



Os manuais de História da Educação e a educação medieval:
aproximações e distanciamentos na historiografia sobre Idade Média
History handbooks and medieval education: Middle Ages
historiography, proximities and distances

Luciana Rosar Fornazari KLANOVICZ¹

Resumo: Este artigo discute as interpretações sobre a educação medieval presentes em manuais de História da Educação à luz de uma leitura historiográfica sobre o tema. Para tanto, foram analisadas: *História da Educação* de Paul Monroe, *La educación en la perspectiva de la historia* de Edward Myers, *História da Educação* de Mario Manacorda, e *História da Pedagogia* de Franco Cambi. Em meio às disputas discursivas o conhecimento sobre a Idade Média na História da Educação também se foi desqualificando ou ocultando territórios simbólicos, espaços físicos ou períodos de tempo com vistas a garantir a própria identificação da civilização ocidental com padrões de secularização, progresso e civilização pensados tal qual o tipo ideal de sociedade que se quis construir para a época contemporânea.

Abstract: This article addresses interpretations on medieval education available in Education History handbooks in the light of a historiography reading on the topic. Therefore, Paul Monroe's *História da Educação*, Edward Myers' *La educación en la perspectiva de la historia*, Mario Manacorda's *História da Educação*, and Franco Cambi's *História da Pedagogia* have been analyzed. Amidst any discourse disputes, knowledge on Middle Ages within Education History has also been losing quality or becoming rather symbolic in physical space or time periods, in order to guarantee the identification of western civilization with secularization, progress, and civilization conceived as the ideal society meant to be constructed for the contemporary age.

Palavras-chave: Idade Média, Educação, Historiografia, Manuais de História.

Keywords: Middle Ages, Education, Historiography, History handbooks.

Este artigo discute as interpretações sobre a educação medieval presentes nas obras específicas e manualísticas de História da Educação à luz de uma leitura historiográfica sobre o tema. Para tanto, foram analisadas as obras *História da Educação* (edição brasileira 1987, original de 1905) de Paul Monroe, *La educación en la perspectiva de la historia* (1987 [1963]) de Edward Myers, *História da*

¹ Profa. Dra. em História Cultural (UFSC, 2008). Professora de *História da Educação*. E-mail: lucianarfk@gmail.com.

Educação (1985 [1983]) de Mario Manacorda, e *História da Pedagogia* (1999), de Franco Cambi. Percebe-se que algumas dessas obras mantiveram uma perspectiva enaltecadora do pensamento sobre educação clássica greco-romana ou da sociedade civil renascentista, e desqualificadora do mundo medieval, embora construídas em pleno século XX, que dispunha, desde seu início, de uma forte corrente inovadora sobre o período medieval. A hipótese de um descompasso na interlocução entre Ciências da Educação e História emerge dessa realidade, o que representa a necessidade de se analisar a instrumentação da história por parte dos educadores, a relação entre História e Educação em termos de desproporcionalidade do debate interdisciplinar e as lutas pela construção discursiva do passado.

Busca-se entender quais foram os pressupostos teóricos e quais características e fontes foram levantadas para a construção do passado por autores como Monroe, Myers, Manacorda e Cambi, tendo como ponto de referência as formas educacionais. Nesse sentido, é necessário recorrer a uma leitura historiográfica crítica das obras e, principalmente, sobre qual “Idade Média” foi construída por eles.

O educador português Antonio Nóvoa, ao prefaciar a obra *História da Pedagogia* (1999), do pedagogo e historiador italiano Franco Cambi, afirma que a história é consubstancial à própria constituição das Ciências da Educação, e, ao denunciar a excessiva especialização e “aplicação” do conhecimento pedagógico ocorrido desde a metade do século XIX. Enfatiza o papel formativo, instrumental, propedêutico e, principalmente, ético que o saber histórico e historiográfico desempenha no entendimento do passado, e, especialmente, do passado da Educação. (NÓVOA apud CAMBI, 1999: 19)

A preocupação de Nóvoa remete-nos ao estado atual da relação entre História e Ciências da Educação, que é mediada por elementos que estão instalados nos ambientes, acadêmico e extra-acadêmico. O debate é importante, pois é na sala de aula que, muitas vezes se alicerçam conceitos e preconceitos, ambiente em que o historiógrafo alemão Jörn Rüsen (2007) refere-se como o território de construção e reprodução de uma história sempre viva. Chamamos atenção também para o papel da própria história transmitida nos diferentes níveis de ensino: fundamental ao superior assim como o de pós-graduação. A história produzida tem ligação direta com as representações sociais de um passado, que pode estabelecer visões-de-mundo, orientar comportamentos, salientar ou desfazer preconceitos, na esfera de orientação humana na vida prática (RÜSEN, 2007: 88).

A crença na importância de uma formação teórico-metodológica que busque constituir um profissional [historiador/historiadora] capaz de articular pesquisa e ensino de História – pressupõe lutas contínuas e práticas de convivência com a diversidade de perspectivas de trabalho e da difusão do conhecimento histórico – são inerentes ao trato sempre renovado da ideia de passado. Nesse sentido, é necessário considerar a construção científica da História, da História da Educação e das Ciências da Educação em sua temporalidade, intencionalidade, e disputas.

De acordo com Franco Cambi (1999), o estudo histórico sobre a Educação sofreu uma transformação profunda desde 1970. A partir desse período, a metodologia de tal tipo de estudo levou a uma radical mudança de orientação: o deslocamento de uma então popular, ostensiva e já rebatida ‘história da pedagogia’ para uma abordagem nova, mais flexível e democrática, a ‘história da educação’. O autor aproveitava para mostrar o percurso desse deslocamento. Para ele, a “história da pedagogia” nasceu entre os séculos XVIII e XIX, período no qual o objetivo principal dos núcleos intelectuais europeus era a cientificação e especialização cada vez maior, inclusive das ciências educacionais (entre elas a Didática), com o objetivo de “sublinhar os aspectos mais atuais da educação-instrução e as ideias mestras que haviam guiado seu desenvolvimento histórico.” (CAMBI, 1999: 20) Nascida entre os séculos XVIII e XIX, essa perspectiva não apagou com o passar dos séculos, e ainda era bastante corrente em obras do final do século XIX e da primeira metade do século seguinte, como é o caso de *Histoire critique des doctrine de l'éducation en France* (1871), do pedagogo francês Gabriel Compayré (1843-1913), e *Paidéia* (a partir de 1936), do filólogo alemão Werner Jaeger (1888-1961). (CAMBI, 1999, p. 21)

