

PATRÍCIA APARECIDA BIOTO

O PROFESSOR-PASTOR E O PADRE-PROFESSOR NOS TRATADOS
PEDAGÓGICOS DOS SÉCULOS XVI E XVII E NA EXPERIÊNCIA DOCENTE DE
THOMAS PLATTER

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA - PUC
SÃO PAULO – 2006

PATRÍCIA APARECIDA BIOTO

O PROFESSOR-PASTOR E O PADRE-PROFESSOR NOS TRATADOS
PEDAGÓGICOS DOS SÉCULOS XVI E XVII E NA EXPERIÊNCIA DOCENTE DE
THOMAS PLATTER

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para obtenção
do título de DOUTOR (A) em Educação:
História, Política, Sociedade, sob a
orientação do Prof. Dr. Bruno Bontempi Jr.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Dr. Bruno Bontempi Jr. – PUC -SP (Orientador)

Prof.^a Doutora Miriam Jorge Warde – PUC-SP (Membro)

Prof. Dr. Kazumi Munakata – PUC –SP (Membro)

Prof. Dr. João Adolfo Hansen USP-SP (Membro)

Prof.^a Doutora Carlota J. M. C. dos Reis Boto – USP-SP (Membro)

RESUMO

O presente trabalho consistiu numa pesquisa bibliográfica sobre as seguintes obras: *Didática Magna* (1657), *A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole, in four small Treatises* (1660), *Ratio Studiorum atque Institutio Societatis Jesu* (1599), e o diário de Thomas Platter, um professor europeu do século XVI. O processo de configuração do professor moderno nos tratados pedagógicos dos séculos XVI e XVII foi o objeto dessa pesquisa. Pretendeu-se demonstrar que, dado o contexto inter-textual de produção desses tratados, bem como as circunstâncias históricas em que emergiram, essas obras configuraram o professor moderno como um professor-pastor e como um padre-professor. O desenvolvimento da argumentação apoiou-se nas idéias de teóricos educacionais contemporâneos que afirmam que a escolarização moderna não teve ancestrais institucionais, e que o estudo dos discursos pedagógicos produzidos nos séculos XVI e XVII permite compreender os elementos que deram forma à escolarização moderna, entre eles, o professor. A análise das fontes foi operada tomando por princípios os procedimentos teórico-operacionais da linha de pesquisa da história das idéias. Quanto aos objetivos propostos para esse trabalho, pode-se verificar a pertinência das hipóteses levantadas sobre as características que o professor moderno assumiu nos tratados pedagógicos dos séculos XVI e XVII.

TRATADOS PEDAGÓGICOS; ESCOLARIZAÇÃO MODERNA; PROFESSOR MODERNO; PROFESSOR-PASTOR; PADRE-PROFESSOR.

ABSTRACT

This work consist of a bibliographic research about the following texts: *Didática Magna* (1657), *A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole, in four small Treatises* (1660), *Ratio Studiorum atque Institutio Societatis Jesu* (1599), and the diary of Thomas Platter, a European teacher from XVI century. The process of configuration of the modern teacher in the pedagogical treatise from XVI and XVII centuries was the object of this research. The purpose is show that for the textual context of production of this treatises, as well the historical circumstances, in that these treatises comes from, this texts had configured the modern teacher as teacher-preacher and as a priest-teacher. The development of argumentation was based on ideas of contemporary educational theoreticals that affirm that the modern scholarization don't have institutional ancienty, and that the study of pedagogicals discourses made in the XVI and XVII centuries allow the understand the elements that shaped to the modern scholarization, between the "the teacher". The analyse of sources was operated starting from the procedures theoretical-operationals of the research segment of the history of ideas. As much as the goals proposed to this research can be proof the pertinence of the hypothetical asked about the characteristics of the modern teacher assumed in the pedagogicals treatises from the XVI and XVII centuries.

PEDAGOGICALS TREATISES; MODERN SCHOLARIZATION; MODERN TEACHER; TEACHER-PREACHER; PRIEST-TEACHER.

Para o meu pai (*in memoriam*) e
para a minha mãe, com todo o amor do
meu coração.

AGRADECIMENTOS

Ítaca.

Se partires um dia rumo a Ítaca,
faz voto de que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber.
Nem os Estrigões nem os Ciclopes
nem o colérico Posidon te intimidem;
eles no teu caminho jamais encontrarás
se altivo for teu pensamento,
se sutil emoção teu corpo e teu espírito tocar.
Nem os Estrigões nem os Ciclopes
nem o bravo Posidon hás de ver
se tu mesmo não os leares dentro da alma,
se tua alma não os puser diante de ti.

Faz voto de que o caminho seja longo.
Numerosas serão as manhãs de verão
nas quais, com que prazer, com que alegria,
tu hás de entrar pela primeira vez um porto
para correr as lojas dos fenícios
e belas mercancias adquirir:
madrepérolas, corais, âmbares, ébanos,
e perfumes sensuais de toda espécie,
quanto houver de aromas deleitosos.

À muitas cidades do Egito peregrina
para aprender, para aprender dos outros.
Tem todo tempo Ítaca na mente
Estás predestinada a ali chegar.
Mas não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos leares de jornada
e fundeares na ilha velho enfim,
rico do quanto ganhaste no caminho,
sem esperar riquezas que Ítaca te desse.
Uma bela viagem deu-te Ítaca.
Sem ela não te ponhas a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.

Ítaca não te iluiu, se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem ou uma mulher de experiência,
e agora sabes o que significam Ítacas.

(Konstantinos Kaváfis)

A todos que passaram pela minha vida nessa jornada. Vocês são minhas manhãs de verão, minhas madrepérolas, corais e âmbares. Minha família: minha mãe; meu

irmão; meus sobrinhos I, Léo e B, e também a Viviane. Meus amigos e amigas: Meire, Margareth, PotocaPotoquinha, Crislaine, Eliana, Rose, Betinha e Xú. As surpresas maravilhosas que a vida me reservou: Antonio Augusto e Olavinho. Meu companheiro das últimas horas, Fernando. O Bob e a Lala.

Agradeço muito a todos meus professores do doutorado, por acreditarem em mim, por me incitarem e por me apoiarem. Agradeço, ainda à Betinha, pela ajuda inesperada e fraterna, à PUC e à CAPES.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - O PROFESSOR-PASTOR DA <i>DIDÁTICA MAGNA</i>	7
1.1- Comenius e sua formação.....	7
1.2 - A preparação da <i>Didática Magna</i>	8
1.3 - A razão da <i>Didática Magna</i> e o fim da educação.....	9
1.4 - O professor como pastor.....	18
1.5 - Didática para o professor.....	28
1.6 - Artes a ensinar.....	39
1.7 – O professor-pastor na <i>Didática Magna</i>	50
CAPÍTULO 2 - O PROFESSOR-PASTOR DE A <i>NEW DISCOVERY</i>	55
2.1- A atuação de Charles Hoole.....	55
2.2 – O ensino de línguas na Inglaterra nos séculos XVI- XVII.....	56
2.3 – A reforma no método de ensino de línguas.....	62
2.3.1 – Base didática.....	62
2.3.2 – Mudanças estruturais.....	64
2.4 – A <i>New Discovery</i> de Charles Hoole e a proposição do professor-pastor.....	65
2.5 – Didática para o professor.....	71
2.6 –O professor-pastor em A <i>New Discovery</i>	86
CAPÍTULO 3 - O PADRE-PROFESSOR DO <i>RATIO STUDIORUM</i>	98
3.1 – Gênese da Companhia de Jesus.....	98
3.2 – A Companhia de Jesus, a reação à Reforma e o Concílio de Trento.....	104
3.3 – A configuração da vocação ensinante da Companhia de Jesus.....	106
3.4 – Dogmas norteadores das ações da Companhia de Jesus.....	112

3.5 – <i>As Constituições da Companhia de Jesus</i>	115
3. 6 - <i>O Ratio Studiorum</i> : elaboração, fontes e linhas gerais.....	124
3. 7 – O processo de configuração do padre-professor do <i>Ratio Studiorum</i>	133
3.8 – O padre-professor no <i>Ratio Studiorum</i>	142
CAPÍTULO 4 - O DIÁRIO DE THOMAS PLATTER.....	147
4.1 – Primeiros passos de Platter.....	147
4.2 – Conversão à religião reformada, docência e formação nas línguas antigas.....	149
4.3 – Experiência no Valais: padre-professor.....	159
4.4 – Projeção social na Basileia: professor-pastor.....	162
4.5 –A experiência docente de Thomas Platter.....	173
CONCLUSÃO.....	182
BIBLIOGRAFIA.....	191
ANEXO.....	201

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Didáctica Magna</i>	20
Figura 2 – <i>Invitación</i>.....	21
Figura 3 – <i>El Juicio Final</i>.....	24
Figura 4 – <i>El Cristianismo</i>.....	25
Figura 5 – <i>Conclusión</i>.....	26
Figura 6 – <i>La Escuela</i>.....	45

INTRODUÇÃO

Na Europa dos séculos XVI-XVII uma série de fatores conformaram a escola e a pedagogia modernas. O modelo ou forma escolar que começou a se constituir nesse período distinguia-se das formas que até então existentes, e instituía “dispositivos” educacionais (Varela e Alvarez-Uria, 2001, p. 69), “elementos” (Narodowski, 2001, p. 62) ou “traços” coerentes (Vincent *et alii*, 2001, p. 37-38) que acabaram por conferir identidade à escolarização moderna.ⁱ

Segundo Hamilton (2001) e Narodowski (2001), os tratados pedagógicos elaborados quando da emergência da forma escolar fazem parte do processo de configuração da escolarização moderna, posto que tais obras portam um discurso pedagógico que, para além da reflexão sobre as mudanças na educação, instituem práticas e modos de pensá-la. Segundo os autores, a própria produção de um discurso sobre a escola indica o fato histórico de sua normalização.

Dotando de sentidos a realidade educacional e propondo práticas, os tratados pedagógicos promoveram fraturas com relação ao pregresso estado de coisas e projetaram-se ao devir (Cf. Hamilton, 2001; Narodowski, 2001). Como respostas às necessidades históricas dos homens, as pedagogias então formuladas assumiram formas específicas, incorporando-se de tal forma ao entendimento da escolarização moderna que, como observou Narodowski (Cf. p. 12), mesmo nos lugares mais remotos uma escola pode ser reconhecida por guardar os traços físicos que passaram a definir “escola” em qualquer lugar do mundo.

Entre os elementos relativos à educação que se introduziram com a modernidade, Vincent (2001) aponta o surgimento, em sociedades européias do século XVII, da relação pedagógica autônoma e intermediada de “mestre” e “aluno”, definida a partir do universo escolar. O professor da modernidade, elaborado nos discursos pedagógicos produzidos nos séculos XVI e XVII, é aquele que deve transmitir um conhecimento elaborado por “homens cultos”, seguindo um método de ensino e aprendizagem estabelecido segundo critérios racionais/naturais, assumindo posturas que expressam retidão de caráter e dedicação à missão de que são incumbidos, que será bem cumprida se obedecerem ao que foi prescrito nos tratados pedagógicos.

O perfil e o estatuto deste professor que se configura nos tratados pedagógicos surgidos nos séculos XVI e XVII, e que vive o lento e descontínuo processo de constituição da forma escolar, é o tema desta pesquisa.

As elaborações sobre o processo de configuração da escolarização moderna têm se dado pelo exame da *Didática Magna* (data) e do *Ratio Studiorum atque Institutio Societatis Jesu* (1599), na condição de obras detentoras dos princípios da pedagogia protestante e católica, entre as quais se estabeleceu um profícuo embate. Como não poderia deixar de ser, essas obras serão aqui analisadas, sob o crivo dos interesses desta pesquisa. Além delas, dois outros textos da época serão examinados: *A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole, in four small Treatises*, obra de Charles Hoole, publicada em 1660, que, segundo Hamilton (2001, p. 45) introduz iniciativas pedagógicas que, assim como as de Comenius, “... não só representavam reformulações herdadas de períodos mais remotos, como também contribuíram para a reconfiguração da política, a ascensão do Estado Moderno (...) e a emergência paralela da escolarização moderna...”; e o diário deixado por um professor do século XVI, Thomas Platter, que, não sendo um tratado pedagógico, traz na experiência de Platter elementos da experiência viva da docência em sua época e nos lugares em que esteve. Sua trajetória de mendigo a professor (Cf. Ladurie, 1999) permite que se reflita sobre a conexão entre as reformas educacionais e religiosas, e entre elas e o movimento de difusão de novos ideais e modos de vida característicos da modernidade, dentre os quais, a figura do professor de escola.

O elemento decisivo para a proposição e enfrentamento do problema de pesquisa e para a análise das obras e de seu contexto de produção consiste em assumir que o corpus documental aqui disposto ambienta-se num momento decisivo da história, em que se desencadearam mudanças profundas e duradouras na vida social e no imaginário dos homens do Ocidente, tais como a gênese do Estado Moderno e da forma escolar moderna.

A emergência da forma escolar dá-se no ambiente de um novo desenho do poder político e religioso na Europa Moderna: à formação dos Estados Nacionais, à Reforma e à Contra-Reforma somam-se a crescente urbanização, a passagem da oralidade para a escrituração como forma de registro e normalização das relações sociais (Ong, 1998), o desenvolvimento da imprensa (Burke, 1004), a crítica da cultura escolástica (Verger, 2001) e a internalização de valores e normas (Elias,

1994)). A unidade da forma escolar moderna garante-se, portanto, pela coesão estabelecida entre os seus elementos, caracterizados igualmente pela relação que guardam com outras transformações, concomitantes e convergentes. E, assim como aconteceu com relação a outras esferas da vida social. A emergência da forma escolar e de seus sujeitos obedeceu a um longo processo de conformação de idéias e práticas.

Esta tese se vincula à área de concentração *História da Educação*, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na linha de pesquisa Escola e Cultura: História e Historiografia da Educação. O objetivo geral deste trabalho é contribuir para esclarecer elementos fundamentais do pensamento pedagógico moderno a respeito da configuração do professor. Especificamente, pretende-se sistematizar os conteúdos das obras em tela a respeito do tema da pesquisa e articular os elementos em explicações coerentes, considerando a especificidade das obras e o momento histórico em que foram produzidas. O objetivo último desse trabalho é demonstrar que os tratados pedagógicos produzidos nos séculos XVI e XVII, aqui analisados, tanto quanto a experiência docente de um mendigo que se tornou mestre, configuram um professor que, no momento histórico em tela, pode ser denominado como “professor-pastor” e como “padre-professor”.

O trabalho de pesquisa consistiu fundamentalmente da leitura e análise das obras, dispostas nos capítulos segundo os diversos aspectos relativos ao tema.

O modo de leitura inspirou-se nos procedimentos de Quentin Skinner em *Razão e retórica na filosofia de Hobbes* (1999). Pode-se afirmar, apoiando-se em Skinner, que os tratados pedagógicos e o diário em tela são atos lingüísticos de seus autores. Respondem às demandas do tempo, utilizando para isto o conhecimento elaborado disponível. Para compreender o papel que os tratados desempenharam na emergência da escolarização moderna é preciso localizar a rede de idéias que está em sua base, mas há que se considerar também as circunstâncias em que eles emergiram, a origem de seus autores e suas intenções.

Tais obras foram analisadas sob a perspectiva de suas condições de produção, e não como tratados trans-históricos, portadores de afirmações universais sobre o professor. O que importou foi ver que a produção de determinadas idéias

sobre o professor liga-se aos problemas de um momento histórico específico, com base em determinadas experiências pessoais e tendo em vista específicas finalidades. Ao considerar as condições históricas de produção dos tratados, esta pesquisa se furta de analisar os usos futuros das prescrições neles apresentadas, posto que os significados posteriormente adquiridos não estavam presentes quando de sua elaboração.

Como foi anteriormente anunciado, as fontes principais desta pesquisa são as obras: *Didática Magna*, de Comenius e *Ratio Studiorum atque Institutio Societatis Jesu*, da Companhia de Jesus, ambas em versão para o português; *A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole, in four small Treatises*, de Charles Hoole, na republicação inglesa feita por E. T. Campagnac em 1913; o Diário de Thomas Platter, traduzido para o inglês por Paul Monroe em 1904.

Apesar de o procedimento de análise dos textos ser o mesmo, foram respeitadas as diferenças existentes entre os tratados pedagógicos, e entre elas e o diário de Platter.

Didática Magna, *A New Discovery*, *Ratio Studiorum* e a autobiografia de Platter apresentam uma semelhança fundamental: carregam o peso das polêmicas religiosas da época para a organização da escola e, conseqüentemente, para a condição do professor. Entretanto, as diferenças principiam no fato de ser *Ratio Studiorum* uma obra coletiva, produto dos membros da Companhia de Jesus, enquanto que *Didática Magna* e *A New Discovery* são obras de um autor, assim como o relato de Platter. Os textos diferem, também, quanto a seu modo de elaboração, o que se faz sentir na composição do texto, na lógica argumentativa e no estilo da redação: enquanto *Didática Magna* e *A New Discovery* são projetos elaborados para serem colocados em prática, *Ratio Studiorum* é a codificação da experiência bem-sucedida dos colégios jesuítas. O Diário de Platter, por sua vez, foi escrito com base na experiência não projetada do autor.

O texto de Platter é narrativo. Fatos da vida cotidiana, como comer, beber e banhar-se, suas preocupações religiosas, suas ligações políticas, seus problemas financeiros, suas dores e suas alegrias com os filhos, o motivo de sua nomeação para direção do colégio da Basiléia, seu interesse em visitar o ginásio de Sturm, a compra de um novo estábulo, vêm todos entremeados no relato. Por isso, para coleta e apresentação do texto, adotou-se como procedimento a eleição e a argumentação partindo de eixos argumentativos que privilegiassem as informações

pertinentes aos objetivos desse trabalho, tais como: formação, filiação religiosa, exercício profissional, círculo social, opiniões sobre o magistério e práticas docentes.

Outras fontes foram, ainda, usadas neste trabalho: *Suma Teológica*, de S. Tomás de Aquino; *Imitação de Cristo*, de Thomas Kempis; *O Cortesão*, de Baldassare Castiglione; *Orbis sensualium pictus*, de Comenius; *Didascalicon*, de Hugo de S. Vitor; *Sobre a potencialidade da alma e De Magistro*, de Santo Agostinho, *Divina Comédia*, de Dante Alighieri; *Pantagruel*, de Rabelais; *Da Liberdade do Cristão*, de Matinho Lutero; *Da República*, de Marco Túlio Cícero, *Leviatã*, de Thomas Hobbes, e *Novum Organum*, de Roger Bacon.

Recorreu-se também às obras de apoio diretamente referidas às fontes principais, para entendimento de seu contexto de escrita e incorporação dos elementos de análises feitas pelos autores dessas obras de apoio. Também foram consultados trabalhos históricos para compreensão dos aspectos gerais da sociedade, da economia, da cultura da Europa dos séculos XVI-XVII, momentos de escrita das obras.

Para a versão em português dos textos de Hoole e Platter foi feita uma tradução livre. Para a transcrição dos trechos em nota de fim foi seguida a grafia da edição usada. Para as demais fontes e para as obras de apoio foi seguido o mesmo critério quanto à tradução. Quanto ao uso de trechos dos *Exercícios Espirituais*, de Inácio de Loyola, no corpo do texto, foi usado o idioma original da obra, o espanhol, mas as palavras foram grafadas segundo a norma culta da língua espanhola atual, com vistas a facilitar a leitura.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos.

A *Didática Magna* é o objeto do primeiro capítulo. Nele, são considerados três aspectos. Primeiramente, têm lugar considerações sobre o autor. Em seguida, são abordadas as circunstâncias históricas, o contexto intertextual de produção e as motivações de escrita da obra. Por último, é considerado o modelo pedagógico proposto na obra. O objetivo desse capítulo é demonstrar como se dá a proposição do professor-pastor em *Didática Magna*.

O segundo capítulo trata de *A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole*. Para análise da obra segue-se o mesmo procedimento do capítulo anterior. O objetivo desse segundo capítulo é sustentar que o professor proposto por Hoole,

guardando as peculiaridades do tempo e lugar para que se destina, é igualmente um professor-pastor.

A análise de *Ratio Studiorum*, da Companhia de Jesus, é feita no terceiro capítulo. Repetem-se, novamente, os procedimentos de análise dos capítulos anteriores. O objetivo do terceiro capítulo é acompanhar, na história da ação educativa da Companhia de Jesus, o processo de emergência do padre-professor normalizado no *Ratio Studiorum* *atque Institutio Societatis Jesu*.

No quarto capítulo é analisado o Diário de Thomas Platter. Considerando a particularidade da obra, que é um relato da experiência de vida de seu autor, são seguidos apenas os dois primeiros aspectos (autor e obra), pois o Diário não prescreve um modelo pedagógico, apenas mostra como Platter, que não seguiu à risca qualquer desses tratados, veio a tornar-se professor.

ⁱ Segundo Anne-Marie Chartier (2002), os dispositivos são realidades educativas que incorporam significados, cujo valor está na funcionalidade que apresentam em determinado contexto e conjuntura. Para a autora, os dispositivos são realidades educativas que incorporam significados, advindos das relações estabelecidas entre atores, saberes e instituições. Para isto devem ocorrer práticas pedagógicas. Cada um dos atores envolvidos incorpora as práticas por cooptação e passam a executá-las sem pensar, num todo significativo, dando ao conjunto delas a forma de dispositivos. Os dispositivos são quadros estáveis e objetivados destas práticas. Como exemplo, Chartier cita a experiência de introdução de “cadernos de rodízio” em classes do curso primário francês. Estes “cadernos”, usados no final do século XIX, são dispositivos e não práticas. Incorporam vários significados, dependem da disposição dos atores, estabelecem entre os atores relações entre os saberes, as práticas, as instituições e os próprios atores, que nesta dinâmica os constituem e lhe atribuem funcionalidades, ou seja, um valor de uso num contexto e numa conjuntura específicos.

CAPÍTULO 1

O PROFESSOR-PASTOR DA *DIDÁTICA MAGNA*

1.1- Comenius e sua formação

Comenius (1592-1670) nasceu em Nivnice, na Moravia, país vizinho à Boêmia. Foi educado na tradição husita. Seus pais pertenciam à seita protestante minoritária União dos Irmãos Boêmios (1457), herdeira de João Hus (1369-1415).

Desde meados do século XV, a Boêmia participava do movimento regional em prol da conservação e da difusão da cultura tcheca, desencadeado por João Hus. Hus adquiriu fama de herói nacional ao denunciar os vícios da Igreja Católica e ao propor o retorno ao cristianismo primitivo. Defendia, também, o conhecimento pessoal da Bíblia, para o que traduziu a Bíblia para o tcheco, a fim de que todos pudessem conhecer as palavras de Deus. Essa iniciativa propiciaria também o conhecimento e a difusão da língua e da cultura tchecas¹.

A União dos Irmãos Boêmios mantinha escolas, entendidas como parte fundamental do projeto de reforma social idealizado por Hus. A utopia husita consistia de uma sociedade fraternal, baseada em igualdade econômica e social absoluta. Para os Irmãos, a educação não se limita a questões estritamente escolares, sendo assunto de toda a comunidade. As escolas, essencialmente populares, devem servir ao ideal de educação coletiva, mútua e permanente: todos educam a todos, durante toda a vida, e assim se instaura uma disciplina social de valor educativo (Cf. Denis, 1997, *passim*).

Desde 1555, a União dos Irmãos exercia suas atividades educativas e religiosas no clima de tolerância religiosa que reinava na Boêmia. Nesse ano, Fernando, rei da Boêmia, irmão do Imperador Carlos V, aceitou a cisão confessional do país entre católicos e protestantes, e assinou a Paz de Augsburg.

Comenius frequentou a escola elementar dos Irmãos em Strážnice, e a escola latina da seita em Převov. De 1611 a 1614, estudou na Universidade Calvinista de Herborn, e depois cursou Teologia em Heidelberg. Foram seus mestres nesse período Johannes Fischer Piscator, Johann Heinrich Alsted e Johann Valentin Andreae.

Alsted, filósofo e teólogo, preocupado em reunir as disciplinas conhecidas, organizou e publicou uma *Encyclopaedia*. Piscator, professor de exegese bíblica,

introduziu Comenius nas tradições milenaristas, pelas quais se acreditava que Cristo voltaria a Terra para um governo de mil anos. Por Andreae, Comenius foi apresentado a uma outra corrente mística medieval Andreae, pastor luterano, filósofo e pedagogo, pertencia à Ordem Rosa Cruz, que defendia a reforma universal por meio do conhecimento e da unidade do homem com o Todo. Nesse período, Comenius conheceu também os trabalhos de Giordano Bruno, Copérnico, Vesálio e Ratke ².

1.2 - A preparação da *Didática Magna*

De volta a Přebor, cidade onde cursou a escola latina, Comenius tornou-se professor e, mais tarde, reitor da escola da União dos Irmãos Boêmios. Integrou-se, também, aos trabalhos religiosos dos Irmãos. Em 1616, foi ordenado sacerdote.

Em 1617, Fernando de Estíria, católico fervoroso, tornou-se rei da Boêmia, dando fim à política de tolerância até então adotada em relação aos tchecos acatólicos. Para o nobre Habsburgo, educado pelos jesuítas, protestantismo e revolta caminhavam juntos; por isso, decretou o fim da União, mandou fechar suas igrejas e escolas, e intimidou os súditos a se converterem ao catolicismo.

Os boêmios não aceitaram o novo rei e sua política de recatolização, que estava de acordo com os interesses da Casa da Áustria e era apoiada pelos jesuítas. Em maio de 1618, protestantes descontentes invadiram o Palácio de Praga e atiraram janela afora dois conselheiros católicos e seu secretário. Esse fato, conhecido como a Defenestração de Praga, marcou o início da Guerra dos Trinta Anos, que condenou Comenius e os Irmãos ao exílio perpétuo³.

Expulso de sua região natal, em seu refúgio no castelo de Třemešná, Comenius leu a *Didática* de Elias Bodin, em 1626. A leitura da obra de Bodin e de outros pedagogos, dentre os quais Ratke, foi um lenitivo para o pesar que sentia pela situação da Boêmia.

Comecei a ler esses tratados sempre que tinha a oportunidade, e nisso encontrei um prazer incrível que em grande parte lenia meu pesar pela ruína da pátria e pelo miserável estado de toda a Alemanha. Comecei, de fato, a acreditar que a Providência do altíssimo Deus não tivesse conjugado esses acontecimentos em vão, de tal sorte que tivesse feito coincidir a ruína das

velhas escolas com o planejar-se das novas, segundo idéias novas (Comenius, 1997, p. 16).⁴

Inspirado por essas leituras e com a intenção de contribuir para a reconstrução da Boêmia, Comenius pôs-se a escrever uma obra que pudesse ser utilizada nas escolas dos Irmãos Boêmios. Para Comenius, a reforma das escolas era indispensável para a implementação da reforma social da Boêmia, após o fim do exílio. Escreveu, então, de 1628 a 1632, a *Didática Tcheca*.

Quando, com a Paz de Westfália, em 1648, foi extinta a Boêmia, Comenius viu suas esperanças de reconstrução do país se esvaírem. Traduziu, então, a *Didática Tcheca* para o latim, para que essa pudesse servir a toda a humanidade. A obra passou a ser denominada *Didática Magna*, “que mostra a arte universal de ensinar tudo a todos” (Comenius, 1997, p. 11).

1.3 - A razão da *Didática Magna* e o fim da educação

A *Didática Magna* foi publicada pela primeira vez em Amsterdã, em 1657. Seu objetivo era servir à edificação da república cristã sobre a Terra, em que todos os homens pudessem viver nas mesmas condições, no pleno uso de suas faculdades, trabalhando para a conquista do bem comum. Tal objetivo estava de acordo com as idéias defendidas pelos Irmãos Boêmios.

Que a proa e popa da nossa didática sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem com menos enfado e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mas alegria e mais proveito; que na república cristã haja menos trevas, menos confusão, menos dissensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranquilidade (Comenius, 1997, p. 12).

O fim último a que se destina o projeto educacional nela elaborado está, porém, fora desta vida. Isto porque o destino do homem, a mais elevada e excelsa das criaturas, é compartilhar da bem-aventurança ao lado do Altíssimo, na eternidade. Na eternidade, ao lado de Deus, o homem vive a verdadeira vida, pois esta é a vida em que só existe o soberano bem a que o homem foi destinado.

Destinei-te a compartilhar comigo a eternidade; para ti criei o Céu e a Terra e tudo o que contém; em ti somente reuni todas as naturezas, que são distintas nas outras criaturas, a essência, a vida, o sentido e a razão. Fiz-te soberano das obras de minhas mãos, tudo pus aos teus pés, ovelhas e bois, animais da terra, pássaros do ar, peixes do mar; por esse motivo te coroei de glória e honra (*Sl VIII*). Finalmente, para que nada te faltasse, dei-te a mim mesmo em união hipostática, jungindo para a eternidade a minha natureza com a tua: sorte que não coube a nenhuma das outras criaturas, visíveis ou invisíveis. Que outra criatura no Céu e na Terra pode ufanar-se de que Deus manifestado na carne apareceu aos anjos? (*I Tm III*, 16), não só para que o vejam e se espantem do que desejavam ver (*I Pd I*, 12), mas para que adorem Deus manifestado em carne, filho de Deus e do homem (*Heb I*, 6; *Jo I*, 52; *Mt IV*, 11). Entende, pois, que és o termo absoluto, a síntese admirável, a coroa da minha glória (Comenius, 1997, pp. 41-42).

Mas esta união hipostática não se realiza na vida presente, porque esta não passa de preparação para a vida futura e eterna. Segundo Comenius, a primeira vida, a do útero materno, prepara para a segunda vida, a da Terra. A segunda vida prepara para a terceira, que é em si mesma, sem fim. A terceira vida contém a perfeição.

Por tender para outra, esta vida não é vida (propriamente dita), mas um preâmbulo para a vida verdadeira e eterna; isso fica claro pelos testemunhos que provêm de nós mesmos, do mundo e da Santa Escritura.

Se nos observarmos a nós mesmos, veremos que tudo procede gradualmente, e o que vem antes abre caminho para o que se segue. Por exemplo: inicialmente nossa vida tem lugar no útero materno. Com que fim? Por si mesma? Não, absolutamente: trata-se apenas de formar um corpo apto a servir de morada e instrumento da alma, para a vida que levaremos debaixo do sol. E assim que tudo está pronto, vimos à luz, porque nada mais temos para receber naquelas trevas. Do mesmo modo, esta vida sobre a terra não passa de preparação para a vida eterna, e por esse motivo, não é de admirar que a alma, utilizando o corpo, procure obter o que quer que lhe seja útil na vida futura. Assim que terminam esses preparativos, migramos daqui, porquanto não são mais suficientes as coisas de que nos ocupamos aqui (Comenius, 1997, p. 49).⁵

A destinação excelsa do homem não é exclusiva ao pensamento comeniano, mas um tema da filosofia dos Padres da Igreja. Como afirma Hamilton (2001), o pensamento comeniano deve muito à escolástica.

Antes de Comenius, S. Tomás (1225-1274) já havia marcado nas esferas celestes o destino do homem. Afirmara, na *Suma Teológica*, que o fim da vida do homem é a beatitude. Como Deus é o soberano bem, o completíssimo bem, a beatitude, o homem só pode realizar seu destino na vida eterna.

De Deus, fim eterno da atividade humana.

O homem é considerado como feito à imagem de Deus, exprimindo imagem, como diz Damasceno, a inteligência, o livre-arbítrio e o poder sobre si mesmo. Ora, como já se tratou do exemplar, i.e., de Deus, e do que procede voluntariamente do poder divino, resta considerar-lhe a imagem, i.e., o homem, como também o princípio de suas obras, por ter livre arbítrio e ser senhor delas.

(...)

Ora, como se admite que o fim último da vida humana é a beatitude, necessário é, em primeiro lugar, tratar do fim último, em comum, e depois, da beatitude.

(...)

Deus é o fim último, pois ele é o soberano bem (S. Tomás, 1949, Vol. XI, pp. 5-6;37).

Em outra obra de grande circulação e influência no século XV e XVI, a *Imitação de Cristo*, atribuída a Thomas Kempis (1380-1471), também se afirma que a vida do homem é ordenada à beatitude⁶. A *Imitação de Cristo* reflete a espiritualidade da *Devotio Moderna*, forma tardo-medieval de expressão do sentimento religioso que privilegiava a meditação pessoal em detrimento da liturgia, que influenciou tanto a Lutero como a Inácio de Loyola.

De que tudo se deve referir a Deus, como a seu último fim.

Filho, se desejas de verdade ser feliz, Eu devo ser teu fim último e supremo.

(...)

Acima de tudo, referes todas as cousas a Mim, que sou quem dá tudo.

Considera que todos os bens dimanam do Soberano Bem e, por isso, a Mim de devem referir, como à sua origem.

Em mim, como em fonte inesgotável, grandes e pequenos, ricos e pobres vêm haurir água viva e os que me servem espontânea e livremente receberão graça por graça.

Aquele, porém, que fora de Mim, procurar a sua glória ou se deleitar em algum bem particular, não terá alegria estável e verdadeira, e o seu coração, longe de dilatar-se, encontrará mil embaraços e angústias.

A ti nada refiras de bom, nem a homem algum atribuas a sua virtude; mas dá tudo a Deus, sem o qual nada possui o homem.

Eu dei tudo; tudo quero reaver, e com grande rigor exijo as graças que me são devidas.

(...)

Se és verdadeiro sábio, só em Mim te alegrarás, só em Mim porás a tua esperança; porque só Deus é bom (Luc. XVII, 19)... (Kempis *apud* Franca, 1944, pp. 100-101).⁷

Embora não haja, na *Didática Magna*, referências a Thomas Kempis, é provável que Comenius tenha tido contato com as idéias da *Imitação de Cristo*, talvez por intermédio de Lutero. É possível localizar conceitos da *Imitação* em outras proposições da *Didática Magna*, que serão apresentadas mais adiante neste capítulo, como por exemplo, os que se referem ao professor.

Além disso, como apontam Cagnolati (2005, p. 454), Boto (2002, p. 37), McClintock (1972, 14) e Lora (1994, p. 23), é ampla a recorrência de citações bíblicas na *Didática Magna*, que indicam a forte base religiosa da obra. Na carta que dirige aos leitores da *Didática Magna*, Comenius apresenta-se como teólogo, antes de ser educador. Para o autor, a Bíblia é a fonte de todo o conhecimento, o cume da sabedoria. Nela, o Criador de todas as coisas “narra os incomensuráveis mistérios de sua obra, mostrando as causas últimas de todas as criaturas, visíveis e invisíveis” (Comenius, 1997, p. 299).

Assegura Comenius que o destino do homem já estava fixado e garantido desde a sua criação.

No princípio, Deus, formando o homem da lama da terra, instalou-o no Paraíso das delícias, que implantara no Oriente, não só para que o guardasse e

cultivasse (*Gn* II, 15), mas também para que fosse um jardim de delícias mesmo para o seu Senhor.

Assim como o Paraíso era a parte mais amena no mundo, também o homem era a mais delicada das criaturas. O Paraíso foi posto no Oriente; o homem era feito à imagem daquele que existe desde o início dos dias da eternidade. No Paraíso foram produzidas todas as plantas belas de se ver e boas de se comer; escolhidas entre tantas quantas existiam em toda a Terra; no homem foram reunidos todos os elementos materiais e todas as formas e seus graus, para eximir toda a arte da divina Sabedoria. O Paraíso tinha a árvore da ciência do bem e do mal: o homem tem mente para distinguir e vontade para escolher tudo o que há de bem e de mal. No Paraíso estava a árvore da vida; no homem, a árvore da própria imortalidade, que é sabedoria de Deus, que pôs no homem raízes eternas (*Ecle* I, 14). Do local de delícias corriam um rio que irrigava o Paraíso e se dividia em quatro (*Gn* II, 10); para o coração do homem desciam vários dons do Espírito Santo, e o irrigavam; e de seu ventre jorravam rios de água viva (*Jo* VII, 38); assim, no homem e através do homem, a sabedoria de Deus difundiu-se de vários modos, como rios que se irradiavam em todas as direções (Comenius, 1997, p. 22).

O homem ainda não era, ele mesmo, o fundamento de sua existência, por isso, deveria ordenar sua vida a Deus. Nos escritos de S. Tomás, Kempis e Comenius, o centro e o fundamento da vida humana é Deus. De acordo com Luc Vincent (Cf., 1994, p. 10), será apenas na filosofia de Kant, no século XVII, que o homem, seu ser e tudo o que faz, dependerá de si próprio.

Para Comenius, embora o paraíso das delícias celestes já estivesse garantido, o homem o perdeu, por sua ignorância.

Mas, ai! Que grande desventura a nossa! Perdemos o Paraíso das delícias corporais, onde estávamos, e no mesmo instante perdemos o Paraíso das delícias espirituais, que éramos nós mesmos. Lançados na solidão da terra, reduzimo-nos a solidão e a deserto tétrico e triste. Fomos ingratos com aqueles bens com os quais Deus nos havia suprido em abundância no Paraíso, para o corpo e para a alma: portanto, fomos justamente despojados de uns e de outros, e nossa alma e nosso corpo ficaram expostos à dor (Comenius, 1997, p. 22).

...fica claro, do diálogo entre Eva e a serpente, que lhes faltava o conhecimento das coisas que nasce da experiência; de fato, se Eva fosse mais experiente ao manter aquele diálogo, não teria acreditado com tanta ingenuidade que aquela criatura fosse dotada de palavra, e teria percebido que estava sendo enganada (p. 73).

Adão caiu, e com ele, toda humanidade. Adão representava a totalidade da humanidade, em seu corpo estava a comunidade dos homens, segundo a filosofia escolástica (Cf. S. Tomás, 1949, questão 81, a. 1, resp.). O homem perdeu a luz da razão que lhe dava o conhecimento de todas as coisas (Cf. Comenius, 1997, p. 60). Mas, como o homem é a mais excelsa das criaturas, Deus deu-lhe nova chance, para que retomasse seu destino.

Contudo, ergam-se eternas glórias, louvores, homenagens e bênçãos ao nosso Deus misericordioso que, mesmo nos tendo abandonado por um momento, não nos abandonou na solidão eterna: ao contrário, manifestando sua Sabedoria, através da qual foram fundados os céus, a Terra e todas as coisas, fortaleceu com sua misericórdia o seu Paraíso abandonado, o gênero humano. Cortadas e decorticadas as árvores mortas e secas de nossos corações com o machado, a serra e a grossa da lei, ele enxertou novos rebentos, retirados do Paraíso celeste: irrigou-os com seu próprio sangue para que as raízes pudessem medrar e crescer, e não parou de orvalhá-los com vários dons do Espírito Santo, que são como rios de água viva, enviando seus operários, jardineiros espirituais, para que cuidassem com afincos das novas plantinhas de Deus (Comenius, 1997, p. 23).⁸

Para seguir rumo a seu destino celeste, o homem deve apenas crer em Jesus Cristo, crer que sua salvação foi realizada por intermédio do “cordeiro de Deus que tira o pecado do mundo” (Comenius, 1997, p. 286).

Embora a degeneração, decorrente da queda de Adão, tenha tomado conta de todo gênero humano, uma vez que o segundo Adão, Cristo, enxertou de novo em si mesmo, árvore da vida, o gênero humano – e ninguém está excluído, a não ser quem se exclui pela própria incredulidade...(p. 28).

Só está excluído do paraíso aquele que não tem fé, segundo Comenius. Para os protestantes, é a fé que justifica o homem, é a fé que o eleva da perdição à salvação. O homem deve garantir para si mesmo que foi salvo, tendo fé de que fora salvo por Jesus Cristo. Ter fé é sinal de eleição para a vida eterna.

A doutrina da justificação pela fé tem como consequência natural a doutrina do servo-arbítrio. Segundo essa última, nada do que o homem possa fazer o redime, pois o pecado manchou irremediavelmente a natureza humana. Deus determina a quem vai e a quem não vai salvar. Na teologia luterana, Deus tem o livre-arbítrio, e o homem, o servo-arbítrio.

Mas para que consigas sair de ti mesmo, isto é, da tua perdição, Ele te colocará diante de seu querido filho Jesus Cristo e fá-lo-á dizer-te com sua Palavra viva e consoladora: 'Entrega-te a ele com fé inquebrantável e confia nele alegremente'. Desse modo pela fé, todos os teus pecados serão perdoados, toda a tua perdição será sobrepujada e tu serás justo, verdadeiro, repleto de paz, íntegro, cumpridor de todos os mandamentos e livre de todas as coisas, tal como São Paulo diz em Rm 1 {17}: 'Mas o justo viverá apenas de sua fé'. E em Rm 10 {4}: 'Cristo é o fim e o cumprimento de todos os mandamentos para aqueles que nele crêem' (Lutero, 1998, p. 29).⁹

Contudo, ela não se tornará justa e bem-aventurada por meio dos mandamentos e das obras, mas sim por meio da Palavra de Deus (isto é, pela promessa da graça) e da fé para que a Glória divina subsista, pois Deus não nos redime em virtude de nossas obras, mas por sua Palavra misericordiosa, desinteressadamente e por pura clemência (p. 57).

Entretanto, o pecado original manchou de tal forma a natureza humana, que, apesar de a salvação ter sido operada por Jesus, o homem não vive na posse de sua divindade, pois se entrega à corrupção.¹⁰

Mas essa nova plantação espiritual do paraíso surtiu o efeito desejado? Todos os brotos crescem viçosamente? Todas as árvores da nova plantação produzem nardo, açafraão, cinamomo, mirra, aromas ou frutos preciosos? (Comenius, 1997, p. 24)

De fato, em nós e naquilo que a nós pertence existe algo que se encontra na devida forma e lugar? Nada. Tudo está revirado e confuso, ou está destruído ou está ruindo. Em lugar da inteligência, com a qual deveríamos igualar-nos aos Anjos, a maioria tem tal estupidez que ignora – como os animais – aquilo que mais deveria conhecer. Em lugar da prudência, com a qual nós, destinados à eternidade, deveríamos preparar-nos para a eternidade, há tal olvido, não só do que é eterno como também do que é mortal, que a maioria se escraviza às coisas terrestres e transitórias e até à morte iminente. Em lugar da sabedoria celeste, pela qual foi concebido conhecer, venerar e desfrutar docemente o que há de melhor, vê-se o torpe afastamento desse Deus em que vivemos, em que nos movemos e que somos, e uma estulta provocação de seu santíssimo poder. Em lugar do amor recíproco e da candura, ódios recíprocos, inimizades, guerras e morticínios. Em lugar da justiça, iniquidade, injúrias, opressão, furtos e assaltos. Em lugar da castidade, impureza e obscenidade nos pensamentos, nas palavras e nas obras. Em lugar da simplicidade e da verdade, mentiras, fraudes e enganos. Em lugar da humildade, soberba e ódio (Comenius, 1997, pp. 25-26).

Mesmo assim, Deus não abandonou seus eleitos à miséria de sua ignorância, pois Ele “quer transformar seus desertos em jardins de delícias” (Comenius, 1997, p. 26).

As Santas Escrituras nos ensinam primordialmente que não há caminho mais eficaz para corrigir a corrupção humana que a correta educação da juventude. De fato Salomão, que conhecera todos os meandros dos erros humanos e lamentava não ser possível corrigir as perversidades nem contar todos os efeitos, volta-se finalmente para os jovens, exortando-os a *lembrar-se do criador nos dias da juventude, temê-lo e guardar seus mandamentos porque esse é o dever de todo homem (Ecl XII, 13)*. E em outro lugar diz: *Instrui o menino no caminho em que deve andar, e até quando envelhecer não se desviará dele (Pr XXII, 6)*. E Davi diz: *Vinde, meninos, ouvi-me; eu vos ensinarei o temor do Senhor*. E o próprio Davi celeste e verdadeiro Salomão, filho eterno de Deus, enviado dos céus para nossa redenção, mostrou o mesmo caminho, dizendo com o dedo em riste: *Deixai que a mim venham os meninos e não os impeçais, porque deles é o reino de Deus (Mc X, 14)*. E a nós outros, dizia: *Se não vos converterdes e não vos fizerdes como meninos,*

de modo algum entrareis no reino dos céus (Mt XVIII, 3) (Comenius, 1997, p. 27).

Cabe à educação devolver ao homem a luz da razão, que lhe permite reconhecer a si mesmo como criatura diletta de Deus, ao mundo como sua obra, no qual se expressam a harmonia e a grandeza do Criador, e a Ele mesmo como seu fim último.

Deve-se reconhecer que esse natural desejo de Deus, como bem supremo, foi corrompido pela queda do pecado original e precipitou-o em tal abismo que não tem mais condição de voltar à retidão com as próprias forças; todavia, naqueles que Deus ilumina de novo com o Verbo e seu Espírito, esse desejo volta a ser tão agudo que Davi clama, dirigindo-se a Deus: *A quem tenho eu no céu, senão a ti? E na terra não há quem eu deseje além de ti. Minha carne e meu coração desfaleçam, mas Deus é a fortaleza do meu coração e a minha porção para sempre (Sl LXXIII, 25, 26) (Comenius, 1997, pp. 67-68).*

Educar os jovens com sabedoria significa, ademais, prover a que sua alma seja preservada da corrupção do mundo; favorecer para que germinem com grande eficácia – as sementes de honestidade que neles se encontram, por meio de ensinamentos e exemplos castos e assíduos; enfim, infundir nas mentes o verdadeiro conhecimento de Deus, de si mesmos e das várias coisas, a fim de que se habituem a ver a luz na luz de Deus, e a amar e venerar o Pai de todas as luzes acima de todas as coisas (Comenius, 1997, p. 30).

Logo, a grande tarefa do homem na vida presente é formar-se homem, recuperar a posse de sua condição humana excelsa, que lhe garante o fim último na eternidade, ao lado de Deus; é recuperar a luz que lhe permite dirigir-se de um modo certo, verdadeiro e seguro ao seu destino original.

Portanto, que ninguém cuide de ser realmente homem se não tiver aprendido a comportar-se como homem, ou seja, se não tiver sido formado nas coisas que o fazem homem [i.e., a instrução, a virtude e a piedade] (Comenius, 1997, pp. 71-72).

1.4 - O professor como pastor

A vida presente é chamada por Comenius de “caminho, jornada, porta, espera” (Comenius, 1997, p. 51). O caminho a ser percorrido nesta vida não foi pensado, na *Didática Magna*, para ser percorrido sozinho. Assim como o homem tem um guia para seu fim último, que é Jesus (Mt 23:10), deve ter, também, segundo a *Didática Magna*, um guia para sua peregrinação na terra, que é o professor.

Dante também não andou sozinho pelo inferno até chegar ao cume do Monte do Purgatório, que lhe garantiu a posse do paraíso terrestre. O poeta romano pagão Virgílio foi seu guia. Para a conquista do paraíso celeste, Jesus foi o guia de Dante.¹¹

Segundo McClintock (1972, p. 14), foi Comenius, na *Didática Magna*, quem primeiro colocou o professor no centro do processo educativo. Essa proposição de Comenius foi parte fundamental do processo ocorrido no século XVI, denominado por McClintock (1972) e Hamilton (2001) como de “virada instrucional”, pelo qual o lugar antes ocupado pelo estudo foi tomado pela instrução.

No “mundo do estudo”, continua McClintock, o centro era ocupado pelo estudante. Era ele quem detinha a responsabilidade por sua formação. Seguindo regras que norteavam sua atividade, a de estudar, deveria encontrar o conhecimento por si mesmo. Montaigne (1533-1592) tinha em seu estúdio 57 regras de estudo para o orientar; Erasmo (1466-1536), 4.251 (pp. 1-5). O *Didascálicon*, de Hugo de São Vitor (1096-1141), é um exemplo de livro destinado a ajudar os estudantes a montarem os seus próprios itinerários intelectuais, fornecendo regras sobre o que se deve ler, sobre a ordem em que se deve ler, e por fim, sobre como se deve ler (Cf. de São Vitor, 2001, p. 45).

No “mundo do estudo” a atividade do professor era trivial, quase insignificante. Ele era, na verdade, o mestre de exercício dos estudos elementares. Deveria fornecer a ajuda e a disciplina necessárias aos estudantes na aquisição das bases do conhecimento. Feito isto, tornava-se desnecessário (Cf. McClintock, 1972, p. 10).

Com Comenius, o professor deixa de ser trivial e se torna essencial; ele se torna o *desideratum*, o árbitro do que é válido, a verdadeira fonte da humanidade do homem. Segundo McClintock (Cf. p. 14), em *Didática Magna* Comenius, pouco diz sobre a seqüência de exercícios que o estudante deveria cumprir para adquirir as

artes elementares, mas diz muito sobre as técnicas e princípios pelos quais os professores deveriam comunicar o conhecimento, a virtude e a fé, com tanta certeza quanto é necessária para o fim a que se destina.

Com o estudante no centro, o processo educativo se organizava partindo dele. Ele era o princípio-diretor e a força-motriz de sua própria formação. O modelo elaborado por Comenius, porém, ao situar o professor no centro, dispõe, conseqüentemente, a autoridade exterior e superior como norteadora do processo. Deve haver alguém para guiar o homem na educação, assim como há alguém para guiar o homem em sua verdadeira vida.

A imagem da capa da *Didática Magna* ilustra bem a centralidade do professor na obra (figura 1). Nela, Comenius, sentado em sua mesa de trabalho, aponta para a cena central: um professor dando aula. Essa cena, circundada pelas demais que compõem a imagem, e que representam outras atividades humanas, é a que tem maior tamanho. Pode-se depreender que dentre todas as atividades humanas, a arte de ensinar é a mais importante, a mais digna de atenção. Pode-se afirmar, ainda, que recebe inspirações divinas, e que se volta para o céu, pois acima do púlpito do professor um triângulo aponta para a cena superior: o céu, com Deus, as estrelas e os anjos¹².

O professor apresenta-se, na *Didática Magna*, como guia do homem em sua peregrinação pela Terra. O professor executa as mesmas funções de Jesus, de conduzir o homem até seu destino último. Ele é, em última análise, um pastor, tal como Jesus, e pode ser, então, denominado “professor-pastor”.

Para demonstrar como, na *Didática Magna*, o professor se configurou como um professor-pastor, pode-se começar pela análise da imagem que essa idéia assumiu em outra obra de Comenius, *Orbis sensualium pictus*.

Orbis sensualium pictus, escrita entre 1651 e 1654, foi publicada pela primeira vez em 1658. Trata-se de uma pequena enciclopédia ilustrada do conhecimento, para ser usada na iniciação das crianças nos fundamentos do saber e das línguas. Possui, ao todo, 152 capítulos e 150 imagens, sendo cada imagem acompanhada de um pequeno texto que dispõe em palavras o que ela expressa.



Figura 1

Ao percorrer os 152 capítulos de *O mundo em imagens* nos aproximamos paulatinamente da mentalidade e do ambiente cultural comeniano, por um leque que apresenta gradualmente o saber, e que obedece a um ordenamento cuja aspiração central é refletir o universo. O critério, pansófico, para agrupar os conteúdos se conhece pelo próprio Comenius: ‘As artes que se devem estudar são: 1. As artes divinas ou do mundo físico; 2. As artes humanas ou do mundo feito pelo homem; 3. As Escrituras, por intermédio das coisas que se devem crer, realizar e esperar’. Com a *Orbis sensualium pictus* em mãos, se transita pelo universo: principiando por Deus-criador se abre um caminho descendente que aborda os quatro elementos de Empédocles organizados do mais sutil ao mais pesado – fogo, ar, água, terra –, que pouco a pouco nos introduzem em outro ordenamento ontológico – ser, viver, sentir, pensar. Assim, ao chegar à terra, Comenius apresenta os três reinos da natureza, para finalmente, abordar o homem, ser para o qual converge a perspectiva macro-cósmica, pois une em si mesmo o mundo divino, o mundo astral e o mundo terrestre. Trata-se do homem frente a natureza e da divindade, que faz parte de ambas por uma harmonia, ainda que, ao se inserir na natureza como ser vivo, se distancia dela, e se aproxima da imagem criadora de Deus, posto que por sua atividade especificamente humana, é capaz de incidir na natureza a transformá-la com seu trabalho em arte, gerando ofícios e técnicas que o conduzem a construir seus espaços vitais e a melhorar suas condições de vida (Lora, 1994, pp. 32-33).¹³

Mas a criança não vai conhecer, sozinha, o mundo todo. Antes mesmo da imagem que trata de Deus, há uma imagem, que é um convite aos que vão ler a *Orbis*. Neste Convite [*Invitación*], um professor convida o discípulo a se tornar sábio. Ao interrogar o mestre sobre como isto se dará, esse responde: “percorrendo o caminho à frente, sob minha condução e a de Deus”. O professor é o encarregado de guiar o discípulo através do mundo em imagens. Sua ação é que o tornará sábio. É ele quem vai dar nome às coisas, como fez Adão no Paraíso, como uma incumbência de Deus (figura 2).

Invitación

Invitatio

Invitation



Master: Come Boy! Learn to be wise [wisdom].

Pupil: What doth this mean, to be wise?

M. To understand rightly, to do rightly, and to speak out rightly, all that are necessary.

P. Who will teach me this?

M. I, by Gods help.

P. How?

M. I will guide thee thorow all, I will shew thee all. I will name thee all.

P. See, here I am; lead me in the name of God.

M. Before all things, thou oughtest to learn the plain sounds, of which mans speech consisteth; which living Creatures know how to make, and thy tongue knoweth how to imitate, and thy hand can picture out.

Afterwards, we will go into the world, and we will view all things.

Here thou hast a lively and vocal

1 *M. Veni, puer, disce sapere!*

2 *P. Quid hoc est, sapere?*

3 *M. Omnia, quae necessaria, rectè intelligere, rectè agere, rectè eloqui.*

4 *P. Quis me hoc docebit?*

5 *M. Ego cum Deo.*

6 *P. Quomodo?*

7 *M. Ducam te per omnia, ostendam tibi omnia, nominabo tibi omnia.*

8 *P. En adsun! Duc me in nomine Dei!*

9 *M. Ante omnia debes discere simplices sonos, ex quibus constat sermo humanus:*

10 *quos animalia sciunt formare et tua lingua scit imitari et tua manus potest pingere.*

11 *Postea ibimus in mundum et spectabimus omnia.*

12 *Hic habes vivum et vocale alphabetum.*

1 Maestro: Acércate, niño; ¡aprende a ser sabio [la sabiduría]!

2 Discípulo: ¿Qué es ser sabio?

3 M. Entender y hacer y expresar correctamente lo que es necesario.

4 D. ¿Quién me enseñará eso?

5 M. Yo junto con Dios.

6 D. ¿De qué manera?

7 M. Te conduciré por todas las cosas, te las mostraré todas y les pondré un nombre para ti.

8 D. ¡Aquí me tienes! ¡Guíame en el nombre de Dios!

9 M. Antes que otra cosa debes aprender los sonidos simples, que forman el habla de los humanos:

10 Me refiero a los que los animales saben formar y tu lengua imitar y tu mano puede pintar.

11 Después nos iremos por el mundo y lo observaremos todo.

12 Aquí tienes un alfabeto viviente, con sonidos vocales [bucales].

¹ Sapere: for the Latins it meant to have knowledge, judgement, good sense, sensibleness, etc. Cicero said that for the ancient philosophers it was "the knowledge of the things divine and human, and the causes of everything that exists." NB. The ideas in this invitation reflect those of the preceding preface. See also chapt. C1. Translator's note: [TN] from here onwards.

Sapere: para los latinos significaba tener conocimientos, juicio, cordura, sensatez, etc. Cicerón dice que para los antiguos filósofos era "el conocimiento de las cosas divinas y humanas y de las causas de todo lo que existe". NB. Las ideas de esta invitación reflejan las del prefacio que precede. Ver también capítulo C1. Nota del traductor: [NT] en adelante.

Figura 2

Confirma-se, no pensamento comeniano, a idéia de que o professor, além de ser o guia do aluno, é um guia com certos predicados. Sob a cabeça do professor incidem raios do Sol, como os raios que envolvem Cristo nas imagens O Juízo Final [*El juicio final*] (figura 3) e *Cristianismo* (figura 4). Aqui, aparece um elemento do pensamento comeniano, que permite afirmar o professor da *Didáctica Magna* como um professor-pastor, graças às semelhanças de funções e de características entre esse professor e Cristo. Ambos, para o cumprimento de suas missões de guias da humanidade, têm a intercessão do alto.

O caminho do mundo em imagens não começa com Deus [*Dios*] e termina com O Juízo Final [*El juicio final*], mas começa e termina com o professor. A imagem da *Invitación* é a mesma da Conclusão [*Conclusión*] da obra (figura 5), o que significa que é imprescindível, para conhecer tudo, de Deus a O Juízo Final, a direção do professor, que introduz e percorre, junto com o aluno, o caminho dos fundamentos de todas as coisas, e que, no fim da jornada, indica-lhe o que ainda há para conhecer.

Esse professor, que em *Orbis*, recebe a inspiração do alto, é o mesmo que, na *Didáctica Magna*, é configurado partindo do alto, do modelo que lhe é superior. Santo Agostinho (354- 430), em *De Magistro*, cita uma regra filosófica que estabelece que “tudo que é de devido a outra coisa, assim como o comer é devido ao viver – é inferior à coisa pela qual existe” (1973, p. 354). Kantorowicz (cf. 1998, p. 23) também cita uma regra jurídica latina, comum entre os juristas medievais, que afirma que “o mais digno atrai para si o menos digno”.

Para guiar o homem em sua peregrinação na terra, o professor tem de ser como Jesus. Como a vida presente está ordenada à vida futura, o mestre da vida presente tem de ser ordenado ao mestre da vida futura, que é Jesus. Jesus é o maior dos mestres, o maior dos guias (Mt 23: 8-10). “E nós, que declaramos, ser Jesus Cristo o guia e o mestre de todo o gênero humano... (Mt XVII,5; XXIII, 8) (Comenius, 1997, p. 307).¹⁴

Por isso ele mesmo disse: *De mim aprendei* (Mt XI, 29). E como o próprio Cristo foi dado ao gênero humano como o mais iluminado dos doutores, o mais santo dos sacerdotes e o mais poderoso dos reis, está claro que os cristãos devem ser formados segundo o modelo de Cristo... (Comenius, 1997, p. 100).



CL

El juicio final *Judicium extremum* The Last Judgement

Porque vendrá el último día, que resucitará a los muertos² con la voz de la trompeta¹ y, con ellos, citará a los aún vivientes al tribunal de Jesucristo,³ que aparecerá entre nubes, a rendir cuenta de todas las acciones.

Entonces los buenos (justos) y los elegidos⁴ entrarán a la vida eterna, al lugar de felicidad, a la nueva Jerusalén;⁵

empero los malos y los ya condenados,⁶ junto con los demonios,⁷ serán lanzados al infierno,⁸ donde serán atormentados por la eternidad.

1 *Nam adveniet novissima dies, quae voce tubae¹ mortuos² resuscitabit et cum illis vivos citabit ad tribunal apparentis Jesu Christi³ in nubibus, ad rationem reddendam omnium actionum.*

2 *Ubi pii (justi) et electi⁴ in vitam aeternam, in locum beatitudinis et novam Hierosolymam⁵ introibunt.*

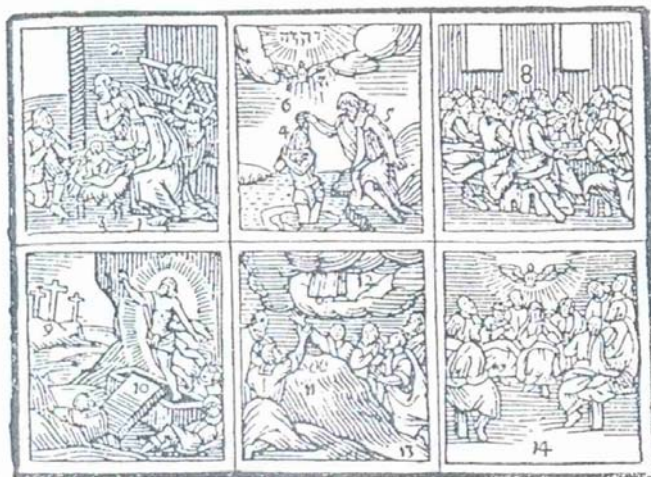
3 *Impii verò et damnati⁶ cum cacodaemonibus⁷ in gehennam⁸ detrudentur, ibi aeternum cruciandi.*

1 For the last Day shall come, which shall raise up the Dead² with the sound of a Trumpet¹ and summon the quick* with them to the Judgement-seat of Christ Jesus³ (appearing in the Clouds), to give an account of all things done.

2 When the Godly and Elect⁴ shall enter into life eternal, into the place of Bliss and the new Hierusalem;⁵

3 but the Wicked and the Damned⁶ shall be thrust into Hell⁸ with the Devils,⁷ to be there tormented for ever.

Figura 3



CXLVII

El cristianismo *Christianismus* Christianity

El unigénito y eterno hijo de Dios,³ prometido en el paraíso a nuestros primeros padres, cumplido finalmente el tiempo, fue concebido por obra del Espíritu Santo en el vientre santísimo de la Virgen María,¹ de la regia estirpe de David,

y vestido de carne humana, en Belén de Judá, en la extrema pobreza de un establo,² en el año 3970, nació para el mundo, limpio de todo pecado,

y le fue puesto el nombre de Jesús, que significa salvador.

