



24° ENANCIB
Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação
Perspectivas Contemporâneas na Ciência da Informação
• Vitória - ES • Ancib • PPGCI/UFES



XXIV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – XXIV ENANCIB

ISSN 2177-3688

GT 1 – Estudos Históricos e Epistemológicos da Informação

BIBLIOTECA E EDUCAÇÃO NOS SÉCULOS XVI E XVII: EPISTEMOLOGIAS

LIBRARY AND EDUCATION IN THE 16H AND 17TH CENTURIES: EPISTEMOLOGIES

Carmem Lúcia Batista – Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20), Universidade de Coimbra (UC)

Modalidade: Trabalho Completo

Resumo: A relação entre Biblioteca e Educação começou a consolidar-se na segunda metade do século XIX. Entretanto, as primeiras ideias de modernização do sistema educativo surgiram muito antes, mais precisamente nos séculos XVI e XVII. A partir dessa questão, são objetivos deste trabalho investigar se houve influências (filosóficas, pedagógicas, ideológicas etc.) que fundamentaram as áreas de Biblioteca e Educação nos séculos XVI e XVII e verificar se, no período, houve manifestações que denotaram preocupação com a dimensão educativa da biblioteca. Este trabalho é uma contribuição para a constituição de uma linha de pesquisa inter e transdisciplinar, a Biblioeducação, que tem a relação entre Biblioteca e Educação como objeto de estudos e de pesquisa. Em termos metodológicos, trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo descritiva-exploratória e bibliográfica. Foi concluído que as áreas de Biblioteca e Educação foram influenciadas por estudos teológicos e pedagógicos, além de terem sido impactadas pelos principais interesses científicos e filosóficos da época, como a Botânica, o universalismo e o enciclopedismo. Houve relações entre Biblioteca e Educação no período, que eram de contiguidade, complementariedade e dependência, sendo a biblioteca o ponto frágil dessa relação. Também foi percebido que as dimensões educativas no âmbito da biblioteca eram compreendidas como uma questão pedagógica, de domínio da escola.

Palavras-chave: Biblioteca; Educação; Biblioeducação.

Abstract: The relationship between Library and Education began to consolidate in the second half of the 19th century. However, the first ideas for modernizing the educational system emerged much earlier, more precisely in the 16th and 17th centuries. Based on this question, the objectives of this work are to investigate whether there were influences (philosophical, pedagogical, ideological, etc.) that founded the areas of Library and Education in the 16th and 17th centuries and to verify whether, in the period, there were manifestations that denoted concern with the dimension library education. This work is a contribution to the creation of an inter and transdisciplinary line of research, Biblioeducation, that has the relationship between Library and Education as an object of studies and research. In methodological terms, this is qualitative research, descriptive-exploratory and bibliographical. It was concluded that the areas of Library and Education were influenced by theological and pedagogical studies, in addition to being impacted by the main scientific and philosophical interests of the time, such as Botany, universalism and encyclopedism. There were relationships

between Library and Education in the period, which were of contiguity, complementarity and dependence, with the library being the weak point of this relationship. It was also noticed that the educational dimensions within the library were understood as a pedagogical issue, within the school's domain.

Keywords: Library; Education; Biblioeducation.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de a relação entre Biblioteca e Educação ter começado a consolidar-se na segunda metade do século XIX, conforme Richter (1978), as primeiras ideias de modernização do sistema educativo surgiram muito antes, mais precisamente nos séculos XVI e XVII, momento histórico marcado pelas Reforma Protestante e Contrarreforma, ambos movimentos do século XVI, e pela Revolução Científica do século XVII. Foi nessa época que os germes do sistema educativo europeu começaram a surgir, a partir da consideração que a escola poderia desempenhar um papel relevante na sociedade burguesa que se estruturava. Essa ressignificação da escola atendia à pretensão de formação do homem moderno, sujeito que deveria estar pronto para atender às exigências, tanto as sociais quanto as econômicas e as políticas, de seu contexto histórico, qual seja, o de urbanização, industrialização e desenvolvimento econômico.

A partir desse contexto são objetivos deste trabalho investigar se houve influências (filosóficas, pedagógicas, ideológicas etc.) que fundamentaram as áreas de Biblioteca e Educação nos séculos XVI e XVII e verificar se, no período, houve manifestações que denotaram preocupação com a dimensão educativa da biblioteca.