Tal preocupação acenava para a valorização da continuidade de princípios e ideais que convergiam sobre o tempo contemporâneo. Para Cambi, autores como Jaeger ou Compayré construíam o próprio passado de maneira orgânica e linear, dando ênfase a ideais e teorias “evolutivas” da História, e, sobretudo, à influência da filosofia na escrita dessa história da educação. (CAMBI, 1999: 21-2). O peso desse modelo de construção da Educação na história, obrigatoriamente teleológica e evolutiva segundo os autores já citados Jaeger e Compayré, reafirmava, na opinião de Cambi, que o estudo da “história da pedagogia” permanecia, até a Segunda Guerra Mundial, “ancorado num estudo das ideias e sua sucessão histórica delineada apenas pelas filosofias.” (CAMBI, 1999: 22)

Somente a partir do segundo pós-guerra é que foram difundidas novas orientações historiográficas no campo pedagógico. Assim, um longo processo

substituiu a história da pedagogia marcada pela sucessão de idéias filosóficas que oferecia uma visão reducionista do saber sobre educação, por uma produção de conhecimento mais complexa, rica e articulada, da história da educação. Essa constituição foi reforçada pelo encontro interdisciplinar de saberes de diferentes ciências, principalmente das Ciências Humanas.

A pedagogia passou a enfatizar mais seu papel na formação do indivíduo socializado e operar essa formação por meio de múltiplas vias institucionais e múltiplas técnicas disseminadas no corpo social. A preocupação passava, também, para o fazer história, caracterizado, principalmente, pela construção de uma “história total, capaz de colher os diversos aspectos da vida social e dos vários momentos históricos, fazendo a história das idéias perder toda exclusividade e predomínio também no âmbito da história da cultura”. (CAMBI, 1999: 23)

Dessa forma, a ruptura com a forma de pesquisar e entender a área deu-se tendo como base a noção da educação como conjunto de práticas sociais e feixe de saberes. A mudança de perspectiva teórico-metodológica para uma história da educação “tornou-se explícita, insistente e consciente, afirmando-se como uma virada decidida e decisiva.” (CAMBI, 1999: 24)

Esse processo de transformação do conhecimento histórico sobre a educação pode ser percebido, por exemplo, por meio da publicação, ainda em 1957, da primeira edição de *Os intelectuais na Idade Média*, do historiador francês Jacques Le Goff (que seria re-editado na França em 1985 e 2000), e no Brasil teve sua edição mais recente, em 2006. O próprio autor enfatizou, no prefácio da edição francesa de 1985 (republicado no Brasil em 2006), que o livro editado em 1957 promoveu um duplo deslocamento com relação à idéia e ao trato da Educação no mundo medieval.

O primeiro deles foi a ampliação da função sociológica da educação num mundo urbano onde se pressupunha a divisão do trabalho que acabava por abranger, também, a mercadoria “palavra”. O segundo, o uso de novas categorias para analisar a realidade educacional do mundo medieval, entre elas, especialmente, a figura do “intelectual”, tomado de empréstimo de autores anteriores como Antonio Gramsci ou Giovanni Tabacco, que o situavam “no jogo das instituições e das preponderâncias sociais da época.” (LE GOFF, 2006: 8)

São de perspectivas de ruptura, ou de continuidades, do que “nos ensinaram ou não” sobre a Idade Média, parafraseando Régine Pernoud (1994), que estamos falando. A seguir pontuaremos algumas perspectivas que partem dos

pressupostos de ruptura na tradição renascentista de construção da idéia de Idade Média, e outras abordagens que a reforçam.

No Brasil é patente a influência do educador estadunidense Paul Monroe (1869-1947) na construção da idéia de História da Educação, e suas obras figuram como umas das principais produções editoriais do ramo em bibliotecas de cursos de graduação em Pedagogia. Sua obra intitulada *História da Educação* (publicada, originalmente, em 1905, nos EUA), foi reeditada inúmeras vezes no Brasil (em 1985, o livro estava na 17ª edição, e a tradução mais recente era de Idel Becker). Em *História da Educação*, Monroe partia de um momento histórico específico nos EUA de 1900: a construção da reforma educacional norte-americana que partia, na época, em luta pela defesa do ensino público como função do Estado. E essa perspectiva nos é evidenciada pelo estudo preliminar que Henry Suzzallo fez sobre Monroe, e que compõe parte da História da Educação publicada na ocasião da comemoração da passagem do jubileu de magistério em 1925:

Entrementes, seus alunos eram orientados para o estudo e a pesquisa da história da educação na América. Isso ajudou enormemente a restauração do ponto de vista e da tradição americanos no pensamento dos Estados Unidos, a respeito da escola pública como instituição nacional. (MONROE, 1985: XXV)

No prefácio da obra, Monroe explicava que o livro tinha sido feito para satisfazer as necessidades do Ensino Normal dos EUA. Ele dava conta ainda, da aspiração que dirigiu os estudos, bem como de seus objetivos: 1) sugerir interpretações, por meio da classificação do material, que não levassem às generalizações sem fundamento; 2) transmitir, até certo ponto, o sabor das fontes originais de informação; 3) evidenciar a relação entre o desenvolvimento educacional e outros aspectos da História da Educação; 4) preocupar-se mais com tendências educacionais do que com homens; 5) mostrar a conexão entre a teoria educacional e o trabalho escolar contemporâneo, em seu desenvolvimento histórico; 6) sugerir relações com o trabalho educacional dos nossos dias. (MONROE, 1985: XXI-XXII)

No capítulo referente à Idade Média, o autor utilizava terminologias que nos dão pistas da sua idéia de educação medieval. O autor partia, portanto, de uma “educação cristã primitiva” e de “escolas cristãs primitivas”. O monaquismo era visto como a “educação como disciplina moral”, sendo num dos tópicos trabalhados, os “mosteiros como depositários da literatura e do saber”, assim como “conservação” do mesmo. Monroe apontava, inclusive, que uma das heranças do monaquismo teria sido justamente, a construção plena, na Idade Média, das “sete artes liberais”, traços, portanto, da cultura clássica greco-romana, preservados para o futuro.

Monroe dava destaque a escritores educacionais medievais como Boécio e Cassiodoro, além dos autores carolíngios como Alcuíno, Rábano Mauro e João Scotus Erigena.² Se o monaquismo era lido como a educação via disciplina moral, a escolástica era “a educação como disciplina intelectual”.

Assim, a escrita de Monroe destinava-se, de forma analítica e descritiva, a espaços e lugares da produção do saber. Uma perspectiva mais livre e positiva sobre a Idade Média, diferente de outros autores europeus que descreveram esse período como um retrocesso à barbárie. No início do século XX, Monroe parecia perceber as especificidades do momento histórico, alheio ou menos comprometido com a “tradição” renascentista fortemente marcada na Europa.

