

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

AUGUSTO DE CARVALHO RIGHI

O PADRE JOSÉ DE ANCHIETA:
Formação Intelectual e Prática Pedagógica no Brasil Colonial

Niterói
2019

AUGUSTO DE CARVALHO RIGHI

**PADRE JOSÉ DE ANCHIETA: FORMAÇÃO INTELECTUAL E PRÁTICA
PEDAGÓGICA NO BRASIL COLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História.

Setor Temático: História Moderna

Orientador:
Prof. Guilherme Pereira das Neves

Niterói, RJ

2019

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

R571p Righi, Augusto de Carvalho
O padre José de Anchieta: formação intelectual e prática pedagógica no Brasil colonial / Augusto de Carvalho Righi ; Guilherme Paulo Castagnoli Pereira das Neves, orientador. Niterói, 2019.
164 f.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGH.2019.m.10239713729>

1. José de Anchieta. 2. Modus parisiensis. 3. Cultura escolar. 4. Jesuítas. 5. Produção intelectual. I. Paulo Castagnoli Pereira das Neves, Guilherme, orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de História. III. Título.

CDD -

Bibliotecária responsável: Thiago Santos de Assis - CRB7/6164

AUGUSTO DE CARVALHO RIGHI

**PADRE JOSÉ DE ANCHIETA: FORMAÇÃO INTELECTUAL E PRÁTICA
PEDAGÓGICA NO BRASIL COLONIAL (SÉCULO XVI)**

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Guilherme Pereira das Neves – UFF
Orientador

Prof^a. Celia Maria Tavares – UERJ

Prof. William de Souza Martins – UFRJ

Niterói, RJ

2019

RESUMO

A presente pesquisa pretende relacionar a atividade missionária de José de Anchieta, do seu ponto de vista educador, à formação recebida na Universidade de Coimbra reformada por D. João III. A prática missionária do padre José de Anchieta foi representada, ao longo da nossa historiografia nacional, como de grande importância na ação evangelizadora promovida pelos jesuítas do Brasil Colonial. Investigaram-se os fatores que contribuíram para o mencionado processo formativo e sua íntima vinculação à prática missionária. A princípio, abordou-se o surgimento do humanismo na Europa e a formação das escolas humanistas no século XVI, com o intuito de elucidar as transformações nos quadros mental e cultural da época. Partiu-se, então para a elucidação das origens e do formato do modelo pedagógico e curricular que penetrou na cultura e no ensino jesuítico em Portugal pela adoção do *modus parisiensis*, que contribuiu significativamente para as reformas ocorridas no ambiente educacional em questão, com a fundação dos primeiros colégios humanísticos e jesuítas. Por fim, buscou-se demonstrar como o mencionado modelo curricular, que envolve não só o conteúdo do que era ensinado, mas a forma geral da organização escolar, repercutiu na prática do missionário Anchieta no Brasil.

Palavras-chave: Anchieta. *Modus parisiensis*. Humanismo. Jesuítas. Educação. Cultura escolar.

ABSTRACT

This research aims at relating the missionary activity of José de Anchieta, from his educational point of view, to the training he got at Coimbra University reformed by D. João III. The missionary practice of Father José de Anchieta was represented, throughout our national historiography, as of great importance in the evangelizing action promoted by the Jesuits in Colonial Brazil. The factors that contributed to the aforementioned formative process and its close connection to missionary practice were investigated. At first, the emergence of humanism in Europe and the formation of humanistic schools in the sixteenth century were discussed in order to elucidate the changes in the mental and cultural frameworks of the time. Then, it attempted to elucidate the origins and format of the pedagogical and curricular model that permeated the culture and Jesuit education in Portugal by the adoption of *modus parisiensis*, which contributed significantly to the reforms that took place in the educational environment in focus, with the foundation of the first humanistic and Jesuit colleges. At last, we have tried to demonstrate how the aforementioned curricular model, which involves not only the content of what was taught, but the general form of the school organization, reflected on the practice of missionary Anchieta in Brazil.

Keywords: Anchieta. *Modus parisiensis*. Humanism. Jesuits. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. CAMINHOS DO HUMANISMO.....	16
1.1 Portugal e os humanismos	16
1.2 Secularização da cultura	23
1.3 Humanização da cultura.....	28
1.4 Erasmo e o humanismo cristão	30
1.5 O humanismo cristão na Espanha	45
1.6 Aspectos e querelas do humanismo francês.....	49
1.7 Querelas do humanismo flamengo	51
1.8 Mais embates entre ortodoxos e humanistas.....	54
2. O <i>MODUS PARISIENSIS</i> EM PORTUGAL	63
2.1 Pressupostos do plano de estudos humanista.....	63
2.1.1 Humanistas e <i>studia humanitatis</i>	63
2.1.2 Prolongamentos de um embate antigo	64
2.1.3 <i>Monacatus non est Pietas</i>	70
2.1.4 Consolidação da cultura humanista na Educação	74
2.1.5 Humanismo jesuíta.....	77
2.1.6 <i>Modus parisiensis</i> : origens de sua cultura escolar	89
2.2 Vésperas do ensino jesuítico em Portugal	95
2.2.1 Humanismo em Portugal.....	95
2.2.2 Um conselheiro português na Universidade de Paris: Diogo de Gouveia ...	102
2.2.3 Antecedentes da inauguração do Colégio das Artes	114
2.2.4 Os primeiros professores e o início das atividades do colégio.....	119
3. PRÁTICA PEDAGÓGICA DE JOSÉ DE ANCHIETA (1553-1560).....	128
3.1 Representações de Anchieta na Educação	128
3.2. Primórdios da cultura escolar no Brasil	139
3.3 Os primeiros anos da prática pedagógica de Anchieta	146
3.4 Elementos teóricos para análise da prática pedagógica na modernidade	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
FONTES	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende relacionar os primeiros anos da atividade missionária de José de Anchieta, sob o ponto de vista da prática pedagógica, à sua formação na Universidade de Coimbra, reformada por D. João III (1502-1557).

A prática missionária do padre José de Anchieta foi representada, ao longo da nossa historiografia nacional, como de grande importância na ação evangelizadora promovida pelos jesuítas do Brasil Colonial. A sua imagem foi representada ora como a de uma grande líder religioso, santo, “civilizador”, ora como a de uma personalidade forte e disciplinada, sendo elevado a uma peça-chave na empreitada evangelizadora e até mesmo nacionalizadora, promovida pelos jesuítas no Brasil, em consonância com determinados objetivos da Coroa Portuguesa, do Império e da República.

Segundo a historiadora Eliane Fleck¹, a imagem do missionário José de Anchieta ganhou, ao longo da historiografia nacional, representações variadas. Ela seria múltipla e maleável, sendo apresentada por diversos historiadores, intelectuais e literatos, como uma espécie de guardião da moralidade e da santidade, até como civilizador e erudito. A imagem do missionário ressaltada em cada modelo historiográfico vinculava-se à conduta considerada ideal nos diversos contextos e conjunturas políticas.

As primeiras biografias de Anchieta, realizadas ainda no século XVI, como a escrita pelo sétimo provincial do Brasil Pero Rodrigues (1542-1628), “Vida do Padre José de Anchieta” e a do jesuíta Quirício Caixa (1538-1599), “Vida e morte do padre José de Anchieta”, teriam uma finalidade inspiradora, ao mostrar um missionário exemplar digno de ser imitado pelos demais membros da Companhia. Nessas obras, diz a historiadora, destacam-se relatos de milagres e de profecias anchietanas.

Assim como as notícias da missão de Francisco Xavier (1506-1552) em Goa inspiraram ainda na juventude jesuítas como Jerônimo Nadal (1507-1580) e Anchieta, a ponto de ser considerado “padroeiro das missões”, uma descrição da atividade missionária de Anchieta exerceu uma influência, só que em uma escala menor, entre os jesuítas presentes no Brasil. Aliás, levando em consideração o posto assumido por Pero Rodrigues na ordem, como Provincial do Brasil, adivinha-se o efeito de um relato adornado por realizações sobrenaturais na imaginação dos missionários: o encantamento

¹ FLECK, Eliane Cristina Deckmann. José de Anchieta: um missionário entre a história e a glória dos altares. **Projeto História**, v. 41, p. 155-194, 2010.

provocado por esse estilo serviu como estímulo aos irmãos da Ordem.

Outros horizontes da vida do missionário foram realçados por seu biógrafo do século XVII, padre Simão de Vasconcelos (1597-1671), como a participação em eventos envolvendo disputas entre tamoios e tupis. Em “A Vida do Venerável Padre José de Anchieta” (1672), Vasconcelos chega a descrever as batalhas e a participação do jesuíta nelas, sendo a vida deste marcada, pelo que se vê na narrativa desse biógrafo, por acontecimentos miraculosos presentes desde o seu nascimento e se estendendo até mesmo após a sua morte.

Depois da inauguração do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, surgiu no cenário intelectual brasileiro um estilo biográfico destinado a promover personagens prestigiados na história nacional, com o intuito de enaltecê-la e de promover, nessa época de ascensão dos nacionalismos, uma identidade. Fleck comenta sobre textos e livros biográficos produzidos nesse contexto de afirmação nacional, como alguns artigos da série *Notas para uma história da pátria*, da Revista do IHGB, que discorrem sobre episódios da vida de Anchieta.

Já sob o regime republicano, em 1897, foi celebrado, pela primeira vez, um centenário de Anchieta. Fleck faz uma análise dos discursos, realizados neste evento, por nomes prestigiados da intelectualidade brasileira, como os de Joaquim Nabuco (1849-1910), Capistrano de Abreu (1853-1927) e Eduardo Prado (1860-1901), e capta um aspecto em comum neles: todos falam da importância da missão do jesuíta no processo de formação de uma identidade nacional. Cita o discurso de Nabuco, que afirma que, sem o catolicismo, provavelmente o Brasil não seria o grande bloco que liga “as Guianas do Amazonas às Missões do Paraná”, e o de Capistrano de Abreu, que alega que a farta documentação dos jesuítas daria uma identidade à verdadeira história do Brasil. Porém, além desse atributo patriótico, é possível verificar outro, nos demais discursos da conferência, que, aliás, transcende os momentos políticos:

Promotor da paz na sociedade e da harmonia nas famílias, educador da mocidade, defensor dos direitos de cada um e de todos, poupando vidas e aconselhando o trabalho, como o melhor elemento de civilização, Anchieta tem direito a todas as nossas homenagens².

² DA SILVA, Cônego Manoel Vicente. Sublimidade moral de Anchieta. Exposição e analyse do processo da sua beatificação. In: PRADO, Eduardo. III Centenário do Venerável Joseph de Anchieta. Paris; Lisboa: Aillaud, 1900, p. 327.

O caráter educador do trabalho missionário de Anchieta é um tópico que, apesar de nem sempre enfatizado, é comentado em seus vários relatos biográficos. É a esse caráter “perene” em sua biografia, que permanece independente do contexto social e político em que Anchieta é citado, que o presente trabalho vai se deter.

Poucas não foram as realizações atribuídas a Anchieta na literatura nacional, a ponto de ser conhecido como o “Apóstolo do Brasil”. Anchieta teria participado de momentos simbólicos da história do país, entre eles a fundação da cidade de São Paulo. Além disso, devido à sua erudição – construída em instituições de ensino europeias que, em virtude das características de seus regimentos disciplinares, mais pareciam “centros militares de letras”, preparatórios para uma “guerra cultural” e de representações do mundo – escreveu poemas e peças teatrais, bem como a primeira gramática da língua tupi.

Por isso, a análise da relação da formação intelectual com a sua prática missionária, tema que é objeto deste trabalho, colabora para uma profunda compreensão da dependência que existe entre formação intelectual e prática e, mais além, serve de modelo para demonstrar as transformações que um modelo pedagógico, como o que formou o missionário, exerceu em uma sociedade. Assim, o presente estudo não analisará algumas práticas missionárias do padre sem associá-las à luz da pedagogia e dos ambientes de instrução.

Ao estudar a formação de José Anchieta, então, torna-se indispensável considerar as características e valores das instituições que ele frequentou, e mais adiante compará-las com a sua prática missionária, expondo a associação desta com a transmissão dos símbolos inculcados naqueles ambientes formadores.

A criação do Colégio das Artes e a chegada da Companhia de Jesus em Portugal, temas que serão abordados no presente trabalho, abriram um largo caminho para a formação de missionários em Portugal que, entre outras coisas, atuaram catequizando povos em terras distantes. Nas relações que os missionários estabeleciam com os nativos de diversas regiões, o caráter catequético tendia a se sobrepor aos demais. Pode-se dizer, com algumas reticências, que a construção dos primeiros colégios jesuítas no Brasil, como em São Paulo, deu continuidade às reformas culturais iniciadas na Europa e, mais tarde, em Portugal.

A força que o missionário adquiriu na historiografia oficial atesta, portanto, que as reformas humanistas, iniciadas em Portugal no século XVI, modelaram intensamente o

imaginário e a mentalidade brasileira³. Até nos dias de hoje, pode se constatar o caráter duradouro desse movimento se se considerar a recente canonização do padre Anchieta, realizada pelo Papa Francisco, em 2014, e a devoção ao jesuíta.

Com o intuito de contextualizar os fatores que contribuíram para o mencionado processo formativo e sua íntima vinculação com a prática missionária, no capítulo I será abordado o surgimento do humanismo na Europa, em termos gerais, passando por diversas regiões e suas relações com a esfera religiosa. A formação das escolas humanistas no século XVI espelha as transformações nos quadros mental e cultural da época e, portanto, uma análise sobre tal tema joga mais uma luz na relação existente entre cultura e sociedade moderna, se aliada ainda a novas propostas metodológicas compatíveis com padrões internacionais e envolvidas em pesquisas sobre os tempos modernos.

A repercussão das transformações culturais humanísticas no ambiente educacional da época é fundamental para a correta compreensão dos novos modelos propostos. Assim, se, no capítulo I, o humanismo foi tratado em termos mais gerais, no capítulo II, pretendeu-se explicar as origens e o formato do modelo pedagógico e curricular que penetrou na cultura portuguesa e no ensino jesuítico em Portugal.

Com tal intenção, o citado capítulo inicialmente procura descrever o que foi o *modus parisienses* – programa de estudos humanísticos que se desenvolveu na França, a partir do final do século XV até o início do século XVI – e, em momento posterior, trata do surgimento deste programa de estudos em Portugal, em meados do século XVI. A abordagem permitiu a análise de ao menos duas relações: uma que abrange os eventos humanísticos mais amplos, dentro e fora do espectro religioso, com a formação dos primeiros colégios humanísticos e jesuítas, e a relação que abarca estratégias missionárias e pedagógicas globais dos jesuítas com as suas atuações locais.

Tais comparações exigiram uma imersão nas fontes, pois são nelas que se descortinam a aplicação de eventos de maior amplitude em atividades regionais. Exemplos disso são as ordens de acolhimento, aos jesuítas, dadas por D. João III. Em alguns documentos, disponíveis na universidade, D. João III ordena que sejam arranjadas, para os jesuítas, algumas casas próximas à Universidade de Coimbra. Tal ordem se

³ Anchieta está marcado por um forte simbolismo na cultura há séculos e, portanto, a análise de sua formação intelectual, pouco pesquisada até os dias de hoje, se comparada com os estudos que retratam a sua atividade missionária, é mais do que necessária para destacar, ainda que indiretamente, a eficiência das reformas joaninas, que se caracterizaram por uma profunda mudança na arquitetura educacional.

concatena com uma estratégia que os jesuítas adotaram nos primeiros anos de atuação, que era a de se estabelecerem próximos das universidades onde estudavam. E, quando D. João III estabelece o que será ensinado no Colégio das Artes, em documento oficial, verifica-se que as disciplinas estão organizadas ao modo de Paris.

Ainda quanto ao segundo capítulo, o conteúdo trata igualmente das condições das escolas e das universidades, dos hábitos de ensino e das reformas pelas quais elas passaram até culminar em um modelo mais próximo daquilo que se estabeleceu nas regras do ensino jesuítico. Esse propósito exigiu uma pesquisa que comparasse os eventos humanísticos, que aconteciam dentro ou fora do espectro religioso, com a aplicação dos métodos humanísticos nas escolas jesuítas – relação mencionada anteriormente. Nas cartas do jesuíta Jerônimo Nadal, personagem de grande influência na elaboração dos primeiros planos de estudo jesuíticos, encontram-se menções variadas da necessidade de se aplicar o método de Paris ao programa de estudos da Ordem.

É fundamental entender as origens desse programa de estudo, que envolve não só o conteúdo do que era ensinado, mas a forma geral da organização escolar, pois nele converge uma série de perspectivas que se acentuaram com o desenvolvimento da cultura humanista, além de repercutir decisivamente na prática do missionário Anchieta.

A temática explorada no capítulo III descreve a atuação do missionário José de Anchieta na América e pretende ligar algumas de suas práticas à formação recebida em Coimbra.

Além das habilidades e conhecimentos específicos para exercer sua função, inerentes ao cargo, Anchieta assumiu, dentro de um sistema cultural, uma posição estratégica e privilegiada que o infundiu de atributos suficientes para transformar consideravelmente, em determinados âmbitos, a vida de comunidades. Toda uma cultura fundamentava e ditava certos padrões de ação e, neste contexto, a missão de Anchieta não deixava de estar ordenada dentro de uma estrutura macrocósmica que o investiu de uma posição institucional, estratégica, microcósmica.

A chegada do *modus parisiensis* em Coimbra, ainda que não se admitisse ou que não se tivesse consciência disso na época, remete a uma preocupação, ao menos das classes governantes, em modernizar o ensino da camada letrada do reino. Tal preocupação não deixa de ter um caráter inovador, pois remete à ideia segundo a qual é necessário ter um corpo de profissionais preparados para transmitir determinado tipo de conhecimento de caráter propedêutico, preparatório, inclusive, para o ingresso nos cursos superiores. Esse modelo de instrução, que deu origem ao ensino secundário, expandiu-se por toda a

Europa e se estabeleceu progressivamente nas diversas colônias; no Brasil, com a chegada dos jesuítas.

Assim, um dos objetivos do presente estudo, além de relacionar o ambiente formador com a prática pedagógica do jesuíta, é demonstrar como se deu o estabelecimento progressivo de uma *cultura escolar* sintonizada com eventos culturais europeus. Como o trabalho pedagógico dos jesuítas predominou nesse âmbito dentro das colônias portuguesas, tende a ser uma consequência lógica atribuir aos missionários a criação dessa cultura em um nível global. Apesar das inequívocas contribuições dos jesuítas para a *cultura escolar*, sabe-se que esta internaliza uma série de características e particularidades criadas em escolas anteriores, nem todas modernas nem humanistas, sendo algumas de origem medieval e outras de origem antiga.

Desse modo, a prática pedagógica de Anchieta, devido ao seu caráter simbólico e atuante nesse contexto, acumula as contradições inerentes ao advento da *cultura escolar* em terras brasileiras. Pretende-se, na presente investigação, analisar a atuação do jesuíta à luz de abordagens e de metodologias inovadoras no campo da história da educação, fornecendo-lhe, assim, uma contribuição.

No momento atual, em que se discutem reformas profundas e duradouras no sistema educacional brasileiro, entre elas a implementação da nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular), rememorar os primórdios da atuação jesuítica no país é uma forma de contribuir para o debate, apontando para as continuidades e para as rupturas no processo atual. No capítulo III, aborda-se brevemente essa temática ao resgatar um debate educacional, que teve início no século XX, no qual se encontravam, em um polo, intelectuais e pedagogos que pretendiam modernizar a educação brasileira e, no outro polo, intelectuais e sacerdotes católicos que criticavam as reformas modernizantes.

As recentes contribuições no campo da história da educação, conectadas com eventos mais amplos que remetem à história cultural e social, reinterpretem eventos históricos até então submetidos a uma análise metodológica positivista, fechada em fatos circunscritos. Ao contrário, a pesquisa em questão pretende apresentar como algumas dessas contribuições podem elucidar contexto específicos, como o advento da cultura escolar no Brasil à luz das práticas pedagógicas de um missionário.

1. CAMINHOS DO HUMANISMO

1.1 Portugal e os humanismos

O tardio contato da vida cultural portuguesa com o humanismo ocorreu no final do século XV e evoluiu durante o século XVI⁴. Se na Itália esse movimento cultural irrompera há mais de um século, em Portugal foi nesse período que conheceu o seu triunfo.

A aurora do humanismo português foi povoada por figuras eruditas, que tiveram algum tipo de contato com o estrangeiro. Embora desde o governo de Manuel I (1495-1521) tivessem brotado iniciativas no sentido de fomentar uma estrutura de ensino abrangente, foi com o reinado de D. João III, de 1521 a 1557, que a iniciativa ganhou ares de grande empreendimento, a ponto de atrair estudantes de diversas regiões da Europa para Coimbra – exemplos disso encontram-se na vida de José de Anchieta e de outros missionários jesuítas. Não são poucos os historiadores da cultura ou da educação portuguesa que dão destaque à reforma iniciada no período joanino⁵.

Antônio José Saraiva salienta que o governo de D. Manuel foi o primeiro a estimular, por meio do pagamento de pensões, os estudos humanísticos no estrangeiro⁶. Os bolsistas portugueses seguiam para Paris e regressavam mais tarde com uma formação clássica que provavelmente o mundo luso não oferecia. E, já na residência manuelina, afirma Saraiva, os homens eram incentivados a estudar a gramática. D. João III, trilhando pelo caminho de seu pai, acentuou as reformas humanísticas ao fomentar, em solo português, a ampliação e as reformas nas instituições de ensino, entre as quais destaca-se a instituição do Colégio das Artes.

Em oração, pronunciada no ano de fundação do Colégio das Artes, pelo professor Belchior Beliago, em 1º de outubro de 1548, atesta-se o pioneirismo do rei João III nesse aspecto:

⁴ É o que afirma o historiador Américo da Costa Ramalho, ao datar esse encontro em 1485. RAMALHO, Américo da Costa. **Introdução do Humanismo em Portugal**. Disponível em: <https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas23-24/04_Costa_Ramalho.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.

⁵ Alguns estudos clássicos para a história da cultura e educacional portuguesa no século XVI. Ver: CARVALHO, Rômulo. **História do ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001; DIAS, José Sebastião da Silva. **A política cultural da época de D. João III**. Coimbra: Faculdade de Letras, 1969. v. II; RAMALHO, Américo da Costa. **Para a história do humanismo em Portugal**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian; Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1994.

⁶ SARAIVA, Antônio José. **História da literatura portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2017. p. 177-178.

em geral, pelos cursos de Direito, de Medicina e pela Faculdade de Artes. As sete artes liberais, disciplinas da Faculdade de Artes, divididas entre o *quadrivium* (aritmética, música, geometria e astronomia) e o *trivium* (lógica, gramática e retórica), quase sempre formavam o homem para o ensino superior – embora nem sempre assumissem tal função, principalmente ao fim da Idade Média.

Jaques Verger afirma que, apesar de algumas tentativas de filósofos e eruditos do mundo medieval, as disciplinas da Faculdade de Artes nunca deixaram de carregar as marcas das suas origens e que, por isso, sempre foram vistas sob um caráter de disciplinas precedentes, uma vez que na cristandade as disciplinas consideradas incompletas não tinham outra função que não a de servir como instrumento para alguém chegar a formas de conhecimento consideradas mais altas e “úteis”¹⁰.

Mais ao fim da Idade Média, há uma tendência que leva, aqui e acolá, em direção a uma inversão hierárquica desses saberes. Uma análise comparativa entre os programas de estudos das artes liberais, tal como era organizado no mundo medieval, e os *studia humanitatis*¹¹, pensados no renascimento italiano por Coluccio Salutati, ilustra essa tendência. Nota-se, por exemplo, que a aritmética era disciplina integrante do *quadrivium* medieval; já no estudo de humanidades está ausente, tornando-se uma disciplina ministrada por acréscimo, opcional, apesar de ainda no século XV ser incluída na maioria dos programas.

O ideal pedagógico dos humanistas era inspirado nos textos de Cícero, como *De Oratores e Orator*, e principalmente no *Instituto Oratoria*, de Quintiliano. Nessas obras, a retórica ou a oratória é apresentada como a principal disciplina, de maneira que, ao estudá-la, os alunos deviam alcançar a “sabedoria” e a “eloquência”. Convém observar que essas alterações na ordem das disciplinas não se deram uniformemente em todas as instituições de ensino europeias. No entanto, tal reordenamento disciplinar reflete uma mentalidade que não necessariamente traz um saber totalmente novo ao mundo da cultura, mas que valoriza certos aspectos dos estudos clássicos, em detrimento de outros, mais estimados no medievo.

A primeira oração pronunciada no Colégio das Artes por um de seus primeiros e

¹⁰ VERGER, J. A Modelos. In: RYDER-SYMOENS, Hilde de. **Uma história da universidade na Europa: as universidades na Idade Média**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1996. v. I. p.40.

¹¹ O conteúdo curricular do *studia humanitatis* englobava gramática, retórica, poética, moral e história, e o termo tem a sua origem já no mundo antigo, que denotava a educação de um homem distinto. Mais adiante, no segundo capítulo, aprofundar-nos-emos nas nuances desse conteúdo, pois não havia, necessariamente, um padrão curricular do *studia humanitatis*, apesar de a origem dessa reforma ter uma essência. NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação no Renascimento**. São Paulo: Edusp, 1980. p. 29.

ser notada – ou, se era, talvez não tivesse sido destacada de modo a perpetuar uma descontinuidade. O clássico passou a ser visto como conjunto de saberes e preceitos cheio de esplendor antes do advento do Cristianismo – atitude que teria provocado o surgimento de um tempo dividido por um antes e um depois do Cristianismo.

Erwin Panofsky confirma que Petrarca (1304-1374) engendrou uma concepção revolucionária da história. Se os cristãos antes percebiam a história em evolução, de uma época pagã obscura para o nascimento da luz, que era Cristo, Petrarca concebia de modo inverso: desde o momento em que os imperadores romanos celebraram Cristo, houve um retrocesso, surgia a idade das “trevas”. Panofsky apresenta, ainda, os limites da regeneração que Petrarca imaginava, que se restringia a domínios da política e da cultura, mas os seus sucessores de 1500 já imaginavam a revivescência da cultura em âmbitos mais amplos¹⁴.

Outro humanista que muito contribuiu para a cultura do Renascimento foi Poggio Bracciolini (1380-1459). Acompanhando as inspirações de Boccaccio (1303-1375) e de Petrarca, e seguindo a moda literária que estava em pleno desenvolvimento na época, Poggio passou algum tempo procurando livros perdidos do mundo antigo em vários mosteiros da Europa durante o século XV.

Até então, as buscas de manuscritos antigos em mosteiros, antes de Poggio, eram feitas somente na Itália; contudo, este resolveu iniciar tais buscas pela Europa Central. Poggio Bracciolini era secretário papal, mas, devido a uma vacância de três anos da Sé Romana, teve tempo suficiente para realizar suas expedições.

Em 1415, no ano da renúncia de Gregório XII, ele vasculhou a biblioteca de Cluny. Em 1416, ele visitou o mosteiro de Saint Gall. Na terceira expedição, de 1417, visitou mosteiros próximos a Saint Gall. Já em 1417, ele realizou a exploração de diversas bibliotecas da França e da Alemanha. Foi na segunda expedição, no Mosteiro de Saint Gall, que Poggio encontrou fragmentos restantes de um manuscrito de grande importância, a *Instituições Oratórias de Quintiliano*¹⁵, que chegou a influenciar, inclusive, o famoso programa de estudos posterior dos jesuítas, a *Ratio Studiorum*.

Percebe-se, assim, uma mudança de foco no mundo intelectual europeu. Se, ao final da Idade Média, o esforço intelectual concentrava-se nas especulações filosóficas,

¹⁴ PANOFSKY, Erwin. **Renascimento e Renascimentos na arte ocidental**. Lisboa: Presença, 1981. p. 29-30.

¹⁵ BURCKHARDT, Jacob. **A cultura do Renascimento na Itália**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 150.

no ambiente escolástico, com a ação pioneira de Petrarca, há uma mudança de rumo no mundo letrado europeu.

O estudo da teologia era o coroamento da educação no mundo medieval. A explicação última de todas as coisas, a ordenação do mundo para um fim, em geral, tinha de passar pela busca da causa primeira, da sapiência, que estava em Deus. O uso de técnicas de memorização e de meditação eram práticas frequentes dos estudantes, e os mais religiosos entendiam que o alcance de certas virtudes, que potencializavam as técnicas preliminares, emanava de uma vida de oração¹⁶.

Uma estima mais acentuada à cultura clássica ocasionou, no início da Modernidade, uma relativa emancipação desta em relação à revelação cristã, chegando ao ponto de quase sobrepô-la. Os primeiros humanistas, entusiasmados com a aprendizagem do latim clássico como meio de expressão mais estilizado – estimulados ainda pelos estudos do grego e do hebraico –, não tardaram a se autoproclamar precursores de uma cultura refinada e não deixaram de cultivar uma posição crítica frente aos defensores da rotina escolástica que, por décadas, teriam estado reféns de um abstracionismo lógico vigente desde o medievo nas cátedras universitárias.

Enquanto as matérias escolásticas eram acusadas de se divorciarem da realidade que se apresentava naquele contexto, em virtude de métodos considerados antiquados, alguns humanistas italianos, que exaltavam os poetas e os historiadores da cultura clássica, mergulhavam em temas relativos à política e à moral. Nas cortes e nas repúblicas da Itália, ocupavam cargos como os de secretários, os quais exigiam uma mentalidade supostamente mais laica em comparação à que era típica do mundo eclesiástico e medieval¹⁷.

Portanto, desde Petrarca, a corrente cultural em expansão parece ter sentido uma espécie de nostalgia da sabedoria antiga. Assim, ao demarcar uma linha temporal dos estudos clássicos, os primeiros humanistas traçaram um ponto de distinção entre a cultura medieval e a moderna abrindo as portas para uma historicidade da cultura.

No âmbito educacional, Eugenio Garin afirma que a renovação humanística se

¹⁶ Um modelo de educação medieval encontramos na obra *Sobre o modo de Aprender e de Meditar*, de Hugo de São Vitor (século XII). Nessa obra, o autor resalta a importância da memória para o que seriam as três operações básicas da alma racional: o pensamento, a meditação e a contemplação. Ver: NOVAIS, Douglas Rodrigues. **A poesia do ator: o ofício e a formação do intérprete sob uma perspectiva aristotélica.** Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321114/1/Novais_DouglasRodrigues_D.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

¹⁷ BATAILLON, Marcel. **Erasmus y España.** Mexico: Fondo de Cultura Económica. 1950. p. 163.

manifestou concretamente na organização dos estudos (*studia humanitatis*) devido, também, à difusão de livros cuja leitura se espalhou por toda a Europa. Esse programa de estudos estaria ligado à concepção de um novo papel do homem no mundo e na sociedade¹⁸.

O humanismo surge extensivamente no cenário cultural opondo-se a algumas marcas da Idade Média, empenhando-se na regeneração das Letras, ao exaltar o clássico como um arcabouço de saberes capazes de, inclusive, ordenar uma sociedade secular. Porém, é forçoso lembrar que a valorização da Antiguidade clássica era um movimento que vinha ganhando força desde o início do século XIII e, em seu início, não há sinais de uma apologética que reforçasse a independência da cultura clássica, como as que os humanistas fizeram mais tarde. Essa conversão do classicismo em humanismo ocorre progressivamente, em consonância com a problemática cultural e social que se apresentou ao homem da Modernidade.

Pelos fins do Trezentos, contudo, deparamo-nos com uma atitude completamente modificada [...]. Um novo senso de distanciamento histórico foi assim alcançado, dele resultando que a civilização da Roma antiga começou a ser vista como uma cultura completamente distinta, merecendo – e mesmo exigindo – ser reconstruída e apreciada, sempre que possível, em seus termos próprios¹⁹

Entre os humanistas franceses do século XIV e XV, o saber clássico revestia o discurso teológico. A atenção voltada para o mundo do espírito na história, para a cultura letrada antiga, a imitação dos gêneros literários e dos estilos, são algumas das suas marcas. Ainda não se manifestava nessa escola um espírito militante contra a teologia medieval. Estimavam profundamente as artes antigas, mas não as enquadravam em uma perspectiva crítica e de enaltecimento das coisas humanas sobre as divinas. As Letras, sob o seu domínio, eram ainda matéria sob uma fôrma religiosa²⁰.

A vagarosa emancipação da cultura clássica da paisagem religiosa, ao adquirir raízes predominantemente laicas e literárias, distantes das temáticas escolásticas, tende a demonstrar uma espécie de autossuficiência. Integrantes do movimento se autoproclamavam doutores em gramática como pressuposto para assumir a autoridade do

¹⁸ GARIN, Eugenio. **La educación en Europa 1400-1600**. Barcelona: Editorial Crítica, 1987. p. 23.

¹⁹ SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. Rio de Janeiro: Schwarcz, 1999. p. 106.

²⁰ Ver: GILSON, Etienne. **A filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 921.

saber²¹. O germe da cultura humanista itálica rabisca os primeiros traços de uma nova cosmovisão secular. Confirmam os seus escritos, dos quais transbordam pensamentos que ora atacam, ora criticam e desafiam a suposta incorruptibilidade dos princípios que sustentavam a estrutura medieval.

A valorização das letras clássicas, o classicismo, desembocou gradualmente em um humanismo mais formal, assim como o humanismo letrado, antes menos comprometido, tornou-se mais militante²². Não houve uma única corrente a dirigir o humanismo, mas humanismos desabrochando em variados espaços, uns radicais, outros menos; modelos que dialogam e que avançam, que criam um espaço de debate e que não deixam de minar progressivamente a tradição teológica. Apesar da proliferação de humanismos, algo na essência desse movimento não cessava de romper com a estrutura intelectual do passado. Aos poucos, cresce a preocupação com a moral no ambiente artístico, e a literatura desapega-se de temas religiosos. Por milhares de léguas europeias – distanciando-se do centro italiano e mais inibida em algumas regiões e, em outras, menos –, espalhava-se a noção de que as artes profanas eram um campo em aberto, dependente, ainda, mas potencial concorrente da teologia medieval.

Esses pioneiros percorreram, no entanto, um ambiente que conservava as últimas migalhas do escolasticismo decadente e da tradição da Idade Média. A órbita do medievo foi minada lentamente. Teria o mundo católico se adaptado, mais tarde, a algumas demandas desse movimento? Tais tensões vão ancorar, decisivamente, em Portugal, no século XVI, enquanto os navios portugueses desatracam para evangelizar os povos.

1.2 Secularização da cultura

Alguns traços da Itália renascentista que merecem ser lembrados são a

²¹ BATAILLON, Marcel. **Erasmus y España**. Mexico: Fondo de Cultura Económica. 1950. p. 170.

²² Segundo o historiador José Sebastião da Silva Dias, o humanismo formal teve o seu brilho na França no final do século XV e começo do século XVI. Esse tipo de humanismo baseava-se numa concepção da cultura que não era autônoma, mas que caminhava junto com a teologia; levantava questões morais na arte, as letras eram tidas como mais um tipo de literatura, valorizando ainda aspectos estéticos e filológicos. O humanismo literário italiano caminhava rumo a uma prevalência da cultura profana, apesar de não se aprofundar em questões políticas da época – o que denotava um humanismo menos comprometido com tais questões, como dá a entender também Panofsky, ao tratar das mudanças nas concepções de Petrarca em relação a seus sucessores. Aos poucos, afirma Silva Dias, essa corrente teria evoluído para um humanismo doutrinário, descomprometido, agora, diante do mundo religioso. Da convergência do humanismo formal com o literário, teria surgido o movimento ciceroniano, que combinou Cristianismo com ciceronianismo, encarregando ao primeiro a doutrina de estilo de vida e ao segundo o estilo literário. Foi essa tendência que viabilizou um humanismo fortemente comprometido com a ortodoxia católica. Ver: DIAS, José Sebastião da Silva. **A política cultural da época de D. João III**. Coimbra: Faculdade de Letras, 1969. v. II. p. 173.

importância dada ao domínio do conhecimento clássico (erudição) e ao estudo de humanidades (*studia humanitatis*). O saber cultuado no mundo medieval foi afrontado incessantemente pelo saber dos autores clássicos do mundo romano e do grego. No século XVI, esses saberes, propagados pelas diferentes vertentes do humanismo, tendem a exercer a hegemonia no mundo intelectual, manifestando-se em autores humanistas, em setores eclesiásticos e até mesmo em muitos escolásticos.²³

O novo currículo de humanidades dava ênfase aos estudos de moral, oratória, gramática etc. e, com as demandas que dão substância às transformações culturais, são acrescentados mais itens a esse programa. Espelhava-se, portanto, nas práticas educacionais a evolução que ocorre no debate cultural.

Nem Oxford, nem tampouco Paris, são impermeáveis ao Humanismo, nem Praga, onde um círculo humanista refinado, aberto às influências italianas – de Petrarca a Cola di Rienzo – se forma em meados do século XIV ao redor de Carlos IV e da nova Universidade.²⁴

O prestígio dado a temas imanentes, em praticamente todos os ramos do saber, revelou-se nos ideais dos italianos renascentistas. Aos olhos de setores desse grupo, arquétipos do mundo clássico serviram também como paradigma para todas as ramificações em que o horizonte cultural podia se imiscuir, como nos preceitos morais, no âmbito civil, político etc. A ordem do mundo poderia beneficiar-se da cultura clássica, que assim daria as bases do arranjo secular, distanciando-se dos protótipos emanados de revelações teológicas.

Esses homens de saber que, apesar de pioneiros, representaram um ramo do humanismo, no início reafirmavam uma inadequação das letras clássicas ao programa produzido pela cultura escolástica e tiveram herdeiros que alargaram tal tipo de crítica para outras dimensões da sociedade. Estes realçaram as diferenças que tinham com os escolásticos no âmbito social e político, pois a filosofia devia ter alguma utilidade tanto na via política quanto na social.

Nesse sentido, criticaram as instituições escolares tradicionais por não darem a devida atenção a questões relativas ao comportamento do homem na sociedade e para

²³ Considerado como o século da filologia e da revisão dos fundamentos da teologia, segundo Willem Frijhoff, brilharam homens de letras e teólogos como Erasmo, Martinho Lutero, teólogos católicos e protestantes da Reforma e da Contrarreforma. FRIJHOFF, Willem. Modelos. In: RUEGG, Walter. **Uma história da universidade na Europa: as universidades na Idade Média**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1996. v. II. p. 40.

²⁴ LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 117.

qual fim devia ser dirigida a vida nesse âmbito, além de criticarem, também, as várias abstrações filosóficas da escolástica que, apesar de dialetizarem sobre o bem comum, prendiam-se mais, no entender dos críticos, a distinções conceituais do que a soluções práticas. Cabia à filosofia aliar-se, segundo os humanistas, à eloquência, para assim dissuadir o homem do mal. Nesse período de rompimento gradual, os limites da mentalidade da época estão presentes entre eles, mas sinais de uma possível ruptura vão se acumulando desde as primícias do movimento.²⁵

Surge entre os letrados uma vertente que pensa em livrar do arcabouço teológico o debate intelectual, o que se nota com a edição progressiva de livros cujos assuntos tocam nessa mudança e que vão chegar a uma camada mais ampla da sociedade. Humanistas ilustres tornar-se-ão editores de textos antigos. Não é difícil imaginar o quão profunda foi a inovação provocada pela revolução da imprensa: aos poucos, a transmissão passou a depender menos das técnicas de memorização e mais da impressão de textos com conteúdo diversificados²⁶.

A preferência à vida ativa em detrimento da vida contemplativa é um dos episódios que indicam a direção dos ventos. Cria-se um embate, vida ativa *versus* vida contemplativa, origem de diversas polêmicas, que abre brecha para uma marcação de posições. Os frutos desses conflitos, no início do Renascimento, apesar de estarem vinculados principalmente a questões intelectuais e artísticas, amadurecem com o tempo e seus efeitos surgem em assuntos políticos, pedagógicos, espirituais etc.

Uma conhecida controvérsia, ao final do século XIV, sobre a relevância dos textos clássicos, surgiu envolvendo, primeiramente, um monge chamado Giovanni di San Miniato (1360-1428) e Coluccio Salutati (1331-1406); este um influente humanista amigo de Petrarca e de Boccaccio. Após ofensas ao autor de *Eneida*, Salutati sai em defesa de Virgílio, destacando os seus traços de valor moral e literário, e outros traços que guardavam certa semelhança ou que podiam realçar a crença cristã.

O debate voltou à cena quando uma estátua de Virgílio foi destruída e Salutati, que era já um destacado apologista da leitura dos clássicos, protestou. Logo após, o monge San Miniato escreveu-lhe uma carta, na qual expressava uma atenção especial ao estado espiritual do humanista, em virtude do fervor com que este defendia o legado pagão. O monge era um típico representante da ala opositora ao movimento renascentista e, em

²⁵ SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. Rio de Janeiro: Schwarcz, 1999. p. 106.

²⁶ MANDROU, Robert. **From Humanism to Science**. Londres: Penguin Books, 1978. p. 28.

defesa de sua tese, citava santos, como São Jerônimo, que afirmavam que a literatura pagã era alimento do diabo.

Esta polêmica ganhou novos contornos até provocar a entrada de um dominicano, que tinha fama de sábio, chamado Dominici (1356-1419). Este, tão conservador quanto o monge San Miniato, defendeu a sua visão usando a metodologia escolástica, ato que resultou em um volumoso texto, o *Lucula Noctis*. Salutati rebateu Dominici declarando, entre outras coisas, que quem desconhecia as artes do *studia humanitatis* não podia se aprofundar nos estudos bíblicos; que a eficácia da retórica ou eloquência guarda relação com o simbolismo poético; que, sem o domínio das sete artes liberais, já ensinadas no medievo, não há expressão poética digna; que a poesia era o cume onde se reuniam todos os saberes, inclusive a filosofia e a teologia, sendo ela, portanto, a arte das artes – pois a própria Sagrada Escritura evidenciava o poder da poesia. Dominici respondeu novamente a Salutati ressaltando o que eram, no seu entender, os pontos positivos e negativos da leitura dos clássicos, mas que o que importava verdadeiramente ao homem era louvar a Deus e salvar a sua alma²⁷.