Esta pesquisa está circunscrita no esforço pela constituição de uma linha de pesquisa inter e transdisciplinar que tem a relação entre Biblioteca e Educação como objeto de estudos e de pesquisa. Essa linha de pesquisa desenvolve estudos sistemáticos, intitulada Biblioeducação, em curso desde 2019, entre a Universidade de São Paulo e a de Coimbra. Somada a isso, também há a necessidade de conhecer a Biblioteconomia a partir de seu lugar e de seu papel na História. História essa marcada por relações de poder, determinada por homens reais, condicionados por contextos determinados por forças econômicas, políticas e, também, por seus valores religiosos e morais.

Em termos metodológicos esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva-exploratória e bibliográfica.

2 EDUCAÇÃO E BIBLIOTECA NOS SÉCULOS XVI E XVII

Ao tratar de métodos educativos no século XVI, Boto (2021, p. 40) considera que a escola da Modernidade surgiu num momento em que o burguês “pretendia tornar-se fidalgo, embora se distanciasse das maneiras de agir da aristocracia”. Nesse momento, a escola passou a fazer parte da dinâmica social em constante transformação. Grande parte dessa mudança foi propulsionada pela Reforma Protestante e pela Contrarreforma, movimentos que, dentre outras coisas, impactaram o desenvolvimento da educação na Europa. No entanto, como a educação estava há séculos sob tutela de religiosos, as mudanças inseridas no sistema educativos foram paulatinas.

Conforme Buisson (1911), após o fim do Império Romano (século V), a Igreja estabeleceu o seu domínio sobre a educação. Com a finalidade de instituir o “governo das almas”, ela abriu escolas para recrutar e formar o seu clero, “com a sua doutrina, os conhecimentos necessários para formar oradores eloquentes e lógicos subtis” (Buisson, 1911, local. 1, tradução nossa). No entanto, essa situação não era uniforme, ou seja, os ensinamentos não eram para todos. Buisson afirma que a Igreja não se sentia na obrigação de instruir o povo porque não era a “ignorância obstáculo à salvação”.

Nos países de orientação protestante, embora a Reforma tenha proporcionado considerável impulso ao desenvolvimento da escola popular, conforme Buisson (1911), o pensamento e o objetivo da criação de escolas não diferiam, em substância, dos da Igreja da Idade Média, para a qual a doutrina cristã era o princípio e o fim de toda ciência. De modo semelhante, a escola defendida por Lutero e seus discípulos tinha a missão de preparar os fiéis para a busca na Bíblia das “verdades necessárias à sua salvação” (Buisson, 1911, local. 1).

2.1 A educação elementar e a formação cristã

A preocupação com o ensino infantil aumentou após a Contrarreforma, quando a Igreja Católica iniciou a reconquista religiosa “do herético” e do “selvagem do Novo Mundo” (Julia, 2001, p. 26). Nesse período havia congregações docentes que, segundo Buisson (1911), estavam sob o patrocínio da Igreja e tinham como finalidade dar uma educação cristã às crianças, que ficavam sob a orientação de mestres desde a manhã até a noite. Assim como Buisson (1911), Julia (2001) considera que a preocupação de controlar o comportamento das

crianças pobres da cidade, a fim de evitar que elas cometessem delitos, desencadeou, no fim do século XVII, a criação da figura do irmão-professor. Essa figura, conforme Julia (2001, p. 28), não era um padre, tampouco era um educador que ensinava crianças da elite - as quais aprendiam latim e disciplinas já estruturadas na época - eram figuras que se dedicavam à caridade e ensinavam às crianças pobres somente os rudimentos do ler, do escrever e do contar. Para os desfavorecidos, continua o autor, a escrita tinha pouca ou nenhuma penetração, pois para eles era pretendida a formação de um *habitus* cristão, pautado por lições sobre o viver bem, os mistérios da religião e as máximas cristãs. Apenas a “educação conveniente” (Julia, 2001, p. 26).

Nesse período, de acordo com Julia (2001), as ordens religiosas missionárias se incumbiram de tarefas de ensino que deveriam atingir todos os fiéis, tanto as elites quanto o povo. Não obstante a pretensão de atingir a totalidade de fiéis, o tratamento não era igualitário: havia a instrução elementar (ensino dos elementos da fé) e a instrução voltada à formação superior. O colégio dos jesuítas destinava-se às futuras elites, que eram preparadas desde cedo para a educação superior. Em razão disso, os jesuítas eram reticentes em admitir classes populares, pois consideravam que “o ensino dos rudimentos não estava previsto em suas funções” (Julia, 2001, p. 26). Assim, formação de corpo técnico na área da educação está associada à necessidade de instrução das crianças pobres. Esses profissionais especializados, continua o autor “podiam tomar a forma de corporações ou de congregações religiosas” (Julia, 2001, p. 14).