Al recibir en el Jordán el sagrado bautismo⁴ (sacramento de la Nueva Alianza) de manos de Juan, su precursor,⁵ apareció el sacratísimo misterio de la Trinidad de Dios: en la voz⁶ del Padre (con que testificaba que él era su Hijo) y por el Espíritu Santo que bajaba del cielo en figura de paloma.⁷

1 *Unigenitus aeternus Dei filius,³ promissus protoplastis in paradiso, tandem impleto tempore conceptus per sanctum Spiritum in sanctissimo utero Mariae¹ Virginis de domo regiâ Davidis*

2 *et indutus humanâ carne, Bethlehemi Judaeae in summa paupertate stabuli² anno mundi ter millesimo nongentesimo septuagesimo in mundum prodiit, sed mundus ab omni peccato,*

3 *eique impositum fuit nomen Jesus, quod significat salvatorem.*

4 *Hic cùm imbueretur sacro baptismo⁴ (sacramento Novi Foederis) à Johanne, praecursore suo,⁵ in Jordane, apparuit sacratissimum mysterium divinae Trinitatis, Patris voce⁶ (quâ testabatur hunc esse Filium suum) et Spiritu sancto in specie columbae⁷ coelitus delabente.*

1 The only-begotten eternal Son of God,³ being promised to our first Parents in Paradise, at the last being conceived by the Holy-Ghost, in the most Holy womb of the Virgin Mary¹ of the Royal House of David,

2 and clad with human flesh, came into the world at Bethlehem of Judaea, in the extreme poverty of a Stable,² in the fulness of time, in the year of the world 3970, but pure from all sin,

3 and the name of Jesus, was given him, which signifieth a Saviour.

4 When he was sprinkled with holy Baptism⁴ (the Sacrament of the New Covenant) by John his fore-runner⁵ in Jordan, the most sacred Mystery of the divine Trinity appear'd by the Fathers voice⁶ (whereby he testifieth that this was his Son) and the Holy Ghost in the shape of a Dove,⁷ coming down from heaven.

[NT] Véase nota al capítulo CXLVII: por qué fija Comenio el nacimiento de Cristo en el año 3970; etcétera.

³ [TN] See the note to this chapter, upon why Comenius fixes Christ's birth in the year 3970, etc.

Figura 4

Conclusión

Clausula

The Close



Thus, thou hast seen in short all
things that can be shewed

and hast learned the chief words of
the English and Latine Tongue.

Go on now and read other good
Books diligently, and thou shalt
become learned, wise and godly.
Remember these things: fear God
and call upon him, that he may
bestow upon thee the Spirit of
wisdom. Farewell.

1 *Ita vidisti summatim res omnes,
quae possunt ostendi,*

2 *et didicisti primarias voces
Latinae [Hispanicae et
Anglicae] linguae.*

3 *Perge nunc et lege diligenter
alios bonos libros, ut
fias doctus, sapiens et pius.*

4 *Memento horum: Deum time et
invoca eum, ut largiatur
tibi spiritum sapientiae. Vale!*

1 Así que, ya has mirado en compendio
todas las cosas que se pueden
mostrar

2 y aprendiste las palabras
fundamentales del latín [español e
inglés].

3 Prosigue ahora tú y lee con diligencia
otros libros buenos, para que llegues
a ser instruido, sabio y piadoso.

4 Recuerda esto: teme a Dios e invócalo,
para que te dé con largueza el
espíritu de sabiduría. ¡Adiós!

Figura 5

Os professores devem, então:

...imitar o sol celeste, que ilumina, aquece e vivifica toda a terra, para que toda a criatura que possa viver, verdejar, florescer e dar frutos viva, verdeje, floresça e dê frutos (Comenius, 1997, p. 90).

Todos os que têm a tarefa de formar homens devem educá-los de tal forma que vivam lembrados de sua dignidade e de sua excelência: que procurem, pois, orientar seus esforços para esse supremo fim (Comenius, 1997, p.42).

... assim participaremos do fulgor de luz prometido a quem instrui os outros, levando-os para o caminho da justiça (*Dn XII, 3*) (Comenius, 1997, p 35).

Diz o *Livro de Daniel*, que Comenius indica como fonte da passagem acima, que os professores são como os mestres da justiça: “Os que são esclarecidos resplandecerão, como o resplendor do firmamento; e os que ensinam a muitos a justiça hão de ser como as estrelas, por toda a eternidade” (*Dn 12, 3*). Os professores serão como a luz que os alunos necessitam para afastar a corrupção, as trevas que obscurecem a luz da razão, que lhes dá o conhecimento de Deus e da vida eterna, que lhes indica o caminho reto e justo. Comenius atribui ao professor o caráter de mestre da justiça, graças a suas ações retas e justas.¹⁵

Mas, para isto, o professor tem de seguir as regras, os preceitos, os princípios, em suma, o método de ensinar tudo a todos proposto na *Didática Magna*. Comenius afirma que, na obra em, que mostra a arte universal de ensinar tudo a todos, oferece um caminho seguro, certo e verdadeiro (Cf. Comenius, 1997, p. 378). O guia desse caminho deve ser igualmente seguro, certo e verdadeiro.

Portanto, aqueles que educam a juventude têm apenas a tarefa de espalhar bem as sementes das ciências nos espíritos, e de irrigar cuidadosamente as plantinhas de Deus: o céu se encarregará de fazê-las crescer e amadurecer. Quem não sabe, porém, que para semear e plantar é preciso ter alguma arte e habilidade? De fato, a maior parte das plantas cuidadas por jardineiros inexperientes costuma perecer, e se alguma cresce viçosa é mais por acaso que por arte. Quem, porém, trabalha com destreza e paixão, sabendo o que, onde, como, quando e como é necessário fazer e deixar de fazer, não terá

desenganos. No entanto, é verdade que às vezes até os mais experientes não obtém resultados (pois para o homem é quase impossível realizar tudo com tal precisão que não lhe escape algum erro de um modo ou de outro), mas aqui não nos ocupamos da perícia ou do acaso, porém, da arte, ou seja, do modo como é possível prevenir os acidentes.

Como até hoje o método de educar tem sido tão vago que só uns poucos têm a coragem de dizer: ‘conduzirei esta criança até este ponto em tantos e tantos anos, e a instruirei deste e daquele modo’, será preciso estudar como essa arte da plantação espiritual pode ser edificada sobre fundações tão sólidas que nunca possa falhar, apenas prosseguir com segurança (Comenius, 1997, pp. 145-146).

Portanto, erram os instrutores que querem levar a cabo a formação da juventude ditando muitas coisas e obrigando decorá-las sem cuidadosa explicação. Erram também os que querem explicar, mas não conhecem o método. Não sabem de que modo abrir lentamente a raiz para nela inserir o enxerto das ciências. Desse modo, estragam os alunos como alguém que, para cortar uma planta, usasse um bastão ou um bate-estacas, ao invés de uma faca (Comenius, 1997, p. 156).

1.5 - Didática para o professor

A *Didática Magna* é didática também para o professor. Pertence ao gênero didático dos discursos retóricos. Ela mostra ao professor como ensinar, formando-o. Espelhos de príncipes formam príncipes, assim como tratados pedagógicos formam professores.¹⁶

As diretrizes gerais para os procedimentos dos professores foram fixadas em quatro capítulos: “XVI. Requisitos gerais para ensinar e aprender – como se deve ensinar e aprender com a certeza de atingir o objetivo”; “XVII. Princípios em que se funda a facilidade de ensinar e aprender”; “XVIII. Princípios em que se fundamenta a solidez no ensinar e no aprender”, e “XIX. Princípios de um ensino rápido e conciso”.

Das muitas regras para professores que constam desses capítulos, foram selecionadas as que serão expostas a seguir. Para a ordem de apresentação das regras foi escolhido como critério o encadeamento lógico dos argumentos contidos nos trechos, razão pela qual não foi seguida a ordem dos capítulos.

No capítulo XVII, “Princípios em que se fundamenta a solidez no ensinar e no aprender”, Comenius indica ao professor que:

Antes de iniciar qualquer estudo, deve-se despertar um profundo amor nos estudantes, procurando atraí-los por meio da importância, da utilidade e do encanto do tema tratado.

Antes de mais nada, deve-se imprimir na mente dos estudantes uma idéia geral da arte ou da língua (ou seja, nada além de um resumo generalíssimo, mas cujas partes sejam bem definidas) antes de tratar o assunto em particular, para que o estudante perceba desde o princípio os limites e os confins do assunto e também sua estrutura interna. De fato, assim como o esqueleto é a base de todo o corpo, também os elementos de uma arte são a base e o fundamento de toda a arte.

(...)

Por um lado, portanto, é preciso estimular seriamente a obediência no escolar, e por outro deve-se imprimir a idéia geral na profundidade de sua mente... (Comenius, 1997, pp. 187-188).

...instruir bem os jovens não significa atulhar suas mentes com um amontoado de palavras, frases, sentenças, opiniões extraídas dos autores, mas, ao contrário, desenvolver o entendimento das coisas, de tal modo que dele brotem, como de fonte viva, tantos rios quantas são as folhas, as flores e as frutas que brotam de uma árvore, brotando no ano seguinte, de cada gema, um novo raminho, com folhas, flores e frutos (p. 189).

Comenius defende no capítulo XIX, “Princípios de um ensino rápido e conciso”, que, para cada escola ou classe deve haver apenas um professor (1997, p. 208). Para justificar sua posição, argumenta que o professor deve agir imitando o sol, que lança os mesmos e únicos raios, iluminando e alimentando a tudo e a todos, ao mesmo tempo (Cf., p. 207).

Não só afirmo que um único mestre pode ensinar centenas de alunos, como também reitero que assim é que deve ser, pois é de máxima utilidade tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Quem ensina, sem dúvida, desenvolverá sua atividade com mais prazer quanto mais gente tiver diante de si (assim como o mineiro bate palmas de alegria numa rica mina), e,

quanto maior for o seu fervor, mais vivacidade conseguirá despertar nos seus alunos (p. 209).

O professor deve, pois, saber como agir imitando o sol. Para esse fim, Comenius apresenta as seguintes regras:

Também é preciso notar que a ação do sol é ajudada pela posição do lugar, porquanto, nos vales os raios, concentrados, aquecem mais a região circundante:

Se tudo for organizado dessa forma, um único professor bastará para um grande número de escolares, sobretudo:

Se dividir os alunos em grupos, por exemplo, de dez pessoas, encabeçados por responsáveis que serão controlados por outros, e assim por diante até o último responsável.

Se nunca ensinar, nem em particular nem na escola, uma só pessoa, mas todas juntas e de uma só vez, em virtude do que nunca se aproximará de um aluno, nem permitirá que apenas um se lhe aproxime. Em vez disso, da cátedra (de onde poderá ser visto e ouvido por todos), espalhará como o sol os seus raios sobre todos, de tal modo que todos, com os olhos, os ouvidos e os espíritos voltados para ele, possam receber tudo o que for explicado com palavras ou mostrado com desenhos. Assim, com um único balde, não se lavam muitas paredes, senão muitas.

Será necessário apenas ter a capacidade de estimular a atenção em todos e em cada um, para que os alunos, acreditando serem as palavras do mestre (como de fato são) a fonte da qual brotam riachos de ciência, tão logo percebam que essa nascente se abriu, se habituem a pôr debaixo dela o cântaro da atenção, para que nada se perca.

(...)

Essa atenção pode ser despertada e conservada não só com a ajuda dos chefes dos grupos (...), mas pelo próprio professor, nos oito modos seguintes:

1. Ensinando, deve manter a atenção desperta unindo o útil ao agradável; assim, os espíritos serão estimulados a participar com vivo desejo e grande atenção.

2. No início de qualquer trabalho, é preciso tornar os espíritos mais receptivos tecendo louvores à matéria de estudo ou suscitando problemas...

3. Estando no lugar mais alto, o professor deve olhar em torno de si e não permitir que ninguém faça outra coisa senão olhar para ele.
4. Estimular a atenção, mostrando, na medida do possível, todas as coisas aos sentidos...
5. De tempos em tempos, interrompendo a lição, deve interrogar um outro: 'O que acabei de dizer? Quer repetir esse período? Em que ocasião aconteceu isso?'...
6. Analogamente, se alguém for interrogado, deve-se passar para o segundo, para o terceiro, para o décimo, para o trigésimo e pedir a resposta sem formular de novo a pergunta...
7. Se um outro estudante não souber responder, o professor também poderá dirigir-se para toda a classe: então, cabe louvar diante de todos quem responder em primeiro lugar ou de melhor modo, para que seja exemplo para os outros...
8. Finalmente, terminada a lição, os alunos deverão ter ampla oportunidade de perguntar ao preceptor, o que quiserem, sejam dúvidas quanto á lição daquele dia ou de dias anteriores. No entanto, o mestre não deve permitir perguntas em particular... (pp. 210-212).

Ao afirmar que estabelece “princípios para ensinar e aprender”, Comenius declara o lugar central do aluno em sua didática. Comenius também está preocupado com o aluno que aprende, por isso, devem ser considerados seus interesses e necessidades, para que haja solidez no ensinar e no aprender.

Para que o aluno aprenda tudo o que é necessário para que se forme homem, deve aprender com prazer e envolvimento. Nada deve ser imposto, mas deve ser colocado de modo a mostrar utilidade e beleza do que será aprendido. Para tanto, é fundamental considerar e envolver todo o aluno em seu aprendizado. Comenius postula e lida com o aluno, partindo da totalidade de seu ser: o corpo, cujos sentidos devem ser excitados e mobilizados; a mente, que deve produzir o entendimento sobre as coisas; o coração, que deve ser conquistado; e a alma, que deve ser salva.

Comenius considera todo o aluno, e também, todos os alunos. Se todos devem ser salvos, todos devem ser educados e tratados da mesma forma e ao mesmo tempo. Para tanto, é fundamental a figura do professor, que conduz o aprendizado.

Visto que o norte do aprendizado do aluno é a ação do professor, Comenius se ocupa em estabelecer o lugar que o professor deveria ocupar na sala, e as tarefas que deveria desempenhar. Afirmar, ainda, que bastaria um só professor para uma centena de alunos numa mesma sala.

Mesmo estando no alto de sua cátedra, o professor deve formar no aluno a impressão de que seus olhos atingem a cada um em particular, para que o obedeçam. O professor é a autoridade máxima da sala. Sua posição também favorece que dê atenção a todos, e a nenhum em particular, para que todos se sintam importantes e envolvidos.

Para manter e reforçar sua autoridade, bem como, para manter todos os alunos atentos e prontos, Comenius elabora algumas estratégias para o professor. O professor pode interromper a explanação com interrogações, para ver se os alunos estão prestando atenção. Quem souber responder deverá ser elogiado, e apontado como exemplo a ser seguido. Dessa forma, o professor promove a emulação entre os alunos, que é um modo de fazer com que todos queiram se destacar, empenhando para isso seus esforços. Promove também a autoridade e o valor de que está imbuída a figura do professor, pois é do professor o crivo do reconhecimento e do destaque àqueles que compreenderam e expressaram o que estava sendo ensinado.

Comenius recomenda ainda, que o professor deve estabelecer “monitores”, que são alunos que mais se destacam, para trabalhar com grupos de dez alunos. Esse monitor representa, para os alunos com os quais está em contato direto, os olhos e a mente do professor. Ele traz o professor mais para perto dos alunos, reforçando a atenção que o professor dá a cada aluno, a consideração pelo interesse de cada aluno, e a disciplina que cada aluno deve observar.

Ao defender que o entendimento das coisas deve ser formado paulatinamente, Comenius parte do pressuposto de que os alunos passarão muitos anos na escola. Essa continuidade coloca para o trabalho do professor a segurança e a tranquilidade para que ensine tudo em seu devido tempo.

Ainda no capítulo XIX, prescreve como devem ser conduzidos os exercícios de leitura e escrita:

Os exercícios de leitura e escrita sempre deverão ser feitos em conjunto, para se economizar tempo. Na verdade, dificilmente se despertará nos alunos

mais interesse ou prazer pelo alfabeto do que lhes ensinando das letras enquanto as escrevem. Como nas crianças é quase natural o desejo de pintar, elas se divertirão com esse exercício, e ao mesmo tempo a força da imaginação será estimulada nos dois sentidos. Depois disso, quando souberem ler com facilidade, poderão ser exercitadas nos assuntos que deverão forçosamente estudar mais tarde: por exemplo, em tudo que infunde princípios da ciência, da moral, da piedade. E quando começarem a ler latim, grego ou hebraico, significará grande economia de tempo fazer os alunos repetir as declinações e as conjugações relendo-as e copiando-as várias vezes, até que tenham aprendido bem a ler e a escrever, a conhecer o significado das palavras e, finalmente, a formação das desinências. Aí estão quatro resultados de um único trabalho! Esse modo útil de economizar tempo e trabalho poderá ser adotado em todos os tipos de estudos, de tal sorte que como diz Sêneca, ‘tudo o que tiver sido recolhido por meio da leitura deverá depois adquirir ordem orgânica com a escrita’, ou como afirma Agostinho sobre si mesmo, ‘escrevemos para fazer progressos, e fazemos progresso escrevendo’ (p. 224).

Essas regras, e outras tantas propostas na *Didática Magna*, visam a tornar o trabalho do professor mais fácil, proveitoso e seguro. Comenius apresenta ainda outras, no capítulo XVII, “Princípios em que se fundamenta a facilidade de ensinar e aprender”, que visam a assegurar ao professor a atenção e a disponibilidade dos alunos, preparando-os para aprender.

Do que foi dito conclui-se que:

- I. Para ensinar não se deve aplicar nenhuma chicotada (se não se aprende, a culpa é só do preceptor, que não consegue ou não quer tornar o aluno dócil).
- II. Tudo o que se queira ensinar deve ser exposto e mostrado de modo claríssimo, como se fossem os cinco dedos das mãos.
- III. Para que todas as coisas sejam impressas mais facilmente, é preciso fazer máximo uso dos sentidos (p. 179).

Os mestres conquistarão com tanta facilidade o coração das crianças que elas terão mais vontade de passar o tempo na escola do que em casa, se foram afáveis e doces, se não as assustarem de modo algum com a austeridade, mas, ao contrário, as atraírem com afeto, gestos e palavras paternas; se

exaltarem os estudos que estejam fazendo, por sua importância, por sua facilidade e pelo prazer que proporcionam; se, portanto, elogiarem os mais diligentes (premiando as crianças até com maçãs, nozes e docinhos); se, aproximando-se delas, mesmo em público, lhes mostrarem coisas que deverão aprender no futuro, como pinturas, instrumentos ópticos, geométricos, globos celestes e semelhantes, que despertam sua admiração; se ademais, mandarem através delas alguns recados aos pais, numa palavra, se os tratarem com amabilidade (p. 169).

Se cabe à educação fazer com que o homem lembre de sua origem e de seu fim divino, cabe ao professor abrir as portas de seu coração para que ele se lembre. Conquistar o coração é o primeiro passo para criar a disposição de aprender e o desejo pelo conhecimento, cujo fim último é a vida eterna.

Mas é preciso que o professor lance mão dos instrumentos certos para conquistar o coração das crianças. Assim como um bom jardineiro não poda delicados e tenros brotos com foices, um bom professor não conquista o coração das crianças com rigidez e imposições, e sim com afabilidade e doçura. Há que se criar, na criança, a confiança necessária para que siga o professor no caminho que conduz à excelssitude.

Os professores exercerão suas funções em escolas, chamadas de verdadeiras “oficinas de homens” (Cf. Comenius, 1997, pp. 34, 86, 96). As escolas estão divididas em cinco, de acordo com o período de crescimento do aluno: para a infância, a escola materna; para a meninice, a escola vernácula; para a adolescência, a escola latina, e finalmente, para a juventude, a academia (p. 320).

Ainda que as escolas sejam diferentes, nelas não devem ser ensinadas matérias diferentes, mas sempre as mesmas de modo diferente, ou seja, todas as coisas que podem tornar os homens verdadeiros homens, os cristãos verdadeiros cristãos, os sábios verdadeiros sábios, sempre gradualmente segundo a idade e o tipo de preparação, esforçando-se por progredir cada vez mais. Seguindo-se as leis do método natural, as várias disciplinas devem ser sempre transmitidas em conjunto, e não separadamente, assim como numa árvore, com suas partes bem distintas,

cresce todo o conjunto num ano, no seguinte e sempre, mesmo depois de cem anos, enquanto ela estiver forte e vigorosa (Comenius, 1997, p. 320).

Comenius propõe que as seguintes disciplinas sejam ensinadas nas escolas: metafísica, ciências físicas, óptica, astronomia, geografia, cronologia, história, aritmética, geometria, estática, mecânica, dialética, gramática, retórica, poesia, música, economia doméstica, política, moral (ética), religião e piedade (teologia), e as línguas vernácula, latina, hebraica e grega.¹⁷ Essas disciplinas dividem-se em cinco grupos: ciências, artes, línguas, moral e piedade.

Ao propor o ensino simultâneo de todas as disciplinas, Comenius rompe com a classificação do saber estabelecida no século XII. Desde então, os saberes a serem ensinados nas Faculdades de Artes estavam divididos no *trivium* (gramática, dialética, retórica) e no *quadrivium* (aritmética, música, geometria, astronomia). Para os estudos superiores estavam reservados os estudos de medicina (que contemplava a física), de teologia e de direito.

Expondo as razões dessa divisão, Hugo de S. Vitor afirma que a lógica, ou o *trivium*, e a matemática, ou o *quadrivium*, são conhecidos com o intelecto, que leva ao conhecimento da verdade. A física, que precisa dos sentidos, que são enganosos, só deve ser aprendida depois do intelecto estar suficientemente iluminado, apto e treinado (Cf. de S. Vitor, 2001, p. 107).

Ao propor que todas as disciplinas fossem ensinadas ao mesmo tempo, Comenius não está somente rompendo com uma forma de divisão dos saberes, mas dispondo os sentidos ao lado do intelecto no processo de ensino. Deve-se enfatizar que, diferentemente de S. Vitor, para Comenius a física é o caminho certo, pelos sentidos, e não o caminho enganador. O professor deve trabalhar com o entendimento e os sentidos dos alunos.

O verdadeiro método para formar de maneira correta as mentes consiste em inicialmente pôr as coisas diante dos sentidos externos que são por elas impressionados de modo imediato. Assim, estimulados, os sentidos internos aprenderão a exprimir e representar as imagens impressas através da sensação externa. Devem fazê-lo interiormente (com a lembrança) quanto exteriormente (com a mão e a língua). A mente deverá agir sobre tudo isso, e através da reflexão atenta, estabelecer relações recíprocas entre as coisas,

avaliando-as para conhecer as razões de tudo: assim se formará o verdadeiro entendimento das coisas e, depois, o juízo acerca delas (Comenius, 1997, pp. 321-322).

Seguindo esses princípios e as orientações gerais estabelecidas nos capítulos XVI a XIX, o professor comeniano deve ensinar ciências, artes, línguas, moral e piedade. As proposições específicas para o ensino de cada grupo de disciplinas são estabelecidas nos seguintes capítulos: XX. Método para o ensino de ciências em geral; XXI. Método para o ensino das artes; XXII. Método para o ensino das línguas; XXIII. Método para o ensino da moral, e XXIV. Método para infundir a piedade.

No capítulo XX, que estabelece o “Método para o ensino de ciências em geral”, a primeira condição que deve ser obedecida para que o aluno “descortine as partes mais absconditas das ciências” (Comenius, 1997, p. 231) é “que o olho da mente seja puro”. Comenius pode ter tido como fonte a idéia de Francis Bacon (1561-1626) sobre os ídolos que povoam o intelecto humano. Da mesma forma, provém do conhecimento do pensamento baconiano o lugar que Comenius atribui aos sentidos no processo educativo, segundo o qual

... os objetos devem ser postos diante dos olhos dos alunos segundo sua essência, exatamente como são, e não por meio do invólucro das palavras, de metáforas, de alusões e de hipérboles, que servem para engrandecer ou diminuir, para louvar ou vituperar as coisas que já são conhecidas, mas não para torná-las conhecidas: por isso, é necessário encarar as coisas diretamente (Comenius, 1997, p. 239).

Comenius tece, nessa passagem, uma crítica direta ao método escolástico de ensino, inspirado grandemente no *Organum*, de Aristóteles. No *Organum*, Aristóteles estabelece uma série de silogismos que devem ser usados para conhecer. Partindo de diferentes formas de combinação discursiva dos elementos que compõem os fenômenos -- causa, forma, substância, acidente, matéria --, os silogismos permitem afirmar ou negar algo sobre o objeto de estudo, produzindo, dessa forma, o conhecimento sobre ele.

Bacon afirma, em *Novum Organum*, em clara alusão ao *Organum*, que não são as combinações das palavras e os nomes que os homens dão às coisas que produzem conhecimento (Cf. 1973, pp. 34-35). Ele propõe, para tal fim, o método da indução, que consiste em partir da observação da natureza, pois a fonte de todo o saber reside na experiência. Da observação dos fatos singulares (concretos), caminha-se gradualmente para os princípios de caráter geral (leis e causas). Pode-se afirmar que foram as elaborações de Bacon que ajudaram Comenius a abandonar a idéia do *trivium* e do *quadrivium* ¹⁸.

Para que o aluno aprenda, tomando por base o testemunho dos sentidos, posto a serviço da experiência, o professor deve seguir algumas regras, observa Comenius.

A ciência, ou o conhecimento internos das coisas, por nada mais ser que a observação interna dessas coisas, exige os mesmos requisitos da observação externa, quais sejam: olhos, objeto e luz (Comenius, 1997, p. 231).

Então, a regra áurea dos que ensinam deve ser: todas as coisas, na medida do possível, devem ser postas diante dos sentidos.

As visíveis ao alcance dos olhos; as sonoras, dos ouvidos; as que têm cheiro, do olfato; as sápidas, do paladar; as tangíveis, do tato. E se alguma houver que possa, ao mesmo tempo, ser percebido por vários sentidos, deverá ser posta simultaneamente ao alcance dos vários sentidos... (p. 233).

Se, porventura, não se dispuser das coisas, será possível fazer uso de meios substitutivos, como modelos ou imagens feitas especialmente para o ensino; esse é um hábito usual entre os professores de botânica, zoologia, geometria, geodésia e geografia, que costumam enriquecer suas descrições com figuras (p. 235).

Já dissemos que tudo deve ser apresentado aos sentidos: falaremos agora da luz, sem a qual é baldado colocar os objetos diante dos sentidos. Essa luz do aprendizado é a atenção, graças à qual o aluno recebe tudo com a mente pronta e ávida. (...) Assim como precisará acender a luz quem quiser mostrar uma coisa a outra pessoa durante a noite, espreitando o candeeiro para que ilumine mais, também o professor, se quiser iluminar com o conhecimento

das coisas o aluno imerso nas trevas da ignorância, deverá, antes de mais nada, estimular a sua atenção para que ele receba o ensinamento com a mente aberta e ávida de aprender (pp. 236-237).

Isso quanto à luz; cabe ainda falar sobre o modo ou o método de apresentar os objetos aos sentidos para que a impressão seja duradoura. O método deve ser extraído do processo visual externos: para que se veja alguma coisa de modo correto é preciso que 1) o objeto esteja diante dos olhos; 2) não longe, mas a justa distancia; 3) não lateralmente, mas perpendicularmente aos olhos; 4) não emborcado nem torto, mas direito; 5) de tal modo que os olhos possam ver antes o objeto em sei conjunto, 6) e depois passar em revista as partes uma a uma, 7) seguindo certa ordem do princípio ao fim e 8) depois se detendo longo tempo em cada parte, 9) até que todas as coisas sejam conhecidas com as respectivas diferenças. Dadas essas condições, a visão ocorrerá de modo correto; se faltar apenas uma delas, não poderá ocorrer ou ocorrerá erroneamente (p. 237).

Dessas observações resultam para quem ensinar as ciências nove utilíssimas regras.

1. Ensinar tudo o que se deve saber.
2. Tudo o que se ensina deve ser ensinado como coisa atual e de inquestionável utilidade.
3. Tudo deve ser ensinado diretamente, e não com circunlóquios.
4. Tudo deve ser ensinado no que é e naquilo em que se transforma, ou seja, segundo as causas.
5. O que for dado ao conhecimento, que seja dado antes de modo geral, e depois por parte.
6. Devem ser conhecidas todas as partes de um objeto, inclusive as mais miúdas, sem negligenciar nenhuma, respeitando-se a ordem, a posição e os nexos recíprocos.
7. As coisas devem ser ensinadas uma depois da outra e uma por vez.
8. Deve-se insistir em cada coisa, até que seja compreendida.
9. Devem ser ensinadas as diferenças entre as coisas, para que o conhecimento de cada uma delas seja distinto (pp. 238-241).¹⁹

Partindo dessas regras, podem-se afirmar, segundo Comenius, elementos fundamentais para que o professor possa ensinar ciências, Em primeiro lugar, o

professor deve saber o suficiente para ensinar aos alunos o que esses devem saber sobre as ciências. Como cabe ao professor desenvolver nos alunos o conhecimento interno das coisas, ele já deve possuir esse conhecimento.

O professor deve ter conhecimento suficiente das ciências para que apresente os objetos a ser conhecidos em suas características gerais, em suas particularidades, em todas as suas partes, causas, leis, possibilidades de transformação e nexos. Também depende desse conhecimento a habilidade do professor em escolher, dispor, e quando necessário, substituir por modelos os objetos que devem ser dados a conhecer. O professor deve, ainda, saber ensinar por indução. Deve, também, obedecer às normas prescritas por Comenius, para ensinar ciências do modo certo e seguro.

Além disso, deve saber estimular a atenção dos alunos. Para tanto, deve conhecer os alunos, a ponto de saber o que lhes interessa, o que já lhes é familiar e o que lhes aguça a curiosidade. Precisa, ainda, saber estabelecer as pontes entre essas coisas, para que os alunos se sintam sempre estimulados a saber mais, e para que vejam no professor a fonte de onde brotam os riachos das ciências.

1.6 - Artes a ensinar

Ao estipular quais artes devem ser ensinadas, no capítulo XXI, Comenius deixa clara a sua dívida para com os humanistas e os clássicos latinos. Determina, nele, o método a ser aplicado para o ensino de gramática, dialética e retórica.

Essas disciplinas fazem parte das que devem formar o *perfecto orador* de Quintiliano, autor que Comenius cita reiteradas vezes. São essas as artes que Vives contempla em seu tratado *De Disciplinis* (1531), dedicado ao Rei D. João de Portugal (Cf. Ibañez, 1994, *passim*). As idéias de Vives, por sua vez, estão na base dos currículos dos ginásios de Sturm e Melanchton (Cf. Monroe, 1904, p. 69). É o estudo das artes da linguagem que Erasmo recomenda para a educação dos meninos. Erasmo e Vives estão na base dos modelos educacionais propostos por Thomas Eliot, Roger Ascham e Richard Mulcaster, pedagogos ingleses do século XVI (Cf. Skinner, 1999, pp. 42-43).

Ramus, que fora aluno de Vives, elaborou as idéias de Agrícola e Valla, e propôs um plano de estudos que não dava atenção à distinção entre as artes da linguagem. Concentrou seus esforços em elaborar um plano de estudos que,

seguindo um procedimento dialético simples, serviria para a integração e a comunicação do conhecimento (Cf. Hamilton, 2003, *passim*).

Gargântua, desejando toda a perfeição possível para um homem a seu filho Pantagruel, recomenda que ele estude gramática, dialética e retórica, como uma maneira eficaz para acessar todo o conhecimento disponível e se aproximar, assim, de Deus. (Rabelais, 1994, pp. 60-68).

Vives afirma que ‘a teoria é fácil e breve, e proporciona apenas deleite; a prática, ao contrário, é árdua e demorada, mas de grande utilidade’. Assim sendo, deve-se procurar atentamente o modo de conduzir os jovens a essa prática das coisas, que está nas artes.

(...)

O ensino da arte (uma vez fornecidos os instrumentos, a matéria e o modelo) requer: 1) o uso correto dessas; 2) a orientação prudente; 3) o exercício freqüente... (Comenius, 1997, p. 243).

Sobre esse assunto devem ser destacados onze cânones: seis dizem respeito ao uso, três à orientação e dois, ao exercício. [Que podem ser resumidos no que segue.]

Queremos, pois, em qualquer arte sejam preparados modelos ou exemplares completos e perfeitos de tudo o que se deva, queira ou possa oferecer sobre determinada arte; a seguir, acrescentem-se advertências e regras que esclareçam as razões das coisas feitas ou por fazer, que sirvam de orientação a quem tente imitar, evitem erros e corrijam os já cometidos. Depois, devem ser dados ao aluno outros muitos exemplos para que ele os adapte um a um aos modelos e, pela imitação, produza coisas semelhantes. Finalmente, devem-se examinar as obras dos outros (mas só de artífices consagrados), relacionando-as com os modelos e as regras ensinadas, tanto para que seu uso se torne mais claro quanto para que os alunos aprendam a arte de esconder as técnicas. Depois de exercícios contínuos desse tipo, finalmente será possível avaliar com facilidade as invenções próprias e alheias, bem como sua elegância (Comenius, 1997, p. 252).

Vale, entretanto, citar um deles e a orientação para sua aplicação.

IV. O exercício é iniciado pelos primeiros rudimentos, e não com obras já acabadas.

... Mesmo a quem inicia os estudos de gramática é preciso antes mostrar como declinar cada palavra, para depois ensinar a dispô-las duas a duas, a formar em seguida uma oração, a criar períodos de duas, de três orações, até chegar à organização dos períodos e de todo o discurso. Assim, na dialética, os alunos devem antes aprender a distinguir as coisas e os conceitos das coisas por gêneros e diferenças, para depois coordená-las segundo os nexos que elas têm entre si, e em seguida, classificar e finalmente avaliar as coisas em conjunto com seus conceitos: devem ser feitas as perguntas *o quê, a partir do quê, por quê*, e de maneira necessária ou contingente? Só depois de longos exercícios desse tipo se chegará ao ato de raciocinar, ou seja, de perguntar de que modo, dadas e concedidas certas premissas, se deduz o resto; finalmente, chega-se ao discurso, vale dizer, à exposição completa de certos temas. Também em retórica serão rápidos os progressos se durante certo tempo o aluno se exercitar a reunir sinônimos, para depois interligar adjetivos, substantivos, verbos e advérbios; a seguir, passará a ilustrá-los com antíteses e a variar o modo de falar por meio de perífrase; depois disso, aprenderá a trocar termos próprios por metáforas, a deslocar os termos conjuntos com vistas à boa harmonia dos sons, e as transformar as frase simples em figuradas, só quando souber fazer tudo isso, o aluno passará a cuidar em embelezar discursos inteiros, mas não antes (Comenius, 1997, pp. 246-247).

Nota-se, no método que Comenius propõe para o ensino das línguas, no capítulo XXII, o legado husita, que defendia o vernáculo como forma de preservar a cultura local e difundir a palavra de Deus. As proposições comenianas também foram de suma importância para a implantação e a difusão da cultura escrita (Cf. Aguirre Lora, 1994, p. 20). Nessa medida, funcionaram também para a internalização da consciência e para a ampliação das possibilidades reflexivas do pensamento (Cf. Ong, 1998, *passim*).

Em seus esforços de edificar a república tcheca, Comenius escreveu, em 1631, a *Janua linguarum reserata*, voltada para o ensino das línguas²⁰. Ao mesmo fim servia *Orbis pictus*. Já vinha da tradição husita a preocupação com a linguagem. A língua era, para Hus, uma forma de construir a identidade nacional. A tradição husita nasce vinculada a movimentos que buscam fortalecer a cultura tcheca frente

aos alemães. Ao assumir o tcheco com língua nacional, e ao trabalhar para a construção e difusão da língua tcheca, Comenius adere aos sentimentos patrióticos, de preservação e de consolidação do sentimento nacional (Cf. Aguirre Lora, 1994, p. 19).²¹

Janua, assim como *Orbis*, associava objetos a seus sons e às palavras que possuíam esse som. A passagem da cultura oral para a escrita facilitava a própria cultura escrita. É a cultura escrita, segundo Ong, que permite a reflexão e a discussão, fundamentais para a construção de novos parâmetros e conhecimentos, e a construção de uma identidade nacional, com a internalização de linguagens e valores comuns (cf. 1998, cap. 4).

Partindo do fim que atribui ao conhecimento das línguas, Comenius propõe, no capítulo XXII, o método para seu ensino.

As línguas não são aprendidas como parte da instrução ou do saber, mas como meio para adquiri-lo e comunica-lo aos outros. Portanto, é preciso aprender: 1) Nem todas as línguas, pois isso é impossível; nem muitas, pois é inútil (desse modo estar-se-ia desperdiçando o tempo devido ao estudo das coisas reais), mas só as necessárias. E estas são: as línguas vernáculas, para a vida cotidiana; as dos povos vizinhos, para poder comunicar-se, como o alemão para o polonês, ou, para outros, o húngaro, o romeno ou o turco; o latim, língua comum aos eruditos, é necessário para a leitura dos livros doutos; o grego e o árabe, para os filósofos e médicos; o grego e o hebraico, para os teólogos.

(...)

O estudo das línguas deve ser paralelo aos das coisas, sobretudo para os jovens, para que aprendam a mesma quantidade de coisas e de palavras, e para que entendam e expressem o que foi aprendido, pois estamos formando homens, e não papagaios... (Comenius, 1997, pp. 253-254).

... tanto o intelecto quanto o discurso das crianças deverão ser formados principalmente com base em temas que lhes digam respeito, e as coisas viris devem ser reservadas para a idade madura. Portanto, é baldado o trabalho de quem submete à atenção delas autores como Cícero e outros grandes autores, que tratam de assuntos superiores à sua capacidade. Ora, se não entendem as coisas, como poderão entender a arte de expressar com vigor essas mesmas coisas? (p. 255)

Nem todas as línguas estudadas devem ser aprendidas com o mesmo cuidado, como já dissemos no início deste capítulo. Deve-se dedicar mais tempo de estudo à língua materna e à latina, para poder dominá-las perfeitamente. Seu estudo deve subdividir-se segundo as quatro idades da vida:

A primeira idade seja a infantil, em que se aprende a falar de qualquer modo.

A segunda idade seja a da infância e a da adolescência, em que se aprende a falar com propriedade.

A terceira idade seja a juvenil e madura, em que se aprende a falar com elegância.

A quarta idade seja a viril e vigorosa, em que se aprende a falar com vigor.

Só se pode avançar com justeza se gradualmente; se não, tudo será confuso, improvisado e fragmentados; como a maioria de nós já pode experimentar pessoalmente. Ao contrário, será fácil conduzir o estudante através desses quatro graus se os instrumentos didáticos para ensinar forem perfeitos, tanto os livros didáticos, usados diretamente pelos alunos, quanto os livros informativos, preparados para o uso dos mestres; tanto uns quanto outros devem ser breves e feitos com método (pp. 258-259).

Comenius propõe que o aprendizado das línguas deva ser feito partindo da leitura e da escrita, e não só da leitura, como era de uso corrente na época. Tratando da escola materna, Comenius afirma que as crianças de zero a seis anos devem se exercitar na língua materna falando-a bem, ou seja, “pronunciando claramente letras, sílabas e palavras” (Comenius, 1997, p. 327). Já na escola vernácula, o estudante deve “ler perfeitamente tudo o que está escrito e impresso em língua vulgar”, e “escrever, com cuidado e depois com rapidez e propriedade, segundo as regras gramaticais do vernáculo” (Cf. p. 335). Entre a escola vernácula e a latina, quando tiver entre dez e doze anos, o estudante deve começar a aprender as línguas dos povos vizinhos e o latim (Cf. p. 341). Na escola latina, deverá esgotar o conhecimento de quatro línguas (Cf. p. 341).

Ao tratar do “Método para o ensino da moral”, Comenius observa que o professor deve primeiramente ensinar o estudante a obedecê-lo (Cf. p. 265). Um dos instrumentos que o professor deve utilizar para isto é sua voz. Sua voz deve vir na forma de um discurso suficientemente poderoso para criar nos alunos a disposição de ânimo exigida para que aprendam, assim como deve manter sua atenção para o

que está sendo ensinado. “A voz do mestre é a tinta que imprime os caracteres na mente dos alunos” (Cf. p. 366).

A ilustração que em *Orbis pictus* representa a sala de aula traz o professor sentado no canto esquerdo, numa mesa em separado à dos alunos. Está representado em tamanho bem maior que o deles. É ele quem coordena os trabalhos da sala, pois seu olhar abrange toda a cena e a posição da sua mão indica que toma conta de tudo o que acontece. Alguns alunos se dirigem ao professor, anotações em mãos, indicando que pedem explicação, correção ou novos deveres. É sua figura que organiza as atividades da sala de aula. Sem ele, a sala de aula não se caracteriza como tal (ver figura 6). Na ilustração da capa da *Didática* o professor também ocupa esta função organizadora e central. Ele fala do alto de seu púlpito, e todos estão prestando atenção.

O discurso que produz esses efeitos é o discurso retórico. A retórica é a arma dos pastores protestantes. O professor deve dominar essa arte, mesmo porque a ensina aos alunos. Domina-la é, também, uma das condições exigidas para o exercício de funções na Igreja e no Estado em construção (Cf. Skinner, 1999; Hansen, 2000). A retórica é, igualmente, arma do professor, que, de sua posição espacial na sala, conforme ilustrações da *Orbis* e da *Didática*, fala para toda ela e a domina. A retórica é arma para gerar obediência, consenso. Em Cícero e Quintiliano, ela aparece assim denominada, “arma”.²²

A retórica, como instrumento do professor, permite a ele falar aos corações com exatidão. A *Epístola aos Romanos* 10:17 afirma que a fé vem da pregação, da palavra. Segundo S. Paulo, Lutero e Comenius, quem despertava a fé era Jesus Cristo, e por ela o homem era salvo. O professor não pode despertar a fé, mas tem a palavra, que acende a luz nos corações dos alunos.²³

Criada essa disposição em seu gênio, o professor segue ensinando-lhe as coisas mais elevadas, remédios para a corrupção humana, e instrumentos para sua salvação.



XCVII

La escuela *Schola* A School

La escuela¹ es un taller, en que los
noveles talentos son formados para
la virtud, y se divide en clases.

El maestro² se sienta en la cátedra,³ los
alumnos⁴ en bancas;⁵ él enseña,
ellos aprenden.

Algunas cosas se escr^{ben} para ellos
en la pizarra [pizarrón]⁶ con tiza
[gis].

Algunos se sientan a la mesa y
escriben;⁷ él corrige⁸ los errores.

Algunos se ponen de pie y recitan lo
aprendido de memoria.⁹

Algunos charlotean¹⁰ y se portan
insolentes y negligentes;

éstos son castigados con la palmeta
(férula)¹¹ y la vara.¹²

1 *Schola¹ est officina, in quâ
novelli animi ad virtutem
formantur, et distingvitur in
classes.*

2 *Praeceptor² sedet in cathedrâ,³
discipuli⁴ in subselliis;⁵
ille docet, hi discunt.*

3 *Quaedam praescribuntur illis
cretâ in tabellâ.⁶*

4 *Quidam sedent ad mensam et
scribunt;⁷ ipse corrigit⁸
mendas.*

5 *Quidam stant et recitant
memoriae mandata.⁹*

6 *Quidam confabulantur¹⁰ ac
gerunt se petulantes et
negligentes;*

7 *hi castigantur ferulâ (baculo)¹¹
et virgâ.¹²*

1 A School¹ is a shop, in which
Young Wits are fashion'd to
vertue, and it is distinguished
into Forms.

2 The Master² sitteth in a Chair;³ the
Scholars,⁴ in Forms;⁵ he
teacheth, they learn.

3 Some things are writ down before
them with Chalk on a Table.⁶

4 Some sit at a Table and write;⁷ he
mendeth⁸ their Faults.

5 Some stand and rehearse things
committed to memory.⁹

6 Some talk together,¹⁰ and behave
themselves wantonly and
carelesly;

7 these are chastised with a Ferula¹¹*
and a Rod.¹²

* A flat piece of wood, used in school discipline.

Figura 6

O ensino da moral visa a preparar o homem para viver entre os seus, num clima de harmonia e tolerância. Dessa forma, edificarão na Terra o reino de Deus. Assim como Dante usou para a conquista do paraíso terrestre as quatro virtudes intelectuais, humanamente adquiridas, ou ainda, virtudes morais, que são a prudência, a tolerância, a temperança e a justiça, o estudante deve, segundo Comenius, conhecê-las e exercitá-las. Cabe ao professor guiar o aluno nessa conquista, assim como Virgílio guiou Dante.

O aprendizado de valores morais predispõe os homens a viverem de uma forma que seja aceita entre seus pares. Ao propor a normalização dos comportamentos, por meio do ensino da moral, a *Didática Magna* participa do que Norbert Elias (1994) chama de processo civilizador.²⁴

Ao modelar o aluno, o professor também passa por um processo de conformação de valores e condutas. O professor, em Comenius, tanto é um agente desse processo, quanto passa, ele mesmo, a receber, em seu comportamento, suas determinações. As crianças aprendem por imitação; os professores devem ser modelo de conduta (Cf. Comenius, 1997, p. 268).

A arte de formar costumes tem dezesseis cânones fundamentais. O primeiro é:

- I. Devem ser postas nos jovens as sementes de todas as virtudes, sem a exclusão de nenhuma.
- II. Em primeiro lugar, devem ser ensinadas as virtudes principais, chamadas de cardeais, que são a prudência, a temperança, a fortaleza e a justiça, para que não se construa um edifício que não tenha fundações e cujas partes, por não estarem bem fixadas, assentem mal sobre suas bases.
- III. A prudência deve ser adquirida por uma boa educação, aprendendo-se as verdadeiras diferenças e o valor das coisas.
- IV. Que os homens aprendam a temperança para que se habituem a observá-la sempre, durante o período de sua educação, no comer e no beber, no sono e na vigília, no trabalho e na diversão, no falar e no calar.
- V. Para adquirir fortaleza é preciso vencer-se a si mesmo; cumpre moderar a vontade de vagabundear ou divertir-se muito e além do justo; e deve-se frear a impaciência, o descontentamento, a ira.

- V. Que os homens aprendam a justiça sem prejudicar ninguém, dando a cada um o que lhe pertence, fugindo da mentira e do engodo, e mostrando-se sempre laboriosos e amáveis.
- VI. Há dois tipos e fortaleza: a franqueza honesta e a tolerância do trabalho, ambos absolutamente necessários aos jovens.
- VII. A franqueza honesta é adquirida mantendo-se freqüentes relações com pessoas honestas e comportando-se atenciosamente com elas, como se deve.
- VIII. Os jovens aprenderão a tolerar o trabalho se estiverem sempre fazendo alguma coisa, de sério ou de agradável.²⁵
- XIX. A virtude relacionada com a justiça é o prazer e a presteza em ajudar os outros: essa deve estar sempre entre as primeiras instiladas nos jovens.
- X. A formação da virtude deve iniciar-se na mais tenra idade, antes que os espíritos contraíam vícios.
- XI. Aprendem-se as virtudes praticando a honestidade.
- XII. Devem servir de guia os exemplos de vida regrada dados por pais, amas, preceptores, companheiros.
- XIII. No entanto, aos exemplos é preciso acrescentar preceitos e regras de vida. Isso servirá para ajudar, corrigir, revigorar a pura imitação (...). As regras de tal vida podem ser extraídas da Sagrada Escritura e das palavras dos sábios.
- XIV. É preciso manter os filhos longe das más companhias para que não sejam por elas corrompidos.
- XV. Como é quase impossível estar sempre tão atento a ponto de impedir que um pouco de mal se insinue, é necessária a disciplina para defender-se dos maus costumes (Comenius, 1997, pp. 263-270).²⁶

Se o ensino da moral insufla nos homens as virtudes cardeais, o ensino da piedade visa a incutir-lhes a fé, a esperança e a caridade, que são as virtudes divinamente infundidas. Mais uma vez, o professor assume o papel de pastor dos homens, ao conduzir-lhes ao conhecimento e à prática da piedade, que os aproxima de Deus. Deve ensinar-lhes como é bem-aventurada a excelsitude e como é prazeroso viver, mesmo no exílio, segundo as determinações do alto. Mais uma vez, pode-se afirmar que *a Didática Magna* configurou o professor como um professor-pastor, dada a homologia entre seus atos e os de Jesus Cristo. Para conquistar o

paraíso celeste, Dante também precisou exercitar-se nas virtudes teologais, e seu guia foi Jesus Cristo.²⁷

A piedade é um dom de Deus; é dada a nós pelo céu por obra e virtude do Espírito Santo, que, no entanto, age ordinariamente por meios comuns e elege como ministros os pais, os preceptores e os ministros da igreja, que plantem e irrigam com cuidado e atenção os renovos do Paraíso...

Já dissemos o que a piedade significa para nós: é o nosso coração – impregnado pelo reto sentimento, no que se refere à fé e à religião – saber buscar Deus em toda parte..., Segui-lo por onde quer que tenha estado, fruí-lo onde quer que seja encontrado. Para o primeiro fim serve a mente, para o segundo a vontade, para o terceiro o prazer da consciência (Comenius, 19997, p. 271).

O Método para atingir esse fim compreende os seguintes XXI cânones:²⁸

Quando ainda é possível formar as crianças, em vista da idade, em primeiro lugar é necessário inculcar nelas que não estamos aqui pela vida presente, mas para alcançar a eternidade: esta vida é apenas uma passagem que nos prepara para entrar dignamente na morada eterna.

Ensine-se que há duas espécies de vida para a qual os homens migram quando saem daqui: para a bem-aventurada, com Deus, e a miserável, no inferno; ambas eternas.

Ensine-se que são felizes, mil vezes felizes, aqueles que organizaram sua vida de tal modo que são considerados dignos de entrar no reino de Deus.

Tudo o que se aprende nas Escrituras deve referir-se à fé, à esperança e à caridade.

Ensine-se a pôr em prática a fé, a esperança e a caridade.

Ensinará bem a pôr em prática a fé, a esperança e a caridade quem ensinar às crianças (e a todos) sobretudo a crer no que Deus revela, a cumprir o que ele ordena, a esperar o que ele promete.

Tudo o que for ensinado aos jovens cristãos depois das Sagradas Escrituras, ou seja, as ciências, as artes e as línguas, deverá ser subordinado às Escrituras, de tal modo que eles possam notar tudo a seu redor e ver claramente que todas as coisas serão mera vaidade se não se referirem a Deus e à vida futura.

Ensine-se que o caminho seguro da vida é a *via crucis*: por ela adiantou-se Cristo, guia de nossa vida, convidando todos os outros e para ele conduzindo quem mais quer bem.

No entanto, é preciso prestar atenção para não dar exemplos contrários enquanto se ensinam essas coisas.

Finalmente, como neste estado de corrupção do mundo e da natureza não realizamos tantos progressos quantos deveríamos, e – se algum progresso realizamos – a própria carne corrompida nos induz a uma atitude de soberba e comprazimento espiritual, em vista do que (já Deus se opõe aos soberbos) nossa salvação corre grave perigo; é preciso ensinar oportunamente a todos os cristãos que as mais sérias de nossas ocupações e nossas obras nada serão, por sua intrínseca perfeição, se não formos socorridos pela perfeição de Cristo, Cordeiro de Deus que retira os pecados do mundo e em quem apenas o Pai se comprouve. Só Cristo deve ser invocado, só nele se deve depositar confiança (pp. 273-286).

O professor pode cumprir sua missão de guia, porque o homem possui as sementes que o leva ao conhecimento e ao domínio de si e do mundo, e ao conhecimento de Deus. Essas sementes são a inteligência, a vontade e a memória. A Inteligência dá o conhecimento de si e do mundo, exercitada pela instrução. A vontade dá o domínio de si e do mundo, exercitada pela moral ou pelas virtudes. Já a memória, que Comenius compara à consciência, é onde reside Deus no homem; a prática da piedade lhe dá o prazer da consciência, faz com que se lembre de sua origem e de seu fim divino.²⁹

A essência da alma é composta por três faculdades (que correspondem à Trindade incriada): intelecto, vontade e memória. O intelecto aplica-se à observação da diversidade dos objetos (até as pequeníssimas minúcias). A vontade provê à opção, ou seja, à escolha das coisas profícuas e à rejeição das nocivas. A memória retém para uso futuro as coisas que antes ocuparam o intelecto e a vontade, recordando à alma sua dependência de Deus e suas missões: sob esse aspecto, chama-se também consciência. Para que essas faculdades possam cumprir bem a sua tarefa, é necessário instruí-las nas coisas que iluminam o intelecto, dirigem a vontade, estimulam a consciência: para que o intelecto conheça com agudeza, a vontade escolha sem erros e a consciência anseie por consagrar tudo a Deus. Portanto, assim como essas

faculdades (intelecto, vontade e memória), por constituírem uma só alma, não podem ser separadas, também os três ornamentos da lama (instrução, virtude e piedade) não devem ser separados (Comenius, 1997, p. 97).

1.7 – O professor-pastor na *Didática Magna*

Citando Platão e Lactâncio, Comenius afirma que o homem é um animal disciplinável (Cf. 1997, pp. 75 e 265). McClintock afirma que o homem, em Comenius, não pode ter melhor definição do que “animal ensinável” [*teachable animal*] (Cf. 1972, p. 14). Estabelece, ainda, um paralelo entre *teachable animal* e *animal docilis* (Cf. p. 15), lembrando que Comenius afirma ser o homem um animal disciplinável.

Comenius havia afirmado que o homem, para ser homem, deve ser formado, deve ser ensinado. Estabelece que quem deve ensinar o homem é o professor, que o guia pelo conhecimento que se pode adquirir na vida presente. Mas, como essa vida está ordenada para a vida futura, que lhe é superior, pois é onde reside a beatitude, o professor deve ordenar-se ao excelso guia do homem, que é Jesus.

Santo Agostinho já afirmara, no *De Magistro* (1973, p. 351), por intermédio dos textos de São Paulo, que Cristo é a verdade que ensina interiormente. E, no texto comeniano, é o professor que deve falar aos corações dos alunos, despertando neles o amor pelo conhecimento, colocando em suas almas as sementes do conhecimento e fazendo-as germinar, de modo a prepará-los para a vida eterna.

Nesse mister, o professor ganha *status* de estrela, como promete a Bíblia. É como o Sol, como afirma Comenius, que ilumina o caminho para a salvação. Em última análise, é como Jesus, que na *Didática* e na Bíblia é comparado ao Sol. Ele é o guia seguro e confiável. O professor é pastor, como Jesus era pastor. O professor da *Didática Magna* configura-se como um professor-pastor, pois executa funções análogas às dos pastores protestantes. Sua atividade é um ministério de Deus. Sua tarefa é a dos pais e dos pastores, como afirma Comenius.

O professor comeniano também serviria ao Estado, preparando homens para servi-lo. O currículo previsto, de instrução, virtude e piedade, realizado nas escolas maternas, latinas, ginásios e academias, devia formar futuros governantes e homens para ocupar posições de comando (Comenius, 1997, p. 322).

Sem dúvida a empresa é muito séria e, assim como deve por todos ser desejada, deve ser também ponderada pelo juízo de todos, e todos em conjunto devem levá-la adiante, pois ela diz respeito à salvação comum do gênero humano. 'Que dádiva maior e melhor poderemos oferecer ao Estado senão educar e cultivar a juventude? Sobretudo em tempos e costumes tais... (Comenius, 1997, p. 14).

Se o professor se apresenta como figura irradiadora do conhecimento, das virtudes morais e da religião, deve possuí-las primeiro. Assim como da face de Catão irradiavam as luzes das virtudes intelectuais, o professor deve ter em si as luzes da instrução, da virtude e da religião. O professor deve ter domínio de tudo o que vai ensinar, embora não precise saber tudo sobre todos os assuntos, pois Comenius indica o uso de livros-didáticos e de livros informativos para auxiliar na condução das aulas.

Mas o professor comeniano não fala por si, não produz as verdades que ensina, assim como não o faz o pastor. Cristo também não ensinava suas verdades, conforme João 7:16. O que o professor ensina já foi determinado pelos homens cultos (Cf. 1997, p. 374).

Se deve ter domínio do conhecimento, então o professor deve conhecer também o caminho a percorrer para ensinar, ou seja, o método. A *Didática* está repleta de prescrições para o professor. Ele só será professor, só alcançará seu objetivo, se proceder com método. Só será um professor-pastor se puder guiar o homem a seu destino último de um modo seguro, certo e confiável.

Ao cooperar com os desígnios celestes, o professor também assegura sua própria salvação, pois manifesta em seu magistério a graça divina. Seguindo o método, ele conduz sua vida por um ascetismo moral, racionalizado, metodizado. Dessa forma, toma posse de si mesmo, demonstra para si que foi eleito. Ouve o chamado de Deus, trabalha com método e manifesta a graça divina, cooperando, assim, com a obra de Deus.

Vós também, educadores dos jovens, cuja tarefa é semear e irrigar fielmente as plantinhas do paraíso, fazei votos de que elas, consolo de vossas fadigas, possam transformar-se o mais breve possível em adornos floridos e em pessoas úteis aos outros. E uma vez que sois chamado a cumprir esta tarefa, de plantar os céus e edificar a terra (*Is* LI, 16), o que vos poderá acontecer de

mais grato senão colher fruto mais abundante possível do vosso trabalho?
Essa é vossa celeste vocação... (p. 374).

¹ João Hus foi professor da Universidade de Praga. Era sacerdote da ordem dos agostinianos. Em 1410 desentendeu-se com o Papa Gregório XII por causa da venda de indulgências. Em 1411 foi excomungado. Graças a um salvo-conduto concedido pelo Imperador da Hungria, Sigismundo, foi ao Concílio de Constança propor a reforma da Igreja. Forças inquisitoriais o prenderam e o condenaram à fogueira. Foi morto em 1415.

² Segundo Delumeau (1994, v. II, p. 302) o misticismo cresceu a partir do século XIV e constituiu um dos aspectos do individualismo religioso manifestado no Ocidente das Reformas religiosas e da *Devotio Moderna*. Também Lutero manteve contato com essa corrente, chegando a se tornar discípulo dos místicos renanos (Delumeau, 1994, v. I, p. 143).

³ Um dos líderes da revolta protestante na Boêmia foi Frederico V, um dos príncipes da região, que tinha o direito de participar da votação para eleger o Imperador. Frederico V era casado com Isabel, filha do rei inglês Jaime I. Na ocasião dos levantes, Frederico V solicitou ao sogro intercessão a favor dos protestantes. Jaime I recusou-se a tomar partido. Ele mesmo se digladiava em seu país com católicos e puritanos.

⁴ Comenius já havia expressado todo seu desalento em *O labirinto do mundo e o paraíso da alma*, escrito em 1623. *O Labirinto* foi publicado pela primeira vez em 1631, e depois em 1663. Nessa obra Comenius faz uma crítica à sociedade da época. A sociedade é vista pelos olhos de um peregrino que percorre o mundo a procura de sua vocação e só encontra hipocrisia, desordem e vaidade nas ações humanas. Seu único consolo é estar nos braços do Cristo, que lhe acena com a possibilidade de uma sociedade regida pelo amor. O paraíso é o coração humilde, pronto para receber o prazer supremo da união com Deus. O livro ensina como sair do labirinto do mundo e entrar no paraíso do bem-estar imperecível. *O Labirinto* tornou-se um clássico entre o povo boêmio no exílio.

⁵ Comenius já havia dito em *O Labirinto* que esta vida não passa de uma peregrinação. O mesmo afirma Thomas Kempis (Kempis *apud* Franca, 1944, p. 188).

⁶ Estima-se que a *Imitação de Cristo* tenha sido escrita entre 1420 e 1430. Foi publicada pela primeira vez em 1441. Por volta de 1500 a *Imitação de Cristo* tinha aparecido em 99 edições (Cf. Burke, 2004, p. 66). Além das edições impressas, existem ainda cerca de 700 manuscritos do livro (Cf. Delumeau, 1994, vol. I, p. 142).

⁷ Foi utilizada nesse trabalho a edição da *Imitação de Cristo* compilada em 1944 pelo Pe. Leonel Franca, que não atribui a obra a Kempis.

⁸ Quando Comenius cita que Deus extirpou “as árvores mortas e secas de nossos corações com o machado, a serra e a grossa da lei”, está se referindo período em que o povo hebreu foi escravo no Egito, seu êxodo em direção à Terra Prometida e a organização de sua nova vida tendo por base a lei de Moisés, que está no Velho Testamento. Ao se referir aos “novos rebentos, retirados do Paraíso celeste [irrigados] com seu próprio sangue para que as raízes pudessem medrar e crescer”, faz alusão aos profetas que anunciavam a vinda de Jesus e ao seu sacrifício na cruz, que redimiu o homem de todos os seus pecados, principalmente do pecado original, pelo qual o homem foi expulso do paraíso.

⁹ Weber (1967, p. 158) afirma que é a *Epístola aos Romanos* que fornece a base para a doutrina protestante.

¹⁰ Na página 41 da Didática Magna, Comenius, tratando da natureza humana, havia indicado o Salmo 8 como uma de suas fontes. Continuando a leitura do Salmo, em seu versículo 6 está dito que o homem é “quase como um deus”.

¹¹ Virgílio representava a perfeição humana possível na Terra em sua época, o século I. Nesse século estavam na Terra os dois exemplos de perfeição: o Imperador e Cristo. Para o paraíso celeste, um pagão não poderia ser o guia. Só poderia sê-lo aquele que venceu a morte, Jesus Cristo.

¹² As afirmações feitas nas páginas 167, 208 a 211, 367 e 368, da *Didática Magna*, confirmam que a figura da imagem é um professor. Por exemplo: “Estando no lugar mais alto, o professor deve olhar em torno de si e não permitir que ninguém faça outra coisa senão olhar para ele” (Comenius, 1997, p. 211). Ainda outro: “Assim, um único professor bastará mesmo para um número muito grande de alunos, e todos aprenderão sem lacunas e interrupções” (p. 367).