Brotavam, de estudiosos célebres, elogios às artes, às técnicas e aos negócios que até então não eram considerados dignos dos céus pelos teólogos, mas escravos da terra. A hostilidade ao dinheiro entre os humanistas perdeu um pouco do seu vigor e, em meados do século XV, como aponta Le Goff, ocorreu uma reviravolta, que tem o seu centro difusor em Florença. Leonardo Bruni (1370-1444), que foi filósofo, chanceler italiano e até secretário papal, faz um elogio à riqueza, em obra dedicada a um membro da família Médici. Ao atacar os votos de pobreza das ordens mendicantes e a vida monástica, Poggio Bracciolini afirma a utilidade do dinheiro para a vida civil. O influente arquiteto Leon Battista Alberti (1404-1472) acrescentou que o dinheiro é o núcleo de todas as experiências sensíveis, de modo que aquele que o possui em quantidade suficiente afasta-se das amarras da necessidade²⁸.

Não são escassas as tentativas de reforçar aspectos da dignidade moral do trabalho que, quando se apresentavam, davam a absolvição necessária para a apologia do lucro e da riqueza. Esse discurso tendia a mirar contra a vida devota, a pobreza e a vida monástica. Desligando-se vagarosamente da via religiosa e realçando os valores terrenos, floresciam, então, argumentos nos quais se articulavam a ética dos afazeres cotidianos no

²⁷ GILSON, Etienne. **A filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 930.

²⁸ LE GOFF, Jacques. **A Idade Média e o dinheiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993. p. 261.

âmbito econômico. Não foram poucos os humanistas que atingiram uma posição social elevada. Peter Burke afirma que, em Florença, os humanistas pertenciam a pelo menos 10% das famílias mais influentes. Leonardo Bruni, Poggio Bracciolini e Matteo Palmieri (1406-1475) eram exemplos de homens ricos que tinham ocupado o posto de chanceler.

Outras figuras famosas ocuparam cargos políticos importantes. No entanto, isso não quer dizer que todos os humanistas tinham grande prestígio, nem que tinham condição financeira elevada. As atividades dos pintores, dos arquitetos e dos escultores não pertenciam ainda ao arcabouço das artes liberais, mas ao das artes mecânicas; porém, com o tempo, essas atividades adquiriram outro status.²⁹

O entusiasmo desse renascentismo italiano, dirigido por um clamor a valores imanes, elevou as ciências clássicas em detrimento das ciências que gozavam de maior prestígio no mundo medieval. A dialética e a metafísica, tais como eram praticadas pelos doutores medievais, tiveram as suas pertinências e os seus princípios analíticos questionados, como se pode constatar por meio das discussões acerca de quais disciplinas deviam ser inseridas ou não no modelo de currículo escolar do século XVI; e a meditação teológica, o seu trono ameaçado pelo principado das letras. A filologia, a análise histórica e a crítica sobrepuseram-se nas análises e se articularam com o quadro mental típico desse primeiro momento do humanismo italiano.

Jack Goody, em *Renascimentos: um ou muitos?*, alarga a compreensão que se tem das origens da modernidade e do capitalismo ao afirmar que elas remontam não só ao conhecimento árabe, mas também à cultura da Índia e da China – indo, assim, bem além do Renascimento Italiano. Porém, ao caracterizar os eventos italianos, cita três traços: em primeiro lugar, no entender do historiador, houve uma intensa revivificação do saber clássico pelos humanistas, conhecimento esse que era “desprezado por uma religião hegemônica”; em segundo lugar, ocorreu uma relativa secularização que restringiu, até determinado ponto, a abrangência da religião nas ciências e nas artes; e, por fim, reforça que, na Itália, iniciaram as mudanças de cunho social e econômico que se reproduziram por toda a Europa. Entretanto, a intenção do antropólogo inglês, Jack Goody, nessa obra, é a de dilatar o que se entende por Renascimento, apresentado, quase sempre, em uma perspectiva meramente eurocêntrica e, desse modo, acaba por demonstrar que nem todos os acontecimentos em geral atribuídos à renascença europeia (redescoberta dos clássicos, transformações científicas etc.) são exclusivos dela, mas que se deram igualmente em

²⁹ BURKE, Peter. **O Renascimento italiano**. São Paulo: Nova Alexandria, 2010. p. 98-100.

regiões situadas além das fronteiras ocidentais. Não só ocorreram muitos renascimentos como houve trocas e transferências culturais com o mundo oriental que impulsionaram o Renascimento italiano.³⁰

Há, ao menos nesse processo europeu, em que se manifestam igualmente rupturas metodológicas nas investigações, uma divisão de águas; o céu tende a perder a sua autoridade pedagógica sobre a terra, enquanto borbulha no mundo intelectual todo um dinamismo novo que, de seu manancial principal, abastecerá rios secundários com tonalidades distintas. O concreto transfere-se dos princípios do mundo invisível para a sensibilidade das coisas menos abstratas.

Aqui e ali, brotaram mais expressões desse pensamento, algumas mais refratárias à herança medieval. As ações mais insistentes contra os fundamentos da escolástica e seus métodos aplicados nas ciências sagradas não vieram das escolas renascentistas italianas, mas daqueles, situados além dos Alpes, que se esforçaram para dar uma coloração cristã ao novo movimento intelectual – tendência que se nota na influência que Erasmo (1466-1536) exerceu.

1.3 Humanização da cultura

Perto ou longe da irradiação italiana, as letras clássicas foram apreciadas pelos seus defensores como meios para humanizar a sabedoria e os homens. O conteúdo do *studia humanitatis*, obra do Renascimento, opõe-se ao programa medieval que exaltava os preceitos religiosos como fim último do homem. É evidente, nesse processo, pelo que se vê na tipologia científica em ascensão nessa era, a redução da atenção dada ao sagrado medieval. A temática humana consome gradualmente a atenção dos humanistas.

As primeiras manifestações da atenção humanística pelo tema do homem foram tratadas em ensaios de cunho educacional. E nesse tema mergulharam nomes conhecidos como Pier Paolo Vergerio (1498-1565), Vittorino da Feltre (1378-1446) e vários outros que colocaram a questão das diversas disciplinas desse ensino no topo da meditação do homem letrado. Disputaram com os que fizeram do tema moral uma das marcas mais características da literatura e do saber humanístico³¹. Essa atenção ao homem e aos seus problemas na cultura sofreu uma espécie de depuração histórica quando o problema da dignidade humana foi transferido do debate teológico para o dos humanistas.

³⁰ GOODY, Jack. **Renascimentos: um ou muitos?** São Paulo: Editora da Unesp, 2011. p. 11-51.

³¹ GARIN, Eugenio. **La educacion en Europa 1400-1600**. Barcelona: Editorial Crítica, 1987. p. 110-119.

De dignitate et excellentia hominis, de Giannozzo Manetti (1396-1459), um destacado humanista florentino, exemplifica essa mudança de horizonte. Contrapôs-se à visão tradicional do homem, reafirmada, ao fim do século XV, pelo Papa Inocêncio II no documento *De miseria humanae vitae*. Manetti reagia ao entendimento comum, que via o homem como pecador mergulhado em misérias. Rebatia a fundamentação teológica de que o homem mantém a sua dignidade exclusivamente por ser feito à imagem e semelhança de Deus.

Assim, para embasar o raciocínio de que a natureza humana não é indigente, reforça repetidamente o que seria o caráter nobre da alma racional e do corpo humano. A distinção humana residiria, segundo Giannozzo Manetti, justamente nas aptidões imanes do homem e pelo seu desejo, e não nas coisas que poderiam reduzi-lo diante da magnificência de Deus.

Nossas, isto é, humanas, são todas as casas, os castelos, as cidades, os edifícios da terra... As pinturas são nossas, as esculturas, as artes, as ciências, nossa é a sabedoria. Nossos... em número quase infinito, todas as invenções, nossos todos os gêneros de línguas e literaturas... Nossos, finalmente, todos os mecanismos admiráveis e quase incríveis que a energia e o esforço do gênio humano (ou dir-se-ia melhor, divino) puderam produzir e construir por seu singular e extraordinário esforço.³²

O homem de saber parecia se tornar causa e motor de sua história e, assim, um novo horizonte narrativo se fortalecia, atenuando a onipresença de Deus. Pico della Mirandola (1463-1494) e Marsilio Ficino (1433-1499) acentuaram a atualização do mundo clássico, trilha em que, no século XVI, prosseguiu Giordano Bruno (1548-1600). À medida que essa forma ganhava corpo, e que a cultura medieval se dispersava, o homem humanista parecia entender que sua condição oferecia certa liberdade em relação não só ao Deus único, mas a todos os deuses, inclusive aos do mundo antigo. A concepção de que o homem, mesmo aqui na Terra, participa inexorável e misteriosamente de um mundo superior, dominado por forças superiores, tal como concebido na fôrma da escolástica decadente, se esvaía³³.

³² “Nuestras, vale decir, humanas, son todas las casas, los castillos, las ciudades, los edificios de la tierra... Nuestras las pinturas, nuestras las esculturas, nuestras las artes, nuestras las ciencias, nuestra la sabiduría. Nuestros... en su número casi infinito, todos los inventos, nuestros todos los géneros de lenguas y literaturas..., nuestros, finalmente, todos los mecanismos admirables y casi increíbles que la energía y el esfuerzo del ingenio humano (o diríase más bien divino) han logrado producir y construir por su singular y extraordinaria industria”. MANDOLFO, Rodolfo. **Figuras e ideas de la Filosofía del Renacimiento**. Barcelona: Icara Editorial, 1980. p. 8. Tradução de José Lima.

³³ KRISTELLER, Paul Oskar. **El pensamiento renacentista y sus fuentes**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1982. p. 83.

Vislumbra-se uma estima pela filosofia de Epicuro na obra desses artistas e nota-se uma rejeição ao costume de encarar a vida de uma maneira determinada em quase todos os âmbitos por Deus, o que dava pouca margem de manobra para a liberdade humana. A ordem dos astros, o acaso, o destino e a fortuna exercerão, sob as mãos de Pico della Mirandola, de Maquiavel (1469-1527), de Coluccio Salutati, papéis importantes na vida de cada indivíduo.

A linhagem, como requisito de nobreza, teve de concorrer mais intensivamente com os grandes feitos, com as navegações e as inovações. A felicidade deixou de ser um título perene dado nos céus e o homem, por meio de experimentações artísticas do belo, pôde usufruir em seu habitat natural, o que antes só no mundo espiritual era contemplado plenamente. Sob a pena desses arautos do humanismo, a felicidade cairá do céu aos homens. Talvez a grande característica dessa virada cultural, apresentada nessa fase, seja a ênfase dada ao caminhar do homem na terra, que ganhou, desde então, uma variada tipologia analítica.

Por fim, manifesta-se um evento de grande valor simbólico no século XVI: o *Index librorum prohibitorum* (1559), que talvez anuncie uma tentativa de bloqueio, por parte da Igreja, de todo esse movimento. Humanistas como Erasmo, Giordano Bruno, Manetti, Pico della Mirandola, Copérnico (1473-1543) entram na famosa lista, enquanto os seus princípios, concorrentes da doutrina católica, penetram no pensamento político, nas ciências modernas, na educação, na pintura, na escultura e na imprensa.

1.4 Erasmo e o humanismo cristão

O nascimento do humanismo ocorreu na Itália e o seu crescimento se deu lentamente no restante da Europa. Passando pelos Alpes, assim como em outras regiões, ganhou novas tonalidades. Adaptou-se³⁴. A Reconquista Católica, tendências e movimentos heréticos mais ou menos acentuados, toda uma discussão religiosa e teológica que habitava por séculos a cultura para além dos Alpes, deram tons novos ao movimento no continente europeu.

Se, ao final do século XIV, o novo espírito intelectual delineava o seu espaço, decidindo adotar ou não uma atitude mais radical em relação ao programa teológico,

³⁴Apesar da importância de Petrarca, para Jean Delumeau quem verdadeiramente começou a guerra contra os bárbaros iletrados foi Erasmo. Ver: **A civilização do Renascimento**. Lisboa: Editorial Estampa, 1983. p. 86.

próximo do século XVI, uma nova e talvez inesperada paisagem floresceu. Houve um fortalecimento recíproco entre a nova corrente cultural e o Cristianismo, configurando o humanismo cristão.

Nas regiões transalpinas em que a cultura humanista teve adeptos, os *studia humanitatis* não deixaram de exercer um papel de saber introdutório durante a primeira metade do século XVI. Não eram usados ali como uma causa final, mas por um momento pareciam ser vistos como complemento indispensável para a interpretação dos textos sagrados – tendo mais valor, na concepção de seus humanistas mais conhecidos, que os métodos escolásticos.

Portanto, os *studia humanitatis*, que foram pensados em um ambiente mais hostil a algumas concepções teológicas da realidade, não eram considerados aqui como um fim em si mesmo, que podia levar o homem a acessar a inteligência das coisas e permitir ainda reconstruir o mundo tal como era na Antiguidade. Tanto a política quanto a religião não receberam modificações significativas das letras clássicas.

O humanismo dessa região aliou-se a aspectos essenciais e a valores do Cristianismo, comprometeu-se algumas vezes com a política e, apesar de guardar similaridades nas letras com a vertente italiana, fez a exegese bíblica à sua maneira – criticando duramente o conhecimento tal como organizado no mundo medieval e exaltando, para a exegese bíblica, o uso das letras.

Os elementos mais importantes no enfoque humanista da religião e da teologia foram o ataque ao método escolástico e a insistência nos clássicos, que neste caso significavam clássicos cristãos, ou, em outras palavras, a Bíblia e os Padres da Igreja.³⁵

Por outro lado, tal vertente colocava a formação clássica no mesmo patamar dos ensinamentos teológicos, como se o humanista cristão fosse capaz de explicar sobre as revelações religiosas com a mesma autoridade dos teólogos. Importante apontar para uma indiferença crescente para os ritos de origem medieval da fé católica e de suas práticas. A ética e a intimidade da fé parecem convir mais que a exibição em cultos. Para a interpretação bíblica, privilegiava-se a filologia e a investigação histórica em detrimento

³⁵“Los elementos más importantes en el enfoque humanista de la religión y la teología fueron el ataque al método escolástico y la insistencia en la vuelta a los clásicos, que en este caso significaba los clásicos cristianos o, en otras palabras, la Biblia y los Padres de la Iglesia”. KRISTELLER, Paul Oskar. **El pensamiento renascentista y sus fuentes**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1982. p. 97. Tradução de José Lima.

da metodologia escolástica, que recebeu críticas severas em seus fundamentos. Esse humanismo parece oferecer-se como instrumento adequado para a construção do saber teológico.

O aspecto eloquente e estilístico da pedagogia cristã convinha mais que o expositivo e intelectual para os arautos dessa tendência. O rigor analítico e abstrativo transferiu-se para um rigor das formas verbais. Importava o falar e o expressar-se bem, como os grandes oradores do mundo antigo e como recomendava Quintiliano. Nos discursos da época, a preocupação com o convencer, com o inflamar os corações e com o estilo prevaleceram sobre o conhecimento sistemático das substâncias, das essências, das formas e de outros saberes derivados dos conceitos aristotélicos. Esse humanismo abraçou ainda as turbulências do século XVI, atacou costumes seculares da Igreja, a corrupção do clero e deu grande ênfase crítica a alguns princípios que a Igreja não tinha explicado convicentemente para alguns.

Foi além dos Alpes que o humanismo sofreu uma mutação marcante para a história da cultura do século XVI. Em *Diálogo ciceroniano*, Erasmo de Roterdã criticou diferentes características do humanismo italiano: não era justificável em seu entender uma distinção entre letramento e catequese. Não prezava, portanto, uma concepção de neutralidade das letras em face dos problemas do mundo. Essa linha argumentativa abriu caminho para a junção do humanismo com o Cristianismo.

Apesar das grandes expectativas que depositava nos estudos clássicos em busca de um cristianismo puro, ele viu um perigo: ‘sob o manto do renascimento da literatura antiga, o paganismo tentara levantar sua cabeça, e o mesmo se dava entre os cristãos que conheciam Cristo somente pelo nome, mas intimamente respiravam o neopaganismo germânico’. Na Itália, os eruditos se devotaram exclusivamente, e sob um disfarce pagão, à *bonae litterae*. Ele considerava isto como uma tarefa especial sua, a de contribuir para que as *bonae litterae*, ‘que têm sido, com os italianos, até agora quase pagãs, se acostumassem a falar de Cristo’.³⁶

Essa circunstância é relevante pois indica que um setor influente dos letrados europeus estava rompendo com aspectos fundamentais do modelo italiano. Lorenzo Valla

³⁶ “In spite of the great expectations he cherished of classical studies for pure Christianity, he saw one danger: ‘that under the cloak of reviving ancient literature paganism tries to rear its head, as there are those among Christians who acknowledge Christ only in name but inwardly breathe heathenism’. In Italy scholars devote themselves too exclusively and in too pagan guise to *bonae litterae*. He considered it his special task to assist in bringing it about that those *bonae litterae* ‘which with the Italians have thus far been almost pagan, shall get used to speaking of Christ’”. Huizinga, J. **ERASMUS and the Age of Reformation**. London: Phaidon Press, [s.d.]. p. 120.

(1407-1457), Boccaccio, Petrarca e outros percursores do humanismo podiam ainda fornecer elementos para o exaltado imaginário humanista, mas o humanismo também deveu muito de sua potência avassaladora aos relevantes eventos culturais de regiões situadas mais ao norte da Europa, que incorporaram elementos da tradição cristão ao culto às letras.

Garin reafirma que, na Itália, o foco dos estudos das letras direcionava-se essencialmente para a literatura, e a temática religiosa era relativamente pouco abordada³⁷, diversamente do que acontecia em outras regiões, onde os percursores humanistas fizeram um arranjo dos clássicos do Cristianismo com os do mundo pagão. A metodologia filológica será um instrumento essencial para as suas investigações, pois o seu uso permitirá a realização de algumas recomposições bíblicas e a justificação das críticas aos padrões escolásticos e da reparação de trechos da Vulgata.

O humanismo pretendeu purificar a linguagem pela qual é transmitida a Palavra eterna, desembaraçar a Escritura de suas imperfeições e apresentá-la sob uma nova luz. Fazendo isso, ele contribuiu para a Reforma, pondo em dúvida a autoridade da Vulgata e colocando a ciência filológica acima de qualquer magistério. Introduziu o método crítico nas ciências religiosas³⁸.

Versões da Bíblia em línguas vernáculas foram editadas e avalizadas sob os métodos em voga entre os humanistas e se espalharam rapidamente pela Europa. Reformas aconteceram no ambiente universitário, como a de criar cadeiras para abordagens humanísticas do texto sagrado. Em menos de dez anos, versões dos Salmos surgiram tanto em latim quanto na língua grega, árabe e hebraica. Cursos universitários de leitura dos Evangelhos, dos Salmos e de outras passagens bíblicas cresceram exponencialmente.

Entretanto, italianos, como Ficino, analisaram com metodologia moderna trechos paulinos; o humanista e cardeal italiano Sadoletto (1477-1547) professou em seu estilo em *Carta aos Romanos*. Já na Universidade de Oxford, pedagogos e eclesiásticos, adeptos das novas tendências, como John Colet (1467-1519) – este tido como um dos precursoros da Reforma –, influenciaram o pensamento de Erasmo e de humanistas ilustres. A lista é longa.

Percebe-se o esboço do humanismo cristão em obras como as do humanista

³⁷ GARIN, Eugenio. **La educacion en Europa 1400-1600**. Barcelona: Editorial Crítica, 1987. p. 23.

³⁸ DELUMEAU, J. **Nascimento e afirmação da Reforma**, op. cit., p. 78-79.

francês Jacques Lefèvre (1455-1536) – como se vê nos seus comentários às Epístolas de São Paulo (1509) – e em grande parte das obras de Erasmo de Roterdã, que tratam da relação entre letras clássicas e teologia. Humanistas influenciados por Erasmo, como Pietro Moselano (1493-1524), afirmaram a importância do ensino do grego no programa disciplinar humanista; diante de Henrique VIII (1491-1547), Thomas More (1478-1535) defendeu igualmente a língua grega; vários embates surgiram entre seguidores de Erasmo e setores mais conservadores da Igreja Católica.

Destaca-se, para a temática abordada, a polêmica na qual se viram envolvidos os professores do Colégio Santa Bárbara, na primeira metade do século XVI. O Colégio das Artes, obra de D. João III, teve, entre os seus professores, seguidores declarados e camuflados de Erasmo. Os vestígios dessa vertente do humanismo são visíveis de norte a sul do continente.

Na esteira dessa polêmica, o humanista francês Guilherme de Budé (1467-1540)³⁹ descreveu a transição do helenismo para o Cristianismo para mostrar que defender uma completa autonomia da cultura clássica, fechada em si mesma, era uma atitude débil e incompleta, pois se desconsideravam significativas contribuições cristãs. Assinalava também que o conhecimento cristão ganharia consistência maior ao associá-lo a instrumentos da cultura humanista, como a filologia. Budé defendeu a criação do Colégio de França, em Paris, e colaborou na fundação do Colégio Trilíngue, em Lovaina, os quais renovaram seus currículos ao darem destaque para as disciplinas clássicas. Verifica-se, desse modo, que os novos currículos escolares da época refletem o debate que acontecia nos círculos intelectuais.

Os diálogos e embates do humanismo com a cultura cristã modelaram decisivamente o pensamento cultural europeu na época e inflamaram praticamente os quatro cantos do continente europeu. A hostilidade contra a decadência das letras e contra o enrijecimento do pensamento escolástico, e a defesa de uma subjetividade ética e intimista nas manifestações religiosas, menos dogmática e mais afastada de um rigor sacramental que dizia refletir realidades distantes do homem – tais como os mistérios da Santíssima Trindade –, são tópicos essenciais que deram o tom desse movimento⁴⁰.

³⁹ Guilherme Budé considerava Erasmo “o pai do começo que se fez no nosso tempo”. Tal opinião era compartilhada por Jacques Charron (1534-1586), que também afirmava que Erasmo, com a tradução dos Evangelhos do grego (c. 1516) foi o grande pioneiro no renascimento das boas letras em uma época de despreendimento das influências bárbaras. Porém, por motivos de orgulho nacional, foi Francisco I quem recebeu menção especial de muitos escritores franceses na época. Ver: DELUMEAU, Jean. **A civilização do Renascimento**, op. cit., p. 86.

⁴⁰ DELUMEAU, Jean. **Nascimento e afirmação da Reforma**, op. cit., p. 81.

A valorização das letras humanas é traço comum aos humanistas cristãos, mas um segundo aspecto, que trata da ética subjetiva na relação com Cristo, constitui uma marca que toca raízes profundas e que decorre de uma grande influência de Erasmo. A contemplação sobrenatural dos mistérios da fé parece menos desejada que a meditação das virtudes humanas de Cristo, virtudes estas que na vida presente podiam ser objetos de reflexão e vivenciadas para o bem comum. A ênfase dada para as potencialidades naturais, que residiriam no espírito humano, é igualmente evidente nos escritos dos humanistas influenciados por Erasmo. Assim, a intimidade da fé e sua vivência são exaltadas em detrimento das práticas rituais, pastorais e devocionais advindas do mundo medieval.

O mundo intelectual ibérico ajustou, à sua maneira, os elementos do humanismo com os do Cristianismo. Um dos seus mais famosos humanistas do século XVI, Luis Vives (1493-1640)⁴¹, exaltava em seus escritos a relação harmônica que pode existir entre a cultura clássica e tradição cristã. Vives realizou tal empreendimento em diversas obras, mesmo entre aquelas que apresentam temáticas distantes desse assunto. Pretendia, com isso, trazer um modo de expressão, um estilo. Mais do que fazer uma apologia da união dos saberes, Vives a materializa em seus textos. Era ainda amigo de Erasmo e pode dizer-se que seu estilo era uma inspiração capital na cabeça dos humanistas contemporâneos.

Negar radicalmente a existência de uma congruência pontual entre os horizontes imaginativos desses humanistas e os dos primeiros evangélicos induz a erros. Algo absorvido por esses dois grupos emanava de uma fonte comum. A leitura depurada da Bíblia servia de exemplo disso. Essa postura afetava, como não podia deixar de ser, elementos angulares da estrutura da Igreja, como o seu magistério, a teologia tradicional, os cultos antigos, as devoções e, não raras vezes, as interpretações de doutores da Igreja.

Por conseguinte, o humanismo preparou a Reforma de dois modos: contribuiu para aquele regresso à Bíblia que era uma das aspirações de época; chamou a atenção para a religião interior, reduzindo a importância da hierarquia, do culto dos santos e das cerimónias.⁴²

Culmina tudo isso no programa da Reforma, que tem, entre os seus fundamentos, críticas a cultos e devoções católicas, e a exaltação do exame privado da revelação como

⁴¹ CASINI, Lorenzo. Juan Luis Vives [Joannes Ludovicus Vives]. **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Spring 2017 Edition. Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/vives/>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

⁴² DELUMEAU, Jean. **Nascimento e afirmação da Reforma**, op. cit., p. 82.

um atributo libertário. Nota-se que, diante dessas ambiguidades, não foram escassos os motivos para humanistas e protestantes aliam-se para agir contra um “inimigo” em comum. Apesar dessa união ser benéfica em alguns aspectos para os seus líderes, em outros, trouxe consequências, como a de afrouxamento do ânimo daqueles que podiam intensificar as concepções do germe humanista e dos seus sistemas doutrinários.

Com cautela, como era de seu feitio, mas com determinação, Erasmo ali conduzia uma operação bastante hábil. Dava cobertura a Lutero com sua autoridade e também com sua moderação.⁴³

Em um primeiro momento, os humanistas cristãos apoiaram a Reforma. Depois, quase ao final da terceira década do século XVI, pululavam comentários que apresentavam tendências opostas, ora a favor do lado católico, ora do lado protestante. Em número maior, apresentava-se a segunda tendência, principalmente em alguns países nórdicos e na França. Porém, brotava, em vista dessas mudanças, uma reação católica fervorosa, que se opôs firmemente ao espírito humanista – e a sua militância reativa e obsessiva dá a entender que havia um temor crescente às mudanças.

Se nos primeiros instantes Erasmo de Roterdã preferiu adotar certa reserva frente ao movimento luterano, mais tarde aproximou-se com o intuito de minar de vez a herança escolástica, monástica e o poder político que a Igreja exercia. Ele não entrou nesse embate sozinho, isto é, sem outras figuras humanistas influentes. Permaneceu fiel nesse combate, mesmo quando surgiram protestantes com pensamentos contrapostos ao seu – os objetivos em mente pareciam mais fundamentais do que as nuances ou diferenças doutrinárias. A continuidade de alguns dos ideais da Reforma – sem negar a necessidade de lapidar algumas afirmações de Lutero – e a sua força original era, no que dava a entender a linha de atuação de Erasmo, de uma indispensabilidade absoluta para a defesa da libertação do pensamento cultural e religioso.

[...] seus inimigos haviam criado, entre ele e Lutero, um vínculo indireto. Lutero, um seguidor, um testa de ferro de Erasmo, quem sabe? O humanista deve então ter compreendido que qualquer condenação de Lutero seria a condenação de si mesmo, um golpe mortal desfechado contra a causa da reforma humanista, contra sua causa ... Era preciso impedir, a qualquer custo, que os monges raivosos rejeitassem Lutero como herético. Era preciso, a qualquer custo, proteger Lutero, interceder por ele diante dos príncipes, dos prelados, dos grandes pensadores; formar a opinião pública e torná-la inatacável. Por fim, era preciso, a qualquer custo, pressionar Lutero, convencê-lo a ter cautela sem deixar-se levar ao irreparável.⁴⁴

⁴³ FEBVRE, Lucien. **Martinho Lutero, um destino**. São Paulo: Três Estrelas, 2012. p. 152.

⁴⁴ FEBVRE, Lucien. **Martinho Lutero, um destino**. São Paulo: Três Estrelas, 2012. p. 154.

Erasmus comprou a briga a favor do culto às letras e a uma depuração do Cristianismo. Grupos ortodoxos, despertados com a inesperada legião que se levantava ao seu lado contra as reformas modernizantes, encorajaram-se contra as críticas, com argumentos não tão distantes daqueles usados pelos monges italianos na polêmica com *Salutati*. Era contra essa força conservadora que Erasmo se dirigia e que o fez relegar, para segundo plano, as discordâncias possíveis que podia haver entre ele e grupos que se alimentavam da Reforma.

Por trás dos constantes ataques que sofreu de setores “conservadores” da Igreja – dirigidos às mais variadas vertentes do humanismo religioso, inclusive ao humanismo cristão –, Erasmo via uma tentativa de frear, ou até mesmo de destruir, os triunfos culturais do Renascimento. À medida que observava as tentativas de refutá-lo, em nome da defesa da tradição, e que percebia a ascensão da articulação da cultura humanista pelo luteranismo, mais convicto ficava de que as reações ortodoxas eram tentativas de extirpar a prática cultural e religiosa inovadora, que ameaçava romper os interesses e costumes enraizados na sociedade.

Naturalmente, não foi apenas um suposto “obscurantismo” que os colocou em uma posição contrária ao corpo da ortodoxia católica. Foi também o aprisionamento da mensagem cristã nas instituições e sistemas de um período da história. E assim os erasmistas, com outras vertentes do humanismo, criticaram vigorosamente o escolasticismo, a rigidez das suas formalidades e a *disputatio*. Acirradas disputas teológicas apontavam para a precariedade de uma exposição dogmática excessivamente racional e moral. E o formalismo lógico apresentado por modelos expositivos fechados aclarou-lhes a mente no sentido de perceberem como a mensagem cristã tinha sido diluída por práticas como essas. Era necessário, então, superar o escolasticismo, e não apenas purificá-lo.

Tais tentativas, que levavam para uma teologia positiva, passaram por caminhos tortuosos e desaguaram em princípios que se afastavam, não poucas vezes, dos dogmas católicos. Interpretações assertivas e literárias renovaram o estilo expressivo das ciências sagradas. A análise tradicional das revelações cristãs foi substituída pela análise filológica. Os mesmos métodos de compreensão de texto, aplicáveis às letras e às obras clássicas, estavam sendo aplicados à exegese bíblica.

A exegese positiva e a crítica à escolástica caracterizavam a atividade dos

humanistas cristãos, sobretudo daqueles que eram influenciados por Erasmo. Os embates do mestre de Roterdão servem como protótipo de vários outros protagonizados por diferentes figuras. E esse confronto, entre ortodoxos e humanistas cristãos, gerou uma marca indelével na cultura ocidental: apesar da investigação filológica e do positivismo exegético remontarem às primeiras experiências espirituais da Revelação Cristã, tais práticas interpretativas direcionavam a mensagem para um sentido histórico. Com isso, os teólogos tradicionais, que almejavam sínteses perenes para o drama humano na história e uma explicação total para todas as realidades, olhavam para essas habilidades com cautela, por causa do intrometimento de instrumentos humanísticos em questões que até então não lhes eram suscetíveis. A vida espiritual e contemplativa eram, para os acadêmicos da Idade Média, práticas essenciais para a descoberta e a captação de realidades e de verdades que não seriam possíveis sem o auxílio da graça divina, enquanto humanistas cristãos e correntes evangélicas almejavam o retorno aos primeiros momentos da cristandade com o auxílio de métodos clássicos, tendendo mais para uma via ativa⁴⁵.

Tais desavenças eram sustentadas por uma outra nascente: o espírito relativamente crítico dos humanistas. Em praticamente todo o mapa cultural europeu da época, esses eruditos se fizeram presentes e, com suas penas, denunciavam e rejeitavam a tradição, o senso comum religioso e a autoridade eclesiástica. A crítica constante visava à superação de qualquer tipo de “dogmatismo contagioso, inquebrantável e escolástico”. Erasmo, mais uma vez, é um grande ícone nesse quesito para seus pares, que guardavam por ele uma devoção quase medieval, embora alguns historiadores afirmem que o mestre de Roterdã talvez desconhecesse a dimensão transformadora que o seu espírito crítico podia exercer.

Erasmus talvez nunca percebeu totalmente quanto seu método crítico-filológico sacudiria os fundamentos da Igreja. Ele ficou surpreso perante seus adversários ‘que não poderiam acreditar que toda a autoridade deles pereceria de uma só vez quando os livros sagrados pudessem ser lidos em sua forma pura, quando as pessoas tentassem entendê-los no original’. Ele não percebeu o que a autoridade intocável do livro sagrado significava. Alegra-se porque a Sagrada Escritura nunca esteve tão perto, porque todas as obscuridades são trazidas à luz pela consideração não apenas do que está dito, mas também por quem disse e para quem, em que momento, ocasião; o que precede, o que vai em seguida. Em uma palavra, pelo método da crítica histórico-filológica⁴⁶.

⁴⁵ RUEGG, Walter. Temas. In: RUEGG, Walter. **Uma história da universidade na Europa: as universidades na Idade Média**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1996. v. II. p. 7.

⁴⁶ “Erasmus perhaps never quite realized how much his philological-critical method must shake the foundations of the Church. He was surprised at his adversaries 'who could not but believe that all their authority would perish at once when the sacred books might be read in a purified form, and when people tried to understand them in the original'. He did not feel what the unassailable authority of a sacred book meant. He rejoices because Holy Scripture is approached so much more closely, because all sorts of

Essa postura crítica era já uma marca dos humanistas italianos, como Boccaccio, ou até de humanistas franceses como Nicolau Bourbon (1524-1577), que escapou das fogueiras da Inquisição.

Do humanismo cristão, brotaram concepções religiosas, como o irenismo, que tentou reunir racionalmente os diversos esquemas apologéticos cristãos; o espiritualismo fabrista; seguidores de Erasmo; e o movimento luterano. O que os une é uma oposição às práticas católicas (menos intensa em umas correntes e mais em outras) e um desejo de retornar aos primeiros momentos da cristandade. Criticam, portanto, o formalismo católico e outras manifestações religiosas enrijecidas pelo hábito, desconectadas, no entender deles, da inspiração original. O Cristianismo devia ser interiorizado, vivido em espírito, e diversos tipos de culto exterior que lembrassem a rigidez de dogmas seculares foram desprezados por seus signatários.

Os espíritos motivados pelo humanismo pouco se importavam com os artifícios religiosos enraizados no solo europeu desde a Idade Média. O *escolasticismo* acadêmico medieval estava sem vida, sem espírito – em vias de superação. Ao atacar os hábitos do clero, o poder eclesiástico, as diversas e antigas ordens religiosas, as manifestações populares de fé e outros símbolos católicos, esses críticos destacavam o caráter vivaz do *espírito*. Erasmo, em o *Elogio da loucura*, ironiza o aristotelismo escolástico:

Os apóstolos conheceram a mãe de Jesus; mas qual deles demonstraria, tão filosoficamente como os nossos teólogos, que ela fora preservada da mácula deixada por Adão? Pedro recebeu as chaves, e certamente daquele que não as confiaria a um indigno; mas não sei se ele compreenderia alguma vez a sutileza de que ‘aquele que tem a chave da ciência é aquele que não tem a ciência’. Eles baptizaram por toda a parte, mas também não formularam doutrina sobre quais sejam as causas formal, material, eficiente e final do baptismo; nem fizeram menção do seu carácter débil e indelével⁴⁷.

E, depois, falando dos apóstolos, afirma: “Adoravam é certo, mas em espírito, nada mais segundo do que a palavra evangélica: Deus é espírito”.

Das linhas que surgiram do humanismo cristão, talvez a que procurou congregar com as mais variadas tendências foi o irenismo, que conseguiu adaptar alguns contrastes

shadings are brought to light by considering not only what is said but also by whom, for whom, at what time, on what occasion, what precedes and what follows, in short, by the method of historical philological criticism”. HUIZINGA. J. op. cit., p. 81. Tradução de José Lima.

⁴⁷ ROTERDÃO, Erasmo de. **O elogio da loucura**. Lisboa: Guimaraes Editora, 1970. p. 48-49.

que podia haver entre os pensamentos de Erasmo com os de outros pensadores influentes; mas, de todo modo, a seita irenista não se desvirtuou das linhas gerais do humanismo cristão. Já os humanistas evangélicos elaboraram uma concepção católica que destoava dos dogmas e ensinamentos oficiais do catolicismo – e, para piorar a situação, a posição deles perante a Reforma foi de relativa cumplicidade; atitude esta desafiadora aos arautos da tradição católica.

O “formalismo” católico e toda a organicidade burocrática, refém de esquemas escolásticos, distantes, no entender dos humanistas, da inspiração cristã original, eram apontados como verdadeira causa das revoltas e do movimento iniciado por Lutero. Não se admitia, entre os humanistas, que o estopim das manifestações revoltosas fosse atribuído somente à revolta de um monge agostiniano: o aperfeiçoamento da doutrina pelas letras era uma inspiração fundamental do movimento cultural.

Revelava-se, nesse contexto, a confiança em um progresso da fé, amparada pelo aparecimento de instituições que adotavam, aos poucos, os saberes desejados pelos humanistas. Assim, não seria o uso da força a garantia da reforma, mas as modificações de natureza intelectual que se processavam. Tornava-se necessária, no entanto, uma correção dos “equivocos” provocados na fase inicial do humanismo, atrelando a crença em um avanço doutrinário à indulgência para com as divergências e erros internos. Tais reparos renovaram e impulsionaram as demandas humanistas. Por essas razões, homens de saber de regiões distintas aceitaram, em graus variados, a novidade evangélica.

A relação nebulosa, entre humanistas e luteranos, exemplificava-se na visão um tanto ambígua que Erasmo tinha de Lutero. O mestre humanista considerava o reformador uma figura indispensável na luta contra os “tiranos mendicantes”. A título de exemplo, Philip Melancthon⁴⁸, que apoiou a causa luterana e procurou sistematizar a Reforma, chegou a escrever para Erasmo que tanto ele quanto Lutero concordavam com as críticas que eram feitas aos rituais católicos, mas que discordavam dele principalmente em questões relativas à salvação da alma humana⁴⁹.

As reformas do sistema educativo propagadas por Melancthon atingiram, com

⁴⁸ Segundo KUROPKA, Nicole. **Melancthon between Renaissance and Reformation: From Exegesis to Political Action**. Carlisle: Paternoster, 1999. p. 161, a fusão de alguns elementos da Renascença com outros da Reforma são evidentes quando se analisa a retórica de Melancthon. Como outros humanistas, Melancthon rejeitou as práticas escolásticas em vista da necessidade de ter uma expressão mais lúcida e, além disso, tinha alta estima por Florença por ser a primeira cidade a receber eruditos com formação clássica.

⁴⁹ TRACY, James D. **The Politics of Erasmus: a Pacifist Intellectual and his Political Milieu**. Toronto: University of Toronto Press, 1978. p. 149.

o decorrer do tempo, também o ensino superior e escolar dos territórios católicos, demonstrando o caráter, pelo menos em princípio, transconfessional do humanismo, assim como a sua dinâmica intelectual inerente. Na Alemanha, o Humanismo abriu caminho para a Reforma.⁵⁰

Talvez seja possível afirmar que algumas atitudes que se coadunam com as virtudes cristãs – como o espírito de concórdia, o respeito ao livre-arbítrio do homem e a consciência de que o mundo católico parecia estar distante do anúncio evangélico primitivo – estiveram ausentes das reflexões que motivaram a reação católica. Aos poucos, uma reação aos desvios gerados pela Reforma, por parte dos setores mais ortodoxos, foi se consolidando, embora uma abertura ao diálogo não se revelasse frequente nos eventos da época.

O arranjo das diferentes ordens religiosas, fomentado pelas múltiplas polêmicas religiosas, uniu o poder clerical com a disposição crescente da Cúria em reagir – o que tornou iminente o reavivamento de uma disciplina moral combinada com a ortodoxia da Igreja. Tudo o que até então estava disperso no mundo católico parecia anunciar, diante das provocações humanistas, uma ressurreição. O espírito da reação, surdo para os gritos do seu tempo, dava a entender que pretendia passar como um dilúvio pelos acontecimentos.

No entanto, uma boa parte dos humanistas cristãos se recusava a participar de um cisma e sinalizou em vários momentos a vontade de permanecer na Igreja – inclusive entre os seguidores de Erasmo. O que os motivava não era um rompimento total, mas o desejo de inculcar um espírito de renovação dentro da estrutura católica.

A vida do Cardeal Wosley, que se opôs, junto com Thomas Morus (autor de *Utopia*), à anulação do casamento de Henrique VIII com Catarina de Aragão, é um testemunho disso. Ambos patrocinaram a consolidação do ensino de humanidades na Inglaterra. O dominicano alemão Johann Dietenberger, colaborando para a contenção da influência do movimento luterano nas edições bíblicas, compôs uma edição da Bíblia com adaptações que, em muitos aspectos, se aproximou da versão heterodoxa.

A relação dos humanistas cristãos com a Igreja é rica em nuances, com limites mal definidos, e boa parte deles não queria se comprometer com as consequências das revoltas iniciadas pelo movimento luterano.