Em suma, os preceitos religiosos deveriam ser difundidos a todos, no entanto, havia variação de educadores, conteúdos e finalidades a depender do estrato social: os irmãos-professores tinham a função de ensinar crianças pobres questões religiosas elementares com o objetivo de disciplinar comportamento; os jesuítas ensinavam as elites, além da liturgia católica, disciplinas como latim, retórica, dentre outras disciplinas relevantes para a época, com a finalidade de formação intelectual.

Apesar dessas modificações inseridas pela Igreja na esfera educativa, Buisson (1911) acredita que não se pode afirmar que existia um sistema de educação pública no período; também, segundo o autor, não se pode atribuir aos iniciadores do movimento religioso do século XVI uma concepção democrática de educação e visões de emancipação intelectual, questões que não eram valores daquele momento histórico. Isso porque, afirma Buisson (1911), o objetivo dessas escolas não era tornar acessíveis todos os elementos das ciências,

que ainda nem haviam sido criadas ou descobertas, mas apenas inculcar nas massas os deveres do cristão.

Por outro lado, autores como Boto (2021), Nóvoa (1991) e Júlia (2001) consideram que a partir do século XVI houve mudanças positivas na área da Educação. Boto acredita que nesse momento surgiu o moderno modelo de escola, uma instituição pautada por regras deontológicas, colocada em diálogo com o universo do conhecimento e relacionada com o território dos valores e da prescrição de conduta. Com pensamento semelhante, Nóvoa (1991, p. 13) considera que, a partir das congregações religiosas, progressivamente se foi configurando um conjunto de saberes e de técnicas, um corpo de normas e de valores que se tornariam específicos da escola moderna.

Sobre o tema, Julia (2001) sistematiza e incrementa as proposições de Boto (2021) e Nóvoa (1991). O autor considera que nesse período foi concebida a ideia de um edifício independente para a escola, espaço à parte das igrejas, com mobiliário e material específicos. O autor acredita que a conjuntura desses fatores foi essencial à constituição de uma cultura escolar, “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Julia, 2001, p. 13-14). Segundo ele, a escola nesse período era um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma ciência do governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã quanto as aprendizagens disciplinares, pois por meio da escola era possível remodelar comportamentos, formar o caráter das almas, disciplinar o corpo e dirigir as consciências. Essas normas e práticas, acredita o autor, coordenadas a finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização, que podem variar segundo as épocas.

Dessa forma, embora as críticas de Buisson (1911), sejam procedentes em relação a muitos religiosos do período, a ausência de valores democráticos e de emancipação intelectual não podem invalidar as contribuições metodológicas de alguns religiosos do período. O desenvolvimento da concepção de escola moderna pode ser mais bem compreendido a partir das ideias de Comenius (1592-1670), um bispo protestante e cientista nascido em Nivnice, uma comuna tcheca, e um dos principais pensadores sobre o fazer e o saber pedagógico da Modernidade.

2.2 Influências filosóficas, epistemológicas e ideológicas na Educação

Autores como Julia (2001), Boto (2021) e Yates (2007) consideram Comenius o grande pedagogo do século XVII, tanto que Boto afirma que a escola moderna foi projetada por ele. Ele defendia que a instrução deveria ocorrer desde a infância e na escola, espaço apropriado e mais estimulante do que na solidão (Comenius, 1997). Para esse pensador, embora os benefícios da educação fossem auferidos no âmbito individual, pois o sujeito se desenvolve pessoalmente por ter sido instruído, essas vantagens também seriam públicas porque todas as classes da sociedade seriam agraciadas, logo, um benefício para a coletividade (Comenius, 1997, p. 40).

A partir dessa ideia de ensino para todos, Comenius (1997, p. 150-151) defendia que todos os homens são educáveis e as pessoas de todas as idades e de todos os engenhos deveriam ter um conhecimento completo das coisas, pois, acreditava ele, um homem bem educado deveria ser formado de maneira pluridimensional, para interagir com todas as matérias de estudo: "todos os homens sejam desde já iniciados na educação universal; em todas as coisas; para que se tornem totalmente cultos" (Comenius, 1997, p. 39). O pensador defendia não apenas uma educação universal e uma escola universal, mas também uma cultura universal, que se estruturaria como uma sabedoria universal, expressa por meio de uma cultura geral e enciclopédica.

