

Estado Romano e instituições escolares

Roman state and school institutions

José Joaquim Pereira Melo

Doutor em História pela UNESP – Assis. Prof. do Depto. de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM.
e-mail: jjpmelo@hotmail.com

Resumo

Objetivou-se com o presente trabalho fazer algumas reflexões acerca das instituições escolares romanas durante a República e o Império. Nas pegadas dessas instituições, discutiu-se, primeiramente, o fenômeno educativo nas esferas familiar e militar, para, em seguida, centralizar a discussão no papel assumido pela “iniciativa privada” nesse processo, o qual se deu em três níveis: elementar, médio e superior que, influenciados pela educação grega, tiveram a mesma estrutura, programas e métodos. Ainda marcando os seus limites, o Estado esteve presente nos seus quadros formativos, quer para controlá-los quer para adaptá-los às suas necessidades práticas e imediatas. Quando o Estado assumiu a educação como encargo público, essa ação se configurou mais como uma estratégia propagandística do que uma política pública.

Palavras-chave

Instituições escolares. Ensino. Roma.

Abstract

The aim of this work was to make an analysis about the Roman school institutions during the Republic and Empire period. Following the path of these institutions, the educational phenomenon in the family and militar sphere was firstly discussed, for then, centralize the debate in the role of the “private institution” in this process, that occurred in three levels: elementary, medium, higher; which, influenced by the Greek education, had the same structure, programs and methods. The State, still marking its boundaries, was involved in the formation scene, either to control or to adapt it to its practical and immediate needs. When the State took control of the education as public charge it was more like a propagandist strategy than a public policy.

Key words

School institutions. Teaching. Rome.

O apreço romano pela tradição *mores maiorum*, costumes dos antigos, criou as condições para que a família, enquanto célula-mãe da sociedade, assumisse papel essencial na formação de crianças e jovens sob sua tutela. Mesmo quando, mais tarde, com o advento das “escolas privadas”, ela continuou tendo espaço significativo nesse processo.

Essa importância da família no fenômeno educativo, para o orador e político Cícero (106 a 43 a.C.), residia no fato de ser ela “o princípio da cidade, o seminário da república” (Dos deveres I, XVII).

Como não podia ser diferente, a importância do papel formativo da família evidenciou-se no sentido que foi dado ao seu conceito de educação: a palavra latina *educatio*, com a qual os romanos denominavam a educação, expressava um conteúdo semelhante ao termo grego *trophé*, evidente quando se tem em conta a origem do verbo *educio* e um de seus significados: “alimentar”. *Educatio* era, pois, a “criação” física e moral que tornava a criança apta a adentrar o mundo dos adultos.

A partir de determinado momento, a palavra *educatio* passou a ser acompanhada de outros termos, *educatio et disciplina* ou *educatio puerilis*, num indicativo de que a formação humana compunha-se de duas etapas: uma no lar e outra na escola.

A educação familiar

A educação romana, na sua fase republicana (509 a 27 a.C), caracterizava-se basicamente pela paulatina iniciação no modelo de vida tradicional, cujos princípios

eram o respeito e a assimilação dos costumes ancestrais: os *mores maiorum*. O instrumento de inserção nessa esfera até mesmo sagrada, ou seja, o marco que respondia por essa formação, de forte tonalidade ética, era a família, conforme consideram estudiosos do tema:

Todos los historiadores del derecho se complacen en subrayar la sólida constitución de la familia romana, la autoridad soberana de que está investido el paterfamilias, el respeto de que es objeto la madre romana: en ninguna parte el papel de esta célula social aparece con tanta evidencia como en la educación. A juicio de los romanos, la familia es el medio natural donde debe crecer y formarse el niño. (MARROU, 1988, p. 320)

Na esfera do lar, o processo formativo e os cerimoniais de passagem dos filhos das famílias aristocratas destacadas e importantes, desde os primeiros momentos, eram plenos de simbolismos: logo após o nascimento, o menino era colocado aos pés do pai, que, ao tomá-lo nos braços e levá-lo, *tollere*, *suscipere*, indicava a sua proclamação como seu filho. Esse reconhecimento por parte do pai tinha para o filho um valor para além do simbólico, visto que o gesto do pater famílias, *filium tollere* ou *suscipere*, não significava apenas o reconhecimento da legitimidade do filho, mas fazia dele o *suus heres* e, por ele, o pai se comprometia a criá-lo, educá-lo e garantir-lhe os meios de subsistência.