Questionar a autoridade da Igreja nunca foi, no entanto, a intenção de Erasmo, nem romper sua unidade como os reformadores almejavam ao declararem a

⁵⁰ SALZER, Georg. O humanismo na Europa Central (1450 – 1536/50): um resumo. In: **A caminho do mundo moderno**. Maringá: UEM, 2007. p. 100.

suprema autoridade da *sola scriptura*. Junto de outros de sua geração, estava ansioso por ver a Igreja católica reformar a si própria. Manteve-se leal à Igreja por toda sua vida. O que o conduziu foi uma convicção apaixonada de que a Bíblia tornava possível o encontro pessoal com Cristo, que podia trazer transformação pessoal e renovação interior da vida do cristão individual, da Igreja e da sociedade.⁵¹

O radicalismo e os métodos empregados pela corrente evangélica alimentaram a censura católica contra os humanistas. Contudo, estes últimos mostravam-se convencidos de que o luteranismo pregava apenas um estilo alternativo de praticar a fé, sem atacar o núcleo da tradição. A crítica dirigia-se aos costumes exteriores, às devoções, ao formalismo ritualístico católico em geral.

O relativo desentendimento com os luteranos não simbolizava um recuo nem um sinal de reacionarismo católico. Os seguidores de Erasmo reprovavam o anseio evangélico de voltar ao primitivismo cristão, como se tal restauração representasse a salvação do Cristianismo e o único caminho autêntico da fé. Embora apoiassem o combate contra o escolasticismo, que teria pulverizado o *espírito* cristão, o resgate da pureza primordial era motivo de controvérsias⁵².

A apologia do retorno à Patrística ou às inspirações primitivas é algo pendular na história da Igreja. Volta à tona em momentos de tensões culturais. Esse tipo de consulta aos textos sagrados dos Pais da Igreja esteve presente no debate pré-conciliar em meados do século XX, nos debates sobre ecumenismo e foi fator de inspiração para as reformas evangélicas; os humanistas cristãos também recorreram aos primeiros padres assim como reformadores e fundadores de ordens monásticas. Por outro lado, o integrismo católico, ortodoxo, caracterizava-se pela defesa do medievalismo, como se esse período manifestasse a verdadeira ordem cristã no mundo, com as suas instituições, com os seus costumes, celebrações e concepções teológicas.

No entanto, a história da Igreja Católica demonstra, por meio de seus diversos concílios e reformas, que a sua reflexão autocrítica tende a ser demorada e que só gradativamente o seu corpo eclesial vai adaptando os seus costumes e ensinamentos perenes às transformações históricas.

⁵¹ “It was never, however, Erasmus' intention to question the authority of the church, nor to rupture its unity as the reformers were to do by claiming supreme authority for scripture alone. With others of his generation, he was eager to see the Catholic church reform itself, but he remained loyal to it throughout his life. What drove him was a passionate conviction that the Bible made possible a personal encounter with Christ that could bring about personal transformation and an inner renewal of the life of the individual Christian, of the church, and of society”. JENKINS, Allan K, *Biblical Scholarship and the Church: A Sixteenth-Century Crisis of Authority*. Burlington: Ashgate, 2007. p.28. Tradução de José Lima.

⁵² TRACY, James D. op. cit., p. 155.

Nenhuma das iniciativas religiosas que surgiram na história da Igreja parecia esgotar todas as possibilidades do Cristianismo. A capacidade de adaptação da Igreja aos diferentes momentos mostrou-se em eventos como o combate ao gnosticismo (séculos I e II), ao arianismo (séc. IV), pelagianismo (séc. V) e a outras heresias. A estruturação do pensamento escolástico – que teve entre os seus maiores filósofos Santo Tomás de Aquino (1225-1274) –, a formação de escolas monacais, a ordem jesuíta e o seu papel na Contrarreforma, entre outros exemplos que podemos citar, mostram a maleabilidade da tradição aos ventos temporais.

No contexto do Renascimento, a releitura dos primórdios do Cristianismo valeria como método reeducador da experiência da fé, rumo a um desnudamento da roupagem medieval. Obviamente, essa mutação não devia desembocar em um outro tipo de cristalização que podia gerar uma outra espécie de sobrecarga para outras gerações. O espírito devia mover-se na história, readaptando-se às diferentes circunstâncias que se apresentavam.

Desse modo, o que tinha de divino no Cristianismo estava na fé, no amar a Deus acima de todas as coisas, enquanto a prática demandava uma vivência nesse mundo, histórica e inspirada pelo espírito. Não devia ser aplicada uma fórmula geral e ritualística dos céus medievais aqui embaixo, mas, sem perder a fé, o homem teria de adaptar-se aos movimentos do mundo, para, assim, o espírito cristão se revelar no mundo. Esse modo de pensar a fé esteve atrelado ao humanismo cristão, principalmente ao que estava sob a influência de Erasmo.

Marcel Bataillon⁵³, comentando o livro *Paraclesis*, de Erasmo, diz estar ali o miolo do humanismo cristão:

Se é certo que os cristãos são seus discípulos, então não há nada a fazer senão

⁵³ “Si es cierto que los cristianos son sus discípulos, entonces no tienen que hacer otra cosa sino acudir a su palabra: ésta puede prescindir muy bien de los comentarios y especulaciones que la oscurecen sob pretexto de iluminarla [...]. Así, la tarea urgente entre todas es la de hacer resonar la palabra de Dios. Será preciso que cualquier mujer lea los evangelios y las epístolas, y que estos libros se traduzcan a todas las lenguas de la tierra [...]. Los enemigos jurados de esta vulgarización ilimitada del Evangelio son los teólogos profesionales y los frailes, que se atribuyen una especie de monopolio del cristianismo puro. Pero el teólogo digno de este nombre bien puede ser un tejedor o un jornalero: no es el que diserta sabiamente sobre la inteligencia angélica, sino aquel que, liberado de toda impureza, comienza a vivir la vida de los ángeles. La filosofía de Cristo debe ser vivida, no argumentada [...]. Erasmo no puede abordar seriamente un aspecto cualquiera del cristianismo esencial sin que su concepción de este cristianismo se halle sobreentendida íntegramente: es menos una concepción que un movimiento, el movimiento que se desembaraça de todas las cargas acumuladas y las arroja lejos hasta mostrar, desnuda, esa disposición del alma en que consiste el verdadero cristianismo. Cada vez más y más, en los años que siguen, insistirá Erasmo en la simplicidad de la ley de Cristo y en la libertad cristiana. BATAILLON, Marcel. **Erasmus y España**. Mexico: Fondo de Cultura Económica. 1950. p. 88-89. Tradução de José Lima.

recorrer à sua palavra: esta pode perfeitamente prescindir dos comentários e especulações que a obscurecem sob pretexto de iluminá-la [...]. Assim, a tarefa mais urgente é a de fazer soar a palavra de Deus. Será preciso que qualquer mulher seja capaz de ler os evangelhos e as epístolas, e que estes livros ganhem traduções em todas as línguas da terra [...]. Os archi-inimigos desta vulgarização ilimitada do Evangelho são os teólogos profissionais e os frades, que atribuem a si uma espécie de monopólio do cristianismo puro. Mas o teólogo digno deste nome bem pode ser um tecelão ou um jornaleiro; não é ele quem discursa sabiamente sobre a inteligência angélica, mas aquele que, liberado de toda impureza, começa a viver a vida dos anjos. A filosofia de Cristo deve ser vivida, não discutida.

E acrescenta:

Erasmus não pôde abordar seriamente qualquer aspecto do cristianismo essencial sem que sua concepção deste mesmo cristianismo estivesse subentendida integralmente: é menos uma concepção que um movimento, e movimento que se liberta de todas as cargas acumuladas e as atira para longe, até mostrar, nua, essa disposição da alma em que consiste o verdadeiro cristianismo. Cada vez mais, nos anos seguintes, Erasmus insistirá na simplicidade da lei de Cristo e na liberdade cristã.

As derivações da escola humanista distinguiam-se em suas concepções acerca dos ordenamentos seculares e de suas concepções históricas. Possivelmente, nem todas as escolas tinham uma concepção muito apurada da fluidez dos acontecimentos, da necessidade de contextualização dos eventos e dos aspectos conjunturais, pois poucas pretendiam promover uma ruptura decisiva com a Igreja Católica. Antes procuravam a manutenção da tradição, em um tom conciliador, como proposto pelas concepções irenistas.

Erasmus e seus mais próximos seguidores nunca abandonaram a esperança descabida de que as divisões surgidas da Reforma pudessem ser curadas por um discurso racional e um acordo. Ele escreveu repetidamente sobre a necessidade de moderação e boa-vontade, e nunca considerou os Protestantes como realmente perdidos para a religião cristã.⁵⁴

De qualquer modo, por mais que um tom pacifista fosse usado para defender as mudanças, teólogos conservadores se mostravam resistentes às novas demandas. Os ideais propagados pelo erasmismo resvalavam, segundo eles, nas verdades promanadas pelos dogmas e mais acentuavam a importância da vida no espírito do que as convicções e os rituais religiosos. Ao afirmar que a polêmica entre luteranos e católicos ortodoxos se

⁵⁴ “Erasmus and his closest followers never gave up their forlorn hope that the divisions growing out of the Reformation could be healed by rational discourse and compromise. He wrote repeatedly about the need for moderation and goodwill and never regarded the Protestants as truly lost to the Christian religion”. NAUERT, Charles G. **Humanism and the Culture of Renaissance Europe**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 188. Tradução de José Lima.

restringia a assuntos relativos às devoções e aos costumes, esvaziava-se a crença de ambos lados – atitude que perturbava os dois segmentos de igual maneira.

Percebe-se que reduzidas não foram as motivações para o clima de tensão entre os ortodoxos e os humanistas evangélicos. A crítica ferrenha à metodologia escolástica, as denúncias constantes contra o formalismo de origem medieval, a preferência dada ao intimismo religioso, em detrimento do culto externo da fé, e a exaltação do pacifismo incendiaram o imaginário dos conservadores inflamados. Por outro lado, a radicalização dos ativistas evangélicos justificou, até certo ponto, a percepção e a exaltação de seus antagonistas.

Protestantes moderados, como Melanchton e Martin Bucer, uniram-se a católicos moderados como Johannes Gropper e o Cardeal Gasparo Contarini em uma série de colóquios religiosos malogrados que tentaram solucionar as divisões teológicas. Mesmo assim, estas negociações mostraram que ambos os lados continuavam com muitas crenças em comum. Após Lutero e o Papa repudiarem os acordos doutrinários formulados em Regensburg, a influência dos católicos humanistas moderados junto à Igreja Romana esmoreceu. Erasmo apareceu em muitas listas de livros proibidos, e o primeiro Index Romano de Livros Proibidos listou-o entre os autores cujos livros estavam proibidos integralmente.⁵⁵

1.5 O humanismo cristão na Espanha

O contato com a cultura política e literária de terras italianas acendeu a chama do humanismo na Espanha desde o século XIV⁵⁶. Criação e reformas de universidades, várias traduções de obras clássicas e um depósito valioso de livros tornaram-se mais frequentes ao final do século XV. Algumas bibliotecas espanholas evidenciam até hoje a grande movimentação humanística nesse período. Nos anos de 1500, a inserção das disciplinas humanísticas no currículo das universidades dá outro testemunho dessa mudança. Por meio de uma série de reformas iniciadas em suas instituições de ensino

⁵⁵“Moderate Protestants like Melanchthon and Martin Bucer joined moderate Catholics like Johannes Gropper and Cardinal Gasparo Contarini in a series of religious colloquies that attempted but ultimately failed to heal the theological divisions. Even so, these negotiations did show that the two sides continued to hold many beliefs in common. After both Luther and the pope repudiated the doctrinal compromises formulated at Regensburg, the influence of moderate Catholic humanists within the Roman church waned. Erasmus appeared on many lists of forbidden books, and the first Roman Index of Forbidden Books listed him among authors whose books were prohibited without exception”. NAUERT, Charles G. **Humanism and the Culture of Renaissance Europe**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 188. Tradução de José de Lima.

⁵⁶ BATLLORI, Miguel. **Humanismo y Renacimiento**. Barcelona: Editorial Ariel, 1987. p. 4. Batllori afirma que o contato político e literário com a Sicília e com Nápoles, desde os tempos de Pedro I de Castela (1350-1369) até os de Afonso V de Aragão (1416-1458), assim como as expedições já nos tempos de Jaime II (1286-1327), explicam a razão do humanismo espanhol em seus primórdios ter uma marca mais helênica do que latina.

mais famosas, como a de Alcalá, a face do humanismo ganhou formas matizadas.

Eruditos espanhóis, que tinham apenas domínio da cultura humanista, aventuraram-se em interpretações teológicas – comportamento muito parecido com o que já acontecia em outros locais. Navegavam, assim, em águas que antes eram exploradas por teólogos formados. Em uma época em que a polêmica em torno dessa temática estava instalada em todos os cantos da Europa, não é difícil imaginar que algo do mesmo naipe fosse experimentado pelas letras hispânicas.

Em algumas escolas espanholas, inauguradas no começo do século XVI, o ensino de línguas – como o grego, latim e hebraico –, era uma realidade, e não tardou o momento em que elas se imiscuíram no ensino da teologia. Por esse motivo, muitos tiveram problemas com a Inquisição; mesmo nesse clima de perseguição, havia humanistas que denunciavam aqueles métodos “exaustivos” da escolástica.

Antônio Nebrija (1441-1522), formado pela Universidade de Salamanca, onde exerceu grande papel intelectual, usou do seu conhecimento clássico para interpretar passagens bíblicas e, ao ser criticado por tais atividades, recorreu à patrística. Autor da primeira *Gramática Castellana*, combateu a escolástica decadente⁵⁷.

Pedagogos influenciados pelo humanismo italiano, como Aires Barbosa (1470-1540), não cessavam de denunciar a precariedade do estilo escolástico, colocando-o como responsável pela decadência da cultura clássica – coisa que os humanistas italianos já faziam bem. Percebe-se – nesses poucos exemplos quase repetitivos – o quão determinante eram os ventos trazidos, de outras fronteiras, pelo humanismo.

Professor de gramática e de retórica, em Alcalá e em Salamanca – duas universidades que experimentaram intensamente as transformações ocorridas nesse período –, Alonso de Herrera (1470-1539) travou uma polêmica contra os escolásticos após divulgar um texto, de sua autoria, em que tecia fortes críticas aos seguidores de Aristóteles. Ao lado de professores, como Pedro Núñez Vela (c. 1492-1546) (professor de grego, de hebraico e de latim), liderou grupos que desprezavam o ensino das categorias aristotélicas. Herrera era um erudito que trabalhou para incorporar o método filológico no estudo da teologia.

Discípulo de Nebrija e um dos principais divulgadores de Erasmo em território espanhol, Juan Maldonado (1485-1554), fazendo fileira com outros humanistas, não se cansava de aclamar o mestre roterdão como gênio da época. Foi adepto de um humanismo

⁵⁷ BATAILLON, Marcel. *Erasmo y España*. Mexico: Fondo de Cultura Económica. 1950. p. 164.

mais comprometido com a causa, movendo-se do humanismo literário ao apologético.

Afloravam nesse contexto um considerável número de personalidades que criticavam fortemente a escolástica – e de maneira ousada ao padrão inquisitorial. Professores de universidades tidas como mais conservadoras realizavam leituras de cunho humanista⁵⁸. E tais atitudes, que deviam parecer no mínimo desafiadoras, não eram monopólio do mundo acadêmico. Citações a Erasmo espraíram-se para todas as esferas. Um agente político de Carlos V, Alfonso de Valdés (1490-1532), irmão de um protestante influente (Juan de Valdés), também ajudou a divulgar o trabalho de Erasmo.

As reações contra a intromissão dos humanistas espanhóis na esfera teológica deviam ser mais do que esperadas. O zelo excessivo com o estilo e a forma de sua expressão, marca da cultura humanista letrada, tornou-se um dos alvos preferidos pelos ortodoxos. Opositores de Erasmo obtiveram decretos onde se condenavam os erros do humanista. Religiosos que gozavam de simpatia, e que eram ouvidos pelo povo, insistiram contra os aspectos mais escandalosos do humanismo cristão. Mencionavam as críticas que humanistas proferiam contra as suas devoções e às demonstrações de piedade popular, como os cultos às imagens de santos e aos milagres atribuídos às relíquias.

Ao consultar obras de Erasmo e analisar os seus comentários ao Novo Testamento, em que invocava a autoridade dos Pais da Igreja para criticar a validade dos dogmas e das instituições eclesiais, tornava-se relativamente fácil aos padres espanhóis elaborarem um catálogo com as heresias observadas. Entre elas, destacava-se o ataque ao culto da Virgem Maria, à autoridade papal, aos jejuns, às celebrações, ao celibato, à cultura escolástica, à veneração aos santos, às relíquias e peregrinações etc.

Tudo o que lembrava um ritual exterior, de origem medieval, estava – como puderam constatar esses padres espanhóis ortodoxos – na linha de ataque de Erasmo. Assim, continuavam a responsabilizá-lo das mais graves heresias, inclusive contra o mistério da Santíssima Trindade, a divindade de Cristo e do Espírito Santo, o sacramento do batismo e da eucaristia.

Um conjunto de suspeitas e difamações deram origem a um embate direto entre mosteiros espanhóis e Erasmo⁵⁹. No começo de 1527, o Papa Clemente VII (1478-1534)

⁵⁸ Antonio de Nebrija foi um dos grandes responsáveis pela renovação humanística no ensino universitário da Espanha e a sua atuação foi motivo de várias controvérsias. BATAILLON, Marcel. **Erasmus y España**. Mexico: Fondo de Cultura Económica. 1950. p. 108.

⁵⁹ A história, bem documentada, é relatada em: DIXON, Ralph E. **Erasmism in Spain: the Valladolid Conference of 1527**. Disponível em: <http://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=hist_etds>. Acesso em: 2 maio 2018.

instruiu o Inquisidor-geral, Alonso Henrique, a realizar uma investigação formal dos textos erasmianos. Dominicanos, beneditinos e franciscanos foram obrigados por Dom Alonso Manrique (1471-1538), Inquisidor-geral da Espanha, a relatar se havia algo errado ou perigoso nas obras de Erasmo. Os religiosos foram convocados, junto com professores e alunos de Salamanca e de Alcalá, para uma conferência em Valladolid.

O objetivo desse encontro era o de verificar a ortodoxia das ideias de Erasmo. Logo depois, o mestre humanista foi informado, por alguns de seus seguidores espanhóis, das acusações que já tinham sido apresentadas a Manrique. Em 13 de março, o valenciano Pedro Joan Olivar (1500-1559) escreveu-lhe enviando também os artigos dos religiosos que tinham se reunido em Valladolid. Como relatado por Juan Vergara (1492-1557) em longa carta a Erasmo, os preparativos para a conferência já estavam em andamento no final de abril de 1527.

A assembleia solene com os teólogos e os professores convocados aconteceu ao final de junho. Minutas detalhadas das reuniões foram mantidas pelo secretário Juan Garcia. Até 13 de agosto, quando Manrique teve de retardar as reuniões, elas aconteciam ao menos três vezes por semana. O número de teólogos presentes na conferência ficava sempre próximo dos trinta. Entre eles, as opiniões sobre a ortodoxia de Erasmo estavam divididas, quase meio a meio, e os delegados tendiam a votar de acordo com sua afiliação religiosa ou acadêmica.

Grande parte dos dominicanos e franciscanos pronunciaram-se contra Erasmo, ao passo que as outras ordens fizeram o contrário. Somente um teólogo da universidade de Alcalá se posicionou contra Erasmo, Pedro Ciruelo (1470-1548). Ao fazê-lo, ele se alinhou com o grupo de Salamanca. Os delegados de Valladolid eram antierasmianos convictos, à exceção de algumas pessoas influentes, como Antonio de Alcaraz (1484-1556), professor de Filosofia, e Alonso Enríquez (1497-1577), diretor da Universidade.

Somente quatro das vinte e duas proposições sujeitas à investigação inquisitorial foram tratadas em Valladolid. A conferência progrediu demoradamente porque os delegados, que pertenciam à tradição escolástica, insistiram em revisar, repetidamente, os mesmos documentos sob perspectivas diferentes. Além disso, em vez de encaixar os trechos suspeitos em um contexto mais amplo, relacionando-os a outros escritos de Erasmo, os teólogos normalmente analisavam frases e palavras isoladas.

O fracasso em conduzir as discussões a um veredicto deveu-se aos métodos e aos comprometimentos dos delegados envolvidos, independentemente de serem contra ou a favor de Erasmo. Havia correntes diferentes de opinião no encontro; algumas optavam

pela condenação de Erasmo ou dos métodos filológicos que ele empregava; outras eram só elogios a seus estudos e escritos. Ao todo, pelo menos quatorze votos foram abertamente favoráveis a Erasmo.

Não obstante o surto de peste que matou dezenas de milhares de pessoas, são conhecidas as propostas escritas nos artigos que não foram discutidos por falta de tempo. Se as reuniões não tivessem sido interrompidas, religiosos e acadêmicos analisariam os pronunciamentos de Erasmo a respeito de assuntos como o poder do papa, os sacramentos, celebrações, os doutores da Igreja, os Padres da Igreja, a devoção aos santos, as indulgências etc.

Os quatro itens que foram realmente discutidos são: afirmações de Erasmo sobre a Trindade, a divindade de Cristo, a natureza divina do Espírito Santo e a Inquisição. Para cada proposição, os teólogos reuniam passagens suspeitas, tiradas principalmente das *Annotationes* de Erasmo, mas também de *Paraphrases* e *Colloquia*. Em alguns momentos, foram analisadas obras inteiras. Como exemplo, o colóquio *Inquisitio de fide* foi apresentado pelos críticos de Erasmo como prova das suas ideias heterodoxas relativas à punição dos hereges. Citando sentenças paulinas, como “as más companhias corrompem os bons costumes”, os potenciais inquisidores tiravam de *Inquisitio de fide* divagações suspeitas para anular *Colloquia* em sua totalidade.

Constata-se, diante das querelas em terras espanholas, que já estavam postos os obstáculos à penetração de Erasmo na Espanha.

1.6 Aspectos e querelas do humanismo francês

A fase inicial do humanismo francês foi marcada por uma relação equilibrada entre escolástica e estima pelos clássicos e pela retórica⁶⁰. As agitações religiosas e as novidades culturais que fermentavam na Europa não tinham perturbado significativamente os pensadores até o final do século XV.

No século posterior, a polêmica religiosa modelou todo o debate sobre cultura letrada, infestou as instituições escolares francesas que ensinavam humanidades (gramática, oratória, retórica, leitura de autores clássicos etc.). Clássicos do mundo antigo

⁶⁰ NAUERT, Charles G. **Humanism and the Culture of Renaissance Europe**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 133. Nauert afirma que a influência do humanismo ao estilo italiano na França sofreu grande resistência da intelectualidade francesa por causa de uma espécie de orgulho regional.

acabaram dando o tom do discurso no mundo universitário e parecia haver uma verdadeira ânsia de leitura pelas obras deles.

Quase na metade do século XVI, as Faculdades de Artes – que, devido à valorização das humanidades, já cresciam em número maior do que o das faculdades tradicionais (Teologia, Direito e Medicina) – foram ocupadas principalmente por humanistas. E, como não podia deixar de ser, as obras de Aristóteles, lecionadas nesse espaço até então, foram progressivamente substituídas pelas obras de intelectuais humanistas.

Testemunhos, como os do filósofo aristotelista escocês, John Major (1467-1550), contam o abandono das disciplinas tradicionais pelos alunos – tal particularidade ele atribuía às consequências do movimento luterano e à insaciável e envaidecida busca de reconhecimento. Outras poderiam ser as causas, além das apontadas pelo filósofo, pois, nas redes de contato parisienses, influentes humanistas, como Erasmo, já estavam trabalhando para aplicar os seus métodos no ensino de teologia.

Mais tarde, já era maior a quantidade de humanistas consolidando essa iniciativa e, entre eles, destacam-se figuras como Ettiene Dolet (1509-1546), Rabelais (1494-1553), Guilherme Budé (1467-1540) etc. Aos poucos, o estudo de humanidades deixava de ser lecionado à parte – de um conjunto de disciplinas auxiliares passa a ter, por sua vez, maior influxo sobre a vida intelectual, ativa e religiosa, inclusive.

Ainda que relativamente tardia, a inversão hierárquica dos saberes no ambiente educacional francês teve efeitos equivalentes aos de outras regiões. Mais uma vez, discute-se a aplicabilidade da filologia e da historicidade em interpretações teológicas. Multiplicam-se a edição de obras humanísticas que tratam de pedagogia, história, traduções do mundo clássico, de poetas e outras que não hesitam em discorrer sobre religião. A reação conservadora, obviamente, dá as suas caras aqui também.

O cardeal italiano Girolamo Aleandro (1480-1542), oponente de Lutero, após receber um convite de Luís XII (1462-1515), tornou-se professor de belas-letas em Paris. Incentivou o aprendizado de grego entre seus alunos para que pudessem ler parte da Bíblia no original. Anos mais tarde, esse método estava presente nas escolas. Tanto a cultura letrada quanto o humanismo evangélico já gozavam de alta reputação nas rodas sociais e intelectuais parisienses.

O Collège de France, fundado em 1530, reflete todo esse quadro de mudança. Assim como já havia acontecido em algumas outras regiões, foi uma instituição criada especificamente para o ensino de línguas, tendo a filosofia e outras ciências ocupado um

lugar mais ou menos secundário. Além de latim, grego e hebraico, outras línguas, como as orientais, entraram nesse quadro de mudança.

O helenista e professor do Collège de France, François Vatable (1495-1547), procurava por edições em hebraico da Bíblia – impressas pelo tipógrafo Robert Estienne (1503-1559), este convertido ao protestantismo ao fim de sua vida – para uso escolar. Pelas conexões que são feitas, que bebem em certo grau da mesma fonte, depreende-se que esses professores usavam técnicas contrárias ao que se esperava da tradição escolástica. Se nem todos eram extremamente heterodoxos, e defendiam até a unidade da Igreja, ao menos as inovações, das quais eles faziam uso, lhes eram peculiares.

Por volta de 1517, o recém-nomeado bispo de Meaux, Briçonnet (1472-1534), decidiu dar início a uma reforma que visava resgatar o ardor do Cristianismo primitivo, a tradução do Evangelho em distintas línguas, o conhecimento da doutrina genuína de Cristo etc. Nota-se facilmente que tais intenções estavam em sintonia com as mudanças do cenário cultural europeu. Em 1521, o bispo resolveu fundar o Círculo de Meaux, tendo como principal colaborador o humanista francês Lefèvre d'Étaples. Contou também com outros nomes famosos, como Rabelais e Guillaume Farel (1489-1565).

Em 1524, Lefèvre, após publicar uma versão em francês do Novo Testamento, foi perseguido pelos teólogos ortodoxos da Universidade de Paris, que o acusaram de ser discípulo de Lutero. Um jovem integrante desse grupo, Pavannes Jacques (?-1525), foi condenado à fogueira. O bispo foi obrigado, então, a rever a sua postura e, após mais perseguições contra seus membros, o grupo finalmente foi dissolvido. Outro humanista condenado à fogueira, amigo de Erasmo, foi Louis de Berquin (1490-1529), que desejava ver a França livre da influência do papa e acusava, como deixou entrever em uma carta dirigida a Erasmo, os teólogos da Universidade de Paris de impiedosos.

Abundam outros exemplos de humanistas que desencadearam, por causa dos seus trabalhos, reações violentas, e estas, por sua vez, foram motivos de comoção⁶¹.

1.7 Querelas do humanismo flamengo

As experiências culturais em Lovaina não se distanciavam das que ocorriam em outras regiões. Assim como em Paris, teólogos da universidade foram os que mais se opuseram às campanhas humanistas. Os contornos dos embates não deixam de ser

⁶¹ RUMMEL, Erika. **Biblical Humanism and Scholasticism in the Age of Erasmus**. Leiden, The Netherlands and Boston: Brill, 2008.

semelhantes em vários aspectos.

Inspirado por Erasmo, o fundador do Collegium Trilingue (1517), Hieronymus van Busleyden (1470-1517)⁶², considerado um mecenas, estudou na Itália e mudou a paisagem cultural dos Países Baixos ao instalar, nas dependências da ortodoxa universidade, o estudo do hebraico, do latim e do grego.

As esperadas reações às novidades não surgiram logo no início. Só vieram em 1518, quando Erasmo apresentou o seu *Ratio seu Methodus verae Theologiae*, obra em que ele afirma que, além da virtude necessária para se dedicar a assuntos santos, seria necessário compreender eficientemente o latim, o hebraico e o grego, e sem tais capacidades seria praticamente infrutuosa a iniciativa de estudar a Bíblia⁶³. Os ocupantes das cátedras tradicionais viram-se ameaçados diante dessas divergências.

O estudo das línguas antigas, a leitura ou a interpretação livre, distantes de todo aquele formalismo lógico, parecia ter escapado da formação dos escolásticos flamengos e, por consequência, da autoridade deles. Todavia, além do ensino de humanidades, que a princípio não causava muitas complicações desde a Idade Média, era a influência erasmiana sobre os estudantes que esquentava os ânimos. O ensino das belas-letas fomentava nos alunos uma relativa autonomia, mas o espírito crítico, que alimentava todo esse movimento, talvez fosse o grande fator de desequilíbrio.

A atuação de Gerard Groote (1340-1384), fundador dos “Irmãos da Vida Comum”, teve uma influência significativa não só nos acontecimentos culturais dos Países Baixos como no restante da Europa, pois Erasmo era um representante bem conhecido da *devotio moderna*. A *devotio moderna* segue o caminho aberto pelos devotos da Humanidade de Cristo (séc. XI), dilatado pelos seguidores de São Bernardo (séc. XII) e pelos franciscanos desde o século XIII. A humanidade de Cristo era o centro das meditações, propagadas pela ordem, e focadas principalmente nos aspectos práticos da espiritualidade. A realidade sobrenatural de Cristo, a Santíssima Trindade e as perfeições divinas não eram, portanto, objetos de contemplação nessa ordem. Sabe-se que Erasmo recebeu educação precoce entre os “Irmãos da Vida Comum”⁶⁴.

Johann Cochlaeus (1479-1552), professor de latim, queixava-se, no Colégio

⁶² *The founder and his testament*. **Humanistica Lovaniensia**, Leuven., v. 10, n. 1, p.1-62, jan. 1951. Disponível em: <www.jstor.org/stable/23973134>. Acesso em: 14 abr. 2018.

⁶³ *Divines and linguists at conflict: October 1518-May 1519*. **Humanistica Lovaniensia**, Leuven., v. 10, n. 1, 1951 p.298-358.

⁶⁴ VILLOSLADA, Ricardo Garcia. Rasgos característicos de la Devotio Moderna. In: **Revista Manresa**. v. 28, p. 317, 1956. Cf. DELUMEAU e BURKE.

Trilíngue, dos professores que não sabiam conciliar o estudo de humanidades com o teológico. Envolveu-se em não poucas polêmicas. É interessante observar alguns traços nas histórias desses humanistas que, apesar de serem olhados com desconfiança por ortodoxos, não necessariamente contaram com a simpatia dos luteranos. Em 1521, Cochaleus teve uma discussão com Lutero em que tratava da doutrina da predestinação, das devoções, da Eucaristia e até da importância da Bíblia. Rebateu ponto por ponto as teorias de Lutero, sem sucesso, pois se convenceu de que seria irrelevante dar continuidade ao debate. No entanto, Cochaleus também despertou a desconfiança de setores mais conservadores da Igreja por causa de textos polêmicos.

Rutgerus Rescius (1497-1545), o primeiro professor de grego no Colégio Trilíngue, teve a sua formação em Paris. Foi elogiado por Erasmo e por isso viu-se envolvido em situações tenebrosas com os professores de teologia. Conradum Goclenium (1490-1539), amigo de Erasmo, tinha grande reputação de erudito e foi professor de latim no mesmo colégio por mais de vinte anos. Chegou a ser nomeado cônego em Antuérpia pelo Papa Leão X (1475-1521), mas, devido às suas concepções, foi muito contestado, perseguido e teve um julgamento que durou anos.

O ensino de humanidades no Collegium Trilingue renovou a exegese bíblica nos Países Baixos. O enredo se repetia: o domínio das línguas em vias de substituir a metodologia escolástica. Os humanistas ofereciam cursos abertos, que podiam servir também de via de acesso para o ensino universitário, e a demanda pelos cursos cresciam exponencialmente. E o Collegium Trilingue inspirara Francisco I para a construção do Collège de France e este, por sua vez, inspirara D. João III para a criação do Colégio Real das Artes. Iniciativas humanísticas que tomavam proporções continentais.

Tais circunstâncias reforçam o entendimento de que os humanistas seriam uma espécie de reformadores de toda a cultura europeia, em vista dos ataques constantes às estruturas antigas da Igreja, ao clero e aos hábitos medievais. Pode-se afirmar que a aliança entre Cristianismo e cultura humanista deve muito aos episódios da Universidade de Lovaina.

Nas diversas zonas culturais europeias, o debate intelectual do século XVI esteve marcado por certa homogeneidade. Como estavam surgindo instituições escolares com propostas humanísticas em locais diferentes, voltadas especificamente para o ensino das primeiras letras, desafiava-se a autoridade das antigas universidades.

Em polos opostos do humanismo, verifica-se, de um lado, aqueles que desejam mais reformas com uma preferência radical pelas belas-letas e, do outro, humanistas mais

pacifistas que, para não criarem um cisma, tentam construir um diálogo com diferentes tendências cristãs. Entre os dois opostos, entre aqueles que defendem ardorosamente o seu status de teólogos nas universidades e aqueles que reexaminam toda a interpretação tradicional da fé pelo método filológico-histórico, situa-se o grupo de mais ou menos moderados, que não vão deixar de admirar Erasmo nem vão se afastar de seus cargos eclesiásticos.

Em meio a esse mundo de letras virgens e de obras redescobertas, prontas para serem exploradas pelo homem moderno, os mais progressistas pretendem transformar o legado cristão tanto pelo pensamento quanto pela ação, enquanto teólogos tentam fincar as ideias nas essências e nas substâncias das coisas. No entanto, em meados de século XVI, o posicionamento original das diversas facções em jogo tende a desaparecer e alguns ideais pedagógicos e teológicos dos humanistas são incorporados gradativamente às concepções pedagógicas e teológicas de setores mais conservadores. A formação do sistema de ensino jesuíta – ao qual se dedicou com muito ardor o jesuíta Jerônimo Nadal, que era um amante das letras – revela essa tendência.

1.8 Mais embates entre ortodoxos e humanistas

Intrigas e suspeitas do catolicismo ortodoxo em face da ascensão do humanismo estão na raiz do Renascimento. E, com o surgimento de correntes evangélicas dentro desse movimento humanista, os limites da frágil tolerância foram rompidos. Apesar de só depois da explosão luterana a vigilância em cima das diferentes vertentes humanista-cristãs terem se intensificado, o Concílio de Latrão V (1512-1517), convocado pelo Papa Júlio II (1443-1513), em que se reafirmava discretamente a necessidade do estudo da teologia e das ciências sagradas para purificar as artes profanas, denotava que os ventos humanísticos já estavam mexendo com os ânimos.

Não basta ocasionalmente agarrar-se às raízes dos espinheiros, se o solo não está devidamente cavado, de maneira que começarão a multiplicar-se novamente, se não forem removidas as sementes e raízes das quais eles surgem tão facilmente. Isto é, uma vez que o estudo prolongado da filosofia humana — à qual Deus fez vazia e tola, conforme disse o Apóstolo, quando falta ao estudo o sabor da divina sabedoria e a luz da verdade revelada — às vezes leva ao erro, e não à descoberta da verdade. Decretamos e ordenamos por esta constituição salutar, com o fim de suprimir todas as ocasiões de quedas no erro a respeito das matérias supracitadas, de que agora em diante nenhum daqueles nas ordens sagradas, quer sejam religiosas ou seculares, ou outras similares, ao seguirem o curso universitário ou em outras instituições públicas, possam dedicar-se ao estudo da filosofia ou poesia por mais de cinco anos após o

estudo da gramática e dialética, sem dedicar-se algum tempo ao estudo da teologia ou do direito canônico. Uma vez que esses cinco anos passarem, se alguém desejar dedicar-se a tais estudos, poderá fazê-lo somente se, ao mesmo tempo, ou de alguma outra forma, devotar-se ativamente à teologia ou aos cânones sagrados; para que os sacerdotes do Senhor possam achar os meios, nestas ocupações sagradas e úteis, para limpar e curar as fontes infectas da filosofia e poesia. Ordenamos em virtude da sagrada obediência que estes cânones sejam publicados a cada ano no começo do curso pelos ordinários locais e reitores das universidades, onde institutos de estudos gerais florescerem⁶⁵.

Mais tarde, cresceram as acusações de que os ideais erasmianos teriam fomentado revoltas como a luterana. Como aponta Marcel Bataillon, mais especificamente no caso espanhol:

[...] al crecer el peligro de infiltraciones luteranas en España empezó la Suprema a mencionar a Erasmo junto a Lutero, de modo accidental; y cita A. Redondo um documento de 9 de enero de 1536 em que se anda a los inquisidores de Valencia, com motivo del prendimiento de um luterano, se haga “diligencia para saber si tiene libro de Lutero o de sus secuaces o de Erasmo”. Ya había sido publicada em París a Determinatio de los teólogos de la Sorbona contra las obras de Erasmo. Ya hacia três años que estava processado y preso en la Inquisición de Toledo, Juan de Vergara, uno de los más significantes erasmistas de España, bajo uma inculpación de herejía fluctuante entre iluminismo y luteranismo. El processo de Vergara, ligado al de su hermanos españoles de tendencia erasmiana precisamente porque se materializava el peligro que los amenazaba a todos por la mera fama de herejía difundida em torno al nombre de Erasmo⁶⁶.

Na década de 1520, boa parte dos integrantes do movimento ortodoxo associava incessantemente a causa de Lutero com a de Erasmo. Os mais moderados afirmavam que, embora Erasmo pouco influenciasse o movimento luterano, ao menos preparou o terreno

⁶⁵ “But it does not suffice occasionally to clip the roots of the brambles, if the ground is not dug deeply so as to check them beginning again to multiply, and if there are not removed their seeds and root causes from which they grow so easily. That is why, since the prolonged study of human philosophy – which God has made empty and foolish, as the Apostle says, when that study lacks the flavouring of divine wisdom and the light of revealed truth – sometimes leads to error rather than to the discovery of the truth, we ordain and rule by this salutary constitution, in order to suppress all occasions of falling into error with respect to the matters referred to above, that from this time onwards none of those in sacred orders, whether religious or seculars or others so committed, when they follow courses in universities or other public institutions, may devote themselves to the study of philosophy or poetry for longer than five years after the study of grammar and dialectic, without their giving some time to the study of theology or pontifical law. Once these five years are past, if someone wishes to sweat over such studies, he may do so only if at the same time, or in some other way, he actively devotes himself to theology or the sacred canons; so that the Lord's priests may find the means, in these holy and useful occupations, for cleansing and healing the infected sources of philosophy and poetry. We command, in virtue of holy obedience, that these canons are to be published each year, at the beginning of the course, by the local ordinaries and rectors of universities where institutes of general studies flourish.” **Quinto Concílio de Latrão (1512-1517)**. Disponível em: <http://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/1512-1512,_Concilium_Lateranum_V,_Documenta_Omnia,_LT.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

⁶⁶ BATAILLON, Marcel. **Erasmus y España**. Mexico: Fondo de Cultura Económica. 1950. p. 171.

para a sua propagação. Tanto os Países Baixos quanto Paris funcionaram, apesar das reações, como ambientes de propagação da heterodoxia. O que podia ser uma moda religiosa, típica de um período, teve uma força originária intensa a ponto de atravessar décadas.

Os teólogos parisienses exerceram um papel proeminente no combate aos princípios do humanismo cristão. Agiram em uníssono contra as heterodoxias que emanavam das concepções humanistas. Assim como as manifestações humanistas, mais radicais ou não, eram visíveis em regiões distintas da Europa, o método para combatê-la tornou-se semelhante em intensidade. As consequências dessas iniciativas são bem conhecidas. O já mencionado Étienne Dolet, um humanista francês aficionado por Cícero, acusado por uns de ser ateu e por outros de ser simpatizante de Lutero, foi condenado à fogueira em 1546.

Outras reações dos teólogos são conhecidas e registradas⁶⁷. Em seu tratado de 1525 sobre as diferentes traduções da Bíblia, *De translatione Bibliae*, o cartuxo Pierre Cousturier (Sutor) (1475-1537), doutor em Teologia, rotulou ironicamente Lefèvre seguidas vezes. Numa delas, insinuou que ser chamado de tradutor, naquele momento, era quase que um insulto. Quando tocou nos distintos problemas que se apresentam nas traduções vernáculas e nas novas traduções para o latim, Cousturier insistiu no ataque a Lefèvre e a Erasmo.

A polêmica de Cousturier passava primeiramente por uma defesa da *Vulgata*. Cousturier usou um argumento recorrente, que se referia à incompetência teológica dos humanistas: “mesmo que uma pessoa creia, isso não a transforma imediatamente num teólogo”. Um tradutor, segundo o cartuxo, devia ser um santo como Jerônimo e especialmente inspirado. A *Vulgata*, aceita pela Igreja, experimentada e “verdadeira”, usada ao longo dos séculos, não exigia, portanto, o recurso às línguas antigas ou de qualquer outro instrumento que o seu estudo possa requerer.

Cousturier usou mais argumentos e declarou que não foi sem pertinência quando reagiu com desconfiança à substituição do estilo simples e áspero da *Vulgata* pelo estilo sofisticado de Cícero nas traduções: “o Espírito Santo ditou a Bíblia num estilo humilde por meio do qual o Espírito comunica não apenas aos estudiosos latinos, mas também aos

⁶⁷ RUMMEL, Erika. **Biblical Humanism and Scholasticism in the Age of Erasmus**. Leiden, The Netherlands and Boston: Brill, 2008. p. 133.

clérigos comuns que geralmente conhecem o latim”.