Essa constante ideia de universalidade proposta por Comenius foi influenciada pelo ideal enciclopédico predominante na cultura a partir do final do século XVI. Uma das figuras representativas dessa concepção foi Henrique Alsted (1588-1638), filósofo e teólogo protestante, nascido em Ballersbach na Alemanha, reformador de métodos educativos e de ensino e antigo mestre de Comenius. De acordo com Rossi (2004, p. 255-6), para Alsted, "os projetos de transformar as técnicas de transmissão do saber e efetivar uma classificação sistemática de todas as atividades manuais e intelectuais, coincidem com a construção de reunir em um único *corpus* os princípios de todas as disciplinas". Essas propostas de universalidade e sistematização do saber, continua Rossi (2004), propunha um projeto novo e racional dos estudos circunscrito num objeto: a enciclopédia. Alsted também fazia considerações sobre o método que, segundo ele, é como um instrumento mnemônico que parte do geral em direção ao particular e, segundo Yates (2007, p. 466), esforçava-se para "combinar todo tipo de método na busca de uma chave universal".

Voltando a Comenius, além de novas concepções de ensino, ele considerava que uma boa escola, bons livros, professores e alunos são requisitos essenciais para uma educação de qualidade. Esses “bons livros” sugeridos por ele seriam o resultado de uma triagem da avalanche de material que surgiu na época com o advento da prensa móvel de Gutenberg. O autor enumera diversas prescrições sobre o que poderiam ser livros de qualidade: a) universais, com toda a matéria; b) metódicos, “fazem avançar a inteligência espontaneamente, de grau em grau” (Comenius, 1997, p. 233); c) ornados com figuras; d) títulos inspirados na jardinagem (*plantarium, seminarium, violarium, rosarium* etc.); e) graduados, com informações cada vez mais complexas; f) escritos de maneira límpida; dentre outras. No mesmo sentido, o autor também estruturou métodos de leitura, que deveria ser; a) sempre atenta; b) com seleções e extratos para considerar o que deve ser retido ou descartado; c) prudente, considerando a verificação das influências do autor lido e consulta às fontes utilizadas por ele (Comenius, 1997, p. 308).

No que diz respeito à contribuição intelectual de Comenius para a área da educação, destaca-se o princípio da universalidade dos saberes, considerando conteúdos ministrados e público atingido. Sobre as propostas do educador, Boto (2021) acredita que a graduação do ensino proposta Comenius era o que o diferenciava de tudo o que até então já havia sido escrito sobre educação. Com esse método, acredita a autora, cada etapa do ensino era pavimentada para preparar a fase imediatamente posterior, promovendo um encadeamento que resultava numa progressiva sistematização do saber.

Em termos epistemológicos, também deve ser destacada a criação de métodos e estabelecimento de normas, tanto para o ensino quanto para a seleção de livros e formas de leitura. Comenius acreditava que um caminho poderia tornar tudo mais fácil para seguir uma ordem rigorosa em todas as coisas.

No que se refere a concepções ideológicas, as proposições de Comenius eram pautadas por juízo de valores morais e religiosos. Ele descreve que as crianças, além de ficarem poucas horas na escola, chegavam “depravadas pela primeira educação” e eram submetidas a professores “com maneiras indelicadas” e com costume de bater nos alunos. Em razão disso, ele propõe: a) a prevenção da “corrupção dos costumes e dos espíritos”; b) a manutenção de relações próximas com “pessoas sábias, honestas e ativas”, situação que permite aos alunos “ver, ouvir e fazer nada que não seja sábio, honesto e pio”; c) fazer “exercícios atraentes e agradáveis e com jogos em comum” (Comenius, 1997, p. 116). Além

disso, considerava que deveriam ser abolidos os livros considerados nocivos, inúteis e desautorizados. Essa referência à “desautorização” pressupõe censura, prática que já era possível vislumbrar por meio de suas orientações sobre seleção.

Diretrizes prescritivas como essas propostas por Comenius orientaram a formação do educador, ou seja, do futuro professor. De acordo com Julia (2001, p. 25), essa profissionalização ocorreu quando “a antiga Cristandade se desmembra em confissões plurais”. Nos países católicos, após a Contrarreforma, continua o autor, ser cristão significava pertencer a uma comunidade e ser capaz de proclamar pessoalmente as verdades da fé e ser instruído sobre as verdades de sua religião.

Desse modo, a partir de Comenius, houve a sistematização de métodos pedagógicos e normas necessárias para a instituição de uma cultura escolar, conforme propõe Julia (2001). Todavia, os preceitos religiosos ainda estavam presentes, mesmo porque Comenius era um bispo protestante, e a intencionalidade dos métodos estava relacionada ao controle de comportamentos.

Para além da educação de crianças, o ensino elementar, desde o século XII o ensino superior na Europa havia começado se desenvolver.