Aos oito dias do seu nascimento, a criança recebia o nome e, como presente, a *bullā*, uma espécie de pequena cápsula metálica, de dez a setenta e cinco cm de diâmetro, redonda ou lenticular, que guar-

dava algumas substâncias especiais a que se atribuíam certas virtudes.

Esse primeiro presente paterno era colocado no peito do menino, sobre a roupa, preso por uma corrente ou fio. O jovem somente era despojado da bulla por volta dos dezessete anos, juntamente com a toga praetexta, a roupa de gala dos meninos, momento em que ele era revestido da toga virilis. Essa cerimônia de troca de indumentária tinha o sentido de sinalizar a passagem do jovem aristocrata da infância para a adolescência, que deixava a vida doméstica para entrar na vida pública. Também era o momento em que deveria escolher sua futura carreira (REDONDO; LASPALAS, 1997).

Enquanto importante rito de passagem, comemorava-se com grande festa, conforme as exigências do momento consagradas pela tradição e o destaque da família de que o jovem fazia parte.

Durante os primeiros sete anos da vida da criança, cabia à mãe a responsabilidade por sua educação, o que envolvia os aspectos biológico, intelectual e moral. Quando ela se encontrava impossibilitada, por algum motivo, de exercer a sua função, buscava-se, entre os parentes respeitados, uma instrutora para ser a primeira mestra (PEREIRA, 2002). O recurso ao serviço de uma ama-de-leite era vigente já durante a República. No Baixo Império, com a generalização do uso da língua grega, também se tornou comum a contratação de aias e pedagogos gregos para compartilharem com os pais as tarefas próprias da educação doméstica.

A partir dos sete anos, tinha início a intervenção específica do pai na educação do filho, enquanto a filha permanecia em companhia da mãe, participando dos trabalhos domésticos. Os pobres preparavam os filhos para o trabalho, enquanto os ricos ensinavam-lhes a leitura (caso isso já não tivesse sido feito pela mãe), a escrita, o cálculo, as leis das Doze Tábuas – que todo romano devia conhecer –, os exercícios físicos e o manejo das armas, além do culto às virtudes morais e cívicas. A essa instrução rudimentar eram, às vezes, acrescentadas noções de geografia, de astronomia e de agrimensura. Como Roma nunca abandonou o ideal que consagrava o indivíduo ao Estado, em todas as suas atividades e funções, nos seus passeios e visitas, o pai fazia-se acompanhar dos filhos, a fim de, por meio da própria vida, prepará-lo para a vida.

Dessa maneira, cabia ao pai a introdução gradual do filho na vida profissional e pública. Ainda que, com o tempo, tivesse havido a participação de mestres “profissionais” na educação familiar, o verdadeiro educador era sempre o pai.

A esse respeito, o historiador grego Plutarco (45 a 125), lembrando o censor romano Catão (234 a 149 a.C), fala da incansável dedicação paterna “en la recomendable obra de formar y ensayar a su hijo para la virtud” (Vidas paralelas, “Marco Catón”, 20,9).

Rigorosamente, durante toda a vida, mesmo depois de adultos e quando haviam galgado os mais altos postos públicos, os filhos ficavam submetidos ao pátrio poder. Considerando-se então essa organização familiar e jurídica, é compreensível a

ausência do Estado romano em matéria educacional. A liberdade de ensino era completa e nada se sobrepunha ao poder da família na formação das novas gerações.

A conclusão da etapa doméstica da educação ocorria entre os 16 e 17 anos e era marcada por um cerimonial em que o adolescente, conforme já mencionado, despojando-se da túnica com uma franja colorida, toga praetexta, e das insígnias que simbolizavam a infância, envolvia-se com outra, completamente branca, a toga civilis, com a qual fazia sua apresentação no foro. Era este um sinal de seu reconhecimento como cidadão e de integração à vida pública. Isso não significava que a sua formação havia terminado, pois antes de dar início ao serviço militar, o jovem deveria dedicar-se por um ano ao tirocinium fori, a “aprendizagem da vida pública”. Salvo exceção, o pai já não participava diretamente e recomendava o filho a algum ancião notável, próximo da família (PEREIRA, 2002), que gozasse de experiência e das honras que a idade proporcionava. Findo o ano do tirocinium fori propriamente dito, sem que isso afetasse a continuidade da “aprendizagem da vida pública”, o jovem engajava-se no exército.