Essa visão pode ser observada em uma de suas conclusões sobre a educação no fim da Idade Média:

Pelas considerações anteriores sobre a escolástica e as universidades viu-se que os últimos tempos da Idade Média estavam longe de ser a “Idade das Trevas”, que a vida intelectual desses séculos foi abundante e intensa e que as atividades educativas foram grandes. (MONROE, 1985: 139)

Segundo o autor, o século XIII foi decisivo, pois o controle dos interesses educacionais passou dos mosteiros para as escolas. Mesmo assim, a concepção que prevaleceu na educação foi a disciplinar:

a função da instrução era desenvolver a habilidade de estabelecer, interpretar, definir e argumentar conceitos abstratos. Quanto aos seus resultados, por mais profunda ou intensa que fosse sua influência, essa educação se revelou

² Boécio (475 a 480-524). Entre as principais obras de cunho pedagógico que Boécio escreveu, figuram "De institutione musica", e "De consolatione philosophiae". Alcuíno de York (735-804), foi eclesiástico, poeta e professor. É considerado um dos arquitetos do Renascimento Carolíngio. Entre suas obras, destacam-se "Ars grammatica", "De dialectica", "De virtutibus et vitiis", além de cartas, hagiografia. Cassiodoro (485-585) escritor e administrador. Entre suas obras, figuram "Chronica" (que unificou toda a história mundial em uma sequência de governantes, uma união entre antecedentes godos e romanos), e "De Artibus ac Disciplinis Liberalium Litterarum" (Sobre as artes liberais). Rabano Mauro (780-856), monge beneditino franco, arcebispo de Mainz e teólogo. Escreveu a enciclopédia "De rerum naturis" (Sobre a natureza das coisas", além de ser conhecido como um dos principais intelectuais da época carolíngia, designado como "Praeceptor Germaniae" (professor da Germânia). João Scotus Erigena (815-877). Um dos intelectuais cristãos medievais que fizeram a transição entre a filosofia platonizante e a escolástica. Sua grande obra é "De divisione naturae (Periphyseon), que foi condenada em 1225 como heresia.

particularmente estreita. Contudo, não se pode dizer que os interesses intelectuais não tenham merecido consideração geral. Tornaram-se abundantes as escolas para todos os graus. Dentro deste campo limitado difundiu-se a ciência dos antigos. Faltava ao mundo educativo, apenas o desenvolvimento do espírito novo, que veio com os séculos XV e XVI, para tornar-se moderno. (MONROE, 1985: 139)

O caráter analítico da obra de Monroe é visível na percepção da Idade Média: a característica que prevalecia era a unidade dada pelo pensamento religioso, entendida como uma unidade interna inserida na vida intelectual e uma unidade externa da vida intelectual conectada com os aspectos das vidas religiosa, eclesiástica, artística, política, econômica e social: “O século XIII possui uma unidade de vida e de idéias superior a qualquer outro século da história, e foi o último século desta vida unificada e característica da Idade Média”. (MONROE, 1985: 139). Assim, observamos a crítica sendo feita, mas, sem a presença dos preconceitos negativos sobre o mesmo período, e da forçada alteridade entre Medievo e Modernidade:

Enquanto houve uma tentativa ampla e geral para conservar esta unidade da vida – isto é, durante os séculos XIV e XV, - o espírito da Idade Média persistiu. Não obstante havia erupções contínuas de individualismo e tentativas para derrubar este absolutismo, de modo que desapareceram a perfeição e a beleza do sistema, característico do século XIII. Foi na tentativa de repressão dessas expansões da individualidade, que se vieram a revelar a dureza e os defeitos do absolutismo, o seu crescente formalismo e, afinal, a sua falta de frescura e vitalidade. Não foi senão pelo fim do século XV que se generalizou o esforço para suplantar o domínio da autoridade, por meio de uma expansão geral do julgamento que conhecido, por excelência, como Renascimento. Tendências críticas e destrutivas passaram a dominar. (MONROE, 1985: 140)

Os meios de expressão para esses novos interesses, de acordo com Monroe, foram as literaturas vernáculas. Neste momento, o autor direcionava sua atenção para a análise comparativa sobre a educação nos mundos medieval e moderno. Nessa apropriação da educação cultural, o autor percebeu o surgimento das obras não como uma característica medieval, mas sim transitórias para um período subsequente. Tal pressuposto pode ser lido na descrição que segue:

Entre quase todos os povos teutônicos e célticos, registra-se, durante a Idade Média, uma literatura rudimentar em vernáculo. No século XII, a cavalaria e o movimento das Cruzadas deram origem a uma literatura totalmente nova que se desenvolveu na corte e no palácio, através dos bardos e trovadores. Esta literatura, tecnicamente denominada o romance inglês, o romance alemão etc., era da mesma natureza da dos trovadores do sul e dos bardos do norte da França. O conto amoroso, as aventuras cavaleirescas, as brilhantes justas e os deslumbrantes torneios traduziam, igualmente, os interesses da corte, os

desgostos dos leigos, a desconfiança dos motivos e da conduta dos monges e sacerdotes. Esta literatura, expressando novos interesses em novas formas, marcou o início da literatura moderna, e ao mesmo tempo constituiu um fator para a queda do domínio da autoridade e um conduto para a expressão de opiniões heréticas”. (MONROE, 1985: 140)

Interessante perceber que, apesar de menos comprometido com a elegia ao Renascimento do que outros autores parecem demonstrar, Monroe enxergava na “nova” literatura outra perspectiva, e não a de que o mundo medieval era feito apenas de disciplina moral via igreja, mas que na cultura popular, outras formas de textos eram possíveis e sobreviveram por meio da materialidade em panfletos e livros, de suas histórias anteriormente cantadas. É o caso da permanência da cultura popular medieval que será inscrita na literatura da época moderna, pontuada pelo filólogo Mikhail Bakhtin ao se referir à obra de François Rabelais (1494-1553). Assim como às incorporações de personagens e imaginários medievais que aquele autor fez no Renascimento.³ (BAKHTIN, 2008)

Pode-se inferir que a assertiva de Monroe sobre o rico papel que a Educação desempenha na Idade Média tem ligação com a forma com que os norte-americanos trabalhavam, já no início do século XX, com a história das idéias e história da cultura.