Com relação às traduções bíblicas para a língua vernácula, Cousturier considerava suficiente que as pessoas pudessem recitar apenas o Credo, os Dez Mandamentos e outras orações da Igreja. Não era útil perturbar os fiéis, revelando que nem todas as prescrições eclesiais estavam contidas nas Escrituras.

Obviamente, os humanistas defendiam uma posição oposta. Para Erasmo, não havia dúvida de que as traduções vernáculas deviam ser disponibilizadas. Erasmo não realizou o trabalho sozinho e Lefèvre colaborou nesta tarefa, chegando a publicar o Novo Testamento em livros separados, entre junho e novembro de 1523. Nos prefácios dos volumes, justificou o seu trabalho enfatizando a necessidade de fazer todo o possível para ajudar na compreensão das Sagradas Escrituras. Ao mesmo tempo, considerou necessária a tradução da *Vulgata* para não se desviar muito do texto conhecido e usado até então pelo clero.

Foi sob tais circunstâncias que os representantes da Sorbonne entraram ativamente no debate e suas opiniões não foram unânimes. Essa discussão continuou intensamente durante o agosto de 1523. Realizaram mais tarde uma campanha de censura, mas nenhum decreto foi publicado para não desagradar ao rei. No decurso do processo, as traduções para o latim de Erasmo e de Lefèvre foram condenadas. Josse van Clichtove (1472-1543), que era amigo e defensor de Lefèvre, procurou introduzir variações sutis na avaliação dessas traduções.

Quando a tradução de *Heures de Notre-Dame*, feita por Pierre Gringoire (1475-1539) foi publicada, a Faculdade de Teologia declarou, em agosto de 1525, que tais traduções não eram nem necessárias nem úteis e, portanto, proibidas. Dois dias depois, o Parlamento de Paris exigiu que todas essas traduções, junto com quaisquer livros impressos contendo passagens dos Evangelhos ou das Epístolas lidas no domingo ou em dias de festa durante o ano, juntamente com certas exortações em francês, fossem retiradas em um prazo de oito dias. Os acontecimentos de 1523 não parecem ter afetado os impressores parisienses do Novo Testamento francês de Lefèvre. Depois de 1525, no entanto, a publicação foi realizada de forma encoberta ou distribuída a partir de Antuérpia e de Basileia.

Desde 1523, Noel Bedier⁶⁸ (1470-1537), conhecido como Beda e figura muito

⁶⁸ RUMMEL, Erika. op. cit., p. 133.

influyente na Sorbonne, revisou, juntamente com Pierre Cousturier, as *Paraphrases* de Erasmo sobre os Evangelhos. Cousturier classificou Erasmo apenas como um retórico, já que, para ele, Erasmo não possuía conhecimento para falar aos homens sobre teologia. O fato de ser qualificado como mero retórico teve consequências negativas para o humanista, principalmente em seus debates com outros teólogos. Beda insistiu nessa afirmação e usou-a em várias de suas acusações.

O teólogo não via em Erasmo um debatedor digno, atitude que teria consequências para o nível de argumentação usado para rebatê-lo, pois parecia mais preocupado em desqualificar o oponente a discutir suas ideias. Para Erasmo, um teólogo sincero estaria disposto a ouvi-lo, mas Beda olhava-o com certo ar de repugnância. No entanto, *Paraphrases* já tinha atraído a atenção de pensadores e letrados em diversas regiões francesas.

O sorbônico Beda trabalhou em suas *Annotationes*, que recebeu o aval de vários doutores da Faculdade de Paris, e consistia em uma análise crítica aos *Commentaries* de Lefèvre e *Paraphrases* de Erasmus. Descrevia Erasmo como alguém que defendia ideais parecidos com as heresias arianas. Além disso, o humanista questionava a visão católica dos sacramentos, vários costumes tradicionais e rejeitava a repressão violenta da heresia.

Beda, por sua vez, via que *Paraphrases* de Erasmo ia contra os princípios da religião cristã, a piedade cristã e perturbaria costumes que eram sagrados para os cristãos devotos. Combateu “os perigos” da tradução das Escrituras ao idioma vernáculo, referindo-se à Alemanha como um exemplo onde a piedade estava sob ameaça. Erasmo foi visto, por isso, como herético em suas obras. Ainda no ano de 1523, a Faculdade condenou *Comentários aos Quatro Evangelhos* de Lefèvre. No entanto, para novembro deste ano, Francisco I (1494-1547) planejava convidar Erasmo à França. Erasmo não aceitou o convite porque as tensões que existiam entre a França e o Império de Habsburgo podiam prejudicar a sua carreira.

Em 1524, Beda recebeu a tarefa de avaliar as supostas falácias em outra obra de Erasmo. Ao lado dele, outros três teólogos realizavam a mesma atividade. No total, foram oito encontros pelos quais a obra foi discutida. Em março, a faculdade declarou que o trabalho era uma afronta à tradição da Igreja. O resultado foi a proibição de sua impressão em Paris.

Depois de ter recebido as notificações de Beda, Erasmo respondeu que gostaria de que o teólogo fizesse o mesmo com outras obras, pois, longe de se sentir ofendido, queria vê-las purificadas de qualquer erro. Com essas palavras, Erasmo pediu desculpas

por possíveis ofensas em suas obras. Tal alegação naturalmente convidava o oponente a responder detalhadamente – o que podia ser a intenção de Erasmus. E, sendo assim, Beda revelaria a sua maneira de pensar.

Uma vez revelados, os homens aptos para tirar as suas conclusões poderiam decidir com quem eles concordariam. E assim foi. Para Beda, continuava sendo evidente que humanistas como Erasmo ainda tinham de aprender muito com seus colegas teólogos escolásticos. Os teólogos afirmavam que ele não tinha um conhecimento verdadeiro e substancial, apesar de ser reconhecido como excelente orador.

Beda também sabia que Erasmo era um grande defensor de Orígenes⁶⁹ (184 d.C.-253.d.C.) Porém, julgava a teologia de Orígenes suspeita e recomendava a Erasmo a leitura de doutores aceitos pela Igreja. Como estava do lado dos escolásticos, era evidente ao teólogo que Erasmo não aceitaria os seus argumentos, visto que os humanistas se concentravam mais na linguagem do que no conteúdo.

Denunciava que Lefèvre e Erasmus usavam obstinadamente seus métodos humanísticos suspeitos para falar de religião. Insistia que os instrumentos, que se concentravam demasiadamente na literatura pagã para explicar a fé, nunca poderiam colaborar para a salvação da alma. Beda chegou a perceber que os humanistas recém-surgidos não podiam ser derrotados apenas por argumentos baseados na tradição escolástica. Enfatizou, ainda, que não odiava o humanista, mas apenas seus falsos ensinamentos e sua arrogância.

O teólogo também admitiu que, vez ou outra, citava os Padres da Igreja mais do que seus colegas. Com isso, ele tentou mostrar a Erasmo e a seus aliados que tinha consciência das atuais tendências humanísticas. Insistiu, algumas vezes, para que Erasmo parasse de escrever obras insultuosas, pois isso o tornaria menos vulnerável ao Juízo Final. Enquanto Erasmo contribuísse para traduções da Bíblia em línguas vernáculas, poderia contribuir para confundir os homens.

[...] Ao mesmo tempo que rejeitou o sólido ensinamento dos Doutores aceitos pela Igreja Católica, cujas ideias, por ser necessária uma maior clareza no sentido da consistência e inteligibilidade, foram sistematizadas por Graciano, Lombardo e aqueles da nossa escola a quem chamamos de ‘escolásticos’ [...]. Ninguém deveria acreditar que o acaso levou estes homens a usar um estilo novo e mais simples; ao contrário, foi o Espírito de Deus que desejou assim e fez esta concessão especial aos nossos tempos, pois Ele guia a Igreja ao longo de caminhos diferentes de acordo com as necessidades de cada tempo em particular.

⁶⁹ SEMONIAN, Narik. **Desiderius Erasmus: a spoiler of the Roman Catholic tradition?** Disponível em: <<https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/41977>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

Então, caro irmão, estas coisas fizeram-me lamentar por você. Não tenho dúvida de que todos ficariam encantados pela sua escrita, se ao menos o seu intelecto não tivesse repudiado as ideias de Ambrósio, Jerônimo, Agostinho, Gregório, e todos aqueles santos Doutores da fé que os sucederam, e por favor lembre-se que estes ensinamentos foram escrupulosamente seguidos em todas as questões pertinentes à lei divina por Guilherme de Auxerre, Alexandre de Hales, Tomás, Boaventura, e todos os mestres reconhecidos desta escola.⁷⁰

Percebe-se, assim, que a crítica de Beda toca em possíveis erros doutrinários de Erasmo e aponta para uma indiferença do humanista com os doutores da Igreja; não critica os esforços voltados para o estudo das artes clássicas, como a filologia. Mas Beda afirmava que os escolásticos não se recusavam aos estudos humanísticos:

Pois ninguém é tão fraco na cabeça e tão limitado na inteligência [...] quanto aquele que não reconhece e louva os estudos humanos e da linguagem como bênçãos de Deus. Não há razão para desaprová-los. Inversamente, ninguém há de aprovar [...] o homem ingrato que abusa das bênçãos de Deus, usando-as para arruinar muitas pessoas. Deixai-os abrir mão, portanto, deixai-os abrir mão do falso apelo de que teólogos profissionais atuam pelo ódio à *bonae literae*, tal como chamam a si mesmos, quando se opõem aos falsos ensinamentos humanistas. Deixai-os abrir mão de acusar-nos de inveja se não os louvamos em seus estudos literários, se não defendemos os seus estudos, e finalmente se não nos deleitamos em seus livros.⁷¹

Bedier e Cousturier, como outros ortodoxos, aglutinavam as obras de Erasmo, de Lefèvre, de Rabelais e de outros humanistas ao mesmo fim. Várias críticas, comentários e livros surgiram contra os seus seguidores, ora censurando-os explicitamente ora

⁷⁰ “[...] at the same time you have rejected the sound teaching of the accepted Doctors of the Catholic Church, whose ideas, because they needed clarification in the interests of consistency and intelligibility were systematized by Gratian, Lombard and those of our school whom we call the 'scholastics,' [...]. No one should believe that chance led these men to use a new and simpler style; on the contrary it was the Spirit of God who wished it so and made this special concession to our times, for He guides the church along different paths according to the needs of each particular age.

So, dear brother, these things have made me grieve for you. I have no doubt that everyone would have been delighted by your pen, if only your intellect had not repudiated the ideas of Ambrose, Jerome, Augustine, Gregory, and all those saintly Doctors of the faith who came after them, and please remember that it was these teachings which were scrupulously followed in all matters pertaining to the divine law by William of Auxerre, Alexander of Hales, Thomas, Bonaventure, and all the other acknowledged masters of this school.” ERASMUS, Desiderius. **The Correspondence of Erasmus: Letters 1535-1657**. Toronto: University Of Toronto Press, 1994. Tradução de Alexander Dalzell. p. 118. Tradução José de Lima.

⁷¹ “For no one is so weak in his head and so lacking in intelligence [...] that he does not recognize and praise humane studies and language skills as a gift of God. There is no reason why anyone should disapprove of them. Conversely, no one can approve of [...] ungrateful men who abuse God's gifts to the ruination of many people. Let them desist, therefore, let them desist from falsely claiming that professional theologians act out of hatred for *bonae literae*, as they call them, when they object to the humanists' false teaching. Let them desist from accusing us of envy if we do not congratulate them on their literary studies, if we do not champion their studies, and finally if we do not praise their books”. RUMMEL, Erika. **Why Noël Bédá Did Not Like Erasmus Paraphrases**. In: PABEL, Hilmar M.; VESSEY, Mark. **Holy Scripture Speaks: the Production and Reception of Erasmus' Paraphrases on the New Testament**. Toronto: University of Toronto Press, 2002. p. 265-278. Tradução José de Lima.

convocando-os, em um tom mais brando, para uma reflexão. Pareciam olhar para todas as vertentes humanistas dentro de uma única gaiola, pouco importando para eles as atenuações que podiam existir dentro do movimento humanista.

Erasmus mesmo chegou a escrever que seria inócuo tentar se justificar aos teólogos parisienses, pois havia um clima de suspeita que impedia qualquer debate mais aberto e menos recriminatório. Nem uma parte da ala mais branda do movimento, como os irenistas, que tentava dialogar com as vertentes diferentes, escapou da prisão e da censura. A esperança de que no Concílio de Trento (1545-1563) pudesse haver algum tipo de aproximação entre as partes parecia ter caído por terra quando se optou por um alinhamento antiluterano e por um reforço expressivo dos dogmas.

Os diferentes ramos do humanismo tornaram-se, aos olhos de seus carrascos, como uma única causa responsável, entre outras coisas, pela expansão da revolução luterana. Não podia haver, na concepção dos setores ortodoxos que balizaram o Concílio de Trento, uma superação da crise sem uma reação contra todas as ramificações daquilo que constituía o princípio dos erros. E o embate perdurou nesses moldes até a metade dos anos de 1500.

Aqueles que sabiam hebraico ou grego e que, portanto, tinham condições de interpretar os livros sagrados no original eram geralmente vistos como suspeitos. O fato de dominarem técnicas de pesquisas históricas e filológicas gerava um incômodo crescente entre os escolásticos, que dominavam, por sua vez, técnicas consideradas rudimentares pelos humanistas.

Por fim, o movimento integrista, que era a ala da Igreja que combatia militantemente os humanistas – e que não via a possibilidade de integrar a escolástica com as artes clássicas, apesar de em alguns momentos não se declarar assim –, minguou por volta de 1550.

Passados os resquícios desses carrascos dos humanistas, surgiu em seguida uma geração conservadora mais adaptável. Entre seus representantes, encontram-se Bartolomé de Carranza (1503-1576), Fray Luís de Carvajal (1500-1552) etc. Se antes imaginavam-se só incoerências entre humanismo e ortodoxia, em outros contextos essas correntes ganharam com nova face. O apreço pelo estilo e pelas técnicas, que antes eram vistas com desconfiança pelos arautos dos escolásticos, emerge entre os setores mais conservadores. As universidades mais ortodoxas reservaram suas cadeiras a tais disciplinas, que foram pleiteadas, mas estabeleceu-se um limite para elas. Um bom gramático, um conhecedor de grego ou de hebraico, apesar de ser respeitado, não vai mais chafurdar na teologia. E,

assim, o humanismo sobreviverá, nas raízes da cultura, do estilo formal e da expressão, sem imiscuir-se em assuntos morais, devocionais, sacramentais etc.

Os Humanistas sob a liderança de Erasmo estruturaram uma das campanhas de propaganda mais bem-sucedidas em toda a história para convencer os europeus da excelência do seu estilo de educação, do caráter indispensável das habilidades de comunicação, e do tipo de formação cristã que prometiam. A realidade das escolas humanistas, com certeza, não se colocou em todos os momentos a par desses ideais, mas, no princípio do século XVI, as escolas tornaram-se um fenômeno pan-europeu, destinado a crescer ainda mais em popularidade nas próximas décadas. Na época do Concílio de Trento, estava disseminada a convicção de que ‘todo o bem-estar da Cristandade e do mundo dependia de uma educação apropriada da juventude’, isto é, uma educação de tipo humanista. Pedro de Ribadeneira, um jesuíta, escreveu essas palavras justo na época em que sua ordem, a Companhia de Jesus, começava a estabelecer sua rede de escolas humanistas pelo mundo católico.⁷²

A cultura humanística alcançou a sua validade no âmbito cultural. Parecia, nesse momento, que se podia agir livremente, desde que não se insistisse em servir como instrumento de crítica ou de interpretação dos desígnios divinos. A ação tridentina foi bem eficaz nesse ponto: todo aquele humanismo militante, que competia com os teólogos e com a escolástica, parecia ter se esvaziado. Aquela espiritualidade dogmática e sistematizada pelas regras da dialética parecia ter perdido também o seu vigor de antes. No entanto, a metodologia histórica e filológica parecia estar agora a serviço dos velhos doutores da Igreja. As letras estavam autorizadas a explicar sobre aquele antigo legado espiritual que Erasmo combatia. O domínio das artes clássicas ganhara relativa autonomia e tornara-se um pressuposto, inclusive, para a expressão científica.

O humanismo deixou marcas duradouras. A educação tornou-se menos dialética e mais literária, se comparada com a que era praticada na Idade Média. A elite econômica mesmo tornou-se mais letrada do que militar. A religião não deixou de passar por algumas reformas, à custa da unidade religiosa. Mesmo após o Concílio de Trento, as reformas religiosas – luterana, calvinista, anglicana e católica – foram influenciadas por alguns

⁷² “The Humanists with Erasmus at their head mounted one of the most successful propaganda campaigns in all history to convince Europeans of the excellence of their style of education, of the indispensability of the communication skills it inculcated, and of the Christian character-formation it promised to deliver. The reality of the Humanists’ schools surely did not always measure up to these ideals, but by the early sixteenth century the schools were becoming a pan-European phenomenon, destined to grow even more popular and ubiquitous within a few decades. By the time the Council of Trent met, the conviction was widespread that ‘all the well-being of Christianity and of the whole world depends on the proper education of youth,’ that is, education in the Humanistic mode. Pedro de Ribadeneira, a Jesuit, wrote those words, just at the time his order, the Society of Jesus, began establishing its network of Humanistic schools throughout the Catholic world”. O’MALLEY, John W. **Trent: What Happened at the Council**. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 2013. p. 45.

ideais do humanismo renascentista⁷³.

2. O *MODUS PARISIENSIS* EM PORTUGAL

2.1 Pressupostos do plano de estudos humanista

2.1.1 Humanistas e *studia humanitatis*

Em 1808, o teólogo e pedagogo alemão, Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1848), cunhou o termo *humanismus*, na obra *Der Streit des Philanthropinismus und des Humanismus*, para reforçar a relevância do estudo dos clássicos latinos e gregos em face de determinadas tendências pedagógicas de sua época, marcadas por novidades científicas e tecnológicas⁷⁴. O termo *humanismus* passou a designar os estudos humanísticos das escolas secundárias, que ele mesmo ajudou a reformar, e serviu igualmente como antítese da *modern pedagogy* defendida por filantropos influentes. Niethammer conhecia bem o papel histórico das escolas humanistas, presentes nas regiões do norte da Europa desde o século XVI. A sua proposta não tinha como objetivo uma instrução meramente profissional, voltada para o exercício de atividades ligadas às inovações industriais, nem se enquadrava na lógica mecanicista que se impunha na época. Era um modelo de formação geral. As matérias ensinadas nas escolas secundárias deviam reproduzir o estilo do mundo clássico que, no entender do pedagogo, guardava as representações autênticas do verdadeiro e do belo. Ações suas, no âmbito educacional, obtiveram sucessos inesperados e a sua escola adquiriu até um carácter “antimoderno”, além de oferecer a base para a formação da elite culta de sua época⁷⁵.

O termo *humanismus* tornou-se recorrente entre os trabalhos de intelectuais idealistas e realistas, inclusive entre especialistas em educação, e foi usado por historiadores do século XIX para classificar uma corrente de pensadores e de intelectuais do Renascimento que pregaram, como Niethammer, uma renovação radical do conteúdo e do estilo clássico no programa de estudos, embora com motivos e em contextos

⁷³ NAUER, Charles G. op. cit., p. 220.

⁷⁴ HANKINS, James. *Dois Intérpretes do Humanismo Renascentista no Século XX*: Eugenio Garin e Paul Oskar Kristeller. **Revista Portuguesa de Filosofia**. T. 58, Fasc. 4, p. 903-916, Oct/Dec., 2002. Braga.

⁷⁵ CANKIK, Hubert. Europe – Antiquity – Humanism. In: **Approaching Humankind**: Towards an Intercultural Humanism. Taipei: National Taiwan University Press, 2013. p. 95-119.

diferentes. Especialistas em literatura e historiadores, como Georg Voigt⁷⁶(1827-1891), usaram o termo para caracterizar o início do Renascimento Italiano. Daí, potencializou-se a narrativa histórica que coloca o Renascimento como uma nova era que surgiu após a “Idade das Trevas” e, segundo Cancik, Voigt conseguiu internacionalizar o uso desse “ismo”. *Humanismo*, para fins do estudo presente, não pode se basear no mesmo contexto de elaboração do currículo clássico do século XIX, mas será derivado do termo *humanista*, como entendido no século XVI, para designar os doutos e docentes daquelas disciplinas incutidas no programa de estudos, inspirado na centúria anterior, dos *studia humanitatis*: gramática, retórica, história, poesia e filosofia moral. Os professores dessas disciplinas eram denominados humanistas pelos universitários, assim como havia canonistas, juristas etc. A palavra humanista, nesse sentido, não deixa de ser uma derivação dos *studia humanitatis*⁷⁷.

Ainda é preciso lembrar que os ideais humanistas floresceram em um contexto em que a cultura cristã exercia um peso muito maior no mundo pensante. Petrarca, conhecido na historiografia tradicional como vanguardista do humanismo italiano, não negava a fé na Igreja Católica, e a sua crítica à cultura medieval dirigia-se principalmente contra um modelo escolástico considerado decadente, que imperava naquele tempo no ambiente intelectual e no mundo universitário europeu. Além disso, o humanismo renascentista difere do humanismo como entendido predominantemente hoje, sendo este ligado principalmente a uma crença em valores imanentes, centrados na humanidade, à medida que os arautos do primeiro eram, em sua maioria, declaradamente católicos, mas clamavam por um resgate dos ideais da Antiguidade em determinados âmbitos.

2.1.2 Prolongamentos de um embate antigo

É bem conhecida, na história da literatura ocidental, a disputa travada entre Sócrates e seus discípulos contra os sofistas. Quando levados pela maiêutica socrática, a

⁷⁶ Segundo Paul Grendler, Georg Voigt foi o historiador mais importante do humanismo desde a publicação de *Die Wiederbelebung des classischen Alterthums: Oder, das erste Jahrhundert des Humanismus* (1859), como as realizadas pelos trabalhos de Hans Baron, Paul Oskar Kristeller e Eugenio Garin. Grendler lamenta a não tradução dessa obra para o inglês. O livro de Voigt teria sido o primeiro estudo acadêmico extenso sobre humanismo e, em suas edições ampliadas, a pesquisa mais abrangente, até hoje, sobre o humanismo italiano no intervalo que vai de 1350 a 1450, chegando a analisar brevemente o início do humanismo no norte da Europa e na Espanha. Grendler afirma que a obra de Voigt é menos estudada do que a de Burckhardt, apesar de seu pioneirismo. GRENDLER, Paul F. Georg Voigt. *Historian of Humanism*. In: **Humanism and Creativity in the Renaissance: Essays in Honor of Ronald G. Witt**. Leiden: Brill Academic Publishers, 2006. p. 295-326.

⁷⁷ KRISTELLER, Paul Oskar. **Tradição clássica e pensamento do Renascimento**. Lisboa: Edições 70, 1995. p. 16.

narrativa dos diálogos retrata os adversários dos “amantes da verdade” como diletantes, que aparentam não desejar nada muito além do que garantir a vitória no debate e crescer em prestígio público. Os diálogos socráticos ficaram marcados por episódios como: Sócrates se coloca diante de um orador célebre e alguns temas são apontados. O arguidor, em geral, faz uma afirmação alargada usando técnicas retóricas que, a princípio, soa irrefutável. Sócrates, por sua vez, costuma afirmar que pouco sabe sobre o assunto, questiona e, com isso, o diálogo se desenvolve. Sócrates não se mostra convencido com as explicações e, às vezes com ironias, apresenta problemas que parecem refutar o orador eloquente. No fim dos diálogos, Sócrates, apesar dos recursos oratórios usados pelos sofistas, realiza uma síntese do assunto mostrando-se frequentemente descontente com os argumentos de seus rivais. Os diálogos socráticos se alongam como se fossem um processo dialético. Nesse processo, está o germe do modelo das disputas, atividades estimuladas, mais tarde, por mestres medievais e humanistas. Os sofistas discorriam sobre o Bem, mas, diante do filósofo, fica a impressão de que não sabiam defini-la satisfatoriamente. Falavam pomposamente do Amor, mas, diante do método dialético usado por Sócrates, o discurso parecia perder parte do seu efeito. Apesar de não serem necessariamente artes contraditórias, uma relação de oposição entre dialética e retórica, que se encarna nos discursos socráticos, tem os seus prolongamentos na história da cultura ocidental.

Em *História da Educação na Antiguidade*, o historiador francês Henri Irénéé Marrou faz um breve resumo do ideal pedagógico de Platão:

A obra pedagógica de Platão ultrapassou de muito, em importância histórica, o papel propriamente político que ele lhe havia designado. Opondo-se ao pragmatismo dos Sofistas, demasiado apegados à eficácia imediata, Platão edifica todo o seu sistema educacional sobre a noção fundamental da verdade, sobre a conquista da verdade pela ciência racional.⁷⁸

E conclui com uma síntese dos diálogos socráticos:

A norma não é mais o sucesso, mas a verdade: daí o valor conferido ao saber verdadeiro, fundado em rigor demonstrativo, cujo símbolo é a verdade geométrica que o *Menon* oferece como exemplo. Por toda a obra de Platão insinua-se este mesmo tema [...] a nobreza espiritual, pressupõe, ainda que não se identifique com êle, o conhecimento, a ciência do Bem [...] o célebre mito da Caverna proclama o poder emancipador do saber...⁷⁹

⁷⁸ MARROU, Henri-Irénéé. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: EPU, 1973. p. 110.

⁷⁹ MARROU, Henri-Irénéé. op.cit., p. 111.

Ao fim, no entanto, foi a tradição sofista, com a influência determinante de Isócrates, que teria predominado na educação grega a partir do século IV, atravessando tanto o mundo helenístico quanto o romano. Isócrates (436 a.C – 338 a.C) era sobretudo um retórico e um grande orador, e criticava os princípios da pedagogia platônica a qual, segundo ele, exigia dos aprendizes um longo período de recolhimento, que os afastava de questões políticas importantes, entre outras coisas. Uma crítica semelhante era direcionada a Aristóteles:

De maneira geral, foi Isócrates e não Platão, o educador da Grécia do quarto século e, em seguida, do mundo helenístico e depois romano: de Isócrates saíram, “como um cavalo de Tróia,” estes numerosos pedagogos e letrados, animados de um nobre idealismo, estes moralistas ingênuos, amantes das belas frases, instruídos e volúveis, aos quais a antiguidade clássica deve, em qualidades e defeitos, toda a essência de sua tradição cultural.⁸⁰

Se Platão (428 a.C- 347a.C.) formulou uma filosofia pedagógica que colocava como fim último a contemplação da “Verdade”, que podia exigir muitas vezes uma vida de recolhimento dos seus discípulos, o objetivo do modelo educacional elaborado por Isócrates era o de produzir homens eloquentes e úteis para a sociedade.

O currículo foi adaptado aos poucos e aperfeiçoado por obras de autores gregos e, mais tarde, pelos romanos. O discípulo formado nessa pedagogia já saía apto, logo ao final da sua adolescência, para exercer certas tarefas sociais e políticas. A Retórica, como arte de falar ao público de maneira persuasiva, importante para o cidadão comprometido com a vida pública, adquiriu um papel essencial. Gradualmente, o ideal educacional defendido por Isócrates ganhou formas institucionais, até formar homens como Cícero (106 a.C–43 a.C) e Quintiliano, e, no mundo cristão, instruiu homens como São Jerônimo e Santo Agostinho, entre outros Padres da Igreja.

Cícero, em *Dos deveres*, reafirma que os homens devem se esforçar, antes de se aprofundar no conhecimento da natureza das coisas, para o prevalecimento dos interesses da pátria:

Quem seria tão ávido no perquirir e conhecer a natureza das coisas a ponto de, estando a examinar os objetos mais dignos de conhecimento, subitamente informado de um perigo para a pátria, a qual pudesse auxiliar e socorrer, não deixar de lado todas aquelas reflexões, ainda que se julgasse capaz de contar as estrelas ou medir o tamanho do mundo? O mesmo faria se se tratasse de um negócio ou perigo que envolvesse seus pais ou amigos. Conclui-se daí que,

⁸⁰ MARROU, Henri-Iréné. op.cit., p. 131.

antes dos esforços e deveres do conhecimento, vêm os deveres da justiça: eles dizem respeito aos interesses dos homens e nada aos homens pode ser mais caro ⁸¹.

Quintiliano, nascido entre 30 e 35 d.C, um célebre mestre de retórica em Roma, dedicou-se por 20 anos ao ensino e, após esse período, dedicou-se à redação de *Institutio oratoria*, um tratado de oratória que teve grande repercussão e prestígio e que não era apenas um manual técnico sobre a fala, mas um programa de estudos com instruções de oratória e de moral para um cidadão que desejava se qualificar para os altos cargos públicos. A obra ficou longe das obras dos pensadores medievais até que, em 1416, o humanista Poggio Bracciolini, secretário da Cúria Papal, descobriu, em suas buscas por obras do mundo antigo, uma cópia na biblioteca do mosteiro de Saint Gallen, na Suíça. Até então, esse documento era conhecido a partir de outros manuscritos fragmentados. Tal achado causou uma grande expectativa entre os seus colegas humanistas e Poggio Bracciolini fez uma cópia em 53 dias. O texto influenciou determinadamente os ideais pedagógicos das primeiras escolas fundadas por humanistas e, conseqüentemente, dos jesuítas. Ao final de *Institutio oratoria*, Quintiliano faz uma exortação à excelência da eloquência:

Aspiremos, pois, com todo o empenho, à majestade mesma da eloquência, que é a melhor coisa que os deuses imortais concederam aos homens, e sem a qual todas as coisas seriam mudas, estariam sepultadas nas trevas e a posteridade não teria notícia de nenhuma delas, e coloquemos continuamente todo o nosso esforço em torná-la inteiramente mais perfeita, e fazendo assim chegaremos ao grau mais elevado de perfeição, ou ao menos veremos a muitos num estado inferior ao nosso⁸².

Em alguma medida, esse embate traz à discussão uma aparente oposição entre vida contemplativa e vida ativa, ou entre teoria e prática. Kristeller⁸³ diz que Platão não via uma oposição entre esses dois modos, mas antes uma complementariedade: o conhecimento seria um pré-requisito para “iluminar” a ação e, assim, a vida ativa não perdia o mérito se guiada pelo saber teórico. Já as maiores escolas helenísticas, estoicas e epicuristas, teriam acentuado determinados aspectos e reforçado antagonismos. O neoplatônico Plotino (205-270 d.C.), que influenciou em certos aspectos o pensamento

⁸¹ CÍCERO, Marco Túlio. **Dos deveres**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 74.

⁸² QUINTILIANO, Marco Fabio. **Instituciones oratorias**. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/instituciones-oratorias--0/html/fffb2d6-82b1-11df-acc7-002185ce6064_52.html#I_140__>. Acesso em: 10 out. 2018.

⁸³ KRISTELLER, Paul Oskar. The active and the contemplative life in Renaissance Humanism. In: **Kristeller, Studies in Renaissance Thought and Letters**. Roma: Edizione di Storia e Letteratura, v. IV, 1996. p. 197-213.

de Santo Agostinho, enfatizou acentuadamente o valor da teoria perante a prática, como se esta fosse uma mera cópia de uma teoria preexistente. Em sua totalidade, as escolas gregas, como comunidade de amigos guiados por um mesmo ideal, tinham um caráter privado e ao mesmo tempo social, onde se discutiam temas e se articulavam princípios filosóficos ao modo de viver. Por trás dessa união, que se dava de maneira semelhante em escolas movidas por ideais diferentes (platônicas, estoicas, epicuristas etc.), estava o entendimento segundo o qual não havia esperança para a vida pública grega se ela não fosse guiada por uma filosofia válida e por princípios éticos. Kristeller afirma que, no nível cultural e especialmente no domínio filosófico, os romanos aprenderam basicamente com os gregos. Cícero, Sêneca (04 a.C – 65 d.C) e demais pensadores romanos teriam popularizado o ensino de filósofos gregos, conservando doutrinas que tiveram as suas fontes originais perdidas; e teriam ainda criado uma terminologia adequada de palavras gregas ao latim, que se mantém até o presente. Com o advento do Cristianismo e com os ensinamentos agostinianos, essa relação entre vida contemplativa e vida ativa presente no mundo antigo seguiria um outro caminho, e a vida solitária e contemplativa foi associada principalmente à instituição monástica. Tomás de Aquino admitia que a vida contemplativa, por sua natureza, é superior à vida ativa, mas assegurava que esta se tornava sublime quando nela se aplicam os conhecimentos obtidos pela via contemplativa, ora ensinando, orando ou realizando obras de caridade.

Kristeller atesta que um aspecto importante no humanismo renascentista, talvez mais consistente que a crítica ou a defesa feitas ao ideal monástico, é a secularização de costumes que estavam associados à vida dos monges e dos eremitas. Petrarca parece ter sido o primeiro a louvar a vida solitária, necessária aos que se dedicam aos estudos das letras, em relação a uma vida ocupada principalmente pelos negócios. Os homens das leis e os *scholars* começaram a justificar, a partir daí, a importância do enclausuramento em seus estudos. Contudo, por outro lado, no humanismo florentino se encontram louvores à vida ativa do cidadão dedicado à política e às atividades comerciais. A ênfase nos aspectos do humanismo florentino está nos escritos de Hans Baron e de outros acadêmicos que, segundo Kristeller, teriam dado demasiado destaque às características gerais do “humanismo cívico”, encarnado nessa escola, a ponto de considerar como a maior contribuição do humanismo renascentista. A abordagem do historiador alemão nessa questão, tocando períodos diversos em sua análise, é rica em nuances: se ele confirma que houve uma tendência em ressaltar o valor da vida ativa na Renascença, pondera e, em outro momento, apresenta uma contradição – e faz observações parecidas para outros

períodos. Tal análise apresenta-se como um contraponto a visões que tendem a reforçar o predomínio de um estilo ou outro em períodos amplos, como faz Marrou ao afirmar a prevalência da tradição sofista no mundo romano.

Segundo Marie-Madeleine Compère, o homem formado por influência das teorias retóricas de Isócrates, de Cícero ou de Quintiliano, na Antiguidade ou no início da Modernidade, tendia a se tornar membro da elite. Tornava-se ele um cidadão instruído, apto para discutir e fazer prevalecer a lei, participava de conselhos, administrava as cidades etc. A historiadora da educação afirma que ao longo da história ocidental foram facultados, basicamente, dois tipos de formação aos jovens da elite, que só atualmente passaram para um setor mais amplo da sociedade: o primeiro tipo propõe ao homem um entendimento sobre a natureza e a origem das coisas, uma investigação das causas que regem o seu universo e colaboram para inscrever no mundo o seu raio de ação humana e nele deixar as suas marcas; suportado por uma longa tradição clássica, o segundo tipo prepara o homem para a eloquência, para o domínio fácil da linguagem, facultando-lhe a habilidade de ser claro no pensamento, na expressão e, conseqüentemente, no agir político. O embate entre os gregos, entre sofistas e filósofos, teve, assim, os seus prolongamentos na história, adquirindo tons diversos, como se configurou no Renascimento nas disputas entre escolásticos, estes fiéis à filosofia aristotélica, e humanistas italianos nostálgicos da Antiguidade; ou até mesmo na era da Revolução Industrial, quando ao ensino das letras se opuseram as pedagogias comprometidas com os avanços tecnológicos e científicos.⁸⁴

Ainda, em meados do século XVI, após apelos de humanistas cristãos e até de Lutero, conselhos provinciais abriram escolas municipais ao norte da Europa, onde se ensinavam o grego, o latim e línguas vernáculas. Discute-se a amplitude de setores sociais que teriam obtido acesso a essas escolas se, em sua maioria, eram destinadas às elites ou a setores mais amplos. Tal iniciativa pode ter se estendido a outras regiões da Europa, inclusive à França. Por outro lado, em duas ou três gerações, essa ampliação permitiu que pessoas instruídas, adeptas das concepções reformistas de Erasmo, de Lefèvre d'Étaples e de outros humanistas, começassem a ocupar altos cargos públicos ou a conquistar status de nobreza, até mesmo a adquirir isenções fiscais ambicionadas por famílias burguesas. Segundo Nauert, no século posterior, quando o catolicismo retomou uma influência maior na França, essas escolas perderam a sua força e setores eclesiásticos e políticos

⁸⁴ CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. **As humanidades no ensino**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27826>>. Acesso em: 16 out. 2018.

pressionaram autoridades locais de modo que o controle das escolas caíssem nas mãos de ordens religiosas como os jesuítas. A monarquia francesa, no século XVII, coordenou o fechamento sistemático de escolas municipais, argumentando que a abertura ampla dessas instituições gerava um descontentamento generalizado entre aqueles que, apesar de receberem uma instrução, não encontravam na sociedade uma posição compatível com a sua formação. A monarquia espanhola realizou a mesma manobra e com as mesmas razões. Esses fatos sugerem que uma educação humanística tendia a ser voltada, ao menos naquela época, para a formação da elite, como afirma Compère⁸⁵.

2.1.3 *Monacatus non est Pietas*

Com a decadência do Império Romano, a estrutura escolar do mundo antigo decaiu, mas restaram vestígios, pelo que se tem registrado, da sua forma original até o renascer cultural do século XII⁸⁶. Os humanistas do Renascimento Italiano, no século XV, estimularam um culto mais radical ao ideal pedagógico da Antiguidade. Com os *studia humanitatis*, os humanistas italianos deram mais munção para alavancar esse ideal e criaram o programa básico das escolas propedêuticas que sobreviveram, com várias adaptações do modelo original, até metade do século XX. No currículo, foram inscritas obras poéticas, história, oratória e demais textos que tinham a função de desenvolver a eloquência nos aprendizes. De inspiração classicista, subentendia-se em suas diretrizes que o ápice das formas de expressão já tinha sido elaborado na Antiguidade, cabendo ao aprendiz moderno, dessa vez, apropriar-se delas com o auxílio de tutores ou de escolas, que tinham a missão de restaurá-las e reproduzi-las com primor. Havia, em seu bojo, uma instrução de cunho moral que orientava para a vida social e outra que qualificava para a vida prática. O ensino era voltado para o desenvolvimento do caráter humano, o que, mais tarde, Erasmo designou *pietas*, atribuindo-lhe certas particularidades.

Uma devoção à comunidade, um espírito de autossacrifício e de contenção, e outras virtudes centradas na vida ativa eram frutos de uma boa educação, dentro da concepção pedagógica humanista, e princípio enobrecedor de horizontes menos abstratos da vida humana⁸⁷. O término dessa educação se dava ao final da adolescência.

⁸⁵ NAUERT, Charles G. **Humanism and the Culture of Renaissance Europe**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 193-194.

⁸⁶ NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média**. São Paulo: Edusp, 1979. p. 29.

⁸⁷ WOODWARD, William Harrison. **Vittorino da Feltre and Other Humanist Educators**. Cambridge: The University Press, 1897. p. 188.

O'Malley diz que qualquer tentativa de criar uma síntese da *pietas* erasmiana incorre em um risco de reducionismo conceitual – pois tende a desconsiderar muito do que foi dito e pesquisado a respeito –, mas que é um tema fundamental, que perpassa toda a obra de Erasmo, do qual é preciso, portanto, ter uma ideia geral. Quatro dimensões, segundo o historiador jesuíta, teriam de ser abordadas para uma compreensão ampla da *pietas* de Erasmo: as características gerais, as suas origens, o conteúdo geral e sua forma literária⁸⁸. No presente capítulo, serão tratadas apenas as características gerais.

Quanto às qualidades gerais da *pietas* erasmiana, O'Malley afirma que ela era guiada por princípios gerais, em vez de serem prescritivas; aspecto esse que colocava o humanista cristão em embate com os escolásticos que, segundo ele, discorriam de maneira maçante sobre todos os assuntos e dilemas morais. Nem todos os homens que tinham a vida inspirada pela ação do Espírito Santo, segundo Erasmo, tinham de se ater aos abusos das casuísticas e a regulamentos comportamentais padronizados. Havia, de acordo com o historiador, uma simplicidade na piedade de Erasmo que está implícita em toda a sua obra.

Outra característica, que decorre da compreensão da *pietas* erasmiana, é a de que o seu autor tinha um conhecimento abrangente da tradição religiosa e intelectual cristã, qualidades que incluem o seu pensamento em um contexto cultural amplo. Nenhum estudioso sério, segundo O'Malley, questiona os conhecimentos bíblicos e patrísticos de Erasmo. Esses conhecimentos, combinados com uma vida intelectual ativa e com os contatos diversos que travou em suas várias viagens pela Europa, deram à sua ação um caráter reformador. Das primeiras experiências do Cristianismo nos primeiros séculos, Erasmo tentava resgatar as forças inspiradoras para implementar as reformas, que achava necessárias, no ambiente católico europeu. O'Malley, no entanto, frisa que na obra de Erasmo não deixa de haver aspectos que, à luz da chamada doutrina perene da Igreja, merecem correção.

Outro objetivo de Erasmo era corrigir em alguns pontos a prática teológica que, no seu entender, encontrava-se separada da *pietas* que defendia. Para ele, os teólogos contemporâneos estavam reféns de disputas intermináveis, de questões irrelevantes, tediosas e até cômicas, que dificultavam a vida inspirada. Tudo isso levaria a uma aridez pastoral que se refletia nas mais diversas práticas religiosas. De uma famosa declaração em *Enchiridion*, “*Monachatus non est pietas*”, observa-se mais claramente a abrangência

⁸⁸ O'MALLEY, John. Introduction. In: **Collected Works of Erasmus**, 66. Toronto: University of Toronto Press, 1988. p. 15.

das críticas feitas por Erasmo. As observâncias monásticas não eram *pietas*, pois tinham se tornado celebrações e rituais afastados de sua intuição original. Afirmava, ainda, que o monasticismo, a vida dentro do claustro e a castidade não eram as únicas vias para a santidade, apontando o que seriam outras maneiras de alcançá-la e até mesmo vias que se coadunavam com a natureza de cada homem, de modo que até na vida matrimonial era viável tal busca.