A educação militar

A aprendizagem prática da vida militar era gradativa: num primeiro momento, o jovem prestava serviço como soldado sem distinção, quando aprendia a obedecer, podendo até mesmo obter algum ferimento glorioso ou realizar alguma façanha heróica, o que somaria pontos para uma futura

carreira política. O segundo momento era dedicado à prestação de serviço como oficial do Estado Maior, tribunus militum. A fase final da formação era realizada com o assessoramento de algum alto personagem, ou do seu próprio pai, cujos passos o jovem aristocrata devia seguir e a quem devia prestar respeito e veneração.

A condição de soldado foi uma necessidade criada pela produção da vida: era preciso conquistar novas terras cultiváveis, tendo em vista que os recursos eram insuficientes para atender à população, que crescia dia após dia. À medida que seus domínios se expandiam, fazia-se necessário defendê-los de possíveis invasores – daí o espírito de sacrifício, a disciplina, a audácia e a energia serem qualidades ensinadas no exército.

Assim sendo, a educação, como qualquer outro aspecto da vida, era, em geral, controlada pelas necessidades práticas mais imediatas. Tudo era uma questão de sobrevivência, pois a utilidade constituía o fim principal dos atos do cidadão. A vida lhe fora concedida para que fosse colocada a serviço da pátria e da sociedade, não para ser desfrutada com prazeres im procedentes (VIEIRA, 1984).

À medida que a influência da paidéia grega foi se efetivando na educação romana, a educação informal foi perdendo terreno para a educação escolar.

A educação escolar

Importa lembrar que a escola, em Roma, nasceu com um caráter particular e por longo tempo permaneceu na esfera do privado e livre, como instituição subsidiária

da ação educadora da família que seguiu assumindo plenamente – agora também por meio da escola – sua função educadora. Em todo o caso, no período republicano, a educação era privada e livre. A esse respeito Cícero fez algumas considerações:

Considerai agora, além disso, de que modo se procurou assegurar aos cidadãos uma vida pura e honesta na sociedade, vida que é sua primeira causa, e o que os indivíduos da República devem esperar das instituições e das leis. Pelo que se refere ao primeiro de educação das crianças de condição assíduos dos gregos, e ponto em que o nosso hospede Políbio acusa as nossas instituições de negligência, não se quis que se fixasse pelas leis, nem que fosse público o ensino, nem que para todos fosse o mesmo. (Da República, IV, 3).

Os estudos literários e científicos, a *enkyklios paidéa*, eram constituídos por três níveis: elementar, médio e superior. Influenciados pela educação grega, tinham a mesma estrutura, os mesmos programas e os mesmos métodos da Hélade.

Respondem por essas escolas três categorias de educadores “profissionais”: o mestre elementar, o gramático e o retórico.

Elucidativa, nesse sentido, foi a caracterização feita por Apuleio (século II), para demonstrar a efetividade e a contribuição desses ‘profissionais’ no processo formativo.

Se cita a menudo la frase que pronunció un sabio a propósito de un banquete: “La primera copa es para aplacar la sed; la segunda, para la alegría; la tercera, para el placer; la cuarta, para la locura”. En cambio, invirtiendo los términos, la copa de las Musas, cuantas más veces se apura y más puro es su vino, tanto más ayuda a la sabiduría del alma. La primera copa, la que nos brinda el maestro de escuela,

nos saca de la ignorancia; la segunda, la del gramático, nos provee de conocimientos; la tercera, la del rétor, nos proporciona las armas de la elocuencia. La mayoría se contenta con beber hasta éste límite. Yo he apurado además otras copas en Atenas: Poesía, henchida de límpida transparencia; la de la música, llena de dulzura; la de la Dialéctica, un tanto austera; y, sobre todo, la de la Filosofía universal, rebosante siempre de inagotable néctar. (Flórida, 20, 1-4)

Mesmo destacando a importância desses profissionais do ensino no processo formativo, o escritor latino lembra que, a exemplo da *enkyklios paidéia* grega, havia necessidade da dedicação pessoal no cultivo dos conteúdos mais complexos, durante toda a vida.