Terry Eagleton (2005) afirma que os intelectuais europeus, diferente dos norte-americanos, ancoraram as idéias de cultura e de civilização a uma perspectiva secular, laica e universalista de mundo e de sociedade, a partir do humanismo renascentista. A cultura passou a desempenhar um papel de arma ideológica na desqualificação e desconstrução do mundo medieval como época “irregenerada e resistente às ações do espírito.” (EAGLETON, 2005: 19) Nessa perspectiva, o mundo medieval era oposto à nova sociedade, e o mundo antigo era alvo de contemplação. A partir do final do século XVIII, a insuflada literatura burguesa pretensamente laica e secularizada passaria a desqualificar a Idade Média sob outra ótica: a de uma época de inescrupulosa submissão à Igreja católica. O autor sustenta, então, que os norte-americanos ao contrário dos europeus são mais livres para interpretar positivamente a dinâmica histórica da Idade Média. Isso se daria por serem um país orientado

³ Bakhtin referiu-se à Rabelais como um dos principais escritores modernos, entendendo-o como voz dissonante no coro dos escritores renascentistas majoritariamente orientados a descartar o produto cultural da “idade das trevas”, citando, para isso, as considerações expostas a respeito do autor sob a ótica positivada de historiadores do século XIX, tais como Jules Michelet: “Rabelais recolheu sabedoria na corrente popular dos antigos [medievais] dialetos, dos refrões, dos provérbios, das farsas dos estudantes [...]” (BAKHTIN, 2006, p.1).

não pela secularização e laicização, como boa parte dos autores europeus, mas sim orientado por uma perspectiva de história extremamente religiosa e cristã. (EAGLETON, 2005: 19)

Outros autores partem de perspectivas diferentes, como Edward D. Myers, cuja escrita sobre a educação na história tinha profunda influência da idéia de civilização, tal qual entendida por historiadores como Arnold J. Toynbee (1889-1975).⁴

Myers publicou, em 1960, *Education in the Perspective of History*. Seis anos depois, esse livro teve sua primeira edição em espanhol, por conta da publicação, no México, da versão traduzida por Florentino M. Torner. *La educación en la perspectiva de la historia* teve ainda duas reimpressões no México: a primeira em 1978, e a segunda em 1986.

O que marca o livro de Myers é a presença da idéia de história da civilização de Toynbee, tanto na inspiração de abordagem histórica, quanto na forma de escrita do capítulo final. Na contracapa, tal influência pode ser observada: “escrito como una espécie de apêndice a la obra de Toynbee “El estudio de la historia”, parte de sus mismas premisas y utiliza un método análogo.” Na conclusão da contracapa fica explícito o método de escrita sobre os tempos

⁴ A partir de 1934, Toynbee começou a publicar *A Study of History*, que foi, segundo historiadores como José Honório Rodrigues (2008), positivamente recebido pelo público acadêmico e pela crítica. Dividido em 13 volumes que representaram um trabalho de poucas interrupções por mais de 20 anos, essa obra significava a síntese da filosofia da História e do conhecimento histórico e historiográfico de Toynbee. O objetivo da obra era comparar civilizações, o que compreendia estudar suas gêneses, crescimentos, colapsos, os estados, as igrejas, as épocas, os contatos entre civilizações no espaço, no tempo e seus ritmos. O empreendimento tentava, de certa forma, criar uma história sincrônica, transformando personagens e fatos diversos, separados por eras, em elementos de uma história dinâmica que poderia ser extremamente viva, próxima ao leitor. José Honório Rodrigues sintetizou da seguinte maneira o pensamento de Toynbee sobre civilização: “Toda sociedade é primitiva ou civilizada. A grande maioria delas é primitiva, ou seja, relativamente pequena em extensão geográfica e em população, de vida curta, e comumente encontra seu fim sempre com violência nas mãos de uma sociedade civilizada ou por meio de destruição realizada por uma sociedade não-civilizada. As civilizações são raras em número e individualmente grandes em extensão e sua unidade não é individual, mas de classe”. (RODRIGUES, 2008: 75) Para Toynbee, uma das tarefas de análise histórica sobre a civilização seria identificar *filiações* afinidades entre elas. Ninguém poderia dizer que a civilização helênica, pelo processo de desenvolvimento que envolve a acentuação de algum dos seus elementos, desaparecimento de outros, a emergência de novos e o empréstimo de outros oriundos de fontes estranhas se transformou na civilização ocidental, sem ofensa grave aos seus critérios filosóficos. Não, para Toynbee, quando uma civilização se transforma, cessa de ser a mesma, e nova aparece. (RODRIGUES, 2008: 76)

históricos: “puede verse cómo toda la actividad educativa se sustenta sobre tres cuestiones fundamentales: 1) qué se ha de enseñar; 2) a quién se ha de enseñar; 3) con qué fines se enseña” (MYERS, 1986, contracapa).

Na introdução, Myers aponta que as perspectivas de seu livro vão de encontro a um entendimento mais amplo da história: “el propósito del libro no es ofrecer soluciones para los problemas educativos actuales, ni siquiera, en la mayor parte, formular los problemas, sino únicamente brindar esa perspectiva más amplia”. (MYERS, 1986: 15). E para ele tal compreensão só pode ser feita “si ve sus propios problemas no exclusivamente en relación con su propia historia y su ethos cultural, sino también con los de otras sociedades”. (MYERS, 1986: 16). Onde se observa também o conceito empregado pelo autor sobre educação: “se emplea aquí la palabra educación no solo en el sentido de la preparación de la juventud, sino también en el sentido más amplio de los medios por los cuales una generación transmite a la siguiente su herencia cultural”. (MYES, 1986: 16)

O livro parte de uma descrição da educação de 13 civilizações: Sínic, Índica, Helênica, Japonesa, Cristã Ortodoxa, Russa, Hindu, Islâmica, e Ocidental e por fim analisa duas civilizações “abortadas”, entre elas a Espartana. Na parte final do livro, o autor tece uma longa comparação entre 19 civilizações e posteriormente escreve suas conclusões.

A civilização ocidental, entendida por Myers, é retomada a partir do fim da civilização helênica a qual deixara como herança três tipos de escolas: a monástica, a paroquial e a episcopal.

Las tres clases de escuelas tenían alcance y finalidad limitados: debían producir monjes y sacerdotes. Pero al desaparecer las escuelas seculares, ellas fueron, durante todo el interregno comprendido entre la disolución de la sociedad helénica y la aparición de la occidental, los únicos vehículos de cultura. (MYERS, 1986: 282)

De acordo com o autor o nível de cultura foi nesse período “más bajo que nunca: solo se enseñaban lectura y escritura, la memorización de una parte de la Biblia, o por lo menos de los Salmos, y un conocimiento mínimo del dogma, del derecho canónico y de la liturgia”. (MYERS, 1986: 282) À medida que vai avançando, o texto ganha cores mais vivas com a descrição do nascimento das universidades européias. Além da descrição breve das mesmas, o autor demonstra atenção ao seu legado: a mais secular (a partir do século XIII) do ensino das sete artes liberais nas universidades. O texto aponta para a valorização deste tipo ensino por conta da ‘germinação’ do nascimento da história da ciência moderna, ponto chave para o autor:

Esta, expuesta con mucha brevedad, fue la situación educativa de Occidente hasta el nacimiento de la ciencia occidental moderna, la elevación de las lenguas vulgares a lenguas literarias y la aparición del individualismo con la restauración literaria y artística llamada 'el Renacimiento'. (MYERS, 1986: 294)

Assim, o legado das primeiras universidades da Idade Média sobre os ideais e normas educativas foram enormes. Citando Rashdall, o autor fala que a própria palavra universidade somente seria apropriada para o período citado, e "no puede aplicarse en el mismo sentido a ninguna escuela de la antigüedad". (MYERS, 1986: 294)

Myers parte para o rol de tais características tão específicas das universidades medievais, concluindo que o caminho tomado era o da secularização e mundanidade, entendidos como características positivas para as civilizações. Nesse sentido, chama a atenção para a incorporação de estudantes universitários no mundo real:

Habría que añadir que los reyes y los príncipes de la Edad Media sacaban a sus estadistas y a sus servidores civiles de las universidades. Había, pues, una enseñanza literaria y filosófica que parecía calificar al individuo para los negocios del mundo. (MYERS, p. 295)

A obra de Myers, diferente dos textos de Monroe, não teve uma tradução brasileira e, por conta disso, é difícil perceber o seu alcance editorial. Contudo, ele serve, nesta análise, como forma de mostrar que outros pontos de vista foram utilizados para escrever a história da educação medieval, alguns com maior, outros com menor inserção nos espaços de discussão acadêmica e na possibilidade de construção do conhecimento sobre a educação na Idade Média.

Já o francês Henri-Irénée Marrou, no livro *História da Educação na Antiguidade* (1966), enfatiza a cultura clássica greco-romana em tons laudatórios. Tanto o é, que a História da Educação Moderna seria tributária da Idade Antiga não tendo vínculo com o período medieval:

A história da educação na Antiguidade não pode deixar indiferente nossa cultura moderna: ela retrata as origens diretas de nossa própria tradição pedagógica. Somos greco-latinos: o essencial da nossa civilização veio da deles: isto é verdadeiro, num grau eminente, para nosso sistema de educação. (MARROU, 1966: 4)

Os argumentos não se reduzem a enfatizar a herança clássica, mas, distanciar o período intermediário desse processo produtivo do saber sobre a educação:

Mostrarei, ao final, de que modo a declinante vida da escola antiga, após ter-se prolongado, por vezes, bem adiante, nas trevas da época bárbara da alta Idade Média, acaba por interromper-se no Ocidente (em data que varia segundo as regiões). Os procedimentos da pedagogia antiga foram, todavia, retomados, quando, por ocasião da renascença carolíngia, uma renovação dos estudos se esboçou; restauração canhestra e imperfeita, como todas as restaurações: e, não obstante, os carolíngios conscientemente pretenderam, e num sentido o conseguiram, reatar a tradição interrompida.

O rico desenvolvimento da civilização medieval levou depois a cristandade ocidental, sobretudo a partir do século XII, a elaborar instituições e métodos pedagógicos bem diferentes e verdadeiramente originais. E, no entanto, mesmo em pleno século XIII, a memória dos modelos antigos e a preocupação de imitá-los não cessaram de obsidiar o pensamento dos homens desse tempo, cujo lugar na história do humanismo não pode ser diminuído, como se fez durante tanto tempo”. (MARROU, 1966: 4)

Após citar a Idade Média como um período que “obsidiou [sic] o pensamento dos homens”, o autor fala sobre a Renascença como um período marcante para a educação moderna:

com sua volta francamente declarada à mais estrita tradição clássica; hoje ainda vivemos, muito mais do que se tem ordinariamente consciência, da herança do Humanismo: o ensino secundário francês, para tomar apenas um exemplo, permaneceu, vistas as coisas em seu conjunto, tal qual o estabeleceram, no século XVI, os fundadores das Academias protestantes e dos colégios da Companhia de Jesus”. (MARROU, 1966: 4)

Numa perspectiva contrastante em relação a Marrou, Régine Pernoud publica, na França, em 1978, o livro *Idade Média – o que não nos ensinaram*. Em certa medida, esse texto somava-se ao caminho aberto e trilhado por outros autores com vistas a desconstruir preconceitos sobre o mundo medieval, tais como os textos de Emmanuel Le Roy Ladurie, sobre a história dos camponeses franceses, ou Geneviève d’Haucourt, que escrevia, ainda na década de 1940, *La vie au Moyen Âge*, e que recebeu sua primeira edição brasileira em 1994.

Régine Pernoud questiona a visão negativa sobre a Idade Média historicamente, tendo como ponto de partida a desconstrução dos estereótipos que marcaram este período como de “tempos tenebrosos” ou “obscuros”. Um saber reproduzido nos bancos escolares sem maior aprofundamento que reforçava e simplificava os estudos medievais: “Idade Média significa sempre: época de ignorância, de brutalidade, de subdesenvolvimento generalizado, embora seja a única época de

subdesenvolvimento durante a qual construíram-se catedrais!” (PERNOUD, 1994: 16)

O “renascimento”, de acordo com a autora, contribuiu para essa construção, em grande medida, ao retratar os acontecimentos de quase milênio de história como um período intermediário/intervalo entre a cultura clássica greco-romana e a idade moderna. Tal terminologia foi utilizada por Vasari já em meados do século XVI; no século XIX a mesma perspectiva pode ser observada em uma enciclopédia, a qual enfatizava que o período anterior ao renascimento teria sido de “dez séculos de trevas”. (PERNOUD, 1994: 19) Uma perspectiva que não se apagou no século XIX tendo reflexos na historiografia medieval e também como se pôde observar em alguns dos textos sobre história de educação.

Pernoud salientava que “o que ‘renascia’, portanto, no século XVI, eram as artes e as letras clássicas. Na visão, na mentalidade desta época (e não apenas do século XVI, mas dos três séculos seguintes), teria havido duas épocas de luz: Antiguidade e Renascimento – os tempos clássicos”. (PERNOUD, 1994: 19-20) Porém, não se tratava de toda e qualquer Antiguidade, mas uma determinada Antiguidade que fora objeto de redescoberta no século XVI: na Grécia de Péricles e na Roma inspirada no século de Péricles: “o pensamento e a expressão dos clássicos, e somente eles: os romanos de César e Augusto, não os etruscos; o Parthenon, mas não Creta ou Micenas”. (PERNOUD, 1994: 21)

Essa ênfase no mundo clássico se dá no Renascimento, não sob a forma de inspiração, mas de imitação do mesmo. De acordo com Pernoud, a grande novidade renascentista era o uso que se fazia da Antiguidade, diferente do uso que se fez durante a Idade Média, pois passaram a considerar tais obras como modelos para serem imitados. Transformando, portanto as obras clássicas admiradas em leis na presença da repetição formal: “os antigos tinham realizado obras perfeitas; tinham atingido a Beleza integral. Então, quanto melhor se imitasse suas obras, mas se estaria certo de atingir a Beleza”. (PERNOUD, 1994: 22) A autora salienta a estreiteza de visão formal que atuou como lei durante séculos tendo a cultura clássica como única forma de cultura.