Desse modo, conclui O'Malley, as características gerais da piedade de Erasmo não destacavam a importância da clausura nem do silêncio, mas cultivavam o aprendizado da instrução formal, o letramento dos leigos, a erudição, a boa conversa e o convívio com boas companhias. A espiritualidade erasmiana tocava questões sociais, passando pelo socorro aos pobres, a promoção da paz e a redução dos danos da guerra. A tradição humanista italiana, que incluía na educação o ensino de retórica para a formação da elite das cidades, provavelmente influenciou as concepções erasmianas nesse ponto, pois é sabido que Erasmo estudou na Itália.

Nas palavras de Erika Rummel, que reafirma igualmente a complexidade do termo, a *pietas* erasmiana abrange outras quatro características: uma atitude correta do homem perante Deus e a sociedade; redefine uma piedade íntima com certo grau de autonomia em relação à observância de ritos externos; exige uma valorização de aspectos mais práticos da vida; e outras atitudes que, reunidas no homem, engendrariam a humildade intelectual e a consciência dos limites da sabedoria humana, esta refém, no universo medieval, de ideais e meditações demasiadamente abstratas⁸⁹.

A *pietas* regeria a relação entre Deus e o homem e entre o homem e a sociedade. Erasmo a compara com a caridade, que irradiava do amor divino e que resplandece nas atitudes dos homens em comunhão com esse amor. A *pietas* seria, inclusive, uma força reguladora da sociedade: ao clero, cabia a tarefa de transmitir os ensinamentos de Cristo; aos príncipes, a manutenção da paz e da ordem; e, ao restante do povo, a obediência à autoridade em harmonia com as habilidades de cada um. Em toda essa ordem, que reunia homens de diversas vocações, uma vida espiritual era possível em caminhos igualmente diversos. E, por intermédio de uma sincera e necessária observância inicial dos ritos, o homem realizava um progresso espiritual, saindo lentamente da atenção para as coisas visíveis (rituais externos) até penetrar nas coisas invisíveis, adquirindo, assim, a verdadeira *pietas*, uma piedade interior.

⁸⁹ RUMMEL, Erika. **Erasmus**. Londres: Loomsbury Publishing, 2013. p. 39-54.

Erika Rummel chama a atenção para a dimensão intelectual da *pietas*. São Jerônimo exemplificava esse ideal de Erasmo, pois foi um dos primeiros doutores da Igreja que, com uma expressão igualável à de Cícero, tentou substituir a hagiografia por uma biografia crítica.

O historiador Roland Bainton, em *Erasmus da Cristandade*, discorre sobre o ideal educacional do pensador:

O ideal de educação de Erasmo girava à volta da *humanitas* e da *pietas*. O primeiro conceito era primariamente clássico, o segundo cristão. *Humanitas* tomou forma de ideal às mãos do grego Panécio que, depois de o seu país ser conquistado por Roma, pertenceu ao círculo de amigos do conquistador, Cipião Africano. Os ensinamentos de Panécio foram transmitidos às épocas seguintes por Cícero. *Humanitas* era uma tradução do grego *philantropia*, não filantropia, mas o amor da humanidade. Fundamental era o ponto de vista sobre a dignidade do homem, porque, de todos os seres sensíveis, ele é o único dotado de razão e de fala, a qual não só comunica mas também dá forma a ideias no processo de atribuir nomes. O homem assim dotado é digno de respeito e deve mostrar respeito para com o próximo, porque o homem, como declarou Séneca, é sagrado para o homem. A conduta humana deve pautar-se pela decência, por aquilo que é apropriado à natureza do homem. Ele deve tratar o seu semelhante com civilidade, deve lutar para manter a concórdia e evitar a dissensão. No caso de surgir conflito, deixá-lo procurar resolver as diferenças, utilizando o arbítrio da razão, e se o conflito armado for inevitável, que ele seja refreado, que o vencedor seja magnânimo para com o vencido. Tal ponto de vista procura reformar mais pela persuasão do que pela coacção e evita a revolução. Tende, assim, a tornar-se um princípio conservador.⁹⁰

As exigências do contexto religioso e cultural do início do século XVI configuravam novas tendências pedagógicas, focadas em virtudes humanas, mas ainda no universo da piedade cristã. Com certo grau de ineditismo, salientavam a formação do carácter do homem na tradição pedagógica cristã. Apesar de correntes humanistas afirmarem que o programa curricular fosse necessário para incutir tais ideais nos alunos, a ênfase nas qualidades eloquentes e morais do professor era um pilar, e talvez fosse considerada o elemento mais determinante do que o próprio conteúdo, para o desenvolvimento dos discípulos; aspecto este central do qual os jesuítas se apropriaram mais tarde.

Essa dinâmica dos humanistas foi alimentada pela esperança de resgatar fielmente a tradição grega e romana, mas ela continha um traço importante em suas origens: o humanismo italiano era composto por cristãos com uma visão menos pessimista da humanidade. Assim, se a retórica era ensinada desde a época de Santo Agostinho (354-

⁹⁰ BAINTON, Roland H. *Erasmus da Cristandade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1969. p. 48.

430 d.C), no Renascimento esse ensino era combinado com uma visão menos pessimista da condição humana. Na tradição agostiniana, havia uma fixação na natureza decaída e depravada do homem, alimentada pela debilidade moral quase irreparável do homem. Já a retórica cristã renovada pelo humanismo arranjou-se com uma antropologia mais “otimista” da condição humana.

Uma outra renovação humanística, citada no capítulo anterior, diz respeito à prática de interpretação de textos dentro dos contextos em que foram escritos, prática, recomendada por Erasmo, que estimulou a criação de uma disciplina altamente técnica, a filologia. O surgimento de novas edições dos textos bíblicos, elaboradas por humanistas cristãos, evidencia essa novidade. E, muitas vezes, essa prática foi considerada necessária, entre os humanistas, para se tornar um bom cristão.

2.1.4 Consolidação da cultura humanista na educação

As primeiras universidades formavam os seus estudantes em Direito, Medicina e Teologia. Em determinadas localidades, havia a faculdade preparatória das Artes, como em Paris (1250). Parte do movimento humanista reagiu a uma cultura universitária, do final da Idade Média, marcada pela primazia de uma dialética decadente e pelo “nominalismo”. Fatos e fontes diversas, descritos por historiadores da universidade como Jacques Verger, apontam para críticas que iam contra a gravidade da teologia escolástica, fundada no método dialético, que impedia não só a autonomia da Filosofia, mas a renovação da própria Teologia pela exegese bíblica. O uso da história e da filologia, que podia aperfeiçoar a interpretação das fontes bíblicas, não era estimulado pelas autoridades acadêmicas⁹¹.

Walter Rugg sustenta que, já na modernidade, a preponderância da filosofia aristotélica na educação, fundada no conhecimento da natureza das coisas, aos poucos cedeu o seu lugar para o conhecimento da natureza do ser humano como ser social e político, que age no mundo por meio da linguagem. Enquanto no mundo medieval os homens de saber eram classificados de acordo com a capacidade de apreender o real, no início da modernidade passaram a ser considerados conforme o emprego que faziam das palavras em suas atuações políticas e sociais ⁹².

⁹¹ CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Unesp, 1995. p. 39-40.

⁹² RUEGG, Walter. O alvorecer do humanismo. In: **Uma história da universidade na Europa: as universidades na Idade Média**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1996. v. I. p. 445-468.

Todo um vocabulário acadêmico, atrelado às concepções da filosofia aristotélica, evoluiu paralelamente às mudanças que ocorriam na estrutura universitária do medievo. Um dialeto escolástico especializado, imerso em análises metafísicas e intelectuais, soava incompreensível para o restante da sociedade. Esse processo acarretou uma crescente burocratização da formação profissional, gerando alto grau de sofisticação, de tal modo que a evolução desse modelo de educação tornou-se intrinsecamente dependente de decisões reais e de outras instâncias governamentais envolvidas em políticas de larga escala⁹³. Em um contexto em que esse jargão técnico predominava, a eloquência, que prima por uma clareza de pensamento e de expressão, se posicionou em um segundo plano: aspecto combatido pelos humanistas.

O surgimento dos *studia humanitatis* obliterou o paradigma escolástico decadente, sendo usado pelos humanistas como instrumento de embate cultural e visava ao aprimoramento da performance linguística. Porém, há semelhanças: embora escolásticos e humanistas tivessem fronteiras bem definidas, as matérias contidas no programa de estudos do *trivium* e do *quadrivium*, ensinadas nas escolas medievais, e as dos *studia humanitatis*, destacadas pelos humanistas, guardavam traços em comum. As disciplinas do *trivium* (gramática, retórica e lógica) integravam o conteúdo de ensino tanto nas escolas e Faculdade de Artes do medievo quanto nas primeiras escolas humanistas e eram aplicadas aos jovens de mesma faixa etária. Cabe ressaltar, no entanto, que, comparando um período com outro, a metodologia pedagógica e o material de apoio eram distintos.

Se, no norte da Europa, a rigidez dos estatutos universitários e dos teólogos profissionais impedia a renovação dos estudos gramaticais, o surgimento das escolas propedêuticas nessas áreas, ao final do século XV, desempenhou um papel de destaque para promover as reformas desejadas pelos mestres humanistas. A construção de escolas preparatórias foi uma das soluções buscadas, dependendo da região, por intelectuais que não encontravam o devido apoio nas universidades. Como se sabe, os expoentes dessa vanguarda cultural, como Petrarca, atuaram principalmente fora das faculdades superiores, mas as gerações seguintes foram assimiladas por setores das sociedades. No início do século XVI, as instituições universitárias, de fundação medieval, e as escolas propedêuticas (primária e secundária), que começaram a tomar forma no início do século XV com o trabalho de educadores italianos renascentistas como Vittorino da Feltre (1378-1446) e Guarino de Verona, ou estavam em confronto ou procuravam adaptar os seus

⁹³ VERGER, Jacques. **As universidades na Idade Média**. São Paulo: Editora da Unesp, 1990. p. 79-80.

programas de estudos aos horizontes que se abriam. No entanto, essa relação variava nas diferentes regiões.⁹⁴

Outro aspecto que vale destacar: as novidades que os humanistas traziam estavam situadas, essencialmente, no campo dos estudos de latinidades. Não se caracterizaram pela apologia de um novo sistema no campo filosófico nem de uma nova ciência.

Mas se os humanistas foram diletantes em jurisprudência, teologia, medicina e até em filosofia, foram especialistas numa quantidade de outras matérias. O seu campo foi a gramática, a retórica, a poesia, história e o estudo dos autores gregos e latinos. Penetraram igualmente no campo da filosofia moral e fizeram algumas tentativas de invadir o da lógica, tentativa que visou de início a reduzir a lógica à retórica. Mas os humanistas não prestaram contributos *directos* aos outros ramos da filosofia ou da ciência. Ademais, grande parte da crítica humanística à ciência medieval não foi sequer entendida como uma crítica do conteúdo ou do método de tal ciência, mas constituiu simplesmente uma fase na ‘batalha das artes’, isto é, um reclame barulhento a favor do ramo dos estudos cultivados pelos humanistas, para neutralizar e vencer as pretensões das outras ciências rivais.⁹⁵

Se os humanistas acusavam os escolásticos de fomentar um formalismo lógico antiquado, que demandava um alto grau de especialização nas universidades, não se pode dizer que com a ascensão dos *studia humanitatis* a voz das cátedras tornou-se mais acessível. As escolas e mestres humanistas deram, muitas vezes, maior ênfase ao estilo do que ao conteúdo moral dos textos. Pouco se comentava a respeito da vida dos seus autores. A correção gramatical e o aperfeiçoamento da expressão eloquente, inspirados em Cícero, exigiam igualmente um treinamento exaustivo e tornaram-se pilares das primeiras escolas de gramática na Itália, formadoras de uma elite intelectual e quase inalcançáveis a uma extensa camada da sociedade. As carreiras pretendidas pelos humanistas dependiam desses pressupostos educacionais.

Os diferentes tratados pedagógicos, formulados no decorrer dos séculos XIV, XV e XVI, mostram as direções e os caminhos percorridos pela nova cultura até se assentar em uma fórmula mais duradoura. Um famoso humanista italiano, Guarini de Verona (1374-1460), da era dos grandes mestres da Renascença, fundou em Ferrara (1429), com o patrocínio de nobres locais, uma escola de latinidades. Os seus alunos aprendiam a ler e a escrever em um latim clássico e justificavam, por onde passavam, a fama de seu

⁹⁴ O'MALLEY, John W. **How the First Jesuits Became Involved in Education**. Disponível em: <<https://www.bc.edu/content/dam/files/top/church21/pdf/HowtheFirstJesuitsBecameInvolvedinEducation.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

⁹⁵ KRISTELLER, Paul Oskar. **Tradição clássica e pensamento do Renascimento**. Lisboa: Edições 70, 1995. p.105.

mestre. Ao término da formação, provavelmente eles tinham a capacidade de ler e de escrever em latim como em sua língua materna. Naturalmente, ao exigir intensas práticas para adquirir um amplo domínio das técnicas e das habilidades, a proposta de Guarini deu menos relevo para aspectos éticos e morais, apesar de constar em seu currículo⁹⁶.

Peter Ramus (1515-1572), um humanista francês nascido no início de XVI, convertido ao protestantismo, foi considerado, por alguns historiadores da educação, como o humanista que, junto com seus discípulos, fincou a marca das reformas humanistas em iniciativas educacionais, definindo os limites das escolas seguintes. Para ele, a finalidade principal da educação clássica era a de formar escritores e eruditos que pudessem atuar efetivamente na vida civil, e não a de gerar pensadores inovadores nem reis mais virtuosos. As latinidades foram moldadas, nessa escola, a uma razão prática, “especializada”, palpável aos leigos, desligada do seu contexto original e, por isso, menos comprometida com as consequências que podiam advir de um desejo de resgatar plenamente uma cultura idealizada, com as excelências imaginadas do mundo antigo. Se em Erasmo essa tendência já estava implícita, com Peter Ramus ganhou contornos mais nítidos. Esse objetivo perdurou em outras campanhas e institutos escolares, tanto católicos quanto protestantes, tornando-se uma marca no ensino jesuítico⁹⁷.

No decorrer do século XVI, tanto a Igreja quanto as monarquias começaram a justificar o ensino de humanidades com argumentos semelhantes aos que inspiraram os ideais republicanos de Leonardo Bruni de Arezzo⁹⁸ e de outros humanistas italianos, desde o século XIV.

2.1.5 Humanismo jesuíta

Após um extenso período de conflitos e de debates, em meados do século XVI a cultura humanista penetrou nas universidades e fomentou o ensino preparatório. E foi em meados desse século que a Companhia de Jesus embarcou na educação. O seu primeiro colégio, o de Messina, foi inaugurado em 1548.

Na fundação da Companhia de Jesus, Loyola (1491-1556) e seus companheiros não tinham a intenção de criar várias escolas, mas, a partir de 1551, elas começaram a ser inauguradas à razão de cinco a seis por ano; e as consequências mais amplas dessa

⁹⁶ GRAFTON, Anthony; JARDINE, Lisa. **From Humanism to the Humanities: Education and the Liberal Arts in the Fifteenth and Sixteenth Century Europe**. London: Duckworth, 1986. p. 29.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 196-197.

⁹⁸ NAUERT, Charles G..op. cit., p. 38.

iniciativa, em seus primeiros anos, ainda não foram suficientemente pesquisadas. O currículo de humanidades proposto pelos jesuítas não trouxe rupturas significativas com as modificações iniciadas pelos mestres italianos; antes as envernizou com a ortodoxia religiosa e a sua organização primordial é bem conhecida na historiografia⁹⁹.

Em carta de 21 de maio de 1547, um ano antes da inauguração do primeiro colégio, o secretário de Inácio de Loyola, Juan de Polanco (1517-1576), elencou ao menos cinco motivos para inclusão do ensino de latinidades nas escolas jesuíticas: uma razão era a autoridade daqueles que as aconselharam como instrumento necessário para a compreensão das Escrituras, “*y digo autoridad, así de antiguos como modernos*”; um outro motivo dado por Polanco era o de que doutores da Igreja, como Santo Agostinho e São Jerônimo, foram grandes estudiosos das letras humanas e tal qualidade “*no embotó nada la lanza para entrar muy dentro en la cognición de las cosas; y esto por no entrar en Platones y Aristóteles y otros filósofos*”; uma terceira razão baseava-se no uso comum dos clássicos e, como o foco dessas obras não estava em temas etéreos, “*no será el error común*”; um quarto motivo apontava para os donos de grande saber, mas, uma vez que carecem de estudos clássicos e da eloquência, “*guardan para sí sus letras, privados del fin principal que con ellas debrían pretender, que es aprovechar a sus prójimos*”. Como as razões expostas para o ensino de humanidades atrelavam-se principalmente a uma formação de base, “*esto de fundarse en la humanidad*”; um quinto motivo, no entender de Juan de Polanco, subdividia-se em outros oito: o aprendizado de humanidades, em relação à filosofia e à teologia escolástica, era considerado mais elementar e exigia um menor esforço cognitivo, mas exigia já um esforço de entendimento, “*cuales son las de humanidad, que son más proporcionadas a los entendimientos no ejercitados ni robustos, y ábrenlos y hácenlos más hábiles para entrar en cosas de más tomo;*” outro explicava que o homem, antes de se preocupar com assuntos maiores, devia se atentar para o conhecimento das coisas ínfimas, pois, ainda que se tivesse uma larga experiência e razão, sem o exercício da memória exercitada desde a infância, a imagem das coisas não ficaria retida, o que impedia a operação de conjugações e exercícios elementares. As letras eram “*sin duda útiles para la inteligencia de la Escritura; y así el tiempo que a ellas se da hasta poseerlas, será útilmente empleado*”; o uso eloquente das línguas, principalmente a latina, facilitava a compreensão das ciências e de “*todos naturales y adquiritos e infusos dones de Dios*”; uma quarta razão, muito significativa e que sinaliza a importância dada

⁹⁹ O'MALLEY, John. **Os primeiros jesuítas**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004. p. 315.

no período ao estudo das letras, reforçava a ideia de que vivia-se em tempos delicados e, por isso, os homens que dominassem o saber humanístico teriam autoridade sobre os homens desejosos de aprendê-las; era considerado de extrema relevância para a Companhia o ato de conversar com “*gentes de diversas lengua en hablas o cartas, como por tener con qué satisfacer en el predicar y conversar a personas comunes, a quienes es más proporcionado esta de la humanidad*”; para Polanco, os que carregassem a ciência de vários assuntos (como história, cosmografia etc.) e amavam a Deus, cooperavam para o bem; o douto em língua, além de se envolver em disputas retóricas, teria a capacidade de produzir outras obras próprias, como versos, prosa, orações etc.; por fim, quem dominasse a língua podia levar a cabo as suas missões ao passo que muitos, que não se dedicaram a essa técnica “*llevan la piedra de Sísifo quasi hasta la cumbre y, allí dejándola, tornan otra vez al pie de la cuesta*”¹⁰⁰. Pelos motivos apresentados por Polanco, nota-se a sintonia da campanha instrucional da sua ordem religiosa com os acontecimentos culturais da época.

Em outra carta, de 1º de dezembro de 1551, Polanco elencou quinze proveitos provenientes da criação de colégios administrados pela Companhia. Ele descreve três classes de proveitos: para a Companhia, para os estudantes e para a localidade. Um dos benefícios imaginados para a localidade era que “*aqueles que hoje são somente estudantes crescerão até ser pastores, servidores cívicos, administradores da justiça e preencherão outros postos importantes para o aperfeiçoamento e aproveitamento de todos*”¹⁰¹. Entre as quinze razões, Polanco não faz qualquer menção à *pietas*, mas fica evidente que uma das metas era formar homens capacitados para governar, virtude elogiada por Erasmo e por outros pedagogos humanistas.

Como mencionado, percebe-se, na apologia de Polanco ao estudo de humanidades, justificativas semelhantes às dos humanistas italianos e cristãos, que frequentemente foram alvos de críticas por setores eclesiásticos mais conservadores. A admiração de Petrarca pelo estilo de Santo Agostinho é conhecida. Humanistas italianos recorriam à patrística para defender as suas opiniões perante as críticas que sofriam dos monges e de outros setores da Igreja. Erasmo, como visto em capítulo anterior, defendia que, para o entendimento das Escrituras, era mister dominar as línguas antigas, o que lhe custou a inimizade e perseguição por teólogos parisienses. Entretanto, a Companhia de

¹⁰⁰ LOYOLA, Ignacio de. **Obras completas de San Ignacio de Loyola**. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos (BAC), 1963. p. 691-693.

¹⁰¹ O’MALLEY, John. **Os primeiros jesuítas**. São Leopoldo. op.cit., p. 393.

Jesus atribuiu valor ao aprendizado humanístico com argumentos semelhantes aos usados por humanistas polêmicos.

Na mesma carta de 1551, Polanco estimulava o provincial da Espanha, Antônio de Aaroz (1516-1573), a fundar colégios e, mostrando estratégias para isso, citava casos pioneiros e recentes, como os do Colégio de Messina e o de Palermo. Como os colégios traziam benefícios para a localidade, os benfeitores geralmente eram das proximidades e pertenciam a segmentos diversos da sociedade:

La manera ó modo que se tiene para el fundar es, que alguna ciudad, como Messina y Palermo en Sicilia, ó algún príncipe, como el rey de romanos y los duques de Ferrara y Florencia, ó algún particular, como el prior de la Trinidad en Venecia y Padua, ó muchos juntos, como en Nápoles y Bologna y otras partes, dan una summa de dineros cada año¹⁰².

O diálogo dos jesuítas com poderes locais era uma constante nos períodos que antecediam a construção dos colégios. Ao longo do documento, o secretário de Inácio continua instruindo, inclusive para o cotidiano das escolas. Eram necessários três ou quatro leitores de humanidades capazes de administrar lições de gramática elementar a avançada, sendo um professor para cada nível (elementar, básico e avançado). E um outro professor seria necessário para ler autores clássicos dos quais tiravam-se elementos estilísticos e sintáticos para estudo da língua latina e da língua grega. Estando a escola em atividade, admite-se nela “*gratis y sin accettar dinero ni presente alguno todos quantos quieren*”. Quando admitiam crianças, os responsáveis tinham de conceder aos mestres jesuítas certa autoridade sobre seus filhos: que fossem obedientes aos mestres quando lhe fossem sugeridos o tempo de estudo necessário para uma ou outra matéria; que confessassem ao menos uma vez por mês; que estivessem sempre presentes em um número razoável de práticas religiosas realizadas aos domingos; que fossem quietos e modestos no falar e, no caso de tratamento das crianças, “*que no les bastan palabras, tiénese un corrector de fuera salariado para effecto de castigarlos y tenerlos en temor, sin que ninguno de los nuestros ponga las manos en ninguno*”; ressaltava-se a importância de registrar o nome de cada aluno e das atividades praticadas por eles em aula, como as leituras das diversas lições, e estimulando as disputas e a composição, sempre em latim – com a repetição constante desses exercícios, imaginava-se que os

¹⁰² MONUMENTA Ignatiana. Sancti Ignatii de Loyola Constitutiones Societatis Iesu. Tomo IV. Disponível em: <<https://ia802700.us.archive.org/13/items/monumentaignati00unkngoog/monumentaignati00unkngoog.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2018.

aprendizes teriam um domínio exemplar do latim (letramento) acompanhado de um crescimento nas virtudes humanas (*pietas*). Quando um determinado número de alunos estivesse com um domínio padrão das letras, esse grupo devia seguir para o curso de Artes e, ao término deste, “*se pone quien lea el curso de theología, al modo de Paris, con mucho exercitio; y así después se va todo continuando*”.

Interessante destacar, no trecho citado, a menção que Polanco faz ao *modo de Paris*, ou *modus parisienses*. Sabe-se que a Companhia de Jesus teve a sua base formada na Universidade de Paris com um pequeno grupo de estudantes provenientes da França (Pedro Fabro), de Portugal (Simão Rodrigues) e da Espanha (Inácio de Loyola, Francisco Xavier, Alfonso Salmerón, Diego Laynez e Nicolau de Bobadilla). Com a bula papal de 1540, *Regimini militantis Ecclesiae*, o Papa Paulo III (1468-1549) oficializou a Ordem e citou a Universidade de Paris como local de graduação de seus fundadores. Em seu início, os fundadores da ordem religiosa não pretendiam se dedicar ao ensino, mas Loyola se mostrava sempre favorável à ideia de educar a juventude e parecia não achar que tal empreendimento fosse incompatível com o projeto original ¹⁰³.

Não tendo nascido a Companhia de Jesus vocacionada para o ensino mas para o auxílio dos pobres, dos órfãos e das viúvas, em breve porém Inácio de Loyola aceitou a prioridade desse ministério, relegando para segundo lugar as 'casas de professos', uma das ideias que mais protegia, e manifestando o desejo de que os colégios se fossem multiplicando.¹⁰⁴

Alguns dos primeiros membros que fundaram a Companhia de Jesus, como Francisco Xavier (1506-1552) e Pedro Fabro (1506-1546), se conheceram na Universidade de Paris, onde estudaram, mas as práticas religiosas, exercícios espirituais, e obras de caridade aconteciam em outros locais. Quando passaram pelo Colégio Santa Barbara, dirigido pelo português Diogo de Gouveia (1471-1557), Inácio de Loyola, Francisco Xavier e Pedro Fabro chegaram a morar no mesmo alojamento. A forma como se deu esse primeiro convívio orientou pormenores da organização primordial da ordem religiosa nos diversos locais onde se estabeleceu. Morar próximo das universidades e dos colégios facilitava a “pescaria” de novos missionários e a obra. Quando a Companhia de Jesus se estabeleceu em Coimbra, a estratégia foi a mesma, como se vê em carta de D.

¹⁰³ O'MALLEY, John. **Os primeiros jesuítas**. op.cit., p. 315.

¹⁰⁴ MIRANDA, Margarida. **Uma “paideia” humanística: a importância dos estudos literários na pedagogia jesuítica do séc. XVI**. Disponível em: <https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas48/15_Miranda.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

João, datada de 18 de julho de 1541:

[...] aos que esta minha carta de doação virem, que, para que a povoação de Almedina, da minha cidade de Coimbra, seja ennobrecida, e os estudantes dos estudos, que ora na dita cidade fundei, e ordenei, tenham aposentamentos e casas, em que se possam agasalhar mais perto das escolhas, mandei fazer de novo à custa da minha fazenda na dita Almedina, e na rua nova, que se chama de S. Sebastião...¹⁰⁵

Mais tarde, quando a Companhia assumiu de vez a missão pedagógica, algumas das casas onde residiam tornaram-se colégios. Nesses sítios, doados por D. João III, no início não cabiam mais do que cem indivíduos e a primeira pedra para a construção do Colégio de Jesus, que teria um espaço mais amplo, foi colocada só em 1547 – o término da obra levou décadas.

As experiências da década de 1540 foram cruciais para a Companhia irromper no cenário educacional e, com a bula papal de 1550, *Exposcit Debitum*, a atuação no ensino ganha aval sem que fosse necessário se desligar da atividade missionária. Havia um entendimento de que os colégios, em certas localidades, podiam ser instrumentos para converter os jovens protestantes e até influenciar os seus pais. Inácio chegou a afirmar a Pedro Canísio (1521-1597) que um eficiente meio para conversão na Alemanha eram as escolas¹⁰⁶. Outra aposta dos mestres jesuítas se baseava na crença de que seus bons exemplos angariavam mais vocações.

Quando chegou em Goa, em 1542, Francisco Xavier informou sobre um seminário já estabelecido um ano de antes de sua chegada e voltado para a educação de meninos. O colégio “*foi fundado para que aí fossem ensinados na fé os naturais destas terras, e que estes fossem de diversas nações de gentes para, depois de terem sido bem instruídos na fé, os mandar às suas naturalidades a frutificarem no que estavam instruídos*”. Na carta, Xavier segue com informações sobre necessidades da região. Entre outras coisas, dizia que uma parte dos clérigos enviados para aquela região das Índias não era letrada e que havia a necessidade de um pregador capaz de ler as Sagradas Escrituras aos nativos. Em outro trecho, diz que “*espera o senhor Governador que de Roma hão-de vir três clérigos e um mestre de gramática, porque assim me parece que escreve ao Rei: para que Sua Alteza escreva a Sua Santidade pedindo-lhe quatro da nossa Companhia, e também acerca das nossas indulgências, de que na outra carta vos escrevo, para que o Rei proveja em Roma*

¹⁰⁵ TEIXEIRA, Antônio José. **Documentos para a história dos jesuítas em Portugal**: autoria 1830-1900. Coimbra: Imprensa da Universidade. Disponível em: <<https://archive.org/details/documentosparaa00teixgoog>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

¹⁰⁶ O’MALLEY, John. **Os primeiros jesuítas**. op. cit., p. 324.

para que se despachem”¹⁰⁷. Em 1548, esse colégio foi confiado aos jesuítas.

Em uma outra carta, escrita em janeiro de 1544, Francisco Xavier declara aos companheiros residentes em Roma que muitas pessoas não se tornariam cristãs na região em que se encontrava por falta de missionários que se ocupem disso. E conclui:

Muitas vezes me movem pensamentos de ir aos centros de estudos dessas partes – dando gritos, como alguém que tenha perdido o juízo – e principalmente à universidade de Paris, dizendo na Sorbona aos que têm mais letras que vontade, para dispor-se a frutificar com elas. Quantas almas deixam de ir para a glória e vão para o inferno, pela negligência deles! Se, assim como vão estudando em letras, estudassem na conta que Deus Nosso Senhor lhes pedirá delas e do talento que lhes deu...¹⁰⁸

Conta-se que Jerônimo Nadal (1507-1580) teve acesso a essa carta por intermédio de um embaixador de Carlos V (1500-1558) e, após lê-la, decidiu, em 1545, reencontrar seus antigos companheiros da universidade de Alcalá – os primeiros jesuítas –, que naquele momento moravam em Paris, para assim ingressar na Companhia de Jesus. Nadal passou a ter atuação decisiva na organização dos primeiros colégios jesuítas. Assim como aconteceu com Nadal e com Anchieta, as cartas de Francisco Xavier colaboraram para despertar o fervor missionário dos jovens europeus.

A fundação do seminário de Santa Fé em Goa, no ano de 1541 [...] ocorreu antes da chegada dos jesuítas ao Oriente, mas pode-se perceber que essa iniciativa estava bastante adequada ao contexto geral da Reforma católica e ao ambiente específico da realidade goesa de mudança da atitude inicial de tolerância religiosa do início dos anos quarenta do século 16. Assim, o surgimento dessa instituição em Goa não é algo que cause profunda estranheza, mas, de toda forma, merece destaque o vanguardismo da ação, ocorrida antes das determinações do Concílio de Trento.¹⁰⁹

Um outro empreendimento educacional foi liderado pelo quarto duque de Gandia, Francisco de Borja (1510-1572), em 1546, para a formação de futuros membros da Companhia de Jesus. Tratava-se de uma escola de noviços, mas essa iniciativa irrompeu em uma novidade, que era a de permitir que jovens, sem vocação religiosa, pudessem estudar no mesmo ambiente. Membros da elite local de Gandia ansiavam pela abertura de uma escola universitária e viram na recém-criada ordem uma oportunidade. Segundo O'Malley, essa situação em Gandia era especial porque, em primeiro lugar, lá não havia universidade; logo, os jesuítas teriam a oportunidade de assumir tal tarefa. Um segundo

¹⁰⁷ XAVIER, São Francisco. **Obras completas**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 119.

¹⁰⁸ XAVIER, São Francisco. op. cit., p. 140.

¹⁰⁹ TAVARES, C. C. da. **São Francisco Xavier e o Colégio de Goa**. Brasília/DF. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2213>>. Acesso em: 10 nov. 2018. p. 128.

ponto, já lembrado, era que o duque desejava que os outros estudantes da região estudassem com os jesuítas, incluindo mouriscos¹¹⁰. No entanto, Paul Grendler relativiza a importância dada, na historiografia jesuíta, à iniciativa em Gandia. O historiador afirma que a escola espanhola pouco contribuiu para uma sistematização do ensino de filosofia e de teologia dentro da ordem religiosa e que, no início, ela contou com treze mestres jesuítas somente para essas duas disciplinas – desse número, subentende-se que foram formados escolásticos e um pequeno número de alunos externos, que estudavam latinidades. Quando Borja se mudou para Roma, após a morte de sua esposa, a instituição jesuíta de Gandia teria perdido a sua vitalidade e número de estudantes. Porém, Grendler admite que as especulações iniciais em torno das possíveis atividades pedagógicas em Messina foram estimuladas pelos acontecimentos provenientes de Gandia¹¹¹.

Já na Sicília, os jesuítas criaram um colégio com o apoio do vice-rei, Juan de Veja (1507-1558), da nobreza e de outros grupos locais em 1548. Nessa época, segundo Grendler, os jesuítas tinham já o propósito de administrar uma universidade e setores da comunidade siciliana, que aspiravam pela constituição de um curso local de Direito e de Medicina, só aguardavam o momento oportuno. Durante as negociações, Inácio de Loyola chegou a prescrever nas Constituições um pré-modelo de colégio universitário. O único jesuíta que residia na região era o espanhol Juan Jerônimo Doménech (1516-1592), confessor do vice-rei e de sua esposa. Ele foi um dos principais incentivadores da nobreza e de Loyola pelo empreendimento. Em dezembro de 1547, o Senado de Messina enviou duas cartas solicitando a Inácio de Loyola a criação de uma escola para meninos leigos que não tinham a intenção de se tornar clérigos. A cidade disponibilizou casas e estabelecimentos para tal fim. Inácio aceitou o convite e assim foi lançado o primeiro modelo de colégio da Companhia. Segundo Grendler, a principal razão pela escolha de Messina era que a cidade esperava que o colégio se transformasse, mais tarde, em uma universidade. Apesar de nas cartas trocadas entre jesuítas e autoridades locais não constarem menções diretas à construção de uma universidade, Grendler confirma que a cidade aguardava por algo além do ensino de latim para os meninos. Quanto aos professores, esperava-se por não menos que de quatro a cinco deles para ensinar, diariamente, teologia, filosofia, casos de consciência, retórica e gramática. A lista de intenções era grande. Os três cursos universitários (Direito, Medicina e Teologia) mais

¹¹⁰ O'MALLEY, John. *Os primeiros jesuítas*. op. cit., p. 319.

¹¹¹ GRENDLER, Paul. *The Jesuits and Italian Universities 1548-1773*. Washington, DC: Catholic University of America Press, 2017. p. 43.

um curso de retórica aplicado, tanto no nível universitário quanto no estudo propedêutico, também foram requisitados nas cartas.

O surgimento da escola jesuítica em Messina gerou conflitos que não cabem descrever aqui. Por fim, Inácio de Loyola enviou dez jesuítas. O superior era Jeronimo Nadal. Entre os outros nove, havia jesuítas de localidades heterogêneas da Europa, com nomes conhecidos como Pedro Canisius, dos Países Baixos. Enviando Nadal, um dos quatro mais importantes jesuítas no período, é possível imaginar a acuidade que a Companhia de Jesus reservou para a obra em Messina. Lentamente, introduziram o método de Paris. Jerônimo, reitor responsável, designou logo no início três professores para o ensino de gramática e de língua latina: padres Benedetto Palmio (1523-1598), Annibal de Coudret (1525-1599) e Giovanni Battista Passari (ou Passarino, datas incertas) foram nomeados para diferentes classes de gramática; Pedro Canísio para oratória; mestre Isidoro Bellini ensinou dialética; André Freux (1515-1556) deu lições de grego; Nadal, a princípio, cuidou de hebraico, mas passou essa responsabilidade para padre André, pois, além de ajudar na administração do colégio, ele tinha de lecionar teologia na parte da manhã e de casos de consciência à tarde¹¹².

Antes mesmo da inauguração do colégio de Messina, em outubro de 1548, Nadal elaborou um programa de estudos, *Scopus et Ordo Scholarum Messanensium*, sendo o primeiro plano a ser usado nas escolas públicas abertas para leigos e noviços. O ensino de gramática e do latim seria aplicado em três classes distintas, havendo apenas um mestre para cada uma delas. Na primeira classe, os alunos seriam introduzidos nos rudimentos da gramática até que soubessem falar e escrever de uma maneira clara e razoável. Na segunda classe, o mestre responsável ensinava, para aqueles que dominavam os fundamentos da gramática, a ler autores eloquentes. Já na terceira classe, servido do exemplo de autores clássicos como Quintiliano e Cícero, o aluno devia demonstrar domínio da arte da oratória. Em cada uma dessas classes, atividades diversas eram realizadas, como repetições ordinárias, declamações, composições e competições entre alunos, respeitando a conveniência de cada classe e de modo semelhante a Paris. Em uma outra classe, os alunos aprendiam grego elementar até adquirirem a fluência já alcançada da língua latina, e o mestre deveria trabalhar com os autores gregos que convinham. Havia uma classe para o aprendizado do hebraico, em que os alunos aprendiam a essência dessa

¹¹² DONNELLY, John Patrick. **Jesuit Writings of the Early Modern Period: 1540–1640**. Cambridge: Hackett Publishing Company, 2006. p. 49.

língua de modo que pudessem ler as Sagradas Escrituras. Outro professor devia introduzir o ensino da filosofia aristotélica explicando a lógica e organizando atividades como as disputas. Outro mestre devia cuidar do ensino de filosofia moral. O curso de teologia escolástica seguia os mesmos exercícios de Paris, com um nível alto de exigência para se afastar de possíveis erros doutrinários. A exposição das Sagradas Escrituras devia ser feita piamente e segundo a ortodoxia, conforme os ensinamentos dos doutores da Igreja. Lições de casos de consciência e as confissões frequentes integravam o plano.

Em outra carta, de 1552, Jerônimo Nadal prescreveu outro programa de estudos para jovens da nobreza alheios ao ingresso nas universidades. Nessa carta, *De studii generalis dispositione et ordine*, o jesuíta enfatiza a primazia da *pietas*, como princípio da formação do caráter, no programa de estudos *Omnia vero selecte ita ordinanda, ut in studiis primum locum pietas obtineat*¹¹³. O ensino da Companhia ajustava-se às inspirações dos humanistas cristãos ao se estender para um público leigo, como pressagiava Erasmo em suas críticas à cultura monástica, acusando-a de restritiva. E, levando em conta a fundação do primeiro colégio em Messina (1548), na Itália, pode-se dizer que a Companhia de Jesus assumiu definitivamente a missão pedagógica no campo propedêutico, área em que humanistas de vertentes variadas vinham atuando desde o século XV.

Em suma, observando as experiências em Goa, Gandia e em Messina, datadas na década de 1540, notam-se motivos e demandas distintas que incentivaram a criação de escolas públicas pela Companhia de Jesus. Em Goa, na chegada do jesuíta Francisco Xavier, já havia um seminário, mas constatava-se uma precariedade na formação dos sacerdotes, tido como iletrados e, além disso, relata-se um número baixo de cleros dispostos a converter os gentios. Nas cartas de Xavier, a convicção do letramento como pressuposto para um aperfeiçoamento da evangelização é evidente – um traço do pensamento que já era característico nos humanistas cristãos. Em Gandia, Francisco de Borja fez o possível para fundar uma escola jesuítica que inclusive atendesse aos jovens leigos da região, abrindo um novo horizonte para os missionários. Em Messina, a população local carecia de um espaço universitário e, com a entrada dos jesuítas, indicados por membros da nobreza local, surgiu uma escola com ensino de gramática,

¹¹³ MONUMENTA Paedagogica Societatis Jesu. Tomo I. Disponível em: <http://www.fondazioneintorcetta.info/pdf/biblioteca-virtuale/documento759/Mon_Paed_I.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

latim, grego, hebraico e artes. Os eventos de Messina imprimiram de vez a vocação pedagógica na história jesuítica.

O trabalho de O'Malley aponta para ao menos dez características do ensino jesuíta que, harmonizadas em um conjunto, deram um contributo essencial na história da educação ocidental. Destacam-se: os jesuítas não cobravam pelo ensino; recebiam estudantes de todas as classes sociais; a ênfase no letramento estava em consonância com o consenso educacional da época; os jesuítas acreditavam que não havia oposição real entre o ensino de latinidades, com ênfase na eloquência e no letramento, e o conhecimento da filosofia aristotélica/teologia tomista, e sim uma compatibilidade entre essas duas culturas; o *modus parisiensis* influenciou de tal maneira o ensino jesuíta que seus estatutos baseavam-se na divisão das classes, cada uma contendo professor próprio e com metas estabelecidas no currículo; novamente, o *modus parisiensis* deixou a sua marca ao se observar a ênfase dada à intensidade dos exercícios (composições escritas, repetições orais, peças teatrais, disputas, eventos aberto ao público), que tomavam o dia do aprendiz; adaptaram um programa de ensino religioso às condições dos estudantes e esse programa se articulava com congregações marianas que promoviam a confraternização; os jesuítas promoveram um rede internacional de colégios unidos pela tentativa de se estabelecer um currículo comum, que culminou no programa final da *Ratio Studiorum*, em 1599. O'Malley acrescenta que os jesuítas eram, no geral, mais bem educados e “motivados do que os mestres-escolas pré-universitários em quase todo o lugar da Europa”¹¹⁴.