¹³ “Al recorrer los 152 capítulos de *El mundo en imágenes*, nos acercamos a facetas de la mentalidad y de la sensibilidad del ambiente cultural comeniano, en un abanico que despliega gradualmente el saber y que obedece a un ordenamiento cuya aspiración *especular* es reflejar el universo. El criterio, pansófico, para agrupar los contenidos se recoge por la boca de Comenio: ‘1. Las artes divinas o del mundo físico; 2. Las artes humanas o del mundo hecho por el hombre; 3. Las escrituras a través de aquellas cosas que se deben creer, obrar y esperar’. Con el *Orbis sensualium pictus* en la mano, se transita por el universo: a partir de Dios-creador se bosqueja un camino descendente que aborda los cuatro elementos de Empédocles organizados de lo más sutil a lo más pesado – fuego, aire, agua, tierra –, que poco a poco nos introducen en otro ordenamiento ontológico – *esse, vivere, sentire e intelligere* -. Así, al llegar a la tierra, Comenio presenta los tres reinos de la naturaleza para, finalmente, abordar al hombre, ser donde converge la perspectiva macro-microcósmica, pues une en sí mismo el mundo divino, el mundo astral y el mundo terrestre. Se trata del hombre frente a la naturaleza y a la divinidad que integra a ambas por igual en una verdadera armonía, ya que a la vez que se inserta en la naturaleza como ser vivo, se distancia de ella y se aproxima a la imagen creadora de Dios, puesto que a través de su actividad específicamente humana es capaz de incidir en los *naturalia* y transformarlos con su trabajo en *artificialia*, generando oficios y logros tecnológicos que los conducen a construir sus espacio as vitales y a mejorar sus condiciones de vida (Lora, 1994, pp. 32-33).

¹⁴ Comenius denomina Jesus com o guia também nas páginas 284 e 286 de *Didática Magna*.

¹⁵ Jesus também é chamado mestre da justiça em João 7:18. O mesmo vale para os reis, como Kantorowicz observou nos tratados de direito medieval.

¹⁶ Hansen (2002) trata detidamente do gênero didático voltado para a educação dos príncipes nos séculos XVI e XVII.

¹⁷ Para acompanhar a descrição que Comenius faz do que deve ser ensinado em “ciências físicas”, verificar a página 344 da edição aqui utilizada da *Didática Magna*.

¹⁸ Todavia, já no século XIII, as posições aristotélicas foram contestadas. Foi o inglês Roger Bacon quem anunciou os argumentos que, três séculos depois, o empirismo opôs às teses de Aristóteles: “Se alguém que nunca viu o fogo prova através do raciocínio que o fogo queima, transforma as coisas e as destrói, o espírito do ouvinte nunca ficará satisfeito com isso e não lutará contra o fogo antes de ter posto a mão ou alguma coisa que queime no fogo, para provar através da experiência o que aprendera pelo raciocínio. Mas, uma vez feita a experiência da combustão, o espírito está satisfeito e repousa sobre a luz da verdade. Portanto, a razão não é suficiente, mas a experiência o é” (Cf. Le Goff, 2003, p. 146).

¹⁹ Foram transcritos apenas os tópicos das regras. Não se adotou o uso de parênteses e reticências para que a leitura fosse feita sem interrupções. Desde a regra 6 não aparece mais a numeração no texto consultado, mas aqui optou-se por dar continuidade a ela.

²⁰ Foi *Janua* que inaugurou a entrada do pensamento comeniano nos meios científicos e educacionais da Inglaterra.

²¹ Aguirre Lora utiliza a obra Ong (1998) como parte da fundamentação de seus argumentos sobre a questão das línguas em Comenius. Hamilton (1987, 2001, 2003) e Skinner (1999) também utilizam as idéias de Ong, ao tratarem da relação entre linguagem e internalização de valores.

²² Embora as práticas religiosas protestantes fossem em grande medida de leitura e interpretação individuais da Bíblia, era também importante a presença ao culto para as instruções dos sermões. A prédica era parte mais importante do culto (Cf. Lora, 1994, p. 42). Os notórios sermões de Richard Baxter, pastor do século XVI, verdadeiras peças de retórica, ganharam, até mesmo, forma impressa, informa Weber, e tiveram muitas edições (1967, pp. 110-11).

²³ Deve-se lembrar que ao falar com exatidão a retórica assegura seu lugar de método de descoberta e difusão de conhecimentos até o século XVII, com indica Skinner (1999). Só mais tarde, o método empírico/experimental de Bacon que Comenius já utiliza na *Didática Magna*, ganha força.

²⁴ Comenius se refere à necessidade de se observarem padrões à mesa e nas conversações. Castiglione, no *Cortesão*, faz uma longa exposição dos procedimentos a serem observados nas conversas sociais. Seu tratado e o de Erasmo, *Sobre a Civilidade Pueril*, são indicados por Elias como partes constituintes do processo civilizador.

²⁵ No ideário husita, o trabalho é valorizado como instrumento de dignificação, pois torna-se o único meio de ganhar a vida numa sociedade já não mais dividida entre os homens que rezam, trabalham e combatem. É elemento fundamental do otimismo da corrente: o trabalho funde o desenvolvimento espontâneo da natureza com o processo educativo.

²⁶ Para a transcrição dessas regras foi adotado o mesmo critério observado na nota de rodapé número 18, exceto no que diz respeito à seqüência numérica dos trechos, que para as passagens transcritas já estavam presentes no texto original.

²⁷ Foram as epístolas paulinas que trataram, pela primeira vez, das virtudes morais e teologias. Santo Agostinho havia separado essas virtudes e determinado que entre elas não poderia haver conexão, que o exercício das virtudes morais não prepara o homem para as virtudes teologias. Mas S. Tomás as conciliou em cinco volumes da *Suma Teológica* tratam dessa questão: volume 13, questões 61 a 66; volume 16, questões 1 a 22; volume 17, questões 23 a 46; volume 18, questões de 47 a 79, e volume 20, questões de 123 a 170.

²⁸ Só serão transcritos nove deles.

²⁹ Reconhece-se na concepção das potencialidades da alma apresentada por Comenius sua dívida para com pensamento de Aristóteles, Santo Agostinho e S. Tomás. Aristóteles atribuiu para a alma três partes: a vegetativa, a sensitiva e a intelectiva. A primeira serve às funções de nutrição e reprodução. A segunda compreende a sensibilidade e o movimento. A parte intelectiva é mais elevada, e característica do homem. Por sua vez, a alma intelectiva se divide em duas partes: a apetitiva ou prática (vontade) e a parte intelectiva ou contemplativa (o entendimento) (2005, *passim*). A divisão aristotélica pode ser encontrada no pensamento agostiniano. Em *Sobre a potencialidade da alma*, Santo Agostinho afirma que a alma se modela partindo da Trindade Divina. Distingue três faculdades, que correspondem à Trindade, respectivamente: memória, inteligência e vontade (**data**, *passim*). S. Tomás considera a alma do homem dividida em três potências: memória e intelecto fazem parte das potências intelectivas (cf. questão 29, *Suma Teológica*, vol. 7). A vontade é uma potência apetitiva (cf. questões 80-83, *Suma Teológica*, vol. 7).

CAPÍTULO 2

O PROFESSOR-PASTOR DE *A NEW DISCOVERY*

2.1- A atuação de Charles Hoole

Charles Hoole (1610-1667) nasceu em Wakefield, atual Yorkshire, Inglaterra. Foi educado na escola privada de Wakefield e no *Lincoln College*, em Oxford. Alcançou o grau de Mestre em Artes¹.

Em 1632, Hoole tomou as ordens sagradas da Igreja Anglicana, a Igreja Nacional da Inglaterra, fundada em 1531, pelo Rei Henrique VIII. Retirou-se do país em 1633, quando a Guerra Civil entre parlamentaristas e monarquistas expulsou os simpatizantes da realeza da maioria das cidades inglesas. Foi para Roterdam, na Holanda.

Em Roterdam, foi diretor da escola de gramática do *Thomas Rotterdam College*, de 1633 a 1656. Desde 1646, foi também diretor de escolas privadas em Londres. Quando se transferiu definitivamente para a cidade, em 1656, ensinou na escola privada de *St. Aldersgate* e na escola privada de gramática de *Lothbury Garden*. Em 1660, além de continuar lecionando em *Lothbury Garden*, ocupou também o cargo de Reitor da Essex. De 1661 a 1667, foi presbítero em Gretton, Lincoln².

Além de professor e diretor, Hoole foi tradutor de textos latinos usados nas escolas, e autor de manuais escolares. Entre seus trabalhos podem ser citados a adaptação da *Lily's Latin Grammar* (1515), de William Lily (1648-1522), a gramática latina mais usada na Inglaterra desde o século XVI; a tradução dos *Colóquios* de Corderius, que reuniam sentenças latinas, muito usadas nas composições dos discursos retóricos nos exercícios escolares, e de *Orbis pictus sensualium*, de Comenius³.

A obra mais importante de Hoole foi *A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole, in Four Small Treatises*. A obra é resultado da reflexão sistemática de Hoole ao longo de sua experiência como professor e reitor de colégios. Começou a ser elaborada quando Hoole atuou no *Thomas Rotterdam College*. Recebeu modificações ao longo dos anos, até ser finalmente publicada em 1660 (Cf. Cagnolati, 2002, p. 36, e Hoole, 1913, p. i)⁴.

Em *A New Discovery*, Hoole expõe o “método e a ordem” (Cf. 1913, p. xiii) que concernem à arte de ensinar. Seu objetivo é contribuir para que o trabalho dos professores de gramática se torne menos fastidioso e desgastante.⁵

... para a satisfação de alguns amigos, e atendendo ao que você [Robert Doughty] tinha me pedido uma vez, eu escrevi sobre o Método e a Ordem [de ensinar], que você já tinha aprovado e que eu submeti à minha experiência e reflexão, para ser aplicada a uma variedade de situações, respeitando a variedade de casos e circunstâncias (Hoole, 1913, p. xiii).⁶

Mas, aí de nós, sabemos muito bem do fardo que é ensinar em escolas, e podemos contar, baseados em nossa própria experiência, quão cansativo é, para a mente e para o corpo, manter a dedicação ao trabalho, e quão enfadonho é (principalmente para um homem de temperamento discreto), frear os ímpetos das paixões quando provocadas... (Hoole, 1913, p. ix).⁷

Hoole anunciou que as “novas descobertas da nova arte de ensinar” podiam garantir, então, a aquisição pelas crianças em seus anos escolares iniciais de uma correta e eficaz base gramatical. Ao estabelecer o método e a ordem de ensinar, Hoole, em última análise, propõe respostas às questões educacionais, políticas e religiosas que desafiavam as escolas de gramática inglesas do século XVII.

2.2 – O ensino de línguas na Inglaterra nos séculos XVI-XVII

Jacques Verger (Cf. 2001, p. 239) aponta que a Inglaterra constituiu, desde o século XIII, mais do que em qualquer outro país, uma rede densa e precoce de pequenas escolas de gramática. O ensino ministrado nessas escolas permitiu que uma parte não negligenciável da população atingisse um nível de letramento até então sem equivalente no Ocidente.

Há registros de 45 localidades, pertencentes a seis pequenos condados do sudoeste da Inglaterra, que teriam abrigado uma escola em algum momento entre os séculos XIII e XV. Isto, sem citar os 36 mosteiros, igrejas e conventos que mantiveram escolas para uso interno (Cf. Verger, 1999, p. 75).

Em fins do século XV, afirma Verger, lá não havia cidade de alguma importância que não possuísse uma ou várias escolas de gramática. Em Londres, o

ensino de gramática permanecia nas mãos da Igreja, sendo as escolas mais importantes as da Catedral *St Paul*, *San Martin's le Grand* e *St Mary le Bow*.

Havia, ainda, as pequenas escolas latinas mantidas por ordens mendicantes, abertas a alunos externos; as puramente privadas, abertas com ou sem licença episcopal. Nessas, os mestres apresentavam, em sua maioria, qualificação incerta (Cf. Verger, 1999, p. 73). Para manter seus alunos, esses mestres, lançavam mão, freqüentemente, de métodos brutais de convencimento (Cf. Stone, 1979, p. 282). Por fim, existiam as escolas abertas por piedosos fundadores, que instituía chancelarias, combinando uma escola e uma capela comemorativa. As municipalidades, nas quais havia esse último tipo de escola, deveriam se encarregar de recrutar os mestres, cuidar de sua remuneração e alojamento.

Em fins do século XVI e na primeira metade do XVII, a multiplicação das escolas de gramática na Inglaterra permitiu a entrada de jovens nas Universidades inglesas, em um número alto se comparado com outros países, como a Alemanha, a França e a Espanha: 2,5% dos jovens ingleses de 17 anos ingressaram nas Universidades de Cambridge e Oxford (Cf. Delumeau, 1994, vol. II, p. 83).

Na época em que Hoole atuou como professor e diretor de escolas de gramática, já havia sido produzido um consenso sobre os planos de curso dessas escolas e sobre sua função social, como pode ser observado nos escritos dos teóricos educacionais ingleses (Cf. Skinner, p. 41)⁸.

Para Thomas Elyot (1490-1546), que escreveu *The Book Named the Governor* (1531), Roger Ascham (1515-1568), autor de *The Schoolemaster* (1570), Richard Mulcaster (1530-1611), autor de *Positions* (1581), Edmundo Coote (1562-1610), autor de *The English Schoolemaster* (1596), e William Kempe (1560-1603), autor de *Education of Children in Learning* (1588), a meta suprema da educação era o domínio dos estudos liberais: gramática (latina e grega), retórica, poesia, história e filosofia moral (Cf. Skinner, 1999, pp. 42-43). Esses autores procuraram combinar os princípios da educação humanista à organização das escolas de gramática.⁹

O domínio dos estudos liberais era requisito para a entrada nas Universidades. Na Inglaterra, as Universidades continuavam a dar ensino literário, oferecido, também, nos anos terminais dos colégios (Cf. Delumeau, 1994, vol. II, p. 73), além dos cursos de Direito, Medicina e Teologia. De resto, a formação oferecida nas escolas de gramática servia para dar cultura literária à população que não ingressava nas Universidades (Cf. Verger, 1999, p. 80).

A aprendizagem dos estudos liberais, segundo os teóricos educacionais ingleses, deveria começar pela gramática, disciplina propedêutica indispensável para o acesso à doutrina e às ciências das autoridades clássicas, que estavam em suas línguas maternas (latim e grego). Uma vez dominado o latim e o grego, o aluno deveria voltar-se para o conteúdo de seus estudos liberais, lendo as melhores obras em cada gênero das artes liberais. Entre elas, Skinner (1999, p. 45) cita: em poesia, a *Eneida*, de Virgílio; em história, os *Comentários*, de César; em filosofia moral, o *De officiis*, de Cícero, e em retórica, duas obras de Quintiliano, o *Ad Herenium* e a *Institutio oratoria*.

A formação advinda desse currículo tinha um propósito de caráter cívico e político (Cf. Skinner, 1999, p. 102). Grafton e Jardine (1986, p. 219) salientam que o valor atribuído ao currículo numa dada sociedade está relacionado diretamente aos objetivos estabelecidos pela comunidade. O que se assistiu na Inglaterra dos séculos XVI-XVII, segundo os autores, foi a valorização da formação generalista dada pelas artes liberais, que preparava uma minoria da população para falar em nome da comunidade e para governar, como Cícero já havia estabelecido (Cf. p. 220).

O fim último dos estudos liberais era a formação do perfeito cidadão, tal como enunciado pelos retóricos romanos, na figura do *vir civilis* ou *bonus civis*. Essa proposição deixa clara a dívida dos teóricos educacionais ingleses do século XVI para com Cícero e Quintiliano. As citações que Skinner faz, primeiramente, do homem ideal que emerge do *De officiis* de Cícero, e depois de Quintiliano, explicitam a que se deve dedicar o perfeito cidadão romano, e o inglês:

‘Conquanto a vida dos que cultivam o *otium* seja indubitavelmente mais fácil, mais segura e menos pesada ou incômoda para terceiros, a vida dos que se dedicam aos assuntos públicos e ao manejo de grandes questões é a um tempo mais valiosa para a humanidade e mais apta a nos granjear grandeza e fama’. Quintiliano reafirma os mesmos valores ao enunciar seu ideal do *vir civilis*, no prefácio de sua *Institutio Oratoria*. ‘O homem verdadeiramente cívico, o verdadeiro *vir civilis*, é o homem preparado para a administração dos negócios públicos e privados, capaz de governar as cidades com sua orientação, de mantê-las através das leis de reformá-las por meio de julgamentos legais’. Ele reafirma esse compromisso, tempos depois, no fim de seu último livro. ‘Quero que a pessoa a quem educo seja sábia no sentido

verdadeiramente romano e, desse modo, capaz de revelar um verdadeiro *vir civilis* no trabalho e na experiência de governo, e não em meras controvérsias de natureza puramente particular'. Em termos específicos, acrescenta Quintiliano, o *vir civilis* deve ser 'um defensor freqüente nos tribunais, um orador destacado nas assembléias'. Deve certificar-se de que os veredictos proferidos nos tribunais sejam justos e de que as decisões tomadas pelas assembléias populares beneficiem a comunidade como um todo (Skinner, 1999, pp. 104-105).

Na Inglaterra dos séculos XVI e XVII, o perfeito cidadão deveria ser obediente e útil ao Estado. O Estado inglês, nesse período, mais do que estar representado "por", estava encarnado "na" figura do Rei. Hipoteticamente, pode-se afirmar, citando Luis XVI, que também os Reis ingleses afirmavam: "O Estado sou Eu". Além disso, quando em 1531 Henrique VIII rompeu com a autoridade do Papa, o chefe do estado inglês passou a ser, também, o chefe da Igreja no reino. (Cf. Kantorowicz, 1998). O currículo das escolas de gramática preparava para o serviço e para a obediência política e religiosa ao Rei.

Enquanto Cícero se concentra na *res publica*, Quintiliano também considera os deveres do *bonus civis* na monarquia, e o faz de um modo que claramente leva sua análise a parecer ainda mais relevante para seu público renascentista. Além de litigar 'perante juízes que são obrigados a proferir julgamentos de acordo com a lei', podemos descobrir-nos 'a serviço do imperador ou de algum outro magistrado que tenha discernimento para chegar a seu próprio veredicto'. Quando isso acontece, devemos adotar uma abordagem diferente, expondo nossos argumentos, menos num estilo forense do que à maneira de alguém que oferece conselhos quanto ao curso de ação mais útil a ser adotado. Posteriormente, Quintiliano amplia essas observações, de modo a incluir toda a questão do comportamento apropriado a ser adotado pelo cidadão ao falar na presença de um príncipe. Nunca devemos nos esquecer 'que de modo algum será apropriado sequer a mesma voz, os mesmos gestos e a mesma postura que usaríamos ao nos apresentarmos perante o senado, o povo ou seus magistrados' (Skinner, 1999, p. 105).

O valor da educação nas humanidades, para os teóricos ingleses, também se expressava, segundo Skinner, na preparação daqueles que serviriam como assessores ou conselheiros pessoais dos líderes de suas comunidades, fossem eles

príncipes ou nobres (1999, p.105). Essa ênfase na consultoria, ainda segundo Skinner (p. 106), ajudou a fomentar o interesse por tratados sobre a importância dos “cortesãos”.

A tradução de Sir Thomas Hobby para *Il libro del cortegiano* [O livro do cortesão], de Castiglione, originalmente lançado em 1561, pôs em voga um eloqüente apelo a que o perfeito cortesão fosse educado ‘nos estudos chamados Humanidades’, e a que tratasse a meta de seus estudos como a de aconselhar seu príncipe, ‘para que possa abrir-lhe a mente e sempre informa-lo com franqueza da verdade de todo e qualquer assunto que ele deva compreender’ (Skinner, 1999, p. 106).

A idéia que Skinner sintetizou está assim exposta no “Cortesão”:

Pretendo que nas letras ele seja mais que medianamente erudito, pelo menos nesses estudos que chamamos de humanidades, e não somente da língua latina, mas também da grega tenha conhecimentos para as muitas e várias coisas que nelas estão divinamente escritas. Seja versado nos poetas e não menos nos oradores e historiadores, e exercitado também em escrever versos e prosa, especialmente nesta nossa língua vulgar... (Castiglione, 1997, p. 67).

A função do cortesão é tão política quanto a do príncipe, afirma Castiglione, pois é o cortesão que ajuda o príncipe a governar (1997, pp. 274-275).

Portanto, creio que o objetivo do cortesão, do qual não se falou até aqui, é ganhar a tal ponto, por meio dos atributos que lhe forma conferidos por estes senhores, a benevolência e o espírito do príncipe a quem serve, que possa dizer-lhe sempre a verdade sobre cada coisa que lhe convenha saber, sem temor ou perigo de desagradar-lhe (Castiglione, 1997, p. 271).

Desde o século XVI, o método de ensino usado nas escolas de gramática inglesas seguia as determinações da gramática latina de William Lily, a *Lily's Latin Grammar*. O livro era composto de duas partes, que marcavam os níveis de aprendizagem da gramática latina. A primeira parte, intitulada *Accidence*, definia a morfologia da língua latina, e tinha como objetivo a identificação e análise das partes

de um discurso, com especial atenção à declinação dos nomes e à conjugação verbal. A segunda parte continha a *Grammar* ou *Syntax*, tratando dos mecanismos relativos à construção de proposições.¹⁰

Sucessivas edições da *Lily's Latin Grammar* durante o século XVI comprovam seu uso pelos docentes ingleses (Cf. Cagnolati, 2002, p. 30). O uso dessa gramática adquiriu caráter obrigatório em 1559. Como parte do processo de controle da instrução promovida pela Reforma Anglicana, a Rainha Elizabeth determinou que aqueles que desejassem ensinar numa escola com a licença do bispo local, só poderiam fazê-lo se comprovassem conhecer a *Lily's Latin Grammar*.

Mas, nos escritos educacionais ingleses sobre a educação, de fins do século XVI aos decênios centrais do século XVII, Skinner (1999) e Cagnolati (2002) localizaram uma insatisfação generalizada frente aos anos excessivos que os alunos passavam aprendendo apenas o latim e o grego. A lentidão no ensino, segundo os teóricos ingleses, era causada pelo método então utilizado para o ensino de línguas.

11

Skinner cita como exemplo dessa corrente a manifestação de Mulcaster, que, em 1580, já reclamava que se perdia tempo demais na aprendizagem do latim e do grego, o que acabou restringindo a formação nas humanidades ao estudo das letras clássicas (Cf. 1999, p. 46).

Cagnolati, por sua vez, faz referência “à notável quantidade de lamentações e comentários negativos que afluíam aqui e acolá nos escritos de intelectuais, docentes e teólogos” (2002, p. 25). Utiliza duas fontes básicas para comprovar sua colocação: o tratado *Of Education* (1640), de John Milton (1608-1674), e *Idea of education*, de John Aubrey (1626-1697). A autora trabalha mais detidamente as idéias de Milton.¹²

Segundo Cagnolati, John Milton afirma que, primeiramente, gastava-se um tempo excessivamente longo com o aprendizado do latim e do grego: sete ou oito anos. Esse tempo gasto, porém, não era bem aproveitado, pois não produzia o aprendizado do perfeito padrão desses idiomas, que garantia o acesso às autoridades (Cf. 2002, p. 25).

Além disto, continua Milton, a falta de rigor nos métodos de ensino conjugava-se ao domínio despótico do docente sobre os alunos, que se valia, por vezes, de métodos rígidos e brutais. Aliado ao fastio do método de ensino, a postura do mestre dificultava ainda mais o nascimento de um interesse sincero pelo estudo das línguas,

tornando o aprendizado cada vez mais demorado e estéril (Cf. Cagnolati, 2002, pp. 25-26).¹³

A perda de tempo e as dificuldades com a aprendizagem do latim são confirmadas por John Aubrey:

Para o aprendizado do latim, o modo comum de ensino é longo, tedioso e propositalmente nocivo aos espíritos tenros, ingênuos, fazendo-os odiar o aprendizado; e eles não podem ser censurados por isto. A maioria das regras é difícil de serem entendidas numa exposição lógica ou metafísica, e todos têm dificuldade de compreender o que querem dizer (Aubrey *apud* Cagnolati, 2002, p. 31).¹⁴

2.3 – A reforma no método de ensino de línguas

2.3.1 – Base didática

De acordo com Cagnolati (2002, p. 32), foi no pensamento comeniano, elaborado em *Janua Linguarum Reserata* (1631) e em *Orbis sensualium pictus* (1658), que os teóricos educacionais ingleses buscaram a base didática para a reforma do método de ensino das línguas,

Até as primeiras edições de *Janua Linguarum Reserata*, Comenius era desconhecido na Inglaterra. Editada em 1631, a obra foi traduzida imediatamente para o inglês por John Anchoran, com o título de *Porta Linguarum*. Trazia o texto em três colunas: inglês, latim e francês. Anos mais tarde, Thomas Home fez outra tradução, preservando o título e a apresentação em duas colunas: latim e vernáculo (inglês, no caso).

Janua Linguarum Reserata teve numerosas edições que deram notoriedade a Comenius nos meios intelectuais. Nela, Comenius propunha um método para o ensino do latim, que privilegia o aprendizado da língua fundado na relação palavra-coisa, com a explícita finalidade de formar no estudante a imagem mais concreta do mundo. Comenius colocava-se, assim, contra os métodos de ensino de línguas que partiam do aprendizado da estrutura gramatical e dos artifícios retóricos, como a *Lily's Latin Grammar*, sem fazer referência aos objetos sensíveis que as palavras

representam. Propunha, ainda, que o aprendizado do latim deveria se dar *pari passu* ao do vernáculo.

Em 1633, Comenius fez os primeiros contatos com Samuel Hartlib, um exilado polonês que vivia na Inglaterra. Deve-se lembrar que, em 1628, Comenius havia sido exilado na Polônia. A convite de Hartlib, em 1641 Comenius visitou a Inglaterra, para apresentar ao Parlamento suas idéias de reforma do método de ensino das línguas.

Na ocasião, foi convidado a participar da implantação do *Collegium Lucis*, uma academia na qual se cultivaria o saber universal. Mas o projeto não foi levado adiante por Comenius. Por conta dos levantes dos parlamentaristas contra Carlos I, Comenius retirou-se da Inglaterra, já em 1642. O *Collegium Lucis* veio a ser, mais tarde, a *Royal Academy* (Cf. Collins, 1998, p. 529).

Comenius deixou na Inglaterra um grupo de pedagogos, que Cagnolati designou de “primeira geração de comenianos”: Samuel Hartlib (1600-1662), John Dury (1596-1680) e Hezekiah Woodward (1590-1675).¹⁵

Orbis Sensualium Pictus foi traduzida e publicada em 1659, um ano após a primeira publicação em Amsterdã. O responsável pela tradução da obra foi Charles Hoole.

No prefácio que Hoole acrescentou a sua tradução de *Orbis Sensualium Pictus*, apontou que a obra não serviria apenas ao aprendizado do latim e do vernáculo, mas também seria útil para nortear o trabalho dos professores, ao demonstrar o caminho a seguir para o ensino das línguas (Cf. Hoole, 1994, p. 65). Para instruir os professores quanto à melhor forma de utilizarem *Orbis Sensualium Pictus*, Hoole indicou que passos deveriam seguir.

Em primeiro lugar, o professor deveria apresentar as imagens aos alunos; depois, descrevê-las em latim e em inglês. Feita a apresentação e a descrição, o professor deveria destacar as principais palavras que geram a compreensão do tema. Em seguida, deveria fazer com que os alunos decorassem a lição que acompanha a imagem, já suficientemente explicada pelo professor e compreendida pelos alunos. Feito isto, o professor deveria ensinar palavra por palavra, para que os alunos as usassem numa composição. Por fim, deveria apresentar os substantivos e conjugar os verbos, de acordo com os exemplos fornecidos pela lição (Cf. p. 64-65)¹⁶.

Charles Hoole, Batshua Makin (1600-167?), e Mark Lewis (?), formaram a “segunda geração de comenianos” na Inglaterra. Eram *school-masters* com longa experiência no ensino. A motivação desses mestres diante da didática comeniana advinha da necessidade de acelerar o tempo de aprendizagem, segundo a linha prática educativa de Comenius, válida e sustentada, particularmente no âmbito lingüístico, na relação entre as coisas e as palavras (Cf. Cagnolati, 2002, p. 36).¹⁷

As idéias de Comenius respondiam às necessidades de reforma do método de ensino das línguas na Inglaterra, não só porque ofereciam um caminho correto e eficaz, mas também porque preparavam o aprendizado do latim, paralelamente ao do vernáculo. A inovação metodológica foi um instrumento para a aquisição da consciência lingüística, fundamental para a formação do perfeito cidadão. Tão importante para essa formação era a aprendizagem o cultivo do vernáculo, como expressão da identidade e autonomia nacionais.

2.3.2 – Mudanças estruturais

A Reforma Anglicana modificou profundamente as relações entre a Igreja e o Estado, o que repercutiu na organização das escolas. Deve-se lembrar que boa parte das escolas de gramática inglesas estava sob o controle da Igreja Romana. Entre 1536 e 1540, Henrique VIII pôs fim à assistência dada às ordens religiosas e nacionalizou suas terras; suprimiu escolas monásticas e catedrais e dissolveu ordens religiosas.¹⁸

Outros atos de monarcas ingleses continuaram impondo limites ao funcionamento das escolas. Em 1552, Eduardo VI lançou o *Ato de Uniformidade*, que exigia obediência à Igreja Anglicana. O Ato fixava, também, que todo o clero que se rebelasse deveria ser expulso de suas igrejas. Os mestres-escolas, segundo o Ato, eram obrigados a professar a fé e a assistir aos serviços religiosos da Igreja Anglicana.¹⁹

O controle sobre a instrução teve outros capítulos: em 1559 Elizabeth estabeleceu que ninguém poderia ensinar em uma escola sem a licença do bispo local, obtida depois de haver superado um exame relativo à ortodoxia religiosa: *Lily's Latin Grammar*, *Thirty-Nine Articles* e *Commom Prayer Book*, que constituíam a bagagem cultural que um escolar deveria fornecer a seus

alunos, exercitando em estrita observância o percurso educativo das novas gerações (Cagnolati, 2002, p. 28).²⁰

Desde 1571, um arquidiácono visitava as escolas para verificar a conduta moral do mestre e sua obediência às normas fixadas. Citando os estatutos de escolas da época, Cagnolati (2002, p. 30) informa que o mestre deveria ser “um religioso puro, nem papista e nem puritano, de comportamento grave, com uma conversação sóbria e honesta, que não beba ou fume, apto a ensinar e severo em seu governo”. Os estatutos determinavam, ainda, a bagagem de conhecimentos que eram obrigatórios a um mestre: versado em latim e grego, e diplomado mestre em artes.

Entre 1560 e 1640, filhos de mercadores, comerciantes, artesãos, homens de leis, intendentess de grandes propriedades etc., procuravam as escolas de gramática como forma de promoverem sua ascensão social. Esses jovens não podiam ficar tanto tempo nas escolas sem fazer progressos nos estudos liberais. Para aqueles que não ingressavam nas Universidades, a formação nas escolas de gramática os habilitaria para o exercício de funções que exigiam o domínio de aptidões intelectuais, como as funções de notário, secretário, administrador, mestre-escola, conselheiro ou chanceler. Para aqueles que buscavam maior especialização, a formação nas escolas de gramática era condição de acesso às Universidades.

O período de expansão econômica e comercial que a Inglaterra conheceu a partir do reinado de Elizabeth (1558-1603) reforçou a *middle class* e aumentou a procura por escolas de gramática. As medidas de controle sobre as escolas e os professores, determinadas pela Reforma Anglicana, afetaram a organização escolar.

2.4 – A *New Discovery* de Charles Hoole e a proposição do professor-pastor

A descrição das circunstâncias históricas em que foi produzido o tratado de Charles Hoole permite localizar os motivos últimos que levaram o autor a elaborar a obra, bem como, permitem ver nas proposições que fez em *A New Discovery*, as respostas às demandas feitas às escolas de gramática inglesas do século XVII.

Pode-se afirmar que as principais questões a que Hoole procurou responder foram: reforma do método de ensino das línguas; atendimento, em tempo limitado,

nove anos no máximo, dos estudantes que procuravam as escolas de gramática para adquirir a formação que os credenciaria para o exercício de funções determinadas e para o acesso às Universidades; reestruturação das escolas de gramática afetadas pelas medidas da Reforma Anglicana; estruturação das novas escolas de gramática, obedecendo às determinações do Estado e da Igreja; formação, por meio dos estudos liberais, dos homens que representassem o ideal do perfeito cidadão para servir ao Estado e a Igreja; obediência à ortodoxia religiosa e política, e uma disciplina escolar menos brutal e com maior eficiência para controle do comportamento e do aproveitamento escolar.²¹

As respostas dadas por Charles Hoole configuraram um professor que pode ser chamado, como o professor comeniano, de “professor-pastor”. Assim como na *Didática Magna*, o modelo que deu forma ao professor-pastor de *A New Discovery* foi Jesus Cristo. Mas, obedecendo à particularidade do caso inglês, o Rei era a representação de Cristo. Logo, o modelo que configurou o professor-pastor de *A New Discovery* foi o do Rei, que era também o pastor do reino (Cf. Kantorowicz, 1998, p. 141).

Hoole dedica *A New Discovery* a todos os professores de gramática que estivessem empenhados em aplicar um novo, seguro e agradável método de ensinar. Alerta que esse método não é o mais fácil, mas é preferível ao antigo, referindo-se ao método baseado na *Lily's Latin Grammar*. Hoole indica que o tratará detidamente, para que os professores, agindo com arte e discrição, possam ensinar corretamente as crianças. A justificação para todo esse empenho, de Hoole e dos professores para os quais propôs o tratado, está no serviço indispensável prestado à Igreja e à Comunidade.²²

A todos os adeptos do bom ensino, mas mais especialmente aos professores de gramática.

Não há vocação mais útil à Igreja e à Comunidade do que a de Mestre-Escola; nenhuma é mais embaraçosamente complicada, na qual Arte e Discrição, as duas essências de um Mestre-Escola, são desejadas. Devemos observar detidamente as imperfeições das crianças e cooperar para que sejam superadas, sem censurar.

A Constância em um bom Método é o meio pelo qual um aluno é educado; mas com Método. Entre muitos dos que são usados, este é o melhor, não o mais facilmente seguido. Mas asseguramos que é mais correto, detalhado, gratificante e preferível ao que é usado comumente, apesar de não ser o melhor, e que os homens generosamente esquecem.

Tenho usado constantemente nos cursos de gramática que leciono Autores combinados com exercícios; adequando-os ao entendimento inicial das crianças e aos seus progressos. Eu trabalho (sempre de acordo com o que elas aprendem) para fazê-las conhecer as principais disciplinas, pois em caso de troca de Mestres, não advirão desencorajamentos e perda de tempo, como usualmente ocorre quando as crianças não têm prontos os fundamentos para aprender (Cf. Hoole, 1913, p. xv-xvi).²³

Cícero já havia alertado que a vida daqueles que se dedicam ao bem da comunidade é mais trabalhosa, exigindo estudo e empenho, mas que, por outro lado, é a forma de vida que serve a propósitos úteis e dignos.

O objetivo último dos mestres-escolas é, segundo Hoole, formar bem aqueles que servirão à Igreja e à Comunidade. Dessa forma, a tarefa dos professores é a mais importante do reino.

Se nós buscarmos o benefício da Igreja e da Comunidade, não encontraremos melhor forma de empregar nosso tempo e estudo do que no treinamento das crianças para que se tornem bons instrumentos a serviço de ambos (Hoole, 1913, p. viii).²⁴

Hoole afirma também que, apesar do peso da responsabilidade que carregam, Deus os está ajudando e abençoando:

Quando um homem é constante em sua tarefa, demonstrando amor às crianças, discreto em seu comportamento, como um bom discípulo e um honesto cristão, desejoso de servir a Deus plenamente em seu chamado de mestre-escola, pode desempenhar sua tarefa sem grandes perturbações, sejam físicas ou mentais. Deus em sua misericórdia me capacitou, e todos em seu labor nessa necessária profissão, para perseverar em seu dever, apesar dos desencorajamentos que possam ocorrer (Hoole, 1913, p. 298).²⁵

No caso da Inglaterra, servir à Igreja e à Comunidade significava servir ao mesmo soberano, o Rei, isto, desde que Henrique VIII proclamou-se chefe da Igreja e do Estado inglês, representante de Deus na terra.²⁶

Como foi visto, segundo a doutrina protestante, o pecado original tornou o homem impossibilitado de discernir entre o bem e o mal. Para que não reinasse a confusão entre os homens, Deus estabeleceu a necessidade do monarca espiritual e do monarca temporal. O monarca inglês, porém, reivindicava para si o controle dos dois poderes. Como chefe da Igreja Anglicana, o Rei podia representar os dois poderes. Ele era, então, a cabeça do *corpus mysticum* da Igreja e do Estado. A idéia de reino como *corpus mysticum* está em São Paulo.²⁷

Courtine (Cf. 1985, p. 96) e Kantorowicz (Cf. 1998, p. 124) trabalham com a idéia de que os Estados construídos na entrada da modernidade, o caso inglês mais especificamente, ao contrário do que tem sido afirmado nas teorias políticas, não se assentavam em uma laicização crescente, mas sim, em uma base mística. As doutrinas teológicas-eclesiásticas que justificaram o poder dos papas foram usadas para justificar o poder dos monarcas. O modelo de funcionamento da Igreja foi transplantado para a burocracia estatal (Cf. Courtine, 1985, p. 109-110).²⁸

A disputa que se travou na Inglaterra renascentista entre os aliados do Rei e da Igreja de Roma tem uma base neo-testamentária, segundo Courtine (Cf. 1985, p. 92), em São Paulo, principalmente. Do lado do papa, os tratados foram escritos por jesuítas, entre eles Suarez e Bellarmino; a mesma ordem que foi impedida de lecionar por atos dos reis ingleses.

Hobbes, em *Leviatã*, afirma que o Rei podia reivindicar o poder temporal e espiritual, porque, entre outros motivos, era descendente dos reis das tribos de Israel, que detinham o poder espiritual e temporal. Diz ainda:

Governo temporal e espiritual são apenas duas palavras trazidas ao mundo para levar os homens a se confundirem, enganando-se quanto ao seu *soberano legítimo* (...). Portanto, nesta vida, o único governo que existe, seja o do Estado, seja o da religião, é o governo temporal (...) Os doutores da Igreja são chamados pastores, e assim o são também os soberanos civis. Mas se entre os pastores não houver alguma subordinação, de maneira a que haja apenas um chefe dos pastores, serão ensinadas aos homens doutrinas contrárias, que

poderão ser ambas falsas (...) Quem é esse chefe dos pastores, segundo a lei da natureza, já foi mostrado: é o soberano civil (Hobbes, 1974, p. 281).

Jaime I também se denominava o pastor em seu reino. Em seu discurso ao Parlamento, em 1603, afirmou: “O que Deus então uniu, nenhum homem separa. Eu sou o marido, e a ilha inteira é minha legítima esposa; sou a cabeça e ela é meu corpo; sou o pastor e ela é meu rebanho” (*apud* Kantorowicz, 1998, p. 141).

O Rei era o pastor, assim com Cristo era o pastor, o que conduzia o homem a seu destino. Jaime I reclamava para si o *status* de *christomimesis*, de ser como Cristo, para então, poder justificar seu poder. A metáfora cristocêntrica foi muito usada pelos juristas dos reis ingleses, segundo Kantorowicz (Cf. 1998, *passim*). Uma das linhas argumentativas postula que o Rei, como Cristo, tem dois corpos: um corpo natural e um político, assim como Cristo, que tinha um corpo carnal e outro divino.²⁹

Em São Paulo, na *Epístola aos Efésios 4: 15-16*, por exemplo, está fundada a metáfora organológica, mais tarde trabalhada pela filosofia escolástica, que sobreviveu por muito tempo na Inglaterra, do século XIV ao XVII (Cf. Kantorowicz (1998, p. 270). Desse *corpus* o rei é a cabeça, e os súditos, os membros. Para que tudo funcione bem, os súditos devem obedecer ao Rei.³⁰

É a este rei, que garante a unidade do reino, que o professor, na obra de Hoole deveria servir. O professor serve ao Rei e a Cristo. O professor é pastor, como o Rei e como Cristo. O que almeja é educar os homens que sirvam à Igreja e à República. Segundo Courtine (Cf. 1985, p. 105), é a obediência ao príncipe que faz um cidadão. Era dever dos súditos ingleses obedecer ao Rei.³¹

[Na Inglaterra do século XVI havia] uma propaganda massiva em defesa da realeza, inculcando a opinião de que o primeiro dever do cidadão é obedecer ao soberano, a primeira obrigação dos homens era com seu país, envolvendo a subordinação a todos os aspectos da realeza... (Stone, 1979, p. 100).³²

Se Cristo foi pastor, foi também o primeiro professor, como está em *João 6:15-17*. Trata-se, aqui, do mesmo “Cristo docente” de Santo Agostinho, de Comenius e de Lutero. Cristo, por seu magistério divino, por ensinar como se chega ao Pai, mantém a unidade da humanidade, garantindo o destino celeste de toda

humanidade. O Rei também deveria manter a unidade do Reino (Cf. Kantorowicz, 1998, *passim*).³³

Era corrente na época, segundo Courtine, a idéia do soberano como modelo de humanidade, criado à imagem e semelhança de Deus, como Cristo. O autor cita um trecho de H. de Boys:

[Os Reis] foram nomeados deuses, do mesmo modo que eles são, em seu poder, a imagem de Deus. Mestre em obediência, que os súditos lhes devem. Senhores, como proprietários de bens e das vidas dos homens. Soberanos, não têm pessoas que lhes são superiores. Protetores, por serem o escudo e a muralha (...), cujos comandos servem de testemunho de sua prudência e proeminência, ao espelhar sua divindade. Faltava que os reis fossem, pois nós não somos sem eles, e faltava que nós os seguíssemos, porque sem os reis, a vida humana só seria confusão e desordem. Eles sustentam os homens, da mesma forma que Deus sustenta os anjos. O mundo não poderia existir sem rei. É como uma segunda alma do universo, um esteio que sustenta o mundo (*apud* Courtine, 1985, p. 107).³⁴

Kantorowicz afirma que na Inglaterra era comum encontrar-se “um misticismo semiteológico com respeito ao Príncipe” (1998, p. 143).

Além disso, no círculo de Frederico, começava-se a combinar a idéia dinástica com doutrinas filosóficas implicando uma crença em certas qualidades e potencialidades reais que residiam no sangue dos reis e criavam, por assim, dizer, uma espécie real de homem. Em uma carta ao jovem filho de Frederico, o rei Conrado IV, por exemplo, o seu autor dizia (...) que a nobreza do sangue [real] é distinguida pela infusão de uma alma sutil e nobre que coloca os Príncipes à frente de outros homens suscetíveis de aprendizado (Kantorowicz, 1998, p. 203).

Lançando mão da comparação com o Sol, Castiglione estabelece o estatuto divino do príncipe.

Por isso, assim como no céu o sol, a lua e outras as estrelas mostram ao mundo, quase como num espelho, uma certa semelhança com Deus, também

na terra, imagem de Deus muito mais semelhante são aqueles bons príncipes que o amam, o reverenciam e mostram aos povos a esplendida luz de sua justiça, acompanhada de uma sombra daquela razão e inteligência divina; e Deus, com eles, participa da sua honestidade, equidade, justiça e bondade e daqueles outros felizes bens que eu não saberia citar, os quais representam para o mundo o testemunho muito mais claro de divindade do que a luz do sol ou o contínuo movimento do céu com o curso variado das estrelas (Castiglione, 1997, p. 288).

O modelo do Rei era Cristo (Cf. Kantorowicz, 1998, p. 265-269); o modelo dos súditos era o Rei, e conseqüentemente, Cristo. Servindo ao Rei, serviam a Cristo. Hoole compartilha desse conceito de servir a Deus, à Igreja e à Comunidade, isto é, ao Rei, em sua tarefa de mestre-escola.

Na maior parte do tempo eu busco forças nas águas do Senhor, e peço que Ele me proteja dos perigos, me proteja e me ajuda a bem desempenhar minha tarefa, para que eu chegue salvo ao Porto que tenho buscado; isto para honra e serviço de sua divina Majestade, e para benefício da Igreja e da Comunidade, na boa educação das crianças (Hoole, 1913, p. 125).³⁵

Para formar os servidores da Igreja e da Comunidade, Hoole propõe um currículo que, de resto, já estava estabelecido há pelo menos um século -- os estudos liberais. A escola de gramática prepararia para o exercício da cidadania na Inglaterra renascentista, preparando produtores de consenso e súditos fiéis, servidores da Igreja e da República.³⁶

2.5 – Didática para o professor

Caro Senhor [Robert Sanderson], as bênçãos de Deus estiveram comigo nos trinta e sete anos de experiência nesta penosa, mas confortante profissão de ensinar em escolas. Penso que agora não é desapropriado descortinar para o mundo qual método eu tenho usado até agora, e com o qual eu resolvi continuar, da forma como Deus me permitiu entender esta profissão de mestre-

escola - da qual eu fui primeiramente encarregado, e na qual eu tenho persistido, por seu encorajamento (Hoole, 1913, p. iii).³⁷

Essa fastidiosa, mas importante profissão de mestre-escola, só se faz necessária, segundo Hoole, porque os homens devem ser educados para executar a tarefa que lhes foi destinada cumprir.

Essa questão que cerca os alunos ainda não está suficientemente resolvida: Alexandre estava destinado ao êxito pelas ações anteriores de Filipe, seu Pai, ou foi Aristóteles que o instruiu na forma de conquistá-lo? (Hoole, 1913, p. vii).³⁸

Em *A New Discovery*, Hoole instrui o professor para que cumpra a sua vocação de mestre-escola, em que se configura como professor-pastor. Hoole parte do pressuposto de que, assim como o aluno, o professor deve ser instruído.

Antes de tratar do método e da arte de ensinar, Hoole apresenta a lista das obras e dos autores que devem ser usados na escola de gramática. Essa lista indica o currículo que deve ser seguido, que não difere muito do que vinha sendo aplicado nas escolas da Inglaterra há pelo menos um século. O currículo composto pelas artes liberais foi dividido, por Hoole, em seis séries (*forms*) (anexo 1).

A New Discovery é composta por quatro tratados: (1) *A petty-schoole*, demonstrando o modo de ensinar as crianças pequenas a ler em inglês com delícia e facilidade (especialmente) de acordo com o novo primário; (2) Os deveres dos professores assistentes ou a “plataforma para ensinar gramática”; (3) O método dos mestres, ou exercitando os alunos nas gramáticas, autores e exercícios de grego, latim e hebreu; (4) A disciplina escolar ou o modo de organizar uma escola de gramática, orientando os inexperientes para dirigir todos os alunos sem confusão.³⁹

Antes de aprenderem latim, grego, hebreu, retórica, oratória, poesia, história e religião, os alunos devem aprender a ler em inglês. Por isto, o tratado que aborda a *petty-schoole* antecede os demais, que tratam do método para os estudos liberais.

Hoole concorda com os preceitos comenianos quanto à facilidade de ensinar o latim em relação à língua vernácula. Afirma, contudo, que as lições de latim só devem ser introduzidas depois que as crianças formaram as bases da língua vernácula. Isto é o que se pode depreender da análise do primeiro tratado.

A proeminência do inglês em *A New Discovery* também pode ser explicada em razão do pertencimento de Hoole ao grupo dos teóricos que defendia o aprendizado do vernáculo como forma de solidificar a identidade e autonomia nacionais. Manifesta sua intenção de trabalhar pela estruturação e difusão do vernáculo, ainda em sua produção como tradutor de livros a serem usados nas escolas.⁴⁰

Sobre a importância da *petty-schoole*, Hoole afirma que: “A *petty-schoole* é o lugar onde na verdade os primeiros princípios de toda religião e aprendizado podem ser ensinados (Hoole, 1913, p. 28)”.⁴¹

Partindo do pressuposto que após a *petty-schoole* a criança ingressará na escola de gramática, onde se exercitará na retórica e na oratória, Hoole propõe que desde a *petty-schoole* fossem trabalhadas as habilidades úteis para o exercício do *vir civilis*, como a pronúncia perfeita das palavras.

Hoole indica, nesse primeiro tratado: “como uma criança pode ser auxiliada na primeira pronúncia das palavras”; “como uma criança pode ser ensinada com deleite a conhecer todas as suas letras em pouco tempo”; “como ensinar uma criança a falar distintamente”, e “como uma criança pode ser ensinada a ler qualquer livro em inglês, perfeitamente” (Cf. Hoole, 1913, pp. 1-23).⁴²

Há cinco órgãos ou instrumentos de fala, isto é, os lábios, os dentes, a língua, o céu da boca e a garganta, na correta combinação dos quais se faz uma justa pronúncia de cada letra, de acordo com cada uma das vinte e quatro letras do alfabeto inglês (...), a sua doce pronúncia consegue-se mais pela imitação do que pelo preceito, e dessa forma o professor deve cuidar para que dê a cada letra o seu som distinto e claro (...), mostrando que é a pronúncia que apresenta o homem, e é suficiente para fazer de alguém um orador” Hoole, 1913, pp. 2-4).⁴³

Vemos que esse curso tem sido muito eficaz em curto tempo, tanto com crianças mais sagazes, como com as de apreensão mais lenta (como é a maioria). (...) Se elas forem ensinadas de modo mais agradável para sua apreensão mediana, indubitavelmente terão aprendido tão alegremente quanto rapidamente (Hoole, 1913, pp. 4-5).⁴⁴

Pode-se usar uma peça de marfim com 24 buracos ou subdivisões. Em cada uma grava-se uma letra e brinca-se com as crianças em colocar sobre a peça a letra que encaixa. Em alguns dias ela aprenderá o alfabeto completo (Hoole, 1913, pp. 6-7).⁴⁵

A maneira mais comum de ensinar uma criança a falar distintamente é, depois de conhecidas as letras do alfabeto, fazer combinações de vogais com consoantes, identificando-as no *Horn-Book*, e repetindo-as várias vezes...

Procedendo dessa forma, algumas crianças são mais aptas para aprender bem (...), e outras passam muitos dias se exercitando em dizer as lições, e mesmo depois de muito trabalho, portam-se como e chegam a rejeitar tudo, tornando-se inaptas para ler qualquer outra coisa (Hoole, 1913, pp. 11-12).⁴⁶

Você pode usar o modo comum, ou o meu, que vou expor a seguir (se achar melhor) para ajudar as crianças a ler no novo primário:

1. Faça as crianças conhecer as vogais e pronunciá-las sozinhas, porque assim aprenderão a pronunciar adequadamente sem ajuda.
2. Ensine-as o verdadeiro valor e a força das consoantes, e as avise das imperfeições dos sons, para que possam ir fazendo distinções entre eles e as vogais.
3. Proceda com a silabação (ba, be, bi, bo, bu etc) para que percebam a verdadeira força das consoantes e o som perfeito das vogais. Continue com as combinações para que percebam o valor das consoantes se alterar quando estão na segunda ou terceira sílabas.
4. Proceda às combinações inversas - ba, be, bi, ab, eb, ib - e assim com todas as consoantes.
5. Outras letras podem ser acrescentadas para que elas aprendam a falar bab, bad, nip, pin etc.

Este é um bom método para ensiná-los a pronunciar palavras mais difíceis (Hoole, 1913, pp. 13-14).⁴⁷

Para ensinar nessa escola, Hoole recomenda que os professores devam ter as seguintes qualificações:

O professor da *petty-schoole* deve ser uma pessoa piedosa, comedida e de comportamento discreto, deve ter afeição às crianças, algum conhecimento em

latim e habilidade para escrever e em Aritmética. Deve saber guiar seus alunos para a leitura em inglês, e depois para a escrita. Não deve misturar em seu ensino partes dos *Accidents*, ao menos que perceba espíritos férteis que podem ser introduzidos no aprendizado do latim... (Hoole, 1913, pp. 30-31).⁴⁸

Hoole faz referência aos espíritos tenros, que não devem ser iniciados no latim, exceto os que demonstrem aptidão para isto, pois os alunos da *petty-schoole* devem ter entre quatro e cinco anos de idade. Depois dos dois ou três anos em que devem permanecer na escola, passarão aos primeiros estudos do latim (Cf. Hoole, 1913, p. 23).

Embora o título do segundo tratado seja “Os deveres dos professores assistentes, ou a plataforma para ensinar a *Lily’s Grammar*”, o aprendizado perfeito do latim não se baseia apenas no uso da *Lily’s Latin Grammar*. Esse caráter não exclusivo da *Lily’s* está indicado desde a lista dos autores a serem estudados da primeira à terceira série.

Segundo a exposição de Hoole nesse tratado, o aprendizado do latim se faz em três séries. No final dessas três séries, os alunos devem ler e escrever perfeitamente em inglês e latim. A divisão por capítulos mostra a ordem que deve ser seguida no ensino do inglês e do latim:

Em primeiro lugar, aquelas crianças que chegam às escolas de gramática sem saber ler perfeitamente em inglês devem ser aperfeiçoadas, para que dêem continuidade ao seu aprendizado. Mais uma vez aparece, para Hoole, a relação entre o aprendizado do latim e do inglês.

A necessidade de bons professores de inglês nas localidades onde se estabelecem escolas de gramática é devido ao fato de que nem todas as crianças começam a aprender latim antes de ter uma boa leitura em inglês (Hoole, 1913, p. 1).⁴⁹

É a este fim que servem as indicações do capítulo um do segundo tratado:

Como ajudar as crianças que ainda têm leitura imperfeita em inglês ao chegar na escola de gramática; e como prepará-las mais facilmente para o início do latim (Hoole, 1913, p. 1).⁵⁰

Para o aprendizado do inglês, Hoole indica como livros a serem usados pelos professores duas gramáticas, *Mr. Pool's English Accidents* e *Mr. Wharton's English Grammar*, e *Orbis Pictus* (Cf. Hoole, 1913, pp. 6-7).

Definido o aprendizado do inglês, procede-se ao do latim. Para “ensinar às crianças da primeira série os rudimentos da gramática contidos nos *Accidents*, e [para] prepará-las para o latim com facilidade e prazer”, Hoole sugere o seguinte exercício, usando o *Setentiæ Puerilis*:⁵¹

1. Traduza as sentenças em latim para o inglês, e depois do inglês para o latim.
2. Decline os substantivos e as formas dos verbos completamente, e dê as regras para concordância e construção das palavras.
3. Construa belas sentenças escritas em latim e inglês, e as registre em folhas pequenas, que serão usadas para discursar e fazer composições.
4. Para melhor fixar as lições na memória, você pode começar questionando-os com questões simples, que serão facilmente respondidas ao localizar palavras nas *Sentenças*.
5. Leve-os a imitar sentenças, mudando, às vezes, algumas das palavras, e, em outras vezes, sua disposição gramatical.
6. Dê-lhes algumas sentenças apenas em inglês para que traduzam para o latim eles mesmos, e então leve-os a comparar o exercício feito com o texto do livro, e veja onde podem ser acrescentadas ou retiradas palavras e quais regras devem ser corrigidas (Hoole, 1913, p. 39).⁵²

Os ensinamentos religiosos são também aproveitados para as lições de latim e inglês.

Aos sábados, depois deles disserem as Preces do Senhor, o Credo, e os Mandamentos em inglês e latim, eles podem proceder ao Catecismo Reformado, primeiro em inglês, e então em latim, ou o contrário (Hoole, 1913, p. 53).⁵³

Todas as noites eles devem traduzir dois versos dos *Provérbios* para o latim, e dois do *Testamento* em latim para o inglês... (Hoole, 1913, p. 79).⁵⁴

Hoole instruiu os professores assistentes, ainda, quanto ao modo de

...fazer as crianças, da segunda forma, perfeitas nas regras dos gêneros dos substantivos, e no pretérito-perfeito e auxiliares dos verbos, contidos no *Propria quæ maribus*, *Quæ genus*, e *Præsentî*; e como iniciá-las a escrever e falar apropriadamente em latim. (Hoole, 1913, p. 43).⁵⁵

...fazer as crianças, da terceira série, perfeitas na sintaxe latina, chamada, comumente, verbo pessoal; como, também, fazê-las conhecer a *Prosódia*; e como ajudá-las a construir e analisar, e a escrever e falar verdadeira e elegantemente em latim. “ (Hoole, 1913, p. 55).⁵⁶

Para “levar as crianças ao grau mais avançado, se elas fizeram progressos em gramática, e [para] trabalhar mais rapidamente no ensino do latim, com aqueles que estão nos anos da discipulação” (1913, p. 81), Hoole indica como aproveitar um simples ditado. Antes, dá uma lista das palavras que devem ser utilizadas. O tema do ditado é a conversa que Eva teria tido com a serpente no paraíso.⁵⁷

Serpens. Eva.

S. Cur vê-tu-it vos De-us ve-sci ex o-mni-bus ar-bo-ribus po-ma-ri-i? E. Li-cet no-bis vê-sci fru-cti-bus ar-bo-rum po-ma-ri-i; tan-tum De-us no-bis in-ter-di-xit e-a ar-bo-re, quæ est in me-di-o po-ma-ri-o, ne vê-sce-re-mur fru-ctu e-jus, ne-ve e-ti-am at-tin-ge-re-mus, ni-si vel-le-mus mo-ri (...)

Agora se você lhe perguntar se escreveu Serpente, Eva, Besta, Deus *Nequaquam*, e *Ita* com letras grandes, e as outras palavras com letras pequenas; ele pode dizer a você (se ele aprender as regras) que nomes próprios, começando sentenças, e palavras mais importantes que outras, começam com letras grandes, e em outros lugares, letras pequenas são usadas. Se você perguntar a ele, porque se pronuncia *ve-tu-it* e não *vet-u-it*, ele lhe dirá, porque uma consoante entre duas vogais tem som continuado (Hoole, 1913, pp. 100-101).⁵⁸

No topo da hierarquia entre os professores, estabelecida em *A New Discovery*, estão os professores de grego, hebreu e das últimas lições de latim. Mesmo sendo os “mestres”, esses professores também necessitam de instruções para sua profissão. É para esses professores que Hoole elaborou o terceiro tratado.

Tendo mostrado como devem proceder os professores assistentes, passo (Deus queira) às descobertas sobre o método dos mestres, de todo concorde com o que eu mesmo tenho praticado, ou observado em outros de minha profissão. E eu espero que estas minhas pequenas descobertas possam animar alguém de grande saber e experiência, para fazer também públicas suas observações (Hoole, 1913, pp. 124-125).⁵⁹

De acordo com o terceiro tratado de *A New Discovery*, intitulado “O método dos mestres, ou exercitando os alunos nas gramáticas, autores e exercícios de grego, latim e hebreu”, é a partir da quarta série, quando têm doze anos, aproximadamente, que os alunos começam a se exercitar na arte da oratória e da retórica, continuam a se exercitar no inglês e no latim, e iniciam-se no grego e no hebreu ⁶⁰.

Os fundamentos das artes da oratória e da retórica devem, porém, ter sido previamente aprendidos na *petty-schoole*, em que os alunos aprendem a pronúncia perfeita das palavras, indispensável para um “bom homem inglês”. O aprendizado do padrão perfeito do inglês e do latim, porta de acesso aos clássicos, deveria ser adquirido desde a primeira série, como indica o segundo tratado.

Com relação ao trabalho dos professores da quarta série em diante, assim como o trabalho dos professores da *petty-schoole* fornecia a base para o trabalho dos professores assistentes, o dos professores assistentes (*ushers*) deveria servir de plataforma para o trabalho dos “mestres” (professores de latim, grego, hebreu, retórica e oratória, responsáveis pelas quarta, quinta e sexta séries).

Por meio do cumprimento de seu dever, o professor-assistente coloca as fundações para o ensino da gramática, o amor dos autores, e o uso de outros apoios consagrados, para os alunos adquirirem conhecimento das palavras e das regras do latim, para falar e para escrever. O mestre pode mais facilmente proceder com seu trabalho, e dessa forma, continuar mantendo o que foi adquirido e acrescentando outros conhecimentos (Hoole, 1913, pp. 129-130).⁶¹

Embora as prescrições para o trabalho dos professores assistentes tenham sido apresentadas por Hoole no segundo tratado, o trabalho dos professores assistentes não se restringe ao ensino do inglês e do latim. Segundo as prescrições,

deve haver assistentes em todas as séries da escola de gramática, com a função de auxiliar os mestres. Sobre a divisão das tarefas entre professores-assistentes e mestres, Hoole indica que:

... a escola de gramática deve ser dividida em seis séries, que devem ser dispostas ordenadamente em uma sala, que deve ser dividida em seis, de modo a que as tarefas de uma série não atrapalhem a de outras. Deve haver seis hábeis assistentes, um para cada série, que devem ensinar de acordo com o método apontado pelo mestre e (pois cada um é mais hábil naquilo que conhece) observar os alunos mais fracos para ajudá-los.

O mestre não deve se ocupar de um trabalho duplo (como acontece usualmente), dando as partes principais das lições e inspecionando e orientando todas as atividades; mas deve (e isto já é trabalho suficiente para ele) cuidar de prescrever tarefas, examinar os alunos de todas as séries, verificar se os exercícios estão sendo feitos corretamente, se a boa ordem é constantemente observada, se todos os assistentes são hábeis e diligentes em seu trabalho e moderados em executar as correções necessárias... (Hoole, 1913, pp. 226-227).⁶²

Ainda sobre a divisão de tarefas entre assistentes e mestres, Hoole cita Mulcaster, que em seus *Preceitos* afirmou:

‘Não é recomendável que os assistentes ajam como comumente se têm observado nas escolas de gramática, em que são os mestres de si mesmos. Os assistentes devem assistir o mestre quando solicitados, e sempre de acordo com suas determinações. Cabe aos assistentes o que é mais simples e fácil’ (Hoole, 1913, p. 233).⁶³

O trabalho dos assistentes guarda ainda aquela característica de base, de plataforma. Hoole concentrou os argumentos para os professores-assistentes ao tratar das bases para os estudos liberais. Postas as bases, os mestres podem trabalhar. Pode-se depreender disso que, embora sempre supervisionados pelo mestre, os assistentes deverão ser mais responsáveis pelo ensino dos fundamentos, devendo por isso, receber prescrições diretas. Para o ensino de grego, hebreu, retórica e oratória, para o qual Hoole elabora o terceiro tratado, os mestres é que

são indicados. E serão esses mestres que, da quarta à sexta série, nortearão os assistentes em como auxiliá-los.