O que podemos concluir é que os autores europeus que escreveram sobre Idade Média, alguns mais e outros menos, reproduziram alguns dos estereótipos levantados por Pernoud, ou ainda que reforçassem a alteridade entre a Idade Média e o Renascimento da Idade Moderna. Já Paul Monroe

parece não ter o peso histórico da tradição clássica na descrição da educação medieval, em seu livro aqui comentado.

Franco Cambi publicou *História da Pedagogia* em 1995. No Brasil foi traduzido por Álvaro Lorencini na primeira edição brasileira já em 1999. Cambi é partidário da revolucionária forma de escrever e pensar a pedagogia de uma forma mais complexa e dinâmica. Para ele, o olhar retrospectivo sobre o passado é feito no sentido de “reconstruir o caminho complexo, não-linear, articulado, colhendo, ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido”. Assim,

o processo feito de rupturas e de desvios, de inversões e de bloqueios, de possibilidades não-maturadas e expectativas não-realizadas; o sentido referente ao ponto de vista de quem observa e, portanto, ligado à interpretações: nunca dado pelos ‘fatos’, mas sempre construído nos e por meio dos ‘fatos’, precário e *sub judice* (CAMBI, 1999: 37)

O estudo da educação na Idade Média é tomado pelo autor assim como de outros períodos do ponto de vista da ruptura. Tal construção histórica foi marcada pela revolução cristã que teria operado uma revisão tanto do processo quanto dos princípios educativos. Assim a paidéia passara a se organizar de forma diferente do que fora na Antiguidade na medida em que estava definida pelo “sentido religioso, transcendente, teológico, ancorando-se nos saberes da fé e no modelo da pessoa do Cristo, sofredora mas profética, depositária de uma mensagem caracterizada pela caridade e pela esperança”. Dessa forma, o local privilegiado das práticas educativas se dá dentro das instituições religiosas e permeados pelo espírito cristão que organizou toda cultura escolar: “toda a vida social se pedagogiza e opera segundo um único programa educativo, concentrado em torno da mensagem religiosa cristã”. (CAMBI, 1999: 38)

Cambi aponta, incorporando recentes perspectivas historiográficas, a presença da Modernidade na constituição da história medieval.⁵ Para este autor, a Modernidade foi “uma ruptura em relação à Idade Média; uma ruptura vertical, já que implica transformações radicais em todos os campos, da economia à política, da cultura à mentalidade, ao estilo de vida”. É também consciente, “como manifestam as oposições às práxis medievais de economistas, políticos, intelectuais etc”. (CAMBI, 1999: 39) Parte em seu texto, portanto, de uma análise historiográfica discutindo justamente a

⁵ Essas ponderações já haviam sido levadas em conta, no Brasil, por historiadores como Hilário Franco Jr, na obra *A Idade Média: nascimento do Ocidente*, lançada em 1986, e amplamente divulgada no país.

imagem da Idade Média elaborada pelos humanistas e teria sido relançada pelos iluministas e afirmada posteriormente como um *topos*. Tal concepção girava em torno da noção de que teriam sido ‘séculos obscuros’, cujas características apontavam para um profundo regresso da civilização e pelo retorno a uma vida arcaica:

uma economia de subsistência, uma sociedade regulada pela dependência e pela fidelidade a formas de quase escravidão, uma técnica bloqueada, uma elaboração cultural repetitiva e reduzida, um tipo de relações internacionais rarefeitas e inseguras, porém marcadas também por migrações de povos, por conflitos de etnias, por explosões de pauperismo. (CAMBI, 1999: 141)

Trata-se de uma perspectiva de crítica, já presente em Pernoud, que se vê incorporada na análise sobre Idade Média, partindo de uma obra destinada à História da Educação. No entanto, tal perspectiva não se sustentou plenamente. Mesmo antes das novas formas do fazer histórico, que desconstruíram a idéia de “idade das trevas”, o romantismo já tinha reconhecido a particularidade da sociedade medieval.

Para Cambi, a Idade Média é marcada pelo cristianismo, assim como pela Igreja, mas também é “a época dos povos e dos ideais comuns da Europa: ideais-mitos, ideais-tradições, ideais-legendas que construíram o arcabouço fundamental (ideológico e imaginário) dos povos europeus”. De acordo com o autor, o romantismo exaltou tais ideais e valores e em geral, as conotações da sociedade medieval: “Não somente o romantismo, mas também a cultura da Restauração, desde De Maistre, a Manzoni, Michelet, na época do positivismo (principalmente na busca por documentos, filologias, mitologias e legendas) assim como também serão feitas releituras sobre Idade Média do ponto de vista marxista.” (CAMBI, 1999: 142)

A mudança de perspectiva histórica metodológica e teórica radical se dá somente no século XX por meio da atuação de historiadores ligados à escola dos *Annales* ou por diversos especialistas em abordagens de recortes bem específicos sobre o mundo medieval. (BURKE, 1998: 23) Houve, a partir desse momento, uma renovação crítica e de exaltação da sociedade medieval, colhida nas suas características diferenciais e específicas, mas vista como a matriz, a segunda grande matriz, do Ocidente moderno. Tal distanciamento crítico possibilita sublinhar “a diferença que é típica da Idade Média em relação ao Antigo e ao Moderno, e que gira em torno do princípio religioso que anima em profundidade e em todas as direções a identidade da Idade Média”. Análises que pontuam as diferenças: antropológicas, políticas e culturais. Mas que também valorizam determinados aspectos:

de comunidade, de internacionalismo, de coesão espiritual e de tensão ideal, de vida de fé, mas também de espírito mundano, até mesmo radicalmente mundano, que são colocados no centro da interpretação da Idade Média, reconhecendo seu pluralismo e, ao mesmo tempo, a forte conotação unitária que a torna uma época de contrastes, uma etapa carregada de contradições, caracterizada pelo pluralismo, mas também concentrada em torno de estruturas constantes e coercivas (a Igreja, a Fé, a consciência cristã). Assim, a Idade Média tornou-se uma época de claro-escuros, uma época de complexa transformação, uma época de importância crucial, mas dotada também de uma exemplar coesão ideal, que a marca de uma maneira bastante nítida e também positiva, enquanto a alma de espírito comunitário e popular, articulado em torno dos princípios de um cristianismo vivido e difuso. (CAMBI, 1999: 143)