Paul Grendler¹¹⁵, ao analisar o histórico das escolas jesuíticas e a cultura de seus mestres, reafirma que a ordem religiosa inovou na história da educação ocidental ao formar uma rede internacional de ensino público, relativamente unificada por um currículo, pedagogia e textos comuns, que eram aplicados em regiões afastadas, como Brasil, Goa, Polônia etc. Quando Inácio de Loyola aceitou o convite das autoridades de Messina para a fundação do colégio, a sociedade teria, segundo o historiador, iniciado a sua empreitada pedagógica atendendo, assim, a um público amplo. Sob Diego Laynez, que foi o segundo Superior Geral da Companhia de Jesus após a morte de Inácio de Loyola, a ordem teria assumido a campanha escolar como o ministério mais importante da Companhia. Ele ordenou que todos os jesuítas ensinassem e que se revezassem no ensino, instrução que visava guarnecer as escolas com professores preparados. Grendler

¹¹⁴ O'MALLEY, John. **Os primeiros jesuítas**. op. cit., p. 353.

¹¹⁵ GRENDLER, Paul. **Jesuit Schools and Universities in Europe, 1548-1773**. Leiden, The Netherlands and Boston: Brill, 2018. p. 66-67.

diz, ainda, que os jesuítas desenvolveram um método para implantação de novas escolas, ao que classifica como *Jesuit-civic partnerships*: praticamente todas as inaugurações tiveram de passar, antes, pela negociação envolvendo, de um lado, jesuítas e, de outro, autoridades civis. Voltadas para a educação dos meninos, eles, antes de ingressarem de vez nos colégios, teriam de se submeter a um exame de admissão e, se aprovados para as primeiras classes, dedicavam-se em período diurno. O ensino era dedicado a jovens de todas as classes sociais e Grendler chega a afirmar que, de fato, a grande maioria dos meninos era proveniente das classes sociais menos abastadas. Entretanto, apesar da rotina de estudos comprometerem uma parte do dia, mesmo assim foi criado, com o apoio de autoridades locais, de nobres e de classes mais abastadas, o internato; nesse caso, devido aos custos, nem todos os pais tinham condições de pagar pelas despesas e tal regime ficou reservado, aos menos nos internatos mais famosos, para alguns setores da elite.

Por fim, o programa jesuíta apresentava conteúdo e atividades que transcendiam o modelo parisiense, como dá a entender O'Malley: uma delas era a introdução à Doutrina Cristã que acontecia em modalidades diferentes de classe para classe; outra era o oferecimento da disciplina sobre “casos de consciência”; os jesuítas incorporaram em suas escolas um itinerário espiritual composto pelos sacramentos, como frequência à missa, jejuns, penitências, participação em ao menos parte do Ofício das Horas, incentivo a um regular exame de consciência etc. As confissões eram recomendadas a cada duas semanas e, diariamente, um grupo de alunos reunia-se para falar dos progressos de sua vida espiritual e se aconselhar com um superior jesuíta. “As aulas e o programa das práticas religiosas formavam a espinha dorsal dos colégios jesuítas...”¹¹⁶ Nota-se nas apresentações teatrais dos jesuítas, em seus poemas, nos sermões e nas demais artes, muitas de origem antiga, mas plasmadas pelo simbolismo cristão, que o fim último dado ao exercício delas demonstrava-se coerente, ao menos em nível discursivo, com aquilo que determinava Inácio de Loyola nas Constituições, aos que desejavam receber instruções nas letras:

[...] uma vez que se reconhecer nos candidatos o requerido fundamento de abnegação de si mesmos e o seu necessário progresso na virtude, devem-se procurar os graus de instrução e o modo de utilizá-la 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.¹¹⁷

¹¹⁶ O'MALLEY, John. **Os primeiros jesuítas**. op. cit., p. 115.

¹¹⁷ CONSTITUIÇÕES da Companhia de Jesus e normas complementares. São Paulo: Edições Loyola,

À medida que a experiência pedagógica se alargava, o currículo escolar dos jesuítas foi se aprimorando até chegar a um programa final, a *Ratio Studiorum* (1599). Quando Anchieta chegou em Coimbra com quatorze anos de idade, em 1548, os jesuítas estavam ensaiando os primeiros passos na educação.

2.1.6 *Modus parisiensis*: origens de sua cultura escolar

[...] e se um dos frutos dos *Exercícios Espirituais* era a 'decisão' pela vontade divina mediante a educação da vontade humana, ficaria ao ensino das letras e humanidades o encargo de cultivar a inteligência, pois a perfeição humana não seria apenas perfeição moral e espiritual mas também perfeição intelectual [...] Nisto não era aliás original. Era essa a mensagem da *devotio moderna* e dos Irmãos da Vida Comum, que propunham fazer a união entre a virtude e as letras através de uma *pietas litterata*. Era essa de resto a tradição greco-latina, sobretudo a de Cícero e Quintiliano, mestres incontestáveis de todas as escolas humanísticas, para quem o bom orador era também um homem de bem.¹¹⁸

Faz parte de um consenso, na historiografia da educação, atribuir aos Irmãos da Vida Comum a dedicação ao ensino por motivos espirituais. Gerard Groote via na instrução dos jovens a possibilidade de se realizar uma reforma profunda nos costumes da sociedade. A razão, para uma rigidez no ensino de gramática, de lógica, de ética e de filosofia, era de que as ciências profanas preparavam o espírito e o entedimento das Sagradas Escrituras, algo próximo do que pensava Polanco; esse conhecimento fundamental, ordenado e disciplinado, colaboraria na prática das virtudes cristãs e no amor e temor a Deus. A piedade e o letramento, *pietas litterata*, aliavam-se nesse modelo pedagógico e, por isso, há quem credite a ele o início da piedade alfabetizada na história da educação.

E a teologia escolástica não atraía, segundo Villoslada, os devotos neerlandeses. A sua vida espiritual se afeiçoava a uma vida prática, fundada principalmente na leitura das Sagradas Escrituras e da patrística, nas Epístolas de São Paulo, em textos de Santo Agostinho, de São Jerônimo, e em outros doutores da Igreja que, como diz Inácio de Loyola, eram os mais aptos para ordenar as afetos. Erasmo teria pincelado com formas literárias e eloquentes a espiritualidade dos Irmãos da Vida Comum, ressaltando, ainda, a importância do conhecimento das línguas antigas (grego, latim e hebraico), principalmente após os seus estudos na Itália.

1997. p. 14.

¹¹⁸ MIRANDA, Margarida. op. cit., p. 349.

Groote e seus discípulos não foram tocados pelo discurso humanista reformador. Até então, a teologia prática que eles aplicavam estavam isentas de elegâncias literárias e de crítica filológica. A sua teologia seria mais “humana”, por assim dizer, e moralista. Estas eram uma das características da *devotio moderna*, oposta à *devotio antiqua*; esta vinculada a uma prática teológica considerada intelectualista e a discussões abstratas¹¹⁹.

Segundo o historiador Walter Rugg¹²⁰, a essência dos programas de estudo implementados do século XVI ao XVIII, tanto nas universidades e colégios católicos quanto nos protestantes, brotou dos ideais educativos da *sapiens atque eloquens pietas* de Johannes Sturm (1507-1589), fundador do Gymnasium de Estrasburgo (1539-1581). No início do século XVI, uma rede de colégios de ensino de humanidades surgiu como alternativa à faculdade de Artes, oferecida pelas universidades – e tal divisão é atribuída às ações de Sturm. O ensino secundário, preparatório e de natureza diversa do ensino superior tinha nessa separação as suas origens. Aos poucos, jovens aprendizes começaram a migrar para as escolas de Gramática recém-inauguradas, principalmente naquelas regiões em que as universidades não se adaptaram às novidades¹²¹. Ao fim desse aprendizado humanístico, os candidatos seguiam para cursos semiuniversitários, momento em que experimentavam conhecimentos iniciais de carreiras profissionais como em Direito, em Medicina ou em outros setores da burocracia estatal em ascensão.

Torna-se cabível considerar demasiado abrangentes afirmações como a de Rugg, que atribuem aos programas de estudo sturmiano a origem do ensino secundário ou a essência dos currículos humanísticos instituídos até o século XVIII, tanto em escolas propedêuticas quanto em universidades. Algumas nuances merecem atenção. Por exemplo, se Erasmo costuma ser identificado como um teórico da pedagogia humanista, Sturm ganhou fama por sua prática pedagógica¹²². Nascido em 1507, Sturm estudou no Colégio de St. Jerome em Liège, de 1521 a 1524, dirigido pelos Irmãos da Vida Comum, cujos ensinamentos marcaram profundamente o seu pensamento e a sua proposta pedagógica. Fundada por Gerard Groote, no século XIV, a Congregação dos Irmãos da Vida Comum, assim como a Companhia de Jesus, não nasceu com a intenção de se

¹¹⁹ VILLOSLADA, Ricardo Garcia. Rasgos característicos de la Devotio Moderna. In: **Revista Manresa**. v. 28, p. 335, 1956.

¹²⁰ RUEGG, Walter. Temas. In: RUEGG, Walter. **Uma história da universidade na Europa: as universidades na Idade Média**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1996. v. II. p. 26

¹²¹ FRIJHOFF, Willem. Modelos. In: RUEGG, Walter. **Uma história da universidade na Europa: as universidades na Idade Média**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1996. v. II. p. 49.

¹²² ARNOULD, Matthieu. **Le projet pédagogique de Jean Sturm (1507-1589): originalité et actualité**. p. 387. Disponível em: <<http://www.rhpr.net/forms/rhpr.asp?Num=874A>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

dedicar ao ensino. Pelas escolas dos criadores da *devotio moderna*, teriam passado humanistas reputados como Nicolau de Cusa (1401-1464); o próprio Erasmo; Martinho Lutero (1483-1546); Jan Standonck (1453-1504, que foi o principal do Colégio de Montaigu, situado na França); e até Inácio de Loyola. Observa-se que, do humanismo italiano até Erasmo, um número de tratados sobre o método correto de educar a juventude não cessava de crescer. Contribuições e escritos vieram de pensadores heterogêneos.

Não se pode negar, entretanto, que um ou outro educador possa ter contribuído de maneira original. Coluccio Salutati (1331-1406), citado anteriormente, foi o primeiro letrado de sua época a utilizar o termo *studia humanitatis* para definir todo um arcabouço de estudos concatenado por seus predecessores (gramática, retórica, poesia, história e filosofia moral), mas esse mesmo termo havia sido utilizado por Cícero na oração *Pro Archia* – o fato de Salutati ter resgatado esse termo não significa que os *studia humanitatis* do Renascimento tenham sido obra dele, apesar de dar o seu contributo. Um outro exemplo, tirado dos Irmãos da Vida Comum, segue a mesma linha. Uma das escolas prestigiadas dessa ordem foi a de Deventer, onde estudou Erasmo e outros humanistas proeminentes, e a de Zwolle. Esta, sob a reitoria de Jean Cele (1375-1417), atraiu centenas de aprendizes distantes – especula-se que tenha alcançado um número entre 800 a 1000 alunos – e foi considerada protótipo para as que foram abertas posteriormente, inclusive para a de Deventer que, sob o principalado de Alexander Hegius (1484-1498), atingiu grande prestígio. Devido à alta demanda, segundo Gabriel Codina Mir¹²³, Jean Cele teve de dividir os aprendizes em classes diferenciadas. Era preciso orientar e ensinar uma “multidão” de alunos e, por essa razão, o reitor de Zwolle teria introduzido uma novidade na história da educação ocidental: a organização dos alunos em classes segundo o nível de dificuldade das disciplinas. Cabe ressaltar que, em Quintiliano, os aprendizes de retórica eram já distinguidos em razão do domínio da técnica discursiva. No entanto, pode-se considerar que a iniciativa em Zwolle adaptou um método antigo, de distinção dos aprendizes, na modernidade. Tirar uma síntese dessas nuances, a ponto de afirmar que houve descobertas e rupturas radicais na educação moderna, pode suscitar questionamentos e críticas: válido seria pensar na reintrodução de métodos, utilizados já na antiguidade, mas adaptados em um contexto bem diverso, em que seus pensadores idealizavam o resgate de ideais antigos – possibilidade que se adéqua à tradição humanista.

¹²³ CODINA MIR, Gabriel. **Aux sources de la pédagogie des jésuites: le modus parisiensis**. Roma: Tipografia Editrice M. Pisani, 1968. p. 151-190.

Quando a versão oficial da *Ratio Studiorum* foi oficialmente publicada, em 1599, ela representava a unificação e a decodificação de saberes e métodos que se encontravam relativamente dispersos na realidade educacional do século XVI, tal como no *modus parisiensis*:

Práticas para nós tão óbvias como a divisão em classes (cada uma com o seu mestre, de acordo com níveis de aprendizagem), a própria observância do princípio da ordem na progressão entre classes, um sistema eficaz de emulação (entre classes, entre pequenos grupos dentro da mesma classe e entre pares de alunos), ou a ordenação das matérias por graus de dificuldade eram estratégias que só agora passavam à escrita e se convertiam em cânone [na *Ratio Studiorum* de 1599].¹²⁴

Jan Standonck (1453-1504), como mencionado, estudou em uma das escolas hieronimitas e, em 1483, já em Paris, tornou-se mestre do Colégio de Montaigu. Nos estatutos de 1509 desse colégio, que exerceu grande influência na formação do método de Paris, se encontra uma organização do ensino baseada na divisão dos aprendizes em classes, na acepção moderna da palavra.

Codina Mir diz que, nos regimentos de Montaigu, não consta a palavra *classis*, mas somente *regula* ou *lectio*¹²⁵. Portanto, já havia uma distribuição gradativa das matérias, sistematizadas de acordo com o nível de complexidade de cada assunto. Para cada classe, havia um mestre com o seu local de aula. Os aprendizes de uma mesma classe eram divididos em grupos de apoio mútuo (*decurias*), que otimizavam o trabalho do mestre; para cada *decuria* havia uma espécie de líder que se encarregava de fiscalizar a conduta dos colegas e de relatar as faltas ao mestre. Os alunos das classes mais avançadas ensinavam os das primeiras. A promoção de um nível a outro dependia da realização de exames variados. Havia castigos corporais por questões disciplinares. Cabe dizer que a maior parte desses mecanismos de disciplina e de organização, presentes no *modus parisiensis*, não tiveram a sua origem, pelo que se tem registrado, nas escolas hieronimitas, mas pertencem a uma longa tradição escolar do Ocidente.

Merece ser salientado que uma ênfase narrativa focada na importância dos Irmãos da Vida Comum para o ensino secundário pode negligenciar uma realidade presente, ao menos, desde a Antiguidade Cristã. Havia, desde essa época, escolas que ensinavam as

¹²⁴ MIRANDA, Margarida. **A *Ratio Studiorum* e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa moderna.** p. 482. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/23153/6/Humanitas63_artigo26.pdf?ln=pt-pt>. Acesso em: 4 jan. 2019.

¹²⁵ CODINA MIR, Gabriel. **Aux sources de la pédagogie des jésuites: le modus parisiensis.** Roma: Tipografia Editrice M. Pisani, 1968. p. 168-183.

chamadas “Artes Liberais” (Gramática, Retórica, Lógica, Aritmética, Música, Astronomia, Geometria), que formavam a base do ensino, e a ciência sagrada tendia a ser o coroamento desse sistema. Essa tradição escolar teve altos e baixos desde a expansão do Cristianismo, passando pelo fim da Antiguidade, a dos Padres da Igreja, até o final da Idade Média. Surgiram, também, escolas laicas, de Direito e de Medicina, que funcionavam autonomamente na casa do mestre¹²⁶.

Do *modus parisiensis* vinha também o sentido da importância do exercício, ou seja, de uma apropriação pessoal e activa dos conteúdos das competências [...] O que mais se salienta nessas práticas é a ausência de quaisquer preconceitos contra a memória ou contra a repetição; pelo contrário, pressupõe a noção clara de que a aprendizagem é um processo pessoal que envolve mais do que o intelecto, ou a simples percepção. Assim, após a lição magistral do professor (*praelectio*), os exercícios consistiam em repetições orais, composições escritas, declamações, debates, disputas de perguntas e respostas, concursos de poesia e prosa, exposição pública de poesias, e até representações teatrais, ora com a simplicidade de meios da sala de aula, ora com a solenidade dos actos públicos.¹²⁷

Quanto às práticas didáticas do *modus parisiensis*¹²⁸, uma inovação desse modelo consiste em expandir procedimentos ordinários da escolástica, comuns nas faculdades de Teologia e de Artes, como as *lectiones* e as *quaestiones*, para o ensino de humanidades. Essas *lectiones* eram, em geral, a leitura, por meio de *gloses*, de trechos de um livro clássico escolhido pelo professor.

A *praelectio* consistia, assim, em uma leitura antecipada, em voz alta, bem esmiuçada, explicando cada uma das afirmações do texto. Antes dessa leitura, Erasmo, em *De Ratione Studii*, sugeria aos mestres que, durante a *praelectio*, apresentassem introdutoriamente a biografia do autor e algumas de suas qualidades, como o seu estilo; que discorressem sobre o gênero literário da obra; destacassem os talentos do autor como a elegância da escrita e outras particularidades, inclusive as consideradas antiquadas, mas sempre de maneira respeitosa; que elucidassem elementos textuais obscuros no texto.

¹²⁶ SCAGLIONE, Aldo. *The Liberal Arts and the Jesuit College System*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 1986. p.17-18.

¹²⁷ MIRANDA, Margarida. *A Ratio Studiorum e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa moderna*. p. 482. Disponível em: <https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/23153/6/Humanitas63_artigo26.pdf?ln=pt-pt>. Acesso em: 4 jan. 2019.

¹²⁸ CODINA MIR, Gabriel. *Aux sources de la pédagogie des jésuites: le modus parisiensis*. Roma: Tipografia Editrice M. Pisani, 1968. p. 168-183.; MÜLLER, Rainer. Educação e vida estudantis. In: RUEGG, Walter. *Uma história da universidade na Europa: as universidades na Idade Média*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1996. v. II. p. 317-343.; THUROT, François. *De l'Organisation de l'enseignement dans l'université de Paris au Moyen-Age*. p.64-90. Disponível em: <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6378411h/f7.image.texteImage>>. Acesso em: 8 jan. 2019.; GOMES, Joaquim Ferreira. O modus parisiensis como matriz da pedagogia dos jesuítas. In: *Revista Portuguesa de Filosofia*, tomo 50, fascículo 1/3, p. 179-196, jan./set., 1994.

Os alunos copiavam as *gloses*, anotações bem resumidas, que continham a essência do assunto apresentado. Tais anotações facilitavam a memorização da lição, prática esta considerada indispensável nesse método, até porque os exercícios orais posteriores dependiam da assimilação. Como a explanação do mestre nem sempre esgotava o assunto, era natural que os alunos levassem questões ao professor, estimuladas ou não por ele.

As *quaestiones* estavam previstas no *modus parisiensis* logo após a *lectio* ou *praelectio*. Os mestres, no entanto, consideravam que a *lectio* era verdadeiramente realizada pelos alunos, solitariamente, quando eles liam e se aprofundavam nas lições antes ou após as aulas (*praelectio*), estas conhecidas como a exposição do mestre contendo instruções básicas. Ao levantarem questões aos seus mestres, os aprendizes iniciavam uma espécie de diálogo (*disputatio*), que se estendia aos colegas, seguindo regras da dialética. Essa prática era comum no mundo medieval, mas estava restrita ao ensino de filosofia e de teologia. No Renascimento, esse método, que enfatizava os exercícios, foi transposto (composto de *praelectio*, *lectio* e *disputatio*) para o ensino de humanidades. Encontra-se, desse modo, elementos da prática pedagógica medieval adaptadas no ensino de humanidades da era moderna.

Ao realizar análises de diferentes partes dos livros, comentando as sentenças, retirando de cada uma delas a ideia principal e desvelando o pensamento do autor, o mestre fazia uma *expositio* que, assim como a *praelectio*, podia consistir em ler esmiuçadamente um livro ou parte dele. Além das *quaestiones*, outros exercícios faziam parte do cotidiano do estudante, como as declamações, repetições, declamações, etc.

O que se diferencia do ensino da gramática no mundo medieval é a prioridade do *usus* em relação à exposição excessiva das suas regras: entendia-se que era pela prática constante que os jovens terão o domínio do latim. Os preceitos eram ensinados, embora o foco fosse a imitação intensiva dos clássicos.

Após a *expositio* do mestre, esses variados exercícios entravam em cena, mas a *disputatio* continuava sendo a base no modelo pedagógico do *modus parisiensis*. Se os humanistas criticavam o excesso de formalismo dos escolásticos nessa prática, pode-se dizer que eles pretendiam restaurá-la.

Assim, a *disputatio* foi defendida pelos mestres humanistas; o que se criticava era a forma como era praticada pelos escolásticos. Os aprendizes eram separados em vários grupos para se interrogarem, gerando um ambiente de emulação, sob a supervisão de um regente. A emulação assegurava a atenção dos alunos e, além de ser inspirada nos

ensinamentos de Quintiliano, era estimulada por Erasmo em seus escritos. A esses exercícios, como aos outros, eram acrescentadas as *reparationes*, que aconteciam durante as refeições e até em outros momentos, e que tinham a função de reparar possíveis lacunas do que tinha sido ensinado no dia. Determinadas escolas da Universidade de Paris ofereciam ainda as *repetitiones* com uma síntese do que havia sido ensinado durante a semana.

Outros exercícios, como as declamações públicas nos fins de semana e apresentações teatrais com temáticas variadas, passando por assuntos morais ou históricos, formavam os alunos na retórica.

Pela combinação de métodos e de propostas pedagógicas emanantes no século XIV, nota-se a dificuldade de verificar o peso real de cada um deles no chamado *modus pariensis*. E, até chegar à formulação final da *Ratio Studiorum*, com todo esse conjunto de práticas pedagógicas a serem levados em consideração, havia um longo caminho a percorrer. Assim, quanto a:

[...] essa organização [curricular] somente foi alcançada por meio de um esforço fascinante de discussão e elaboração constantes, ao longo de meio século[...] Conduzida por meio do intercurso permanente de cartas e informações, que fazia parte das disposições que regulavam o funcionamento da Companhia desde o início, essa elaboração visou, de um lado, à definição progressiva e minuciosa de cada função exercida nos colégios, desde o superior até o bedel e, de outro, a uma normatização das sucessivas regras que cada estabelecimento, ou cada região, foi aos poucos desenvolvendo.¹²⁹

Uma corrente de tratados e de ideais se combinaram num fluxo que culminou não só na proposta jesuítica, mas em instituições protestantes ou meramente humanistas. Certamente, Cícero, Quintiliano – e mais recentemente – Erasmo, Johannes Sturm, Gerard Groote, Guarini de Verona, Peter Ramus, entre outros, deram suas contribuições, em maior ou menor grau, à história da educação e da cultura do período. Trabalhoso será identificar a originalidade de cada um deles na formulação do principal programa aplicado em Paris.

2.2 Vésperas do ensino jesuítico em Portugal

2.2.1 Humanismo em Portugal

¹²⁹ NEVES, Guilherme Pereira das. Dos jesuítas, um método da modernidade? **Jornal da Tarde**. Caderno de Sábado, São Paulo, p. 3-3, 21 dez. 1999.

A fundação do Colégio das Artes (1548), em Coimbra, está relacionada à expansão da cultura humanística e à reforma educacional iniciada por D. João III. Tal mudança no panorama cultural estimulou, na educação europeia, uma alteração na hierarquia dos saberes, além de uma modificação programática dos estudos literários.

Antônio José Saraiva diz que o “desabrochar do Humanismo em Portugal realiza-se sob a égide da Coroa, e foi o Paço o principal foco da cultura literária”¹³⁰ D. Afonso V (1432-1481), educado por dois italianos, teria chamado ao mundo lusitano o italiano Justo Baldino (data incerta-1493), doutor em Direito Canônico e Civil, para versar em latim grupos de cronistas portugueses. D. João II (1455-1495) foi instruído junto com seus cortesãos pelo poeta e humanista italiano Cataldo Sículo (1455-1517). Nobres e membros da Igreja desse período foram à Itália, principalmente a Florença, à procura de mestres humanistas com o intuito de receberem uma distinta formação em Letras e assim garantirem uma carreira de prestígio. D. Manuel I, que reinou em Portugal de 1495 a 1521, foi o primeiro monarca a estimular, por meio de pensões pagas a estudantes portugueses¹³¹, os estudos humanísticos no estrangeiro. Já em sua época, tinha se tornado obrigatório, para os homens da corte, o estudo de gramática. D. João III, sucessor de D. Manuel I (1502-1557) incentivou a educação humanista ao criar, em 1527, cinquenta bolsas de estudos no reconhecido Colégio Santa Bárbara e alguns dos bolsistas tornaram-se personagens célebres na cultura europeia – contam-se, entre eles, figuras como Aires Barbosa. Saraiva conta que D. João III iniciou uma reforma na universidade por meio da qual, ciente das mudanças trazidas pelo saber humanístico, tentou renovar os antigos cursos universitários de Artes. Em 1537 o rei transferiu a única universidade para Coimbra, antes situada em Lisboa, subordinando-a ao mosteiro de Santa Cruz e colocou

¹³⁰ SARAIVA, Antônio José. **História da literatura portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2017. p. 176-180.

¹³¹ Segundo Mário Brandão, sabe-se que Montaigu foi o primeiro colégio de Paris onde se reservou, de modo perpétuo, vagas destinadas a estudantes portugueses. Esse benefício teria surgido após o apresamento de um navio português por autoridades francesas que, além disso, teriam vendido as mercadorias estocadas nele. Tal episódio teria provocado a fúria de D. Manuel I, exigindo reparos contra o ato de “pirataria”. O almirante Gravelle, protetor do Colégio de Montaigu, ofereceu 1300 libras ao monarca. Jan Standonck, principal do Colégio de Montaigu e ex-aluno dos Irmãos da Vida Comum, instituiu nessa escola uma rígida disciplina – muito criticada por Erasmo que ali estudou no final do século XV –, destinada ainda a estudantes sem recursos e idealizada para a reforma do clero secular. Standonck, temendo que a Ordem fosse prejudicada, inclusive financeiramente, por esse evento, enviou uma carta do rei explicando-lhe os fins para os quais aquela escola se orientava. Se o rei consentisse em reservar o dinheiro, escrevia Standonck, teria o seu nome inscrito entre os benfeitores daquela Ordem, ao que o rei respondeu de maneira positiva, mas com a condição de reservar ao menos duas bolsas para estudantes pobres de seu país, além de se celebrar missa mensal no colégio por sua intenção e de seus sucessores e de conservar na história do colégio tal dádiva. Mário Brandão afirma não ter informações suficientes para afirmar que Diogo de Gouveia foi beneficiado com uma dessas bolsas. BRANDÃO, Mário. **O processo na Inquisição de mestre João da Costa**. Coimbra: Publicações do Arquivo da Universidade de Coimbra, 1944. v. I. p. 29-30.

como reformador responsável Frei Brás de Braga (1500-1559), da Ordem de São Jerônimo.

D. João III empreendeu uma reforma da Universidade pela qual procurou desenvolver, dentro dos velhos cursos de Artes, os estudos humanísticos; para esse fim, transferiu-a para Coimbra e subordinou-a ao Mosteiro de Santa Cruz desta cidade, tendo previamente mandado vir professores do estrangeiro.¹³²

Américo da Costa Ramalho, em “Introdução do Humanismo em Portugal”, ousou datar o momento de chegada do humanismo em Portugal, que teria sido em 1485, com a chegada de Cataldo Parísio Sículo. Assim, com a vinda desse humanista natural da Sicília, “que começa o esforço organizado e contínuo de educação dum parte da gente da corte, tanto rapazes como raparigas, e até de pessoas mais velhas, no sentido de expulsão daquilo a que os humanistas chamavam ‘a barbárie gótica’”.¹³³

Ramalho não desconhece a existência de ao menos duas obras de valor renascentista, escritas em território português, uma de 1460 e outra de 1481. Esse seria o primeiro documento impresso em latim de estilo renascentista, escrito por um português, referente a um discurso pronunciado em Roma, diante do Papa Sisto IV (1414-1484), em 31 de agosto de 1481. Seu autor, D. Garcia de Meneses (??-1484), bispo de Évora, adquiriu formação literária na “fonte do Humanismo Renascentista”, na Itália, mais especificamente em Perúsia, enquanto D. Afonso V reinava.

O documento de 1460 foi escrito por um italiano, mas se referia a um acontecimento lusitano e composto em Portugal. Segundo Ramalho, embora o estilo deste seja inferior ao escrito pelo bispo português, o opúsculo denominado *Gesta illustrissimi Regis Ioannis de Bello Septensi acta per Reuerendum Matheum de Pisano, artium magistrum poetamque laureatum* é um marco na literatura portuguesa.

Cataldo, por outro lado, foi o primeiro humanista não eclesiástico em terra portuguesa, ao contrário de D. Garcia de Meneses e Mateus de Pisano (1385-1466). O historiador detalha a produção literária do humanista italiano Cataldo, que compreende dois volumes compostos por cartas, discursos, poemas heroicos, elegias e outros documentos que descrevem a realidade da corte portuguesa.

Após descrever os primeiros documentos renascentistas e relatar um pouco da biografia

¹³² SARAIVA, Antônio José. **História da literatura portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2017. p.178.

¹³³ RAMALHO, Américo da Costa. **Para uma história do humanismo em Portugal**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2000. v. IV.

de seus autores pioneiros, Ramalho afirma ser a corte o principal centro irradiador da educação humanística da época, enquanto a universidade permanecia em Lisboa inerte aos eventos humanísticos. Se havia algo de peculiar no ambiente intelectual luso, possivelmente devia ser o fato de que as novidades humanísticas eram sopradas quase exclusivamente por iniciativa do paço – isso não era muito incomum em outras regiões, pois vários humanistas encontraram benfeitores na realeza. Novamente, como em outros cenários modernos da educação europeia, nascia em terras portuguesas uma oposição entre mestres humanistas e representantes da antiga tradição universitária. Essa tensão configurou os rumos da educação em todo o continente e estava prestes a fazer valer a sua força em Portugal. Entretanto, havia personagens que transitavam nos dois polos de onde emanavam os acontecimentos culturais da vida portuguesa: a corte e as universidades.

Ramalho alerta, ainda, para o fato de se falar demasiadamente da inauguração do Colégio das Artes (1548) quando o assunto é humanismo em Portugal. Esse hábito negligencia outros eventos humanísticos, que se intensificaram no final do século XV.

Fatos relevantes, que indicavam que no círculo letrado português os ventos queriam mudar de direção, foram as primeiras movimentações no sentido de transferir a única universidade de Portugal, situada em Lisboa, para Coimbra. O início do ano letivo das universidades europeias e outras ocasiões especiais era marcado por solenidades como pronunciamento de orações tecidas por elogios, em geral aos professores e aos cursos oferecidos, e por outras cerimônias. Em 1534, cerca de três anos antes da transferência da universidade de Lisboa para Coimbra, o prestigiado orador humanista, André de Resende (1500-1573), que chegou a ser professor do Colégio das Artes, assumiu, no entanto, uma posição crítica durante a *Oratio Pro Rostris*, proferida em 1º de outubro de 1534. Nessa *oratio*, ataca o “atraso” de Portugal no ensino de humanidades e clama pelo comprometimento aos estudos de gramática latina e grega. Exalta o valor da filosofia antiga para o desenvolvimento das letras e da vida espiritual. Ataca a silogística medieval utilizada pelos professores da universidade:

Contudo, eu agora não convido os velhos para este trabalho, embora pudessem brilhar para exemplo dos novos, e estimular a idade mais apta para este múnus. Exorto a própria juventude, destino a esta tarefa os próprios pueris, que possuem engenho mais adaptável e maior capacidade de trabalho.

Quando os nossos jovens houverem aprendido estas letras, terão rasgado, para si, largos horizontes a todas as disciplinas. Com elas, é mais fácil a carreira para a divina poesia; elas são o primeiro grau para a oratória, contanto que lhes assista o conhecimento da dialéctica, sem a qual baldadamente se procurará a

eloquência em qualquer pessoa. E, quando digo dialéctica, não a entendais ao modo destes estúpidos, que sempre com seus clamores parecem querer provar que os homens são alimárias; que com voz estentórea, com viciadíssimos silogismos, com vocábulos ambíguos e monstruosos, por toda a parte, importunos, molestos e barulhentos, inábilmente levantam discussões. A tal ponto desceram, que rebaixaram a mais nobre das artes com alguns delírios e ridicularias de velhas.

Cícero assaz escarneceu de alguns dialécticos do seu tempo, cujos nomes não seria lícito dizer pelas suas anfibologias. Se ele visse os portentos dos mais ineptos sofistas deste nosso tempo, que julgais que faria?¹³⁴

Sabe-se que a Inquisição Portuguesa foi formalmente criada no final de 1536, em Évora, onde residia o confessor de D. João III e bispo de Ceuta, D. Diogo da Silva. As primeiras ações se deram em um ritmo intenso e, em 1537, mesmo ano da transferência da universidade para Coimbra, foi concedido a Pedro Margalho (1474-1556), que estudou Teologia com Diogo de Gouveia em Paris, poderes de censura sobre assuntos religiosos. Tal atitude é entendida como contraponto a uma abertura que o rei dava aos humanistas, que se evidencia nos eventos universitários.¹³⁵

Silva Dias diz que D. João III demorou a se convencer que a adaptação da universidade ao saber humanístico teria de passar por uma mudança de local¹³⁶. Estima que as conjecturas iniciais do rei devem ter surgido após conversas frustradas com prelados ou devido ao desapontamento causado pela reação negativa dos professores universitários diante das propostas e reformas que propôs. Além disso, todo um conjunto de circunstâncias acidentais contribuiu para a resolução do monarca, sendo a principal delas a presença prolongada da corte em Coimbra, no ano de 1527 – hipótese imaginada também por Mário Brandão. A permanência da família real em Coimbra atendia à necessidade de dar início a uma profunda reforma no mosteiro de Santa Cruz, que passava por grave crise. Por volta de 1526, caiu na incumbência de D. Brás Lopes a responsabilidade de iniciar reformas concretas no mosteiro, porém os desafios eram grandes e suas ações não agradaram ao rei. Diante dessas dificuldades, coube a Frei Antônio de Lisboa, com o auxílio de dois monges da Ordem de São Jerônimo, Frei Jorge de Évora e Frei Brás de Braga, a responsabilidade pelo cumprimento das ordens reais. Mas, entre eles, foi Frei Brás de Braga quem caiu nas graças do monarca, que “deve ter-se apercebido que descobrira o homem capaz de actuar as suas aspirações no campo do

¹³⁴ RESENDE, André. **Oratio pro Rostris** (Oração de sapiência). Lisboa: Instituto de Alta Cultura, 1964. p. 41-42.

¹³⁵ MARCOCCI, Giuseppe; PAIVA, José Pedro. **História da Inquisição portuguesa (1536-1821)**. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2013. p. 33-47.

¹³⁶ DIAS, José Sebastião da Silva. **A política cultural da época de D. João III**. Coimbra: Faculdade de Letras, 1969. v. II. p. 576-589.

ensino”. Fidalgo e com alguma experiência em missões africanas, Frei Brás professara no Convento de Penha Longa em 30 de setembro de 1516 ao regressar da África e, após obter licença de seus superiores, foi para Paris estudar letras humanas em companhia de seu confrade, Frei Diogo de Murça (fins do século XV-1561); depois seguiu para Lovaina a fim de se graduar em Teologia, em uma época em que o “evangelismo do humanista Lefèvre e a crítica de Erasmo atraíam então ruidosamente a mocidade”¹³⁷. Em 1525, Frei Brás voltou com seu amigo e, em 1527, teria se destacado como reformador dos Crúzios (nome dado à Ordem do Mosteiro de Santa Cruz). Em 1533, o monarca perguntara ao Frei Diogo de Murça se seria possível trazer Erasmo para Coimbra¹³⁸.

Os episódios das letras portuguesas não eram estranhos aos ouvidos do humanista espanhol e escritor renomado, amigo de Erasmo, Luís Vives (1493-1540). Atribui-se a Vives alguma influência sobre a resolução joanina de mudar o local da universidade. O humanista dedicou a D. João III a sua obra *De Disciplinis*, publicada em 1531, e o seu conteúdo agradou aos portugueses adeptos das inovações humanísticas. Esse livro, segundo Silva Dias, é uma crítica sistemática à antiga cultura universitária e a exposição humanista mais metódica acerca de sua pedagogia. No trecho seguinte, Vives ataca a postura dos escolásticos que combatiam os estudos das letras antigas.

Esses bárbaros a que tenho vindo fustigar – precisa ele – não se limitaram a ignorar pessoalmente as letras clássicas e a afastar delas os outros, empenhando nessa tarefa um zelo digno de melhor causa. Infamaram ainda essas línguas augustas com uma acusação odiosíssima e nefanda, para que ninguém quisesse abordá-las, com medo do contágio. Propalam que estas línguas são um alfofre vivo de heterodoxia..., como se quase todas as heresias não nascessem, antes, da má inteligência das Sagradas Letras, como de facto tinha de acontecer aos que ignoram as línguas orientais em que estão escritas.¹³⁹

Vives ainda pontua, em *De Disciplinis*, as qualidades necessárias aos locais de instalação das futuras escolas: deviam ser afastadas de lugares com certa aglomeração urbana, especialmente daqueles locais onde trabalhadores pudessem provocar ruídos com os seus objetos de trabalho; o local não podia ser inabitado, de modo a evitar um excesso de faltas graves tramadas “às escondidas” pelos meninos. Quanto mais olhos espreitando

¹³⁷DIAS, José Sebastião da Silva. **Correntes do sentimento religioso em Portugal**. Coimbra: Instituto de Estudos Filosóficos, 1960. Tomo I. p. 107.

¹³⁸ BRANDÃO, Mário. (1924) **O Colégio das Artes**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1924. p.29.

¹³⁹ DIAS, José Sebastião da Silva. **A política cultural da época de D. João III**. Coimbra: Faculdade de Letras, 1969. v. II. p. 583-584.

o comportamento deles, menores as chances de se desobedecer; os habitantes dessas localidades tinham de ser, em sua maioria, pessoas sinceras e íntegras, dignas de serem reverenciadas pelos aprendizes; não se recomendava a proximidade de pessoas consideradas gananciosas; para se evitar a saída dos meninos em casos de epidemias teria de se manter a salubridade do lugar; o ideal seria que se situassem relativamente afastadas das cidades, ainda mais se estas fossem marítimas ou ocupadas por habitantes que tivessem o costume de vaguear ou de se entregarem ao comércio fácil; deviam se situar longe das cortes e da vizinhança de mulheres novas¹⁴⁰. Percebe-se, nessa obra dedicada a D. João III, que Vives traça todo um itinerário para a criação de um ambiente escolar propício para o estudo das letras – uma utopia? E não seria um monarca uma pessoa indicada a encampar e a viabilizar tal projeto?

Uma investigação sobre o número de estudantes portugueses que se deslocaram a Paris entre o século XV e o século XVI revela, até certo ponto, o grau de assimilação da cultura humanística, que se espalhava em todos os cantos. A frequência da *peregrinatio* de jovens portugueses a Paris, do século XII ao século XV, é marcada por oscilações provocadas por motivos diversos. Desde o prestígio das escolas parisienses, que atraíam estudantes de toda a Cristandade, até as dificuldades de mobilidade geradas por epidemias, cismas e guerras estão presentes como componentes narrativos dessa história¹⁴¹. Admite-se, nas duas décadas finais do século XV, um aumento na peregrinação de jovens estudantes portugueses a Paris. As razões apresentadas para esse evento chegam a apontar o desejo de formar novos teólogos e pregadores responsáveis por levar a Palavra de Deus aos quatro cantos do mundo, facilitado pela expansão marítima. Essa geração portuguesa contribuiu para uma institucionalização do sistema de bolsas, financiadas pela Coroa, que se iniciou em 1499, ao serem ofertadas duas delas a estudantes portugueses para o Colégio de Montaigu – um deles já estava estabelecido em Paris, Diogo de Gouveia. O ponto alto dessa oferta de bolsas teria acontecido em 1526, quando Diogo de Gouveia, que então era o principal do famoso Colégio Santa Bárbara, solicitou ao rei, D. João III, cinquenta bolsas anuais aos estudantes que pretendiam estudar em Paris¹⁴².

¹⁴⁰ VIVES, Juan Luis. De las disciplinas. In: **Obras completas**. Madrid: Aguilar, 1948. Tomo II. p. 337-687.

¹⁴¹ FARELO, Mário Sérgio. **Os estudantes e mestres portugueses nas escolas de Paris durante o período medieval (sécs. XII-XV)**: elementos de história cultural, eclesiástica e económica para o seu estudo. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4424/3/LS_S2_13-14_MarioSFarelo.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

¹⁴² Torna-se necessária pesquisa acerca dos estudantes que migraram para outros países que não França,

Após esse pedido de Diogo de Gouveia, o monarca enviou cartas para alguns prelados pedindo participação nas despesas das bolsas. Entre eles, destaca-se D. Diogo de Sousa (1461-1532), arcebispo de Braga e considerado um “mecenas do humanismo”, que realizou as suas primeiras diligências para a criação dos estudos gerais em Braga desde 1509. D. Diogo manifestou claramente a sua resposta negativa ao pedido do rei, em carta de 1527, mesmo ano em que Diogo de Gouveia pediu as bolsas:

[...] nam cureis de mamdar a Paris sesemta escolares a apremder Theologia, mas mamday vir de lá sesemta lemtes (a modo de falar, porque até dez abastarám pera tudo) e emtam fazei um colegio muy comprido e muy grande e de pouquas pinturas e labores omde se leya Theologia e todalas artes e ciemcias que pera ela sam necessárias. E faça se em loguar convenientemte pera isso, o qual me a mim parece que será esta cidade de Bragaa ou o Porto pela calidade, ares e temprança da terra.¹⁴³

2.2.2 Um conselheiro português na Universidade de Paris: Diogo de Gouveia

Um personagem que viveu nesse contexto de modernização da cultura portuguesa e teve participação em eventos significativos no período joanino foi Diogo de Gouveia. Destaca-se o seu papel na reforma da educação portuguesa e a ideologia norteadora de suas ações. A vida de Diogo de Gouveia é revestida de significado quando observada à luz dos acontecimentos e transformações culturais modernas, no turbulento século XVI. Nascido em 1471 e falecido em 1557, com 86 anos, Diogo de Gouveia serviu a cinco reis portugueses e a quatro reis franceses, como consta em seu epitáfio¹⁴⁴.