Hoole estabeleceu uma hierarquia entre os professores, que confirma, ao recomendar que salários devem ser pagos aos professores e seus assistentes: “Seria desejável que fosse pago constantemente um salário de 100 libras por ano para o mestre, e de 30, 40, 50, 60, 70, 80 libras, por ano, para os seis assistentes...” (Hoole, 1913, p. 227). Assim, mestres devem ganhar mais do que assistentes, e os salários dos assistentes devem aumentar de acordo com a série em que atuam.

Hoole estabeleceu também uma sequência graduada para o trabalho dos professores, ao integrar as disciplinas ministradas num currículo, no qual os grupos de alunos são cumulativamente preparados para aprenderem coisas novas, tendo firmando os “pré-requisitos”.

O que permite a integração do trabalho dos professores e dos assistentes é a obediência a princípios comuns que devem ser observados no exercício de suas funções. Princípios que, por sua vez, forneceram a base para as prescrições de Hoole.

1. É não só possível, como necessário, fazer com que as crianças entendam suas tarefas, para que se iniciem em seu aprendizado. Elas não devem ser sobrecarregadas, pois isto faz com que elas não confiem naqueles que estão dirigindo-as nas tarefas.
2. É necessário que os professores não desprezem o aprendizado que as crianças conquistam.
3. As coisas mais familiares e óbvias devem ser primeiro ensinadas, assim como as mais fáceis devem vir antes.
4. As frases e vocábulos mais fáceis e comuns devem ser ensinados juntos à gramática latina, acompanhados dos autores escolares que auxiliam em seu aprendizado.
5. Os alunos devem saber quais são e como usar cada regra, como aprenderam, desde que não sejam forçados a aprendê-las.
6. Os livros mais usados devem ser lidos, e podem, depois, ser ensinados na escola de gramática.
7. As crianças devem conhecer todas as matérias, e devem ser hábeis a escrever em um bom estilo, para demonstrar a imitação dos autores, ao fazer exercícios, antes de se porem a criar suas próprias frases.

8. É tirano um mestre que bate no aluno sem que haja uma causa que o aluno entenda. Ele deve saber o que fez de errado, e então, pode ser punido. Assim a punição terá mais efeito.
9. Alguns mestres-escolas jovens são mais rápidos para aprender a estrutura de um bom método, então, eles o aplicam nos exercícios escolares.
10. Nenhum homem é sempre correto com o método, por isso, outro professor deve observá-lo e ajudá-lo.
11. Muitos mestres que são excelentes, não têm paciência para acompanhar o esperar o desenvolvimento dos alunos, e para fazê-los passar dos rudimentos para os exercícios gramaticais. Outros, são bons com os rudimentos, mas não são aptos para fazer os alunos se desenvolverem nos exercícios mais avançados.
12. Em muitas escolas, apenas um professor arca com todo o peso de ensinar sozinho, sem a ajuda de um assistente.
13. Ninguém está apto a ensinar numa escola de gramática se não conhecer profundamente os melhores autores clássicos.
14. É o primeiro dever dos mestres-escolas instruir os alunos nos princípios da religião cristã, e fazê-los conhecer a Sagrada Escritura.
15. Muitos alunos das escolas de gramática não vão para a Universidade; e os pais não têm muita paciência para deixar seus filhos ficarem longos anos na escola. Isso é bom para o mestre que se empenha em fazer uso de método de ensino simples e rápido.
16. É muito necessário e desejado que alguns de nossos mais renomados mestres-escolas beneficiem os outros, publicando o método com o qual têm procedido para ensinar (...), o que fazem é muito favorável para o bem da Igreja e da Comunidade... (Hoole, 1913, p. 306-308).⁶⁴

Mas, assim como os professores da *petty-schoole* e os professores-assistentes, os mestres também necessitam de um método para ensinar. Hoole instruiu os mestres, por exemplo, a respeito de:

Como fazer os alunos da quarta série serem perfeitos na arte da gramática e nos elementos da retórica. Como iniciá-los no grego com facilidade. Como exercitá-los (lendo Terêncio, Ovídio, Sturm, *Metamorfoses*, *Janua Latinæ Linguæ e Epístolas*) com a cópia das palavras e leitura de suas derivações e diferenças, e na variação de suas frases. Como mostrar a eles a forma correta da dupla tradução, e como escrever no mais puro estilo latino. Como exercitá-

los em todo tipo de versos em inglês e latim, e torná-los aptos a escrever fácil, e elegantemente, epístolas em inglês ou latim, para todas as ocasiões (Hoole, 1913, p. 129).⁶⁵

Para tanto, Hoole elaborou as seguintes instruções, que expressam seu cuidado com a periodicidade semanal das lições.

1. Toda manhã leia seis ou sete versos do Testamento em Latim, traduzindo-o para o inglês...
 2. Toda terça-feira pela manhã, repita uma parte da gramática latina...
 3. Os alunos devem, às terças e quartas, de manhã, ler os trechos que escolherem da *Elementæ Rhetorica*...
 4. Quando eles estiverem familiarizados com a retórica, você pode usar algumas partes de manhã para a gramática grega...
 5. Terêncio deve ser o primeiro autor usado, mas não exclusivamente, pois Túlio, por exemplo, derivou sua eloquência dele e muitos outros nobres autores também. O valor dessa obra está, inclusive, em apresentar a essência do latim e os mais valorosos exemplos a serem traduzidos para o inglês. A obra trata, também de valores morais...
- Terêncio deve ser lido pelos alunos constantemente, de segunda à quinta-feira... (Hoole, 1913, pp. 130-138).⁶⁶

Apesar de a gramática grega ter sido introduzida na quarta série, a gramática latina deveria continuar sendo ensinada. Dessa forma, o aluno poderia atingir o domínio perfeito do grego, sem perder a familiaridade com o latim. O mesmo padrão se repete na quinta e na sexta séries. Na quinta série, continuam os exercícios de tradução do latim para o grego e, depois, do grego para o latim. É introduzido o aprendizado da arte de improvisar discursos retóricos em latim e grego, e da arte da oratória (Cf. Hoole, 1913, pp. 167-189). Na sexta série, continuam o latim e o grego e começam os estudos de hebreu (Cf. Hoole, 1913, pp. 190-209).

Ao prescrever um programa de estudos para a escola de gramática, no qual as disciplinas, independentemente de seu grau de aprofundamento, são mantidas pelas diversas séries, Hoole demonstra entender que o uso continuado, ou o exercício constante, permite a mais perfeita memorização, e assim, a habilidade com as línguas, de acordo com o padrão almejado. Ao indicar ao mestre que lições

deveria dar aos alunos durante as semanas, Hoole não prescreveu o que deveria ser feito às sextas-feiras, pois, com vistas à perfeita memorização, esse dia deveria ser empregado na repetição das lições dos dias anteriores.

Não fiz menção nos tratados anteriores a qualquer coisa para se fazer nas sextas-feiras, pois esse dia é comumente usado, na maioria das escolas, na repetição do que foi aprendido nos dias anteriores da semana; de acordo com o costume, e porque esta é a principal forma para as crianças reterem na memória o que aprenderam, eu confirmo o uso (Hoole, 1913, p. 260).⁶⁷

A necessidade de repetir constantemente os exercícios é mais uma das exigências para que o professor cumpra sua função de professor-pastor, a serviço da Igreja e da Comunidade. Mesmo consciente do fastio que sua tarefa lhe impõe, o professor deveria sempre lembrar -- e Hoole não poupa esforços para fazer com que se lembre -- que empenhar sua vida no ensino era, na verdade, exercer um sacerdócio divino.

Imagino que não cause menos satisfação nos pais, e é um meio calar as indiscretas queixas que alguns têm sobre o trabalho dos mestres-escolas, apresentar o método a ser seguido no ensino e pelo qual os professores possam fazer suas crianças progredirem, de acordo com suas presentes apreensões quanto aos anos que passam nas escolas.

O Deus do céu e da terra, em Quem somente devemos buscar apoio, concedeu as dádivas e o refrigério para sua plantação. Na graça do bom aprendizado, suas plantinhas podem beber e crescer em todas as bênçãos. E no abundante conhecimento de nosso Senhor Jesus Cristo, alcançamos a vida eterna. Amém (Hoole, 1913, pp. 208-209).⁶⁸

Servidores fiéis e úteis não deveriam apenas ser formados nas letras e nas artes, afirma Hoole, mas também para a obediência. Assim como elaborou prescrições para os professores formarem os alunos nos estudos liberais, Hoole também lhes indicou, no quarto tratado, “A disciplina escolar ou o modo de organizar uma escola de gramática, orientando os inexperientes para dirigir todos os alunos sem confusão”, como incutir nesses alunos o princípio de autoridade que gera a obediência, fundamental para a disciplina escolar e social.

Ao estabelecer as bases da obediência necessária para a manutenção da ordem social, *A New Discovery* configura o professor, não apenas como responsável pela disciplina escolar, mas também como agente da disciplina social: “A autoridade é a verdadeira mãe da devida ordem, que o mestre deve cuidar em todas as coisas para manter...” (Hoole, 1913, p. 233).⁶⁹

Para manter “a autoridade perante seus alunos” (Hoole, 1913, p. 233), o professor deve obedecer a alguns requisitos:

1. Ele deve ser correto em todas as coisas, e comportar-se como o mestre de si mesmo, não apenas ao refrear aquelas enormes e escandalosas faltas que todos vêem, mas também suas pequenas paixões, principalmente, a cólera... Ele deve empenhar-se, verdadeiramente, para manter-se inalterável em todas as conversas como um cristão, ainda mais entre seus alunos, que têm no professor um exemplo a ser imitado...
2. Quando determinar que algo deve ser feito, deve explicar para os alunos a que fim se presta aquela atividade, para que entendam seus benefícios e inconvenientes...
3. A principal forma para fazer os alunos amarem e respeitarem seu professor é mostrar-se compassivo com eles, não puni-los por todos os erros, mas sim fechar um olho para os deslizes, que devem, depois, ser expostos em particular...
4. Mas nada produz tão bons resultados na boa natureza das crianças do que os encorajamentos e elogios constantes por seus bons feitos...
5. Em alguns lugares os professores podem ser muito severos para corrigir e repreender seus alunos (...), [mas] o que um professor deve fazer é manter-se calmo em suas admoestações aos alunos... (Hoole, 1913, pp.234- 237).⁷⁰

De comportamento moderado, justo, prudente e firme, o professor configurado por Hoole encarna as virtudes morais. Benevolente para com os alunos, determinado em cumprir sua tarefa com vistas ao fim maior a que se presta, demonstra a prática das virtudes divinamente infundidas. Na posse das virtudes, o professor é um exemplo a ser imitado, assim como Cristo, e como o Rei.

Ao opor-se ao castigo e recomendar a compaixão, Hoole fez coro ao humanismo erasmiano, que critica os velhos métodos de disciplina escolar, e que defende a mansuetude e moderação no trato com os alunos.

Essa espécie de homens seria decerto a mais miserável, a mais aflita, a mais malquista pelos deuses, se eu não tivesse o cuidado de mitigar os incômodos de tal profissão com gêneros especiais de loucura. Não estão eles sujeitos apenas às cinco pragas e flagelos do epigrama grego, mas ainda a seiscentos outros. Sempre famélicos e sujos em suas escolas, ou melhor, nas suas cadeias ou lugares de suplícios e de tormentos... (Erasmus, 1972, p. 92).

Seja como for, a essa educação deve proceder-se com firmeza e brandura e não como é de praxe, pois, como o fazem atualmente, em lugar de interessarem os jovens nas letras, desgostam-nos pela tolice e crueldade. Deixem-se de lado a violência e a força: nada a meu ver abastarda mais e mais embrutece uma natureza generosa. Se quereis que o jovem tema a vergonha e o castigo, não o calejeis nele (Montaigne, 1972, p. 88).

Hoole adverte que, para fazer valer a sua autoridade, o professor não deve lançar mão da palmatória, um dos meios então mais utilizados nas escolas, mas, se necessário, pode fazer uso de um outro:

Quanto à férula, eu desejo, por muitas razões, que ela se faça desnecessária nas escolas. Uma boa vara, sem nós, (...) já faz bem o serviço sem quebrar nenhum osso, ou pôr em perigo algum membro do corpo... (Hoole, 1913, p. 277).⁷¹

Deus é a principal fonte da autoridade do professor. É o temor a Deus que cabe ao professor incutir nos alunos, diariamente. É isto que abre espaços na consciência e permite o estabelecimento de outros modelos de autoridade.

Agora o bom mestre-escola cumpriu zelosamente o seu dever com Deus e com a Igreja (que ele serve com a boa educação das crianças), ao nutrir e fazer crescer o temor a Deus. Para este fim, ele pode, em todos os dias do Senhor, pela manhã, uma hora antes da hora da Igreja, instruí-los nas doutrinas do catecismo, com a leitura de livros excelentes, como as exposições das preces do Senhor, o Credo e os Mandamentos... (Hoole, 1913, p. 269).⁷²

Assim como o estudo do catecismo, da Bíblia, de livros de histórias bíblicas e dos Salmos (cf. p. 287), a prática religiosa era, para Hoole, um agente disciplinador. O comportamento das crianças nos serviços religiosos deveria servir, ainda, para medir a quantas andava a autoridade do professor.

Depois de ler um Salmo, de fazer uma prece, o professor pode ir junto com as crianças, enfileiradas duas a duas, à Igreja, onde é requisito que sentem ordenadamente e sob as vistas do mestre. Este método é especialmente válido para controlar os comportamentos revoltosos na Igreja, o que acontecem sempre com os alunos, quando eles sentam espalhados ou em cantos onde não podem ser vistos (...). Tenho observado que o nono cânone da Igreja prescreve que todo mestre-escola deve manter seus alunos quietos na Igreja, e examiná-los quando retornam para a escola, sobre o que eles ouviram do sermão, o que eles só poderão dizer se estivessem sentados no local adequado e com atenção.

Depois dos serviços religiosos terminados pela tarde, o mestre pode voltar para a escola. Os alunos devem seguir o professor. Chegando à escola, o professor pode examiná-los, oralmente, ou com um exercício escrito, sobre o sermão. (Hoole, 1913, pp. 269-270).⁷³

Assim como a obediência a Jesus Cristo garante a vida eterna (Cf. Hoole, 1913, p. 209), a obediência ao professor vale uma recompensa.

Aqueles alunos de todas as séries, que se mostrarem os mais estudiosos e diligentes em suas tarefas, constantes em observar e manter a boa ordem, podem ser apontados como exemplos que seus colegas devem seguir e imitar. E, quando algum deles se sair melhor do que esperado nos exercícios, pode receber algum pequeno presente do professor, como uma caneta de pena nova, um caderno de anotações... (Hoole, 1913, p. 276).⁷⁴

2.6 –O professor-pastor em *A New Discovery*

Para ensinar numa escola de gramática, o professor deveria conhecer os autores que fornecem o padrão das línguas inglesa, latina, grega e hebraica. Deveria, ainda, dominar os exercícios por meios dos quais os alunos poderiam adquirir o aprendizado perfeito dessas línguas. E deveria, também, manter sua

autoridade entre seus alunos, de modo a que concorresse para o bom andamento das aulas e para os fins sociais postos às escolas de gramática. Usando as palavras de Jaime I, o professor deveria ser como um pastor, que apascenta suas ovelhas, de forma correta e mansa.

Assim como o cortesão, o professor divide com o rei a responsabilidade política pelo governo do reino. É o trabalho do professor que lança as bases que permitem ao rei governar. O professor forma os alunos nas artes que são necessárias às funções do governo. Forma-os, também, na disciplina que deve ser observada para a manutenção da ordem pública.

Como afirmou Luc Vincent, a vida dos homens no século XVII estava ordenada por e para Deus. Era Deus o fundamento da existência do homem, e era Deus que fornecia as leis que organizavam a vida dos homens na terra. Mas, se era Deus quem ordenava a vida dos homens, era o professor que deveria fazer com que Suas leis servissem a seu fim de ordenação, ao incuti-las nos alunos. Essa função pedagógica-política-religiosa do professor configurado em *A New Discovery* permite, mais uma vez, afirmá-lo como um professor-pastor.

O professor de *A New Discovery* é o que serve, por vocação, à Igreja e à Comunidade. Hoole elaborou *A New Discovery* para que esse serviço viesse a ser o mais correto possível. A vocação do professor é um chamado de Deus e, seguindo a ética reformada, ao chamado divino (*calling, beruf*, vocação) deve-se atender com solicitude, dedicação e método. Já dizia São Paulo: "... viva cada um segundo a condição que o Senhor lhe assinalou em partilha e na qual ele se encontrava quando Deus o chamou. É o que prescrevo para todas as Igrejas" (I Cor 7: 17).⁷⁵

¹ Na Inglaterra, tanto as escolas privadas, ou escolas livres, quanto as escolas públicas, eram pagas. As escolas públicas eram instituídas por piedosos fundadores, municipalidades ou associações comerciais e de ofícios, que contribuíam para sua manutenção, providenciando as dependências da escola, o recrutamento, o salário e o alojamento dos mestres. Na maioria das vezes, os alunos estudavam e viviam nas dependências das escolas. Os membros das associações que mantinham as escolas públicas podiam se tornar seus curadores e diretores. As escolas privadas eram instituídas por particulares, no caso, os próprios mestres das escolas. As escolas funcionavam, geralmente na casa desses professores, que também mantinham uma pensão. Deveriam obter uma licença da autoridade episcopal ou municipal para funcionar.

² A designação *grammar scholl* – liceu, ginásio ou colégio secundário – era dada, na Inglaterra, às escolas que tinham a função de preparar os candidatos ao ensino universitário, fornecendo-lhes uma base gramatical e literária. As escolas de gramática podiam ser públicas ou privadas.

³ A edição de 1913 do tratado pedagógico de Hoole apresenta uma lista de doze dos seus trabalhos, incluindo os já mencionados: *An easy entrance to the Latin tongue*. 8º, London, 1649; *Propria quae maribus, Quae genus and As in praesenti, Englished and explained*. 8º, London, 1650; *Terminationes*

et exempla declinationum et conjugationum. 8º, London, 1650; *Lily's Latin grammar fitted for the use of schools*. 8º, London, 1651; *Corderius' school-colloquies, English and Latin*. 8º, London, 1657; 8º; *Vocabularium parum Anglo-Latinum... A little vocabulary*. 8º, London, 1657; *Culmann's Sentences for Children, translated*. 8º, London, 1658; *Comenii Orbis Pictus, translated*. 8º, London, 1659; *Catonis Disticha de moribus*. 8º, London, 1659; *Pueriles confabulationum Angli-latinae*. 8º, London, 1659; *Centuria epistolarum Anglo-Latinarum*. 8º, London, 1660; *Examinatio grammaticae Latine*. 8º, London, 1660. A lista foi feita por Ernest T. Campagnac, que também providenciou e introduziu a edição de 1913 de *A New Discovery*. Para transcrever a lista de obras foi obedecida a apresentação original. Apenas os títulos das obras foram grafados em itálico, para obedecer às normas vigentes para citações de títulos em línguas estrangeiras. Realizadas as pesquisas, as obras citadas de Hoole foram localizadas como disponíveis apenas no acervo da *British Library*.

⁴ Em Rotterdam, Hoole aplicou as propostas então elaboradas para reformar o ensino de gramática: introduziu a divisão dos alunos em nove séries graduadas, sob a tutela, cada uma, de dois ou três professores, em que se estudava latim, grego e hebreu.

⁵ A obra de Hoole, *A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole, in Four Small Treatises*, será referida apenas como *A New Discovery*.

⁶ “... and the satisfaction of some friends, printed what *Method* and *Order* you once saw I had writ out, and which upon your approbation, and my own further experience, I have thought meet to observe constantly, reserving ever the liberty of varying in matters of circumstance, as occasion shall require (Hoole, 1913, p. xiii). (tradução livre)
Robert Doughty era diretor da escola de Wakefield, onde Hoole fez seus primeiros estudos.

⁷ “But alas, we that wholly undergoe the burden of School-teaching, can tell by our own experience, how laborious it is both to mind and body, to be continually intent upon the work, and how irksome it is (especialmente to a man of a quiet temper) to have so many unwilling provocations unto passion...” (Hoole, 1913, p. ix). (tradução livre)

⁸ Do trabalho de David Hamilton (1987) vem a “permissão” para se falar em “currículos” já no século XVI. O autor aponta que o termo “currículo” surgiu no léxico educacional europeu ainda no século XVI, como um instrumento sociológico de auxílio da política estatal (p. 18). Aponta, ainda, que nos livros sobre educação produzidos no século XVI já era possível detectar a relação estabelecida entre os currículos das escolas de gramática e a política do Estado (p. 20).

⁹ Todos esses tratados foram escritos em vernáculo. Com exceção de Ascham, todos os outros autores foram mestres-escolas praticantes (Cf. Skinner, pp. 41-43).

¹⁰ William Lily estudou no *Magdalen College*, em Oxford. Depois de obter o mestrado em Artes, peregrinou a Jerusalém. Na volta, se fixou na Itália, onde aperfeiçoou o conhecimento das línguas grega e latina e sua cultura clássica. Começou sua carreira de tradutor e professor de latim em Londres. Foi convidado por John Colet (1467-1519), em 1512, para ser diretor da escola de gramática da Catedral *St Paul*. Escreveu uma breve síntese do latim que foi publicada sob o título de *Grammaticae Rudimenta*. A *Lily's Grammar* foi resultado de seu ensino e dos ensaios de sua primeira obra. Foi amigo de Erasmo e Thomas Moore.

¹¹ A versão para o português do texto de Antonella Cagnolati, em italiano no original, foi feita, para uso restrito, por Bruno Bontempi Jr.

¹² Cagnolati alega concentrar sua argumentação nas proposições de John Milton, dada a notoriedade de sua figura (Cf. 2002, p. 25). John Milton estudou na Escola da Catedral *St Paul*, fundada em 1509, por John Colet, em Londres. Colet manteve uma intensa correspondência com Erasmo. Na Escola de *St Paul* foi implantada a gradação de ensino e a divisão em classes. “Sabemos por Erasmo, que [havia] uma sala redonda com o chão em degraus. Estava dividida em quatro partes – uma capela e três salas de aula – por meio de cortinas móveis” (Delumenau, 1994, vol. II, p. 76). Milton deu aula no Christ's College, em Cambridge, fundado em 1442. O tratado *Of Education* foi dedicado ao amigo Samuel Hartlib (1600-1670). Por intermédio de Hartlib, Milton pode ter conhecido as idéias de Comenius quanto ao ensino das línguas. Um dos princípios do método comeniano era o ensinar tudo

a seu tempo, sem abreviar ou estender o aprendizado. Esse princípio pode ter dado mais argumentos para Milton criticar o método de ensino das línguas que vigia na Inglaterra.

¹³ Em diversas passagens de suas obras, Lawrence Stone (1979) aponta que a brutalidade era um método freqüentemente empregado pelos mestres-escolas ingleses nos séculos XVI-XVII.

Como exemplo contrário aos efeitos negativos produzidos no aprendizado pelos métodos brutais do professor, pode-se citar a descrição que Delumeau fez de um estudante do século XVI, retratado por Jan Van Scorel: “O rapazinho, de doze anos, com uma boina vermelha, tem numa das mãos e pena e na outra uma folha de papel. Tem a fronte ampla e um rosto sereno e feliz, adivinhamos que não tem dificuldades de aprendizagem e que lhe não batem muitas vezes. Bom aluno de mestres humanistas, já tem o seu latim, como sugere o texto que por sua mão escreveu na folha de papel: *Omnia dat Dominus non habet ergo minus* (O Senhor dá tudo e nem por isso fica com menos)” (Delumeau, 1994, vol. II, p. 67).

¹⁴ “As for grammar learning, the commonest way of teaching it is so long, tedious and preposterous that it breaks the spirits of the fine, tender, ingenious youths and makes them perfectly to hate learning; and they are not to be blamed for it. Most of their rules which they commonly learn are as difficult to be understood as a logic or a metaphysic lecture, and the authors they read as hard to be understood as any they read when they come to be men” (Aubrey *apud* Cagnolati, 2202, p. 31). (tradução livre)

Vale destacar que John Aubrey foi o primeiro biógrafo de Thomas Hobbes (1588-1679). Teórico do Estado, Hobbes escreveu, entre outras obras, *Elementos da lei natural e política* (1640), *Sobre o cidadão* (1642) e *Leviatã* (1668). A produção de Hobbes é objeto de estudo de Skinner (1999). Baseado nos escritos de Hobbes, Skinner reexamina a transição fundamental de uma cultura humanista para uma cultura científica no pensamento moral e político europeu.

¹⁵ Hartlib publicou, em 1647, *Considerações para a feliz realização da reforma da Igreja e do estado na Inglaterra*, e em 1656, *Um método certo e verdadeiro de aprender a língua latina*.

John Dury foi clérigo puritano. A pedido de Hartlib escreveu *The Reformed School* (1650), na qual defendia a combinação dos ideais de bondade e fraternidade, com os princípios pedagógicos de Comenius. Woodward foi mestre-escola em Aldermanbury, em 1619, e clérigo puritano em Bray, em 1649. Escreveu *A light to grammar and other arts and sciences*, em 1641, dedicado a Hartlib, e *A child's patrimony*, em 1649,

¹⁶ No primeiro tratado de *A New Discovery*, Hoole, indicando o método de aperfeiçoar as crianças em inglês e de prepará-las para o latim, recomenda que os professores consultem, para utilizar *Orbis pictus*, o prefácio que redigiu.

¹⁷ Makin foi preceptora de famílias nobres inglesas. Escreveu *An Essay to Revive the Antien Education of Gentlewomen*. Considerava que *Orbis* era a obra adequada para o aprendizado das línguas, pois o tornava mais rápido e proveitoso. Sustentava que o aprendizado das coisas e das palavras deveria ocorrer paralelamente, porque as palavras não têm existência separada das coisas, não podendo, então, ser apresentadas separadamente. O aprendizado léxico de uma criança deveria ser incrementado com o aprendizado concreto. As dificuldades encontradas por mestres e alunos fizeram Makin duvidar da eficácia da *Lily's*. Makin considerava deficiente a metodologia didática cujo único meio de ensinar latim fosse a *Lily's*.

Lewis, assistente de Makin na escola londrina, projetou uma série de livros texto com uma estrutura fiel a *Janua*. Entre eles podem ser citados: *An Essay to facilitate the Education of Youth* (1670), *Grammaticae Puerilis* (1671), *Plain and Short Rules for Pointing Periods and Reading Sentences Grammatically* (1675). *Vestibulum Technicum* (1675). Lewis chegou a afirmar, contudo, que havia uma deficiência no ensino da língua em Comenius no que diz respeito à terminologia técnica (abundante em Hoole, diga-se de passagem).

¹⁸ Segundo O'Malley (2004, p. 426): “Os jesuítas não entraram na Inglaterra antes de 1580, e mesmo então só havia três deles – Robert Persons, Emerson e Edmund Campion. No ano seguinte, Campion foi decapitado e executado por ‘traição’ ”.

¹⁹ Resumidamente, podem-se indicar as seguintes datas e documentos da Reforma Anglicana: 1531, Henrique VIII funda a Igreja Anglicana; 1534, Henrique VIII, pelo *Ato de Supremacia*, proclama-se

chefe da Igreja na Inglaterra, enviado por Deus; 1552, Eduardo VI lança o *Ato de Uniformidade*; 1563, Elizabeth I, proclama os *39 Artigos da Igreja Anglicana*, que fixam a ortodoxia anglicana; 1618, Jaime I lança *The Book of Sports*, onde indica o comportamento adequado dos ingleses anglicanos, opondo-se aos rigores puritanos; 1622, Jaime I lança o *Ato de Conformidade*, que como o *Ato de Uniformidade*, exige que clero e professores se convertam ao anglicanismo, sob pena de proibição do exercício de suas tarefas, expulsão e morte; 1655, Carlos II proclama o *Ato das Cinco Milhas*, que proíbe os pastores não-conformistas de ensinar dentro de um limite de 5 milhas de seus púlpitos.

²⁰ “Il controllo sull’istruzione divenne capillarre: nel 1559 Elisabeta I stabilí che nessuno avrebbe potuto insegnare in una scuola senza la licenza del vescovo locale, da ottenersi dopo aver superato um esame relativo allá ‘brto dossia’ religiosa; insieme veniva elaborato um curriculum indispensabile: la *Grammar* di William Lily, i *Thirtry-Nine Articles* e il *Boork of Commom Prayer* consituirono il bagaglio culturale Che ogni scuola avrebbe dovuto fornire ai próprio alunni, esercitando in tal modo uno stretta vigilanza sui percorsi educativi delle giovani generazioni (Cagnolati, 2002, p. 28). (tradução livre)

²¹ Kenneth Charlton afirma que as escolas da Inglaterra dos séculos XVI e XVII foram importantes instrumentos para manter a ordem pública e criar uma conformação religiosa (Hamilton, 1987, p. 21).

²² Comunidade, no caso inglês, tem mais o sentido de coisa pública, reino (Cf. Hill, 2002, p. 13).

²³ “To all favourers of good learning, but more especially, to the Teachers of Grammar. There is no calling more serviceable to Church and Common-wealth, then this of a Schoole-Master; none then it more perplexingly toylesome, where Art and Discretion, the two essentials of a Schoole-Master, are wanting. Seeing we have especially to deale with children's imperfections, which are warily to be observed and helped, not strictly to be censured.

That Constancy in a good Method in the mean to make a Scholar is by all affirmed; but which Method, of many that are used, is the best, is not easily determined. Sure we are, that the nearest, easiest, and plainest is most grateful, and the rather if it lye along with the common-rode, which men are generally toth to foregoe, thought it be not always the readiest way.

It hath therefore been mine endeavour to set on and proceed in such a course of teaching Grammar, and most useful, and usually received Authours, with continued Exercises; so as children might form the beginning understand their present taske, and that also further to the succeeding work. I labour so (ever as they learn) to acquaint them with the main matters, that in case of change of Masters, they may not sustain such discouragement and loss of time, as usually betides, when children are not grounded in what they learn” (Hoole, 1913, pp. xv-xvi). (tradução livre)

²⁴ “If we look at the benefit of Church and Common-wealth; wherein can we better employ our time and study, then in training up of children to become serviceable instruments of much good in both” (Hoole, 1913, p. viii). (tradução livre)

²⁵ “Which, a man that is Constant to his employment, loving towards children, discreet in his behaviour, a well grounded Scholar, and an honest Christian, desirous to serve God cheerfully in the calling of a Schoole-Master, may undoubtedly perform without any extraordinary toyle or disturbance, either of mind or body. God in mercy enable me, and all that labour in this necessary profession to persevere in our duty, whatever, discouragements may seem to attend it” (Hoole, 1913, p. 298). (tradução livre)

²⁶ Deve-se lembrar que Wyclif (1320-1389), doutor em Oxford, disseminou idéias contrárias à Cúria Romana e ao poder do papado sob autoridades laicas (Cf. Delumeau, 1994, vol. II, p. 339). Observe-se que as posições defendidas por Hus devem muito a Wyclif.

²⁷ Várias citações de São Paulo referem-se à idéia da Igreja como *corpus Christi*. Como Coutine e Kantorowicz indicam, o Estado moderno buscou sua justificação numa base mística, e assim a idéia de São Paulo foi aplicada à definição do Estado. Kantorowicz (1998, p. 126-127) aponta que Paulo trabalhou o conceito de Igreja como *corpus Christi*, mas “a noção de *corpus mysticum*, até então empregada para definir a hóstia, estava se transferindo gradualmente – a partir de 1150 –para a Igreja como corpo organizado da sociedade cristã unida no Sacramento do Altar”.

Em São Paulo, ver I Cor, 12: 12, 27; I Cor 6: 15; Ef 4: 4, 15-16; Ef 25; Ef 5: 30. "Ora, vós sois o corpo de Cristo e sois os seus membros, cada um por sua parte" (I Cor, 12:, 27).

²⁸ São exemplos das teses pró-pontificiais citadas por Courtine (1985): *Defensio fidei, De Legibus* (s/d), de Suarez; *Tractatus brevis de duplia potestae praelatorum et laiconum*, de Augustinus Trimphus, e *Manuscrit inedit*, de Bellarmino.

²⁹ Em toda a sua obra Kantorowicz trabalha com essa idéia, mas inicia a apresentação de seus argumentos às páginas 48-67, e 107.

³⁰ "Mas, seguindo a verdade em amor, cresceremos em tudo em direção àquele que é a Cabeça, Cristo, cujo Corpo, em sua inteireza, bem ajustado e unido por meio de toda junta e ligadura, com a operação harmoniosa de cada uma de suas partes, realiza o seu crescimento para a sua própria edificação no amor" (Ef 4: 15-16).).

Kantorowicz (Cf. 1998, p. 126) indica, também que S. Tomás trabalhou a idéia de Igreja como *corpus mysticum* em *Suma Teológica*, vol. III, questão VIII, resposta 3.

Ainda Kantorowicz (Cf. pp. 135-146; 220; 223; 232) trabalha o conceito de *corpus mysticum* na construção da idéia de povo como um todo unido e organizado, e trata da importância da obediência ao rei, segundo o princípio de que corpo e cabeça devem estar em harmonia.

Deve-se lembrar, ainda, que para os jesuítas o conceito organológico é muito caro. Ver, por exemplo, os dois últimos capítulos das *Constituições da Companhia de Jesus*, de 1558, que tratam dos temas: "Cabeça e o Governo que dela descende" e "Conservação e desenvolvimento de todo o corpo da Companhia em seu bom estado" (Kolvenbach, 1997).

Igualmente em Comenius pode-se encontrar o conceito de unidade e funcionalidade como requisito para vitalidade, funcionamento e ordem universal.

³¹ Segundo Hobbes (1974, pp. 345-346) tudo o que necessário para a salvação está contido na fé e na obediência.

³² "This takeover was accompanied by a massive propaganda campaign for loyalty, inculcating the view that the first duty of every citizen is obedience to the sovereign, that man's highest obligation is to his country, involving the subordination of all other considerations and loyalties, even life itself" (Stone, 1979, p. 100). (tradução livre)

³³ "Está escrito nos profetas: E todos serão ensinados por Deus. Quem escuta o ensinamento do Pai e dele aprende vem a mim." (Jo 6: 45-46).

"... minha doutrina não é minha, mas daquele que me enviou. Se alguém quer cumprir sua vontade, reconhecerá se minha doutrina é de Deus ou se falo por mim mesmo. Quem fala por si mesmo procura a sua própria glória. Mas quem procura a glória de quem o enviou é verdadeiro e nele não há injustiça" (Jo 7:14-18).

Comenius já havia afirmado que os professores não falam por si, que devem seguir os preceitos estipulados por homens sábios. Dessa forma, serão mestres da justiça. Para os jesuítas, a mesma subordinação dos professores aos prefeitos de estudos, reitores, provinciais, gerais e às normas da Companhia, pode ser encontrado em *Ratio Studiorum*.

³⁴ " '[Les rois] ont été noms dieux, d'autant qu'ils sont, en leu puissance, l'image de Dieu. Maître, em l'obéissance que le sujet leur doit. Seigneurs, comme propriétaires des biens et des vies des hommes. Souverains n'ayant personne sur eux. Protecteurs pour être le bouelier et le rempart (...), dont leurs commandements servent de témoins de sa prudens et leur preeminence de miroir de sa divinité. Il fallai que les rois fussent puisque nous ne pouvons être sans eux, et il fallait que nous les cussions, car, sans les rois, la vie humanie ne serait que confusion et désordre. Ils ont été relèves au-dessus des homes, de même que Dieu est par-dessus les anges... Le monde ne peut éter sans rois. C'est comme une seconde âme de l'univers, um arc-boutant qui soutient lê monde...' (H. de Boys *apud* Courtine, 1985, p. 107). (tradução livre)

³⁵ "In the mean time, I commit my little vessel to the waters all alone, and desire God, that whatever Dangers attend it, he would so protect and prosper it, that it may safely arrive to the Port which I chiefly aim at; viz. the honour and service of his divine Majesty, and the benefiting of both Church and Common wealth, in the good education of children" (Hoole, 1913, p. 125). (tradução livre)

³⁶ Foram conservados os termos “Igreja” e “Comunidade” para manter a fidelidade a *A New Discovery*.

³⁷ “Sir, now I have by Gods blessing obtained (that which you can witnesse I have seriously laboured after) a thrice seven years experience in this despicable, but comfortable employment of teaching schoole, I think it not amisse to discover to the world, what method I have hitherto used, and which I resolve to continue, so long as God shall enable me to undergoe this profession of a Shoole-Master, which at first I undertook, and have ever since persisted in, by your encouragement”. (Hoole, 1913, p. iii). (tradução livre)

Esse é o primeiro parágrafo da carta que Hoole endereçou a Robert Sanderson, logo no início de *A New Discovery*. Sanderson era seu parente, foi professor de Hoole na escola de Wakefield, responsável por sua indicação para Rotterdam, e em 1660 ocupava o cargo de Reitor de Boothby-Pagnell.

³⁸ “Sir, it is yet a question amongst Schoole-boyes, and not likely to be hastily by them decided, whether K. Alexander was more bound to Philip, his father, that begat him, or his Master Aristotle that instructed him?” (Hoole, 1913, p. vii). (tradução livre)

³⁹ (1) “The petty-schoole. Shewing a way to teach little children to read English with delight and profit, (especially) according to the New Primar”; (2) “The Usher's Duty or A Plataforme of Teaching Lilies Grammar”; (3) “The Masters Method, or the Exercising of Scholars in Grammars, Authors, and Exercises; Greek, Latine, and Hebrew”; (4) “Scholastick Discipline: or, the Way of ordering a Grammar-Schoole, directing the not experienced, how he may profit every particular scholar, and avoyd confusions amongst a multitude”. (tradução livre)

⁴⁰ Das vinte e sete obras de retóricos ingleses produzidas em vernáculo, em fins do século XVI e primeiras décadas do XVII, para popularizar a concepção clássica da *ars rethorica*, apresentando os princípios da eloquência a um público novo e muito mais amplo (Cf. Skinner, 1999, p. 73), Hoole faz referência a 10 deles.

⁴¹ “The Petty-Schoole is the place where indeed the first Principles of all Religion and learning ought to be taught...” (Hoole, 1913, p. 28). (tradução livre)

⁴² “How a childe may be helped in the first pronounciation of his Letters”; “How a childe may be taught with delight to know all his letters in a very little time”; “How to teach a childe to spell distinctly”; “How a child may be taught to read any English book perfectly” (Hoole, 1913, pp. 1-23). (tradução livre)

⁴³ “Now there are five organs or instruments of speech, in the right hitting of which, as the breath moved form within, trough the mouth, a true pronounciation of every letter is made, viz. the lips, the teeth, the tongue, the roof of the mouth, and the throat; according to which if one rank the twenty four letters of our English alphabet (...), the sweet and natural pronounciation of them is gotten rather by imitation then precept, and therefore the teacher must be careful to give every letter its distinct and clear sound (...), seeing the Pronounciation is that sets out a man, and is sufficient of it self to make one an Orator” (Hoole, 1913, pp. 2-4). (tradução livre)

⁴⁴ “This course we see hath been very effectual in a short time, with some more ripe witted children, but othres of a slower apprehension (as the most and best commonly are) (...), If they had been taught in a way more agreeable to their meane apprehensions (which might have wrought more readily upon the senses, and affected their minds with what they did) would doubtless have learned as cheerfully, if not as fast as the quickest” (Hoole, 1913, pp. 4-5). (tradução livre)

⁴⁵ “Some have contrived a piece of ivory with twenty four flats or squares, in every one of which was engraven a several letter, and by playing with a childe in throwing this upon a table, and shewing him the letter onely which lay uppermost, have in few dayes taught him the whole Alphabet” (Hoole, 1913, pp. 6-7). (tradução livre)

⁴⁶ “The common way of teaching a childe to spell, is, after he know's the letters in his Alphabet, to initiate him in the those syllables, which consist of one vowel before a consonant, as, *ab, eb, ib, ob,*

ub, etc, or of one vowel after a consonant, as, *ba*, *be*, *bi*, *bo*, *bu*, etc, in the Horn-Book, & thence to proceed with him by a little and little...

In which course I have known some more apt children to have profited pretty well (...); and some have been certaine years daily exercised in saying lessons therein, who after much endeavour spent, have been accounted meer block-heads, and rejected altogether as uncapable to learns any thing..." (Hoole, 1913, pp. 11-12). (tradução livre)

⁴⁷ "... you may (if you think good) make use of that which I have set down in the new Primar to help little ones to spell readily, and it is this.

1. Let a childe be well acquainted with his vowels, and made to pronounce them fully by themselves, because they are able to make a perfect sound alone.

2. Teach him to give the true valour of the force of the consonants, and to take notice how imperfectly they sound, except a vowel be joined with them...

3. Proceed to syllables made of one consonant set before a vowel and let him joyn the true force of the consonant with the perfect sound of the vowel, as to say, *ba*, *be*, *bi*, *bo*, *bu*, etc. yet it were good to leave *ca*, *ce*, *ci*, *co*, *cu*, and *ga*, *ge*, *gi*, *go*, *gu*, to the last, because the valor of the consonant in the second and third syllables doth differ from the rest .

4. Then exercise him in syllables made of one vowel set before one consonant, as to say, *ab*, *eb*, *ib*, *ob*, *ub*, etc, till he can spell any syllable of two letters, backwards or forwards, as, *ba*, *be*, *bi*, *bo*, *bu*; *ab*, *eb*, *ib*, *ob*, *ub*; *ba,ab*; *be*, *eb*; *bi*, *ib*; *bo*, *ob*; *bu*, *ub*; and so in all the rest comparing one with another.

5. And if to any one of these syllables you add a letter, and teach him how to joyne it in sound with the rest, you will make him more ready in spelling; as, if before *ba* you put *b*, and teach him to say *bab*; if after *ba*, you put *d*, and let him pronounce it *bad*, he will quickly be able to joyne a letter with any of the rest, as, *nip*, *pin*, *but*, *put*, etc.

To enure your young-Scholar to any, even the hardest syllable, in an easie way" (Hoole, 1913, pp. 13-14).

⁴⁸ "As for the qualifications of one that is to be teacher of a petty-schoole, I would have him to be a person of a pious, sober, comely and discreet behaviour, and tenderly affectionate towards children, haveing some knowledge of the latine tongue, and abilitie to write a fair hand, and good skill in Arithmetick, and the, let him move within the compasse of his own orb, so as to teach all his scholars (as they become capable) to read English very well, and afterwards to write and cast accounts. And let him not meddle at all with teaching the *Accidents*, except to some more pregnant wits, which are intended to be set forwards to learn Latine..." (Hoole, 1913, pp. 30-31). (tradução livre)

⁴⁹ "The want of good teachers of English in most places where grammar-schooles are erected, causeth that many children are brought thither to learn the Latine tongue before they can read well" (Hoole, 1913, p. 1). (tradução livre)

Nesse tratado a numeração recomeça da página 1.

⁵⁰ "How to help children that are imperfect in reading English when they are brought to the grammar-schoole; and how to prepare them for more easie entrance upon Latine" (Hoole, 1913, p. 1). (tradução livre)

⁵¹ Este é o título do segundo capítulo do tratado II: os *Accidents* são a primeira parte da *Lily's Latin Grammar*.

⁵² "1. Construe out of Latine into English, and then out of English into Latine.

2. Decline the nounes and form the verbs in the throughout, and give the rules for the concordance and construction of the words.

3. Bring their lesson fair writ out both in English and Latine in a little paper book, which will exceedingly further them in spelling and writing truly.

4. To fix their lessons the better in their memorie, you may ask them such plains questions, as they can easily answer by the words in the sentence.

5. Let them also to imitate a sentence sometimes by changing some of the words, and sometimes altering their Accidents.

6. Give them sometimes the English of a sentence to make into Latine of themselves, and then let them compare it with the latine in the book, and see wherein they come short of it, or in what rule they faile" (Hoole, 1913, p. 39). (tradução livre)

⁵³ " On saturdayes, after they can say the *Lords Prayer*, the *Creed*, and the *Commandements* in English, they made proceed to the Assemblies Catechisme, first in English, and then to Latine, or the like" (Hoole, 1913, p. 53). (tradução livre)

⁵⁴ " In translating every night two verses out of the *Proverbs* into Latine, and two out of the *Latine Testament* into English ..." (Hoole, 1913, p. 79). (tradução livre)

⁵⁵ "... to make children of the second form perfect in the rules of the genders of nouns, and of the preterperfect tenses, and supines of verbs, contained in *Propria quæ maribus, Quæ genus, and as in Præsenti*, and how to enter them in writing, and speaking familiar and congruous Latine" (Hoole, 1913, p. 43). (tradução livre)

⁵⁶ "... to make children of the third form perfect in the Latine Syntaxis commonly called *Verbum Personale*; as also to acquaint them with *Prosodia*; and how to help them to construe and parse, and to write, and speak true and elegant Latine" (Hoole, 1913, p. 55). (tradução livre)

⁵⁷ " ... to try children to the utmost, whether they be well grounded in the Grammar; and how to go more expeditiously to work in teaching the Latine Tongue, to those that are at years of discretion" (Hoole, 1913, p. 81). (tradução livre)

Ariés fala dos anos da "discrição", em que as crianças têm por volta de onze a treze anos de idade

⁵⁸ "*Serpens. Eva.*

S. Cur vê-tu-it vos De-us ve-sci ex o-mni-bus ar-bo-ribus po-ma-ri-i? E. Li-cet no-bis vê-sci fru-cti-bus ar-bo-rum po-ma-ri-i; tan-tum De-us no-bis in-ter-di-xit e-a ar-bo-re, quæ est in me-di-o po-ma-ri-o, ne vê-sce-re-mur fru-ctu e-jus, ne-ve e-ti-am at-tin-ge-re-mus, ni-si vel-le-mus mo-ri (...)

Now if you ask him why he writeth *Serpens, Eva, Cur, Deus Nequaquam*, and *Ita* with great letters; he can tell you (if he ever learned or minded his rules) that *proper names, beginnings of sentences, and words more eminent then others, are to begin with a great letter, and in other places small letters are to be used*. If you ask him, why he spelleth *ve-tu-it* and not *vet-u-it*, he will say, because a *consonant set betwixt two vowels, belongeth to the latter*" (Hoole, 1913, pp. 100-101). (tradução livre)

⁵⁹ "Having here done with the ushers duty, I shall (God willing) go on to discover the Masters Method in every particular, according to what I have either practiced my self, or observed from others of my profession. And I hope this my slender discovery will excite some of greater practise and experience, to commit also to publick their own observations..." (Hoole, 1913, p. 124-125). (tradução livre)

⁶⁰ Grafton e Jardine (Cf. 1986, p. 122) apontam que o impacto direto do humanismo esteve em produzir um número crescente de pessoas fluentes nas línguas antigas, tanto para um "treinamento moral", quanto para uma "preparação para a vida".

⁶¹ "The usher having thoughtly performed his duty so as to lay a sure foundations by teaching grammar, and lower authours, and using other helps formentioned, to acquaint his scholars with the words, and order of Latine tongue, as well for speaking, as writing it: the master may more cheerfully proceed to build further, and in so doing, he should be as carefull to keep what is well gotten, as diligent to adde thereupon" (Hoole, 1913, pp. 129-139). (tradução livre)

⁶² "... grammar schoole should be divided into six forms, and those placed ordely in one roome, which (...) may be so divided into six, that the noyse of one form may not at all disturb or hinder another. There should also six able ushers, for every particular form one, whose work should be to teach the scholars according to the method appointed by the master and (that every one may profit in what he learneth) to be sure to have respect to the weakest, and afford them the most help. (tradução livre)

The master should not be tyed (as is ordinary) to a double work, both to teach a main part of the schoole himselfe, and to have the inspections and government over all; but his chief care should be (and it will be businesse enough for one) to prescribe taskes, and to examine the scholars in every form, how they profit, and to see that all exercises be duely performed, and good order constantly

observed, and that every usher be dexterous and diligent in his charge, and moderate in executing such correction, as is necessary at any time... (Hoole, 1913, pp. 226-227). (tradução livre)

⁶³ “ ‘ The use of under-teachers is not, as we now practise it in schooles, where indeed ushers be masters of themselves, but to assist the master in the easie points of his charge, which ought to have all under his own teaching, for the chief points, and the same under the ushers, for the more usual, and easie’ ” (Hoole, 1913, p. 233). (tradução livre)

⁶⁴ “1. It is not only possible, but necessary to make children understand their taskes, from their very first entrance into learning; seeing they must every one bear his own burden, and not rely upon their fellowes altogether in what they doe.

2. It is possible and meet for every teacher so to ground his scholars, as that that change of masters may not much hinder their progress in learning.

3. Things most familiar and obvious to the sense are first to be learned, and such as may be an easie step towards those which are next to be attained.

4. The most vocabula's, and phrases of ordinary discourse, may and ought to be taught together with the latine grammar, and the lowest sort of schoole-authours.

5. Boyes ought to know the meaning, and how to make use of each rule, as they learne, yet so as not they be forced upon understanding of it.

6. The most useful books ought be read, and may be taught after one manner in every grammar-schoole.

7 Children must be furnished with store of matter, and able to write a good style, and shewed how to imitate their authours, for making exercises, befor they be put to use their own invention.

8. It is tyranny in the master to beat a scholar for not doing that which he knoweth not how him to be well able, and then he may more justly punish his neglect.

9. Many young schoole-masters ate more pulsed about frameing to themselves a good method, then toyled in the exercise of teaching schoole.

10. No man ever had such an acute and direct method, but another able scholar might observe and follow it.

11. Many masters that are excellent in perfecting scholars, have not the patience to ground them, and many that have the skill to ground a scholar well in his rudiments, are not to ability to bring him on to perfections in grammatical exercises. 12. In many schooles, one master alone beareth the whole burden of teaching, without any help of an usher.

13. Every one that teacheth a grammar schoole, is not able to make a right choice, nor knoweth he the true use of our best classical authours.

14. It is a prime part of a schoole-master, to instruct his scholars well in the principles of Christian Religion, and to make them acquainted with the holy Scriptures.

15. It is an utter undoing to many scholars, to be sent ungrounded to the Universities; and parents are generally unwilling to have their children tarry long at the schoole, and therefore it is good for master to make use of the shortest and surest way of teaching.

16. It is very necessary, and hath been ever wished, that some of our most famous, and best schoole-masters, would for the benefit of others ser themselves on work, to finde out, and publish the exactest method of teaching (...) doe much goof to the Church and Common-wealth...” (Hoole, 1913, pp. 306-308). (tradução livre)

⁶⁵ “How to make the scholars of the fourth form very perfect in the art of grammar, and elementts of rhetorick; and how to enter them upon Greek in easie way. How to practise them (as they read *Terence*, and *Ovid de Tristibus*, and his *Metamorphosis*, and *Janua Latinæ linguæ*, and *Sturmius*, and *Textor's Epistles*) in getting copy of the words, and learning their derivations and differences, and in varying phrases. How to shew them the right way to double translating, and writing a most pure Latine style. How to acquaint them with alls sorts of English and Latine verses, and to enable them to write familiar and elegante epistles either in English or Latine, upon all occasions” (Hoole, 1913, p. 129).

⁶⁶ “1. Every morning read sis or seven verses out of *Latine Testament* into English...

2. Every Thursday morning repeat a part out of the Latine Grammar...

3. Thus they may have liberty to learn rhetorick on mondaies, tuesdayes, and wednesdayes, for morning parts.

4. When they have passed their rethorick, you may let them bestow those hours, which they spent about it, in getting the greek grammar for morning parts.

5. Terence, of all schoole-authours that we read, doth deservedly challenge the first place, nor onely because Tully himselfe hath seemed to derive his eloquence from him, and many noble romans are reported to have assisted him in making Comedies; but also because that book is the very quintessence of familiar latine, and very apt to express the most of our Anglicanism withal. The matter of it is full of morality...

This authour I would have the scholars to read every Monday, Tuesday, Wednesday, and Thursday, for for-noon lessons..." (Hoole, 1913, pp. 130-138). (tradução livre)

⁶⁷ "I have not either of the foregoing treatises made mention of any thing to be done on fridaies, because that day is commonly spent in most schooles, in repeating what hath been learned in the foregoing part of the week, which custome, because it is a mean to confirm children's memories in what they learn, I willingly conform thereunto (Hoole, 1913, p. 260). (tradução livre)

⁶⁸ "And I conceive it will be no small satisfaction to parents, and a mean to cease the indiscreet clamors of some against schoole-masters, to see what method they observe in teaching, and how their children profit by degrees, according to their present apprehensions, and growth in years.

And now the God of heaven & earth, in whose power alone it is to give increase; vouchsafe to bestow such a blessing upon our planting and watering, that our young plants may grow up in all godlinesse and good learning, and abound in the knowledge of our Lord Jesus Christ, whom onely to know, is eternal life. Amem (Hoole, 1913, pp. 208-209). (tradução livre)

⁶⁹ "Authority is the true mother of all due order, which the master must be careful in every thing to maintain..." (Hoole, 1913, p. 233). (tradução livre)

Hamilton (2001, p. 47) afirma que o quarto tratado de Hoole codifica a disciplina e a ordem fundamentais para o estabelecimento do Estado Moderno.

⁷⁰ "1. He be sure in all things to behave as a master of himself, not only by refraining those enormities and grosser faults, which may render him scandalous to every one, but checking his own passions, specially that of anger...He should indeed endeavour to behave himself unblameably in all Christina-like conversation before all men, but so amongst his scholars, that they may have much wherein to imitate him...

2. When he commands, or forbids any thing to be done, he should acquaint his scholars with the end intended, and the benefits or inconveniences...

3. One main way to bring scholars to a loving and awfull respect of their masters is for him to shew himselfe at all times pleasing and cheerful towards them, and unwilling to punish them for every error; but withal to carry so close an eye upon all their behaviour, that he can tell them privately...

4. But nothing works more upon good natures children, then frequent encouragements and commendations for well-doing...

5. In some places a master is apt to be molested with the reproachfull clamours of the meaner sort of people, that cannot (for the most part) endure to have their children corrected (...); which if they do, the master should there in a calme manner admonish them before all his scholars..." (Hoole, 1913, pp. 234-237). (tradução livre)

⁷¹ "As for the ferula, I wish (& as I have already done) for many reasons, which it is needless to commit to paper, that it might be utterly banished out of all schoole. A good sharp birchen rod, and free from knots; (...) as it will break no bones, nor endanger any limbs, so it will be sufficient..." (Hoole, 1913, p. 277). (tradução livre)

⁷² "Now that the good schollemaster may more fully discharge his duty towards God and his Church (who have both entrusted him with the education of their children) to nurture and bring them up in the fear of the Lord; it were expedient, if a course could be taken that he might meet them all at scholle every Lords day in morning, about an hour afore Church-time, where he may read in many excellent books, that are as *Expositions of the Lords prayer*, the *Creed*, and the *Ten Commandements*..." (Hoole, 1913, p. 269). (tradução livre)

⁷³ "And after a psalm sung, and a prayer Said, he may see them go all before him ordely by two and two to the Church, where it is requisite that they should have a convenient place appointed to sit in together by themselves, and all within the masters view. This would be an special means to prevent that unreverent behaviour in the Church, which is too usual amongst scholars, when they ate glad to

wander into by-corners (...).I have heretofore observed how the ninth canon of our Church religiously enjoynes every schoole-master to see his scholars quietly and soberly behave themselves in the Church and examine them at times convenient after their return, what they have borne away of any sermon which he cannot well doe, except he have them all confirmed to one place, where himself may sit near them.

After Church-time ended in the afternoon, the master may doe well to see all his scholars go before him in like order to the schoole, where he should examine them, what they have heard or writ at he sermon" (Hoole, 1913, pp. 269-270). (tradução livre)

⁷⁴ "Those scholars in every form, which are indeed the most studious and diligent in their taskes, and constantly observant to keep good order, should often be commended to their fellows, as patterns for them imitate; and when any one hath performed any task or exercise better then ordinary he should receive some small gift at his masters hand, as a new pen-knife, or a paper-book..." (Hoole, 1913, p. 276). (tradução livre)

⁷⁵ Esse trecho foi indicado por Weber, ao tratar da fonte paulina na determinação do sentido de vocação na ética protestante.

CAPÍTULO 3

O PADRE-PROFESSOR DO *RATIO STUDIORUM*¹

3.1 – Gênese da Companhia de Jesus

Inácio de Loyola (1491-1556) é considerado o fundador da Companhia de Jesus, pois a história da Companhia deve muito a sua conversão e a suas iniciativas. Todavia, sem a participação de seus companheiros, as iniciativas de Inácio não teriam sido levadas adiante. Imbuídos do espírito renascentista, os primeiros jesuítas assumiram uma postura empreendedora (O'Malley, 1995, p. 30). Este também era o caráter dos membros da Ordem que se formaram em seus Colégios. *Exercícios Espirituais*, troca constante de cartas, *Fórmulas*, *Constituições* e documentos norteadores e uniformizadores de seu modo de proceder, orientaram a Companhia rumo aos objetivos, definidos em razão tanto das inspirações de Inácio (Loyola, 1952, *passim*) quanto das demandas religiosas, políticas e educacionais de seu tempo.

Inácio nasceu no castelo de Loyola, na província de Guipuzcoa, nordeste da Espanha. Foi educado nas letras, nas armas e nas maneiras cortesãs. Em 1517, entrou para o serviço militar. Em 1521, feriu-se na batalha de Pamplona: uma bala de canhão explodiu e o atingiu, fragmentando sua perna direita e machucando gravemente sua perna esquerda. Apesar dos procedimentos médicos, ficou coxo pelo resto da vida (Cf. O'Malley, 2004, p. 46).²

Para se ocupar durante o período de recuperação, Inácio leu as únicas obras que estavam à disposição no castelo de Loyola: as vidas dos santos na *Fábula Dourada*, escrita por Jacopo da Voragine, e a *Vida de Cristo*, de Ludolfo da Saxônia. Começou aí a sua conversão.³

Os diferentes estados de espírito que Inácio experimentou ao ler as vidas dos santos suscitaram-lhe dúvidas sobre que caminho tomar ao fim da convalescença. Colocar-se novamente a serviço do exército imperial ou moldar uma vida tão venturosa quanto a dos santos?

“¿Qué sería, si yo hiciese esto que hizo San Francisco, y esto que hizo Santo Domingo?”...

...cuando pensaba en aquello del mundo, se deleitaba mucho; mas cuando después de cansado lo dejaba, hallábase seco y descontento; y cuando en ir a Jerusalén descalzo, y en no comer sino hierbas, y en hacer todos los demás rigores que veía haber hecho los santos, no solamente se consolaba cuando estaba en los tales pensamientos, mas aún después de dejado, quedaba contento y alegre (Loyola, 1952, p. 34).

Sua experiência interior deu-lhe a convicção de que Deus estava lhe falando, chamando-o para uma nova vida. Restabelecido fisicamente, partiu para o monastério beneditino de Montserrat. Em frente à imagem de Nossa Senhora Negra depôs a espada e a adaga, e as trocou pelo bastão de peregrino e o traje de mendigo. Inácio decidiu não mais combater por reis e imperadores da Terra com as armas do mundo. Decidiu combater com as armas do espírito no exército do monarca da eternidade, Nosso Senhor Jesus Cristo.

De Montserrat seguiu para Manresa, uma pequena cidade perto de Barcelona. Pretendia passar alguns dias na cidade, meditando, antes de partir para Jerusalém. Mas um surto de peste fez com que prolongasse sua estada por quase um ano. Nesse período, meditou sobre a vida de Cristo e descobriu a *Imitação de Cristo*, obra que lhe foi cara durante toda a vida. A estada em Manresa configurou-se decisiva para os caminhos espirituais de Inácio, e de certa forma, de toda Companhia.

Com dúvidas sobre sua decisão e sua capacidade para responder aos princípios que decidira abraçar, chegou a tentar o suicídio. Mas, ouvindo sua inspiração interior, começou a enxergar uma orientação para sua vida. Ao reconquistar a serenidade de sua alma, foi acometido por iluminações internas, que, às vezes, tomavam a forma de visões que acreditava serem de Deus. Inácio acreditava ser ensinado diretamente por Deus.

En este tiempo le trataba Dios de la misma manera que trata un maestro de escuela a un niño, enseñándole; y, ora esto fuese por su rudeza y grueso ingenio, o porque no tenía quien le enseñase, o por la firme voluntad que el mismo Dios le había dado para servirle, claramente él juzgaba y siempre ha juzgado que Dios le trataba desta manera... (Loyola, 1952, p. 47).

Nesse ínterim, começou a usar suas experiências religiosas para ajudar outras pessoas. Atribui-se ao período que Inácio permaneceu em Manresa (fins de 1521, início de 1523) a elaboração dos *Exercícios Espirituais*, um relato de sua própria jornada espiritual, adaptada para ser útil aos outros (Cf. O'Malley, 1995, p. 48). Inácio continuou a revisar os *Exercícios Espirituais* por aproximadamente 20 anos. Porém, o conteúdo básico do livro foi composto no período em que ele esteve em Manresa. Após 1540, recebeu algumas modificações, até sua impressão, com a aprovação papal, em 1548.