2.3 O ensino superior e o surgimento da cultura científica

As universidades, que haviam surgido simultaneamente em toda a Europa a partir do século XII, conforme Burke (2003, p. 38), eram corporações com privilégios legais, autonomia e monopólio da educação superior. Em meados do século XIII, segundo Verger (1999, p. 83), o desenvolvimento das instituições universitárias foi unificado pelo papado com o conceito de *studium generale*, cuja finalidade era fazer delas instituições da cristandade. A partir desse período, a função das universidades era apenas “concentrar-se na transmissão do conhecimento, e não em sua descoberta” (Burke, 2003, p. 38). As disciplinas estudadas eram fixas: sete artes liberais (Lógica, Gramática, Retórica, Geometria, Astronomia, Música e Aritmética) e três cursos de pós-graduação (Teologia, Medicina e Direito). Também não podiam ser questionados, ou interpretados de maneira diferente da convencional, autores clássicos, considerados como autoridades da Antiguidade e da Idade Média, como Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), São Tomás de Aquino (? -1274), dentre outros.

Desse contexto apreende-se que as universidades do período, em certa medida, atuavam de maneira semelhante a igrejas: transmissão de ensinamentos que não podiam ser

questionados (dogma) e conservação de saberes acumulados, sem abertura para inovações. Contudo, depois do Concílio de Trento, que instituiu a Contrarreforma, a presença de ensinamentos teológicos foi aumentando fortemente, sobretudo nas universidades (Rossi, 2001, p. 368). Isso ocorria porque, durante a maior parte da Idade Média, segundo Crosby (1999, p. 30), os ocidentais acreditavam na Bíblia, onde se dizia que Deus ordenou as coisas conforme sua própria medida, e prestavam pouca atenção à concepção da realidade como quantificável.

Essa situação entrou em conflito com uma efervescência científica que começava a surgir, situação que fomentou crítica e esvaziamento das classes universitárias. De acordo com Rossi (2001, p. 369-70), filósofos como Francis Bacon (1561-1626), Thomas Hobbes (1588-1679), René Descartes (1596-1650) e vários outros, criticaram a falta de atualização dos currículos universitários. Em países como Inglaterra e Países Baixos havia dificuldade em introduzir novas ciências que visassem aplicações práticas e pesquisas, além de ser igualmente difícil ampliar o público letrado. Como consequência, a partir de meados do século XVII, segundo Burke (2003, p. 31), na Inglaterra houve ataques a figuras religiosas sob a acusação de enganarem as pessoas comuns. Atitudes como essas eram resultantes da formação de eruditos leigos, comprometidos com novos ideais pedagógicos e científicos pautados pela autonomia e que possibilitavam novas relações com o conhecimento.

Desse modo, conforme Rossi (2001, p. 368), as universidades não eram o centro da ciência e estavam desconectadas da realidade, eram espaços onde não se ensinava disciplinas relacionadas a atividades práticas do contexto da época, como: fabricação de máquinas e instrumentos de precisão, construção de navios, drenagem de terrenos, construção de diques, abertura de canais etc. Em suma, as universidades, ainda sob influência da Igreja, não atendiam às necessidades burguesas do período, tanto as intelectuais quanto as utilitárias, associadas ao progresso urbano.

Esse contexto somado ao Renascimento vigente - movimento de retomada de valores clássicos, período em que se buscou a recuperação de autores, práticas e instituições do período greco-romano – motivou o surgimento da academia moderna, espaço inspirado na antiga escola de Platão, onde eram reunidos os humanistas e pessoas interessadas em “explorar a inovação” (Burke, 2003, p. 40). Por volta de 1600, afirma Burke, havia academias por toda Europa; apenas na Itália eram cerca de 400. Com isso, os debates dos estudantes que defendiam a educação clássica, os humanistas, ocorriam fora da universidade, onde havia pessoas refratárias a novas ideias, e passaram a acontecer nas academias.

Enquanto o Renascimento havia sido um período de retomada de valores greco-romanos, a Revolução Científica do século XVII foi caracterizada, segundo Burke (2003, p. 42), pela rejeição tanto dos valores clássicos quanto dos medievais. Esse momento histórico foi marcado por teorias e experimentações que, segundo Rossi (2001, p. 351), fundamentavam a ciência. As teorias procuram imaginar como o mundo é; os experimentos servem para controlar a validade das teorias e a tecnologia que segue daí muda o mundo. Essa nova concepção de mundo era orientada por algumas características que se relacionavam entre si, a saber: as Ciências Naturais (mais especificamente a Botânica), a classificação, o universalismo, o enciclopedismo, o método e a memorização.