No final da década de 1980, outro italiano, Mario Alighiero Manacorda, publica o livro *História da Educação – Da Antiguidade até nossos dias*. No Brasil, em 1997, o livro já estava na 6ª edição publicada, cuja tradução foi feita por Gaetano Lo Monaco. A perspectiva de Manacorda apresentada aos leitores brasileiros seria a dimensão histórico-dialética e marxista. De acordo com o prefácio, a postura política de Manacorda se mistura à análise da história da educação que ele pretende fazer. Além da postura voltada para “o percurso do homem na luta por uma educação libertadora”, sobre o autor é enfatizado o método de pesquisa, que parte da filologia, o estudo através dos textos por ele selecionados, e da construção de uma considerada habilidade em orquestrar “uma vasta cultura clássica à militância política”. (MANACORDA, 1985: 1)

A perspectiva é bastante clara, o autor se posiciona não apenas na introdução, mas ao longo de todo o livro contra duas práticas: o sadismo pedagógico e o pedantismo didático. Parte da ótica de uma luta secular para “superar as divisões entre os que falam, são cultos, possuem bens materiais e detêm o poder e aqueles outros que apenas fazem, produzem e nada possuem”. Considera tal luta travada entre os “homens da ÉPEA (palavra) e os das ÉRGA (ações)”. Nesse sentido, o livro é impregnado de espírito democrático: “uma verdadeira busca, às vezes mais, às vezes menos esperançosa do momento decisivo em que a história tenta produzir o homem democrático, isto é, o homem culto e, ao mesmo tempo, produtivo”. Essa característica é reforçada pelo prefácio: “suas páginas, suas linhas, transmitem simpatias e solidariedade para com os homens que foram discriminados pela aristocracia das letras, mas nem nunca confundir as letras com a aristocracia”. (MANACORDA, 1985: 2)

Interessante perceber a que se destinou a escrita desse livro: para ser difundido através de uma série de transmissões radiofônicas da Rádio-Televisão Italiana, sob o título “A escola nos séculos”. Para o autor, o discurso pedagógico é sempre social: “considerar como sujeitos da educação

as várias figuras dos educandos, pelo menos nas duas determinações opostas de usuários e de produtores, e, de outro lado, a investigar a posição dos agentes da educação nas várias sociedades da história”. Manacorda salienta ainda que, “é também um discurso político, que reflete as resistências conservadoras as pressões inovadoras presentes no fato educativo e, afinal, a relação dominantes-dominados”. (MANACORDA, 1985: 6)

Ao privilegiar os aspectos técnicos nos momentos sociais e políticos o autor deixa em segundo plano o pensamento pedagógico (tema central das Histórias da Pedagogia). Sua escolha se baseia na busca pelo “estímulo real” na tentativa de compreender de que maneira nas diferentes épocas a que se objetivava a educação, a relação educativa, e como foram concebidas “em função do real existente e de suas contradições”. Parte, portanto, da literatura dos literatos em maior ênfase do que da literatura dos pedagogos na medida em que a primeira pode “fazer reviver as relações reais e as opiniões generalizadas”. (MANACORDA, 1985: 7)

Em relação à Idade Média divide o texto em três partes: A educação na Alta Idade Média; A educação na Baixa Idade Média e A educação no Trezentos e no Quatrocentos. Duas características sobressaem na descrição e análise da educação na primeira parte medieval: ênfase no empobrecimento cultural dado pela “decadência da cultura clássica” e um sentimento anti-clerical na descrição das escolas ligadas à Igreja. Tais aspectos podem ser vistos ao longo deste capítulo. Assim diante do início da Idade Média, Manacorda parece lamentar a perda da influência romana: “todavia o costume bárbaro resistiu aos atrativos da cultura romana, exaltando, em contrapartida, as tradicionais virtudes militares”. Esse empobrecimento não se resume aos “bárbaros”; para o autor ele se estendia aos homens da igreja e se baseia na citação de diferentes concílios que postularam tal perspectiva, como, por exemplo, o Concílio de Cartago em 400 d. C.

De acordo com o autor, enquanto tal concílio se preocupava em apenas proibir a leitura dos textos clássicos aos bispos, já o Concílio de Roma de 465 d.C. enfrentaria outra questão: “não é mais a disputa sobre a paidéia de Aquiles e a paidéia de Cristo, mas simplesmente o problema da total ignorância dos eclesiásticos”. (MANACORDA, 1985: 112) O autor conclui nesse sentido que “trata-se de queixas e recomendações que encontraremos repetidas por um milênio, mas aqui são reveladoras de um fato novo, um processo de volta à barbárie”. (MANACORDA, 1985: 112) Em outros trechos retoma o sentido de perda da influência clássica na Idade Média: “O repúdio e o esquecimento da cultura clássica já são um fato consumado”. (MANACORDA, 1985: 113) “Em geral, o clero secular que morava nas cidades conservou por mais tempo a cultura clássica, enquanto que o clero

regular dos mosteiros a rejeitou, assim como rejeitou o ‘século’ no seu conjunto”. (MANACORDA, 1985: 114)

Já o sentimento anticlerical aparece no uso das fontes citadas, muitas delas retiradas dos textos dos próprios Concílios ou ainda de livros que descreviam as atividades religiosas ligadas ao ensino. O sadismo pedagógico produzido pelos monges é enfatizado, principalmente nas regras em que a punição do açoite é indicada para as crianças diferentemente dos adultos, os quais eram lhes destinados outros tipos de castigo. (MANACORDA, 1985: 119) O parâmetro da cultura clássica também serve de contraponto na crítica acerca das práticas de ensino produzidas pela Igreja na chamada Alta Idade Média:

Na cultura que os cenóbios ofereciam aos oblatos e aos monges, e que os bispados e as paróquias ofereciam aos clérigos, era bem pouca coisa, embora edificante, em confronto com a antiga cultura clássica: salmos e Sagradas Escrituras, a lei eclesiástica e alguma lendária vida de santo”. No entanto, tal nova ‘instrução concreta’ “não podia prescindir de uma ‘preparação formal’ no ler, escrever e contar, embora em um nível muito abaixo do tradicional. [...] A tradição cultural do mundo clássico conserva, assim, apenas este valor instrumental. (MANACORDA, 1985: 122)

Diante das críticas em relação às escolhas pedagógicas feitas neste período, no entanto, Manacorda chama atenção para a nova atitude cristã de abertura da educação a todos, embora deixe claro que se trata mais de aculturação do que instrução. Mesmo assim, ocorreu uma revolução ao abrir o acesso “a crianças de classes sociais subalternas, anteriormente segregadas” onde “seus discípulos não são mais os grandes filhos dos grandes centuriões, como ironizava Horácio, mas as crianças de origem humilde e, frequentemente, escravas de ultramar resgatadas pelos conventos”. (MANACORDA, 1985: 128)