Escola elementar

A primeira escola elementar – o *ludus, a schola* – de que se tem notícia em Roma, apareceu por volta de 449 a. C, destinada a alunos dos 7 aos 12 anos. Era atendida pelo *pimus magister*, *ludimagister* ou *litterator*, um similar do gramatista grego. Os professores responsáveis por essas escolas podiam ser antigos escravos, velhos soldados ou ainda indivíduos que haviam perdido todas as suas propriedades. Eles alugavam um pequeno ambiente chamado *pergula* para instalar a sua “loja de instrução”. Semelhantemente a outros “negócios”, essas lojas eram instaladas no Foro, entre tantas outras tendas de “mercadorias” ali existentes. Com essa localização, era comum que todos os ruídos da rua chegassem até elas. As suas precárias instalações compunham-se de alguns bancos para os

alunos e de uma cadeira para o professor. O deficitário material didático era constituído por algumas esferas, alguns cubos e poucos mapas. Com o recurso da vara, o professor obrigava seus alunos a repetirem interminavelmente lições referentes ao texto das Doze Tábuas.

A condição de professor, em relação a qualquer outra que recebia salário, situava-se num plano de inferioridade e sofria o menosprezo do cidadão romano. Além disso, a insignificância do salário obrigava o educador a ampliar a sua jornada de trabalho com outras atividades, como a de copista, por exemplo.

Outro complicador do seu ofício, pelo menos no princípio, era a falta de autorização legal para a cobrança do serviço, mesmo quando se tratava de presentes ofertados pelos alunos. Mesmo que, com o tempo, os presentes se convertessem em salário fixo, recebido das famílias dos alunos, as leis não se modificaram e continuaram ignorando a existência desse pagamento. Assim, até o final do Império, não era possível reclamar juridicamente contra pais que se negassem a pagar os ensinamentos recebidos pelos seus filhos. O quadro foi um pouco diferente em relação aos professores do ensino médio e aos do ensino superior.

Enquanto as dimensões do Império Romano ainda eram pequenas, os setores dominantes contentavam-se com essa educação deficitária; porém, à medida que o comércio e as guerras avançaram e os romanos foram tendo contato com outros povos, criaram-se novas necessidades e aquela instrução precária deixou de atender aos seus interesses.

A escola média

O ensino secundário latino teve início tardiamente e pode ser explicado pela influência grega que veio a sofrer, a qual fundava seu processo educativo na explicação de grandes poetas, particularmente Homero e Hesíodo. No caso de Roma, não havia uma literatura nacional para dar respaldo à educação, como na Grécia. Com a importância que isso assumiu, pode-se até pensar que a poesia latina resultou dessa exigência, ou seja, ela surgiu para substituir o material grego utilizado, bem como para responder a uma exigência do nacionalismo romano, provavelmente insatisfeito com um conteúdo educativo exclusivamente grego (MARROU, 1998).

Importa lembrar que nem todos os jovens participavam desse modelo de ensino, pelo fato de o caráter aristotélico da sociedade romana fazer do saber privilégio dos setores dominantes. Essa característica tornou a escola secundária menos difundida que a escola elementar.

Em face desse perfil, as escolas secundárias eram freqüentadas por jovens aristocratas, com idade entre 11 e 16 anos, que ficavam a cargo do *grammaticus* ou *litteratus*, cuja respeitabilidade e remuneração eram maiores que a do *ludimagister*.

Cabia a esses “profissionais” do ensino a formação de seus discípulos, a qual compreendia o estudo da gramática e da literatura, bem como da exposição, análise e comentários dos autores privilegiados. A esse ensino eram agregados os da música, geometria, astronomia e a oratória.

No ensino literário, destaque era dado

aos seus aspectos gramaticais e filológicos, a partir de obras gregas e latinas, por meio da *lectio* (leitura), da *enarratio* (exposição, explicação), da *emendatio* (correção) e do *judicium* (avaliação) (CAMBI, 1999), conforme fora consagrado desde a sua fundação, portanto, deveriam ser preservados para garantir a efetividade da tradição.

A escola superior

O ensino superior, na sua forma predominante, a retórica, de orientação latina, surgiu em Roma, no século I da era cristã.

A primeira escola de retóricos latinos remonta ao ano de 93. No ano seguinte à sua fundação, foi fechada por um édito censório, acusada de ser uma inovação contrária aos *mores maiorum*. O espírito que animava a nova escola inquietava setores conservadores romanos. Afinal, idealizadores/teóricos desse modelo de ensino “moderno” mostravam-se opostos à retórica clássica das escolas gregas, e mesmo quando nela buscavam inspiração, posicionavam-se contra a acumulação de regras, o que resultava no estabelecimento de relações entre ensino, prática e vida.

Exemplo disso pode ser tirado do fato de temas tradicionais, como a declamação, serem constituídos de conteúdos da vida cotidiana de Roma: questões relativas ao direito marítimo e sucessório e, particularmente, debates que versavam sobre a vida política daquele momento histórico.