O historiador Giuseppe Marcocci, afirma que a Companhia de Jesus, em seus primórdios, foi patrocinada em Portugal por Diogo de Gouveia, o “Velho”, sendo ele um dos artífices principais da nova ordem cultural naquela primeira metade do século XVI. Outro historiador, José Sebastião da Silva Dias, realça o papel de Diogo de Gouveia como teólogo da corte de D. João III. Antônio Rosa Mendes, outro historiador português,

pois, como visto, os primeiros sinais da cultura renascentista nas letras portuguesas tiveram as suas fontes na Itália. E, se Paris tinha se tornado, entre final do século XV e começo do século XVI, referência aos portugueses para os estudos de teologia e de humanidades, Toulouse atraiu os estudantes de Direito. Estudantes prestigiados como Diogo de Teive, Diogo Mendes de Vasconcelos e Antônio de Gouveia passaram por Toulouse. LACH, Donald F. *Asia in the making Europe: a century of wonder*. Chicago: The University of Chicago Press, 1977. p. 12.

¹⁴³ MIRANDA, Margarida. **O humanismo no Colégio de São Paulo (séc. XVI) e a tradição humanística europeia**. Disponível em: <https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas62/13_humanismo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

¹⁴⁴ MACHADO, Diogo Barbosa. **Bibliotheca lusitana historica, crítica e cronológica**. p. 656. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=KiXPU4JJgC&dq=Aqui+jaz+Diogo+de+Gouvea+Doctor+em+Theologia&pg=PA656&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 20 jul. 2017.

considera também o pedagogo Diogo de Gouveia como uma destacada figura do período joanino, classificando-o como ortodoxo e, acima de tudo, como antierasmista militante. Não são poucos os historiadores que dão ênfase à figura de Diogo de Gouveia na história cultural portuguesa¹⁴⁵.

A sua formação foi impulsionada em 1488, quando D. João II encontrava-se em Beja. Diogo de Gouveia vivia nessa região e seu pai, Antão de Gouveia, era um gentil homem do rei, que nessa ocasião mandou-o estudar teologia em Paris e pregar missa na mesquita de Fez¹⁴⁶, em uma época em que o reino desejava expandir o seu domínio sobre a região, décadas após a conquista de Ceuta. Luiz Felipe Thomaz diz que, ao menos até o reinado de D. Manuel, a ideia de Cruzada, com as peculiaridades portuguesas, serviu como vetor para a expansão territorial¹⁴⁷.

Por volta de 1492, com mais de vinte anos de idade, Gouveia inicia em Paris o curso de Artes. Dentro da hierarquia de saberes da época, o estudo das Artes era o primeiro passo antes de se dedicar aos estudos de Filosofia e, por conseguinte, de Teologia. Por isso, ingressou inicialmente no rigoroso Colégio de Montaigu, onde estudou latinidades e Filosofia, e posteriormente completou sua formação em Teologia, na Sorbonne. Imagina-se que em tal período conheceu também Erasmo de Roterdão e as suas “más influências”.

Em 1498, o futuro diplomata e pedagogo conquistou o grau de mestre em Artes e tornou-se professor ao mesmo tempo em que deu início aos estudos em Teologia. Dois anos depois, em 1500, foi eleito reitor da Universidade de Paris, ocupando tal cargo durante um trimestre, dentro do que era previsto pelos estatutos. Para exercer esse papel, era indispensável ter o grau de mestre em Artes e ser ao menos estudante de Teologia. Tal eleição é sinal de alguma influência naquele meio, pois o reitor era escolhido pelas “nações” que compunham as Faculdades das Artes no mundo parisiense.

Em 1510, Gouveia foi proclamado licenciado pelo chanceler da Universidade de Paris, diante de todo o corpo doutoral, entre bacharéis e escolares. Ao agora Dr. Gouveia, foi concedida a autorização para ler, reger e disputar, determinar e exercer atos

¹⁴⁵ Ver: MARCOCCI, Giuseppe. **A consciência de um império: Portugal e o seu mundo (sécs. XV-XVII)**, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012. p. 462; DIAS, José Sebastião da Silva. **A política cultural da época de D. João III**. Coimbra: Faculdade de Letras, 1969. v. II. p. 64; MENDES, António Rosa. A vida cultural. In: MATTOSO, José. **História de Portugal: a monarquia feudal**. Lisboa: Editora Estampa. 1997. v. III.

¹⁴⁶ BRANDÃO, Mário. **O processo na Inquisição de mestre João da Costa**. Coimbra: Publicações do Arquivo da Universidade de Coimbra, 1944. v. I. p. 296-299.

¹⁴⁷ THOMAZ, Luís Filipe F. R. **De Ceuta a Timor**. Lisboa: Difel, 1994. p.139-165.

escolásticos tanto na Sacra Faculdade de Teologia quanto em qualquer outra parte do mundo¹⁴⁸. Antes de assumir esse posto, teve de entregar ao chanceler da Universidade de Paris os documentos que comprovavam a prestação de exames, julgados pelo colegiado de doutores que ordenava os candidatos pelos seus méritos, como mandava os protocolos da época.

Consta em registros que Diogo de Gouveia teria ocupado o quinto lugar entre vinte e nove candidatos. Ao final dessas etapas, teria recebido o título de doutor em Paris, o que seria um dos três maiores desejos de sua vida¹⁴⁹. Tal realização foi proclamada, ao menos em documentos oficiais, como prova de certa persistência, pois, entre os três estudantes que foram a Paris nos tempos de D. João II (Diogo de Gouveia, Margalho e D. Diogo Ortiz), foi o que mais se destacou.

Após realizado esse seu desejo, voltou a Lisboa, prestando contas ao então rei D. Manuel sobre as atividades exercidas em Paris e sobre o incentivo aos estudos que adquiria desde os tempos de D. João II. Em 1512, a carreira de Diogo de Gouveia tomou um rumo diverso ao ser nomeado pelo rei para assumir missão diplomática. Os longos anos de Gouveia em Paris o familiarizaram com a língua e com o ambiente francês, capacitando-o, assim, para se dedicar à delicada missão de solicitar, às autoridades francesas, reparos aos ataques advindos de navegantes normandos, sofridos pelos navegantes portugueses¹⁵⁰.

O falecimento de D. Manuel (1521) não afastou o teólogo definitivamente da missão diplomática. Nos primeiros meses do reinado de D. João III, encontra-se ainda envolvido em negociações com os franceses. Somados os anos em que trabalhou para D. Manuel e para D. João III, consta que Diogo de Gouveia, o Velho, teria atuado por mais de vinte anos em missões diplomáticas. Em carta de 25 de fevereiro de 1532, perante os rumores de ameaça de estabelecimento de colônias francesas no Brasil, Diogo de Gouveia aconselhava ao rei:

Eu já por mais vezes lhe escrevi o que me parecia deste negócio e que este já agora não era o acertar, que a primeira devera de ser isto, que a verdade era dar, senhor, as terras a vossos vassallos, que três anos há que a Vossa Alteza dera dos de que vos eu falei, senhor [?], do irmão do capitão da Ilha de

¹⁴⁸ SOARES, Luís Ribeiro. Diogo de Gouveia, o Velho, e os negócios estrangeiros da expansão marítima. In: **Actas do Colóquio “Presença de Portugal no Mundo”**. Lisboa: Academia Portuguesa de História, 1982. p. 276.

¹⁴⁹ Idem, p. 297.

¹⁵⁰ BRANDÃO, Mário. **A Inquisição e os professores do Colégio das Artes**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1948 p. 103.

São Miguel, que queria ir com dois mil moradores lá a povoar, e de Cristóvão Jaques com mil, já agora houvera quatro ou seis crianças nascidas e outros muitos da terra casados com os nossos, e é certo que após estes houveram de ir outros muitos, e se vós, senhor, estorvaram por dizer que enriqueceriam muito quando os vossos vassallos forem ricos os reinos não se perdem por isso, mas se ganham, e principalmente tendo a condição que tem o português, que sobre todos os outros povos à sua custa servem ao rei e vede o senhor, quando el-rei de Foz tomou Arzila por que quando lá houver sete ou oito povoações [sic] estes serão o bastante para defenderem aos da terra que não vendam Brasil a ninguém e não as vendendo as naus não hão de querer lá ir para virem de vazio. Depois disto aproveitarão a terra na qual não se sabe se há minas de metais, como pode haver, e converterão a gente à fé, que é o principal intento que se deve ser de Vossa alteza, e não teremos “pendença” com essa gente e nem com outra...¹⁵¹

As considerações de Diogo de Gouveia revelam suas ideias e preocupações. Nessa carta, o Doutor, além de pedir ao rei a libertação de marinheiros franceses com os quais a Coroa portuguesa vinha tendo problemas, defendia, ainda, a ocupação permanente do Brasil. Recordava ao rei que já havia três anos que solicitara a concessão de autorizações para que João Manuel da Câmara e Cristóvão Jacques povoassem o Brasil, levando o primeiro dois mil moradores e o outro, mil. Se o soberano já tivesse aceitado a proposta, provavelmente, segundo os seus cálculos obscuros, teriam nascido mais crianças e muitos casamentos teriam se realizados entre colonos e nativos. Prossegue na carta argumentando que sete ou oito povoações portuguesas bastariam para impedir os nativos de venderem as riquezas do Brasil aos estrangeiros, principalmente aos franceses. Se os colonos e vassallos do rei se enriquecessem em terras estranhas, isso não seria problema algum, pois quando os portugueses “ganham, e principalmente tendo a condição que tem o português, que sobre todos os outros povos à sua custa servem ao rei”. E, por fim, aponta que, com a chegada de mais portugueses na colônia, os indígenas se converteriam inevitavelmente à fé cristã. Estando todos convertidos, seguindo a lógica do teólogo, não haveria, portanto, mais pendência nenhuma com a gente que habitava “estas terras”.

Reconhecido pela radicalidade com que atuava contra as “heresias” erasmianas e pelo empenho das missões diplomáticas, Diogo de Gouveia ganhou fama também pelo papel que desempenhou na qualidade de principal do Colégio Santa Bárbara, em Paris. Essa atividade o aproximou ainda mais das polêmicas culturais do seu tempo, como os embates entre escolásticos e humanistas, além de permiti-lo levar adiante

¹⁵¹ BRANDÃO, Mário. **O processo na Inquisição de mestre João da Costa**. Coimbra: Publicações do Arquivo da Universidade de Coimbra, 1944. v. I. p. 296-299.

André de Gouveia estudou em Paris, no Colégio Santa Bárbara, sob a direção de seu tio, Diogo de Gouveia, e como bolsista de D. João III. No começo da década de 1530, recebeu a graduação em Artes, tornando-se mestre das matérias componentes. Logo depois, assumiu o posto de principal desse colégio, que antes era de seu tio, pois este estivera ocupado por outras atividades na Coroa portuguesa, que não permitiram a continuidade de sua atividade de principal no Colégio Santa Bárbara. A relação de Dr. Gouveia com o seu sobrinho era cordial, mas, com o tempo, e com a saída do tio para outras missões, o jovem pedagogo começou a se revelar menos próximo da teologia ortodoxa escolástica, sorbônica, defendida pelo Dr. Gouveia. André chegou a estudar teologia em Paris, embora tenha se afastado desses estudos por se convencer de que, para ler as Sagradas Escrituras, era mister usar outros métodos mais heterodoxos aos olhos de seu tio. Tal atitude é vista como o princípio das divergências entre os dois, ao que foram somados outros acontecimentos.

Outras suspeitas foram levantadas contra o jovem mestre, como a de ser simpático à causa luterana¹⁵⁴. A balbúrdia provocada por acusações desse naipe deu origem a diversas prisões de pessoas próximas, o que colocou André de Gouveia em uma trama rica em polêmicas. Contudo, a confusão na França durou pouco tempo, pois, em abril de 1534, André de Gouveia recebeu o convite para ser o principal do Colégio de Guyenne. Sua saída colocava em risco o prestígio do Colégio Santa Bárbara, mais um fator que teria irritado o seu tio. Porém, como essa proposta foi recebida em um momento cheio de percalços para André, supõe-se que ela tivesse partido de um de seus correligionários. Ele recebeu bem o convite e levou para Guyenne não só a sua experiência adquirida em Paris como também professores com quem estabelecera laços de amizade¹⁵⁵.

As nuances da trajetória de André de Gouveia, considerando ainda o papel que exerceu na história do Colégio das Artes, colaboram para remontar o conflituoso ambiente cultural europeu da época. A vida do principal do colégio bordalês de Guyenne estava emaranhada nesse contexto. Ele enfrentou dificuldades da mesma natureza no Colégio de Bordeaux, como a de ser acusado de herege por convocar supostos luteranistas para lecionar.

¹⁵⁴ BRANDÃO, Mário. (1924) **O Colégio das Artes**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1924. p. 61.

¹⁵⁵ Sobre os acontecimentos relacionados à Inquisição portuguesa e ao Colégio das Artes nesses anos, ver: BRANDÃO, Mário. **A Inquisição e os professores do Colégio das Artes**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1948.

Ao longo do tempo, as acusações de luteranismo contra André de Gouveia e seus companheiros bordaleses intensificaram-se, mas foi esse grupo que, mesmo sob ataque, seguiu para Coimbra, para ensinar no Colégio das Artes, a convite do rei D. João III. A história dos primeiros anos desse colégio, como se depreende dos relatos mencionados, é rica em polêmicas que envolveram seus professores. Por tal motivo, foram perseguidos pela Inquisição que se estabelecera em Portugal e alguns deles não permaneceram sequer dois anos lecionando em Coimbra.

O projeto do Doutor Gouveia, como se revela nas cartas endereçadas a D. João III, era o de criar um espaço colegial em Paris onde pudesse preparar os futuros professores de Portugal. Tal intento foi, em certo sentido, frutuoso, mas, levando somente em consideração o destino e as escolhas de seu sobrinho, André Gouveia, o projeto do Doutor Gouveia parecia, por um momento, ter se frustrado. Diante das circunstâncias, a rivalidade ou o conflito entre André de Gouveia e seu tio, representando dois polos antagônicos, era uma consequência natural. André de Gouveia e os professores que o acompanhavam não eram alinhados à ortodoxia do tio, embora fossem humanistas notados pelos seus talentos no círculo intelectual europeu.

Apesar das divergências e das intrigas provocadas pela orientação que seu sobrinho tomou, Diogo de Gouveia prosseguiu com o seu ideal, pelo que se vê na carta que será exposta nas próximas páginas, na qual indica ao rei futuros missionários da Companhia de Jesus, entre eles Inácio de Loyola. Nomes que se tornaram famosos na ordem jesuítica passaram antes pelo Colégio Santa Barbara (Inácio de Loyola, Francisco Xavier, Pierre Fabre), na época em que Diogo de Gouveia era o principal da instituição.

Cabe enfatizar aqui que há dois “Diogo de Gouveia” importantes na história da educação portuguesa desse período: o primeiro, conhecido como o “Diogo, o Velho”, ou Doutor Gouveia, que foi reitor da Universidade de Paris – só se falou dele até agora – e o outro Diogo de Gouveia, o sobrinho, que também estudou no Colégio Santa Bárbara sob a direção de seu tio. Vê-se, desse modo, um incentivo aos estudos, dado décadas atrás por D. João II, ter o seus efeitos na vida de missionários.

Em uma famosa carta endereçada a D. João III, de 18 de setembro de 1527, Diogo de Gouveia, o Velho, revela o que seriam os maiores de sua vida:

Quanto aos seus colegiaes, que qua chamam bolseiros, crea Vossa Alteza

que tern ganhado mais nome he gloria que em tomar Feez: o qual eu spero que muyto cedo tome porque ja dous dos meus desejos que neste mundo desejei sam cumpridos: scilicet ser doutor de Paris e ver huma fundaçam de theologos portugueses nelle. O terceiro que he pregar e dizer missa na miszquita de Feez, spero que Nosso Senhor m'o mostre. Porque isso me fez studar em theologia e el Rei dom Joam vosso tio, que com Deus he, me fez vir a Paris. E pois que os dous desejos vejo cumpridos debaixo deste nome Joham spero que este tercciro se cumpra mui cedo porque nunqua Portugal teue melhor opurtunidade nem maneira para o tomar que agora [...]¹⁵⁶

Assim, nesse trecho, Diogo de Gouveia expõe o que seriam os seus três desejos. Dois deles já realizados: ser doutor em Paris e ver uma fundação de teólogos portugueses. A trajetória de Diogo de Gouveia, como vimos até aqui, parece ter seguido uma linha coerente. Primeiro, conquistou o título de doutor em Paris. Depois, alugou o Colégio Santa Bárbara de seu proprietário, Robert Dugast, para receber os bolsheiros financiados pela Coroa portuguesa. Quanto ao terceiro desejo, dizer missa na mesquita de Fez, ainda irrealizado, esperava Diogo de Gouveia que Deus lhe mostrasse. E devia confiar bastante nessa possibilidade pois, como ele mesmo descreveu, nunca Portugal tivera melhor oportunidade.

Em outro trecho da mesma carta, a mentalidade do Doutor Gouveia ressurgue:

Nom há em Paris oje moços que do seu tempo melhor aproveitem [que os de Santa Bárbara] e ha hi obra de cinco que daqui há um ano – porque vierom ja no janeiro e fiquam ainda este anno que vem na gramatica – mas, ao juízo de todos esses que mais sabem nisso que eu, seram tam excelentes gramáticos que no os avera milhores em Paris: e oje em Paris nom temos necessidade doutra cousa mais para os colégios que excelente gramatica [...]¹⁵⁷

Segundo José Sebastião da Silva Dias, Diogo de Gouveia reconhece, nessa carta, certa deficiência em sua formação humanística por não se considerar um bom gramático, mas o velho Gouveia parecia não compreender – e isso, de acordo com o historiador, é revelador se se considerar seus embates com Erasmo e com o seu sobrinho – que o humanismo clamava por uma reforma profunda na cultura letrada.¹⁵⁸

Ainda que não faltassem em Paris teólogos simpáticos à causa de Erasmo, ao menos a Faculdade sorbônica de Teologia, enquanto influenciada pelo espírito do teólogo

¹⁵⁶ BATAILLON, Marcell. *Études sur le Portugal au temps de l'humanisme*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1952. p. 74.

¹⁵⁷ Idem. p. 78.

¹⁵⁸ DIAS, José Sebastião da Silva. *A política cultural da época de D. João III*. Coimbra: Faculdade de Letras, 1969. v. II. p. 66.

Noel Beda, em geral se mostrou hostil aos que prezavam pelo conhecimento das letras clássicas. E, para o velho Gouveia, o estudo de humanidades não devia ter outro fim senão o de formar para as ciências teológicas, coisa que se adequava ao segundo grande anseio de sua vida: formar uma geração de teólogos portugueses. No entanto, segundo Villoslada, sob a direção de teólogo português o Colégio Santa Barbara tornara-se um dos focos mais brilhantes do ensino de letras clássicas em Paris¹⁵⁹.

Diogo de Teive, um dos mestres que acompanhou André de Gouveia nos primeiros anos do Colégio das Artes, falou aos seus inquisidores que Diogo de Gouveia “chamava de luteranos aos homens que sabiam grego e filosofia e estavam mal com a sofistaria”¹⁶⁰.

Em 3 de fevereiro de 1548, em outra carta endereçada ao Rei de Portugal, escrevia o pedagogo:

Senhor, já Vossa Alteza sabe, que eu lhar por edificar pedras vivas, e sempre me prezei deste officio, e se por usar disto me nom fizerom o que he feito a outros, por edificarem pedras mortas, com toda minha pobreza me tenho por mais rico e mais prospero, que eles, com todas as dinidades do mundo, e nem por isso nom ei de deixar de continuar meu officio, de que sempre me prezei, e prezarei, em quanto viver, que he de dar modo que nesse Reino aja homens Letrados, e que ajam de fazer o officio que fez o Filho de Deos neste mundo.¹⁶¹

Mais de vinte anos após a carta de 1527, o Doutor Gouveia parecia, então, ter encontrado o motivo concreto que procurava. Nesse trecho, há uma articulação entre o trabalho dos homens letrados com o ofício evangelizador. Ainda que em um primeiro momento o projeto educacional estivesse desligado de intenções evangelizadoras, Diogo de Gouveia revela o seu desejo de combinar os dois aspectos. E como não vincular essa última passagem aos anseios religiosos de muitos missionários jesuítas que, com suas obras pela “salvação das almas e maior glória de Deus”, colaboraram, ainda que indiretamente, para o adentramento do projeto português em territórios espalhados pelo mundo, mesmo sob tensões políticas locais?

¹⁵⁹ VILLOSLADA, Ricardo Garcia **La Universidad de París durante los estudios de Francisco de Vitoria**. Roma: Universitatis Gregoriana, 1938. p.333-335.

¹⁶⁰ BRANDÃO, Mário. **A Inquisição e os professores do Colégio das Artes**. Coimbra: Universidade de Coimbra. 1948. p. 33.

¹⁶¹ BRANDÃO, Mário. **O processo na Inquisição de Mestre João da Costa**. Coimbra: Publicações do Arquivo da Universidade de Coimbra, 1944. v. I, p. 312-315.

O velho Gouveia, ao manifestar as suas intenções apostólicas e literárias – repetidas vezes a D. João III – falava também ao sabor das intenções talvez expansionistas, não mais ao estilo manuelino, do monarca. Um aspecto a ser notado, não só nessa carta, mas em outras que Diogo de Gouveia dirige ao monarca, é o que diz respeito às dificuldades financeiras que enfrentou para levar a cabo a maioria dos seus projetos.

O “fervoroso” D. João III também anunciava abertamente que, em seu vasto império, nenhum cuidado levaria em conta ao expandir o “reino de Cristo”:

o principal intento, como sabeis, asy como del Rey meu senhor e padre, que santa gloria aja, na impresa da Índia e em todas as outras conquistas....foy sempre o acrescentamento de nossa santa fé catholica.¹⁶²

As palavras do rei, nessa passagem, mostram como a prática missionária e o processo de conversão alinhavam-se também aos interesses da Coroa.

Outro documento relevante para a história dos jesuítas em Portugal no século XVI é uma carta em que o velho Gouveia dá notícia da Companhia de Jesus à Coroa portuguesa. A carta data de 17 de fevereiro de 1538. Nesse tempo, a Ordem se firmava na Itália, à espera de uma ordem papal. Historiadores jesuítas, entre eles Serafim Leite e Francisco Rodrigues¹⁶³, colocaram essa carta como um dos pilares da cumplicidade que, mais tarde, será estabelecida entre os interesses expansivos da Coroa e o trabalho missionário.

Poucos antes da elaboração dessa carta, Jerônimo Osório, um dos mais famosos humanistas do século XVI (o “Cícero Português”), informava Diogo de Gouveia sobre o crescimento da “verdadeira fé” na Índia, onde “espantosamente” 60.000 indígenas malabares tinham entrado pelo batismo no grêmio da Santa Igreja¹⁶⁴. Gouveia, que já andava entusiasmado com a possibilidade de acionar a nova Ordem, remeteu a D. João III e aos membros da Companhia de Jesus uma carta.

Abaixo, um trecho da reveladora carta:

¹⁶² LEITE, Serafim. **Monumenta Brasiliae**. p. 101 Disponível em: <<https://archive.org/details/monumentabrasili03leit>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

¹⁶³ Francisco Rodrigues tem uma vasta obra dedicada à história da Companhia de Jesus em Portugal. Ver: RODRIGUES, Francisco: **História da Companhia de Jesus na Assistência a Portugal**. I-IV. Porto: Apostolado da Imprensa, 1931-1950

¹⁶⁴ PINHO, Sebastião Tavares de. **Francisco Xavier em Lisboa a caminho do Oriente**. Disponível em: <https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas52/12_Pinho.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

Por amor de Nosso Senhor que spreva ao cônsul da nossa naçam, que está em Veneza, e a quem por V. A. faz os negócios em Roma que lhe falle, porque vendo eles carta de V. A. tanto mais se moveram. Sprevedo ao Mestre Simam Rodriguez e ò Mestre Pedro Fabro e ao Ignigo abastará, porque estes 3 moveram os outros. Isto nom hé cousa pera se poer em trespasso, porque se elles podem este ano passar, parece-me que o faram. Eu lhes sprevi já e antre as outras cousas lhe dizia como a lingoa na índia era muito mais fácil d'aprender e os corações más benignos e nom tam emperrados como os dos mouros. Nora quero disto mais dizer a V. A. por conhecer o desejo que disto tem, que hé muito maior do que eu saberei pintar nem persuadir.¹⁶⁵

Nessa carta, Doutor Gouveia descreve as qualidades de três membros da Companhia de Jesus. Com eles, os demais da Ordem seguiriam. Além de “letrados”, não demandavam nada, isto é, não gerariam mais custos para a Coroa, devido a voto de obediência e de pobreza dos missionários. Outrossim, parecia não haver homens mais indicados para os interesses do monarca português do que os missionários.

Outra manobra o “velho” Gouveia articulava. Com a informação recebida, acerca da conversão de 60.000 malabares por um bispo da recém-criada diocese de Goa, D. Francisco de Melo, ele deve ter considerado os índios como de coração “mais benigno e menos emperrados” do que os mouros. Essas informações promissoras, sopradas ao monarca e aos jesuítas, teriam ao menos dois efeitos decisivos: poderia convencer os jesuítas a se dedicarem às missões nas Índias e, além disso, incentivar o rei a demandar a vinda deles a Portugal. Em carta de 23 de novembro de 1538, Pedro Fabro, respondendo positivamente à carta anterior enviada por Diogo de Gouveia, declarava que a Companhia se colocaria à inteira disposição da causa patrocinada pelo reino português, desde que aprovada pelo papa. Em 4 de agosto de 1539, persuadidos pela carta que enviara o jesuíta, o embaixador em Roma, D. Pedro de Mascarenhas (1470-1555), recebera a seguinte carta com as ordens régias:

Vos encomendo muito que, tanto que esta carta receberdes, trabalheis por saber que homens estes são, e onde estão, e de sua vida e costumes e letras e prepósito; e sendo estes lhes faleis se aí estiverem, e sendo absentes lhe escrevays e façays que eles queiram vir a mim, porque certo, se seu prepósito é esse de acrecentar e aproveitar à fé, e servir a Deos pregando e com exemplo de suas vidas, nam pode haver parte para onde lhes este mais aparelhado poderemno fazer e cumprir seus desejos que em minhas conquistas, onde serám sempre tratados de maneira que lhe seja ainda dobrada ajuda e azo pêra melhor servir a Deos. E sendo necessário licença do Santo Padre, ou ainda mandado pêra isso. vós lhe supricai de minha parte para que lha queyra dar [...] E assentado vós com elles que queiram vir ou por terra ou por mar, como

¹⁶⁵ BATAILLON, Marcel. **Études sur le Portugal au temps de l'humanisme**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1952. p. 77-78.

melhor vos parecer e se eles mais contentarem, lhe dareis todo aviamento e toda maneira de seu gasto pêra o caminho em toda abastança.¹⁶⁶

Diogo de Gouveia, o Velho, conheceu Inácio de Loyola e seus companheiros quando cursavam o Colégio Santa Bárbara. Biógrafo de Inácio de Loyola, Ricardo Garcia Villoslada cita uma carta de Pedro de Ribadeneira em que narra o encontro de Diogo de Gouveia com o fundador da Companhia de Jesus¹⁶⁷. Estava o Doutor Gouveia irado com Inácio em virtude de, por influência deste, um estudante espanhol, chamado Amador, ter deixado “o colégio, os estudos e o mundo”, disposto a seguir a Cristo.

Gouveia, então, convocou Loyola para castigá-lo publicamente. Essa resolução não teria sido tomada, pelo que consta no relato, tão secretamente, de tal modo que os companheiros de Inácio tomaram ciência e advertiram-no. O missionário, ao receber a notícia, não teria se abalado e decidiu aceitar as penas a serem impostas. Em presença do Dr. Gouveia, teria afirmado que não haveria para ele algo mais doce do que ser açoitado por Cristo, porém, temia pela fé dos pequenos que ali se encontravam.

Na hagiografia correspondente, relata-se que, diante de palavras como essas, Diogo de Gouveia teria se arrependido, tomado a mão de Inácio e declarado chorosamente, e de joelhos, diante de todo o corpo colegial, que o jesuíta era realmente um homem santo, disposto a “sofrer pela honra de Deus”¹⁶⁸.

Levando em conta quão ortodoxo era o Doutor Gouveia, ninguém melhor, na concepção do teólogo da Corte, que os líderes da Ordem de Jesus para realizar os seus desejos. A “decepção” com o seu sobrinho teria se revertido em ânimo favorável aos jesuítas. Na formação dos novos missionários – que tiveram as suas navegações, a terras distantes, financiadas pela Coroa –, foram materializadas as empresas do rei e algumas das intenções do Doutor Diogo de Gouveia.

Disposto a colaborar na formação de uma elite intelectual portuguesa, Gouveia agia como uma extensão dos olhos do rei ao observar aqueles alunos que poderiam colaborar para o projeto português ou agia como extensão dos pés reais ao viajar por terras distantes. Cumpria as funções inerentes aos órgãos do corpo real¹⁶⁹.

Nada explica, de resto, o facto de Diogo de Gouveia, primeiro, e D. João III,

¹⁶⁶ PINHO, Sebastião Tavares de. op. cit., p. 302.

¹⁶⁷ GARCIA-VILLOSLADA. **San Ignacio de Loyola**: nueva biografía. Espanha: Biblioteca de Autores Cristianos (BAC), 1986. p. 367.

¹⁶⁸ Esse relato também consta em autobiografia de Inácio de Loyola.

¹⁶⁹ BENTO, António. O Príncipe, o Conselho de Estado e o Conselheiro na tratadística política do Barroco. In: Rosa, José M. S. (org.). **Da autonomia do político**. Lisboa: Documenta, 2012. p. 311-324.

mais tarde, confiarem uma empresa dessa importância a um grupo de homens, na altura, quase desconhecidos. Só as informações que um e outro receberam deles pôde fazer com que os inicianos viessem a ser considerados idóneos para desenvolver um novo tipo de evangelização, embora essa, de facto, já estivesse a ser experimentada no terreno por outras ordens religiosas [...]. A conveniência de recrutar os homens do círculo de Inácio de Loyola devia-se, portanto, à aptidão deles para desenvolver uma estratégia apostólica mais empenhada numa actividade pedagógica do que numa acção baseada na ideia da conversão através do baptismo.¹⁷⁰

Ainda, atribui-se aos teólogos da Corte, compostos por nomes como Diogo de Gouveia, Pedro Margalho e Diogo Ortiz (o três diplomados em Teologia pela Sorbonne), forte intervenção na criação da Mesa da Consciência (1532), reconhecida como a institucionalização da influência deles sobre o rei. A esse conselho régio, cabia a função de se pronunciar sobre temas relativos à Igreja e a ele se associa efeitos vistos na esfera política, educacional e cultural da sociedade portuguesa. Se se observam algumas ambiguidades nas ações políticas no período joanino, ora de abertura, ora de perseguição aos humanistas, como em outros setores, tal fato se outorga, em seu extremo ortodoxo, à ação dos teólogos da corte. Se, em alguns momentos, D. João III puniu com rigor os humanistas, credita-se isso a esses teólogos, adversos às concepções erasmianas e a posições mais tolerantes dos humanistas religiosos. Ademais, a relação da Coroa com a Igreja era marcada por períodos conturbados e, “face às contrariedades de Roma, os teólogos da corte suportaram uma linha jurisdicionalista em favor dos interesses e direitos da monarquia, que se cruzou com a campanha a favor da Inquisição”.¹⁷¹

2.2.3 Antecedentes da inauguração do Colégio das Artes

Quando, em 1537, os estudos em Lisboa foram transferidos para Coimbra, imaginava-se que o espírito das reformas humanísticas já estava em implementação nos arredores do Mosteiro de Santa Cruz. Calculava-se, ainda, que os mestres lisboetas iriam se instalar nos locais reservados ao ensino superior (Medicina, Direito e Teologia) ao passo que os estudantes que não estavam aptos para isso estudariam nas escolas anexas ao mosteiro. Entretanto, a realidade parecia se mostrar indiferente aos anseios¹⁷².

¹⁷⁰ PALOMO, Federico. **Fazer dos campos escolas excelentes: os jesuítas de Évora e as missões do interior em Portugal (1551-1630)**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005. p. 75.

¹⁷¹ MARCOCCI, Giuseppe; PAIVA, José Pedro. **História da Inquisição portuguesa (1536-1821)**. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2013. p. 23-48.

¹⁷² BRANDÃO, Mário. **O Colégio das Artes**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1924. p. 61-87; DIAS, José Sebastião da Silva. **A política cultural da época de D. João III**. Coimbra: Faculdade de Letras, 1969. v. II. p.489-567; BRAGA, Teófilo. **História da Universidade de Coimbra: 1289 a 1555**. Lisboa:

Desde 1527, quando D. João III esteve em Coimbra e conheceu Frei Brás de Barros, foi delegado ao religioso o encargo por mudanças idealizadas no ensino do mosteiro crúzio. Especula-se que, a princípio, a ideia inicial do monarca era a de promover algumas reformas apenas entre os irmãos da ordem monástica; só que aos poucos essa primeira intenção foi se reformulando até alcançar não só estudantes de outras ordens religiosas, mas inclusive leigos. Quando se deu a transferência, uma escola preparatória já estava estabelecida com mestres em poucas disciplinas oferecidas, como em Gramática – em sua primeira fase do ensino de Latinidades – Grego e Artes. As reformas aguardadas engataram em um ritmo demasiado lento, devido, entre outras coisas, à falta de professores prestigiados – os disponíveis eram, na maioria, portugueses – ou que não estivessem à altura do que era visto no ambiente intelectual europeu do século XVI, como idealizava Frei Brás de Barros e D. João III. Já os bolsiros de Paris, quando recebiam proposta para ensinar em Portugal, ou recusavam em virtude dos soldos ou porque não demonstravam nenhum interesse em regressar. Outras circunstâncias negativas impediam, no início, o avanço da empresa joanina: professores improvisavam disciplinas, faltavam locais próprios para o ensino, acusavam-se os mestres de descuido ou de não estarem em sintonia com as mudanças recentes no ensino de latinidades.

Frei Brás de Barros, que no passado conseguira obter algum grau de sucesso nas reformas em Santa Cruz, caindo nas graças do rei, agora parecia não corresponder mais à expectativa da realeza. Em 1540, oito anos antes da criação do Colégio das Artes, a Coroa instituiu um cargo para se responsabilizar pela vigilância e pelo andamento das atividades escolares, exercendo interferência na aplicação de exames, fiscalização da escolha de professores, mediação em práticas pedagógicas etc.

Mas a verdade é que nem a direção crúzia nem os juristas do Paço das Escolas tinham noções claras e precisas sobre o que devia ser um estabelecimento moderno de ensino preparatório na época do humanismo. Flutuavam entre o ontem da tradição, que lhes era familiar, e o hoje da renovação que só confusamente aprendiam [...]. O que viam na cidade do Mondego distava muito do que tinham visto em Florença, em Lovaina, em Paris, mesmo em Salamanca¹⁷³.

No entanto, de 1537 até 1543, ou seja, da transferência da universidade até o início

Academia Real de Ciências, 1892. Tomo 1. p. 449-485; CARVALHO, Rômulo. **História do ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. p. 199-280.

¹⁷³ DIAS, José Sebastião da Silva. **A política cultural da época de D. João III**. Coimbra: Faculdade de Letras, 1969. v. II. p. 539.

da reitoria de Diogo de Murça, houve, em algum sentido, progresso nos estudos humanísticos em Coimbra. Além da separação entre os ensinamentos propedêuticos e superior, que se realizou nessa época em solo português, deu-se um grande salto com a criação de colégios na cidade de Coimbra, quase todos instalados na rua da Sofia.

Ao mosteiro de Santa Cruz, pertenciam ao menos quatro colégios, sendo dois destinados aos estudos: Colégio de Santo Agostinho e de São João Batista, e dois colégios para alojamento: os de Todos-os-Santos e o de São Miguel. Outros colégios foram construídos ou já estavam estabelecidos: como o de São Pedro, fundado em 1540, destinado como moradia para sacerdotes pobres com bacharelado em Direito Canônico ou em Teologia, e desejosos de continuarem os estudos; o Colégio do Espírito Santo, entregue em 1549 aos monges de São Bernardo; o Colégio de Nossa Senhora do Carmo, pertencente à ordem dos carmelitas; o Colégio de São Tomás, da época de D. Manuel I, anteriormente instalado em Lisboa, mas transferido para Coimbra em 1538; o Colégio de São Jerônimo, destinado aos religiosos dessa mesma ordem. Foi construído, também, o Colégio de São Paulo, fundado pelo Frei Diogo de Murça, cuja obra teve início no ano 1550 e término em 1563. Outros colégios, como o de São Bento, de São Boaventura e de Tomar, foram construídos nessa fase. Imagina-se o dispêndio da Coroa portuguesa nessa empreitada escolar. E, em quatro desses colégios não havia aulas, mas eram destinados unicamente para moradia de estudantes. Há informações de que, no ano letivo de 1540 a 1541, Coimbra tenha recebido aproximadamente seiscentos alunos¹⁷⁴.

Quando inaugurado, em 1548, no Colégio das Artes, admitiram-se alunos internos e o ensino era gratuito, porém, no começo, o número deles devia ser limitado em virtude da capacidade das dependências. Os primeiros estudantes em regime de internato, no entanto, tinham de pagar, ou em serviços prestados na escola ou em dinheiro, os gastos provindos do internamento (dormitório e alimentação). Esses gastos eram chamados de “porções”, pagos pelos “porcionistas”. Não havia um valor único para as porções, havendo para elas três tipos. Não havia distinção de alunos nos alojamentos, mas eles, em sua maioria, eram ou de origem nobre ou de origem burguesa. No entanto, o Colégio estava aberto a qualquer que fosse a classe social do aluno, fosse ela pobre ou rica. Aos alunos que já soubessem ler ou escrever, era-lhes aplicada uma prova para colocá-lo em determinada classe; aos que não soubessem, aprendiam no Colégio.

O Colégio de Jesus, da ordem jesuítica, fundado em 1542, foi instalado na parte

¹⁷⁴ CARVALHO, Rômulo. **História do ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. p.228-229.

alta da cidade de Coimbra. Os jesuítas moraram, no começo, em uma casa de aluguel e mais tarde a compraram. Em 1547, deram início à obra do Colégio de Coimbra. Além de servir como alojamento, o local era destinado à formação religiosa de membros, práticas espirituais e base de serviços de caridade. Não se destinava, portanto, ao ensino público de letras nem de ciências até os jesuítas tomarem posse do Colégio das Artes, em 1555. Pelo menos até aquele ano, os jesuítas de Coimbra interessados em se instruir em latinidades ou em adquirir grau superior tinham de se dedicar a esses aprendizados na qualidade de atividade externa. Em 1553, foram abertos dois colégios jesuítas em Portugal, um em Lisboa e outro em Évora, ambos dedicados ao ensino público, como já vinha acontecendo em outras localidades da Europa – o de Coimbra só pôde se dedicar ao ensino público em 1555, pois, antes disso, apenas o Colégio das Artes, nas mãos de mestres humanistas, tinha exclusividade no ensino público nas matérias que nele eram professadas¹⁷⁵.

Com relação ao cotidiano da vida de estudantes religiosos, que colabora para elucidar um pouco da realidade da organização colegial da época, vislumbram-se resquícios daquele mundo na vida de José de Anchieta, que chegou em Coimbra em 1548, com seu irmão Pedro Nunez, para ingressar no Colégio das Artes, recém-inaugurado. Em final de 1550, o futuro missionário teria dado cabo do curso de Letras e ingressara no de Dialética. Em 1º de maio de 1551, enquanto dava os primeiros passos em filosofia, foi recebido pela Companhia de Jesus. Sob a direção do padre Lião Rodrigues, Anchieta praticara os exercícios espirituais de Loyola por trinta dias, prova a que eram submetidos os primeiros noviços. Depois, os noviços, alojados na casa jesuítica, dedicavam-se a obras de catequese para crianças, visita a doentes, peregrinação a santuários entre outras atividades previstas nas Constituições.¹⁷⁶

Em 1543, Diogo de Murça, convocado por D. João III, que desempenhara uma atividade pedagógica convincente no Colégio de Penha Longa, foi escolhido como reitor da Universidade de Coimbra. Tal mudança deixa visível a preocupação de D. João III frente aos resultados poucos satisfatórios dos planos educacionais até então aplicados, apesar da multiplicação de escolas. Os educadores convocados pelo rei, até a data de nomeação do frei, não teriam se adequado aos métodos modernos. Anos teriam corrido e os investimentos não teriam alcançado os resultados almejados. O propósito era firme,

¹⁷⁵ RODRIGUES, Francisco. *História da Companhia de Jesus na Assistência a Portugal*, v. II. Porto: Apostolado da Imprensa, 1931. p.375-405

¹⁷⁶ VIOTTI, H. A. *Anchieta, o apóstolo do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1980. pp.25-33

mas parecia não haver uma clara consciência de que talvez seria necessário aplicar eficazmente uma pedagogia renovada no ensino. Os professores portugueses, que chegavam do exterior, afirmavam que era preciso modificar os rumos da pedagogia e as autoridades pareciam acatar tais ideias de início, embora as linhas mestras da tradição, em geral, não fossem afetadas. Tanto a escolha do frei Diogo de Murça quanto a entrega, mais tarde, do Colégio das Artes à Companhia de Jesus, leva a imaginar que as reformas modernizantes tinham pouca força frente a determinados aspectos que pareciam não mover a vida humanística portuguesa. Entre outras possíveis causas da deficiência dos cruzios, destacam-se, na bibliografia correspondente, a carência de uma boa estrutura organizativa e os princípios inerentes da vida monástica, a que se atrelaram os primeiros rumos das propostas joaninas. Uma combinação de circunstâncias deu origem, assim, a uma série de conversações entre a corte e o Frei Diogo de Murça. Discutiram-se, novamente, os objetivos: a organização colegial para a vida universitária, a eficácia do ensino preparatório e uma qualificação que dispensasse a formação do Colégio Santa Bárbara ou o de Bordeaux, a ponto de concorrer com a Universidade de Salamanca ou com a de Alcalá. Com essas considerações, é plausível pensar que a aposta de D. João III nas autoridades responsáveis pelas diretrizes da educação estivesse debilitada. Assim, entre o fim de 1542 e início de 1543, o nome do principal bordalês, André de Gouveia, citado anteriormente, foi sugerido.