O objetivo dos *Exercícios* é "... preparar y disponer el ánima, para quitar de si todas las afecciones desordenadas y después de quitadas para buscar y hallar la voluntad en la disposición de su vida para la salud del ánima..." (Loyola, 1952, p. 153). Os *Exercícios* foram prescritos, em sua duração original (quatro semanas), para todos os noviços que desejassem entrar na Companhia.⁴

... Inácio tinha em mente no primeiro momento, alguém numa posição de fazer uma escolha decisiva acerca do futuro, por exemplo. casar, escolher certa profissão ou viver num estilo marcadamente diferente. Os *Exercícios* foram designados para habilitar a pessoa a fazer tal escolha com objetividade e liberdade de espírito sob a imediata inspiração de Deus (O'Malley, 1995, p. 65).

É possível estabelecer um paralelo entre os quatro livros da *Imitação de Cristo* e as quatro semanas dos *Exercícios*. Como já foi dito, Inácio teve acesso a *Imitação* no período em que esteve em Manresa, durante o qual escreveu os *Exercícios Espirituais*.

O primeiro ponto que permite estabelecer comparações entre as obras diz respeito ao fim último a que se propõem. Assim como a *Imitação de Cristo*, os *Exercícios* buscam realizar a união da alma com Deus, por intermédio de Jesus Cristo, o que se dá depois de percorrido um caminho estipulado.

A primeira condição é que o homem reconheça sua condição pecadora. Para tanto, o Livro I da *Imitação* faz exortações ao humilde sentir de si mesmo (capítulo II), à consideração da miséria humana (capítulo XXII), ao juízo e às penas dos pecadores (capítulo XXIV), à imitação de Cristo e ao desprezo de todas as vaidades do mundo (capítulo I).

Por sua vez, os *Exercícios Espirituais*, na primeira semana, dirigem o postulante a contemplar seus pecados e a contá-los a Jesus e a Nossa Senhora. Feito isso, deve pedir a graça de Deus, para não mais os cometer. A graça exige, porém, a cooperação humana. O postulante deve refletir sobre seus pecados, usando a memória, o entendimento e a vontade (conforme pontos 47 a 51 dos *Exercícios*). Iluminado pela graça de Deus e consciente de seus pecados, o homem deve penitenciar-se, sem esquecer que o inferno espera os pecadores.

Ao fazer os exercícios da segunda semana, o postulante já pode reconhecer a sua pequenez e a grandeza de Cristo. Por isto, decide segui-lo e combater em seu exército para, com ele, alcançar a glória (conforme ponto 95 dos *Exercícios*). A escolha feita é determinada por Deus (pontos 175 a 177), por seu amor, que reside no postulante (ponto 184).⁵

As meditações do Livro II da *Imitação de Cristo* dirigem-se a estabelecer Cristo no interior do homem. Estabelecido, Jesus conversa com ele, o consola e o instrui (Inácio denominava-se “ensinado por Deus”). Nos Livros II e III, o texto é apresentado como um diálogo entre Jesus Cristo e a alma fiel, denominação que passa a ser atribuída ao homem que já recebeu Cristo em seu coração.

A interiorização de Jesus, proclamada no Livro III da *Imitação*, também é finalizada na terceira semana dos *Exercícios Espirituais*. Isto ocorre quando o postulante sente que Jesus se instalou em sua alma. Para tal, deve contemplar as últimas passagens da vida de Jesus: a Santa Ceia, o lava-pés, a condenação por Pilatos, a crucificação e, finalmente, a morte de Cristo.

Contemplando, o postulante deve sentir as dores de Jesus, sofrer como ele sofreu. Deve saber, também, que sofre por seus próprios pecados, não porque Jesus não os tivesse levado. Mas sofrendo as dores de Jesus, pode ver como ele foi grande -- suportando o peso dos pecados dos homens, sofrendo-os, e morrendo para libertar os homens de seus pecados – e como os homens são pequenos, pois não suportam o peso de seus próprios pecados.⁶

O Livro IV da *Imitação* trata da união real entre Cristo e a alma fiel, por meio da Eucaristia. Na quarta semana dos *Exercícios*, o postulante está apto a contemplar a ressurreição de Cristo. Essa contemplação, que recorda coisas prazerosas e alegres, tais como a glória de Cristo, enche-lhe a alma do amor de Deus. O postulante está pronto para reconhecer esse amor em tudo e todos, e para desejar retribuí-lo, oferecendo a Deus tudo o que tem e a si mesmo. Está feita a escolha por

uma vida de serviço a Deus e à Companhia. E quem faz essa escolha é o amor de Deus, que o postulante reconhece em si.

Depois do período passado em Manresa, Inácio partiu para Veneza, e finalmente para Jerusalém. Quando voltou de Jerusalém, assomou-lhe o espírito o desejo de passar algum tempo a estudar as letras. A trajetória de Inácio, que combinou dedicação aos exercícios espirituais e ao cultivo do saber, deu marcas indeléveis ao modo de proceder da Companhia de Jesus. No outono de 1524, freqüentou a escola de gramática do mestre Ardevól, em Barcelona, onde estudou com diligência o latim, junto a outros estudantes mais novos que ele.

Depois de dois anos, seguiu para Barcelona para estudar artes. Lá, ficou por um ano e meio. Estudou as *Súmulas* ou *Lógica* de Soto, o *Physicorum libri VIII* de Alberto Magno e as *Setentiarum libri quatuor* (exposição sistemática de teologia sistemática) de Pedro Lombardo. Nas horas livres, mendigava, e começou a orientar algumas pessoas nos *Exercícios Espirituais*. Deixou Alcalá sob as suspeitas de ser um “iluminado”.⁷

Dirigiu-se a Salamanca. Sobre este período, Inácio não relatou seus estudos. Foi novamente submetido a interrogatórios sobre a Trindade, os Sacramentos, os *Exercícios*, teologia e pecado mortal e venal. Foi preso e depois liberado; prometeu não tocar em temas controversos antes de estudar mais alguns anos. Ficou pouco tempo em Salamanca, em razão das perseguições que sofreu. Mas continuou com o intuito de salvar almas. Para melhor fazê-lo, decidiu prosseguir os estudos e juntar-se a alguns companheiros para a tarefa.

Sua próxima estada foi em Paris. Em 1534, obteve o grau de Mestre em Artes. Ficou na cidade até 1535. Sobreviveu mendigando. Freqüentou os colégios de Montaigu, Santa Bárbara, e assistiu às leituras comentadas sobre Santo Tomás de Aquino no convento de Saint-Jacques. Seu programa de estudos foi o seguinte: 1528-1529, gramática e humanidades; 1529-1532, artes ou filosofia; 1532-1533, exercícios literários (necessários para conseguir o grau de mestre em artes) e, entre 1533-1535, teologia (Cf. Loyola, 1952, p. 89). Durante o tempo em que estudou, também aplicou os *Exercícios Espirituais* a seus companheiros.

Em 1534, Inácio de Loyola e seus companheiros Francisco Xavier, Nicolau de Bobadilla, Diogo Laínez, Afonso Salmerón, Simão Rodríguez e Pedro Fabro, proclamaram os votos de Montmartre, com a intenção de dedicarem suas vidas ao

serviço das almas⁸. Não tinham a intenção, porém, de fundar uma nova ordem religiosa, embora para Inácio, como aponta O'Malley (2004, p. 57), uma idéia sobre esta possibilidade já tinha germinado naquele período.⁹

Em 1536, Francisco Xavier, Nicolau de Bobadilla, Diogo Laínez, Afonso Salmerón, Simão Rodríguez e Pedro Fabro, deixaram Paris por ocasião de mais um conflito entre Francisco I e Carlos V. Inácio de Loyola já havia partido em 1535, para Veneza. Lá, se encontraram e foram ordenados sacerdotes, junto a mais três companheiros, Pascássio Broët, João Codure e Cláudio Jay, em 1537. No mesmo ano, dirigiram-se, primeiro Inácio, Pedro Fabro e Diogo Laínez, para Roma, onde se colocaram à disposição do Papa para que os destinasse ao que julgasse ser mais útil para a glória de Deus e para a salvação das almas (Loyola, 1952, p. 91). Em 1538, juntaram-se todos os companheiros.

Entre 1534 e 1540, tudo ainda era para eles vago, incerto, mal definido, salvo duas certezas fundamentais: o desejo de unir seus destinos e de se colocarem sob a direção de Inácio (Giard, 1995, p. LXIV). Em tempos turbulentos, era desejo dos companheiros restaurar a unidade perdida, reformar a Igreja e seu clero e salvar almas.

Em 1539, o grupo começou a elaborar os princípios das *Constituições* da Ordem, que lhes permitiria receber a instituição canônica. O grupo empenhou-se em fazer uma regra particular, distinta das grandes regras monásticas tradicionais. Eles expressaram a intenção de viver em pequenos grupos, dispersos a serviço do próximo, entre o século, numa total obediência ao Papa, inventando uma nova forma de vida consagrada (Giard, 1995, p. LXV- LXVI). A Companhia havia de ser uma reunião de pessoas enamoradas de Jesus, que por Ele trabalhariam para salvar almas, e por Ele morreriam.

A *Carta Apostólica* de 1540, *Regimini militantis Ecclesiae*, formalizou os princípios orientadores da Companhia, bem como a instituiu canonicamente.

Esta foi instituída principalmente para o aperfeiçoamento das almas na vida e na doutrina cristãs, e para a propagação da fé, por meio das pregações públicas, do ministério da palavra de Deus, dos Exercícios Espirituais e obras da caridade, e nomeadamente pela formação cristã das crianças e dos rudes, bem como por meio de Confissões, buscando principalmente a consolação espiritual dos fiéis cristãos. Procure ter sempre diante dos olhos

primeiramente a Deus e depois a regra (grifos nossos) deste seu Instituto, que é um caminho determinado para ir até ele. E este fim, que lhe foi proposto por Deus, procure alcançá-lo com todas as forças. Cada um, porém, segundo a graça que lhe foi concedida pelo Espírito Santo e a medida peculiar de sua vocação ... (*Apud* Kolvenbach, 1997, p. 22)¹⁰.

3.2 – A Companhia de Jesus, a reação à Reforma e o Concílio de Trento

A Companhia nasceu no ambiente religiosa da Reforma Católica. Inácio e os primeiros companheiros tinham clareza quanto à relevância das ações da Companhia para reagir ao avanço protestante. Tanto é, que o objetivo da Ordem, fixado com a *Carta de 1540* era a “propagação da fé”. Na Carta de 1550, pode-se ler: “defesa e propagação da fé”. Deve-se ressaltar que o mesmo Papa que instituiu canonicamente a Companhia, Paulo III, criou o Santo Ofício (1542) e convocou o Concílio de Trento (1545-1563).

Estabelecida em conjunto com as mudanças que se operavam na Igreja, a Companhia sabia da função reativa e confirmadora das posições católicas que deveria desempenhar. O modo como procedeu nessas frentes, contudo, obedeceu ao próprio *modus operandi* da Companhia.

Embora em algumas ocasiões os jesuítas concordassem com o criticismo corrente, que apontava para os notórios abusos e venalidades dos círculos eclesiásticos e para a ignorância do clero, entendiam que sua tarefa não era participar da reforma nas estruturas e dos processos eclesiásticos (Cf. O'Malley, 2004, pp. 495-497).

A “reforma da Igreja”, para os jesuítas, tinha mais o sentido de conversão pessoal ou de aperfeiçoamento espiritual, conforme o apresentado nos *Exercícios Espirituais* e nas *Cartas Apostólicas* de 1540 e 1550 (Cf. O'Malley, 2004, p. 38). Essa idéia de conversão pessoal dos jesuítas nada tinha a ver com o individualismo protestante, que afirmava que a Igreja real existe invisivelmente no coração dos fiéis unidos em nome de Deus. Para os jesuítas, a Igreja é o corpo místico de Cristo, no qual cada homem encontra seu lugar como membro. A cabeça, o Papa, representante de Deus na Terra, segundo a teologia católica, deve dirigir tal organismo, e cada membro deve estar em condições ideais para se colocar a serviço da Igreja, de modo a manter sua unidade.

Os jesuítas entendiam que sua ação reformadora seria exercida em seus próprios ministérios, cuja missão era propagar e defender a fé católica. Essa mentalidade estava de acordo com o espírito corporativo da ordem (Cf. O'Malley, 2004, p. 495). A ação educativa da Companhia constituiu-se como a principal frente em que os jesuítas operaram sua função reformadora.

Os jesuítas não tinham dúvidas de que eram católicos ortodoxos. Os dogmas que nortearam a ação da Companhia, como a concepção positiva da natureza humana, o valor das Tradições, da Escritura e das obras para a salvação, a graça de Deus operando junto com os homens e o livre-arbítrio, estavam postos já nos *Exercícios Espirituais*, antes do Concílio de Trento aprovar os decretos que uniformizaram a doutrina católica.

Reunido por 18 anos, com dois períodos de interrupções, o Concílio de Trento tinha uma dupla finalidade: “a afirmação da doutrina’ contra as novas heresias, e a “reforma dos costumes’, contra os abusos disciplinares existentes há muito tempo (O'Malley, 2004, p. 497). Entre os dogmas confirmados em Trento, podem ser citados os seguintes: (1) contra a tese luterana de que a salvação se operava pela fé e pelo conhecimento da Escritura, o Concílio confirmou a Tradição como fonte autorizada da fé, pois vinda diretamente da boca de Cristo; (2) contra a tese da *lex peccati* o Concílio firmou o dogma da luz natural da Graça inata, segundo a qual o pecado não corrompe irremediavelmente a natureza humana; (3) quanto à justificação pela fé, o Concílio determinou que não bastava a fé para passar de pecador a justo, mas que eram necessárias também as obras realizadas sob a Graça; (4) definiu a Igreja como a *communitas fidelium*, ou seja, como a comunidade de fé, magistério e autoridade, contrária à tese da *congregatio fidelium* luterana, segundo a qual todos podem e devem exercer o sacerdócio, haja vista que é a mesma fé que anima todos os homens; (5) aprovou, ainda, o decreto que tratava da necessidade da abertura de seminários para formação dos quadros eclesiásticos.

Padres jesuítas participaram ativamente do Concílio de Trento. Laínez e Salmerón, designados por Inácio, a pedido do papa Paulo III, ficaram responsáveis por comissões especiais como teólogos no período de 1545-1547. A pedido do bispo de Habsburgo, Jay atuou como seu procurador.

Inácio enviou aos jesuítas uma instrução sobre como proceder no Concílio, dividida em três partes. A primeira os aconselhava a guardar modéstia ao apresentarem suas opiniões. A segunda os instruía a continuar em Trento os

ministérios da Companhia, pregação, catecismo, Exercícios Espirituais e visita aos doentes. A terceira parte tratava do estilo de vida que deveria ser observado entre os próprios jesuítas durante a permanência em Trento, que incluía reuniões todas as noites para discutir as experiências do dia e para organizar as novas atividades. Inácio não instruiu os jesuítas sobre o modo de proceder e a postura que deveria ser adotada perante os grandes temas do Concílio, isto porque confiava que em qualquer assunto os jesuítas teriam algo a dizer que exprimisse o consenso da Ordem (Cf. O'Malley, 2004, p. 498).

Os jesuítas chegaram a procurar a aprovação da Ordem pelo Concílio. Mas a aprovação direta não chegou a ser obtida. O Concílio, contudo, reconheceu a aprovação papal da Companhia, ao determinar que não introduziria nenhuma inovação ou colocaria qualquer impedimento ao serviço a nosso Senhor prestado pela Companhia de Jesus (Cf. O'Malley, 2004, p. 501).

3.3 – A configuração da vocação ensinante da Companhia de Jesus

Segundo Gomes (1995, p. 28), com exceção dos termos “formação de crianças e rudes”, que se podem entender como alusão ao catecismo, nada na *Carta Apostólica* de 1540 permitiria dizer que a Companhia de Jesus foi, na sua origem, uma ordem consagrada ao ensino. Nem ao menos formação para seus membros ela previa. O parágrafo 8 da *Carta* fala em “Colégios”, mas esses nada mais eram do que locais onde os escolásticos residiam durante seu curso na Universidade, que neste primeiro momento, segundo Inácio e seus companheiros, era onde se formavam os novos membros da Companhia (Cf. O'Malley, 2004, p. 317).

Contrariamente a uma suposição bastante propagada, a Companhia não foi fundada para se por a ensinar. Ela se tornou educadora por meio de sua rede de colégios, não para encontrar um campo de ação para seus membros, nem para assegurar rendas regulares. Ao assumir esta identidade, que a marcou positivamente, eclipsou seus outros ministérios. Os jesuítas demonstravam, nos primeiros relatórios, uma certa inquietação para com o rumo que a Companhia vinha tomando. Mas, uma vez iniciado este ministério, não vacilaram mais, entrevendo na empreitada um sinal vindo de Deus (Cf. Giard, 1995, p. LIII e O'Malley, 2004, p. 315).

A condição ensinante foi forjada por um encadeamento de situações, que fez da Companhia, em menos de meio século, a primeira ordem religiosa a se consagrar amplamente à educação.

A Companhia não criou do nada a demanda por educação na Renascença, dentro e fora da Igreja. Havia um sentimento generalizado de inadequação quanto às instituições, os métodos e os procedimentos dos professores. Para progredir, a Companhia precisava recrutar novos membros. Ela os queria inteligentes, instruídos, a par das idéias e das doutrinas, capazes de debater publicamente em qualquer tempo, lugar e situação, com interlocutores diversos. Por outro lado, príncipes, Estados e Igrejas, queriam garantir sua prosperidade e a paz, evitando desordens nas cidades e nas consciências. Por volta de 1540, jesuítas foram designados para dar aulas em universidades e/ou fundar colégios, atendendo às solicitações do Papa ou de nobres.

No ensino superior, a incursão dos jesuítas começou já em 1537. Paulo III solicitou a Laímez e Favre que ensinassem teologia na Universidade de Roma; os dois tinham a formação requerida para tal. Favre também lecionou Salmos em Mainz, em 1542-1543. Jay foi professor teologia em Ingolstad, em 1543-1544. Em 1547, foi concedida pelo Papa ao Geral da Companhia permissão para designar os membros da Companhia a ensinar teologia em qualquer lugar, não necessitando da aprovação das autoridades locais. O Duque Guilherme IV requisitou jesuítas para Ingolstad, no que foi atendido.

Desde 1543, alguns jesuítas se dedicavam a ensinar leitura, escrita, gramática e catecismo num seminário em Goa, para cerca de 600 estudantes entre 10 e 20 anos. Em 1548, assumiram plena responsabilidade sobre a instituição. “A idéia de que membros da Companhia podiam oferecer um ensino formal sobre uma base restrita e em circunstâncias extraordinárias, contudo, continuava a flutuar” (O`Malley, 2004, p. 318).

Francisco de Borja, Duque de Gandia, solicitou ao Papa a abertura de um colégio jesuíta. Nesse colégio, os jesuítas tanto educaram outros jesuítas, quanto filhos dos súditos do duque que não desejavam entrar para a ordem. Além disto, como a cidade não contava com uma universidade, toda a instrução foi ministrada pelo colégio. Em 1546, esta instituição recebeu o status de *studium generale*, ou seja, tornou-se uma universidade.

Por solicitação da esposa do vice-rei de Messina, Leonora Osório, foi aberto em 1548 um colégio na cidade. Inácio mandou para lá quatro padres (Nadal, Canísio, André dês Freux e Cornélio Wischaven), e seis escolásticos. O interesse dos fundadores residia, principalmente, na educação de seus filhos nas “boas letras”. Os jovens jesuítas dedicaram-se, então, mais à formação de outros estudantes do que a sua própria. As influências do colégio e da atividade pedagógica de Nadal em Messina foram fundamentais para a definição da vocação docente da Companhia (Cf. Gomes, 1995, p. 28).

Em 1549, foi aberto um outro colégio, nos moldes do de Messina, em Palermo, por solicitação de membros do Senado. Em 1557, foi a vez de Colônia ter o seu colégio jesuíta. Preparou-se, também, a abertura de outros em Nápoles e Veneza. Desde 1551, os jesuítas começaram a fundar colégios à razão de aproximadamente 4 ou 5 por ano. Quando Inácio morreu, em 1556, já eram mais de 35 colégios (O`Malley, 2004, p. 323).

Quando Inácio e os primeiros companheiros decidiram associar seus destinos, o grupo era composto só por homens adultos que haviam passado pela universidade. Os outros membros que esperavam se juntar a eles deveriam ser feitos a sua imagem: homens feitos, titulares de uma formação completa. Isso se mostrou, nos primeiros tempos, irrealizável. Além do mais, Inácio desconfiava de recrutas instáveis e não estava disposto a aceitar os egressos de outras ordens religiosas. De outra parte, as gentes instruídas tomavam vez por outra ocupações como juristas, administradores, secretários e conselheiros (Cf. Giard, 1995, p. LXX).

A experiência feita com alguns, julgados suscetíveis ao progresso espiritual, partindo dos *Exercícios Espirituais*, ofereceu à Companhia jovens não educados. Reconhecendo a exigência intelectual disposta desde o começo, e satisfeita pelos primeiros companheiros, como proceder com aqueles candidatos à Ordem que não tinham a formação requerida? Providenciar esta formação a eles ou negar-se a recebê-los? Esta última alternativa, fatalmente, poria fim à aventura do grupo de Paris. Cedendo à demanda e devendo providenciar, depois, uma educação sólida, o que faria uma Companhia com voto de pobreza radical (Cf. Giard, 1995, p. LXXI)?

Depois de um breve período de hesitação, foi escolhida a primeira solução. Esta decisão não foi surpreendente, e confirmou o primado da intelectualidade na definição da Companhia, e estava de acordo com as convicções constantemente expressas por Inácio. Depois de sua conversão, de seus anos de peregrinação e de

ter passado por Salamanca e Alcalá, Inácio, decidiu ir a Paris para adquirir os conhecimentos necessários ao serviço das almas. Ele não reconheceu só a importância de ser conselheiro de outros nos *Exercícios Espirituais*, mas experimentou as ferramentas de sua época para colocá-las a serviço de Deus, trabalhando com seus contemporâneos (Cf. Giard, 1995, p. LXXII).

A Companhia estava diante de um impasse: como dar formação aos postulantes, se para isto eram necessários recursos, mas a Ordem havia feito voto de pobreza absoluta? Esta aporia teve uma resposta rápida.

A *Suma* de 1539, documento redigido por Inácio para definir as especificidades da Companhia, e preparar a *Carta Apostólica* de sua fundação, negou todo o direito de propriedade aos membros sobre os bens e receitas que fossem incorporados à Companhia. Eles só podiam usufruir daquilo que era suficiente para suas necessidades. Mas Inácio entremeou este rigor de uma exceção para a subsistência de qualquer estudante bem dotado e destinado a ser formado nas universidades, de sorte que mais tarde, após aprovação, eles podiam demandar a ser enfim recebidos pela Companhia (Cf. Giard, 1995, p. LXXIV). Esta exceção foi incorporada à *Carta Apostólica* de 1540.

8. Mas possam ter nas Universidades um Colégio ou Colégios que tenham rendas, frutos ou propriedades para serem aplicadas ao uso e às coisas necessárias aos Estudantes. Ficará ao Geral e à Companhia toda a autoridade ou superintendência sobre os ditos colégios e Estudantes quanto à escolha do Governador ou Governadores e bem assim aos Estudantes. Pertencer-lhes-á o que diz respeito a admiti-los ou tirá-los dos estudos, e recebê-los ou despedi-los e à organização dos estatutos; e também têm competência sobre instrução, ensino, formação e correção dos Estudantes, o modo de lhes fornecer a alimentação e o vestuário e qualquer outra direção, regime e cuidado, de forma que nem os Estudantes abusem dos ditos bens nem a Companhia os possa converter ao seu uso, antes satisfaçam às necessidades dos Estudantes. Estes, depois de conhecido o seu aproveitamento espiritual e literário, e depois de suficiente prova, poderão ser admitidos na nossa Companhia (*apud* Kolvenbach, 1997, p. 28).

Entretanto, no início, os colégios eram simples residências em que os escolásticos viviam e conviviam. Esta situação evoluiu rapidamente em função das carências constatadas nas universidades, do desejo de acelerar o progresso dos escolásticos para diminuir o custo dos estudos e da impaciência dos estudantes avançados, que queriam entrar na vida ativa e reclamar um suporte intelectual efetivo da parte de seus predecessores. Foram organizados exercícios internos para repetir e esclarecer a matéria dos cursos, sob a forma de *disputatio*, o que sugeriu lições complementares, conforme o modelo dos colégios parisienses outrora freqüentados pelos primeiros companheiros. Inácio aceitou uma primeira transformação dos colégios (destinados aos jesuítas em formação) em 1545. Depois, decidiram oferecer estes exercícios escolares a estudantes não jesuítas (Cf. Giard, 1995, p. LXXV).

A começar de 1548, com a criação do Colégio de Messina, a Companhia respondeu a suas necessidades educativas internas e às demandas sociais externas, ao fazer dos colégios um tipo novo de instituição educativa, onde os jesuítas elaboraram seu próprio programa de estudos. Os protetores e benfeitores locais, ao prover meios justos para a manutenção do colégio no qual seus filhos foram educados, financiaram a educação dos jovens membros da Companhia (O'Malley, 2004, p. 320).

Os colégios jesuítas se colocaram entre as *petites écoles* e as universidades. Havia dois tipos de colégios. No colégio de humanidades eram ensinados o *trivium*, o *quadrivium*, as línguas antigas (latim e grego), a língua vernácula, cultura literária e retórica. A classe superior de dialética era destinada à transição ao nível universitário. Havia também os colégios universitários, que asseguravam uma formação equivalente ao ciclo universitário de artes. Seu programa de estudos contemplava: lógica, dialética, filosofia, filosofia natural, matemática e ciências, em alguns colégios, eram acrescentados os cursos de moral e de casos de consciência (Cf. Giard, 1995, pp. LVII-LVIII). Nos colégios, leigos e escolásticos deviam participar das missas, ritos, orações e sacramentos prescritos pela Igreja.

A vertente educadora da Companhia foi, finalmente, contemplada na Carta Apostólica de 1550, a *Exposcit debitum*, do Papa Júlio III, expressando um dos princípios norteadores da Companhia, qual seja, inspirar-se nos frutos da experiência e do uso das coisas. Quanto aos objetivos da Companhia, a inclusão mais significativa foi da palavra “lições”, como uma das formas do ministério da

palavra. A caridade continuou a ser um dos ministérios da Companhia, mas foi contemplada num trecho posterior àquele que remete ao estabelecimento de seus objetivos principais.

1. Esta foi instituída principalmente para a defesa e a propagação da fé e o aperfeiçoamento das **almas** na vida e na doutrina cristãs, por meio de pregações públicas, **lições** (grifos nossos) e qualquer outro ministério da palavra de Deus, Exercícios Espirituais, formação cristã das crianças e dos rudes, e Confissão e administração dos outros Sacramentos, buscando principalmente a consolação espiritual dos fiéis cristãos. Foi também instituída para pacificar os desavindo, piedosamente ajudar e servir os que se encontram presos nas cadeias e enfermos nos hospitais, e exercitar as outras obras de caridade conforme se julgar conveniente para a glória de Deus e o bem universal (*apud* Kolvenbach, 1997, p. 22).

Os colégios, na Carta Apostólica de 1550, foram caracterizados como locais de estudos, destinados a leigos e professores. A mudança na caracterização dos colégios com relação à Carta de 1540, nada mais fez do que confirmar algo que já vinha ocorrendo no cotidiano dos colégios jesuítas.

8.... e porque parece muito conveniente que dentre os jovens inclinados à virtude e dotados para os estudos se preparem operários para a mesma vinha do Senhor, que sejam como que um seminário da nossa Companhia, mesmo da Professa, queremos que esta possa ter, para comodidade dos estudos, Colégios de Estudantes, onde quer que alguém seja levado por devoção a fundá-los e dotá-los. Desde já suplicamos que estes Colégios, logo que forem construídos e dotados (não, porém, de bens cuja colação pertença à Sé Apostólica), sejam eretos por Autoridade Apostólica ou considerados como tais... (*apud* Kolvenbach, 1997, p. 28).

Apesar dos percalços iniciais, a Companhia foi bem sucedida neste empreendimento inédito. Garantiu sua inserção apostólica também por meio de publicações, representações teatrais e discussões públicas, que deram visibilidade às virtudes da Companhia, servindo-lhe de propaganda. Lidando com as armas da

inteligência, a Companhia estava ciente de que a batalha entre saber e crença se fazia em novos terrenos (Cf. Giard, 1995, *passim*).

Embora seu engajamento nos trabalhos educativos tenha se dado em detrimento das obras de misericórdia, entendiam que a educação era também um serviço às almas e, conseqüentemente, a Deus. Em paralelo, firmaram-se como educadores, conselheiros e diretores espirituais da elite, por meio da qual chegaram ao restante da população.

3.4 – Dogmas norteadores das ações da Companhia de Jesus.

Segundo O'Malley (2004, pp.64-65), as *Fórmulas* e os *Exercícios Espirituais* foram os documentos instituidores da Companhia de Jesus. As *Fórmulas*, porque atestaram a existência da Companhia, indicaram seus objetivos e campos de ação. Os *Exercícios Espirituais*, por sua vez, produto da experiência espiritual de Inácio, serviram para a conversão de novos jesuítas e apresentaram os principais dogmas que orientaram o modo de proceder da Companhia.

O'Malley (2004, pp. 39-40) afirma que nos documentos jesuítas nenhum termo aparece mais vezes e com igual poder articulador quanto “ajudar almas”. Por alma, os jesuítas entendiam a pessoa total. Portanto, podiam ajudar almas de maneiras variadas, em muitos ministérios, dando alimento e cuidando do corpo e do espírito. Para a estrutura religiosa e cultural em que os jesuítas viviam, a ajuda só seria eficiente se os dogmas cristãos fundamentais fossem aceitos. Por isto, estudavam o dogma e o inculcavam.

Antes mesmo de o Concílio de Trento firmar o dogma da luz natural da graça inata, em oposição à tese luterana da *lex peccati*, os *Exercícios Espirituais* assumiram como premissa fundamental que Deus age continuamente para a salvação do homem, e que a cooperação do homem, livre da mancha do pecado original, é fundamental nesse processo.

A *Carta Apostólica* de 1540, *Regimini militantis Ecclesiae*, estabeleceu que a Companhia “... foi instituída principalmente para o aperfeiçoamento das almas na vida e na doutrina cristãs”. A *Carta Apostólica* de 1550, *Exposcit debitum*, repetiu os mesmos termos. O “Principio y Fundamento” dos *Exercícios Espirituais* é que:

El hombre es criado para alabar, hacer reverencia y servir a Dios nuestro Señor, y mediante esto salvar su ánima; y las otras cosas sobre la haz de la tierra son criadas para el hombre, y para que le ayuden en la prosecución del fin para que es criado. De onde se sigue, que el hombre tanto ha de usar dellas, quanto le ayudan para su fin, y tanto debe quitarse dellas, quanto para ello lo impiden. Por la cual es menester hacernos indiferentes a todas las cosas criadas, en todo que es concedido a la libertad de nuestro libre albedrío, y no le está prohibido... (Loyola, 1952, pp. 161-162).

Como se pode depreender do trecho acima, para Inácio de Loyola, o homem foi criado para ser salvo. Mas a salvação está por ser feita, pois o homem caiu em pecado. O primeiro pecado foi o de Adão e Eva, que trouxe a corrupção ao gênero humano, condenando tantos ao inferno (Cf. Loyola, 1952, pp. 169-170).

Mas esse pecado não manchou irremediavelmente a natureza humana, pois o homem é chamado para salvar sua alma. Todas as diretivas dos *Exercícios Espirituais* indicam que o homem pode não ir para o inferno, desde que reconheça seus pecados, arrependa-se deles e faça penitência.

El primer punto¹¹ es el proceso de los pecados; es a saber, traer a la memoria todos los pecados de la vida, mirando de año en año o de tiempo en tiempo...

El segundo: ponderar los pecados mirando la fealdad y la malicia que cada pecado mortal cometido tiene en sí...

El tercero: mirar quién soy yo disminuyéndome por ejemplos: primero, cuánto soy yo en comparación de todos los hombres; 2º qué cosa son los hombres en comparación de todos los ángeles y santos del paraíso; 3º mirar qué cosa es todo lo criado en comparación de Dios pues yo solo ¿ qué puede ser? ; 4º mirar toda mi corrupción y fealdad corpórea; 5º mirarme como una llaga y postema de donde han salido tantos pecados y tantas maldades y ponzoña tan torpísima (Loyola, 1952, pp.171-172).

Está no homem a possibilidade de se salvar. Em sua natureza está o que garante sua salvação. Em sua natureza há aquilo que possibilita a sua salvação. Segundo a filosofia tomista, o homem tem três potências (possibilidades ou os princípios de um movimento qualquer) em sua alma: a inteligência, a memória e a

vontade. São essas potências, indicadas por Inácio, que adotara os princípios do tomismo desde os tempos de Paris (Cf. O'Malley, 2004, *passim*), que cooperam com o fim a que foi destinado o homem¹². Com o entendimento, o homem reconhece seus pecados; com a memória, sente seus pecados e se arrepende deles; com a vontade, penitencia-se por os haver cometido e toma a resolução de não mais os cometer.¹³

Mas, na eleição e no trilhar o caminho de sua salvação, o homem não está só. Ele é ajudado pelo amor de Deus, é ensinado por Deus, como Inácio afirmou a seu próprio respeito. Esta é a primeira regra do caminho para a salvação.

La primera es que aquel amor que me mueve y me hace elegir la tal cosa, descienda de arriba del amor de Dios, de forma que el que elige sienta primero en sí que aquel amor más o menos que tiene a la cosa que elige es sólo por su Criador y Señor (Loyola, 1952, pp. 195-196).¹⁴

A natureza do homem e a graça divina agem juntas para a salvação da alma humana.

Es primero tiempo es cuando Dios nuestro Señor así mueve y atrae la voluntad, que sin dubitar ni poder dubitar, la tal ánima sigue a lo que es mostrado; así como San Pablo y San Matheo lo hicieron en seguir a Christo nuestro Señor.

El segundo: cuando se toma asaz claridad y conocimiento por experiencia de consolaciones y desolaciones, y por experiencia de discreción de varios espíritus.

El tercero tiempo es tranquilo, considerando primero que es nacido el hombre, es a saber, para alabar a Dios nuestro Señor y salvar su ánima, y esto deseando elige por medio una vida o estado dentro de los límites de la Iglesia, para que sea ayudado en servicio de su Señor y salvación de su ánima (Loyola, 1952, p. 194).¹⁵

Para se manter no caminho em que Deus o colocou, o homem deve seguir algumas regras. Uma delas, segundo os *Exercícios*, é tomar cuidado com o inimigo da natureza humana, que se insinua por meio dos pecados do homem e ameaça sua salvação.

... asimismo se hace como un caudillo, para vencer y robar lo que desea; porque así como un capitán y caudillo del campo, asentando su real y mirando las fuerzas o disposición de un castillo, le combate por la parte más flaca; de la misma manera el inimigo de natura humana, rodeando mira en torno todas nuestras virtudes teologales, cardinales y morales; y por donde nos halla más flacos y más necesitados para nuestra salud eterna, por allí nos bate y procura tomaros (Loyola, 1952, p. 230).¹⁶

Os jesuítas elegeram como seu objetivo ajudar a salvar almas, em seus ministérios de consolação e instrução. Mas a ajuda não poderia se dar sem ordenação, sem regras. Foram as *Constituições da Companhia de Jesus* que ordenaram o modo de proceder dos jesuítas em seus ministérios.

3.5 – As *Constituições da Companhia de Jesus*

Inácio preparou as primeiras versões das *Constituições* em 1550, e as submeteu aos padres professores que foram a Roma para discuti-las. As posições de Inácio foram explicadas, aplicadas, corrigidas ou suplementadas pelos jesuítas nas diversas províncias por três anos. Na Congregação, recebeu uma última revisão e foi aprovada em 1558.

Em carta que serviu como prólogo à primeira edição das *Constituições*, Pedro Ribadeneira afirmou que Inácio não tinha a intenção de aprovar algo tão importante fiando-se apenas em seu juízo e maneira de ser. As *Constituições* de Santo Inácio, continua Ribadeneira, foram resultado de reflexão, devoção e submissão às evidências da experiência, de modo a garantir sua eficácia. Expressão privilegiada da experiência espiritual e apostólica dos primeiros companheiros, suas regras exerceram força inspiradora e normativa (Cf. Kolvenbach, 1995, pp. 13-14).¹⁷

Este parece ser o espírito que regeu a elaboração dos principais documentos orientadores da Companhia. Contando com os objetivos e as orientações da Ordem, os que os elaboraram consideraram tanto o que denominaram de “inspiração das luzes divinas” quanto a comprovação da eficácia dos usos das normas nas casas e colégios da Ordem.¹⁸

As regras das *Constituições* incidem sobre todos os aspectos da organização e funcionamento da Companhia, segundo a intenção de Inácio de Loyola. Com

regras gerais ou particulares dos diversos ofícios, especificam precisamente a conduta que deve reger a vida da Companhia (Cf. Iparreguirre, 1952, p. 565).

[136] O fim das Constituições é ajudar à conservação e desenvolvimento de todo o corpo da Companhia e de cada um de seus membros para glória divina e bem da Igreja universal. Todas elas, em seu conjunto, e cada uma de per si, devem ser aptas para este fim, e hão de além disso realizar três condições:

1. Sejam completas de maneira que, quanto possível, se possa prover a todos os casos que porventura ocorram.
2. Sejam claras para diminuir as ocasiões de escrúpulos.
3. Sejam breves, quanto possível, para se poderem reter na memória, sem deixarem de ser completas e claras (*apud* Kolvenbach, 1997, pp. 71-72).

O fim das Constituições, que é “ajudar à conservação e desenvolvimento de todo o corpo da Companhia e de cada um de seus membros para glória divina e bem da Igreja universal”, está subordinado ao fim geral da Companhia.

O fim da Companhia não é somente ocupar-se, com a graça divina, da salvação e da perfeição das almas próprias, mas, com esta mesma graça, esforçar-se intensamente por ajudar a salvação e perfeição das do próximo (regra nº 3, *apud* Kolvenbach, 1997, pp. 40).

As *Constituições* vão indicando os meios concretos para a realização do fim universal da Companhia. As partes que as compõem são as seguintes: Primeiro Exame Geral; Admissão à provação; Demissão dos que foram admitidos, mas não deram boa prova de si; Conservação e progresso dos que estão em provação; como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo os que permanecem na Companhia; admissão ou incorporação na Companhia; a vida pessoal dos que foram admitidos ou incorporados na Companhia; as relações com o próximo daqueles que, depois de admitidos no corpo da Companhia, são distribuídos na vinha de Cristo Nosso Senhor; meios de unir com a cabeça e entre si aqueles que estão dispersos; a cabeça e o governo que dela descende, e conservação e desenvolvimento do todo o corpo da Companhia em seu bom estado.

Em sua quarta parte, as *Constituições* tratam das questões pedagógicas. Os aspectos abordados nessa parte estão distribuídos em dezessete capítulos. São ao todo duzentas e duas regras, disciplinando “Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo os que permanecem na Companhia”. Deve-se lembrar que a Carta de 1550 reserva algumas palavras do parágrafo 8 para apresentar a missão educadora que a Companhia assumira.

Essa parte trata dos seguintes temas, obedecendo à ordem em que estão dispostos: memória dos fundadores e benfeitores dos colégios; o que diz respeito aos colégios no aspecto material; os escolásticos que se há de colocar nos colégios; a conservação dos escolásticos admitidos; matérias que os escolásticos da Companhia hão de estudar; como progredir no estudo dessas matérias; aulas que deve haver nos colégios da Companhia; formação dos escolásticos nos meios de ajudar o próximo; interrupção dos estudos; o governo dos colégios; aceitação nas universidades; matéria que se deve ensinar nas universidades da Companhia; método e ordem a seguir nessas matérias; os textos das aulas; os cursos e os graus; normas sobre os bons costumes, e os oficiais encarregados das universidades.

As *Constituições da Companhia de Jesus*, de 1558, confirmaram a identidade educadora da Companhia. Deram provas, pelo tratamento dado ao tema, do espaço e da importância que a missão educativa conquistou entre os jesuítas no século XVI. As normalizações sobre matéria educativa serviram ao processo de configuração da vocação ensinante da Companhia, que em seus documentos instituidores e diretores, já vinha se apresentando desde 1550.

A regra 307, que introduz a quarta parte das *Constituições*, trata a educação como um ministério indispensável para que os fins da Companhia sejam alcançados. Por este motivo, a tarefa assumida pelos jesuítas é alvo de normalização atenta e detalhada.

[307] O fim que a Companhia tem diretamente em vista é ajudar as almas próprias e as do próximo a atingir o fim último para o qual foram criadas. Este fim exige uma vida exemplar, doutrina necessária, e maneira de a apresentar. Portanto, uma vez que se reconhecer nos candidatos o requerido fundamento de abnegação de si mesmos e o seu necessários progresso na virtude,

devem-se procurar os graus de instrução e o modo de utilizá-los para ajudar a melhor conhecer e servir a Deus nosso Criador e Senhor.

Para isso a Companhia funda colégios e também algumas universidades, onde os que deram boa conta de si nas casas e foram recebidos sem os conhecimentos doutrinários necessários possam instruir-se neles e nos outros meios de ajudar as almas (*apud* Kolvenbach, 1997, p. 117).

O primado da intelectualidade na Companhia é reforçado nas *Constituições*. A Carta Apostólica *Exposcit debitum*, de 1550, já havia registrado a exigência de virtudes intelectuais, e morais, para ingresso na Companhia: “[os estudantes] deverão ser tais em talentos e costumes, que haja razão para esperar que, depois de acabados os estudos, serão aptos para as funções da Companhia” (Kolvenbach, 1997, p. 29).

O terceiro capítulo da quarta parte das *Constituições* determina “Os escolásticos que se hão de colocar nos colégios”. A regra 338 afirma que: “o talento, a formação básica intelectual e os bons costumes, com a idade conveniente e outros dotes que nele se vissem para o divino serviço, são a única coisa que se deseja nos da Companhia e nos de fora” (*apud* Kolvenbach, 1997, p. 124).

Para ser aceito nos colégios da Ordem é preciso também, segundo as regras 335 a 337, sujeitar-se às provas, a dois anos de experiência e de provação, e fazer os votos e à promessa de entrar na Companhia. Mas podem ser aceitos estudantes que não completaram os dois anos de experiência ou que não fizeram os votos e a promessa, desde que possuam os talentos necessários e que não se encaixem em nenhum impedimento (Cf. Kolvenbach, 1997, p. 124).

Os impedimentos referidos na regra 334 são indicados na primeira parte das *Constituições*, que trata da “Admissão à provação” dos membros da Companhia. Como as regras das *Constituições* se entrelaçam organicamente (Cf. Loyola, 1952, p. 566), a quarta parte encontra fundamento para suas regras nas normas e procederes determinados em outras partes. São “Impedimentos para a admissão na Companhia” as seguintes características: ter se apartado do seio da Igreja, ser homicida, ter tomado outro hábito religioso, estar ligado pelo vínculo do matrimônio, ter paixões indomáveis ou hábitos de pecados, não ter intenção e determinação puras e retas, ser inconstante, ter devoções indiscretas, apresentar deficiências físicas naturais ou adquiridas e ter menos de 14 anos para admissão à provação e

de 25 para a profissão de fé. (Cf. regras 165 a 188, *apud* Kolvenbach, 1997, pp. 80-84).

[189] Quanto mais um candidato for vítima destes defeitos, tanto menos apto será para servir a Deus Nosso Senhor na Companhia, em auxílio das almas. O que está encarregado de admitir tenha em conta que a caridade para com um indivíduo não vá prejudicar a caridade universal. Pois esta deve ser sempre preferida, como mais importante para a glória e honra de Cristo Nosso Senhor (*apud* Kolvenbach, 1997, p. 84).

Propositadamente não foram citadas duas regras desse terceiro capítulo. São as que dizem respeito às características intelectuais. É impedimento para a admissão na Companhia “o fato de sofrer de enfermidade mental, pela qual o juízo venha a obscurecer-se e a debilitar-se, ou o fato de ter uma predisposição notável para isso...” (regra 175, *apud* Kolvenbach, 1997, p. 81). Também não é admissível “a falta de instrução ou de aptidão de inteligência e de memória para a adquirir, ou falta de expressão para a ensinar, em pessoas que manifestem a intenção ou o desejo de ir mais longe do que vão habitualmente os coadjutores temporais” (regra 183, *apud* Kolvenbach, 1997, p. 83).¹⁹

Ao se referir aos “talentos, a formação básica intelectual”, a regra 338, da quarta parte, encontra referências nas regras 153 a 161, do segundo capítulo da primeira parte das *Constituições*. Esse capítulo trata de “Quem deve ser admitido”.

[153] Os que são admitidos para servir nos ministérios espirituais, tendo em conta o que tais ministérios exigem para ajuda das almas, deveriam ter as seguintes qualidades:

[154] Quanto à inteligência, uma doutrina sã ou aptidão para a adquirir, e no domínio da ação, descrição, ou mostras de bom juízo, capaz de alcançá-la.

[155] Quanto à memória, capacidade de aprender, e fidelidade para reter o que aprende.

[156] Quanto à vontade, desejo de toda a virtude e de toda a perfeição espiritual, paz, constância, coragem nos empreendimentos pelo divino serviço, zelo da salvação das almas; e por isso mesmo, estima do nosso Instituto, todo ele diretamente ordenado a ajudá-las e dispô-las para obterem o seu fim último das mãos de Deus nosso Criador e Senhor.

[157] Quanto ao exterior, é para desejar que tenham o dom da palavra, tão necessário nas relações com o próximo.

[158] Aspecto decente, que geralmente mais edifica aqueles com quem se trata.

[159] Saúde e forças, que permitam agüentar os trabalhos do nosso Instituto.

[160] Idade conveniente com relação a tudo o que acima se disse. Para a admissão deve passar dos 14 anos; e para a profissão dos 25.

[161] Os dons externos de nobreza, riqueza, bom nome, e semelhantes, não bastam quando os outros faltam, nem são necessários quando os outros existem (*apud* Kolvenbach, 1997, pp. 78-79).

Como visto, não existem regras apenas para a admissão ou exclusão dos estudantes. As *Constituições* normalizam também sobre como progredir nos estudos. Essas regras indicam as práticas escolares dos colégios da Companhia, tais como a existência de bibliotecas, cadernos de anotações, textos das aulas, controle de frequência, forma de avaliação, meios de estímulo, modo de lidar com alunos mais talentosos, tipos de exercícios e matérias estudadas.

[372] Haverá, se for possível, uma biblioteca geral nos colégios. Terão a chave dela aqueles que o Reitor entender. Além disso, deve cada um ter os livros necessários.

[373] Mas não devem marginá-los com anotações. Atenda a isso o encarregado dos livros.

[374] Os escolásticos sejam assíduos na frequência das aulas, e diligentes em prepará-las, e em as repetir depois de as ter ouvido. Peçam explicações acerca do que não entenderem, e tomem nota do que é útil, para ajudar no futuro as deficiências de memória.²⁰

[375] Quanto às repetições, procure o Reitor que elas se façam em hora determinada, na escola ou em casa. Um repetirá e os outros escutarão; proporão as dificuldades que ocorrerem, e recorrerão ao professor quando não souberem resolvê-las entre si. O Reitor cuidará também das discussões escolares e de outros exercícios que se julgarem oportunos, conforme as matérias de que se trata.

[376] Os Superiores verão se convirá que os principiantes tenham cadernos para escrever as lições e tomar as notas convenientes nas entrelinhas à margem. Os mais adiantados nas humanidades e nas outras matérias levem

um papel para apontar aquilo que ouvem, ou qualquer coisa que lhes ocorra digna de nota. Passarão depois para os cadernos de forma sistemática e ordenada, o que hão de conservar para o futuro.

[377] O Reitor do colégio terá cuidado de ver como cada um, tanto entre os professores como entre os alunos, cumpre o seu dever em Nosso Senhor.

[378] Dada a utilidade que há em se treinar no exercício da discussão escolar, sobretudo para os que estudarem as artes e a teologia escolástica, os estudantes assistirão a estas discussões ou círculos ordinários das aulas que freqüentam, mesmo que não sejam da Companhia.

[380] Os estudantes de humanidades terão também tempos determinados para trocar idéias e discutir os assuntos próprios da sua matéria, na presença de alguém que os dirija. E em um domingo, ou outro dia marcado, depois da refeição, terão a defesa de uma tese. Na vez seguinte farão um exercício de composição em prosa ou em verso, quer improvisando-o no próprio lugar para dar provas da facilidade, quer trazendo-o por escrito para o ler em público. O tema sobre o qual há de escrever, no primeiro caso, ser-lhes-á dado no próprio lugar; e no segundo, recebê-lo-ão antecipadamente.

[381] Todos, mas em especial os que freqüentam os estudos humanísticos, falarão habitualmente em latim. Aprenderão de cor o que lhes for indicado pelos professores. Exercitarão o estilo em numerosas composições, e deve haver alguém para os corrigir.

[383] Para maior estímulo dos escolásticos, será bom ajuntar alguns talentos iguais que mutuamente se animem com santa emulação. Será também de estímulo para eles enviar de tempos a tempos ao lugar onde reside o Superior Provincial, ou o Superior Geral, uma amostra de seu trabalho...

[390] Nas datas fixadas deverão preparar-se para os atos públicos de exames e respostas. Os que, depois de sério exame, o tiverem merecido, poderão tomar os graus... (*apud* Kolvenbach, 1997, pp. 132-136).

As matérias que se hão de estudar, presentes nas práticas escolares dos colégios jesuítas, são tratadas no quinto capítulo.

[351] O fim dos estudos na Companhia é ajudar, com o favor de Deus, as almas dos seus membros e as do próximo. Esta será a norma para determinar, em geral e em pormenor, as matérias que os Nossos devem estudar, e até que ponto hão de avançar nelas.

E como geralmente falando, são de muito proveito os estudos humanísticos de várias línguas, a lógica, a filosofia natural e moral, a metafísica, a teologia escolástica e positiva, e a Sagrada Escritura, serão estas as matérias que se hão de estudar os que se enviam aos colégios. Insistirão com maior diligência naquelas que mais se relacionam com o fim indicado, tendo em conta as circunstâncias dos tempos lugares, pessoas etc., como parecer oportuno em Nosso Senhor, a quem tem a responsabilidade principal.

[357] Compete ao Reitor ver e decidir, depois de exame apropriado, quanto tempo se há de dar a cada matéria, e quando se há de passar a seguinte.

[358] Em cada matéria deverá seguir-se a doutrina mais segura e mais aprovada, e os autores que a ensinam. Os Reitores atenderão a isso, conformando-se com o que for decidido para toda a Companhia, para maior glória de Deus.

[359] Nas obras literárias de autores pagãos não se leiam passagens imorais. O resto pode a Companhia utilizá-lo como despojos do Egito. Quanto aos autores cristãos, ainda que a obra seja boa, não se leia quando o autor for mau, para que não se venha a simpatizar com ele. E é bom se determinar concretamente quais os livros que se hão de ler e quais os que se hão de excluir, quer na literatura, quer nas outras matérias (*apud* Kolvenbach, 1997, pp. 129-130).

Apesar de fornecer essas e outras diretrizes sobre o modo de condução da tarefa educativa da Companhia, a quarta parte das *Constituições*, considerada uma abreviação da doutrina pedagógica dos jesuítas (Cf. Gomes, 1995, p. 33), em sua regra 455, indica, ainda, a necessidade da elaboração detalhada das normas de estudo da Companhia, cuja redação final foi a do *Ratio Studiorum atque Institutio Societatis Jesu*, de 1599.

As horas das aulas, com a ordem e o método próprio, os exercícios de composição literária (que devem ser corrigidos pelos professores) ou de discussão em todas as matérias, a declamação pública em prosa e em verso, tudo isso se indicará em pormenor em tratado à parte, aprovado pelo geral, ao qual a presente Constituição remete o leitor. Dizemos somente que este tratado deve adaptar-se aos lugares, aos tempos e às pessoas, embora seja para desejar, quanto possível, que se chegue a uma ordem comum (*apud* Kolvenbach, 1995, p. 149).

Em menos de meio século, a Ordem definiu para seus escolásticos um programa de estudos completo. Pôs em evidência o primado do trabalho intelectual na Companhia e, ao organizar uma rede de colégios que promoveram uma “capitalização intelectual” (Giard, 1995, p. XIII), serviu às gentes do século e ao aperfeiçoamento de seus talentos.

Em 10 de agosto de 1560, Polanco escreveu em nome de Laínez uma carta a todos os superiores, na qual revelava um desenvolvimento imensamente significativo no modo como os ministérios da Companhia vieram a ser concebidos naquela data. Ele disse que, ‘falando genericamente, há (na Companhia) dois caminhos para ajudar nossos próximos: um nos colégios por meio da educação da juventude em letras, no ensino e na vida cristã; e o segundo lugar para ajudar os diferentes tipos de pessoas por meio de sermões, confissões e outros meios que se enquadram em nosso modo costumeiro de proceder. A Carta recomenda explicitamente que as escolas eram, naquela data, compreendidas não simplesmente como um ministério entre muitos outros, mas como uma supercategoria equivalente àquela na qual todos os outros *consueta ministeria* se agrupavam (O’Malley, 2004, p. 313).

Alguns dados dos catálogos de pessoal, enviados anualmente pelas províncias ao governo central da Ordem, podem ilustrar a rápida expansão da Companhia e de seu papel educativo. Em 1556, ano da morte de Inácio, havia 938 membros na Companhia e 35 colégios; em 1574, 4.088 membros e 125 colégios; em 1600, 8.272 membros e 236 colégios jesuítas; em 1615, já eram 13.000 jesuítas e 372 colégios; em 1640 o número de colégios foi para 521 e o número de alunos era de 150.000. No ano de sua supressão, 1773, a Ordem contava com 23.000 membros e dirigia 865 estabelecimentos de ensino (universidades, seminários e colégios) espalhados por todo mundo (Cf. Delumeau, 1994, vol. II; Giard, 1995; Gomes, 1995, e O’Malley, 2004).

A Companhia recrutou bons companheiros e encontrou um campo apostólico promissor. Atendeu às demandas sociais por boas escolas e bons professores. Precedidos pela reputação dos primeiros jesuítas, homens sábios, fervorosos e devotos, a Ordem ganhou *status* de elite.

Seu sistema educativo combinou passado e presente, herança e inovação, capazes de tranquilizar antigos e satisfazer os modernos. Toda a Ordem se

empenhou em produzir um modelo pedagógico, pacientemente elaborado reconhecido por sua eficácia. Apoiado sobre o *modus parisiensis*, bem estruturado, atendendo às necessidades contemporâneas, atento aos mecanismos de aquisição do conhecimento, contando com a edição de uma série de manuais e textos, o *Ratio Studiorum Atque Institutio Societatis Jesu* foi sua expressão máxima (Cf. Giard, 1995, *passim*).

3. 6 - O *Ratio Studiorum*: elaboração, fontes e linhas gerais.

Obra de autoria coletiva, o *Ratio Studiorum* foi elaborado tendo por pressuposto que “... o conhecimento deve ser produto da prática coletiva dos padres que repetem saberes autorizados como aplicação imediatamente útil” (Hansen, 2001, p. 15).

Desde 1547, a Companhia armazenava informações sobre o andamento da catequese e do ensino em todas as missões. Por meio de comparação de experiências e adaptação dos métodos de ensino a novas circunstâncias, considerando as especificidades locais dos colégios já existentes em várias partes do mundo, Acquaviva pretendia estabelecer uma regra universal, válida para todos em todos os lugares. Aplicada ao ensino, asseguraria a unidade de pensamento e ação dos padres... (Hansen, 2001, pp. 15-16).²¹

Quando Acquaviva determinou a criação de uma comissão para a definição de um plano de estudos a ser seguido por toda a Companhia, em 1581, já eram conhecidas as regras de alguns colégios centrais. Havia, também, as “*Las reglas antiguas de la Compañia de Jesús*”, elaboradas por Inácio de Loyola entre 1546 e 1550.²²

Jerônimo de Nadal, na direção do colégio de Messina, elaborou e aplicou o primeiro deles. Em 1551, publicou seu plano de estudos e o método pedagógico que o alicerçava sob o título *De Studiis Societatis Jesus*. Ao sair pelas províncias, explicando as *Constituições*, Nadal pôde observar a organização e o funcionamento de outros colégios da Companhia. Entre o período de seu retorno e daquele em que ocupou a reitoria do Colégio Romano (1557-1564), reviu o *De Studiis* e pôs em execução no Colégio Romano o *Ordo Studiorum* (Cf. Gomes, 1995, p. 33).

Sucessor dos esforços de Nadal no Colégio Romano, Diogo Ledesma, como docente e reitor, repensou e reformulou os textos anteriores, baseado em sua experiência e no conselho dos companheiros. Embora incompleto, o *De Ratione et Studiorum Collegii Romani* foi de grande valia para a elaboração do *Ratio* de 1599. Uma coletânea das diretivas pedagógicas de Nadal e Ledesma, *Regulae generales quae incipiunt Summa Sapientia integrae conservatur*, foi recomendada pela Segunda (1565) e Terceira (1573) Congregações para serem observadas nos colégios.

Em 1586, ficou pronto o texto elaborado pela comissão nomeada por Acquaviva para formular a ordem de estudos que se deveria observar na Companhia. Enviado para todas as províncias para que fosse apreciado, o texto retornou nos fins de 1586 com os pareceres dos colégios. Feita a revisão, nova versão foi enviada em 1591. A recomendação do Geral era que toda a Companhia colocasse em execução as regras por três anos. Findo o período de experiência pedagógica, os resultados obtidos foram novamente comunicados.

As críticas fizeram com que as regras passassem do número de 837 para 466. Em 1599, foi publicada a versão definitiva do *Ratio Studiorum atque Institutio Societatis Jesu*. Amadurecida na reflexão e na experiência de 50 anos, permaneceu o código de estudos dos colégios da Companhia de Jesus por quase dois séculos.

O *Ratio Studiorum atque Institutio Societatis Jesu*, de 1599, é composto dos seguintes capítulos: Regras do Provincial; Regras do Reitor; Regras do Prefeito dos Estudos; Regras comuns a todos os Professores das Faculdades Superiores; Regras do Professor de Sagrada Escritura; Regras do Professor de Língua Hebraica; Regras do Professor de Teologia (Escolástica); Regras do Professor de Casos de Consciência (de teologia moral); Regras do Professor de Filosofia; Regras do Professor de Matemática; Regras do Professor de Estudos Inferiores (ginasiais); Normas da Prova Escrita; Normas para a distribuição de prêmios; Regras Comuns aos Professores das Classes inferiores; Regras do Professor de Retórica; Regras do Professor de Humanidades; Regras do Professor da Classe Superior de Gramática; Regras do Professor da Classe Média de Gramática; Regras do Professor da Classe Inferior de Gramática; Regras dos Escolásticos da Companhia; Diretivas para os que repetem privadamente a Teologia em dois anos; Regras do Ajudante do Professor ou Bedel; Regras dos Alunos Externos da Companhia; Regras da Academia; Regras do Prefeito da Academia; Regras da Academia dos Teólogos e Filósofos; Regras do

Prefeito da Academia dos Teólogos e Filósofos; Regras da Academia dos Retóricos e Humanistas, e Regras da Academia dos Gramáticos.

Apesar de ser composto por regras, está presente também no *Ratio* a concepção de homem que embasa a missão educativa da Companhia; o fim último de seu ministério educativo; a organização dos estudos para a consecução desse fim; as normas e procedimentos que devem ser seguidos por professores, alunos, reitores, provinciais, bedéis e prefeitos de estudos; o princípio para a proposição dos exercícios, dos exames e disputas que devem existir nos colégios; o critério usado para a seleção dos livros e autores; a disciplina que deve organizar o modo de conduzir as atividades e todo o corpo dos colégios, bem como a prescrição do imperativo de serem obedecidos os ritos religiosos e os exercícios espirituais que dão sentido e sustentam a vida dos colégios. Assim configurado, pode-se denominar o *Ratio Studiorum* como um tratado pedagógico.²³

O fim último do *Ratio Studiorum* é “... levar ao conhecimento e amor do Criador...” (*Ratio*, 1951, p. 119) à alma humana cega de luz. O conhecimento é o meio pelo qual se salva o homem e se glorifica a Deus, afirma Leonel Franca (1951, pp. 77-78). Mas a realização do fim último para o qual o homem foi criado não se dá pela infusão instantânea de uma graça sobrenatural (Hamilton, 2001, p. 66). Há que se exercitar constantemente.

Segundo Hansen (2001, p. 18), o *Ratio Studiorum* “prescreve que os conhecimentos são adquiridos por meio da exercitação de modelos...”, cuja repetição leva à perfeição. Este é o espírito mesmo do *Ratio Studiorum*, a prescrição de métodos e regras a serem observadas por professores, alunos e responsáveis pelos colégios.

Os jesuítas assumiram como modelo a maneira de ensino da Universidade de Paris. Pode-se afirmar que a escolha não se deveu exclusivamente ao fato de que Inácio e os seus companheiros serem “filhos” da Universidade, como ressaltou o texto das *Constituições*. Partindo desta idéia, poder-se-ia afirmar que esse método foi preferido por ser o experimentado pelos primeiros companheiros. Entretanto, o *Ratio Studiorum* foi uma produção coletiva da Companhia.

Resultado da experiência dos jesuítas nos colégios, em sua elaboração foram considerados tanto o *modus italicus*, seguido em Bolonha, quanto o *modus parisiensis*. O primeiro era mais expositivo, catedrático, centrado no professor, e o segundo, mais ativo, centrado no aluno e em sua atividade (Cf. Gomes, 1995, p. 48).

