pública de ineficácia e desordem nesses espaços escolares. As dificuldades econômicas enfrentadas pelos mestres-escola, que muitas vezes recebiam salários bem baixos, também contribuíram para essa situação. A precariedade financeira dos educadores resultava em métodos de ensino antiquados, focados na memorização e na disciplina severa, em vez de abordagens pedagógicas mais eficazes e humanistas.

Além disso, as mudanças políticas e religiosas influenciaram significativamente as práticas educativas. Ao promover a leitura individual da Bíblia, a Reforma Protestante impulsionou a alfabetização, mas também gerou tensões com a Igreja Católica, que respondeu com seus próprios esforços educativos. Esse contexto de conflito religioso e competição pela influência sobre a educação das massas contribuiu para a diversidade de abordagens e a qualidade variável das práticas educacionais.

Portanto, ao se analisar a iconografia deste período, é crucial considerar não apenas as imagens, mas também os textos que as acompanham e o contexto de sua produção e circulação. Ditados e legendas em latim ou holandês muitas

vezes acrescentam camadas de significado às representações visuais, oferecendo insights adicionais sobre as percepções sobre a educação naquele período. Há que se considerar que a abordagem crítica das práticas educativas nas artes visuais dos Países Baixos e Flandres constitui-se também como uma representação das concepções pedagógicas e sociais da época, ou seja, é preciso se tentar compreender essas imagens dentro do contexto mais amplo das atitudes e expectativas sociais em relação à educação. As imagens não são apenas ilustrações de práticas escolares, mas também comentários sobre a eficácia dessas práticas e a moralidade dos educadores e, nesse sentido, por meio da análise iconográfica, é possível entender melhor como as sociedades da Idade Moderna viam a educação e quais eram suas principais preocupações e críticas sobre o tema. Ao considerar tanto as imagens quanto os textos que as acompanham, se pode construir uma compreensão mais rica e matizada da História da Educação na Europa moderna, revelando não apenas suas práticas educativas cotidianas, mas também as críticas e ansiedades sociais que as rodeavam. Pretende-se sublinhar, assim, a importância de uma abordagem interdisciplinar na análise histórica, que integre a iconografia, a literatura e o contexto socioeconômico para uma compreensão mais completa e profunda das práticas e percepções educacionais do passado.

Referências

ALPERS, Svetlana. **A arte de descrever**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: EDUSP, 1999 [1983].

BELLORI, Gio Pietro. **The lives of the modern painters, sculptors and architects**. Tradução de Alice Sedgwick Wohl; notas de Hellmut Wohl; introdução de Tomaso Montanari. Nova York: Cambridge University Press, 2005 [1672].

BLACK, Robert. **Education and Society in Florentine Tuscany**. Leiden & Boston: Brill, 2007.

BURKE, Peter. Images as Evidence in Seventeenth-Century Europe. **Journal of the History of Ideas**, v. 64, n. 2, p. 273-296, abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.2307/3654129>.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. Tradução de Guilherme Schlesinger. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

CHARTIER, Roger; JULIA, Dominique. L'École au Village. In: CHARTIER, Roger; COMPÈRE, Marie-Madeleine; JULIA, Dominique. **L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle**. Paris: SEDES, 1976, p. 3-44.

COMPAYRÉ, Jules Gabriel. **Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle**. Vol. 1. Paris: Librairie Hachette et Cie, 1879.

COOK, Thomas Goldie. **History of Education in Europe**. Londres: Methuen & Co., 1974.

DEKKER, Jeroen J. H. A republic of educators: educational messages in seventeenth-century Dutch genre painting. **History of Education Quarterly**, v. 36, n. 2, p. 155-182, 1996. DOI: <https://doi.org/10.2307/369503>.

DEKKER, Jeroen J. H. Moral literacy: the pleasure of learning how to become decent adults and good parents in the Dutch Republic in the seventeenth century. **Pædagogica Historica**, v. 44, n. 1-2, p. 137-151, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230701865520>.

DEKKER, Jeroen J. H. Images as representations: visual sources on education and childhood in the past. **Pædagogica Historica**, v. 51, n. 6, p. 702-715, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230.2015.1061565>.

DEKKER, Jeroen J. H. & GROENENDIJK, Leendert L. The Republic of God or the Republic of Children? Childhood and child-rearing after the Reformation: an appraisal of Simon Schama's thesis about the uniqueness of the Dutch case. **Oxford Review of Education**, v. 17, n. 3, p. 317-335, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305498910170306>.

DUSSEL, Inés. Imágenes y visualidad: nuevos campos de investigación para la Historia de la Educación. **Historia de la Educación - Anuario**, v. 9, p. 1-11, 2008. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/3psnzh>>. Acesso em: 20 out. 2024.

FABER, Riemer. Martin Luther on Reformed Education. **Clarion**, v. 47, n. 16, p. 376-379, 1998.

FRANCIS, Henry S. Dirk Vellert-Etcher. **The Bulletin of the Cleveland Museum of Art**, v. 25, n. 1, p. 6-10, 1938. Disponível em: <<https://www.jstor.org/>>. Acesso em: 4 ago. 2024.

GREEN, Ian. **Humanism and Protestantism in Early Modern English Education**. Farnham-Burlington: Ashgate, 2009.

GRENDLER, Paul F. **Schooling in Renaissance Italy**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1991.

GROENENDIJK, Leendert F. The Reformed Church and Education during the Golden Age of the Dutch Republic. **Nederlands Archief Voor Kerkgeschiedenis**, v. 85, n. 1, p. 53-70, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1163/187607505X00047>.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HUIZINGA, Johan H. **Dutch Civilisation in the Seventeenth Century and other essays**. Seleção de Pieter Geyl e F. W. N. Hugenholtz. Tradução de Arnold J. Pomerans. Londres & Glasgow: William Collins & Sons, 1968.

ISRAEL, Jonathan. **The Dutch Republic (1477-1806)**. 1ª reimp. Oxford: Clarendon Press, 1998 [1995].

ORROCK, Amy. Homo ludens: Pieter Bruegel's Children's Games and the humanist educators. **Journal of Historians of Netherlandish Art**, v. 4, n. 2, p. 1-42, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5092/jhna.2012.4.2.1>.

PRAK, Maarten. **The Dutch Republic in the Seventeenth Century**. Tradução de Diane Webb. 2ª ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2023 [2005].

SCHAMA, Simon. **O desconforto da riqueza**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1992 [1987].

SNOW, Edward. 'Meaning' in Children's Games: On the Limitations of the Iconographic Approach to Bruegel. **Representations**, n. 2, p. 26-60, 1983. DOI: <https://doi.org/10.2307/2928383>.

TUER, Andrew W. **History of the Horn-Book**. Londres: The Leadenhall Press, 1897.

VAN DER MOLEN, Tom. The Problem of 'the Golden Age'. **CODART** [Portal eletrônico], Haia, nov. 2019. Disponível em: <<https://www.codart.nl/feature/curators-project/the-problem-of-the-golden-age/>>. Acesso em 03 jul. 2025.

ZIRPOLO, Lilian H. **Historical dictionary of Baroque art and architecture**. 2. ed. Londres: Rowman & Littlefield, 2018.

Recebido em: 29 de outubro de 2025

Aceito em: 1º de julho de 2025