2.4 A ciência e o lugar da biblioteca

As Ciências Naturais eram um dos temas que mais despertavam o interesse dos estudiosos do período. Tanto que, no final do século XVI Andrea Cesalpino (1519-1563) tentou fundar uma ciência botânico-zoológica baseada nos princípios aristotélicos da matéria e da forma (Rossi, 2001, p. 347). Além de objeto de estudo, a Botânica também povoava imaginários. A imagem de árvore era representativa tanto para os religiosos quanto para os estudiosos da época. Por um lado, os religiosos tinham como arquétipo a árvore da vida, que simbolizava o céu e o submundo. Por outro lado, os estudiosos tinham a árvore do conhecimento como “uma metáfora-chave do século XVI” e da Idade Média (Burke, 2003, p. 82), não apenas para organização do conhecimento, mas também para a formulação de métodos de pesquisa e elaboração de teorias sobre a arte da memória. A saber:

- **organização do conhecimento** – disposição das relações hierárquicas sobre os assuntos a partir da estrutura de raízes, caule e galhos. O conjunto de saberes humanos era esquematizado como uma floresta de árvores, cujas raízes eram letras concebidas como princípios (Yates, 2007, p. 233-4).
- **método de pesquisa** - galhos e folhas eram decorados com fórmulas e classificações abstratas. Nessa árvore, segundo Yates (2007, p. 234), “virtudes e vícios atuam com precisão científica de compostos elementares”.
- **arte da memória** - desenvolvimento de uma memória artificial. De acordo com Yates (2007, p. 233), pretendia-se reter todas as informações produzidas por meio do símbolo de um diagrama em forma de árvore.

A imagem da árvore, segundo Burke (2003, p. 82), ilustrava “um fenômeno central em história natural, a naturalização do convencional ou a apresentação da cultura como se fosse natureza, da invenção como se fosse descoberta”. O autor considera que naturalizar práticas culturais equivale a “negar que os grupos sociais sejam responsáveis pelas classificações, assim sustentando a reprodução cultural e resistindo a tentativas de inovação” (Burke, 2003, p. 82). Enfim, embora nesse momento histórico religião e ciência estivessem em posições antagônicas, tanto a árvore da vida quanto a árvore do conhecimento aludiam a regras de comportamento.

Paralelamente, a preocupação com o volume de publicações nunca visto até então suscitou a busca por instrumentos e métodos que sintetizassem o conteúdo da massa acumulada de textos que se proliferavam em razão da popularização da prensa de Gutenberg. Nesse momento, dentre vários outros instrumentos com a mesma finalidade, começaram a ser publicados “resumos de bibliotecas ou ‘bibliotecas portáteis’, onde letrados podem colher o necessário para enriquecer seus escritos” (Blair, 2008, p. 75). As bibliotecas portáteis pretendiam “reunir num volume todos os títulos, todos os autores, todos os assuntos” (idem). Esse procedimento é precursor do que mais tarde ficou conhecido como bibliografia. Essa ideia de biblioteca de seleções também se expandiu para a “formalização de práticas privadas ensinadas na escola com a noção de lugares-comuns” (Blair, 2008, p. 77). Essas “práticas privadas” seguiam o método de Comenius sobre procedimentos para leitura.

Esse novo “método”, uma espécie de biblioteca pessoal e especializada em citações e referências, fez com que estudiosos da Renascença substituíssem as práticas mnemônicas de acesso ao conteúdo dos livros. Entretanto, essa prática não demorou a ser percebida como pouco confiável. Segundo Blair (2008, p. 82), bibliotecas portáteis de lugares-comuns começaram a ser elaboradas de maneira a descontextualizar conteúdos, não referenciar todos os trechos citados, atribuir citações a autores que tinham posicionamento oposto ao que era apresentado, dentre outros. Contudo, conforme a autora, foi a partir do método de reunião de lugares-comuns que Francis Bacon (1561-1626) e John Locke (1632-1704) desenvolveram as bases da investigação empírica.

Em síntese, a biblioteca tradicional passou a ser representada por um livro de referências, depois substituída por um livro pessoal, com seleções e interpretações subjetivas sobre temas e autores. Embora essas práticas fossem de síntese de conteúdo, o princípio do universalismo estava presente, pois almejava-se o resumo de tudo que havia sido publicado.

Na sequência de inovações, no século XVII a noção de sistema substituiu a ideia de árvore para designar a organização do conhecimento, conforme Burke (2003, p. 83). De acordo com Rossi (2001, p. 347), desde meados do século XVII até meados do século XVIII havia 27 sistemas para classificar minérios construídos por diversos cientistas de países europeus. Essa quantidade de métodos pode parecer excessiva, no entanto, a busca pela classificação ideal, que resolvesse o excesso de informação da época, estava associada ao temor da perda de informação. Sobre isso, Rossi (2001, p. 339-340) declara: “O ato de classificar não diz respeito apenas ao conhecimento, mas também à memorização”.