Como já foi dito, era objetivo do *Ratio Studiorum* “tornar mais homem”, o que exigia sua participação ativa, de modo a desenvolver as faculdades que lhe foram dadas. A manifestação das perfeições e excelências é a Glória de Deus (Franca, 1951, p. 77). De acordo com Gabriel Codina Mir, o que caracterizava o *modus parisiensis* era o seu “método”,

...que poderia definir-se como uma atividade infatigável, um exercício e uma prática constantes, uma espécie de incessante ginástica do espírito, que põe em acção, no processo de aprendizagem, todos os recursos e todas as faculdades da pessoa humana. (*Apud* Gomes, 1995, p. 50).

Há no *Ratio Studiorum* a prescrição de uma série de exercícios. Alguns são exercícios em sala, como os que alunos da classe de retórica podiam fazer enquanto o professor corrigia os trabalhos escritos:

...imitar um trecho de algum orador ou poeta; fazer uma descrição, por exemplo, de um jardim, de uma igreja, de uma tempestade ou cousa assim; variar a mesma frase de diferentes modos; traduzir um trecho de prosa grega em latim, ou vice-versa; exprimir em prosa latina ou grega os versos de um poeta; passar uma forma poética para outra; compor epigramas, inscrições, epitáfios... (*Ratio*, 1951, p. 194).

Há ainda os exercícios orais: leituras, exposições, invenções, disposições, questões, disputas, declamações, repetições, teatro escolar etc. Os exercícios também tinham uma distribuição temporal: alguns eram feitos diariamente, outros semanalmente, outros mensalmente, como era o caso das disputas mensais. Franca (Cf. 1951, p. 33) observa que mais de uma vez os exercícios escolares dos jesuítas se inspiraram nos conselhos dos antigos, Cícero e Quintiliano, principalmente.

Hamilton (2001, p. 52) afirma que a remodelação dos padrões pedagógicos da entrada da modernidade deve muito aos autores clássicos, não só quanto à recomendação de exercícios. Nos clássicos, principalmente em Quintiliano (Cf. Hansen, 2001, p. 20), os jesuítas também foram buscar a indicação de quais disciplinas deveriam ser ensinadas, em qual estágio da formação centrar seus esforços e qual direcionamento dar à formação dos estudantes, se contemplação ou ação.

Os estudos, sem os quais a formação do *doctus orator* de Cícero seria incompleta, são a literatura, a retórica, história, leis e filosofia. Cícero pressupôs que as artes liberais eram a base da cultura filosófica imprescindível ao orador. (Gwynn, 1964, p. 118). O “perfeito orador” de Quintiliano era uma reminiscência do ensino de Cícero (p. 186). Ao longo de sua *Institutione oratoria*, Quintiliano prescreveu quais eram os estudos que o orador perfeito deveria cumprir: gramática, literatura, música, astronomia, filosofia natural, eloquência, geometria, matemática, lógica e, finalmente, retórica²⁴.

Quintiliano (Cf. Gwynn, p. 186) não se interessava pelas bases da educação retórica, como fizeram outros. As crianças que chegavam para ser educadas por Quintiliano já deveriam ter passado por um *paedagogus* ou ter recebido alguma educação familiar. Cícero sabia que eram necessárias bases para construir um edifício, mas não há em sua obra uma só palavra sobre os professores das escolas elementares (Cf. p. 189). Afirmava, ainda, que nunca se chegaria ao topo se começasse por outro lugar (p. 186).

O *doctus orator* de Cícero era um homem habilidoso com as palavras e moralmente virtuoso. O orador era o verdadeiro cidadão, o homem capaz de guiar as cidades, administrar os negócios públicos e privados, e reformar as leis (Gwynn, 1964, p. 186); capaz de falar e compreender tudo, corretamente²⁵.

Os jesuítas, em suas *Constituições*, reconheceram que era importante ao serviço das almas a educação elementar. Guardaram, todavia, seus esforços para o ensino a ser ministrado nos colégios da Companhia, que requeria um prévio conhecimento das letras.

Nos colégios jesuítas, os estudos prescritos para o perfeito orador foram distribuídos em Estudos Inferiores e Estudos Superiores. Havia ainda a Teologia, cume de todo conhecimento. Nos séculos V e VI, esses estudos foram agrupados nas sete artes liberais. Divididas em *trivium*, ou “artes verbais”, e *quadrivium*, ou “artes matemáticas”, eram a base do currículo jesuíta.

Os Estudos Inferiores, com duração prevista para cinco anos, compreendiam as classes de gramáticas (subdividas em três, gramática ínfima, média e suprema), de humanidades e retórica. Eram utilizadas, entre as obras clássicas, as de autoria de Cícero, Quintiliano, Ovídio, Sêneca e outros.

Segundo Julia (2004, p. 18), podem-se apontar cinco motivos para o uso das humanidades nos colégios jesuítas: o conhecimento das línguas latinas e gregas era

necessário ao entendimento das Escrituras; a aprendizagem das humanidades habituava progressivamente a inteligência ao trabalho e se inscrevia num processo pedagógico adaptado às inteligências mais exercitáveis e vigorosas; elas forneciam uma maestria de expressão que permitia comunicar seus conhecimentos e que produziam um bem universal; numa época tão exigente quanto às normas de expressão, aquele que ignorava as letras perdia muito de sua autoridade; e, por fim, elas eram propedêuticas ao círculo superior de artes e teologia.

Nos Estudos Superiores, o curso de filosofia era dividido em três anos: primeiro, lógica, metafísica geral e matemáticas elementares; no segundo, cosmologia e outras ciências; no último, teodicéia, ética, astronomia e matemáticas superiores. Aristóteles e Tomás de Aquino eram as bases dos estudos.

Em Teologia, um curso de quatro anos, com mais dois de revisão, estudava-se primeiro a teologia patrística ou positiva; depois a teologia escolástica moral ou casuística por dois anos; seguia-se o estudo das Sagradas Escrituras ou exegese; por fim, as instituições canônicas, o hebreu, o siríaco e outras línguas bíblicas. Em Teologia, a doutrina de Tomás de Aquino devia ser seguida.

Cícero e Quintiliano viveram e escreveram num período em que o Império Romano estava em franca expansão. A regulação dos procederes dos governantes, bem como o estabelecimento dos meios que os preparassem para a cidadania, estavam alicerçados no espírito corporativo e combativo da cultura romana de então, acrescidos os elementos do helenismo (Cf. Gwynn, 1964, *passim*). Esses autores foram resgatados, afora a tradição literária humanista, num momento em que os Estados e as Igrejas estavam se remodelando. Novas necessidades e funções se delineavam (Cf. Verger, 1999; Burke, 2003), e os colégios jesuítas, bem como outras iniciativas educacionais da Renascença, procuravam dar conta das demandas sociais.

No século XVII, os jesuítas optaram por um humanismo de cultura e de formação, opondo-se nitidamente ao humanismo de erudição. Levando sempre em conta que a finalidade de todo ensino é a ação. A prática jesuítica da retórica aprendida como exercício visava desenvolver a agilidade no manejo da erudição doutrinária (Hansen, 2001, p. 21).

A Companhia é uma ordem eminentemente não contemplativa e também o *Ratio Studiorum* de 1599 orienta o ensino das letras, artes e teologia no sentido de desenvolver as capacidades de assimilar, transferir e aplicar os conhecimentos como intervenção nas questões do presente. Na situação contra-reformista do século XVII, tal intervenção não podia ser dissociada da prática das virtudes cristãs. Assim o sentido 'final' das normas e práticas do *Ratio Studiorum* de 1599 é o da ortodoxia, seguindo-se com a máxima fidelidade a tradição e os textos canônicos autorizados pela Igreja a partir do Concílio de Trento (Hansen, 2001, p. 18).

O bom cristão era o que o *Ratio Studiorum* devia mirar. Esta era a garantia do bem da família, da conservação do Estado, da Igreja e da salvação da própria humanidade (Cf. Franca, 1951, p. 94). Dotado de uma inteligência capaz de conhecer o bem e a verdade, o bom cristão era participante da ordem das coisas, ao refletir e julgar sobre as dúvidas colocadas pela Reforma, rechaçadas após serem examinadas num esforço conjunto de uma inteligência informada da verdade e de uma vontade clarificada pela reta razão (Cf. Giard, 1995, p. LXXI).

Os combatentes de Deus (*apud* Kolvenbach, 1997, p. 24), aqueles que tiveram suas almas salvas, eram formados, segundo as *Constituições*, nas pregações públicas, nos colégios e universidades da Companhia e por qualquer outro ministério da palavra. Também eram arregimentados pela prática dos *Exercícios Espirituais*, na administração dos sacramentos e em outras obras consolatórias dos jesuítas.

Outra característica fundamental do bom cristão era a obediência. Na Companhia de Jesus, os membros professos faziam três votos para entrar na ordem: pobreza, castidade, obediência, e um voto especial de obediência ao Sumo Pontífice (*apud* Kolvenbach, 1997, p. 25). No tocante à educação na Companhia, todos deveriam seguir as normas prescritas no *Ratio Studiorum*: os alunos deveriam obedecer aos professores; esses deveriam obedecer aos superiores e às prescrições dos métodos e planos de estudos; os superiores (prefeitos e estudos, provinciais e reitores) obedeceriam ao Geral; esse seguiria as obrigações que Deus e o Papa lhe impuseram. Mas, como todos eram cristãos, havia em cada um deles a consciência do que é certo e errado, do que se deveria ou não fazer, segundo o

propósito sincero de servir a Deus, e todos estavam igualmente imersos na cultura jesuítica, de seguir a Deus e às regras da Companhia.

A obediência servia ainda, na Companhia, como instrumento para configuração dos padrões de comportamento requeridos para a edificação e funcionamento do Estado Moderno (católico) e da Igreja. Obediência, esta, produzida pelo poder iluminador do orador e pela *traditio*.

O cristão obediente era também um súdito obediente. Ao espírito da Companhia, esta não era uma obediência cega. A obediência era, na verdade, uma anuência consciente daquilo que foi declarado e dado a julgamento. Contrariamente à tese reformada da *lex peccati*, o Concílio de Trento afirmou que o pecado original não condenou irremediavelmente a natureza humana a não discernir entre o bem e o mal. A luz natural da Graça inata inundava a todos e permitia que os homens reconhecessem a validade do que estava sendo prescrito (Cf. Hansen, 2000, *passim*).

Impregnada nas Escrituras e nas tradições da Igreja (liturgia, sacramentos, hierarquia), a vontade de Deus podia ser reconhecida por meio das palavras do orador (padre, professor ou Superior da Companhia). Esse era animado pelo Espírito Santo no ato de invenção dos discursos. Quando aquilo que o pregador da Igreja ou do Estado era reconhecido pela consciência (foro de Deus) como justo, era porque nela se acendeu a luz divina, ou seja, eram as palavras de Deus que repercutiam (Cf. Hansen, 2000, p. 22).

A retórica era a arma de convencimento na pregação pós-tridentina, assim como em Roma e na Europa Renascentista. Era também uma das principais disciplinas do ensino jesuítico. A retórica conformou, no século XVII, tanto o súdito quanto o dirigente (Cf. Hansen, 2000, pp. 25-26). A obra pedagógica dos jesuítas conduzia a uma reforma intelectual, moral e religiosa das elites. Por elas (funcionários públicos, príncipes, magistrados, juízes, prelados), os jesuítas queriam atingir uma parcela maior da população (Cf. Julia, 2004, pp. 18-19).

... a Retórica ensinada segundo [as autoridades antigas] fundamenta todas as artes, que então se associam intimamente à difusão do modelo cultural do cortesão, como apologia do ideal civilizatório da 'discrição' católica fundamentada na prudência das ações e na agudeza da dicção e na civilidade das boas maneiras... (Hansen, 2000, p. 26).

Não só as autoridades antigas em retórica eram usadas nos colégios da Companhia. Outros autores clássicos, julgados ingredientes indispensáveis à educação cristã (Cf. Gaukroger, 1999, p. 73), eram colocados a serviço dos ideais educacionais dos jesuítas. Para isto, foram expurgadas de trechos que iam contra os dogmas da Igreja Católica; as obras retóricas e morais de Cícero e Quintiliano; o catecismo grego de Ovídio; as poesias de Catulo, Tibulo, Propércio, Virgílio, S. Crisóstomo, Horácio, Esopo e Agapito; as histórias de César, Tito Lívio, Salústio e Cúrcio; as epístolas de Platão, Sinésio e Plutarco; os preceitos retóricos, poéticos e científicos de Aristóteles etc. (Franca, 1951, *passim*).

Além das obras clássicas, textos e livros preparados por jesuítas também eram estudados. Podem-se citar os manuais de lógica *Institutiones dialecticae* (1564), de Pedro da Fonseca e *L'Introductio in dialecticamm* (1591), de Francisco de Toledo, o tratado de física de Benito Pereira, *De communibus omnium rerum naturalium principiis et affectionibus* (1576) etc.

Á multiplicidade dos autores clássicos, Inácio prescreveu para o ensino nos colégios da Companhia dois autores doutriniais, Aristóteles, em filosofia, e Santo Tomás de Aquino, em teologia. Ao colocar em prática essas diretivas, os professores jesuítas perceberam que era impossível transferir simplesmente ao século XVI o aristotelismo cristão em sua forma medieval. O aristotelismo secular da Renascença os obrigou a repensar a ligação da filosofia com a doutrina cristã, de onde a emergência de um novo aristotelismo jesuíta, a que o *Ratio Studiorum* deu forma definitiva (Cf. Lohr, 1995, p. 79).

O aristotelismo escolástico, inquieto para manter-se a serviço da teologia católica, foi sendo substituído conforme os letrados foram tendo acesso aos novos textos de Aristóteles que chegaram à Europa desde 1450. A edição do texto grego e a tradução dos comentadores antigos de Aristóteles revolucionaram as interpretações de suas obras. Um espírito de conciliação inspirou a grande maioria dos comentadores jesuítas. As *quaestiones* filosóficas em suas notas não se davam somente a refutar as posições divergentes, mas em maior grau, a tirar o melhor proveito para os próprios empreendimentos (Cf. Lohr, 1995, *passim*).

O *De communibus omnium rerum naturalium principiis et affectionibus*, de Benito Pereira, que tocava a questão da harmonia entre os princípios filosóficos e a doutrina católica, foi a tentativa mais radical para formular uma nova interpretação analítica das obras de Aristóteles. Pereira sustentava que a doutrina da alma

abarcava, como a de Deus, a metafísica. Mas parece que esta ciência, segundo a concepção tomista, não poderia tratar desses dois tipos de realidades, como dos princípios e das causas. O tomismo sustentava que era preciso recorrer a uma outra ciência, suscetível de ter sobre suas considerações os objetos tratados pela metafísica (Lohr, 1995, pp. 87-88).

Pereira propôs a divisão da metafísica em duas ciências distintas: a filosofia primeira, tratando do ser, e a ciência divina, concernente à realidade imaterial – Deus. O que Pereira acabou por propor aos professores, segundo Lohr (1995, p. 88), foi um ir além de Aristóteles na pesquisa dos axiomas fundamentais sobre os quais estava fundada a sua concepção de ciência.

Ao aplicar as prescrições de Pereira e de outros jesuítas, tais como Pedro da Fonseca e Francisco de Toledo, os filósofos jesuítas contribuíram significativamente para a emancipação gradual das ciências da natureza (Lohr, 1995, p. 80). Com diferenças entre um e outro, os colégios jesuítas foram, aos poucos, incluindo o cartesianismo em seu currículo de ciências (Cf. Julia, 2004, pp. 28-29).

3. 7 – O processo de configuração do padre-professor do *Ratio Studiorum*

A configuração da ação educativa da Companhia deveu-se às respostas que os jesuítas deram às demandas de seu tempo e à normalização de seus procedimentos nesse campo de ação. Mas há que se considerar também o papel desempenhado pelos professores da Companhia para a consecução de seus fins últimos.

Se Inácio foi diretamente ensinado por Deus, outros não tiveram essa sorte. Por mais que a graça divina operasse na vontade do homem em busca de sua salvação, era imprescindível a ação instrutiva do professor. McClintock (1972, p. 13) afirma que o *Ratio* cumpriu sua função histórica na transição do mundo do estudo para o mundo da instrução, ao pautar-se por um método educacional menos heurístico e mais didático.

O papel fundamental que o professor assume na Ordem já pode ser notado desde os *Exercícios Espirituais*. Segundo Inácio de Loyola (1952, p. 153), dada a densidade da doutrina encerrada nos *Exercícios*, eles não deveriam ser feitos sem orientação. Antes do texto dos Exercícios, propriamente ditos, Inácio elaborou uma série de “*Annotaciones*” destinadas a orientar os trabalhos dos diretores dos *Exercícios* para que não ocorressem divisões e procedimentos diversos. Ao fim dos

Exercícios, há também “*Directorios de Ejercicios*”, que são observações e notas práticas que servem de guia para o diretor que aplicará os *Exercícios*.

O próprio texto dos Exercícios é designado por O'Malley (2004, p. 64) como “uma série de materiais, diretivas e sugestões para o orientador ajudar outras pessoas por meio daquele exercício. Sob este aspecto, os *Exercícios* constituem mais um manual do professor do que um livro para estudantes”.

Antes de formular as *Constituições* da Companhia, Inácio se deteve a elaborar *Las reglas antiguas de la Compañía de Jesús*. Partindo da correspondência com os jesuítas espalhados pelo mundo, Inácio foi recolhendo informações e sugestões, para estipular regras que dessem uma organização distinta à vida interna dos colégios da Companhia.

As Regras descem a mais detalhes da vida cotidiana dos colégios do que as *Constituições*, que, juntamente com as *Cartas Apostólicas*, constituem o fundamento da legislação da Companhia. As *Regras*, por sua vez, são normas mais particulares, independentes entre si muitas vezes, diferentes das *Constituições* compostas organicamente (Cf. Iparraguirre, 1952, pp. 565-566).

As primeiras regras sistematizadas datam de 1546-1547. Em 1549-1550, foram publicadas as regras fundamentais, que tinham muito de definitivo. A última redação é de 1615-1616. Permaneceu praticamente a mesma por mais de três séculos. São denominadas “*Constituciones que en los colégios de la Compañía de Jesús se deben observar para el bien proceder de ellos a honor y gloria divina*”.

Segundo Iparraguirre (1952, p. 574), nas *Constituciones* é possível reconhecer os critérios fundamentais da educação jesuítica e as linhas diretivas de sua pedagogia. As regras “*del maestro de novicios que es confesor*” apresentam facetas da espiritualidade inaciana.

O professor dos noviços -- que são os que entram nas casas de provação para os dois anos de experiência, findos os quais, fazem os votos da Companhia e entram para os colégios da Ordem como escolásticos ou como professores, no caso de já terem a formação intelectual requerida -- é, como indicado nas regras “*del maestro de novicios*”, mais um confessor, ocupado com a formação espiritual e doutrinária do futuro jesuíta do que com a sua formação intelectual.

Como deveres de seu ofício, o mestre dos noviços deve:

Enseñe cómo debe enterar y diligentemente y también escribir, si fuere menester, los pecados y confesarles...

Enseñe el examen particular contra algunos defectos principales...

Enseñe también que se haga el examen general cada día y de ninguna manera se duerma con conciencia de pecado mortal y mucho menos se comulgue.

Enseñe remedios contra las tentaciones y cuando supiere que alguno anda tentado ayude...

Procure prevenir las tentaciones quitando las ocasiones dellas...

No permita que hablen en casa o fuera con parientes o amigos seculares...

Tenga cuidado de los ejercitar a temor y amor a Dios y a las sólidas virtudes, proponiendo medios para las alcanzar, principalmente a la obediencia, humildad, paciencia, caridad fraternal...

Enseñe a orar mental y vocalmente y procure que le sean asignados algunos tiempos en el día para orar...

Enseñe estar cada día y servir en cosas divinas, como misas...

Procure que todos sepan la doctrina cristiana y haga cada uno tomarla en la mente según su capacidad y ocupaciones, tomando della cuenta.

Vea que las penitencias exteriores (las cuales todas ha de saber) no excedan el modo los más fervientes para que no se debilite el cuerpo...

En ninguna manera les permita estar ociosos. Mas aún cuando hacen alguna cosa, los enseñe pensar en cosas buenas y ultra los ejercicios espirituales...

Para que todo lo asima dicho se observe, haya mucho cuidado del orden en todas las cosas...

Cerca el hombre exterior enseñe guardarse de todo tocamiento indecente y de la vagación...

También cerca los actos exteriores instruirá cómo se hayan en el refectorio, de qué manera laven, entren y asiente, salgan y decentemente coman... (Loyola, 1952, pp.610-614).

Embora o professor, como apresentado no *Ratio*, não exerça diretamente tantas funções espirituais, não está isento de ensinar a doutrina e as virtudes cristãs, de vigiar o comportamento dos alunos, escolásticos ou externos, nem de os ensinar, exercitar e acompanhar em orações, confissões, exercícios espirituais e missas. Entre as “Regras comuns aos professores das classes inferiores” estão as seguintes:

Oração antes da aula: Antes do começo da aula recite alguém uma oração breve e apropriada, que o professor e todos os alunos ouvirão atentamente de cabeça descoberta e de joelhos... Ao iniciar a lição o professor, de cabeça descoberta, faça o sinal da cruz e principie.

Missa e pregação: Procure que assistam todas a missa e à pregação; a missa diariamente, a pregação nos dias de festa. Durante a quaresma envie-os ao sermão pelo menos duas vezes na semana, ou mesmo os acompanhe, se esse for o costume do lugar.

Doutrina cristã: Nas classes de gramática principalmente e, se for mister, também na outras, aprenda-se e recite-se de cor a doutrina cristã as sextas-feiras e aos sábados, a menos se julgasse melhor que em algum lugar os alunos novos a recitassem mais vezes.

Exortação: Haja também as sextas-feiras e aos sábados, por meia hora, uma exortação espiritual ou exortação da doutrina. Exortem-se principalmente os alunos à oração cotidiana a Deus, de modo particular a recitação diária do terço ou do ofício de Nossa Senhora; ao exame vespertino de consciência, a recepção freqüente e digna dos sacramentos da Penitência e da Eucaristia, a fuga dos maus hábitos, ao horror ao vício e finalmente a prática das virtudes dignas do cristão (Const., p. 4, c. 7, n. 2).

Colóquios espirituais: Nas conversas particulares inculque também as práticas de piedade, de modo, porém, que não pareça querer aliciar alguém a entrar na nossa Ordem; se encontrar alguém com essa inclinação, encaminhe-o para o confessor.

Ladainha a devoção a Nossa Senhora: Nos sábados a tarde mande rezar na aula as ladainhas de Nossa Senhora, ou, se for costume, leve os alunos a Igreja para ouvi-las com os outros; aos seus discípulos aconselhe com empenhos a devoção à mesma Virgem e ao Anjo da Guarda.

Leitura espiritual: Recomende vivamente a leitura espiritual, sobretudo da vida dos santos. Pelo contrário, quanto aos escritores impuros nos quais se encontre algo que possa ser nocivo aos bons costumes, não só se abstenha pessoalmente de explicá-los a juventude, mas ainda se esforce com todo empenho para apartar da sua leitura aos discípulos também fora da aula (Const. P. 4, c. 5, E.).

Confissão: procure que ninguém omita a confissão mensal; prescreva que entreguem todos aos confessores um cartão com o próprio nome, cognome e classe para que depois, pela verificação dos cartões, saiba os que faltaram (Const. p. 4, c. 16, n. 1).

Rezar pelos alunos: Ore muitas vezes a Deus pelos seus discípulos e os edifique com os exemplos de sua vida religiosa (Loyola, 1952, pp. 181-182).

Pelas idéias expostas, pode-se afirmar que o professor configurado no *Ratio Studiorum*, leigo ou professo, é um padre-professor, pois cumpre uma função eminentemente doutrinária-religiosa. Contudo, o professor do *Ratio Studiorum*, acima de tudo, é configurado para servir à causa da Companhia de Jesus, a salvação das almas. Assume, mais uma vez, em primeiro lugar, as funções ministeriais de um padre jesuíta, o que reforça o argumento de que ele pode ser denominado padre-professor.

Como visto, a salvação das almas não diz respeito apenas a inculcar os dogmas religiosos assumidos pela Companhia. Diz respeito, sobremaneira, à preparação dos alunos para a ação no mundo, servindo à causa da Igreja, e também servindo aos estados nascentes, imbuídos, é claro, de uma boa dose doutrinária católica. O padre-professor cumpre, também, uma função corporativa-política.

O professor é configurado no *Ratio Studiorum* tomando por base as concepções orientadoras da Companhia, e que se apresentaram ao longo dos documentos que deram forma e direção à Companhia.

As “Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores” estabelecem que:

O fim especial do Professor, tanto nas aulas quando se oferecer a ocasião, como fora delas, será mover os seus ouvintes ao serviço e ao amor de Deus e ao exercício das virtudes que Lhe são agradáveis, e alcançar para que este objetivo orientem todos os seus estudos (Ratio, 1951, p. 144).

Para o progresso dos estudantes, estabelecem ainda as “Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores”, que o professor deve: “Com o auxílio da graça divina [ser] diligente e assíduo no cumprimento de todos os seus deveres, zeloso do adiantamento dos alunos tanto nas lições como nos outros exercícios escolares... (Ratio, 1951, p. 148)”.

Os professores de Sagrada Escritura têm como primeira regra a seguinte: “Persuada-se que o seu principal dever é explicar com piedade, doutrina e

compostura os livros divinos no seu sentido genuíno e literal para confirmar a verdadeira fé em Deus e o fundamento dos bons costumes” (*Ratio*, 1951, p. 148).

As “Regras do Professor de Filosofia” determinam aos professores a estrita observância da seguinte regra para atingir seu fim.

Como as artes e as ciências da natureza preparam a inteligência para a teologia e contribuem para a sua perfeita compreensão e aplicação prática e por si mesmas concorrem para o mesmo fim, o professor, procurando sinceramente em todas as cousas a honra e a glória de Deus, trate-as com a diligência devida, de modo que prepare seus alunos, sobretudo os nossos, para a teologia e acima de tudo os estimule ao conhecimento do Criador (*Ratio*, 1951, pp. 158-159).

Obedecendo ao preceito das *Constituições* para o estabelecimento de um todo orgânico para a regulamentação e ação da Companhia (regra 136, p. 72), as “Regras comuns aos professores das classes inferiores” fazem alusão a duas regras das *Constituições*, que estão na base do conteúdo do fim proposto para esses professores.

Aos jovens confiados à educação da Companhia, forme o Professor de modo que aprendam com as letras, também os costumes dignos de um cristão. (Const. P. 4, c. 7, n.2) Concentre de modo especial a sua intenção, tanto nas aulas quando se oferecer o ensejo como fora delas, em moldar a alma plástica da juventude no serviço e no amor de Deus, bem como nas virtudes com que lhe devemos agradecer... (Const. P. 4, c. 16, n.4) (*Ratio*, 1951, p. 181).

O prefeito da Academia deve, em primeiro lugar, “estimular os acadêmicos não só aos estudos senão também à piedade” (*Ratio*, 1951, p. 224). Esse é o princípio que todos os alunos dos colégios jesuítas devem observar, externos ou escolásticos.²⁶

Finalmente em todas as suas cousas e ações comportem-se de tal modo que cada um veja logo que se aplicam eles não menos à prática da virtude e à inteireza da vida do que às letras e à ciência (*Ratio*, 1951, p. 221).

O *Ratio Studiorum* concebeu a totalidade do professor, sua formação, atividades, características pessoais, zelo missionário, para que atuasse junto a uma instituição total, o colégio jesuíta (Gaukroger, 1999, p. 69).

Para ser professor de teologia, o jesuíta deveria ter concluído o curso de teologia, feito o biênio de revisão, findo o qual poderia receber, de acordo com o costume da região, com a licença do Geral, o título de Mestre ou doutor. Cursavam o biênio de teologia aqueles que no exame de filosofia não fossem considerados medianos e apresentassem virtudes notáveis e talento para pregação ou governo. Esses estudantes do biênio poderiam, caso houvesse necessidade, substituir por algum tempo os professores de filosofia e teologia, sob a permissão do Geral. Poderiam ser empregados, ainda, no ensino de gramática e humanidades.²⁷

Os professores de filosofia deveriam ter a mesma formação dos de teologia, excetuando-se o título. Mas se "... forem inclinados a novidades ou demasiado livres nas suas opiniões deverão, sem hesitações, ser afastados do magistério" (*Ratio*, 1951, p. 123. *Regras do Provincial*, nº 16).

Como os mais notáveis e aptos para a pregação e governo iriam para os cursos de teologia, os professores de letras (gramática e retórica) eram aqueles julgados incapazes para a filosofia (*Ratio*, 1951, p. 124. *Regras do Provincial*, nº 19, § 4). Esses cursavam os casos de consciência. Os Provinciais deveriam zelar para que os professores de gramática e retórica fossem permanentes. Os especialmente dotados do talento para ensinar e inaptos para prosseguir os estudos, serviriam muito mais à Companhia se fossem...

... admitidos com a condição de consagrar espontaneamente as suas vidas ao serviço de Deus no ensino das letras (...) Estes, depois ou antes de haver ensinado alguns anos, como parecer no Senhor, poderão seguir algumas lições de Casos (teologia moral) e ser ordenados sacerdotes e, em seguida, voltar ao ensino (*Ratio*, 1951, p. 128. *Regras do Provincial*, nº 25).

Se as habilidades para a pregação e o governo eram exercitadas nos estudos superiores por aqueles que apresentassem talento para isto, a habilidade para o magistério dos estudos inferiores era formada nas academias para a preparação de professores. Os Provinciais e Reitores eram chamados à responsabilidade de instalá-las (*Ratio*, 1951, *Regras do Provincial*, nº 22 e 30, *Regras do Reitor*, nº 09).

Nessas academias, homens eminentes, formados em outras disciplinas, trabalhariam lado a lado dos professores de estudos inferiores para o cultivo das letras e a prática dos deveres de um bom professor.

Polanco já havia dito, em carta de 1560, que: “Cada jesuíta deve suportar sua parte do peso das escolas” (O`Malley, 1995, p. 313). Nas *Regras do Provincial*, a de número 26 prescreve que todos os escolásticos da Companhia deveriam passar pelo ensino de gramática e humanidades, mas os que demonstrassem especial talento não deveriam se deter no ensino. Escolhendo com antecedência os professores, o Provincial deveria também observar os que pareciam mais competentes, eruditos, aplicados, assíduos e zelosos pelo progresso nos estudos (*Ratio*, 1951, p. 120, *Regras do Provincial*, nº 4).²⁸

Para a prática dos professores das faculdades superiores e professores das classes inferiores, o *Ratio Studiorum* fez algumas prescrições comuns aos dois grupos, e outras específicas para cada uma delas. Entre as regras comuns estavam as que se referem à divisão do tempo, à metodologia de ensino, ao que deve ser ensinado, ao trato com os alunos, à obediência devida aos prefeitos de estudos e aos deveres dos ajudantes que os professores têm.

Quanto à relação com os alunos, o *Ratio Studiorum* afirma que:

Finalmente, com o auxílio da graça divina, seja em tudo diligente, pontual e zeloso do progresso dos estudantes tanto nas lições como nos outros exercícios literários. Não despreze a ninguém, vele com o mesmo cuidado pelos estudos do pobre como do rico, e se empenhe de modo especial pelo progresso de cada um dos seus alunos (*Ratio*, 1951, p. 191, *Regras comuns aos professores das classes inferiores*, nº 50).²⁹

A autoridade dos Prefeitos de estudos, quer dos inferiores, quer dos superiores, deveria ser obedecida no que concerne a tudo o que dizia respeito aos estudos, à disciplina em sala, às regras e procederes das disputa e à revisão das teses. Eram os Prefeitos de estudos que lembrariam periodicamente aos professores as normas do *Ratio Studiorum* que lhes diziam respeito.

No que se refere ao que era específico aos professores das classes inferiores, o *Ratio Studiorum* prescreveu como deveriam fazer para manter a disciplina (nessas classes admitiam-se escolásticos e externos) e qual deveria ser a

natureza das relações com os pais dos alunos (mesmo porque aqueles estudantes que chegavam aos estudos superiores já tinham uma idade avançada, o que poderia implicar o desligamento familiar).

Nada mantém tanto a disciplina quanto a observância das regras. O principal cuidado do professor seja, portanto, que os alunos não só observem tudo quanto se encontra nas suas regras mas sigam todas as prescrições relativas aos estudos: o que obterá melhor com a esperança da honra e da recompensa e o temor da desonra do que por meio de castigos físicos (*Ratio*, 1951, 189, *Regras comuns aos professores das classes inferiores*, nº 39).

Quanto à relação com os pais:

Se, para o bem dos alunos, for necessário algumas vezes falar com seus pais, proponha ao Reitor para que eles sejam chamados pelo Prefeito ou por outra pessoa; ou ainda se a dignidade da pessoa o exigir, para que sejam visitados (*Ratio*, 1951, p. 191, *Regras comuns aos professores das classes inferiores*, nº 46).

Ao tratar dos professores das faculdades superiores (Sagrada Escritura, Língua Hebraica, Teologia, Casos de Consciência, Filosofia, Filosofia Moral e Matemática), o *Ratio Studiorum* preceitua quais são as finalidades de cada professor³⁰. Isto é específico para os professores das faculdades superiores. Ao abordar os professores das classes inferiores, não afirma qual a finalidade do professor, e sim da aula. As *Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores* dizem que:

O fim especial do Professor, tanto nas aulas quando se oferecer a ocasião, como fora delas, será mover os seus ouvintes ao serviço e ao amor de Deus e ao exercício das virtudes que Lhe são agradáveis, e alcançar que para este objetivo orientem todos os seus estudos (*Ratio*, 1951, p. 144, *Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores*, nº 1).

Chamam a atenção do professor de Sagrada Escritura para que:

Persuada-se que o seu principal dever é explicar com piedade, doutrina e compostura os livros divinos no seu sentido genuíno e literal para confirmar a verdadeira fé em Deus e o fundamento dos bons costumes (*Ratio*, 1951, p. 148, *Regras do professor de Sagrada Escritura, nº 1*).

Não há, para cada professor das classes inferiores, um fim específico. O *Ratio Studiorum* prescreve um fim comum a todos eles:

Aos jovens confiados à educação da Companhia forme o Professor de modo que aprendam, com as letras, também os costumes dignos de um cristão (...) Concentre de modo especial a sua intenção, tanto nas aulas quando se oferecer o ensejo como fora delas, em moldar a alma plástica da juventude no serviço e no amor de Deus, bem como nas virtudes com que lhe devemos agradar (*Ratio*, 1951, p. 181, *Regras comuns aos professores das classes inferiores, nº 1*).

Ao tratar das *Regras do professor de retórica*, toca diretamente na aula:

O nível científico desta aula não pode ser definido com facilidade dentro de limites fixos; pois compreende a formação perfeita para a eloquência que abraça as duas mais altas faculdades, a oratória e a poética (...); e atenção não só ao que é útil senão também á beleza de expressão (*Ratio*, 1951, p. 192, *Regras do professor de retórica, nº 1*).

3.8 – O padre-professor no *Ratio Studiorum*

O professor jesuíta era um cavaleiro, que combatia no exército de Cristo. Para combater, deveria saber manejar as armas do tempo, dadas pela formação na Companhia: estudos liberais, religião e obediência.

Apesar de a Igreja ter abandonado uma vertente mais combativa desde o movimento da *Devotio Moderna*, e ter optado por uma ação mais branda e caritativa, de modo a aproximar-se e conquistar vastas camadas da população, a ação organizada da Companhia deixa entrever a disciplina de uma corporação, quer seja militar, religiosa ou comercial.

Obedecer à ordem estipulada nos documentos da Companhia era a condição *sine qua non* para pertencer à Companhia. Desde seu ingresso, os jesuítas

deveriam obedecer a critérios, tendo em vista os fins e a organização da Companhia. Só eram selecionados aqueles que demonstrassem abnegação de si mesmos, progresso na virtude, aptidão para os estudos e desejo de conhecer e servir a Deus, Criador e Senhor. Os jesuítas eram constantemente examinados quanto a seus procederes, haja vista a vigilância dos prefeitos de estudos dos colégios jesuítas, prescrita no *Ratio Studiorum*.

Ao entrar em campanha, os jesuítas não o fizeram para perder. Só aceitariam a vitória. Para isso se preparavam, para isso selecionavam, para isso vigiavam e ordenavam. Os jesuítas optaram pela vertente educadora como forma de sobrevivência da Ordem. Sendo o ensino um dos *consueta ministeria* dos jesuítas, a Ordem se empenhou em reger a formação e a atuação dos professores de modo que pudessem efetivamente, defender a fé.

O padre-professor configurado no *Ratio Studiorum* era o responsável pela transmissão e perpetuação dessa ordem de valores. O professor operava junto com a graça divina para a salvação das almas, objetivo último da Companhia. A intervenção da graça de Deus era fundamental, mas era imprescindível a ação do professor, preparando a inteligência, afinando a memória e domando a vontade. A Companhia confirmou o valor atribuído à docência, ao produzir normas para a atividade docente em seus colégios.

¹ Segundo Hansen (2001, p. 13) “*Ratio* significa ‘plano’, ‘ordem’, ‘regra’, ‘razão’ etc.” No presente texto a obra será grafada como “o” *Ratio Studiorum*, de acordo com o uso indicado por Hansen e por Franca (1952), e não como “a” *Ratio Studiorum*, como pode ser encontrado.

² Em 1521, o rei francês Francisco I iniciou a primeira fase de sua luta contra o recém eleito Imperador Carlos V de Habsburgo, que desde 1516 era também o rei da Espanha. Quando as tropas francesas entraram na Espanha e avançaram para Pamplona, Inácio estava lá para defendê-la. As ambições do Imperador Carlos V estendiam-se ao reino da França. Francisco I, por sua vez, queria ser imperador. Esse conflito de interesses opôs os dois monarcas católicos. O conflito entre os dois durou cerca de 30 anos. Francisco I chegou a se aliar ao califa muçulmano Solimão, o Magnífico, contra o Imperador. Os interesses, as alianças e o equilíbrio de forças contaram mais que a união em torno de uma mesma fé.

³ O manuscrito da *Fábula Dourada* apareceu pela primeira vez em 1260. Sua repercussão foi tal que em poucos anos a obra se tornou, juntamente com a Bíblia, o livro mais copiado em todos os países da cristandade. Mais de 10.000 manuscritos foram produzidos. Pouco depois recebeu o nome de Legenda Áurea, pois seu conteúdo é ouro (Cf. Jellien, 2004, p. 11). A obra relata a vida de 162 santos. A edição portuguesa de 2004 é ricamente ilustrada.

⁴ Não necessariamente de sete ou oito dias. Os Exercícios deviam ser adaptados àqueles que os fizessem e às condições disponíveis. Havia os mais diligentes e que cumpriam o programa de uma

semana num prazo menor que outros, que, por exemplo quanto à primeira semana, passam mais tempo a se lamentar e a chorar (Loyola, 1952, p. 154).

⁵ As Cartas apostólicas que instituíram e normalizaram os procedimentos iniciais da Companhia, designavam o membro da Companhia como “aquele que pretende alistar-se sob a bandeira da Cruz (...), para combater por Deus e servir somente ao Senhor...” (*apud* Kolvenbach, 1997, p. 21). Citando uma outra tradução, O'Malley (2004, p. 75) afirma que as Cartas abrem “descrevendo um membro da Companhia como ‘um soldado de Deus sob a bandeira da cruz’ – *militare Deo sub vexillo crucis* *militare Deo* era um sinônimo medieval para um membro de ordem religiosa.

⁶ Hugo de S. Vitor (2001, pp. 227- 229) afirma que com a contemplação se antegoza nesta vida o prêmio futuro das boas obras. A contemplação é um sentir. É o último degrau para o justo percorrer. Tudo o que havia procurado antes, é alcançado com a contemplação. Quando os Exercícios recomendam a contemplação o fazem para que o postulante sinta o que está sendo sugerido, e não apenas reflita e pense. A contemplação gera sentimento, e não entendimentos e discernimento, que já devem ter sido atingidas.

⁷ Os iluminados eram adeptos de uma seita que procurava a perfeição por meio da iluminação interna, desprezando as expressões mais antigas de piedade (Cf. O'Malley, 1995, p. 51).

⁸ Gomes (1995, p. 45) atenta para o ato de a *Carta Apostólica Regimini militantis Ecclesiae* de 27 de setembro de 1540, ao instituir canonicamente a Companhia de Jesus, lembra, “... como que em sinal de garantia, que os membros da ordem então aprovada eram ‘*in artibus Magistri, in Universitate Parisiense graduati*’. A Universidade de Paris era, na realidade (...) a *Alma Mater* dos primeiros jesuítas”.

⁹ Entre os primeiros companheiros, Pedro Fabro e Francisco Xavier foram ganhos para o serviço de Deus por meio dos Exercícios. Inácio de Loyola citou nominalmente, em sua autobiografia apenas estes dois nomes (1952, p. 87). Mas O'Malley (Cf. 1995, *passim*) esclarece que o mesmo se deu com outros jesuítas.

¹⁰ A *Carta Apostólica* aponta duas características fundamentais da Companhia: a combinação de uma boa dose de livre-escolha com outra de dirigismo divino, que, por sua vez, deve ser assumido com disposição ferrenha.

¹² A teologia de S. Tomás que apregoa a positividade de toda realidade criada e das instituições humanas, mesmo depois da queda de Adão, é facilmente conciliada com a linguagem dos Exercícios e das Constituições. Desde os Exercícios, e depois nas Constituições e no *Ratio*, há a recomendação para que sejam seguidas e ensinadas as doutrinas de S. Tomás: “Alabar la doctrina positiva y escolástica; porque assí como es más próprio de los doctores positivos, assí como de Sant Hierónimo, Sant Agustín y de Sant Gregório, etc., el mover los afectos para em todo amar y servir a Dios nuestro Señor; assí es más proprio de los escolásticos, así como de Sancto Thomas, San Bonaventura y del Maestro de las sentencias, etc., el definir o declarar para nuestros tiempos de las cosas necesarias a la salud eterna, y para más impugnar y declarar todos errores y todas falacias. Porque los doctores escolásticos, como sean más modernos, no solamente se aprovechan de la vera inteligencia de la Sagrada Scriptura y de los positivos y santos doctores; mas aun siendo ellos iluminados y esclarecidos de la virtud divina, se ayudan de los concilios, cañones y constituciones de nuestra santa madre Iglesia” (Loyola, 1952, p. 237).

¹³ Na linguagem educacional, memorizar é igual a decorar. Decorar é aprender *de cuore*, de coração. O coração, desde os gregos é tomado como a sede dos sentimentos. Era cara aos jesuítas a idéia de convencimento pelas emoções. Uma das armas que usou foi a retórica. Uma outra foi a adesão à estética do barroco. Uma das primeiras construções nesse estilo foi a Igreja de Jesus, em Roma, de 1575, construída para sediar a Companhia de Jesus. A última sessão do Concílio de Trento recomendou novas diretrizes à arte religiosa. Ofuscar os sentidos. Afirmar o esplendor divino. Conquistar a alma e a imaginação com a exuberância da fé. Maravilhar. Extasiar. Essas foram as diretrizes apontadas por Trento. Diante do protestantismo, que pregava a austeridade e rigidez, o catolicismo reagiu alardeando a exaltação mística e o delírio dos sentidos.

¹⁴ Quando o homem está cheio do amor de Deus, ele está consolado, segundo os Exercícios (regra 316, página 227). Assim inflamado, aumentam a fé, a esperança e a caridade. Mas quando o homem está longe de Deus, ele está desolado (conforme regras 317, página 228). Sua alma está seca, árida e o inimigo se aproxima dele (conforme regra 325, página 229). Para enfrentar a desolação, Inácio indica o aperfeiçoamento das virtudes teologias e morais.

¹⁵ São Paulo disse que não era mais ele que vivia, mas Cristo que vivia nele, desde que o viu na estrada de Damasco. É esta mesma entrega e união que os jesuítas buscavam. Eles se denominaram da Companhia de Jesus, ou seja, aqueles que tinham consigo o Mestre, aqueles que seguiam o Mestre. O ideal jesuíta de sair pelo mundo convertendo e salvando almas também pode ser atribuído à busca pela continuidade de tradições da Igreja Primitiva. Logo depois da morte de Jesus, alguns apóstolos e discípulos, entre eles Paulo, saíram pelo mundo para disseminar o Evangelho entre os gentios e pagãos.

¹⁶ O inferno e o inimigo também ameaçam a alma fiel, segundo o Livro IV da *Imitação*. Comenius também trabalha esta idéia.

¹⁷ Pedro de Ribadeneira fez votos da Companhia aos 14 anos, em 1540. Foi o responsável pela primeira biografia de Inácio em 1572.

¹⁸ Esse espírito sobreviveu aos séculos. Na apresentação das *Normas Complementares das Constituições da Companhia de Jesus*, aprovadas em 1997 pela XXXIV Congregação da Companhia, Kolvenbach, Prepósito Geral da Ordem, resume o processo de elaboração das mudanças que foram feitas na Constituição de 1558 por ocasião da Congregação de 1997, com procedimentos tais como os que tiveram lugar para a aprovação das primeiras *Constituições*. O objetivo das *Normas Complementares* é, segundo Kolvenbach (1995, p. 10), depurar o texto de elementos obsoletos ou formalmente revogados, para que as Constituições pudessem recuperar sua força inspiradora e normativa, de modo a não se converterem em um mero documento espiritual e doutrinário, ligado ao passado e por isso, arcaico.

¹⁹ Os coadjutores são membros da Ordem que não possuem os dons naturais e infusos necessários para o prosseguimento nos estudos e auxílio ao progresso das **almas**. Executam as funções de cozinheiro, despenseiro, comprador, porteiro, enfermeiro, lavadeiro, hortelão, encarregado das esmolas e algumas outras mais que se poderão acrescentar (Cf. regras 147 a 149, *apud* Kolvenbach, 1997, p. 77).

²⁰ Nesta regra há um exemplo da coerência geral que rege as Constituições: a relação estabelecida entre as exigências para a aceitação nos colégios (ter boa memória, aptidão intelectual e nenhuma deficiência mental e física) e as condições que lhes são colocadas para que progridam nos estudos. Adiante serão citadas as regras que dizem das discussões públicas, que exigem perfeito funcionamento dos órgãos da fala e o dom da palavra, reafirmando essa coerência.

²¹ Cláudio Acquaviva foi eleito, aos 38 anos, Superior Geral da Companhia de Jesus, cargo que exerceu durante 34 anos.

²² Havia ainda os planos dos Colégios de Roma, Coimbra, Lisboa e da Espanha (Cf. Hansen, 2001, p. 15).

²³ Essa afirmação encontra respaldo nos argumentos de Hamilton (2001) e McClintock (1972). Ainda Hugo de S. Vitor (2001, p. 203) afirma que "um tratado é a exposição sob múltiplos aspectos de uma só coisa". E o *Ratio Studiorum*, assim como disse Hugo de S. Vitor, expõe os múltiplos aspectos que formam as regras dos colégios da Companhia de Jesus.

²⁴ Na *Institutione oratoria*, Quintiliano apresenta a experiência de um professor altamente estimado e conceituado e não de um ordinário professor romano. Quintiliano foi o primeiro professor da escola pública de retórica latina de Roma, sob Vespasiano, no século I. Pago regamente pelo Império na condição de professor da escola, foi ainda tutor de dois filhos de Flavius Clemens (Cf. Gwynn, 1964, p. 184).

²⁵ As virtudes morais, para Cícero, só podem ser atingidas se os poetas forem imitados. Não devem, entretanto, ser como os filósofos, que se dedicam a investigar os princípios e as causas de seres ou coisas que existem na natureza independentemente da vontade e da ação humanas (Chauí, 2002, p. 347). Segundo Chauí (p. 351), para Aristóteles a retórica é *poésis*, não tem um fim em si mesma.

²⁶ O zelo com os estudos e a prática das virtudes já havia sido indicado pela regra 813 das *Constituições da Companhia de Jesus*.

²⁷ “Que se entende por mediania: a mediania de que acima se fala, deve entender-se no sentido em que vulgarmente se entende quando se diz de alguém que é de talento mediano, a saber, quando percebe e compreende o que ouve e estuda e é capaz de dar razão suficiente a quem lha pede, ainda que, em filosofia e teologia, não atinja o grau de doutrina que as Constituições designam com a expressão ‘haver feito bastante progresso’, nem que seja capaz de defender as teses aí mencionadas com o saber e a facilidade com que as defenderia quem fosse dotado de talento para ensinar Filosofia e Teologia” (*Ratio*, 1951, pp. 125-126, *Regras do Provincial*, nº 19, § 11).

²⁸ Talvez por isto, uma das atribuições do Prefeito de estudos inferiores seja zelar pela uniformidade nos métodos de ensino, dada a mudança freqüente de professores (*Ratio*, 1951, p. 165, *Regras do prefeito de estudos inferiores*, nº 5). Ainda, o Reitor deve zelar por manter o entusiasmo dos professores (*Ratio*, 1951, p. 137, *Regras do Reitor*, nº 20).

²⁹ A regra nº 20 das *Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores* (*Ratio*, 1951, p.148), afirma o mesmo quanto a relação dos professores com os estudantes.

³⁰ Os professores de Sagrada Escritura e Língua Hebraica devem defender em suas explanações a versão da Igreja.

CAPÍTULO 4

O DIÁRIO DE THOMAS PLATTER

4.1 – Primeiros passos de Platter

Thomas Platter (1499-1582) nasceu em Grenchen, no Valais, região localizada nos Cantões Suíços. Nasceu em uma família pobre. Seu pai morreu de peste, logo depois do nascimento de Thomas. Sem condições de criá-lo, sua mãe o entregou às tias paternas, e se casou de novo.

Os Platter eram tão miseráveis quanto a maioria dos camponeses da Europa no século XVI. A alta dos preços do trigo, da carne e do vinho, bem como o peso dos tributos, rebaixaram as condições de vida dos trabalhadores, tanto do campo, como das cidades. A elevada mortalidade das camadas populares indicava que as massas estavam subalimentadas (Cf. Delumeau, 1994, vol. I, pp. 282-290).

Até os quatro ou cinco anos de idade, a alimentação de Platter restringiu-se a leite de vaca. Depois de perder seu par de sapatos na neve, passou a andar descalço. Para se proteger do frio tinha apenas uma manta, que jogava sobre os ombros. Também faltava lenha para aquecer as casas.

Vivendo em condições miseráveis, os Platter não podiam prescindir da ajuda das crianças no pastoreio das cabras, atividade que desempenhavam para sobreviver. Desde os seis anos de idade, quando já podia andar sozinho pelas montanhas, Platter foi posto a pastorear.

Quando tinha três anos de idade, em seu batizado, o Cardeal Matthew Schinner indicou o caminho que Thomas Platter deveria seguir.

Eu ainda me lembro muito bem que corri até ele. Ele falou comigo, pois meu padrinho não estava presente: 'O que você quer, minha criança?' Eu respondi: 'Eu quero ser batizado.' Ele me disse, rindo: 'Como você se chama?' 'Eu respondi: 'Eu sou chamado Master Thomas.' Ele sorriu novamente, e com uma mão em minha cabeça e outra batendo em minha bochecha, murmurou algo. Neste momento, Mr. Antony chegou e pediu desculpas, dizendo que eu havia corrido dele. O Cardeal repetiu o que eu havia dito, e disse para ele, 'Certamente esta criança virá a ser algo maravilhoso, provavelmente um padre.' E também porque disse estas palavras quando estavam convocando para a

missa, muitas pessoas diziam que eu deveria tornar-me padre. Por este motivo, me mandaram logo à escola (Platter *apud* Monroe, 1904, pp. 83-84)¹.

Apenas aos nove anos de idade, uma tia de Platter, para quem ele trabalhava como pastor, o mandou para a casa de um tio, que era padre, para que Platter aprendesse alguma coisa. “Então, coisas realmente ruins começaram a acontecer; os tempos difíceis começaram”, afirmou Platter (*apud* Monroe, 1904, p. 93).²

Mr. Antony o ensinou a cantar *Salve Rainha*. Ao entoar esse canto na vila, Platter ganhava ovos de quem o ouvia. Também cantava a *Salve Rainha* nas missas para ajudar Mr. Antony. Platter relata que, durante as missas, era colocado ao lado das velas, que lhe queimavam a roupa e a pele, deixando nele dolorosas cicatrizes (Cf. Platter *apud* Monroe, 1904, p. 94). Além disso, Mr. Antony batia tanto em Platter, que os vizinhos se perguntavam se o padre queria matá-lo (Cf. Platter *apud* Monroe, 1904, p. 94).

Pouco tempo depois, um primo seu, Paul Summermater, de passagem por Gasen em direção às escolas de Zurique, convidou Platter para seguir com ele e com o grupo de *bacchants* que o acompanhava. Alimentando o propósito de ser padre, para o que imaginava ser preciso saber mais do que entoar a *Salve Rainha*, Platter seguiu com o primo e o grupo de *bacchants*.

Bacchant era a designação usada nos séculos XIV-XVI, aproximadamente, segundo Monroe (1904) para os estudantes mendicantes que percorriam diversas cidades em busca de escolas e mestres com os quais pudessem aprender. Os *bacchants* seguiam a tradição medieval do clero secular mendicante, que também percorrera as cidades à procura de instrução, oferecendo seus serviços religiosos. Os *bacchants* distinguiam-se de outros estudantes mendicantes, como Platter, por exemplo, pois ensinavam o conhecimento que já possuíam para os estudantes menos instruídos que os acompanhavam, em troca de serviços, como lavar roupa, e de alimentação. Normalmente, os estudantes menores, como Platter, roubavam e mendigavam para alimentar seus *bacchants*, que poderiam ser cruéis, se não atendidos.

Platter perambulou por quase dez anos com os *bacchants*, segundo ele, sem nada aprender. Apenas aos dezoito anos aprendeu a ler em latim, em Selestat. Adquiriu uma boa base latina com o mestre helenista Johannes Sapidus. “Quando eu entrei na escola, não conseguia fazer nada, nem ao menos sabia ler o *Donatus*.

Eu já tinha dezoito anos. Sentei-me em meio às crianças pequenas. Era como uma galinha entre os pintinhos” (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 117)³.

De Selestat, Platter foi para Zurique. Na escola da Catedral de Nossa Senhora, foi aluno de Myconius, e memorizou, ou “aprendeu de coração”, o *Terêncio*.

Então, eu sentei num canto não muito longe da cadeira do mestre-escola, e pensei: ‘Neste canto você estudará ou morrerá’. Quando começava o seu trabalho (na escola da Catedral de Nossa Senhora), ele dizia: ‘Esta é uma bela escola’ – foi construída pouco tempo antes – ‘mas um pouco fria. Há garotos estúpidos, mas isto nós veremos; é só aplicarem-se com industriiosidade’. Disto eu entendo – minha vida dependia disto, eu não podia declinar um nome da primeira declinação. Eu já conhecia o *Donatus* de cor, ponto a ponto. Quando eu estive em Selestat, Sapidus tinha um bacharel, chamado Georgius ‘ab Andlow’, solteiro, um leitor muito instruído, que aterrorizava os *bacchants* com os *Donatus*, então eu pensava: ‘Se este é um livro tão bom, então eu devo aprendê-lo de cor’. E quando aprendi a lê-lo, eu aprendi também de cor. Isto foi bom para mim, com o Pai Myconius. No início, ele lia o *Terêncio* conosco; então, éramos obrigados a declinar e conjugar todas as palavras da comédia inteira. Ele trabalhou muitas vezes comigo, até que minha roupa estivesse molhada de suor, até que meus olhos se turvassem, e por isto, ele não me batia, apenas algumas vezes bateu com as costas da mão em meu rosto. Ele também fazia leituras das Sagradas Escrituras, assim, muitos leigos assistiam a essas leituras. Isto foi logo no início da difusão das luzes das Sagradas Escrituras, mas as missas e as imagens nas Igrejas ainda permaneceram por um longo tempo (Platter *apud* Monroe, 1904, pp. 121-122).⁴

4.2 – Conversão à religião reformada, docência e formação nas línguas antigas

Platter tornou-se amigo de Myconius, que o introduziu na religião reformada. Oswald Geisshüssler, ou Myconius, era de Lucerna, protestante, seguidor e amigo de Zwinglio⁵. Platter o ajudava a cantar nas missas, como era o dever dos alunos e do professor da escola da Catedral de Nossa Senhora. Isto, segundo Platter, desagradava muito Myconius, que já conhecia a “verdadeira religião”, e que dizia

preferir fazer quatro leituras a cantar uma missa (Cf. Platter *apud* Monroe, 1904, p.125).

As experiências desagradáveis vividas nas igrejas e junto ao padre, bem como o desagrado de seu mestre, a quem chama de “Pai” em várias passagens, deve ter influenciado Platter quanto ao valor dado a ambos os cultos. Thomas relata que, após ouvir um sermão de Zwinglio, decidiu queimar uma imagem de São João para se aquecer, e parece ter se divertido com isto.

Eu pensei: ‘São João fez o seu melhor’. Quando os dois padres da Igreja vieram celebrar a missa, eles discutiram por causa disto. Aquele a quem a imagem de São João pertencia disse ao outro: ‘Sua cobra luterana, você roubou meu São João’. Isto continuou por um tempo. Myconius nunca ficou sabendo o que aconteceu. Mas São João nunca mais foi encontrado (Platter *apud* Monroe, 1904, pp. 125-126)⁶.

A conversão para a religião reformada estava próxima. Platter relata que ficou tão atemorizado com um sermão que ouvira na Catedral de Nossa Senhora, que decidiu desistir de ser padre. Nesse sermão, lembra, Deus foi descrito como um tirano que exigia o sangue das ovelhas desgarradas pelas mãos dos padres. Platter declarou que não se interessava mais em exercer um ofício que tivesse como uma das funções aterrorizar as pessoas (Cf. Platter *apud* Monroe, 1904, p.127).⁷

Logo após renunciar ao “projeto” de ser padre, a docência se apresentou para Platter como uma possibilidade a ser perseguida, pois, como professor, ao menos, não passaria fome. Esta foi a impressão que anotou sobre sua primeira experiência docente. Não deixou registrados os conteúdos que ensinou a Otto Werdmüller e a seu irmão, como fez Hobbes⁸. Por volta de 1524, em Zurique, Platter foi admitido como professor dos dois filhos do Mestre Henry Werdmüller⁹.

Eu permaneci na miséria em Zurique, até que Master Henry Werdmüller me aceitou como professor de seus dois filhos. Lá, eu tinha jantar todos os dias. Um deles se chamava Otto Werdmüller, ele se tornou Mestre em Artes, em Wittenberg, e pastor da Igreja de Zurique; mas o outro morreu em Kappel (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 140)¹⁰.

Nessa época, os conhecimentos de Platter se resumiam ao *Donatus*, a um pouco de escrita e a “uma comédia” de Terêncio. Na condição de professor dos jovens Werdmüller, Platter não precisaria mais estudar. Não obstante, acumulava estudo e trabalho. Escrevendo retrospectivamente, Platter insinua que este foi o momento em que reconheceu a relação entre os conhecimentos adquiridos e as melhores condições de vida que com eles poderia ter. Em busca disso, continuou estudando.

Desejava estudar Latim, Grego e Hebreu ao mesmo tempo. Muitas noites eu dormia pouco, e lutava bravamente contra o sono. Muitas noites eu tive que beber água gelada, comer nabo cru e mastigar areia, a sensação desagradável em meus dentes me deixava acordado. Por conta disto, muitas vezes meu querido pai Myconius me ajudou, e não me advertia, mesmo se eu, algumas vezes, dormisse durante as leituras. Dessa forma, eu pude tomar leituras de Latim, Grego ou de gramática hebraica; essas leituras conjuntas me aperfeiçoaram. Myconius, primeiramente, nos exercitava repetidamente em latim; ele mesmo não conhecia muito de grego. O grego ainda era uma língua rara, e pouco usada. Mas sozinho, eu comparava Luciano e Homero, e traduzia os textos, do latim para o grego. Isto aconteceu quando Pai Myconius me levou para morar com ele. Ele tinha muitos pensionistas, entre eles Doutor Gesnerus, com quem eu também estudei o *Donatus* e suas declinações. Esta prática foi extremamente boa para mim (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 140-141)¹¹.

O estudo das línguas antigas era uma tendência do século XVI¹². Conhecer latim, grego e hebreu, permitia tanto o acesso às Sagradas Escrituras, quanto ao conhecimento dos mestres da Antigüidade. Esta combinação de fins foi característica do renascimento dos estudos clássicos, promovido pelo humanismo.¹³

Platter reconhecia o valor, atribuído pelo protestantismo, à disseminação do conhecimento das Escrituras. Relatando sua experiência na escola da Catedral de Nossa Senhora, afirmou que lá o professor fazia leituras da Bíblia, no tempo em que as luzes das Sagradas Escrituras estavam sendo disseminadas (Cf. Platter *apud* Monroe, 1904, p. 122). Isto ocorreu à época em que Platter aderiu às crenças e práticas protestantes.

Lutero, em sermão de 1512, defendeu a leitura das Sagradas Escrituras como um dos pilares da religião reformada.

‘Haverá quem me diga: que crimes, que escândalos, que fornicções, estas bebedeiras, esta paixão desenfreada pelo jogo, todos estes vícios do clero!... São escândalos muito grandes, confesso; há que denunciá-los, há que dar-lhes remédio: mas os vícios de que falais são visíveis a todos; são grosseiramente materiais, tocam a todos e, portanto, emocionam os espíritos... Mas, ai!, há outro mal, outra peste, incomparavelmente mais malfazeja e mais cruel: o silêncio organizado quanto à Palavra da Verdade, ou sua adulteração – este mal que não é grosseiramente material, que até agora não chega a ser percebido, que não provoca a nossa emoção e cujo horror não se sente...’ (Lutero *apud* Delumeau, 1994, vol. I, p. 137).