Não resta dúvida de que nem todos os temas abordados diziam respeito à atualidade romana de então, ou de que todas as questões discutidas eram favoráveis aos

populares. Também não há dúvida de que o clima geral dessas escolas refletia os interesses ideológicos de seus idealizadores/teóricos.

Ademais, o ensino tradicional da retórica, pela sua relação direta com a língua grega que exigia estudos longos e detalhados, ia ao encontro dos setores conservadores da sociedade romana. A proibição do ensino retórico latino tinha, para eles, o sentido de preservar para seus filhos os benefícios da prestigiada arte do falar, que agora estava sendo posta ao alcance de jovens ambiciosos dos segmentos populares (MARROU, 1998).

Essa modalidade de escola estava sob a responsabilidade do rhetor, que tinha a incumbência do ensino da retórica e da dialética, e de outros “profissionais” versados em direito e Filosofia.

A respeitabilidade social e as condições econômicas de “profissionais” desse porte era variada, importando lembrar que nunca foi expressiva, salvo exceções, como foi o caso do mestre da retórica Quintiliano (35-95).

Ao ensino da gramática e da retórica agregava-se o da história, cujos objetivos eram o estudo dos modelos de estilo, assim como a memorização de uma gama de exempla destinadas a favorecer a memória do orador.

Especificamente, o Direito e a Filosofia constituíam-se especialidades, e requeriam, sobretudo a Filosofia, uma vocação particular.

A orientação dada à oratória, no sentido de buscar um setor da vida prática, o exercício do direito, expressou a

originalidade romana. Nesse caso, o fim da formação retórica era preparar para a carreira do foro e para altos cargos na estrutura administrativa do Estado Romano (REDONDO; LASPALAS, 1997), vocação que trouxe consigo uma alta especialização dos “profissionais” dessa área do conhecimento.

Collegia Iuvenum

Com o novo perfil assumido pelo Império (27 a.C. a 476 d.C), coube a Augusto (23 a.C a 14 d.C) dar à efébia grega a sua equivalente romana, os *collegia iuvenum*, colégios juvenis, cujos palcos principais foram muitas cidades do ocidente do Império, o que significa uma demonstração do esforço despendido para a restauração dos valores patrióticos, já desgastados entre os romanos.

Ao que tudo indica, a preocupação de Augusto era a juventude dos setores senatorial e eqüestre, a qual deveria ser novamente despertada para o gosto pela preparação militar, pelos exercícios físicos e, em especial, pela equitação, atividades aparentemente deixadas de lado no período de Cícero. Colocam-se “em destaque as qualidades físicas, e a educação é, antes de tudo, utilitária. Nesse sentido, os exercícios não têm como fim a beleza do corpo, mas formar o soldado” (MEIRA, 1984, p. 104).

O seu alunado era composto de jovens oriundos das melhores famílias do Império, objeto dos favores dos imperadores de origem aristocrática. Com o tempo, mudanças de conteúdo foram efetuadas pelos soberanos não procedentes da no-

breza, motivadas, ao que parece, pelo receio de que os colégios pudessem albergar uma oposição aristocrática.

Não há dúvida de que estes colégios de jovens tiveram um papel político, mesmo que isso tenha ocorrido apenas na esfera das cidades.

Em decorrência da sua origem itálica, os *collegia iuvenum* ofereciam atividades de ordem religiosa. Muitos deles consagravam seus cultos a uma divindade, a Hércules, em especial (MARROU, 1998). Não é de estranhar que seus cultos, procissões, sacrifícios e banquetes rituais tivessem um caráter de festa e de acontecimento profano, porém, a atividade fundamental destas escolas, a exemplo da efébia grega, era a desportiva. Não eram jogos de estádio, mas de circo e anfiteatro.

Durante o Império, o caráter paramilitar, ou pré-militar, dos *collegia iuvenum* foi modificado: eles passaram a ser, antes de tudo, clubes aristocráticos (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1969), onde a juventude se iniciava na vida social e nos desportos tidos como elegantes e próprios para a nobreza. Essa nova orientação dos *collegia iuvenum* não se aplicou a outras instituições que surgiram a partir do século II, nas regiões ao longo do Reno e do Danúbio e na África.

O Estado e a política escolar

A expansão do sistema educacional trouxe consigo a necessidade de adoção, por parte do Estado romano, de uma política de intervenção e patronato nas escolas. Ao contrário do que acontecia nas cidades helenísticas, não existia em Roma um órgão

– “magistratura” – especial, responsável pela supervisão ou inspeção dos estabelecimentos de ensino.