Nesse sentido, Burke (2003) afirma que a classificação do conhecimento entrou na prática cotidiana das universidades europeias por meio de três subsistemas: currículos, bibliotecas e enciclopédias. Como ainda não se tinha chegado a um sistema ideal de classificação para livros, esperava-se que a ordem dos livros reproduzisse a ordem do currículo da universidade. Conforme o autor, o termo *enciclopédia* originalmente se referia ao currículo educacional, depois passou a ser aplicado a certos livros, porque estes estavam organizados da mesma maneira que o sistema educacional, tanto para dar assistência aos estudantes universitários quanto para oferecer um curso para autodidatas. No futuro, no século XVIII, a *Enciclopédia* de Diderot e D’Alembert seria imaginada, conforme Goulemot (2008), como uma “tentativa de salvamento no caso de um cataclismo desconhecido, esperado e temido, ameaçar de destruição sociedades e técnicas”. Nesse período, a *Enciclopédia*, continua o autor, passaria a ser um “outro ideal de biblioteca: utilizável, prática, ao alcance da mão, e capaz de salvar do desastre uma cultura e uma tecnologia.”. Assim, a *Enciclopédia* “é a metonímia da totalidade dos saberes, paradigma da ciência útil, mas também meio pedagógico da reconstrução da memória e da ordem o mundo” (Goulemot, 2008, p. 263). Dessa maneira, a enciclopédia, que a princípio estava relacionada ao currículo educacional, passou a ser o livro em si e depois se converteria na própria biblioteca.

2.5 Biblioteca e Educação: relações de contexto

As áreas da Biblioteca e da Educação nos séculos XVI e XVII foram marcadas por dois fatores estruturantes: o domínio religioso e o interesse científico. A religião exercia controle, tanto de conteúdos a serem acessados e ensinados quanto de normas de comportamento. O interesse científico voltado para Biblioteca e Educação era pautado por descobertas das Ciências Naturais (especialmente a Botânica) e estruturação de métodos que resultavam em

tentativas de classificação e de memorização, sempre pautados pelo princípio do universalismo, que poderia se materializar no objeto enciclopédia.

O monopólio da educação pertencia à Igreja Católica, mas foi questionado pelo movimento protestante, que também passou a atuar na área de ensino. Por meio de religiosos protestantes - como Alsted e, mais especificamente Comenius, que também eram estudiosos das ciências -, novos métodos e normas pedagógicas foram introduzidos na Educação. Como consequência, as propostas de Comenius eram fundamentadas por: botânica, por meio de títulos de livros inspirados na jardinagem; universalismo no ensino; métodos para ensinar a ler, selecionar livros, classificar etc. Esses avanços científicos foram positivos para a Educação, que se tornou objeto de estudos, teve normas e princípios estipulados, constituição de um corpo de profissionais e independência de estrutura física, com mobiliário e materiais próprios, condições que constituíram o que Julia (2001) denominou de cultura escolar. Contudo, a realidade das bibliotecas foi distinta.

Assim como ocorreu com as instituições de ensino, as bibliotecas também eram tuteladas por religiosos, porém o controle exercido estava mais associado ao acesso aos documentos do que a regras de comportamento.

Os interesses e necessidades científicos do período também afetaram a biblioteca. A estruturação de métodos de síntese de livros orientada pelo princípio do universalismo e os anseios por memorização – naquele momento entendida como necessidade profilática contra perdas de conteúdo - apresentaram alguns resultados positivos, como a bibliografia, e outros negativos, como a ideia de substituição de uma biblioteca física por biblioteca portáteis ou livros de lugares-comuns. Essa ideia evoluiria, no século XVIII, para a proposição iluminista de substituir a biblioteca física pela *Enciclopedia* (Goulemot, 2008). O interesse por Botânica e os princípios do universalismo e do enciclopedismo afetaram a biblioteca não apenas nos séculos XVI e XVII, mas também em séculos posteriores e até nos dias atuais. As relações taxonômicas utilizadas na Botânica para classificar seres vivos e o princípio do universalismo, que a tudo pretende abranger, orientariam métodos de representação de assunto, mais especificamente a elaboração da Classificação Decimal Dewey (CDD), de Devil Dewey (1851-1931) e da Classificação Decimal Universal (CDU), de Paul Otlet (1868-1944) e Henri de la Fontaine (1854-1943), ambas criadas no século XIX e utilizadas até os dias atuais.