Dez anos depois desse sermão, Lutero preparou a primeira tradução da Bíblia para o vernáculo alemão. Dessa forma, mesmo aqueles que não conheciam o latim, a língua sagrada, poderiam ler a Bíblia e interpretá-la.

Segundo Burke, não existia, até aquela época, um vernáculo padrão da língua alemã. Lutero empregou na tradução um dialeto saxão, compreensível da Saxônia às terras do Reno (Cf. 2004, p. 85). Além disto, enriqueceu o vernáculo, dando novo significado a antigas palavras, de acordo com o apoio que encontrou em traduções da Bíblia em grego e hebraico. Um exemplo disto é a palavra “vocaçãõ” (Cf. Weber, 1967, pp. 150-152), fundamental para a ética protestante.

A tradução de Lutero foi uma das primeiras obras literárias escritas em alemão, segundo Burke. O uso do vernáculo em documentos, obras literárias, científicas e filosóficas, de forma mais intensiva, só se deu a partir do início do século XVI, ao menos quanto ao alemão, ao tcheco e ao inglês, segundo as fontes deste trabalho. Mesmo porque essas obras contribuíram para a estruturação e para a difusão do vernáculo.

Ong (Cf. 1998, pp. 123-124) afirma que a imprensa foi fundamental para organização de uma língua nacional. Na Inglaterra, o dialeto da alta classe londrina foi trabalhado desde o reinado de Henrique V (1231-1422) por gramáticos e lexicógrafos, mas apenas a imprensa estabeleceu dicionários e gramáticas em que se tentava organizar de forma generalizada e abrangente as palavras em uso; isto, com o inglês e com as outras línguas, continua Ong.¹⁴

A já mencionada preocupação husita e comeniana com a questão da língua era a expressão local tcheca do movimento europeu, que teve como raiz comum as

atmosferas humanistas e renascentistas, em se buscava legitimar, paulatinamente, o uso das línguas nacionais frente ao latim culto (Cf. Lora, 1994, p. 20). Mas a preocupação com o vernáculo não desvalorizou o cultivo das línguas clássicas. A linguagem era o meio para o encontro com o outro e para a expressão de uma plataforma lingüística que representava, tanto a identidade nacional, quanto a possibilidade de intercâmbio com outros povos e línguas (Cf. Lora, 1994, p. 17).

Também data dessa época a entrada, nas escolas, do vernáculo como uma língua a ser ensinada. Gramáticas e obras defendendo e instruindo o ensino do vernáculo vinham sendo produzidas desde meados do XVI, haja vista os livros *O Governante* (1531), de Sir Thomas Elyot; *De Disciplinis* (1531), de Juan Luis Vives; *Janua linguarum reserata* (1631), *Orbis Sensualium Pictus* (1654), e *Didática Magna* (1657), de Comenius, e *A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole in Four Small Treatises* (1660), de Hoole.

Platter não cita o vernáculo alemão como uma língua a ser aprendida e ensinada nas escolas; são as línguas antigas que, segundo ele, preparam para o estudo das Sagradas Escrituras. Parece ter sido esta a idéia e o objetivo dos três pregadores que foram alunos Platter em sua segunda experiência docente, ainda em Zurique.

Platter teve as primeiras lições de hebreu com um assistente de Myconius, Theodore Bibliandrus, versado em línguas, sobretudo em hebreu. Bibliandrus também havia escrito uma gramática da língua. Enquanto Bibliandrus dormia, Platter copiava, em segredo, a gramática de hebreu¹⁵. Adquiriu, também, uma Bíblia em hebreu, em uma edição popular. Podia, então, comparar a Bíblia com as outras obras em latim e grego que possuía, e aprofundar os conhecimentos da nova língua.

Os conhecimentos recém-adquiridos deram a Platter a oportunidade de exercer a docência pela segunda vez. Platter conta que um dia, Mr. Conrad Pur, um pregador de Matmanstetten, cantão de Zurique, o viu com sua Bíblia hebraica e perguntou-lhe se era professor da língua, e se podia ensinar-lhe. Depois de relutar um pouco, Platter aceitou a proposta. A comida reaparece em seu cotidiano de professor, agora acompanhada da bebida.

Fui com ele para Matmanstetten, começamos a ler a gramática de Dr. Munster, a comparar o texto original com as traduções, e eu aproveitava a oportunidade para me exercitar. Eu tive, também, abundância de comida e bebida. Fiquei

vinte e sete semanas com ele. Segui para Hedigen, com Mr. Hans Weber, que também era pregador, e fiquei com ele 10 semanas. Depois eu fui ter com outro pastor em Riffelischwyl, que já tinha 80 anos, mas que desejava, ainda, aprender hebreu (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 142)¹⁶.

Quando Platter foi ainda mais uma vez professor de hebreu, desta vez na Basiléia, havia aperfeiçoado seus conhecimentos. Traduziu Homero, do grego para o latim. Leu e anotou um drama de Eurípedes, em grego, e uma comédia de Plauto, em latim. Isso tudo durou um ano.

Convidado por Oporinus, também chamado Johann Herbster, membro do grupo dos humanistas basileenses, professor e impressor, responsável mais tarde pela rica edição do tratado de anatomia de Vesálio (Cf. Ladurie, 1999, p. 53), para dar aulas de hebreu na Igreja de Saint Leonhard, Platter relutou novamente, dizendo que sabia pouco e que não tinha tempo. Estava, nessa época (1528), a serviço de Rudolph Collinus, seu mestre cordoeiro. Mas logo Platter, dono de uma explícita vaidade intelectual, entrega-se à sedução que o conhecimento que possui exerce sobre si mesmo.

A experiência em Saint Leonhard revela, ainda, como eram raros e procurados os professores de hebreu. Até mesmo um enviado da corte francesa foi assistir às suas aulas. Platter não precisou sair às ruas para “caçar” seus alunos, como vira fazer um mestre-escola de Naumburg, logo que começou suas andanças com os *bacchants*. Dezoito alunos procuraram suas aulas. Este era um número significativo para a época, considerando-se que, mais tarde, como diretor do ginásio da Basiléia, onde implementou um currículo em 6 fases, ensinando latim, grego, hebreu, retórica, dialética e catecismo, Platter teve 40 alunos..

Gradualmente eu travei relações com Dr. Oporinus e outros. Ele me perguntou se eu poderia lhe ensinar hebreu. Eu me desculpei, dizendo que sabia pouco e que tinha pouco tempo. Ele foi persistente, até que eu falei com meu mestre para que ele diminuísse meu salário, pois eu desejava dar aulas. Ele permitiu, então, que eu saísse todos os dias, por uma hora. Então Oporinus afixou um cartaz na igreja, dizendo que lá, em St. Leonhardt's, haveria um professor que ensinaria os rudimentos de hebreu, às segundas-feiras, das quatro às cinco horas da tarde. Oporinus era, nessa época, o mestre-escola. Compareci na hora marcada e esperava encontrar Oporinus sozinho. Havia, entretanto, dezoito

alunos, sem eu que soubesse, pois não havia visto o cartaz na porta de igreja. Quando eu os vi, quis ir embora, mas Oporinus disse: 'Não vá, são bons alunos'. Mas eu estava envergonhado pelos meus trajes de cordoeiro. Permiti-me ser persuadido. Comecei a ler com eles e gramática de Dr. Munster. Este tipo de aula ainda não havia ocorrido na Basileia. Eu li com eles, também, o profeta Jonas, que eu conhecia bem.

Havia ainda uma diferença do magistério de Platter com relação aos professores que relatou ter encontrado, o que indica as mudanças que se anunciavam. O professor da escola da paróquia de Saint Elizabeth, em Breslau, capital da Silésia, possuía apenas um Terêncio impresso. Em 1528, Platter já possuía um exemplar impresso de obras de Homero, Luciano, Plauto e Eurípedes, além de uma Bíblia em hebreu. Possuía também uma gramática manuscrita de hebreu.

No mesmo ano, veio para as aulas um francês, enviado da Rainha de Navarra. Eu me sentei atrás do fogareiro, onde havia um bom lugar, e permiti que os estudantes sentassem ao redor da mesa. O francês perguntou: 'Quando chega o professor?' Oporinus apontou-me. Ele olhou para mim e ficou atônito: ele pensou, sem dúvida, que eu deveria estar mais bem vestido. Depois que o último aluno saiu, ele me pegou pela mão, levou-me até a ponte e perguntou-me porque eu me vestia daquela maneira. Eu respondi: '*Mea res ad restem rediit*'. Então ele perguntou se eu concordaria que ele escrevesse à Rainha me recomendando. Ela poderia me ajudar se eu seguisse com ele. Mas eu não poderia seguir com ele. Ele assistiu minhas leituras até ir embora. Ele estava ricamente vestido com um traje dourado, tinha também o seu próprio criado, que carregava uma manta e um chapéu, caso chovesse; eu não sabia por quê. Depois de nove anos, a mesma pessoa voltou a nosso país. Quando me viu ao longe, com Augustins, ele chorou: 'Ô salve, preceptor Platter!' Eu perguntei de onde ele vinha. Então ele me disse que havia estado, por nove anos, com os mais renomados rabinos judeus em Creta, na Ásia, e Arábia, e agora o hebreu era tão conhecido para ele quanto sua língua mãe, e que agora desejava ir para casa; ele continuava ricamente vestido (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 147-149)¹⁷.

Platter não diz qual o destino de seu ilustre aluno, mas é evidente que o conhecimento das línguas antigas não servia apenas para o conhecimento das Sagradas Escrituras. Grafton e Jardine (Cf. 1986, p. 122) apontam que o impacto direto do humanismo esteve em produzir um número crescente de pessoas fluentes nas línguas antigas, tanto para um “treinamento moral”, quanto para uma “preparação para a vida”.

Para ter acesso às obras literárias, jurídicas, científicas e filosóficas dos mestres antigos era preciso, primeiro, dominar a língua em que estavam escritas. Até mesmo para os escritos contemporâneos era necessário saber latim, e ao menos um pouco de grego, dadas as constantes referências aos clássicos. Colégios trilingües multiplicaram-se pela Europa, segundo Delumeau (Cf. 1994, vol. I, p. 97), sendo que os fundados em Lovaina (1517), Oxford (1517 e 1525) e Paris (1530) tiveram duradouro êxito. Vives lecionou em Lovaina em 1519. Rudolph Agricola estudou lá, e depois foi professor em Heidelber. Quanto a Lovaina, Erasmo escreveu, em 1521: ‘Não sei se alguma vez em algum povo as belas letras foram mais fortalecidas [do] que aqui’ (*apud* Delumeau, 1994, vol. II, p. 71).

Rabelais, contemporâneo de Platter, em seu Pantagrue (1994), defendeu o estudo do latim, do grego e do hebreu como instrumentos para que o homem alcançasse toda perfeição a que está destinado. Vives, em seu tratado *De Disciplinis* (1531), dedicado ao Rei D. João de Portugal, afirma que o aprendizado do latim e do grego são fundamentais, pois a linguagem comunica as idéias (Cf. Ibañez, 1994, *passim*).

A posse do conhecimento das línguas antigas era condição, igualmente, para a continuidade dos estudos nas Faculdades de Artes e nas Faculdades Superiores de Medicina, Direito e Teologia. Além disto, secretários, tradutores, professores, tutores, escrivões, clérigos, administradores, criados domésticos da nobreza e da aristocracia rural, agentes, consultores jurídicos e financeiros, entre outros profissionais, deveriam possuir competências intelectuais específicas, que incluíam o domínio das línguas antigas (Cf. Verger, 1999 e Skinner, 1999).

Atendendo às demandas do aparelho administrativo eclesiástico e de um estado nascente, esses homens estavam exercitando o ideal clássico ciceroneano.

Mas não é bastante ter uma arte qualquer sem praticá-la. Uma arte qualquer, pelo menos, mesmo quando não se pratique, pode ser considerada como

ciência; mas a virtude afirma-se por completo na prática, e seu melhor uso consiste em governar a República e converter em obras as palavras que se ouvem nas escolas. Nada se diz, entre os filósofos, que seja reputado como são e honesto, que não o tenham confirmado e exposto aqueles pelos quais se prescreve o direito da República. De onde procede a piedade? De quem a religião? De onde o direito das gentes? E o que se chama civil, de onde? De onde a justiça, a fé, a equidade, o pudor, a continência, o horror ao que é infame e o amor ao que é louvável e honesto? De onde a força nos trabalhos e perigos? Daqueles que informando esses princípios pela educação, os confirmaram pelos costumes e os sancionaram com as leis. (Cícero, 1973, p. 147).

Em diversas passagens, como a que segue, Platter informa que seus alunos se tornaram doutores, famosos e eminentes homens.

... na Basiléia, de acordo com o que sabia, eu ensinei no ginásio por trinta e um anos, onde muitos filhos de nobres homens foram instruídos, onde os agora doutores e homens instruídos estiveram; alguns e não foram poucos, vieram da nobreza; quem agora possui e governa terras e povos, e outros que estão nas cortes e conselhos... (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 226)¹⁸.

Quando ensinou hebreu em Saint Leonhard, Platter já havia aprofundado seus conhecimentos em línguas antigas, tanto quanto nas crenças e práticas protestantes. Anotou e traduziu obras de Homero, Eurípedes e Plauto, em Zurique e na Basiléia, em meio às peças de cânhamo que tecia, e durante as horas em que deveria descansar. Ouvindo nos sermões que “é pelo suor do rosto que se deve comer o pão”, e influenciado por Myconius e Zwinglio, aprendeu a cordoaria (Cf. Platter, *apud* Monroe, 1904, p. 142), primeiro com Rodolphus Collinus e depois com Hans Stahelin. Os sermões reproduziam o que dizia São Paulo na *Segunda Epístola aos Tessalonicenses*:

Bem sabeis como deveis imitar-nos. Não vivemos de maneira desordenada em vosso meio, nem recebemos de graça o pão que comemos; antes, no esforço e na fadiga, de noite e de dia, trabalhamos para não sermos pesado a nenhum de vós. Não, porque não tivéssemos direito a isso; mas foi para vos dar exemplo a

ser imitado (...) Quanto a vós, irmãos, não vos canseis de fazer o bem. Se alguém desobedecer ao que dizemos nesta carta, notai-o, e não tenhais nenhuma comunicação com ele, para que fique envergonhado. Não o considereis, todavia, como um inimigo, mas procurai corrigi-lo como um irmão (2Ts 3:7-9, 13-15).

Dizia, ainda, São Paulo, na *Primeira Epístola aos Coríntios*, que: “Quisera que todos os homens fossem como sou; mas cada um recebe de Deus o seu dom particular: um deste modo; outro, daquele modo” (1Cor 7:7). São Paulo foi tecelão por muito tempo. Foi a tecelagem que o sustentou durante suas peregrinações. Platter não aprendeu esta arte, mas uma próxima; não produziu tecidos, mas entrelaçou fios de cânhamo para compor cordas. Platter não dá notícias de que tenha conhecido as epístolas paulinas e seu obreirismo santificante antes de sua conversão, do catolicismo ao protestantismo, em 1522, sob a orientação de Myconius, em Zurique; tampouco, de ter tido acesso ao texto *Da Liberdade do Cristão*, escrita por Lutero, em 1520. No entanto, ouviu os sermões de Zwinglio e de Myconius, exortando o valor do trabalho.

Como já foi apontado, Weber afirma que as *Epístolas de São Paulo* forneceram a base doutrinária para as idéias de Lutero, principalmente, a *Epístola aos Romanos*. Lutero concorda com São Paulo quanto ao aspecto favorável de aplicar os dons dados por Deus no trabalho mundano. Apesar de sua doutrina de salvação pela fé, Lutero recomenda que o homem não se entregue à ociosidade, pois o trabalho agrada a Deus.

Fazendo algumas comparações, poderíamos dizer que as obras do cristão, que desinteressadamente é justificado e torna-se bem-aventurado, assemelham-se às que Adão e Eva teriam feito no paraíso. Em Gn 2 {15} está escrito que Deus criou o homem e colocou-o no paraíso para que o lavrasse e o guardasse. Bem, Deus criou Adão justo, bom e sem pecado, de modo que ele não precisava lavrar e guardar o paraíso para tornar-se devoto e ser justificado. Contudo, para que não sucumbisse à ociosidade, Deus incumbiu-o de semear, cultivar e conservar o paraíso. Essas seriam obras meramente voluntárias feitas apenas para agradar a Deus e não para alcançar uma justificação que ele já possuía e com a qual todos nós naturalmente teríamos nascido (...) Contudo, a fim de que não sucumbisse à ociosidade e trabalhasse e guardasse seu corpo, forma-lhe

ordenadas tais obras voluntárias apenas para agradar a Deus (Lutero, 1998, pp. 52-53).

Portanto, segundo Lutero, se o homem quiser ser salvo e gozar da vida eterna, deve não apenas ter fé, mas trabalhar para a edificação do reino de Deus na Terra. Dessa forma, dá mostras de sua salvação e da grandeza de Deus, que deu ao homem a vocação e as habilidades adequadas para o trabalho santificante.

Platter parece compartilhar desse entendimento, visto que se dedicou a aperfeiçoar e exercer as aptidões que Deus lhe deu, seja como estudante, professor, cordoeiro ou, mais tarde, como mestre-impressor e diretor de escola. Platter declarou que suas atividades estavam sobre a proteção de Deus (Cf. Platter *apud* Monroe, 1904, p. 226), bem como, declarou que os frutos de seu trabalho provinham de Deus (p. 227).

4.3 – Experiência no Valais: padre-professor

Platter casou-se e foi para o Valais. Lá, foi professor da escola da paróquia de Viège-Visp. Como os demais professores daquela época, deveria participar dos ofícios religiosos. Além de cantar, deveria celebrar a missa. Isto lhe causava grande embaraço e desconforto, pois isto já afrontava suas crenças reformadas e lhe colocava um problema de consciência.¹⁹

Ao queimar a imagem de São João, Platter havia queimado, simbolicamente, todos os santos a que era devoto (Cf. Platter *apud* Monroe, 1904, p. 126). Já havia, também, ficado ao lado dos protestantes em Kappel, em 1529, batalha da qual participou como mensageiro e carregador, ao lado dos reformados. Seu desejo de não mais ser padre fora manifestado logo que conheceu Myconius, que, para Platter, conhecia a “verdadeira religião”. Mas pode-se afirmar que foi só em sua experiência como professor no Valais que Platter sentiu o peso decisivo das polêmicas religiosas em que se envolveu, tanto para sua vida pessoal, quanto para o desempenho de suas funções docentes.

Platter teve, no Valais, uma boa situação material. Lá, pela primeira vez, conheceu o bem-estar físico. Morava numa casa emprestada por sua irmã Christine, com alguns móveis; os alunos lhe pagavam com alimentos e bebidas; ganhava presentes dos alunos e de seus parentes; com o dinheiro emprestado comprou frutas, que sua esposa negociava com os alunos. Mas decidiu deixar tudo isto para trás, em nome de suas crenças. Platter não desejava ser um padre-professor.

Então eu comecei a me preparar para fazer cordas e para abrir uma escola. Inicialmente, teci cordas. Na escola, recebia trinta e nove alunos; mais no inverno; no verão, apenas seis. Alguns deles me davam por mês uma grande moeda; e nós vivíamos bem com isto, pois as pessoas da cidade sempre nos davam algo. Eu tinha muitas tias. Uma trazia ovos, outra, um queijo, outra, uma porção de manteiga; também outras, cujas crianças estudavam comigo, traziam muitas coisas; às vezes um pedaço de carne de ovelha. Aqueles que nos visitavam nos davam leite, vegetais e vinho. Não passava um dia sem que alguém nos desse algo. Em algumas noites, havia oito ou nove tipos de coisas que nos tinham sido presenteadas (Platter *apud* Monroe, 1904, pp. 158-159).²⁰

Tudo ia bem conosco, e com a ajuda das pessoas benevolentes da cidade seguíamos em frente. Não precisávamos de nada, e minha esposa estava muito satisfeita com isto. Mas os padres não estavam tão contentes comigo, porém, também me tratavam bem, e muitas vezes me convidaram para visitá-los, mas eu não podia me mostrar muito entusiasmado com o luteranismo. Mas era muito embaraçoso para mim quando tinha que ir à igreja ajudar a celebrar a missa; estava sendo conivente com a idolatria, contra minha consciência. Eu não ousava falar o tempo todo, francamente, o que estava em meu coração. Cheguei à conclusão de que deveria me eximir disto. Fui para Zurique pedir conselhos para meu Pai Myconius; ele me aconselhou a deixar aquele lugar, pois eu poderia ter esperanças de me estabelecer na Basileia (Platter *apud* Monroe, 1904, pp.159-160).²¹

Desde experiências anteriores, Platter havia demonstrado que era importante para ele o bem-estar físico conquistado como professor, assim como o prestígio e o respeito. Mas, sobre a experiência em Viège-Visp, as anotações sobre o progresso de sua situação material vêm-se entremeadas de relatos sobre as posições discordantes que alimentou em discussões com clérigos locais.

Numa outra ocasião, meu tio, Mr. Anthony Platter, de St. Martin, veio até Visp e me procurou depois da missa. Ele disse: 'Dizem que você trouxe uma esposa consigo.' Eu respondi: 'Sim'. Ele disse: 'O demônio te ordenou isto'. Eu disse: 'Senhor, você não encontra isto na Bíblia'. Depois disto ele ficou muito bravo não falou mais comigo. Ele era muito respeitado na região, pois lia muito a Bíblia, mas entendia pouco; limitava-se a grifar as páginas com giz vermelho (Platter *apud* Monroe, 1904, p.158).²²

Apesar dos motivos que o levaram a se decidir, o bispo do Valais mandou seu sobrinho até Visp para convencer Platter a ficar e se tornar o mestre-escola de todo o Valais. Professores com tais conhecimentos e experiência deveriam ser difíceis de encontrar.

Verger trata da existência, desde fins do século XV, de "intelectuais intermediários", cuja definição os aparenta a Thomas Platter. Eram homens que não concluíram seus estudos universitários e que fizeram seus estudos sem jamais haver freqüentado uma instituição habilitada a emitir diplomas, mas que possuíam um verniz da cultura universitária e que representavam para as populações locais o eco mesmo longínquo daquele mundo. Possuíam, todavia, o domínio sobre um certo tipo e nível de conhecimento, que era necessário para o exercício de certas funções que requeriam competências práticas, fundadas em suas aptidões intelectuais. Entre essas funções, podem ser citadas as de mestres-escolas, cirurgiões, barbeiros, procuradores, advogados de pequenas cidades e notários (Cf. 1999, pp. 199-201).

Apesar de minha esposa gostar do Valais, eu pensava em ir embora dali o mais rápido possível. Alguns dias antes, nossa primeira filha havia nascido. A pequena criança foi cristianizada e se chamava Margaret; duas nobres senhoras foram madrinhas, e um piedoso amante da verdade, Egidus Meier, que também havia estudado, foi o padrinho. Algumas pessoas me disseram que estavam comentando que minha esposa não se recuperava do parto como punição por eu não ter me tornado padre. Então, eu disse em lugar público: 'Antes me tornar um jogador ou um carrasco, do que um padre.' Isto ofendeu a muitos seriamente.

Tempos depois, quando já tinha me decidido a deixar a região, o bispo Mr. Adrian von der Reidmatten ficou sabendo, e mandou seu sobrinho, Jonas Reidmattern até o Visp para pedir que ficasse, e que me tornasse o mestre-

escola de toda região. Como tal, eu teria boas condições de vida. Agradei a gentileza, mas disse que ainda era muito novo e que precisava me instruir mais. Então ele apontou seu dedo para mim e disse: 'Oh, Plattter, você já é instruído o suficiente; você tem outra razão; se no futuro nós o chamarmos novamente você ainda servirá sua terra natal melhor do que qualquer outro estrangeiro' (Platter *apud* Monroe, 1904, pp.162-163).²³

4.4 – Projeção social na Basiléia: professor-pastor

Deixando o Valais, Platter retornou à Basiléia. Seu destino revelou a escolha religiosa que fez. Platter queria compartilhar sua vida com aqueles que professavam a mesma fé; fé que foi decisiva para seu futuro como professor. A Basiléia empreendeu sua revolução protestante contra o papismo local, sob a orientação de Ecolampade, em 1529 (Cf. Delumeau, 1994, vol. I, p. 127)

Os posicionamentos favoráveis ou contrários às teses do poder Pontífice rendem largas e importantes discussões nesta época, haja vista as doutrinas de justificação do poder real, construídas tendo por base questionamentos sobre o poder supremo do Papa (Cf. Courtine, 1985 e Kantorowicz, 1998). De acordo com o próprio Platter, ele já se posicionara contra as teses papistas da Igreja Católica em 1523, em passagem que ilustra como os reformados se valiam da interpretação *ipsis litteris* da Bíblia, dada pelo conhecimento das Sagradas Escrituras que cultivavam, para afrontar os católicos, cuja religião é um misto de Verbo e Tradição.

Após a missa da tarde, um padre se dirigiu a mim e perguntou: 'De onde você vem?' Fui corajoso e respondi: 'De Zurique.' Então o padre disse: 'O que você fazia nesta cidade herética?' Fiquei zangado com isto. 'Porque cidade herética?' Ele respondeu: 'Porque eles não têm celebrado a missa, e têm tirado as imagens das Igrejas'. Retruquei: 'Não deve ser só por isto, porque eles continuam a celebrar a missa por lá, e as imagens ainda estão nas Igrejas?' 'Porque', o padre disse, 'eles não consideram o papa a cabeça da Igreja de Cristã e não clamam aos santos.' Eu perguntei: 'Por que o papa é a cabeça da Igreja Cristã?' 'Porque São Pedro era o papa de Roma, e transmitiu o papado a seus sucessores'. Eu disse: 'São Pedro nunca esteve em Roma', e tirei meu *Testamento* da bolsa e mostrei para ele que na *Epístola aos Romanos*, São Paulo manda saudações a todos, e não menciona São Pedro, quem, de acordo

com sua fala, liderava todos os cristãos de Roma. Ele disse: 'Como pode ser isto verdade se Cristo se dirigiu a Pedro perguntando para onde ele ia, e Pedro respondeu que ia a Roma para ser crucificado?' Eu perguntei a ele: 'Onde você leu isto?' Ele respondeu: 'Eu ouvi isto muitas vezes de minha avó'. Eu disse: 'Oh, claro, posso perceber, então, que sua avó é sua Bíblia' (Platter *apud* Monroe, 1994, pp. 127-128).²⁴

Finda a supremacia do poder da Igreja Católica na Basiléia, os grupos de protestantes passaram a dirigir os negócios e a vida da cidade. Os padres foram expulsos de suas casas. Platter comprou, em 1538, três delas. Os reformados se auxiliaram mutuamente, emprestando dinheiro, promovendo nomeações, apoiando atividades como o comércio e a tipografia.

Foi com a ajuda de um dos grupos de reformados da cidade, formado por valaisianos, alsacianos e basileenses instalados, que Platter foi nomeado para um cargo de professor na cidade, em 1531. Os deputados pagavam-lhe o salário, e Platter deveria arcar com as acomodações as lições.

Despedi-me, então, de Dr. Oporinus, e a pedido de piedosas pessoas os senhores deputados me deram um salário de cem marcos. Eles disseram que nunca deram pagaram tanto a alguém antes. Fora isto, eu deveria pagar vinte e cinco marcos pelo aluguel da casa (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 165).²⁵

Mais uma vez, Platter não se referiu ao que ensinou aos alunos, como na passagem sobre os Werdmüller. Porém, dois traços peculiares das memórias de Platter voltam a aparecer: suas referências à comida e ao desejo de continuar estudando.

Deus seja louvado, pois apesar da pobreza dos primeiros tempos, depois que começamos a manter o pensionato, eu não me lembro mais de termos comido sem pão e vinho. Continuava estudando com empenho, acordava cedo e ia para cama tarde (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 166).²⁶

Sua carreira de professor na Basiléia avançou. Frequentava o "pequeno, brilhante e modesto grupo dos humanistas basileenses" (Cf. Ladurie, 1999, p. 52), de que fizeram parte o impressor Cratander, que dera a Platter uma obra de Plauto,

e Oporinus, que havia chamado Platter para dar aulas de hebreu em Saint Leonhard e que foi um dos sócios da oficina de impressão. Myconius também se juntou ao grupo em fins 1531. Em 1534, Platter, que tomou lições de grego no colégio, foi nomeado professor de grego no Pedagogium, colégio sede da Universidade da Basiléia.

Tomei leituras de grego no Pedagogium e li a gramática de Ceperinus e os diálogos de Luciano. Mas Oporinus recomendou que lesse os poetas. Não muito tempo depois, a peste irrompeu e Jacob Ruberus, leitor do Dr. Hervagius, e o mais estimado companheiro de Oporinus e de mim mesmo, morreu. Dr. Sulterus ficou por algum tempo em seu lugar a serviço de Dr. Hervagius. Mas quando viu que esta ocupação antes o atrapalharia do que o ajudaria em seus estudos, ele aconselhou-me a aceitar o cargo. Temia que a função fosse muito difícil para mim, mas Dr. Hervagius não desistiu até que eu aceitasse. Encarreguei-me das aulas por quatro anos, com grande esforço e dedicação (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 187).²⁷

Se sua simpatia religiosa lhe rendeu as nomeações na Basiléia, foram exatamente motivos desta ordem que impediram que ele assumisse o posto de mestre-escola do Valais. Perante o Conselho, defendeu-se de uma acusação de heresia, por ter comido carne nos dias santos. A acusação foi feita por um outro professor, Christian Herbort. Platter classifica Herbort como “duas-caras”, pois, quando esteve em Freiburg, era católico; ao chegar na Basiléia, perante a exigência de jurar qual era sua religião para ser aceito como professor na cidade, disse que não ficara em Freiburg para não compartilhar com a idolatria (Cf. Platter *apud* Monroe, 1904, pp. 187-188).

Essa passagem demonstra que, para ser professor, no século XVI, no Valais, em Freiburg e na Basiléia, não era suficiente ter conhecimento e experiência. Era condição para o exercício da docência confessar uma determinada crença, que deveria ser a predominante nos lugares em que o professor pretendia ser aceito. Platter era versado em latim, grego e hebreu; havia lido Homero, Eurípedes Luciano, Plauto e Terêncio; conhecia a gramática latina de Donato de coração, assim como devia conhecer a gramática hebraica do Dr. Munster e a gramática grega de Ceperinus. Era um professor com uma certa experiência, pois havia pelo menos 10

anos que exercia o magistério, com interrupções ocasionais. Apesar de tudo isso, o Conselho do Valais o interrogou sobre a sua alimentação na Páscoa.

A sujeição do exercício docente às crenças e práticas religiosas parece não ter sido apenas mais uma das facetas dos acontecimentos da vida de Thomas Platter. Esta condição, como foi visto, viu-se reforçada nos projetos educativos de Comenius, de Charles Hoole e da Companhia de Jesus. Esses planos incorporaram as polêmicas religiosas dos séculos XVI e XVII à configuração do professor moderno, algo que já vinha ocorrendo no cotidiano escolar do século XVI, como demonstra a autobiografia de Platter.

Em 1535, Platter e outros reformados, Oporinus, Balthasar Ruch e Ruprecht Winter, abriram uma oficina de impressão. Como primeiro corretor de provas tipográficas na oficina de Hervagius, Platter percebeu os frutos que poderia colher com essa nova profissão.

Quando a visita aos banhos chegou ao fim, voltei para a Basileia e tornei-me primeiro corretor de Hervagius, ao mesmo tempo era professor no Pedagogium. Mas quando vi que Hervagius e outros impressores tinham um bom negócio, e que com pouco trabalho, tinham bons rendimentos, pensei: 'Eu também deveria me tornar um impressor!' (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 194).²⁸

A atividade de impressor proporcionou seu afastamento gradual das funções docentes. Entre 1535 e 1538, Platter se dividiu entre a prensa e a sala de aula. Em 1538, ele e Oporinus foram demitidos do Pedagogium. A Universidade da Basileia, que supervisionava o colégio, não admitia em seus quadros aqueles que se dedicavam a duas funções (Cf. Platter *apud* Monroe, 1904, p. 207).

Depois de dedicar-se apenas à tipografia por dois ou três anos, Platter declarou sua aversão à prensa:

Começou um tempo duro na impressão, minha mulher e as crianças machucavam os dedos nas folhas de papel. Mas a atividade era boa financeiramente. Com a impressão eu podia tirar 200 florins por ano para melhorar a oficina e minha casa. Também tinha dinheiro para pagar às pessoas que haviam me emprestado. Mas com a inquietação que tomou conta da região, com as guerras despontando em todo lugar, os impressores não conseguiram

mais trabalhar e a reserva de livros aumentou. Desta forma, peguei aversão à impressão (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 208).²⁹

Mesmo assim, ao ser convidado pelo Conselho da cidade para ser diretor do ginásio da Basiléia, relutou, pois havia conquistado muitos bens com a tipografia. Mas as palavras de Rudolph Fry, um dos líderes do conselho da cidade e o responsável pelos assuntos escolares (Cf. Ladurie, 1999, p. 168), parecem ter reacendido em Platter a sua atração pela docência.

Então os deputados, Dr. Grynaus, Mr. Yoder Brant, e o prefeito, e outros, muitas vezes me aconselharam a deixar a prensa e tornar-me mestre-escola. Eles diziam que em poucos anos muitos mestres-escolas haviam passado pela “escola da cidade”, e que ela estava em vias de ser fechada. Um dia, fui visitar Mr. Rudolph Fry, que era o líder dos deputados e protetor da cidade, procurando um provimento de folhas grandes e baratas para que meus alunos fizessem seus cadernos. Como eu tinha muitos alunos, ia constantemente à sua loja. Ele disse que não tinha nada para me vender. Entre outras coisas, me perguntou, de novo, se eu deixaria de imprimir. Disse que a impressão começava a se tornar desagradável para mim. Ele disse: ‘Caro senhor, torne-se um mestre-escola. Desse modo você servirá a cidade, a Deus e ao mundo’ (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 209).³⁰

Pode-se afirmar, por este trecho, que a escola e o professor têm, na mentalidade expressa pelo líder dos deputados, as funções de servir a Deus, à cidade e ao mundo. O serviço a Deus exige do professor o conhecimento das coisas divinas, organizadas em doutrinas religiosas; logo, a religião ocupa um lugar na formação e na prática do professor. O professor serve a Deus, ensinando e exemplificando o caminho de ascensão às coisas divinas. O serviço à cidade e ao mundo exige o conhecimento dos assuntos e dos negócios humanos, que, por sua vez, não são concebidos como estritamente humanos, reportando-se sempre ao divino (Cf. Vincent, 1994), e inevitavelmente, ao religioso.³¹

Deve-se ressaltar ainda que, na Basiléia, o pertencimento à religião reformada era condição para que o professor exercesse suas funções docentes. No Valais, como Platter registrou, embora a confissão religiosa não fosse uma exigência rígida, como na Basiléia, a prática docente implicava participação em ofícios

religiosos católicos. O clima de maior tolerância religiosa no Valais é responsável por esta maleabilidade relacionada às funções docentes, o que já não era o caso da Basiléia, que, como em Zurique, era dominada por um ambiente mais rígido (Cf. Ladurie, 1999, p. 21).

A interligação dos assuntos religiosos e escolares, na Basiléia, aparece ao menos mais duas vezes no relato de Platter. Num sermão proferido em 1531, Myconius impressionou membros do conselho da cidade, entre eles Dr. Sulterus e Dr. Simon Grynaus. Esse teria declarado, segundo Platter: “Oh, Simon, oremos ao Senhor, que este homem permaneça aqui para que possa ensinar” (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 185).³²

Descrevendo a ação supervisora da Universidade nos assuntos do ginásio da cidade, Platter aponta que ela regulava, também, os assuntos religiosos. Essa ação conjunta seria mais profícua, aponta Platter, se escola e igreja estivessem reunidas num só corpo, o que para ele seria o adequado. Como não era isto que acontecia, sua anotação apresenta um tom de crítica à Universidade da cidade, que por tantas vezes procurou interferir no modo com que Platter administrou o ginásio.

Eles não apenas tinham o poder sobre minha escola, mas também sobre a igreja, o que poderia ser bom, se escola e igreja estivessem reunidos num só corpo. Isto provavelmente seria bom; mas não víamos isto acontecer diariamente; mas este era o modo como as coisas eram oficialmente supervisionadas. Todo professor era indicado, como os pastores. Esta foi a forma encontrada para melhor administrar e conduzir os negócios da escola e da igreja (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 212).³³

Se a Universidade estava empenhada em indicar o professor e o pastor, é porque existia o entendimento de que as características e as tarefas, de um e de outro, guardavam semelhanças. Eram essas semelhanças que validavam a escolha do professor e do pastor pela mesma autoridade. Platter demonstra concordar que professor e pastor tinham funções análogas, para o que seria mais adequado que o trabalho de ambos estivesse, efetivamente, sob a mesma direção.

È no décimo sétimo capítulo de sua autobiografia que Platter fornece um maior número de informações sobre sua experiência docente e, conseqüentemente, sobre a vida escolar na Basiléia do século XVI. Se, nos capítulos anteriores, ele

entremeia elementos sobre sua vida privada com outros que dizem respeito a sua prática docente e a suas crenças religiosas, nesse capítulo ele se ocupa em descrever a experiência como diretor do ginásio da Basileia.

Platter registrou que exigências fez ao Conselho para que pudesse levar a bom termo sua tarefa; as disputas com a autoridade do Conselho e da Universidade para manter sua autonomia e, conseqüentemente, sua autoridade na direção do ginásio, e onde foi buscar orientação para elaborar o plano de estudos do ginásio.

Requisei em primeiro lugar, se eles desejavam me confiar a direção da escola, que designassem três assistentes para me auxiliar e um salário com o qual poderia me sustentar; eles concordaram com estas condições. Caso contrário, eu não saberia como dirigir uma escola com honra e proveito. Isto foi garantido a mim. O salário foi difícil de arranjar: eu pedi 200 florins, 100 para mim e 100 para os assistentes. Eles me prometeram este salário e pediram que eu não contasse nada para ninguém, pois nunca tinham dado tanto para alguém antes, e nem pretendiam pagar esta quantia novamente. Isto foi acertado. A Universidade não foi consultada sobre isto, e não gostou nada do acordo. Para eles, outro acordo deveria ser feito, e eu deveria me dirigir diretamente à Universidade, para que eu pudesse ajustar a escola aos seus regulamentos. Deveria ler o que eles preparam sobre isto, e, sobretudo, deveria me tornar Mestre em Artes, e muitas outras coisas que me passariam com o tempo. Depois disso, fui para Estrasburgo, desejava investigar sua ordem de estudos, e conferir com meu irmão Lithonius quem era o preceptor da terceira classe, e encontrar algo que fosse adequado para minha escola. Em seguida eu retornei e estabeleci minhas quatro classes... (Platter *apud* Monroe, 1904, pp. 210-211).³⁴

As exigências que Platter fez ao Conselho da Basileia para que pudesse assumir o cargo de diretor da escola demonstram que, para ele, era fundamental para o funcionamento de uma escola estipular e pagar salário aos professores e assistentes. A remuneração justa nada mais seria do que a expressão do reconhecimento do valor da tarefa que os professores e os assistentes desempenhavam. Apesar de considerarem adequada a quantia, entretanto, os conselheiros sublinharam que ela nunca havia sido paga, o que pode indicar o prestígio de que Platter gozava na cidade.

As disputas com a Universidade, que já apareceram no trecho sobre o salário de Platter, versaram, também, sobre o ensino da dialética, a exigência de que os mestres-escolas tivessem mestrado em artes e os exames que os alunos do ginásio deveriam fazer sob a supervisão da Universidade.

Quando comecei a manter a escola, deveria enviar à Universidade minha Ordem de Classes, e o que lia durante todas as horas da semana toda. Isto não me agradou. Eu lia os mesmos conceituados autores que eram lidos no *Pedagogium*. E, sobretudo, eles não permitiram que eu ensinasse dialética. (...) As outras Faculdades não estavam contra isto, apenas a Faculdade de Artes. Eles diziam que o ensino de dialética em meu colégio diminuiria o número de matrículas na Faculdade de Artes. Este assunto era muito importante para eles. A disputa continuou por seis anos, até que a peste dizimou minha escola e eu não tinha mais alunos para ensinar dialética. Depois disto eles começaram a me aborrecer, dizendo que eu deveria me tornar Mestre em Artes; este assunto também teve longa duração. Os deputados concordavam com a Universidade sobre este ponto. Quando fui procurá-los, deram a entender que não seria bom para a cidade ter um mestre-escola que não fosse Mestre em Artes. Mas não me chamaram sobre o conselho. A objetivo da discussão era que eles desejavam ter controle sobre a minha escola.

Então, quando eles conseguiram ter autoridade sobre minha escola, fizeram regulamentos concernentes à entrada de alunos e aos exames.

... eu deveria levar meus alunos ao Colégio para que fossem examinados.

... eu os examinava todos os dias na escola, mas persuadi-me e permiti que eles fossem conduzidos ao exame.

Eles também decidiram que dois magistrados visitariam a escola de três em três meses. Eles poderiam vir ou não; eles começariam conversando com o mestre-escola e iriam embora. De que vale isto? (Platter *apud* Monroe, 1904, pp. 212-216).³⁵

Monroe (1904, pp. 63-75), baseado em outras fontes platterianas, elaborou o currículo do ginásio de Platter, tanto em versão resumida, quanto com explicações sobre conteúdo, avaliação, exercícios, disputas, comportamento dos alunos e dos professores, classe a classe.³⁶

A escola burguesa de latim da Basiléia, que Platter transformou numa escola humanista em 1541, e que presidiu por mais de trinta anos, foi um típico ginásio, porém, não um dos primeiros. A primeira destas escolas germânicas foi a de Nuremberg, onde o estudo do latim de um ponto de vista humanista começou em 1496, e onde desde 1521, grego e hebreu passaram a ser estudados. A inspiração para o currículo de Platter veio do plano de estudos de Melanchton e da escola de Sturm, em Estrasburgo, que Platter visitou depois de sua eleição na Basiléia, e onde encontrou um jovem irmão que era professor.

O esquema da escola, com recitações diárias para os seis anos, é dado a seguir, partindo de notas esparsas de Platter:

Primeira classe

As crianças que vêm para esta classe estão entrando na escola ou começando a aprender; elas são divididas em três grupos. O primeiro deles aprende as letras em pequenos quadros ou blocos. As outras, então, lêem os blocos e recitam os Donatus; também começam a escrever. Todas as noites o professor dá para todos duas palavras em latim. Os alunos devem repeti-las toda manhã, e no sábado de manhã o professor examina o latim de toda semana. (*Repetitiones tumultuariæ*). Neste dia, também, serão ensinados a rezar, porém, devem rezar todos os dias de manhã e à tarde, em todas as classes. Quando esses alunos puderem ler bem, serão colocados na próxima classe.

(...)

Terceira classe

7-8. O Novo Testamento é lido.

9-10. Em um dia eles devem aprender de cor a gramática latina de Melanchton; no dia seguinte as fórmulas para pronunciar os provérbios e as declinações lhes são demonstradas.

1-2. É dada para eles um trecho das *Éclogas* e, em Cícero, as figuras mais simples da prosódia.

3-4. Seleção de fábulas de Esopo, com os elementos de grego e verbos e palavras mais fáceis; então, na quarta classe, eles podem ler a gramática grega completa. Todas as lições são lembradas no dia seguinte. Todas as vezes em que foram examinados, devem repetir todas as declinações junto às regras de construção.

Nesta classe, será lido, aos sábados, o Catecismo, e às quartas-feiras, os alunos devem escrever... (Platter *apud* Monroe, 1904, pp. 63-65).³⁷

Este é o currículo do ginásio da Basileia, organizado por Monroe tomando por base as anotações de Platter (1904, p. 69).

PLATTER'S CURRICULUM (1541)

1st Class			2d Class	3d Class	4th Class
(1st Part) Alphabet	(2d Part) Reading; Writing; Spelling in Latin.	(3d Part) Reading; Donatus, etc.	Dialogues of Castilianus; Donatus by heart; Colloquies of Erasmus; Epistles of Cicero; Catechism.	New Testament; Latin grammar Melanchton (by heart); Virgil, Eclogues; Æsop's Fables (in Greek).	New Testament; Dialectics; Rhetoric; Cicero.Ovid. Terence; Greek grammar and texts; Music; Catechism.

Ao estabelecer em seu ginásio os estudos que já eram oferecidos na Universidade – latim, grego, dialética e retórica – Platter passou a oferecer uma alternativa à instituição universitária. Deve-se lembrar, porém, que Platter buscou fundamentação para organizar seu currículo nos colégios de Sturm e Melanchton (1497-1560). Verger (Cf. 1999, pp. 69-72) sublinha que desde o século XIV começaram a aparecer certos estabelecimentos educativos que se apresentavam como alternativas para os *studia generalia* dados nas Universidades. Neste caso, ao disputar com os professores paroquiais por alunos, exigindo títulos, normalizando exames e procurando definir monopólios sobre determinadas matérias de ensino, a Universidade da Basileia procurava manter a ortodoxia da formação que oferecia, além do caráter exclusivo de seu ensino.

Monroe reproduziu, ainda, uma carta de Platter ao Conselho da Basileia, em que Platter se deteve a explicar o plano de estudos que elaborou. Além de apresentar, como justificativa, exemplos de escolas e cidades reconhecidas pelo seu trabalho educativo, Platter remete aos benefícios que a correta educação da juventude traz à cidade, com o que os “caros senhores deputados” deveriam estar preocupados. No mais, a educação da juventude seria também um meio para prevenir a queda na escuridão, nos erros, provavelmente, da Igreja Católica. Essa

empreitada, de educar as crianças para seu próprio bem e para o bem da cidade, é, sobretudo, vontade de Deus. Dispor de todos os meios necessários para esses fins, nada mais é do que obedecer a Deus. Se as exigências e as responsabilidades são tantas, continua Platter, pode-se ter a certeza de que Deus envia sua ajuda, desde que todos trabalhem de comum acordo.

Que Deus Todo-Poderoso guie nossa iniciativa de acordo com seus desígnios divinos, e conduza-a a um bom termo. Amém. Elaborei esta carta atendendo a um pedido dos senhores, para que demonstrasse por escrito minhas idéias sobre o modo como pretendo dirigir a escola da cidade, de modo a melhor ordená-la; onde a juventude possa educada não apenas nas línguas, mas também nos princípios morais. Nesta ocasião, também requisi tudo o que for necessária para mim, como um salário, a manutenção da casa. Ofereço, então, aos senhores, minhas idéias, não para instruí-los, pois já conhecem o necessário para compreender por si, mas para atender a um pedido dos senhores. Dirijo-me aos senhores em nome de Deus e do bem da cidade.

Em primeiro lugar, de acordo com o que é recomendável, os garotos devem ser divididos em classes ou grupos de modo a não perderem tempo, não há motivo para aceitar crianças em demasia. Isto também deve ser considerado para que as crianças acompanhem as lições e as entendam bem. Como é desejo de toda cidade que quer prosperar, as coisas são ordenadas e bem arranjadas. Isto é o que deve acontecer também aqui, de acordo com o desejo de que os cidadãos sejam educados na literatura, nas artes.

(...)

Vamos considerar com o que é feito em outras cidades, como Zurique, Berna e Estrasburgo. Em Zurique, há duas escolas e nove professores. Em Estrasburgo, cada classe tem seu próprio professor. (Escrevo isto não porque os senhores não saibam, mas apenas para reforçar o que vem sendo feito e recomendado.) Eu desejo ainda, meus caros senhores, levá-los a considerar o trabalho metódico que deve ser feito com a educação da juventude, pensando também em sua posteridade, para o que precisamos instruí-los, de acordo com a vontade de Deus, para que eles não fiquem na escuridão, utilizando os meios que Deus nos dá.

... quanto a meu salário eu não posso dizer muito; isto concerne aos senhores, como as outras coisas. Desde já peço aos senhores para considerarem o grande

e cuidadoso trabalho que devemos fazer em nome de Deus... (Platter *apud* Monroe 1904, pp. 70-74).³⁸

4.5 –A experiência docente de Thomas Platter

Pelo que foi exposto, pode-se afirmar que Platter foi um típico homem de saber do século XVI: seus conhecimentos lhe garantiram o exercício de funções que exigiam competências intelectuais específicas, adquiridas com a formação nas artes liberais (Cf. Verger, 1999); essas funções, por sua vez, possibilitaram sua mobilidade social (Delumeau, 1994, vol. I, pp. 277-280).

O exercício da docência, assim como de outras funções, embora não admitida pela *alma matter*, ia ao encontro dos ideais de ascese protestante. Deus dava a cada homem vocação, um desígnio a ser desempenhado na Terra. O exercício desta vocação era o mais claro sinal de respeito à vontade de Deus. Se Deus chamava o homem para várias funções, sua graça era maior (Cf. Weber, 1967, pp. 116-117 e Lutero, 1998, pp. 47-49).

Embora Platter não tenha feito seu mestrado em artes, seus conhecimentos foram suficientes para o exercício de múltiplas funções. Platter demonstrou conhecer as idéias educacionais que circulavam na sua época, elaborando e justificando o currículo do ginásio da Basileia. Platter conheceu muito do que Comenius e Hoole indicam ter conhecido. Foi a lugares em que grandes e importantes escolas funcionavam, como Selestat e Estrasburgo. Circulou entre saberes e pessoas cuja influência pode ser localizada nos escritos de Comenius e Holle, como Roger Ascham. O currículo que prescreveu para o ginásio é muito parecido com o que foi pela personagem Gargântua a seu filho Pantagruel, na obra de Rabelais. Numa nota da obra de Rabelais, há uma declaração de Erasmo, dizendo que o currículo apresentado é digno de inveja aos humanistas (Cf. Rabelais, 1994, p. 60). Por fim, como Loyola, mendigou para aprender.

Os conhecimentos que Platter adquiriu não serviram ao sacerdócio dentro de uma ordem religiosa, mas deram-lhe condições para o exercício do magistério. Platter não se eximiu, porém, de exercer funções religiosas. Os conteúdos que ensinou, os alunos que teve, as condições em que exerceu a docência, suas opiniões e as de seus amigos sobre o magistério, bem como as disputas sobre

matéria religiosa em que se envolveu, testemunham a função religiosa que desempenhou. Como professor, trocou um hábito pelo outro.

O que fica de mais importante, porém, é que em sua autobiografia está registrada sua experiência como padre-professor e como professor-pastor.

Platter não escolheu participar de nenhuma ordem religiosa para se tornar padre-professor, muito pelo contrário, registrou seu desejo de não ser mais padre. Mas teve que desempenhar, no Valais, funções religiosas concomitantes à função docente. Também não estava em seus planos tornar-se um defensor e articulador das idéias e práticas protestantes, mas foi este o papel que desempenhou, tanto como professor das línguas clássicas, que otimizavam a leitura e interpretação da Bíblia, quanto ao ministrar passagens bíblicas sob o viés reformado.

As polêmicas religiosas da época, bem como a relação estabelecida com a organização da escola e com a condição do professor da época, fizeram-se presentes de tal forma na experiência docente de Platter, que lhe atribuíram as características que estão presentes no padre-professor e no professor-pastor dos tratados pedagógicos aqui analisados.

¹ “When I was about three years old, the Cardinal Mathew Schinner traveled through the land, in order to hold a visitation and confirm, as is the custom in the Pope's dominions. He came also to Grenchen. At that time there was a priest at Grenchen, called Antony Platter. They brought me to him, that he might be my godfather. But when the Cardinal (perhaps he was still bishop) had eaten his luncheon and had gone again into the church, in order to confirm I know not what my uncle Antony had to do, it happened that I ran into the church, that I might be confirmer and had the godfather might give me a card, as it is the custom to give the children something. There sat the cardinal in a chair, waiting until they brought the children to him. I yet remember very well that I ran to him. He spoke to me because my godfather was not with me, saying, ‘What do you want, my child?’ I replied, ‘I want to be confirmed’. He said to me, laughing, ‘What are you called?’ I answered, ‘I am called Master Thomas.’ Then he laughed, murmured something, with one hand on my head, and patted me on the cheek with the other hand. At this moment Mr. Antony came up, and excused himself, saying that I had run away unknown to him. The cardinal repeated what I had said, and said to him, ‘Certainly this child will become something wonderful, probably a priest’. And also because I came into this world just as they were summoned to mass, many people said that I would become a priest. Therefore they also sent me the earlier to school” (Platter *apud* Monroe, 1904, pp. 83-84). (tradução livre)

O Valais, por muito tempo dominado pelo bispado de Sion, também chamado de Sitten, era uma região de relativa tolerância religiosa (Cf. Ladurie, 1999, p. 17) Platter nasceu numa casa próxima a Grenchen, na região do Valais (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 81).

² “Then things really went evilly with me; then it was that hard times began...” (Platter *apud* Monroe, 194, p. 93). (tradução livre).

³ “When I entered the school, I could do nothing; not even read *Donatus*. I was then already eighteen years old. I seated myself among the little children. It was quite like a hen among the little chickens” (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 117). (tradução livre)

⁴ “So I made for myself a seat in a corner not far from the school-master's chair, and thought: 'In this corner you will study or die'. Now, when he came and entered upon his work (he went in to the school of Our Lady's Cathedral), he said: 'This is a Nice school' – for it was built only a short time before – 'but methinks there are stupid boys, but we shall see; only apply yourself with industry'. This I know – that my life depended upon it, I could not have a noun of the first declension. Yet I knew Donat by heart to a dot. When I was in Schlettstad, Sapidus had a bachelor, called Georgius 'ab Andlow', unmarried, a very learned fellow, who worried the bacchants so grievously with Donat, that I thought: 'If this is such a good book, then I will learned it by heart'. And when I learned to read it, I learned it also by heart, this was fortunate to me with the good Father Myconius. When he began, he read the Terence with us; then we were compelled to decline and conjugate all the words of the entire comedy. Then it was that he often laboured with me so that my clothing became wet with perspiration, yes, even, my eyesight dim, and yet he gave me no beating, only once with the back of the hand on the cheek. He also lectured upon the Holy Scripture, so that many of the laity attended these lectures. For it was just in the beginning of the time that the light of the Holy Scriptures was beginning to arise and there yet remained for a long time the mass and the images in the churches” (Platter *apud* Monroe, 1904, pp. 121-122). (tradução livre)

⁵ Ulrich Zwinglio (1484-1531) nasceu na Suíça. Estudou em Viena e na Basileia. Capelão de Einsiedeln, levantou-se contra práticas supersticiosas. Aderiu à Reforma em Zurique. Escreveu sobre a falsa religião. Era contrário à separação da Igreja e do Estado (Cf. Delumeau, 1994, vol. 2, pp. 339-340). Zwinglio discordava da tese de Lutero sobre a presença real de Cristo na Eucaristia.

⁶ “ I thought 'St. John has done his best.' When we were about to sing the mass two priests quarreled with one another: 'You Lutheran knave, you have stolen my St. John.' This they continues for a good while. Myconius knew not what it was. But St. John was never found again” (Platter *apud* Monroe 1904, pp. 125-126). (tradução livre)

⁷ “Ele expôs isso tão poderosamente que senti meus cabelos arrepiarem; ele também falou como Deus pode requerer o sangue das ovelhas desgarradas pelas mãos do pastor. Então, eu pensei, se essa for ocupação de um padre, eu nunca me tornarei um padre”.

“He expounded this so powerfully, that I felt as if one drew me up my hair; he also pointed out how God would require the blood of the lost sheep from the hands of the shepherds, who were guilty of their destruction. Then I thought, if that is the meaning then farewell to the priest's office; I will never become a priest” (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 127). (tradução livre)

⁸ Hobbes, que de 1608 a 1637 foi preceptor dos herdeiros de duas eminentes famílias inglesas da aristocracia rural, os Cavendish e os Clifton, forneceu uma descrição reveladora do currículo que preparou para os jovens Cavendish em sua *Vita*, de 1676 (Cf. Skinner, 1999, pp. 295-298).

⁹ A última referência que Platter dá sobre sua idade, antes da passagem de sua primeira experiência docente, é em Selestat; tinha 18 anos. Depois disto, vai para Zurique estudar e conhece Myconius, que faz sua reforma religiosa. Para este período, Ladurie (1999) apresenta a data de 1522. Platter fica um tempo envolvido com disputas e guerras religiosas em Zurique. Depois que os ânimos serenam, exerce a docência. Por esta razão, atribui-se a experiência por volta de 1524.

¹⁰ “ I remained thus in poverty in Zurich until Master Henry Werdmüller accepted me as a teacher for his two sons. There I had my dinner every day. The one son, called Otto Werdmüller, therefore

became a Master of Arts of Wittenberg, and the pastor of the church of Zurich; but the other was killed at Kappel" (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 140). (tradução livre)

¹¹ "There I had no more want, but I almost overworked with study. I wished to study the Latin, Greek and Hebrew languages at the time. Many a night I slept only a little, but struggled grievously against sleep. I have often taken cold water, raw turnips, or sand in my mouth in order that, if I fell asleep, I might be awakened by my teeth grating together. On this account, also my dear father, Myconius, has often warned me, and would say nothing to me, if I sometimes fell asleep even during the lecture. And though I could never arrange it, that I could take the lectures in Latin, Greek, or Hebrew grammar, I read them with others, in order that I might improve myself. For Myconius, at first, only drilled us in frequent exercises in the Latin languages; he himself did not understand Greek very well. For the Greek language was yet rare, and was only a little used. But privately, I compared Lucian and Homer, in translations with the texts. It happened also that Father Myconius took me to live with him in his own house; he had several boarders, among whom was also Doctor Gesnerus, with whom I was to study Donatus and declensions. This practice was exceedingly good for me" (Platter *apud* Monroe, 1904, pp. 140-141). (tradução livre)

¹² "At that time the studies and languages came into vogue" (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 116). (tradução livre)

¹³ O cultivo dos estudos liberais, nos séculos XVI-XVII, já foi tratado nos capítulos anteriores deste trabalho.

¹⁴ Castiglione também escreveu em italiano, afirmando que sua língua era tão digna quanto as línguas dos antigos (1997, p. 50).

¹⁵ Platter não diz, nesta passagem que a gramática que copiou foi a de Sebastian Münster, hebraísta e cosmógrafo, publicada em 1524 (Cf. Ladurie, 1999, pp. 53 e 62). Mas logo à frente dirá que estudou com os pregadores a gramática de hebreu do Dr. Munster. Sebastian Münster instalou-se como professor de hebreu na Basileia em 1529. Lá, Platter o conheceu pessoalmente.

¹⁶ "I went with him to Matmanstetten, began to read Dr. Munster's grammar, to compare the original text with translations and drilled myself. I had then also plenty of food and drink. I was there twenty-seven weeks with him. Then I came to Hedigen to Mr. Hans Weber, also a preacher, and was with him about ten weeks. After that I came to another pastor in Riffelischwyl who was eighty years old, but desired even then to learn Hebrew" (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 142). (tradução livre)

¹⁷ By degrees I also became acquainted with Dr. Oporinus and others. He asked me that I should teach him Hebrew. I excused myself, I knew only a little and had no time. Yet he kept at me so much that I said to the master that I would serve him for nothing, or would take a little less for it; for he had increased my wages. He allowed me each day an hour from four to five. Then Oporinus affixed a notice in the church that there was one there who would teach the rudiments of the Hebrew language on Mondays from four to five at St. Leonhardt's. Oporinus was at that time the schoolmaster. When I came there at the hour and expected to find Oporinus alone there were eighteen of them there, fine, learned fellows; for I had not seen the notice on the church door. When I saw the fellows I would away. But Dr. Oporinus said: 'Do not go away! These are also good fellows'. But I was ashamed in my rope-maker's apron. Yet I permitted myself to be persuaded. I began to read with them the grammar of Dr. Munsterus. It had not come to Basel. I read to them also the prophet Jonah as well as I was able. In the same year there came a Frenchman, sent out by the Queen Navarre, who also entered the school. When I entered in my poor clothes I sat down behind the stove, where there was a fine little seat, and permitted the students to sit by the table. Then the Frenchman asked: 'When comes our professor?' Oporinus pointed me. He looked at me and was much astonished: he thought, without doubt, such a one should be better dressed. When the last ones were out, he took me by the hands, led me out over the little bridge and asked me, as we walked on, how I came to be so dressed. I said: '*Mea res ad restem rediit.*' Then he said, If I was willing, that he would write to the queen for me in my behalf. She would esteem me as god if I would only follow him. But I would not follow him. He attended my lectures until he went away. He was richly dressed with a golden crest, had also his own servant, who carried after him a mantle and hat, when it rained; I know not why. After nine years the same person came again into our country. When he saw me from afar with the Augustins he cried out:

'O salve, praeceptor Platerel!' I asked him from where he came. Then he said that he had been nine years in Crete, Asia and Arabia with the most learned Jewish rabbis, and that now the Hebrew language was as well known to him in all its parts as his mother tongue, and that he wished now to go home with joy: he came yet richly dressed" (Platter *apud* Monroe, 1904, pp. 147-149). (tradução livre)
Depois de ter sido engolido por monstro marinho, o Profeta Jonas foi cuspidado na areia. Platter poderia comparar, em suas aulas, o monstro com a Igreja Romana e Jonas com a Igreja Reformada, que saiu das entranhas do monstro para uma nova vida, mais abençoada.