Os incentivos fiscais adotados por César (100-44 a.C.) ou por Augusto foram direcionados aos mestres estrangeiros, num esforço para atrair docentes gregos para Roma.

Não obstante, foi Vespasiano (9-79) quem elaborou uma verdadeira política de isenção fiscal que beneficiou os mestres do ensino secundário e superior. Iniciais semelhantes foram tomadas por outros imperadores, mas a prática se consolidou apenas com o Código de Constantino. Entretanto, como outras profissões tidas igualmente como de utilidade pública também foram beneficiadas, após esse período foram sendo criadas medidas para restringir a esfera de abrangência dessa política. Antonino (86-161) normatizou a questão, estabelecendo números para os quadros públicos, embora as cidades tivessem a prerrogativa de deliberar sobre os seus beneficiários.

el emperador distingue tres categorías de importancia creciente que el jurisperito Modestino identifica con las metrópolis de provincia, las sedes de un distrito judicial y, en último término, las ciudades ordinarias. Según las categorías respectivas se admiten 10, siete o cinco médicos; cinco, cuatro o tres retóricos y el mismo número de gramáticos. (MARROU, 1998, p. 411)

A política de isenção fiscal foi deixando de ser adotada quando, depois da era Caracala (188-218), foi estendida aos alunos. Entre os que deixaram de ser beneficiados estavam os mestres primários, os do ensino técnico, os de direito fora de Roma e, em alguns casos, os filósofos (REDON-

DO; LASPALAS, 1997). A imunidade fiscal que Caracala concedeu aos estudantes desencadeou uma situação de abusos, a qual, por sua vez, deu origem ao severo regulamento de 370. Segundo essa peça jurídica, os jovens das províncias que fossem estudar em Roma deveriam obter uma autorização prévia da autoridade competente da sua região, com a qual eram recenseados na capital. Entre as exigências, constava a obrigatoriedade de comparecer periodicamente no gabinete da autoridade responsável por essa migração. Sujeito a uma severa vigilância, o estudante podia ser expulso da capital, caso seu comportamento não fosse compatível com as normas estabelecidas.

O limite máximo de idade para permanecer estudando em Roma era até os vinte anos. Essa restrição parece contraditória quando se tem em conta que, no Baixo Império, o curso de retórica exigia longos anos de estudos e o de direito dificilmente seria concluído antes dos vinte e cinco anos.

Outro aspecto da política educacional dos imperadores refere-se às cátedras oficiais. O primeiro a pôr essa política em prática foi Vespasiano, criando as cátedras oficiais de retórica latina e grega, subvencionadas pelo fisco imperial, mas apenas para Roma, e não para o restante do Império.

Vespasiano foi imitado por Marco Aurélio (121-180), em Atenas, onde foi criada, a expensas das arcas imperiais, uma cátedra de retórica e quatro de filosofia, correspondentes às quatro linhas filosóficas: platônica, aristotélica, epicurista e estoica. Segundo Henri Marrou, a remuneração dos mestres ocorria de acordo com a

importância da sua área de atuação: “Los filósofos recibían anualmente una remuneración de 60000 sextercios; el retórico 40000” (MARROU, 1998, p. 412).

Existem indicativos de que a dinastia antonina adotou uma política em benefício dos jovens. Destacam-se as instituições alimentares fundadas por Trajano (53-117), as quais eram mantidas pelos tributos de beneficiários de um sistema de crédito imobiliário e cujo objetivo era promover a educação de um certo número de crianças, sem distinção de sexo. Acrescente-se a isso a preocupação em reagir, no plano econômico e demográfico, à decadência romana.

De imperadores mecenas ao estado interventor

Apesar das iniciativas já mencionadas, não se observa, por parte dos imperadores, uma disposição para que a educação fosse assumida pelo Estado. O Alto Império não conheceu uma educação estatal. Mais do que uma política destinada ao bom funcionamento de um serviço público, as iniciativas dos imperadores, quase como um mecenato, eram propagandísticas, representavam formas de autopromoção. Posteriormente, o Estado passou a necessitar de maneira especial da ciência dos administradores e, ao se integrarem jurisperitos ao Conselho do Imperador, revelava-se, de maneira clara, qual era o perfil de especialistas necessário à burocracia estatal (PONCE, 1991). Por extensão, coloca-se a necessidade de uma ação nesse sentido.