A partir dessas questões, foi possível perceber que houve relações entre Biblioteca e Educação nos séculos XVI e XVII. Essas relações eram de contiguidade, complementariedade

e dependência. No que se refere à contiguidade, tanto a biblioteca quanto as instituições de ensino reproduziram as relações de poder vigente do período. Essas instituições eram pautadas por normas religiosas de controle, de acesso e/ou de comportamento. No que diz respeito à complementariedade, as bibliotecas eram espaços de estudo complementar às instituições de ensino. Porém, essa complementariedade era desigual, ou seja, uma instituição não completava a outra de maneira equânime, mas de modo subordinado, hierarquizado, situação que subalternizava a biblioteca, conforme foi percebido nas proposições de Comenius. Sobre a relação de dependência, as bibliotecas religiosas não tinham nenhum grau de autonomia, em relação à escola ou à igreja. Elas eram dependentes de edifícios religiosos ou de instituições de ensino, como as universidades, além de também dependerem da organização da estrutura curricular das instituições de ensino e de métodos (leitura, seleção e síntese de livros) adotados nas escolas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a investigar se houve influências (filosóficas, pedagógicas, ideológicas etc.) que fundamentaram as áreas de Biblioteca e Educação nos séculos XVI e XVII e verificar se, no período, houve manifestações que denotaram preocupação com a dimensão educativa da biblioteca.

Foi percebido que as áreas de Biblioteca e Educação nos séculos XVI e XVII foram influenciadas por estudos teológicos e pedagógicos, além de terem sido impactadas pelos principais interesses e preocupações científicas e filosóficas da época, como a Botânica, o universalismo e o enciclopedismo. Foi notado que houve relações entre Biblioteca e Educação no período. Essas relações se alternavam entre contiguidade, complementariedade e dependência, sendo a biblioteca o ponto frágil dessa relação. Uma explicação possível e parcial sobre essa condição das bibliotecas é o fato de naquele momento estas instituições não eram percebidas como um objeto de estudo possível, como ocorreu com as escolas, que constituíram uma cultura escolar, com normas estipuladas, constituição de um corpo de profissionais e independência de espaço físico. No entanto, como na atualidade ainda não se percebe uma cultura bibliotecária devidamente apropriada pela sociedade, sobretudo em países em desenvolvimento, essa é uma explicação apenas parcial.

Também foi notado que as dimensões educativas do âmbito da biblioteca (regras para leitura, seleção dos livros) eram compreendidas como uma questão pedagógica, de domínio

da escola. Com isso, surge uma questão: sendo a biblioteca um espaço para estudo e pesquisa, por que essas funções não são associadas a ensino-aprendizagem? Não seriam formativas essas funções da biblioteca? É desejável que futuras pesquisas inter e transdisciplinares, que tenham a relação entre Biblioteca e Educação como objeto de estudos, se preocupem em responder estas questões.

REFERÊNCIAS

BLAIR, Ann. Bibliotecas portáteis: as coletâneas de lugares-comuns na Renascença tardia. *In*: BARATIN, Marc; JACOB, Christian (Dir.). **O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008. p. 74-93.

BOTO, Carlota. Comenius e a educação universal para ensinar todas as coisas. **Pedagogia y Saberes**, Bogotá, n. 54, p. 37-54, 2021.

BUISSON, Ferdinand (Dir.) **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire**. Paris: Librairie Hachette et Cie, 1911. Verbete *Instruction publique*. [on-line]. Disponível em: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2935>. Acesso em : 04 jun. 2024.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

COMENIUS, João Amós. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CROSBY, Alfred W. **A mensuração da realidade: a quantificação e a sociedade ocidental: 1250-1600**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

GOULEMOT, Jean-Marie. Bibliotecas, enciclopedismo e angústias da perda: a exaustividade ambígua das Luzes. *In*: BARATIN, Marc; JACOB, Christian (Dir.). **O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008. p. 257-270.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da educação**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 9-32.

RICHTER, Noe. Aux origines de la lecture publique: naissance des bibliothèques populaires, **Bulletin des Bibliothèques de France**, [S.l.], n. 4, p. 221-249, 1978.

ROSSI, Paolo. **A chave universal**. Bauru, SP: Editora EDUSC, 2004.

ROSSI, Paolo. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. Bauru, SP: Editora EDUSC, 2001.

XXIV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – XXIV ENANCIB
Vitória-ES – 04 a 08 de novembro de 2024

VERGER, Jacques. **Homens e saber na Idade Média**. Bauru, SP: Editora EDUSC, 1999.

YATES, Frances A. **A arte da memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.