Na Baixa Idade Média, Manacorda aponta a concentração decisória, teórica e prática do ensino utilizando-se novamente do texto de concílios para validar sua opinião. Assim, em 1215, o Concílio Lateranense, convocado pelo papa Inocêncio III, dispõe normatizações, como por exemplo, sobre a eleição do *magis schola*, que deveria ser feita pelo bispo, e reafirma que “as escolas devem surgir nas igrejas-catedrais e nas demais igrejas e que devem estar abertas não somente aos ‘clérigos da mesma igreja’, mas também ‘aos alunos pobres’, e especifica que devem ser instruídos ‘na gramática e nas demais disciplinas.” De acordo com Manacorda, a Igreja pretende não apenas ministrar a doutrina religiosa, mas

toda a instrução agora lhe diz respeito, superadas as dúvidas de consciência sobre a origem pagã da instrução instrumental e rejeitadas as tentações da ‘santa ignorância’. Naturalmente, porém, o grande objetivo desta cultura fundada nas artes liberais não é mais a eloquência política e o direito, mas a teologia. (MANACORDA, 1985: 144)

Assim, podemos perceber que Manacorda não incorporou a crítica feita por Pernoud ou de outros autores, medievalistas, que aprofundaram o conhecimento sobre Idade Média para além da forte alteridade em relação às Idades Antiga e Moderna. Acerca desse exemplo, pode-se inferir, e diante da grande difusão do pensamento de Manacorda, dada à informação das diversas edições no Brasil, que a construção da história medieval sobre a educação nem sempre rompeu com as idéias “tradicionais” de uma visão menor sobre a educação medieval tais como a de “falta”, “ausência”, “negação” ou “exclusão” da cultura clássica nos procedimentos educacionais do período.

Considerações Finais

Este artigo se preocupou em fazer um breve mapeamento das visões sobre a Educação da Idade Média. Vimos que algumas mantiveram uma perspectiva enaltecida dos clássicos greco-romanos, assim como dos escritores e da sociedade civil renascentistas.⁶ Uma visão de alteridade se mostrou profunda, cujas raízes parecem se espalhar tal qual um rizoma. Porém, as perspectivas levantadas Monroe, e, especialmente, por Cambi, mostram que a Idade Média, escrita na História da Educação, pode e deve ser analisada sob outra perspectiva: a de uma história plural, marcada por tensões, por criatividade com relação às realidades socioeconômicas e culturais anteriores, e por práticas, cujas análises não partem a priori de uma verdade construída e reforçada por tanto tempo por autores que pouco se debruçaram sobre ela.

Não se trata, portanto, de proceder a um julgamento sobre o que deve ou não ser escrito sobre a idéia de Educação na Idade Média, ou se os autores aqui trabalhados estavam ou estão equivocados com relação ao período, partindo dos seus próprios pressupostos. Estaríamos correndo o risco de transformar a leitura historiográfica sobre o tema, em um exercício de contínuo e repetitivo anacronismo.

⁶ É necessário considerar que desde a década de 1970, uma série de historiadores tem despertado a atenção para a desconstrução, também, dessa “Renascença” idealizada. Ver: GARIN, Eugenio. *Ciência e vida civil no Renascimento* São Paulo: Editora Unesp, 1996, e LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (orgs.) *História dos jovens* São Paulo: Cia das Letras, 1996.

O problema é, sim, o estado da interlocução entre Ciências da Educação e História, muitas vezes, feita em descompasso com o desenvolvimento da historiografia, se partirmos da Educação ou se utilizarmos o ponto-de-vista da História, os caminhos podem não se cruzar. Nesse sentido, a instrumentação da História por parte dos educadores parece ter se amparado em formas do conhecimento histórico apartadas do campo específico da História acadêmica, porém, sem ter deixado de servir aos interesses dos educadores. A relação entre história e educação, no que diz respeito ao debate sobre educação no mundo medieval também alcança a desproporcionalidade na medida em que, por vezes, o próprio diálogo interdisciplinar entre Ciências da Educação e História tem-se mostrado estéril. (RÜSEN, 2007: 87)

Isso pode ser fruto não apenas de descompassos e especializações acadêmicas, preconceitos universitários, formas diversas de encarar a ciência, mas de um processo de insistente metodização do conhecimento histórico e historiográfico que se estabeleceu com especial relevância a partir da segunda metade do século XIX. A didática, o campo da Pedagogia, a própria pedagogia e a educação como ciência, estando fora do alcance da historiografia, tornar-se-iam propriamente externalizadas no momento em que as matrizes curriculares passaram a incorporar “didática” como área específica, com limites e fronteiras peculiares com relação a outras ciências. Distanciada metodologicamente em campos diferentes de saber.

À fragmentação das disciplinas seguiu-se a fragmentação dos diálogos e das convergências, bem como o arrefecimento de lutas discursivas sobre qual “Educação” medieval, que tanto a comunidade de historiadores, como a de educadores, passaram a buscar desde o século XIX. A isso, também seguiu-se a luta por construir uma identidade histórica medieval que tem mudado constantemente e que não está concluída. Essa história permaneceu sendo objeto de disputas, de verdades discursivas que ora reproduziam os humanistas e renascentistas em preconceitos, e ora repetiam os mitos burgueses de origem da Europa. Em meio às disputas discursivas o conhecimento sobre a Idade Média na História da Educação também, foi se desqualificando ou ocultando territórios simbólicos, espaços físicos ou períodos de tempo com vistas a garantir a própria identificação da civilização ocidental com padrões de secularização, progresso e civilização pensados tal qual o tipo ideal de sociedade que se quis construir para a época contemporânea.

Bibliografia

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 6.ed. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora da UnB, 2008.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales: revolução francesa na historiografia (1929-1989)*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- D'HAUCOURT, Geneviève. *A vida na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- FRANCO JR, Hilário. *A Idade Média: o nascimento do ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- GARIN, Eugenio. *Ciência e vida civil no Renascimento*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
- LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (orgs.) *História dos jovens*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- MANACORDA, M. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1985.
- MARROU, Henri-Irinée. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: EPU, 1966.
- MYERS, Edward D. *La educación en la perspectiva de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- MONROE, Paul. *História da educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- PERNOUD, Régine. *Idade Média: o que não nos ensinaram*. 2.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1994.
- RODRIGUES, José Honório. *História e historiografia*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- RÜSEN, Jörn. *História viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007.
- TOYNBEE, Arnold J. *A study of History*. Oxford: Oxford University Press, 1978. v. 5.