O mesmo pode ser dito das cátedras oficiais, que eram criadas pelo Imperador em sua condição de mecenas, e não enquanto responsável pelo bem público. Assim, a criação das primeiras cátedras estatais pode ser relacionada ao conjunto de ações que conferem a Vespasiano o caráter de um mecenas, protetor das artes e das letras. Adriano (76-138) não fugiu à regra: suas iniciativas não indicam preocupação com a reforma do ensino, mas sim, a de conceder, enquanto mecenas, pensões a retóricos célebres e favores aos grupos epicuristas de Atenas.

Na época do literato Plínio, o Moço (61-112) (GUILLEMIN, 1946), inúmeras cidades mantinham escolas públicas, gramaticas e retóricas como titulares das cátedras públicas. Esse quadro não foi uma característica apenas do Ocidente latino, mas era comum também no mundo grego, conforme se pode constatar na cidade de Atenas, onde Antonino, antecipando-se a Marco Aurélio, criou uma cátedra pública de eloquência. Apesar desse aspecto mecenático ou burocrático estatal que cercou a organização do sistema educacional em Roma, pode-se dizer que, à medida que a preocupação educacional do mundo helenístico disseminou-se no Império Romano, ela se caracterizou como uma tendência geral. Esse clima favorável à educação ampliou-se a ponto de parecer cada vez mais necessário que toda cidade importante mantivesse uma escola pública. No século IV, esse tipo de escola, então mantido com maior ou menor regularidade pelo orçamento público, surgiu praticamente em todos os lugares: era a *schola publica* ou *municipalis*.

Apesar da expansão do ensino público em Roma, nem todas as escolas chegaram à condição de oficiais, pois continuou a vigorar o ensino privado. Como o modelo de ensino era baseado na livre concorrência, muitos professores, mesmo gozando de notoriedade, viveram uma situação econômica precária.

Desde Antonino, os imperadores vinham intervindo mais constantemente na educação, objetivando despertar nas autoridades municipais o interesse por abrir escolas públicas em suas cidades, bem como fixar o valor dos honorários docentes (GAL, 1968).

Não obstante, essa intervenção somente se efetivou no Baixo Império, com Juliano (332-363). Esse imperador, ao que parece, sabia exatamente o que pretendia: preocupado em impedir que os cristãos assumissem o ensino do Império, tomou a decisão de nomear professores. A partir desse momento, o imperador passou a intervir na educação de modo oficial e regular, tornando o ensino, pela primeira vez na história da humanidade, um encargo do Estado (PONCE, 1991).

Um decreto de Juliano determinava que o exercício da docência só era possível por meio da aprovação prévia do conselho municipal, devidamente referendada pelo Imperador. Dessa forma, ele assumiu a supervisão do ensino em todo o Império. Leis datadas de 376 determinavam que as grandes cidades selecionassem os melhores retóricos e gramáticos para a educação dos jovens. Ao que parece, com essas medidas, o Imperador não tinha por objetivo restringir o direito das demais cidades de escolher seus mestres, mas sim, fixar, entre outros aspectos, o valor

de sua remuneração.

con cargo al presupuesto municipal debían abonarse 24 anonas a los retóricos, 12 a los gramáticos, latinos o griegos, en la capital de Têveris estas cifras se elevan a 30 y 20 (para el gramático latino; su colega griego, en el supuesto de que hubiera alguien capaz de remplazarle, debía conformarse con 12 anonas). (MARROU, 1998, p. 418)

Essa política de intervenção teve seu ponto alto com a constituição de 27 de fevereiro de 425, por meio da qual Teodósio II (401-450) fundou uma universidade estadual em Constantinopla, monopolizando também o ensino superior.

Os cursos deveriam ser oferecidos nos recintos dispostos em êxedras, ao norte da praça do Capitólio, sendo que aos mestres era vedado ministrar aulas particulares. O corpo docente tinha a seguinte composição: “tres retóricos y 10 gramáticos para atender la enseñanza de las letras latinas; cinco retóricos y 10 gramáticos para las letras griegas y, en materia de estudios superiores, un profesor de filosofía y dos de derecho” (MARROU, 1998, p. 419).

Com Teodósio e Valentiano (425-455), o monopólio do ensino chegou ao extremo de proibir qualquer iniciativa que não fosse a estatal.