¹⁸ "... a city as Basel I have taught school according to um power now for thirty-one years in the next highest school to the University, wherein many noblemen's sons have been instructed, in which now many doctors or otherwise learned men have been; some, and not a few, from the nobility; who now possess and rule land and people, and others who sit in the courts and councils..." (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 226). (tradução livre)

¹⁹ P. Ariès conta que nos séculos XVI-XVII apenas tinham autorização para abrir pensionatos e para ensinar às crianças menores, os homens casados (Cf. Ariès, s/d, pp. 310-311). Platter parece notar que a situação conjugal interferia no exercício docente, pois anota, sobre alguns professores, se são casados ou não. Platter anotou que o assistente de Sapidus, em Selestatt, não era casado (Cf. Platter *apud* Monroe, 1904, p. 122). Rodolphus Collinus só se tornou mestre quando se casou: "When he married and became a master..." (Cf. Platter *apud* Monroe, 1904, p. 142). (tradução livre)

²⁰ " Then I began to prepare for rope-making and to hold school. I began to make rope; I received thirty-one scholars; most in the winter, but in summer scarcely six. One of them gave me on the four past weeks a thick pfenning; and we had with that a good thing for the people gave us much. I had several aunts. One brought eggs, the other a cheese, this one a ball of butter, whose children to school to me, brought such things; some a quarter of a sheep. Thos who were at home in the village gave milk, vegetables, came with wine, and so on, so that seldom a day went by without that something was sent to us. We have sometimes at night reckoned up that eight or nine kinds of things had been presented to us in the day" (Platter *apud* Monroe, 1904, pp. 158-159). (tradução livre)

²¹ " Things now went well with us, and with the help of pious people we got along, so that we had no wants, and my wife was much pleased then. But the priest were not all friendly to me, though they also did me good, and also invited me a guest, so that I might not lean to Lutherism too much. But as I must go to the church to help sing mass it was a troublesome to me and help in the idolatry against my conscience, to be there and not to dare at all times to speak freely what was in my heart. I thought what should I do that I could escape from it; I went over the Zurich to counsel with my Father Myconius; he advised me that I should leave this place, for I had also some hope to be appointed at Basel" (Platter *apud* Monroe, 1904, pp. 159-160). (tradução livre)

²² Platter discutiu com seu tio, pois todos de sua família, e também da cidade, esperavam que ele se tornasse padre. Quando voltou instruído, com a intenção de se fixar e de abrir uma escola, pensaram que ele havia realizado os auspícios de Matthew Schinner. Mas quando o viram com uma esposa, ficaram desapontados e alguns demonstraram desagrado e desapontamento.
O vermelho é a cor sagrada da Igreja Católica. Apenas os clérigos que ocupam os mais altos postos na hierarquia o usam. Era também a cor que adornava os trajes dos imperadores romanos. Platter poderia estar, nesta passagem, dizendo que seu tio limitava-se a dar a interpretação católica às leituras bíblicas.

²³ " And, although my wife liked Valais, I thought of getting away from there as soon as possible. Yet before that our first child was born. The little child was christened and called Margaret; two very noble women were godmothers, and a very pious lover of the truth, Egidus Meier, who had also studied, was godfather. Some one said to me a few days thereafter some people had thought that my wife would not recover as a punishment for my not becoming a priest. Then I said in a public place: ' Before I would become a priest' – for they had hoped for that – ' I would be a player or a bagman'. That offended many most seriously.
Hereafter, when I already had in my mind to leave the country, and the Bishop, Mr Adrian von der Reidmatten, heard it, he sent his cousin, Jonas Reidmatten, to me at Visp, requested me that I should become the school-master of the whole land, and they would give me a good living. I thanked his grace, and asked for indulgence for yet a few years; I was yet young and unlearned; and would like to

study some more. Then he shook his finger at me and said: 'O Platter, you are old and learned enough; you have some other reason; if yet we call you into a position in the future you will serve your fatherland rather than foreigners' (Platter *apud* Monroe, 1904, pp. 162-163). (tradução livre)

²⁴ "After vespers, one came and asked: 'From where do you come?' I was the boldest and answered: 'From Zurich.' Then the priest said: 'What have you done in that heretical city?' Then I was angry. 'Why heretical city?' he answered: 'For this reason, that they have done away with the mass, and have taken the images out of the churches.' Then I answered: 'That is not so, for they celebrate the mass there, and have also images yet; why then are they heretics?' 'Because', he said, 'they do not consider the pope as the head of the Christian Church, and do not call upon the saints.' I asked: 'Why is the pope the head of the Christian Church?' 'For this reason, that St. Peter was the pope at Rome, and has there given the papacy over his successors'. I said: 'St. Peter has never once been in Rome', and drew my Testament out of my little sack and showed him how in the Epistle of the Romans, St. Paul sends greetings to so many, and does not think of mentioning St. Peter, who, according to his own speech, was yet above them all. He said: 'How could it be true then that Christ met St. Peter before Rome, and had asked him where he would go, and Peter had answered: 'To Rome, to allow to be crucified.' 'I asked him: 'Where have you read this.' He answered: 'I have often heard it from my grandmother.' I said: 'So I perceive, truly, that your grandmother is your Bible' (Platter *apud* Monroe, 1904, pp. 127-128). (tradução livre)

Essa discussão remete à disputa entre os movimentos de reforma religiosa do século XVI que reclamavam a herança da Igreja Primitiva fundada pelos primeiros cristãos, entre eles Pedro e Paulo.

²⁵ "Then I became dispenser for Dr. Oporinus, through the claims of pious people, and the Sir Deputies gave me a salary of one hundred mark. They said they had never given so much to any one before. Out of that I must give twenty-five mark for house rent..." (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 165). (tradução livre)

²⁶ "God be praised, however poor we had been at first, I no more remember that after we had begun to keep house that we ever ate without bread and wine. I studied industriously, arose early, and went to bed late" (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 166). (tradução livre)

²⁷ "Thereupon I took Greek lectures in the Pedagogium and read the grammar of Caporinus and dialogues of Lucian. But Oporinus was appointed that he should the poets. But no long thereafter a pestilence broke out, and Jacob Ruberus, reader of Dr. Hervagius, and the most loved companion of Oporinus and myself, died. Then, Dr. Sulterus came for a while in his place in service to Dr. hervagius. But when he saw that this employment rather hindered than assisted him in his studies, he advised me that I should accept it. I feared the business was too difficult for me, but Dr. Hervagius would not desist until I had accepted it. I carried this on four years with the greatest labour and care" (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 187). (tradução livre)

Nesta passagem, Platter utilizou-se do verbo *carried* para aludir ao desempenho de suas funções docentes. Além do sentido dado à palavra e utilizado na tradução, *carried* também significa mantive, agüentei, suportei, sustentei. Tomada nestes sentidos, pode-se entender que Platter referiu-se, pela primeira vez à docência como algo penoso, trabalhoso, pesado. Um outro trecho com esta conotação só aparecerá novamente e pela última vez, à página 209, no qual cita o Dr. Simon sobre a repetição que a docência exige. Platter parece saber disto, pois afirma que se dedicou, no Pedagogium com muito trabalho e dedicação, nos dois sentidos de *care*. Antes da passagem sobre sua experiência no Pedagogium, que está no capítulo XIV, Platter relatou, no capítulo XI sua experiência como assistente do Dr. Epiphanius, que o curou de suas tonturas e dores de cabeça provocadas por estudo em excesso, falta de sono e de comida. Nesse capítulo, Platter confessa o desejo que nutria pela medicina. Mais tarde, seus filhos tornar-se-ão médicos.

²⁸ "But now when the visit to the bats was over I went again to Basel and became first corrector to Hervagius, as hitherto has been stated, similarly also professor in the Pedagogium. But when I saw how Hervagius and other printers had a good business, and with little work made good profit, I thought: 'I should like also to become a printer!'" (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 194). (tradução livre)

Se Platter declara que como impressor trabalharia pouco e ganharia bem, é porque, como professor, deveria trabalhar muito e ganhar pouco. Sobre o trabalhar muito, na passagem sobre sua experiência no Pedagogium, já afirmara que era preciso empenho e dedicação. Sobre o ganhar pouco, parece que ter pão e vinho como acompanhamentos nas refeições não lhe era suficiente.

Interessado nos rendimentos com a atividade de impressor, Platter dedicou-se a essa nova ocupação. De suas prensas saíram, conforme Ladurie (1999, p. 152), a primeira edição da *Instituição Cristã* de Calvino, além de outras obras de interesse de protestantes e humanistas. Embora Platter não tenha declarado que sua intenção era levar as luzes da Reforma e do movimento humanista a um maior número de pessoas, foi para este empreendimento que ele contribuiu. Os Irmãos da Vida Comum também se dedicaram à impressão, tendo em vista a difusão e a defesa dos ideais humanistas contra uma educação escolástica, a volta aos ideais da Igreja Primitiva e a preparação para discussões filosóficas e teológicas segundo os preceitos da *Devotio Moderna* (uma devoção mais íntima, uma reforma pessoal tomando como modelo Jesus Cristo). Sturm (1507-1589), cujo colégio foi visitado por Platter quando assumiu o cargo de diretor do colégio da Basileia, estudou no colégio dos Irmãos da Vida Comum. Também Erasmo estudou no colégio dos Irmãos, em Deventer. Platter conheceu Erasmo, mas de passagem (Cf. Platter *apud* Monroe, p. 147). Sturm foi, também, professor de Ramus, cujo papel na configuração da escolarização moderna é estudado por David Hamilton (2003). Vives foi igualmente influenciado pela *Devotio Moderna* e pela *Imitação de Cristo*, difundidas pelos Irmãos da Vida Comum (Cf. Ibañez, 1994, pp. 1-2). Ainda vale apontar que Vives lecionou em Lovaina, onde Sturm estudou. Está formada, assim, uma rede de homens de letras, na qual Platter circulou.

²⁹ “I went on with the printing had a bad time, also my wife and children, for the children often rubbed the paper so that their fingers bled. But it went well with me financially. For with the printing alone I was able to make each year 200 florins to improve my printing establishment and household furniture. Also I borrowed money and paid it, and always found people who would loan it to me. But when unrest, warlike activities, and even war arose in every land, printers became unwilling to print much, and carry the stock of books, and the journeymen were so unprepared that I had almost an aversion to print more” (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 208). (tradução livre)

³⁰ “Thus the deputies, Dr. Grynaus, Mr. Yoder Brant, the mayor, and others often advised me that I should leave off from printing and become school-master. For they had had several school-masters in a few years, and the school ‘at the Castle’ had almost come to an end. One day a came to Mr. Rudolph Fry, who was the head deputy and forester to the Castle, and asked him whether he would sell a parchment book; for I saw him sell these large, beautiful books, and indeed very cheap. Since I had continually many boarders, I had purchased the parchment willingly, to give to them, wherewith to bind little books. He said there was no more to sell. Among others things he asked me again is I would cease to print. I said it had begun to be almost disagreeable to me. He said: ‘Dear sir, become a school-master. Thereby you will do my master a service, will serve God and the world’” (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 209). (tradução livre)

³¹ Como foi demonstrado, a configuração do poder temporal no século XVI tomou por base argumentos místicos.

³² “ ‘ O Simon, let us pray God, that this man remain here, for he can teach’ “ (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 185). (tradução livre)

³³ “They not only received the power over my school, but also over the church, under this pretence – that it would be well if school and church were united into one body. This had then a fine appearance; but what came out of it one sees daily; how officiously all things are supervised. For as every professor received also an appointment as a preacher, on this account neither this nor that was better conducted and administered” (Platter *apud* Monroe, 1904, p. 212). (tradução livre)

³⁴ “Then I desired first, if they desired to in trust the school to me, they must prepare and support it, similarly three assistants and a salary wherewith I could support myself; then I would accept it. If not, then I did not know how to direct a school with advantage and honour. This was all granted me. The salary was difficult to arrange; I asked 200 florins, 100 for myself and 100 for the assistants. They promised this to me and asked me that I should not tell it to any one; for they had never given any one so much, and would never again give one so much. This was all agreed upon; the University was not consulted concerning it, which vexed them a little. For they would have arranged otherwise with me, and specially would have inculcated that I should make myself subject to the University, do what they told me, adjust their regulations to the school, that I should read what they prescribed me, and above all, that I should become a master, and many other thongs that occurred to them just at that time.

After this I went away to Strassburg, wished to investigate their order of studies and to confer with my brother Lithonius, who was preceptor of the third class, and to arrange as much as was appropriate for my school. Thereupon I returned, established my four classes..." (Platter *apud* Monroe, 1904. pp. 210-211). (tradução livre)

³⁵ "Now when I began to hold school, I had to deliver in writing to those of the University my Order of Classes, and what I read for every hour of entire week. That did not please them at all. I read higher authors than they in the Pedagogium. And above all they would not permit that I should read dialectic... For the others Faculties were not altogether it; only the Faculty of Arts was against it; they said it brought the University the greatest reproach that so few boys should be matriculated. This was of great importance to them. This quarrel continued for six years, until a pestilence so diminished m school that I had no pupils who desired to study dialectic. After this they began to vex me that I should become a Master of Arts; that also continued for a long time. The deputies also agreed in this. When now I would no do this, I was accused before my gracious sirs; that gave me understand that it did not become the city well to have a school-master who was not a Master of Arts. But they did not call me before the council. The substance of the matter was that they wanted to obtain power over the school. (...)

When now they had acquired authority over my school, they made regulations also concerning the entrance and examinations. (...)

... I led my class thither; I permitted them to be examined. (...)

... I examined them every day in the school; yet I permitted myself to be persuaded, and conducted it even to this time. (...)

They also ordered that always two of the magistrates should visit the schools once every quarter. Perhaps they came once, perhaps not; they began to chat a little with the school-master and went away again. Of what value was it?" (Platter *apud* Monroe, 1904, pp. 212-216). (tradução livre)

³⁶ As fontes indicadas por Monroe são as mesmas citadas por Ladurie (1999).

³⁷ " The Latin burgher school of Basel which Platter reorganized into a humanistic school in 1541, and over which he presided for more than thirty years, was a typical gymnasium, thought not one of the earliest. The earliest of these among the German schools was the Nuremberg, where the study the Latin form the humanistic point of the view began in 1496; and where by 1521 both Greek and Hebrew had been added. The ideas embodied in Platter' s curriculum were drawn from Melanchton' s school-plan and form Sturm' s school at Strassburg. which Platter visited upon his election to the office at Basel, and which a younger brother of his was a teacher.

First Class

The children who come into this class are for the first time in school or first begin to learn; they are divided into three groups. The first of these learn the letters on the little tables or blocks. The others then read from blocks and spell in Donatus; they also begin to write. Every night the teacher gives to all these two Latin words. The pupils must say these every morning, and Saturdays morning the teacher examines the Latin of the whole week (*Repetitiones tumultuariæ*). On this day also they are taught to pray, though they must pray every morning and evening, in all the classes. When the pupils can read tolerably well, they are put in the next class at the quarter day.

(...)

Third Class

7-8. The Testament is read.

9-10. On one day they must learn by heart form the Latin grammar of Melanchton; on the next day the formulas for speaking the proverbs and sayings are pointed out to them.

1-2. They are given as assignment in the Eclogues and in Cicero and the easiest figures of prosody.

3-4. Select fables of Æsop, with the elements of Greek the declensions of the easiest nouns and verbs; then in the fourth class they read the Greek grammar complete. They were all reviewed on the above-mentioned lessons, on the following days; and as often as they examined, they repeated the declensions together with the easiest rules of construction.

In this class they also read on Saturdays the catechism, and on wednesday they were given writing..." (Platter *apud* Monroe, 1904, pp. 63-65). (tradução livre)

³⁸ " May the Almighty Eternal God order our beginning according to his holy pleasure, and bring it to a good and useful end. Amen. Since you, my gracious sirs, commanded me as your subject, that I should show to you in writing my idea of the way in which I hope that the school ' at the Castle ' might

be most usefully and orderly arranged; how there the youths might be educated not only in the languages but also in good morals; also what help was necessary for me; also what I required for a salary; at last also concerning the house; I now give to you briefly, my gracious sirs, my ideas – not to instruct such as you, since yours honors know well what is necessary to do and what is in your power to accomplish – but that I may fulfill your will in this respect. I pray you for the honour of God and the common need of our city to improve this through your honours.

In the first place, according to the regulations, that one shall divide the boys and arrange then into classes or groups in order that one may lose none of his time, nor [place] too heavy a burden on the children; also in order that one may perceive and understand, what help should be and must be there, this is to be considered first. For, as every one has a desire to dwell in a city or town where there are good laws, all things happen harmoniously in joy and pleasure of a community, so also here, if your honours establish everything rightly, the citizens will have a desire to educate their children and to have them study, and literature and art will arise and increase.

(...)

Let one consider how it is conducted in other cities, as Zurich, Bern, and Strassburg. In Zurich there are two schools and nine teachers. In Strassburg every class has its own teacher. (I write this not because you yourselves do not know what is necessary to do here, but that you may see how elsewhere literature is fostered.) I wish thus, my gracious sirs, to admonish you to consider the affair faithfully, that we do not neglect the youth, and to think also of our posterity, that we may leave to them learned people, as God has endowed us, in order that we may not fall again into the darkness, though the greatest means will not be able to help us, but God through his aid.

(...)

In third place, concerning my necessary salary, I cannot say much; it remains with you, my gracious sirs, as also the other things; and yet I would pray you, that you would consider the great labour and care that such a one must bear and the heavy reckoning he must give to God..." (Platter *apud* Monroe, 1904, pp. 70-74). (tradução livre)

CONCLUSÃO

Para os tratadistas em tela, a grande questão era formar o bom cristão, que buscasse a salvação da sua alma, e que servisse à Igreja e ao Estado. O bom serviço à Igreja e ao Estado estava ligado à salvação da alma, à conquista da sempiterna bem-aventurança.

Mas todos os tratados afirmam que a conquista do paraíso celeste não prescindia da ação no mundo, não prescindia da conquista do paraíso terrestre, embora este último fosse só mais um degrau para o celeste, um caminho de peregrinação.

Em *Didática Magna*, *A New Discovery* e *Ratio Studiorum*, a conquista dos dois paraísos não eram conquistas em si, ao contrário do que foi estabelecido na *Divina Comédia* de Dante. Embora, após atingir o cume do Monte do Purgatório, que significa, na obra, a conquista do paraíso terrestre, Dante pudesse, então, iniciar sua jornada rumo ao paraíso celeste, os dois fins eram distintos.

Dante separou o espiritual do temporal, a alma do intelecto, segundo Kantorowicz (1998). Deu ao homem dois fins, pois o homem, na *Monarquia*, tem uma dupla natureza: um corpo corruptível e uma alma incorruptível. Há uma justificativa política para os dois paraísos de Dante, segundo Kantorowicz (Cf. 1998, p. 277). Ao criar dois mundos em que a perfeição humana é possível, Dante está, na verdade, justificando a independência de seu monarca universal em relação aos poderes do papa e da Igreja.

Nos tratados pedagógicos aqui analisados, o paraíso terrestre, perdido para sempre, servia ao do céu. As potências da alma serviam para a conquista da eternidade. Tomando por base os tratados, pode-se entender que estava no homem o que indicava que seu fim está fora desta vida. Pode-se afirmar que era o céu que modelava a terra. Mesmo porque o centro ainda é Deus, segundo Luc Vincent (1994), e não o homem.

Mas os tratados construíram, principalmente, um caminho confiável e seguro para salvar a alma do homem. Cada tratado construiu o seu. Cada um oferece um caminho pedagógico para salvar a alma do homem. Este caminho está ligado à concepção de homem que cada tratado expressa. Por sua vez, esta concepção está relacionada com a tradição religiosa a que cada autor pertence.

O caminho, o modelo pedagógico que construíram, entretanto, não foi elaborado para ser percorrido sozinho. Os autores produziram numa época em que o mundo do estudo está cedendo lugar ao mundo da instrução, segundo McClintock (1972) e Hamilton (1987). Em que práticas de preceptoria foram substituídas por agrupamentos maiores de alunos, em colégios, pensões, internatos e externatos, conforme Áries (1981), Compère (1997) e Vincent (2001).

Se há um caminho seguro, ele deve ser percorrido com um guia igualmente seguro e confiável, afirmam os tratados. Este guia é o professor. E é sobre o processo de configuração deste guia nos tratados pedagógicos da entrada da modernidade que incide esta pesquisa.

Dante teve dois guias. Para a conquista do paraíso terrestre, Virgílio, poeta romano do século I – século em que estavam na Terra os dois exemplos de perfeição, o Imperador e Cristo –, foi seu guia. Para o paraíso celeste, um pagão não poderia ser o guia. Só poderia sê-lo aquele que venceu a morte, Jesus Cristo.

Para a conquista do paraíso terrestre Dante usou, além de seu guia, as quatro virtudes humanamente adquiridas, ou político-morais: prudência, tolerância, temperança e justiça. Para o paraíso celeste, deveria exercitar-se nas virtudes teologais, ou virtudes divinamente infundidas: fé, esperança e caridade.

O professor configurado nos tratados pedagógicos guarda muitas das características dos guias de Dante. Mas o principal modelo que foi usado pelos tratadistas para configurar o professor da entrada da modernidade foi Jesus Cristo. O Salvador era o modelo dos modelos. Ele deveria ser imitado por todos que desejassem salvar suas almas, servir ao Estado e à Igreja.

A Didática Magna e os demais tratados postulam que o professor deveria ter formação especial para exercer a sua atividade. Os tratadistas se dedicaram também a estabelecer um todo harmônico de regras e normas para os professores. Se até então não existiam normas adequadas para os professores, de acordo com as proposições dos tratadistas, também não existiam escolas regidas por normas, ou ainda, não existiam escolas funcionando.

Além de regularizar o trabalho e a formação requerida para o professor, os tratados pedagógicos estabeleceram também as condições a serem observadas para ser professor, ou melhor, que características pessoais deveriam apresentar aqueles que exerceriam a docência.

A vocação do professor comeniano é plantar os céus e edificar a terra. Seguindo o ideal husita de que todos educam a todos por toda a vida, Comenius diz que todos são chamados e todos devem desejar essa tarefa, que é a mais honrada, pois se destina à salvação da humanidade, e não há empresa mais séria do que essa. Comenius “cria”, porém, um específico professor para essa tarefa, que é como o sol, cujos raios iluminam todos os lugares. É como o sol, mas não é o sol, pois deve saber como agir imitando-o. É, ainda, mestre da justiça. Embora não seja quem faz as leis, é o mestre da justiça que as ensina. Sua tarefa visa a fazer com que os homens obedeçam às leis prescritas.

Das afirmações de Comenius sobre o professor em *Didática Magna* pode-se afirmar que este é *pastor*, tal como Jesus. Assim como os mestres da justiça não fazem as leis que ensinam, Jesus também não fez as leis que ensinou. Assim como Jesus, os professores também devem ser guias seguros e confiáveis, que conduzem o homem a seu fim último. Assim como Deus fez as leis para Jesus. Comenius indicou para os professores que caminho seguir para ensinar tudo a todos.

Das exortações de Lutero e Comenius para a fundação de escolas nas cidades, pode-se depreender o valor que os protestantes davam à educação. Entre os conhecimentos que deveriam ser adquiridos para a salvação das almas, conhecimento que o professor deveria possuir para ensinar, tinha lugar de destaque o conhecimento das Escrituras Sagradas. Na figura do *Juízo Final*, de *Orbis sensualium pictus*, está representado que os que vão para o lado de Jesus são aqueles que têm Bíblias, que a conhecem.

Assim como na *Didática Magna*, o modelo que deu forma ao professor-pastor de *A New Discovery* foi Jesus Cristo, representado na Inglaterra do século XVII, pelo Rei. O rei inglês assumia, assim como o Cristo, as funções de pastor, mais especificamente, de pastor do reino.

Além da função religiosa, os professores dos tratados analisados neste trabalho têm uma função política. Em *A New Discovery*, o professor divide com o príncipe, tal qual o cortesão de Castiglione, a responsabilidade pelo governo do reino. O cortesão de Castiglione é o professor do príncipe, como Fênix foi o professor de Aquiles, como Aristóteles foi o professor de Alexandre. O professor é fundamental, e não trivial, para a formação nas letras, nos costumes e na piedade. Encontram-se no professor de *A New Discovery* a responsabilidade pedagógica, política e religiosa, tal como acontece com o rei inglês.

Se o professor foi configurado nos tratados partindo de seu envolvimento com a questão religiosa, foi configurado também, partindo de seu envolvimento com a questão do Estado, haja vista que as polêmicas religiosas dos séculos XVI e XVII estavam ligadas à emergência do Estado moderno. O professor proposto nos tratados estava envolvido com a questão do Estado, na medida em que seu papel era, também, formar homens que o servissem.

Fernando de Estíria mandou fechar as escolas dos Irmãos Boêmios. Henrique VIII, Elizabeth I e Jaime I expulsaram ordens religiosas responsáveis por escolas na Inglaterra. Mandaram matar padres dissidentes e proibiram professores de darem aulas, se não cumprissem com a ortodoxia religiosa, política e pedagógica do reino. A Igreja Católica, sob a figura dos jesuítas, ao contrário, abriu escolas. Abrir e fechar escolas, bem como normalizar sobre seu fim e organização, eram matérias, nos séculos XVI-XVII, de cunho não apenas educacional, mas religioso e político.

Defendendo uma República Boêmia, que havia sido dilacerada pelas forças imperiais (católicas), Comenius pensou a *Didática Magna* como fundamental para a reconstrução da nação Boêmia. Cumpria ao professor formar homens instruídos, virtuosos e piedosos que pudessem servir ao Estado boêmio.

Hoole estava envolvido com a soberania da monarquia inglesa, na medida em que defendia uma formação nos estudos liberais, que servia à preparação para o exercício do *vir civilis*. Esse era o ideal máximo de cidadania na Inglaterra renascentista, para o serviço da Igreja e do Estado, que no caso inglês, desde Henrique VIII, estavam unidos sob a mesma autoridade, a do Rei.

Ao organizar os colégios da Companhia, o *Ratio Studiorum* servia aos fins da *Ordem*, de defesa e difusão do catolicismo, religião oficial do Império e de importantes estados europeus da entrada da modernidade, como Portugal e Espanha. Em Portugal, as determinações do Concílio de Trento, foram adotadas como leis do Reino. Ao aliar-se ao poder temporal, a Igreja Católica garantia a manutenção do espaço conquistado e abria novas frentes de ação. Ao formar o bom cristão, o professor dos colégios jesuítas preparava homens prontos para agir com as armas do tempo, sobremaneira, as dadas pela retórica, em prol da Igreja. Os professores de retórica são, no *Ratio Studiorum*, aqueles que estão acima da média, que podem se dedicar ao governo dos homens.

O valor das línguas e da retórica já havia sido exaltado por Cícero e Quintiliano. É interessante considerar um argumento sobre a valorização desses

autores nos séculos XV-XVII. A recorrência a Cícero e Quintiliano, quer como fontes do currículo, quer como fontes do ideal de homem a ser formado, foi feita em um período em que os Estados Nacionais, ou mesmo os sentimentos nacionais, no caso da Boêmia de Comenius, estavam emergindo e se fortalecendo. Para a configuração dos Estados Modernos era fundamental a preparação de homens que assumissem como sua a tarefa de edificar o estado e os ideais nacionais. Processo semelhante se deu no tempo em que Cícero e Quintiliano escreveram. O império romano estava em seu apogeu à época desses autores, e precisava difundir seus ideais e preparar homens para o servir.

Sendo, a retórica, arma para a produção de consenso e convencimento, nada seria mais adequado do que valorizar o professor responsável por ensinar como convencer e dirigir os homens. Por isso, o estatuto dos professores era em parte definido pela notoriedade da matéria que ensinavam: professores das ultimas classes de latim, grego e hebreu, e professores de retórica eram os que ocupavam os mais altos postos na hierarquia.

A Companhia de Jesus, além de apontar que os professores deveriam ser instruídos, virtuosos e piedosos, exigia que os candidatos aos colégios, que futuramente poderiam vir a ser os professores desses colégios, deveriam apresentar essas características em potência, em caso contrário, não seriam aceitos para os estudos. A progressão nos estudos garantia o acesso a posições mais elevadas nos colégios da Companhia. Dependia do grau atingido e das aptidões apresentadas à sala em que o professor iria atuar como professor, para ajudar a dividir o peso da tarefa de ensinar. Os mais hábeis e capazes eram os professores de retórica. Os mestres das escolas de gramática também deveriam os mais preparados e instruídos, também segundo o anglicano Hoole.

O professor do *Ratio Studiorum* pode ser chamado de “padre-professor” tendo em vista a função doutrinária-religiosa que deve assumir. O professor foi normalizado, nesse tratado, para servir à causa da Companhia de Jesus, que é a formação do bom cristão.

Também fazia parte da intenção política de Comenius e Hoole o tratamento que deram, nos tratados, à questão do ensino da língua vernácula. Para Comenius e Hoole, a necessidade de se edificar e transmitir a língua materna é uma necessidade política. A linguagem dá forma aos pensamentos, formando a consciência dos homens. Ao proporem uma língua materna, ambos estão defendendo as

necessidades de formar as consciências nacionais em seus países de origem. Processo que se dá *pari passu* a formação da cultura escrita, segundo Ong (1998). A escrita permite a introspecção e, desta forma, a internalização da consciência.

Comenius e Hoole foram estudiosos das línguas, preocupados e empenhados em estruturar a língua materna, difundi-la e defendê-la. Para tal, escreveram gramáticas, glosas, dicionários, catecismos. O esforço de Comenius ao propor *Orbis sensualium pictus* vinha ligar a escrita alfabética das palavras com suas unidades fonológicas. Tal processo também era necessário à língua inglesa, em processo de estruturação lingüística, daí um dos motivos de penetração de Comenius na Inglaterra.

Os jesuítas não se ocuparam com a questão do vernáculo, mesmo porque o *Ratio Studiorum* deveria ser aplicado nos colégios espalhados por todo o mundo conhecido à época. Ocuparam-se, isto sim, por meio dos exercícios gramaticais e retóricos, em fomentar um ideal de eloquência a serviço da produção do consenso. Deve-se lembrar que a Companhia de Jesus voltava-se à defesa dos interesses uniformizadores da Igreja Católica.

Os pensamentos destes autores ganharam forma e força graças à imprensa, e antes dela, graças à cultura escrita, que permitiu aos autores dos tratados a revisão da tradição religiosa, científica e pedagógica. Essa revisão abriu a possibilidade do questionamento e da proposição. Ao mesmo tempo, esses autores propuseram uma escola baseada em cultura escrita, nas possibilidades reflexivas que essa cultura oferece.

O processo de normalização das línguas é também um processo de normalização das consciências. Do mesmo modo, os tratados em tela integram propõem a disciplina escolar e social, ou seja, a normalização dos comportamentos dentro de padrões de cristandade e civilidade.

A internalização dos controles, fundamental para o desenvolvimento de uma consciência individual, encontra nos métodos disciplinares escolares um instrumento adequado, visto que incide sobre todos os alunos. Dispensando uma exagerada violência física como medida disciplinar, aqueles métodos transferem para o aluno a responsabilidade sobre o seu comportamento e as conseqüências de seus atos. O limite está posto no sujeito, de dentro para fora. Ele deve saber como se portar; a rotina escolar diz o tempo todo como deve ser e agir. Se em todo caso, ao esquecer-

se ou rebelar-se, a férula ainda estará à mão, assim como o que diz respeito ao Estado, que dispõe de um braço armado.

Ao professor configurado nos tratados atribui-se a responsabilidade de formar homens obedientes, fiéis e aptos a servir à Igreja, ao Estado e à salvação de suas próprias almas. Para o desempenho de tal tarefa, os tratados defendem que o professor deve exercer sua função na mais estrita observância das prescrições elaboradas pelos tratadistas. Indicam, também, a formação mínima nas letras, nas ciências e na piedade (leia-se religião) requerida para o exercício do magistério. Além disso, o professor deve saber refrear suas paixões, as mais públicas e as mais inconfessáveis, deve saber portar-se conversar, sempre, como um homem cristão, para que os alunos tenham nele um exemplo a ser seguido. Sua autoridade entre os alunos deve vir do respeito e da admiração que desperta, e não no temor.

Ao seguir os preceitos para seu trabalho, indicados nos tratados, constituindo-se como um homem instruído, virtuoso e cristão, o professor assegura a salvação de sua alma, seja sob a bandeira da Igreja Católica ou das Igrejas Reformadas, seja como professor-pastor, seja como padre-professor. O professor aparece nos tratados pedagógicos como o guia seguro e confiável para o único caminho verdadeiro e válido, segundo Comenius, Hoole e os jesuítas, o de salvar a alma.

As características que os tratadistas elaboraram, e que deram forma ao professor-pastor, padre-professor proposto nos tratados, podem ser localizadas na trajetória de Thomas Platter, um professor do século XVI. Platter deixou registrada em um Diário sua trajetória docente. Os relatos de Platter fornecem detalhes sobre a vida escolar do século XVI que permitem localizar as práticas, as crenças e as circunstâncias históricas que deram lugar à emergência do professor-pastor e/ou padre-professor, dependendo do contexto de exercício da docência. A atividade docente de Platter no Valais tem as características do padre-professor. Ao ensinar hebreu a jovens pastores, ou ao exercer os cargos de professor e diretor na Basileia, Platter cumpriu as funções de um professor-pastor. Acompanhar a trajetória de Platter permite enxergar detalhes da vida escolar cotidiana do século XVI que atestam a emergência do professor moderno como um professor-pastor ou padre-professor.

Comenius elaborou uma obra cujo fim era ensinar tudo a todos, para que toda humanidade fosse salva pela educação. Eram justificadas suas pretensões universais, dada a natureza do homem. Seu espaço na obra da criação lhe garantia o lugar de filho dileto de Deus. Criatura tão excelsa só poderia estar destinada ao celeste fim, já que a vida na Terra era só de sofrimento, que Comenius e os Boêmios sentiram vivamente.

Mas, para conquistar o céu, a Terra era o degrau; afinal, Deus não deixaria os homens exilados na Terra sem nenhum propósito. E o propósito era que conhecessem a Sua grandeza com os seus próprios olhos, com todos os sentidos e razão. Como guia do homem nessa jornada, Deus, em sua infinita sabedoria e misericórdia, enviou Jesus Cristo. Uma vez que Jesus ensinou aos homens como conquistar o céu, cumpria aos professores fazer com que os homens se lembrassem do caminho. Para tanto, deveriam obedecer aos preceitos comenianos, visto que foram elaborados com cuidado e estudo.

Entre esse princípios, estava a consideração da natureza do aluno. Animal disciplinável, o aluno estava sob a responsabilidade do professor. Era tarefa do professor ensinar tudo a todos. Em seu tratado, Comenius congregou a definição de mundo, de homem, de educação, à de professor. Seus fins são universais. Sua promessa é universal, logo só poderia dar um tratamento universal ao tema.

Mesmo afirmando que *A New Discovery* era a obra de um prático para outros práticos, Hoole não deixou de fundamentar sua argumentação, tomando por base a concepção de homem e o ideal de vida e de educação que defendia. Para ele, o homem era, essencialmente, um súdito a serviço da Igreja e do Estado, e para o caso inglês, um súdito a serviço do Rei. Para servir a seu senhor, que é garantia os louros da Terra e do céu, o homem deveria ser educado no que melhor o prepararia para suas funções políticas: os estudos liberiais. Revivendo os ideais clássicos, Hoole os adaptou à organização proposta às escolas inglesas de gramática. Os princípios que seguiu para tanto também vieram das contribuições de seus contemporâneos, entre eles Comenius. Hoole ressalta que o amálgama de *A New Discovery* foi sua experiência docente.

A experiência em seus ministérios também foi usada pelos jesuítas para a elaboração do *Ratio Studiorum*. O que os jesuítas entendiam por missão educativa, que concepção de homem embasava as regras prescritas para a organização dos colégios da Companhia, bem como, os preceitos para os professores, foram

elaborados ao longo da história da Companhia da Jesus, em seus documentos. Ao acompanhar a justificação histórica das regras apresentadas no *Ratio Studiorum*, é possível ver as concepções orientadoras da Companhia, sem as quais esse tratado não poderia ter apresentado as normas para o ensino dos colégios. A Companhia de Jesus, que primava pela ordenação e pela obediência, como formas de manter-se e alcançar seus fins, deu tratamento orgânico a sua vertente educadora.

É a experiência vital que Thomas Platter apresenta em seu diário. Em seus relatos é possível ver como as polêmicas religiosas da época se relacionavam e se efetivavam na vida escolar e no cotidiano do professor no século XVI. As experiências de Platter como aluno, assim como as leituras que efetuou, as pessoas com as quais conviveu e as escolas que visitou, fundamentaram sua prática docente. Se seu destino era ser padre, sua vida pautou-se pelo exercício da profissão docente. O fardo da docência, a dedicação, os conhecimentos, a seqüência determinada de práticas, pode-se dizer que eram ritos que essa tarefa exigia, bem como, o fim celeste da vocação de mestre-escola, permitem dizer que Platter, assim como o professor configurado nos tratados aqui analisados, trocou um hábito pelo outro, ou vestiu os dois ao mesmo tempo.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. 1997. *Dicionário de Filosofia*. México. Fondo de Cultura Economica;
- AGOSTINHO, Santo Bispo de Hipona. 1973. *De Magistro*. Tradução: Ângelo Ricci. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores, VI);
- AGOSTINHO, Santo Bispo de Hipona. 2005. *Sobre a potencialidade da alma*. Tradução: Aloysio Jansen de Faria. Petrópolis, RJ: Vozes;
- ALIGHIERI, Dante. 1954. *A Divina Comédia*. Tradução: José Pedro Xavier Pinheiro. São Paulo: Tiete;
- ARIÉS, Phillipe. 1976. *De l'externat a l'internat. In: L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Librairie Plon, pp. 298-317;
- _____. 1981. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora;
- ARISTÓTELES. 1973. *Metafísica*. Tradução: Vincenzo Cocco. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores, IV);
- BACON. Francis. 1973. *Novum Organum*. Tradução: José Aluysio R. de Andrade. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores, XIII);
- BIBLIA DE JERUSALÉM. 1987. São Paulo: Edições Paulinas;
- BARROS, Roque S. M. de Barros. 1971. *Ensaio sobre educação*. São Paulo: Ed. Grijalbo;
- BOTO, Carlota. 2002. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar, KUHLMANN Jr., Moysés (orgs) *Os intelectuais na história de infância*. São Paulo: Cortez, pp. 11-60;

- BURCKHARDT, Jacob Christoph. 1991. *A cultura do Renascimento na Itália: um ensaio*. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras;
- BURKE, Peter. 1989. *Cultura Popular na Idade Moderna*. Tradução: Denise Botmann. São Paulo: Companhia das Letras;
- _____ 2003. Uma história social do conhecimento: de Guttenberg a Diderot. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.;
- _____ & BRIGGS, Asa. 2004. *Uma história social da mídia: De Gutenberg à Internet*. Tradução: Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.;
- CAGNOLATI, Antonela. 2002. La diffusione delle proposte comeniane per l'insegnamento delle lingue nell'Inghilterra della Restaurazione. *Quaderni del CIRSIL*, Università di Ferrara, nº 1, pp. 25-39;
- _____ 2005. La concepción de la infancia en los textos de Comenio. In: XII COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. *La infancia en la Historia: espacios y representaciones* (II). San Sebastián. Espanha, pp. 453-463;
- CASTIGLIONE, Baldassare. 1997. *O Cortesão*. Tradução: Carlos Nilson Moulin Louzada. São Paulo: Martins Fontes;
- CHARTIER, Anne-Marie. 2002. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, nº 3, pp. 9-26;
- CHARTIER, Roger. 1991. As práticas da escrita. In: ARIÉS, Philippe & CHARTIER, Roger. *História da Vida Privada. Da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, vol. 3;

- CHAUÍ, Marilena. 2002. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. 2ª ed., São Paulo: Companhia das Letras;
- CICERO, Marco Túlio. 1973. *Da República*. Tradução: Amador Cisneiros. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores, V);
- COLLINS, Randal. 1998. *The Sociology of Philosophies. A global theory of intellectual change*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- COMENIUS. 1997. *Didática Magna*. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes (Paidéia);
- COMPÈRE, Marie-Madeleine. 1997. La tardive constitution de l'enseignement des humanités comme objet historique. In: COMPÈRE, Marie-Madeleine et CHERVEL, André (dir). *Les Humanités Classiques*. Service d' histoire de l'education, INRP. Paris, nº 74, mai 1997, pp. 187-203;
- COVELLO. Sérgio Carlos. 1991. *Comenio*. São Paulo: SEJAC;
- COURTINE. Jean-François. 1985. L'heritage scolastique dnas la problématique théologico-politique de l'age classique. In: MÉCHOULAN, Henry (dir) *L' État Baroque: regards sur la pensée politique de la France du premeier XVII siècle*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, pp. 89-118;
- DELUMEAU, Jean. 1994. *A civilização do Renascimento*. Vol. I e II. Tradução: Manuel Ruas. Lisboa: Editorial Estampa. (Nova História, 17 e 18);
- DENNIS, Marcelle. 1997. Educar, ¿ para qué? El devenir de las finalidades. In: AVANZINI, G. (comp.) *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. Tradución: Aurelio del Camino y José Utrilla. México: Fondo de Cultura Economica, pp. 19-40;

- DE SÃO VITOR, Hugo. 2001. *Didascálicon da arte de ler*. Tradução: Antonio Marchionni. Petrópolis, RJ: Vozes;
- EBY, Frederick. 1962. *História da educação Moderna*. Tradução: Maria Ângela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia, Malvina Cohen Zaide. Rio de Janeiro: Editora Globo;
- ELIAS, Norbert. 1994. *O processo civilizador*. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.;
- ERASMO, Desiderius. 1972. *Elogio da Loucura*. Tradução: Paulo M. Oliveira. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores. Vol X);
- FARIA, Marco Roberto. 2005. *As representações de escola, ensino e aluno nas cartas de Manuel da Nóbrega, José de Anchieta e Antonio Blásquez (1549-1584)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. Dissertação de mestrado;
- FOUCAULT, Michel. 1995. *As palavras e as coisas*. Tradução: Selma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes;
- GASPARIN, João Luiz. 1994. *Comenio ou a arte de ensinar tudo a todos*. Campinas: Papirus;
- _____. 1998. *Comenio*. Petrópolis: Vozes;
- GAUKROGER, Stephen. 1996. *Descartes: uma biografia intelectual*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Ed. UERJ;
- GIARD, Luce. 1995. Le devoir d'intelligence, ou l'insertion des jésuites dans le monde du savoir. In: GIRAD, LUCE (dir.). *Les jésuites à la Renaissance: système éducatif et production du savoir*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. XI-LXXIX;
- GINZBURG, Carlo. 1980. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras;

GOMES, Joaquim Ferreira. 1995. *Para a História da Educação em Portugal: seis estudos*. Porto: Porto Ed. (Coleção Ciências da Educação);

GRAFTON, Anthony & JARDINE, Lisa. 1986. *From humanism to the humanities*. Cambridge: Harvard University Press;

GWYNN, Aubrey. 1964. *Roman education: from Cícero to Quintilian*. New York: Russell & Russell;

HAMILTON, David. 1987. The Pedagogical Juggernaut. *British Journal of Educational Studies*, vol. 35, nº 1, pp. 18-29;

_____. 1992. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, nº 06, pp. 3-32;

_____. 2001. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, nº 01, jan/jun, pp. 45-73;

_____. 2003. *Instruction in the making: Peter Ramus and the beginnings of the modern schooling*. Disponível em: <C:/Documents and Settings/dahaon/Mina dokument/papers/2002/ramus/ramustext030404.doc>;

HANSEN, João Adolfo. 2000. A civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, pp. 19-41;

_____. 2001. *Ratio Studiorum* e política católica ibérica no século XVII. In: VIDAL, Diana Gonçalves, HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (orgs.). *Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação*. São Paulo: Cortez, pp. 13-41;

-
- _____. 2001. Educando príncipes no espelho. In: FREITAS, Marcos Cezar, KUHLMANN Jr., Moysés (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, pp. 61-97;
- HILL, Christopher. 2002. *O mundo de ponta-cabeça: idéias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640*. Tradução: Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras;
- HOBBS, Thomas. 1973. *Leviatã*. Tradução: João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores, XIV);
- HOFF, Sandino. 2004. Fundamentos filosóficos dos livros didáticos elaborados por Ratke, no século XVII. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº 25, jan-abr, pp. 143-155;
- HOOLE, Charles. 1913. *A New Discovery of the old art of the Teaching Schoole, in four small treatises*. Liverpool: The University Press;
- _____. 1994. The Translator, to all judicious and industrious scholl-masters . In: COMENIO, Juan Amós. *El mundo en Imágenes*. México: Miguel Angel Porrúa, Grupo Editorial, pp. 63-65;
- IBAÑEZ, Ricardo Marin. 1994. Juan Luis Vives. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris: UNESCO: Bureau international d'éducation, vol. XXIV, nº 3-4, pp. 775-792;
- JELLIEN, Diane. Ao Leitor. In: VORAGINE, Tiago. *Legenda Áurea*. Porto: Editora Civilidades;
- JULIA, Dominique. 2004. Entre universel et local: le collège jésuite à l'époque moderne. *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*. Champlain: Carfax Publishing, nº I & II, april, pp. 15-31;

- KANTOROWICZ, ERNEST H. 1998. *Os dois corpos do rei: um estudo sobre teologia política medieval*. Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras;
- KEMPIS, Thomas. 1944. *Imitação de Cristo*. Tradução: Pe. Leonel Franca. Rio de Janeiro: José Olympio;
- KNOBLOCH, Eberhard. 1995. L'œuvre de Clavius et ses sources scientifiques. In: In: GIRAD, LUCE (dir.). *Les jésuites à la Renaissance: système éducatif et production du savoir*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 263-283;
- KOLVENBACH, R. P. Peter-Hans, 1997. *Constituições da Companhia de Jesus e normas complementares*. São Paulo: Loyola;
- LADURIE, Emmanuel Le Roy. 1999. *O mendigo e o professor: a saga da família Platter no século XVI*. Tomo I. Tradução: Maria T. Dannemann, Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Rocco;
- LE GOFF, Jacques. 2003. *Os intelectuais na Idade Média*. Tradução: Marcos de Castro. Rio de Janeiro: José Olympio;
- LOHR, Charles H., S. J. 1995. Les jésuites et l'aristotélisme du XVI siècle. In: GIRAD, LUCE (dir.). *Les jésuites à la Renaissance: système éducatif et production du savoir*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 79-91;
- LONDONO, Fernando Torres. 2002. Escrevendo cartas. Jesuítas, escrita e missão no século XVI. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 22, nº 43, pp. 11-32;
- LOPES, Edson Pereira. 2003. *O conceito de teologia e pedagogia na Didática Magna de Comenius*. São Paulo: Mackenzie;
- LORA, Maria Ester Aguirre. 1994. La apropiación del mundo: um lugar de encuentro entre el saber, la imagen y la palabra. In: COMENIO, Juan Amós. *El mundo en Imágenes*. México: Miguel Angel Porrua, Grupo Editorial, pp. 10-45;

- LOYOLA, Inácio. 1952. *Obras completas de San Ignácio de Loyola*. Madrid: La Editorial Católica;
- LUTERO, Martinho. 1998. *Da Liberdade do cristão*. Tradução: Erlon José Paschoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (Coleção Ariadane);
- MAUROIS, André. 1966. *História da Inglaterra*. Barcelona: Blume;
- McCLINTOCK, Robert. 1972. Toward a place for study in a world of instruction. *Teachers College Record*, vol. 73, pp. 1-41;
- MONROE, Paul. 1904. *Thomas Platter and the educational renaissance of the sixteenth century*. New York: D. Appleton and Company;
- MONTAIGNE, Michel. 1972. *Ensaio*. Tradução: Sérgio Millet. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores. Vol XI);
- MUNAKATA, Kazumi. s/d. *Por que Descartes criticou os estudos que realizou no Colégio de La Flèche, mesmo admitindo que era “uma das mais célebres escolas da Europa”?* Texto de aula. PUC-SP, pp. 1-47;
- NARODOWSKI, M. 2001. *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. Tradução: Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia);
- NEVES, Guilherme Pereira. 2004. A modernidade na aula dos jesuítas. *Revista Nossa História*, Rio de Janeiro, ano, nº 10, ago, pp. 81-83;
- O'GORMAN, Edmundo. 2003. *La invención de América*. México-DF: Fondo de Cultura Económica (Coleção Tierra Firme);
- ONG, Walter J. 1998. *Oralidade e cultura escrita*. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus;

- O'MALLEY, John W. 2004. *Os primeiros jesuítas*. Tradução: Domingos Armando Donida. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS; Bauru, SP: EDUSC;
- PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. 2000. *As muitas faces da história. Nove entrevistas*. São Paulo: Editora UNESP;
- PORTER, Roy. 2000. *The creation of the modern world. The untold story of the british enlightenment*. New York: W. W. Norton & Company;
- RABELAIS, Francois. 1994. *Pantagruel*. São Paulo: Villa Rica.;
- RATIO STUDIORUM. 1951. In: Franca. Pe. Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Ed. Agir;
- SKINNER, Quentin. 1993. *Los fundamentos del pensamiento político moderno*. Vol. I e II. Tradución: Juan José Utrilla. México: Fondo de Cultura Económica;
- _____ 1999. *Razão e retórica na filosofia de Hobbes*. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Fundação Editora da UNESP;
- STONE, Lawrence. 1979. *The family, sex and marriage in England 1500-1800*. London, Penguin Books.
- TOMAS de AQUINO, Santo. 1949. *Suma Teológica*. Tradução: Alexandre Correia. São Paulo: Sedes Sapientiae. Volumes III, VII, VIII, XI, XIII, XVI, XVII, XVIII, XX;
- VARELA, Julia, ALVAREZ-URJA, Fernando. 1992. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, nº 06, pp. 68-96;
- VERGER, Jacques. 1999. *Homens e saber na Idade Média*. Tradução: Carlota Boto. Bauru: EDUSC;
- _____ 2001. *Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII*. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC;

- VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. 2001. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, nº 33, jun, pp. 7-47;
- VINCENT, Luc. 1994. *Educação e Liberdade: Kant e Fichte*. Tradução: Élcio Fernandes. São Paulo: Editora da UNESP;
- ZIND, Pierre. 1997. Las doctrinas de inspiración católica. In: AVANZINI, G. (comp.) *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. Tradución: Aurelio del Camino y José Utrilla. México: Fondo de Cultura Economica, pp. 41-68;
- WEBER, Max. 1967. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Tradução: M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tamás J. M. K. Szmrecsányi. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

ANEXO 1

A note of Schoole-Authours, most
proper for every Form of Scholars in
a Grammar-Schoole, wch are
mentioned in this Book.

1. Authours useful for the first Form.

Classical.	Subsidiary.
A N English Bible, or Testament.	O Rbis Pictus.
The Accidents.	<i>The common Rudiments of Latine Grammar.</i>
Sententiæ Pueriles.	<i>A little Vocabulary English and Latine by C. H.</i>
The principles of Christianity.	

2. Authours for the second Form.

1. Classical.	Subsidiary.
Lilies Grammar.	<i>A Construing book.</i>
Cato.	<i>Propria quæ maribus, &c. Englished and explained.</i>
<i>Pueriles Confabulationunculæ.</i>	
Corderii Colloquia.	<i>An easie entrance to the Latine Tongue, commonly called the Grounds of Grammar, by C. H.</i>
The Assemblies Catechisme.	<i>Englishes to be translated.</i>
	<i>A little Paper book. 8º.</i>
	3. Authours

A Note of Schoole-Authours,
 3. *Authors useful for the third Form.*

Classical.	Subsidiary.
Lilies Grammar.	<i>A construing-book.</i>
<i>The Latine Testament.</i>	<i>A Paper-book in quarto.</i>
Æsopi Fabulæ.	<i>A praxis of the Grammar Rules.</i>
<i>Janua Linguarum.</i>	<i>Gerards Meditations.</i>
<i>Castalionis Dialogi.</i>	<i>Thomas de Kempis.</i>
Mantuanus.	<i>Sancti Augustini Soliloquia.</i>
<i>Helvici Colloquia.</i>	<i>Stockwoods Figura constructed.</i>
<i>The Assemblies Catechism in Latine.</i>	<i>Hamptons Prosodia constructed.</i>
<i>Perkins six principles.</i>	

4. *Authours useful for the fourth Form.*

Classical.	Subsidiary.
<i>The Latine Testament.</i>	<i>The Latine Grammar by C. H.</i>
Lilies Grammar.	<i>The posing of the Accidents.</i>
<i>Elementa Rhetorices.</i>	<i>Animadversions upon Lilies Grammar.</i>
Camdeni Grammatica.	<i>Stockwoods Disputations.</i>
<i>Græcum Testamentum.</i>	<i>Mr. Pooles English Accidents.</i>
<i>Nomenclatura.</i>	<i>Hermes Anglo-Latinus.</i>
	<i>Seidelius.</i>

in a Grammar-Schoole

<i>Seidelius.</i>		<i>Supplementa ad Gram-</i>	
<i>Posselii Dialogi.</i>		<i>maticam</i>	
<i>Shirley's Introdu-</i>		<i>Mr. Birds</i>	Gram-
<i>ctorium.</i>		<i>Mr. Shirleys</i>	
<i>Terentius.</i>		<i>Mr. Burleys</i>	
<i>Janua Latinæ Lin-</i>		<i>Mr. Hawkins</i>	
<i>guæ.</i>		<i>Mr. Gregories</i>	mar.
<i>Sturmii</i>	Epistolæ.	<i>Mr. Danes.</i>	
<i>Textoris</i>		<i>Mr. Farnabies</i>	
<i>Ovidius de Tristi-</i>		<i>A Paper-book in quarto.</i>	
<i>bus.</i>		<i>An English Rhetorick.</i>	
<i>Ovidii Metamor-</i>		<i>Index Rhetoricus.</i>	
<i>phosis.</i>		<i>Susenbrotus.</i>	
<i>Buch anani Psalmi.</i>		<i>Compendium Rhetorices.</i>	
<i>The Assemblies</i>		<i>Passoris Lexicon.</i>	
<i>Catechisme, La-</i>		<i>Rudimenta Grammaticæ</i>	
<i>tine and Greek.</i>		<i>Græcæ.</i>	
		<i>Busbæi Grammatica</i>	
		<i>Græca.</i>	
		<i>Clavis, & fundamentum</i>	
		<i>Græcæ Linguae.</i>	
		<i>Fabritii elegantiae Pueri-</i>	
		<i>les.</i>	
		<i>Dux Oratorius.</i>	
		<i>Erasmus de copia verboru.</i>	
		<i>A little Dictionary Eng-</i>	
		<i>lish and Latine in 80.</i>	
		<i>Walkers Particles.</i>	
		<i>Willis Anglicismes.</i>	
		<i>Phraseologia Puerilis.</i>	
		<i>Epistolographia by Mr.</i>	
		<i>Clerk.</i>	<i>Eras-</i>

A Note of Schoole-Authours,

*Erasmus de conscribendis
Epistolis.*
*Buchleri Thesaurus con-
scribendarum Epistolarum.*
*Verepæus de conscriben-
dis Epistolis.*
Hardwicks Mantuan.
Sandys Ovid.
Herberts Poems.
Quarles's Poems.
Oweni Epigrammata.
Farnabii Epigrammata.
Alciati Emblemata.
Pools English Parnassus.
Clarks Dux Poeticus.
Wits Common-wealth.
Rosses English Mythologist.
*Lord Bacon de Sapientia
veterum.*
Natalis Comes.
Verderii imagines Deorum.
Lexicon Geographicum, &c.
Holy-oakes Dictionary.
Thomas Thomasius.

5. Authours useful for the fifth Form.

Classical.	Subsidiary.
Lilii Grammatica.	Franklin de Orthotonia.
Camdeni Gram- matica.	Scapula.
	Screvelii Lexicon.
	Elementa

in a Grammar-Schoole.

Elementa Rhetorices.	<i>Vechneri Hellonexia.</i>	
<i>Aphthonius.</i>	<i>Busbæi</i>	
<i>Livii Orationes.</i>	<i>Cleonardi</i>	
<i>Isocrates.</i>	<i>Scoti</i>	
<i>Theognis.</i>	<i>Chrysoloræ</i>	Grammatica.
<i>Iustinus.</i>	<i>Ceporini</i>	
<i>Cæsaris Commentarii.</i>	<i>Gazæ</i>	
<i>Lucius Florus.</i>	<i>Urbanii</i>	
<i>Erasmi Colloquia.</i>	<i>Caninii</i>	
<i>Janua Linguarum Græca.</i>	<i>Gretseri</i>	
<i>Virgilius.</i>	<i>Posselii Syntaxis.</i>	
<i>Æliani Historiæ variorum.</i>	<i>Demosthenis Sententiæ.</i>	
<i>Epictetus.</i>	<i>Posselii Apophthegmata.</i>	
<i>Farnabii Epigrammata.</i>	<i>Garthii Lexicon.</i>	
<i>Nowelli Catechismus.</i>	<i>Rulandi Synonymia.</i>	
	<i>Morelii Dictionarium.</i>	
	<i>Billii locutiones.</i>	
	<i>Devarius de Græcis particulis.</i>	
	<i>Posselii calligraphia.</i>	
	<i>Plutarchus.</i>	
	<i>Valerius Maximus.</i>	
	<i>Plinii Historiæ.</i>	
	<i>Medulla Historiæ.</i>	
	<i>Phædri Fabulæ.</i>	
	<i>Natales Comes.</i>	
	<i>Adagia Selecta.</i>	
	<i>Erasmi Adagia.</i>	
	<i>Bibliotheca Scholastica.</i>	
	<i>Pierus.</i>	
	<i>Causinus.</i>	

Alciati

A Note of Schoole-Authours,

Alciati Emblemata.
Reusneri Symbola.
Diodorus Siculus.
Tullii Sententiæ.
Ethica Ciceroniana.
Gruteri Florilegium.
Orator extemporaneus.
Vossii partitiones oratoriæ
Textoris officina.
Lycosthenes.
Erasmi Apophthegmata.
Polyanthea.
Sylva Synonymorum.
Calliepia.
Huisse's
Winchester's
Lloyd's
Farnabie's
Manutii
Encheiridion Oratorium.
Clarks | *Phraseologia.*
 | *English Adagies.*
Willis Anglicismes.
Barrets Dictionary.
Parei calligraphia.
Walker's particles.
Cooperi Dictionarium.
Flores Poetarum.
Phrases Poeticæ.
Ærarium Poeticum.
Encheiridion Poeticum.

Phrases.

Res

in a Grammar-Schoole.

Res Virgiliana.
Artis Poeticæ compendiu.
Thesaurus Poeticus.

Authours useful for the sixth Form.

Classical.

Subsidiary.

Lilii Grammatica.	<i>Authores Grammatica</i>
Camdeni Gram-	<i>antiqui,</i>
matica.	<i>Despauterius.</i>
Elementa Rheto-	<i>Linacer.</i>
rices.	<i>Melancthon.</i>
<i>Græcum Testamentu.</i>	<i>Valerius.</i>
Buxtorfii Epitome.	<i>Alvarez.</i>
Psalterium Hebra-	<i>Rhenius.</i>
icum.	<i>Sulpitius.</i>
<i>Homerus.</i>	<i>Vossius.</i>
<i>Pindarus.</i>	<i>Tresmari exercitationes.</i>
<i>Lycophron.</i>	<i>Rhetoricæ.</i>
<i>Xenophon.</i>	<i>Nic. Causinus.</i>
<i>Euripides.</i>	<i>Paiot de Eloquentia.</i>
<i>Sophocles.</i>	<i>Turselinus.</i>
<i>Aristophanes.</i>	<i>Hawkins particulae Latine</i>
<i>Ant. de Laubegeois</i>	<i>linguæ.</i>
<i>breviarium</i>	<i>Tullii</i>
<i>Græcæ Linguæ.</i>	<i>Plinii</i>
<i>Horatius.</i>	<i>Senecæ</i>
<i>Juvenalis.</i>	<i>Erasmi</i>
<i>Persius.</i>	<i>Lipsii</i>
<i>Lucanus.</i>	<i>Manutii</i>
<i>Senecæ Tragædiæ.</i>	<i>Aschami</i>
	<i>Politiani</i>
	<i>Turneri</i>

Epistolæ.

Martialis

Note of Schoole-Authours, &c.

<i>Martialis.</i>	<i>Goclenii Analecta, & Pro</i>
<i>Plautus.</i>	<i>blemata.</i>
<i>Luciani selecti Dia-</i>	<i>Ausonius Popma.</i>
<i>logi.</i>	<i>Becman de Originibus.</i>
<i>Tullii Orationes.</i>	<i>Tossani Syllabus geminus.</i>
<i>Plinii Panegyrica,</i>	<i>Buxtorfii Lexicon.</i>
<i>Quintiliani Decla-</i>	<i>Schindleri Pentaglotton.</i>
<i>mationes.</i>	<i>Buxtorfii Thesaurus.</i>
<i>Birketi Catechis-</i>	<i>Pagnini</i>
<i>mus.</i>	<i>Crinesii</i>
<i>Catechismus parvus</i>	<i>Torstii</i>
<i>Hebraicus.</i>	<i>Clavis Homerica.</i>
	<i>Lexicon Homericum.</i>
	<i>Eustathius.</i>
	<i>Pontani Progymnasmata.</i>
	<i>Goodwin's Antiquities.</i>
	<i>Symmachi Epistolæ.</i>
	<i>Libanius Sophista.</i>
	<i>Turneri.</i>
	<i>Baudii.</i>
	<i>Mureti.</i>
	<i>Heinsii.</i>
	<i>Puteani.</i>
	<i>Rainoldi.</i>
	<i>Lipsii.</i>
	<i>Barclaii.</i>
	<i>Salmatii.</i>

O
R
A
T
I
O
N
E
S.

THE END