Segundo Anibal Ponce (1991), oficializando-se a tutela estatal do ensino, de forma que o imperador escolhia cuidadosamente professores do mesmo modo que escolhia seus oficiais, não tardou a aparecer a comparação do ensino com o exército: o quadro de professores era um regimento que defendia, como o militar, os interesses do Estado, ou seja, caminhava na mesma

marcha e em busca dos mesmo objetivos. À medida que os exércitos romanos ocupavam um novo território, os professores instalavam suas escolas perto das tendas dos soldados. Do mesmo modo que o professor seguia as pegadas do general vitorioso, o general acompanhava as pegadas dos comerciantes.

Assim, ao estabelecer a comparação entre professores e capitães, o Estado direcionava a ação dos primeiros, colocando-os a serviço dos setores dominantes romanos, quer para docilizar os inimigos externos do Império conquistador, quer para desarticular, internamente, movimentos rebeldes (PONCE, 1991) que pudessem comprometer ainda mais a segurança e a ordem do Império nesse processo de transformação.

Dessa forma, consagra-se a convocação da educação para resolver os problemas que se colocavam na sociedade. O interesse do poder público romano pela educação pode ser entendido, em certa medida, como parte do processo de burocratização que marcou o desenvolvimento do Império. Promovia-se uma educação para a formação de “funcionários”, os quais deveriam atender às demandas do Império burocratizado, principalmente em termos de conquista, expansão do império e desenvolvimento do comércio. Nesse quadro de necessidades, o ensino progressivamente perdeu a sua preocupação com um *cursum honorum* de magistratura, direcionando-se, por conseguinte, para uma formação condizente com a possibilidade de se fazer carreira na burocracia imperial.

Em decorrência da necessidade de formar funcionários para o Estado, as dis-

posições imperiais previam, além de escolas voltadas para a preparação dos altos escalões, escolas especiais destinadas a uma categoria de funcionários mais modestos, os “escrivães” (taquígrafos), cujo status cresceu paulatinamente.

Importa considerar que, nesse momento, a prodigiosa influência grega na formação do cidadão romano, com toda a riqueza e complexidade de suas exigências formativas, já havia sido abandonada; todavia, os seus reflexos ainda se faziam presentes, pois não se negava o ideal de uma formação total e harmoniosa. Os critérios para se considerar uma educação como sendo de qualidade e os métodos educacionais aproximavam-se cada vez mais daquilo que caracterizava a educação do “escriba”, com a valorização e o predomínio, mais do que no passado, da mnemotecnica, dos exercícios mecânicos e da disciplina coercitiva (REDONDO; LASPALAS, 1997). Apesar disso, o ideal clássico conseguiu sobreviver o suficiente para deslumbrar os bárbaros invasores, haja vista a preocupação que demonstravam os reis bárbaros com a promoção da cultura clássica, o que se cristalizou na educação refinada que davam a seus filhos.

Muito provavelmente, o que restou da estrutura educativa escolar, estatal e “municipal” do Império Romano pode ser incluído entre os fatores que tornaram possível, no Ocidente, a formação dos chamados reinos bárbaros. Com a derrocada final do Império, liquidou-se também toda a tradição da educação laica. A educação somente sobreviveu com a força do exercício de universalização da mensagem cristã.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. Historia de la pedagogia. México: Fondo de Cultura Económica, 1969.
- APULEYO. Florida. Madrid, Gredos, 1980.
- CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.
- CÍCERO, Marco Túlio. Da República. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Coleção Os Pensadores.
- FONTÁN, Antonio. Artes ad humanitatem. Ideales del hombre y de la cultura en tiempos de Cicerón. Pamplona: Publicaciones del Estudio General de Navarra, 1957.
- GAL, Roger. História de la educación. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1968. 19.
- GUILLEMIN, Anne-Marie. La culture de Pline le Jeune. Paris, 1946.
- MARROU, Henri-Iréné. Historia de la educación en la Antigüedad. Buenos Aires: Eudeba, 1970.
- PEREIRA, Maria Helena Rocha. Estudos de História da cultura clássica. Cultura romana. v. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbendian, 2002.
- PLUTARCO 'Marco Catón'. Vidas paralelas. Barcelona: Vegana, 1962.
- PONCE, Anibal. Educação e luta de classe. São Paul: Cortez Editora, 1991.
- REDONDO, Emilio, LASPALAS, Javier. Historia de la educación: Edad Antigua. Madrid: Dykinson, 1997.
- MEIRA, Mara Rodrigues. Educação na Roma antiga. Calíope. Presença clássica, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 1, p. 103-9, jul./dez, 1984.

Recebido em 18 de abril de 2008.

Aprovado para publicação em 26 de maio de 2008.