Logo, o principal do Colégio de Guyenne seguiu para Portugal a convite do rei. O famoso professor deixou, por isso, de dirigir o colégio bordalês repassando o seu antigo cargo a Diogo de Teive (1514-1565), mestre prestigiado e amigo. Teive, que até então estava em Poitiers, cursando Leis, foi a Bordeaux para auxiliar João da Costa, o subprincipal de André. Em 1544, André de Gouveia regressou já com a missão de recrutar professores para Coimbra, levando consigo cartas de D. João III para Diogo de Teive e João da Costa.

A reforma dos estudos, dificultada por diversos acontecimentos, motivou o rei a acelerar os fatos. André de Gouveia, a princípio, requisitou a instalação do Colégio em Lisboa, mas foi impedido disso pelos mestres de Coimbra, que já deviam estar precavidos do perfil polêmico do novo colega. Lisboa era considerada, na época, uma cidade com demasiados atrativos, não muito condizente, até na concepção de humanistas como Vives, com as qualidades de uma cidade “digna” de receber estudantes ou futuros missionários prestes a surgir do continente inteiro.

Em 1546, Gouveia retorna a Portugal, a convite de D. João III, acompanhado

agora por Diogo de Teive. Novamente, em 1547, ambos voltam rapidamente à França, para realizar os últimos preparativos e para reunir os professores que viriam a Coimbra – os polêmicos bordaleses.

2.2.4 Os primeiros professores e o início das atividades do colégio

Os professores convocados por André de Gouveia para ensinar no Colégio das Artes, em Coimbra, eram dez, sendo quatro deles portugueses: Diogo de Teive, João da Costa, Pedro Nunes (1502-1578) e Mendes de Carvalho; dois escoceses: George Buchanan (1506-1582) e Patrício Buchanan; cinco franceses: Guilherme de Guérente, Elie Vinet (1509-1587)¹⁷⁷, Arnaldo Fabrício, Nicolau Grouchy, e Jacques Tapie. Os professores bordaleses, que foram perseguidos pela Inquisição, tiveram as suas vidas quase inteiras narradas nos processos inquisitoriais¹⁷⁸.

Uma rápida descrição da formação de alguns dos primeiros professores do Colégio das Artes ajuda-nos a ter um conhecimento mais amplo da qualidade de ensino ministrada naqueles primeiros anos de seu funcionamento.

Diogo de Teive¹⁷⁹, que estudou em Paris como bolseiro do rei, ingressou no Colégio Santa Bárbara no final da década de 1520, com quase quinze anos de idade. Por lá, estudou Humanidades e Artes, durante cinco anos. Ao fim dos seus estudos como bolseiro, a regra estabelecia que devia seguir no curso de Teologia, mas optou por se matricular na Universidade de Salamanca, em Leis. O ensino nessa universidade não o agradou e, ao fim de poucos anos, decidiu mudar-se para a famosa universidade de Toulouse. Em meados da década de 1530, André de Gouveia convidou-o para ensinar Poesia e Retórica no Colégio de Bordéus. Teive aceitou e permaneceu nesse posto por dois anos, após os quais foi a Paris para estudar grego. Só o fato de se dedicar a esse estudo no meio parisiense da época era motivo para levantar suspeita, pois, a alguns

¹⁷⁸ Os processos inquisitoriais, nos quais os professores bordaleses narram as suas vidas antes de chegarem a Coimbra encontram-se em: TEIXEIRA, António José., Documentos para a história dos jesuítas em Portugal, Aatoria 1830-1900. Fonte: Coimbra, Imprensa da Universidade. Disponível em: < <https://archive.org/details/documentosparaa00teixgoog> > . Uma compilação destes documentos, citadas por vários historiadores portugueses, encontra-se em: BRANDÃO, Mário. *A Inquisição e o Real Colégio das Artes*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1948.

¹⁷⁹ Uma biografia de Diogo de Teive, muito recomendada por historiadores da cultura portuguesa, que contém um rica análise de suas produções artísticas encontra-se em: SOARES, Nair de Nazaré Castro.(2004). Diogo de Teive e a dramaturgia quinhentista em Portugal. *Revista de Letras*, série II, nº 3, Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em: < http://www.utad.pt/vPT/Area2/investigador/CEL/RevistadeLetras/Documents/Revista03_capa_final.pdf > Acesso em 18 de Junho de 2017.

teólogos, a leitura direta de fontes escritas nessa língua podia levar a um questionamento crítico de algumas afirmações dadas pelos escolásticos. Após deixar Paris, Teive atuou um tempo como preceptor em uma família fidalga. Regressou ainda à capital francesa, exercendo a mesma atividade e cursou Leis em Poitiers, onde recebeu o convite de André de Gouveia para ensinar no colégio dos bordaleses. Desde jovem, já era versado em latim e grego. Erudito, escreveu tragédias e poemas. Foi preso pela Inquisição em 1550, quando estava em Coimbra, acusado de defender ideias luteranas e heterodoxas. Foi libertado ao fim de um ano e, mesmo assim, voltou a ser diretor do Colégio das Artes. Foi professor de José de Anchieta.

João da Costa foi outro bolsheiro enviado a Paris por D. João III, no Colégio Santa Bárbara, onde cursou Artes e Gramática. Nessas disciplinas, recebeu o grau de mestre. Com pouco mais de vinte anos, passou a estudar Grego e Teologia em Paris. Frequentou por um curto período o curso de Teologia, pelo qual tomou certo desgosto, e passou a trabalhar modestamente em alguns colégios franceses. Quase ao fim da década de 1530, André de Gouveia o convidou para lecionar no Colégio de Guyenne, onde ensinou Gramática Latina e Artes até 1541. Sem abandonar o seu cargo, em Bordeaux recebeu o título de graduação em Leis e o de douto regente em Filosofia, e por não poucos anos foi nomeado reitor dessa mesma Universidade. João da Costa, que operou como principal durante as constantes ausências de André de Gouveia, tornou-se um reconhecido pedagogo.

Elie Vinet, por sua vez, tornou-se mestre em Artes no mundo universitário de Poitiers e, em Paris, aperfeiçoou-se em grego e em matemáticas. A convite de André de Gouveia, foi regente no colégio de Guyenne. Conservou um esboço do famoso programa *Schola Aquitanica*, um conhecido programa de estudos francês elaborado pelo mestre André, aplicado na Escola de Guyenne, que historiadores da cultura portuguesa usam como base para descrever o currículo que teria vigorando nos primeiros anos do Colégio das Artes.

Jorge Buchanan¹⁸⁰: a principal figura que deixou o seu nome no Colégio das Artes, pelo menos naquele período, segundo Mário Brandão. “O humanista desgraçadamente era tão eloquente quanto herege”¹⁸¹. Foi considerado por alguns autores o letrado mais

¹⁸⁰ SANTOS, Domingo Maurício Gomes. Buchanan e o ambiente coimbrão do século XVI. Disponível em: < https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas15-16/04_Domingos_Santos.pdf > Acesso em 15 de Junho de 2017.

¹⁸¹ BRANDÃO, Mário. O *Colégio das Artes*. Coimbra..op.cit.,1924. p.231

profundo que a Escócia produziu no século XVI. Aos 14 anos, foi enviado pelo tio a Paris, onde teve contato com nomes conhecidos do humanismo e da Reforma Protestante. Em 1529, chegou a ser professor do Colégio Santa Bárbara, onde teve contato com outros nomes famosos. Já era conhecido como um ilustre humanista nessa época e, mais tarde, foi convidado por André de Gouveia para ministrar aulas de latim no Colégio de Guyenne. Passou por inúmeras instituições de ensino, recebendo vários títulos. Muitos desses professores, como Buchanan, não tinham uma área de lecionação muito bem definida, específica. Eram latinistas bem formados em artes liberais, conhecedores de latim, grego, aramaico etc. Estudiosos de filosofia também. Buchanan chegou a escrever livros de teoria política, em que defendia a monarquia. Assim como o seu amigo André de Gouveia, foi acusado de heterodoxia e perseguido pela Inquisição.

André de Resende, afamado por ser amigo de Erasmo de Roterdã, era também um notável latinista e orador. Foi o orador escolhido para a inauguração do Colégio das Artes. É também considerado um dos pioneiros da arqueologia em Portugal. Estudou em Salamanca, onde se especializou em Grego, Latim e Retórica.

Pedro Nunes, considerado um dos maiores cientistas portugueses e renomado matemático, colaborou decisivamente para os estudos teóricos das ciências náuticas, inclusive com invenções. A sua presença na instrução do Colégio das Artes, portanto, revela uma preocupação que vai além do ensino de Letras. Dentro do contexto de expansão marítima portuguesa, tal presença no colégio deixa implícita a ideia de que, junto com o refinamento da arte retórica, com a eloquência necessária para convencer os povos mais distantes, era necessário o aprimoramento da arte de navegar, tão necessária para as empresas expansionistas portuguesas.

Entre os de origem francesa, destacou-se a figura de Nicolau de Grouchy, conhecido helenista, que provavelmente estava entre os primeiros que comentou Aristóteles em língua grega, motivo pelo qual muitos estudantes foram atraídos para as suas aulas. Quanto esteve em Portugal, dedicou-se avidamente ao estudo da língua e da literatura portuguesa.

Foram esses os mestres bordaleses que partiram, em 1547, passando por Salamanca, Braga e Coimbra, Almeirim, até chegarem à Corte, onde foram apresentados ao rei. Eles tiveram de aguardar o início do próximo ano letivo para iniciar os seus trabalhos. A ideia era construir um grande colégio como outros que havia no estrangeiro, para sanar a defasagem das reformas realizadas até então. Ansiava-se pela adequação do ensino ao modelo moderno e de elevado nível. Os professores, agora, já estavam

contratados, mas ainda era necessária uma instalação.

A criação do Colégio das Artes insere-se perfeitamente, apenas com um pequeno atraso, em um movimento de amplitude europeia, de que resultaram o Collegium Trinligue de Louvain (1518), o Collège de France (1530), o Saint John's College em Cambridge (1516) e o Corpus Christi em Oxford (1518). Demonstra, por conseguinte, a abertura de Portugal em relação ao exterior, o seu cosmopolitismo, neste momento.¹⁸²

Para dar uma solução à questão da estrutura de ensino, o rei solicitou ao frei Brás de Barros o empréstimo dos edifícios dos Colégios de Todos-os-Santos e de São Miguel. Tal demanda fez que com os serviços dos religiosos do Mosteiro Santa Cruz, estabelecido no primeiro Colégio de Todos-os-Santos, fossem proscritos. Mesmo com a disponibilização desses dois prédios, o espaço ainda era insuficiente e, por esse motivo, o rei deu ordem de despejo às casas mais próximas, que estavam arrendadas. Tais iniciativas, que dizem respeito à estrutura de ensino do colégio, evidenciam o que se esperava do projeto prestes a ser concretizado, a demanda que ele teria. A perspectiva era realmente também a de construir uma grande estrutura que servisse de modelo para atrair estudantes de diversas regiões da Europa. Ao fim de 1547, em outubro, justamente no mês em que as aulas deveriam ser inauguradas, os polêmicos mestres já se encontravam em Coimbra, mas, com o espaço escolar a ser estruturado, ainda não tinha sido redigido o primeiro regimento, tão necessário para que alunos e professores soubessem em que condições viveriam – isso impediu que as aulas começassem.

Só em novembro de 1547 que surgiu o primeiro regimento, no qual se determina a criação de um instituto colegial voltado para o ensino de Latim, do Grego e do Hebraico, das Matemáticas, da Lógica e da Filosofia, contando com dezesseis professores: dois para as declinações, conjugações e primeiras letras; um professor para Matemáticas, um para Grego, um para Hebraico, três para Artes; oito para Latinidade: gramática, retórica e poesia. O ensino de Artes, que se dava ao fim dos estudos de latinidades, correspondia ao de Lógica e Filosofia, e, assim como foi observado, o de Latim correspondia ao de declinações, conjugações, e primeiras letras, Gramática, Retórica e Poesia. O ensino dessas disciplinas em Coimbra, seu começo e fim, de acordo com o regimento, era exclusivo do novo colégio, exceto nas escolas gerais em que já estava em vigor o ensino de Matemática, Filosofia Moral, Grego e Hebraico, e nos conventos religiosos da cidade.

Eis o trecho em que o rei estabelece a distribuição dos professores:

¹⁸² NEVES, Guilherme Pereira. *O Seminário de Olinda: educação, cultura e política nos tempos modernos*. Niterói: Universidade Federal Fluminense. 1984, p. 167.

Hei por bem, que haja no dicto collegio dezesseis regentes, a saber; dous para ensinar a ler e escrever, declinar e conjugar; e oito para lerem gramatica, rhetorica e poesia; e três para o curso das artes; e os outros três para lerem hebraico, grego, e matemáticas; os quais serão aquelles, que eu por minhas provisões nomear, e o dicto Principal terá poder para os suspender, tirar, e metter outros em seu lugar, cada vez que lhe parecer que convém, para bom governo no dicto collegio.¹⁸³

Nesse trecho, fica evidente a importância dada ao estudo de latinidades. A seguir, temos mais um trecho importante, dos documentos reunidos por Antônio Teixeira, para conhecer o programa de estudos do Colégio das Artes.

Eu el-rei faço saber, a quantos este meu regimento virem, que vendo eu quanto serviço de Deus, e proveito da republica será, haver um collegio real, em que bem possam ser doutrinados e ensinados todos, os que a ele quizerem ir aprender latim, grego, hebraico, matemáticas, logica e filosofia: determino ora de mandar fazer o dicto collegio na cidade de Coimbra, onde já está instituída a Universidade, que ordenei que nella houvesse todas as sciências. E quero que a pessoa, que ha de ter cargo de gorvenança no dicto collegio, se chame Principal dele, e que o reitor da dicta Universidade, nem outra alguma pessoa, tenha superioridade sobre o dicto collegio, e Principal¹⁸⁴.

Foi nesse mesmo documento que se estabeleceu André de Gouveia como o principal do Colégio, dando-lhe completa autoridade sobre os seus colegas docentes, com o direito de lhes suspender o serviço quando lhe tornasse necessário. Um fato muito relevante nesse documento é um em que dá completa autonomia do Colégio das Artes em relação ao reitor da Universidade. Só caberia ao rei ou ao principal definir novas mudanças nos rumos do recém-instituído colégio. Sem essa independência em relação à universidade, esta, composta de um quadro antiquado no ensino de humanidades, provavelmente haveria de intervir no Real Colégio das Artes, fazendo com que seus primeiros anos sofressem turbulências ainda maiores que as que vieram para destituir, mais tarde, os bordaleses de seus cargos.

A abertura solene do colégio foi realizada após três meses da publicação do regimento, em 1º de outubro de 1548. Arnaldo Fabrício, um dos bordaleses, e renomado orador, proferiu um discurso, já citado aqui anteriormente, diante de um público por testemunhar desde já os bons frutos da nova instituição:

Este reino, nascido pela força dos antepassados, foi tão dilatado e consolidado

¹⁸³ TEIXEIRA, Antônio José., *Documentos para a história dos jesuítas em Portugal*, Aatoria 1830-1900. Fonte: Coimbra, Imprensa da Universidade. p. 102 .

¹⁸⁴ Ibidem p.102

uma lista com o nome daqueles que faltaram. Às sete horas, o porteiro dava o sinal para a lição extraordinária e, ao fim de meia hora, dava outro sinal para a lição ordinária. Às oito horas, todos tinham de se colocar nos auditórios diante do professor e, ao fim de duas horas, vinha o sinal de conclusão das preleções (*praelectios*). Logo após, era o momento das disputas (*disputatio*), que duravam uma hora. Ao fim das disputas, era a hora do almoço. Os alunos da quarta classe, e das classes inferiores, dividiam-se em grupos para que, durante a semana, recitassem trechos das Sagradas Escrituras, enquanto o restante tinha de ouvir em silêncio. Ao fim do almoço e do jantar, os alunos da quinta classe davam graças ao “Sumo Deus” e os outros respondiam. A uma hora da tarde, o porteiro dava outro sinal para a lição extraordinária, que durava até duas horas da tarde. Para a lição ordinária, era dado outro sinal meia hora antes das três horas, para que os alunos se preparassem para a lição ordinária e, novamente, os alunos se colocavam diante de seus professores no auditório. Essas lições ordinárias (*praelectio*), assim como na manhã, duravam duas horas e, ao fim dela, mais uma hora de *disputatio*. O ritual do almoço se repetia durante o jantar. Logo após, era-lhes permitido fazer algum tipo de atividade no pátio até a hora do hino. Os hinos cantados na Igreja eram temas que variavam de acordo com o calendário religioso.

Américo da Costa Ramalho tenta explicar o que seriam as lições extraordinárias no Colégio das Artes¹⁸⁷: deviam ser lições de reposição de alguma aula que um mestre, por um motivo qualquer, não tinha dado no tempo previsto. E as disputas eram revisões que os alunos faziam entre si, por meio de questões lançadas um ao outro, em um ambiente geralmente competitivo.

A vida acadêmica dos jovens girava em torno de três núcleos: as disputas, as lições e o estudo privado, complementados com o teatro e os desafios públicos. Disputas solenes aconteciam em setembro. Era o momento em que os estudantes humanistas davam mostras ao público dos avanços de seus estudos. Nesse momento, era prática comum os alunos exporem o que haviam aprendido no último ano e com uma caligrafia considerada digna. Já nas sessões públicas, eles liam as suas próprias composições, em prosa ou em verso.

O mestre André de Gouveia faleceu em 1548, logo no ano da inauguração do Colégio das Artes, e foi sucedido por Diogo de Gouveia, sobrinho do Doutor Diogo de

¹⁸⁷ RAMALHO, Américo da Costa. **A formação conimbricense de Anchieta**. Disponível em: <https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas50/40.2_Ramalho.pdf>. Acesso em: fev. 2019.

Gouveia, o Velho. Os primeiros anos de atividade do colégio foram conturbados, marcados por perseguições inquisitoriais aos professores indicados por André, disputas internas e rivalidades. De André de Gouveia, o famoso professor da Guyenne, conserva-se o programa de estudos *Schola Aquitanica*, programa aplicado enquanto foi principal no Colégio de Guyenne, tornando-a uma das escolas humanísticas mais prestigiadas do período. Cogita-se que esse programa foi a base do que foi aplicado em Coimbra. Como dito anteriormente, Elie Vinet, que foi professor em Guyenne na época de André, assim como no Colégio das Artes, teve acesso a um esboço desse programa¹⁸⁸. Mário Brandão, em o “Colégio das Artes”, reproduz um resumo do programa, transcrito por Frei Fortunato de São Boaventura (1777-1844), ao que ele chama de “valiosíssimo resumo”:

Havia dez classes. A decima chamada dos Abecedarios era dos meninos de septe ou menos annos de idade, que sabendo ler, escrever, e declinar, passavão á nona, onde se aperfeçoavão as noções bebidas na antecedente, e viáo-se os Dísticos de Catão em duas línguas, e observava-se o costume de entregar a lição escripta primeiro que fosse recitada. Na outava lião-se algumas Cartas escolhidas de Cicero, hum extracto dos Colloquios de Mathurin Cordier, e algumas Scenas de Terencio. Na septima continuava a explicação dos mesmos Auctores, porem seguidos, o que também se praticava na sexta. Alguns Livros por inteiro de Cartas de Cicero, huma Comedia de Terencio; e alguns Livros de Ovidio erão explicados na quinta, e chegando à quarta concluía-se o estudo de Despauterio, explanava-se mais hum Livro das Epistolas de Cicero, cujas Orações mais fáceis, bem como os Tristes de Ovidio, ou os seus Livros *De Ponto*, e algumas Comedias de Terencio pertencião a esta classe. Na terceira depois de se explicarem alguns Livros inteiros de Cartas *ad familiares*, *ad Atticum*, *ad Brutum*, *ad Qiiintum?*, algumas Orações do mesmo Cicero, huma Comedia de Terencio, os Fastos ou Metamorphoses do Ovidio, estudavão os preceitos de Rhetorica tirados de algum bom Auctor. Na segunda orações e algumas das Obras Rhetoricas de Cicero, alguns Historiadores, alguma couza de Virgilio, as Metamorphoses de Ovidio, e a *Farsalia* de Lucano ja habilitavão os discípulos para maiores empresas, e dahi veio proporem-se nesta classe assumptos de verso para serem tratados de repente, e fazerem-se diversos ensaios de composição e declamação. Os da primeira classe davão-se

¹⁸⁸ Elie Vinet, antes de reproduzir o esboço do Schola Aquitanica, com alguns acréscimos, faz uma breve apresentação: “André de Gouveia, de Portugal, diretor do colégio de Bordéus, um homem nascido para educar bem a juventude, após ter chamado em Conselho Maturin Cordier e outros professores franceses muito hábeis na mesma arte, organizou seu colégio dentro das melhores regras e de um programa de estudos perfeito. Mas como, após sua partida, eu via esta ordem se alterar aos poucos, eu aconselhei Jean Gélida, seu sucessor nas atribuições principais, a colocar por escrito este antigo e belo programa e de torná-lo um pequeno livro através do qual cada professor poderia saber qual autor deveria explicar e de que maneira deveria ensinar. Minha ideia pareceu boa a este diretor, douto em ambas as línguas, mas ele começou o trabalho tardiamente e o destino não lhe permitiu terminá-lo. Depois de sua morte, seu esboço acaba, por coincidência, em minhas mãos. Eu pensei que seria bom de revisá-lo com minhas próprias lembranças da organização primitiva, uma vez que eu trabalhei durante seis anos em Bordéus no tempo de Gouveia, e publicá-lo pelo bem do interesse geral. Assim, trabalhei com todo meu esforço, para permitir que aqueles que virão depois de nós possam ter os meios para conhecer e praticar o método que sempre foi julgado como sendo o melhor. Adeus, Bordéus. 1º de julho de 1583.” VINET, Elias. **Schola Aquitanica**. Tradução Laís Sapin. Disponível em: <<https://archive.org/details/scholaaquitanic01bordgoog>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

principalmente ao estudo, mais profundo de Rhetorica, e tratavão de esquadrihar o fiel desempenho das suas regras nos Historiadores, Poetas, e Oradores.

[...]?? . . . De ordinário combinavão o Grego com o Latim; e era tanta a familiaridade daquelles Sábios com a primeira destas Línguas, que Nicoláo Grouchy fazia em Grego a explicação das Obras de Aristóteles; mas pelo andar do tempo André de Gouvea estabeleceu huma Cadeira privativa da Língua Grega, e quase todos os Estudantes da quinta e mais Classes superiores assistião á prelecção, que durava huma hora, repartida entre a explicação da Arte de Theodoro Gaza, e a interpretação de Homero e Demosthenes, e os Poetas e Oradores, que mais se aproximassem daqueles grandes modelos da Poesia e da Eloquência.¹⁸⁹

Quintiliano recomendava que os iniciantes em latinidades fossem, por vezes, crianças menores que sete anos. Quanto a algumas práticas, reproduziam-se cenas do teatro antigo a partir da nona classe, atividade que visava, entre outras coisas, aperfeiçoar a pronúncia e a expressividade das crianças.

Convém todavia salientar que não foram os mestres bordaleses que introduziram o teatro no meio universitário de Coimbra. Em Coimbra eles encontraram, aliás, uma sólida tradição dramática escolar (anterior pelo menos a 1538). Antes da fundação do Colégio, os professores da terceira e quarta classe de latim da Universidade eram obrigados a compor e a apresentar anualmente uma comédia – no momento e no lugar designados pelo Reitor. Ora, a abertura do Colégio das Artes não podia deixar de dar um novo vigor a esta tradição coimbrã, pois com André de Gouveia vinham os melhores dramaturgos, como Buchanan, Guérente e Diogo de Teive, que tinham distinguido o Colégio de Guiena, entre as outras instituições escolares de França, pelo cultivo do teatro escolar.¹⁹⁰

Esse era o ambiente de produção de valores simbólicos antes mesmo do colégio passar para as mãos dos jesuítas. Pode-se dizer, tolerando alguns anacronismos, que era quase um “colégio militar de letras”. Como, então, não associar a prática missionária dos jesuítas, e seus resultados de longo prazo, aos seus ambientes de formação para melhor entendê-las?

O próprio processo de reorganização da rede educativa tutelada pela coroa, através da criação de escolas de ler e de contar, de tentativas de fixação gramatical da língua portuguesa, da transferência da Universidade para a cidade de Coimbra, em 1537, e sua reorganização, da instituição do Colégio das Artes, em 1547, revela intenções concretas de modelação do perfil dos súbditos do reino, uma ideia explícita sobre como é que devia ser a sociedade e sobre como e por onde se processava a sua reprodução cultural.¹⁹¹

¹⁸⁹ BRANDÃO, Mário. (1924) **O Colégio das Artes**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1924. p. 281.

¹⁹⁰ MIRANDA, Margarida. **Do teatro escolar no Colégio das Artes de Coimbra ao teatro de Anchieta**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/download/114687/112441/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

¹⁹¹ XAVIER, Ângela Barreto. **A invenção de Goa: poder imperial e conversões culturais nos séculos XVI e XVII**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2008. p. 30.

É necessário ressaltar que a *Ratio Studiorum*, o conhecido plano e organização de estudos da Companhia de Jesus, não ficou pronto antes de 1599, embora viesse sendo discutido durante décadas. Era igualmente um método influenciado pelo *modus parisiensis*. Por isso, quando os humanistas foram retirados da administração do Colégio, passando para as mãos dos mais religiosos, como os jesuítas, não se estabeleceu uma inevitável descontinuidade em várias das suas atividades.

O plano de estudos de Bordéus não era, necessariamente, uma novidade sem paralelo em Portugal. O Real Colégio das Artes tinha um funcionamento semelhante ao de uma Faculdade de Artes, mas, entre os traços que o distinguiu, nota-se a presença de docentes livres da tutela da Universidade, que deviam dar conta de suas atividades somente ao principal. O método de ensino também era inovador nas terras lusitanas, com professores experientes advindos de diferentes centros da cultura europeia, trazidos pelo mestre André.

Se o plano de estudos aplicado pelos bordaleses colaborou para adequar o projeto educacional português aos melhores modelos de ensino vigentes na Europa, isso não quer dizer que a tomada da educação pelos jesuítas representou um inevitável retrocesso. A *Schola Aquitanica*, nascida no contexto do *modus parisiensis*, que narra o plano de estudos no tempo dos bordaleses, tem semelhanças, inclusive, com a *Ratio Studiorum*. Os organizadores do programa de estudos dos jesuítas souberam absorver características programáticas de outras escolas.

Os embates relatados até aqui, ora entre bordaleses e parisienses, ora entre teólogos e latinistas, ou as dificuldades enfrentadas pela administração portuguesa na renovação educacional adequada à modernidade, são, portanto, desdobramentos de uma batalha de cunho cultural, envolvendo códigos interpretativos antagônicos, que tiveram como resultado não a prevalência de um dos polos, mas a combinação dessas vertentes, simbolizados, igualmente, pela formalização da *Ratio Studiorum*.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA DE JOSÉ DE ANCHIETA (1553-1560)

3.1 Representações de Anchieta na Educação

A prática missionária do padre José de Anchieta foi *representada*, ao longo da historiografia nacional, com múltiplas faces em meio à ação evangelizadora promovida pelos jesuítas durante o período colonial. A sua imagem foi ora a de um grande líder

religioso, santo, “civilizador”, ora a de uma personalidade forte e disciplinada, sempre simbolizada como uma peça-chave nos primórdios da empreitada catequética, e até mesmo nacionalizadora, adaptada aos contextos políticos, sociais e culturais brasileiros em cada época.

Segundo a historiadora Eliane Fleck, a imagem do missionário José de Anchieta ganhou representações variadas, sendo apresentada por historiadores, intelectuais e literatos como uma espécie de guardião da moralidade e da santidade, até como civilizador e erudito¹⁹². Esse seu caráter múltiplo e maleável deve-se, segundo a historiadora, a abordagens historiográficas diferentes, ajustadas às condutas consideradas ideais nos diversos contextos e conjunturas políticas da história brasileira.

Cabe ressaltar que o presente item não tem a pretensão de esmiuçar todas essas abordagens, nem a de apresentar todos os autores das biografias de Anchieta, senão apontar tendências gerais dessas representações.

As primeiras biografias de Anchieta, realizadas ainda no século XVI, como a escrita pelo sétimo provincial do Brasil, Pero Rodrigues (1542-1628), *Vida do Padre José de Anchieta*, e a do jesuíta Quirício Caixa (1538-1599), *Vida e morte do padre José de Anchieta*, tinham uma finalidade inspiradora, ao mostrar um missionário exemplar, digno de ser imitado pelos membros da Companhia. Nessas obras, diz Eliane Fleck, destacam-se relatos de milagres e de profecias anchietanas. Aliás, levando em consideração o posto assumido por Pero Rodrigues na Ordem, como provincial do Brasil no final do século XVI, adivinha-se o efeito de um relato adornado por realizações e virtudes sobrenaturais, na imaginação dos demais missionários:

Tinha o Irmão José na sua escola por discípulos alguns dos nossos, e muitos moços filhos de Portuguezes : continuou essa occupação por alguns annos na villa de S. Paulo, chamada pelo nome da terra Piratininga, com muito proveito dos estudantes e merecimento seu; porque alem da moléstia do ler tomava elle outra bem pesada de supprir com sua penna a falta de Artes latinas, por onde os discípulos aprendessem, e como quer que as occupaões lhe não davam logar para o fazer de dia era-lhe necessario ajudar-se das noutes, cortando de ordinário pelas horas do somno e levando muitas dellas inteiras sem dormir, escrevendo até a manhã. Por tudo isto passava o bom Irmão com muita paciência e rosto alegre, por ver que com estes seus trabalhos se contavam de criar obreiros idôneos pera a conversão de tantas almas¹⁹³.

É importante notar que, assim como as notícias vindas de Goa, dadas pelo

¹⁹² FLECK, Eliane Cristina Deckmann. José de Anchieta: um missionário entre a história e a glória dos altares. **Projeto História**, v. 41, p. 176, 2010.

¹⁹³ RODRIGUES, Pedro. **Vida do Padre José de Anchieta pelo Padre Pedro Rodrigues**. Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/6953>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

“padroeiro das missões” Francisco Xavier, inspiraram a juventude de jesuítas, como Jerônimo Nadal e o próprio José Anchieta, uma descrição da atividade missionária de Anchieta teria um potencial semelhante para influenciar e inspirar novos missionários, ainda que em uma escala menor.

Outros horizontes da vida do missionário foram realçados por seu biógrafo do século XVII, Simão de Vasconcelos, como a participação em eventos envolvendo disputas entre tamoios e tupis. Em *A Vida do Venerável Padre José de Anchieta* (1672), Vasconcelos descreveu a vida do jesuíta envolta por uma aura santa e marcada por batalhas de variadas ordens.

Com a inauguração do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, surgiu, no cenário intelectual, um estilo narrativo destinado a enaltecer personagens e eventos da história nacional, com o intuito de construir e promover uma identidade patriótica. Havia publicações que falavam da missão civilizacional e das contribuições científicas dos jesuítas; outros que comentavam a metodologia conveniente à catequese dos índios, combinando elementos ilustrados. Fleck comenta os textos e os livros biográficos produzidos nesse contexto, destacando artigos da série “Notas para uma história da pátria”, da *Revista do IHGB*, que discorrem sobre episódios da vida de Anchieta¹⁹⁴. O cônego Januário da Cunha Barbosa, sócio-fundador do IHGB, fez, em 1839, a seguinte declaração sobre a catequese jesuítica:

Sou da opinião que a catequese é o meio mais eficaz, e talvez único, de trazer os Índios da barbaridade de suas brenhas aos commodos da sociabilidade. Apoia-se esta minha opinião em muitos factos da História do Brasil; e posto que nelles se figurem particularmente os Jesuítas, quereei que deles se colha o melhor de suas Missões, rejeitando-se a influência política, que se arrogavam, e que foi causa de muitos transtornos no systema da civilização dos indigenas, e até mesmo de sua final expulsão¹⁹⁵.

Interessante observar neste trecho que, apesar de exaltar a catequese como o meio mais eficaz de livrar os índios da “barbárie”, enaltecendo desse modo uma ordem católica, o cônego impõe um limite ao elogio: a catequese jesuítica é útil, amansa os costumes, mas não se deve permitir uma interferência política pelos religiosos. A apropriação de um suposto benefício trazido pela catequese se dá em benefício de um outro sistema de crenças, ilustradas e características do século XIX: “convém catequisar os índios, mas

¹⁹⁴ FLECK, op. cit., p. 159.

¹⁹⁵ BARBOSA, Januário da Cunha. Qual seria hoje o melhor sistema de colonizar os índios entranhados em nossos sertões? In: **Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro: Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, ano 2, tomo II, p. 3-4, jan./dez. 1840.

convém igualmente doutrinar os povos que já foram catequisados”¹⁹⁶.

Já sob o regime republicano, em 1897, foi celebrado, pela primeira vez, um centenário de Anchieta, o *III Centenário do Venerável Joseph de Anchieta*. Fleck faz uma análise dos discursos, realizados nesse evento, por nomes prestigiados da intelectualidade brasileira, como de Joaquim Nabuco, Capistrano de Abreu e Eduardo Prado, e capta um aspecto em comum neles: todos falam da importância da missão do jesuíta no processo de formação de uma identidade nacional.

Em seu discurso, Nabuco afirmava que sem Sociedade de Jesus provavelmente não haveria Brasil:

Não, o catholicismo no Brazil foi por muito tempo, no período da formação, a sociedade de Jesus, e não só o catholicismo: o descobrimento, a exploração, a posse dos territórios na epocha da apropriação do Novo Mundo. Sem a larga passada do jesuita, Portugal não se teria antecipado assim em tão extensos domínios e sem elle não teria mantido sua posse. É de todo duvidoso que existisse a unidade brasileira sem a unidade da Companhia; a probabilidade é que não haveria Brazil, se em vida de Loyola Portugal não tivesse sido feito Província da Companhia.¹⁹⁷

Brasílio Machado, político que assumiu o governo da província do Paraná no fim do período imperial e escritor influente do século XIX, narrando aspectos da vida de Anchieta, sem lançar mão dos modismos nacionalistas, não deixou de falar da passagem dos missionários por Coimbra:

Da casa de Coimbra, o primeiro núcleo, vieram em diferentes levas para o Brazil esses destemidos apóstolos que, por seus labores, em muito contribuíram para a formação de nossa nacionalidade, implantando os primeiros elementos da instrução, da educação, da fé e do trabalho, de que mais tarde deveria crescer vigorosa esta grande pátria.¹⁹⁸

Além do anacrônico atributo patriótico de Anchieta, presente em todos os discursos, verifica-se outro, nem sempre lembrado pelos demais na conferência, mas característico da prática de Anchieta: o seu caráter educador. É a esse aspecto “perene” em sua biografia, nem sempre depurado, mas evidente, independente do contexto social e político em que Anchieta é citado, que o capítulo vai se deter.

Na primeira metade do século XX, um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), Fernando Azevedo, escreveu em “A Transmissão da Cultura”:

¹⁹⁶ BARBOSA, Januário da Cunha. op. cit., p. 17.

¹⁹⁷ NABUCO, Joaquim. Da significação nacional do centenário de Anchieta. In: PRADO, Eduardo. **III Centenário do Venerável Joseph de Anchieta**. Paris; Lisboa: Aillaud, 1900. p. 327.

¹⁹⁸ MACHADO, Brasílio. Anchieta: narração de sua vida. In: PRADO, Eduardo. **III Centenário do Venerável Joseph de Anchieta**. Paris; Lisboa: Aillaud, 1900. p. 67.

Nessa época em que prevalecia sobre todos o cuidado da catequese e que se havia de projetar através do século XVII, José de Anchieta, desde a sua chegada até a sua morte, desenvolve um trabalho apostólico de proporções tão vastas e com tal intensidade que se tornou a figura central desse movimento estupendo de propagação da fé entre os gentios. Não que lhe fossem inferiores, no fervor e na dedicação, os seus admiráveis companheiros de Ordem a que, embora tão poucos, na primeira década, não assustara a tarefa a realizar no imenso campo de ação que se estendia à exploração dos missionários; mas é que em nenhum deles se concentraram em tão alto grau as virtudes evangélicas e as aptidões intelectuais que se combinaram na personalidade surpreendente de Anchieta, para nos darem o grande apóstolo dos índios¹⁹⁹.

Continua:

Mas, apresentados os fatos à sua verdadeira luz, a obra de catequese e a do ensino elementar, nas escolas de ler e escrever, ultrapassam, nos seus efeitos, os fins imediatos que visaram os jesuítas. Atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias; associando, na mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis, – brancos, índios e mestiços, e procurando na educação dos filhos, conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria²⁰⁰.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, inspirado pelo pensamento de John Dewey, aparece em um contexto no qual a Igreja Católica, que até então exercia praticamente o monopólio do Ensino Médio no Brasil, “estava, desde a Proclamação da República, agastada com a laicidade do ensino, instituída pela 1ª Constituição Republicana”.²⁰¹ Apesar de Fernando Azevedo descrever, no trecho mencionado, o trabalho pedagógico de Anchieta em um tom elogioso, a filosofia educacional dos escolanovistas era pautada por princípios opostos aos norteadores da pedagogia jesuítica. A pedagogia de Anchieta é enaltecida unicamente por uma espécie de caráter desbravador e vanguardista, que teria transformado o Brasil; atributos que convinham ao projeto educacional escolanovista que se promovia no século XX.

O movimento renovador, composto por figuras de pensamento heterogêneo, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Cecília Meireles, clamava pela laicidade no ensino, pela obrigatoriedade do ensino público, gratuito em todo o âmbito nacional, e pela formação de um plano educacional que caminhasse em paralelo com a filosofia de seu

¹⁹⁹ AZEVEDO, Fernando. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976. p. 15.

²⁰⁰ Idem, p. 15.

²⁰¹ ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil** (1930-1973). Petrópolis: Vozes, 1978. p. 143.

tempo e com as bases do desenvolvimento econômico, em um período em que se discutia a modernização industrial do país.

A seguir, um trecho do livro *Educação para a Democracia*, de Anísio Teixeira, em que se ataca o tradicional sistema de ensino:

Tudo mudou com a cultura econômica e científica de nossos dias. A vida já não é governada pelos velhos índices de intelectualidade herdados da idade média, quando apenas se cogitava de preparar os poucos privilegiados que chagavam até a escola para as delícias de consumir e apreciar a vida literariamente. Hoje, todos têm que produzir. Técnicas científicas e técnicas industriais sobrepuseram-se aos encantos da vida do espírito²⁰².

Esse grupo, composto por educadores e intelectuais relativamente alinhados com a teoria pedagógica de John Dewey, logo provocou, como é de se prever, uma reação sistemática de intelectuais católicos, que se comunicavam por meio da revista *A Ordem*, fundada em 1921. Em março de 1932, mesmo ano da divulgação do manifesto dos escolanovistas, Alceu Amoroso Lima publicou um manifesto católico, *Dever Cultural dos Católicos*:

E que possa resistir à pressão das ideologias destruidoras que a cada momento nos assaltam, como ainda há dias tivemos ocasião de ver no infeliz "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", que reuniu um grupo de elite dos nossos educadores, em torno de um programma monstruoso de materialismo pedagógico e de monopólio educativo do Estado, que é a negação de todos os direitos naturais de Deus, da Igreja e da Família na educação da mocidade²⁰³.

Anos mais tarde (1956), o mesmo autor publicou um artigo intitulado *A educação religiosa no Brasil*, em que se descreve ao menos quatro etapas da educação no Brasil. A primeira etapa, que convém detalhar aqui, vai de 1553 a 1759 e diferentes ordens, como franciscanos e carmelitas, teriam dado auxílio à formação cristã dos colonos e dos nativos, mas praticamente toda a educação das crianças e dos adultos, do ensino das ciências profanas à catequese, foi delegada, nesses dois séculos, aos jesuítas. A catequese seria ministrada para as crianças no mesmo espaço onde aprendiam as primeiras letras, e os adultos não letrados eram catequisados por meio de apresentações dos *autos*, que ocorriam geralmente no pátio das igrejas, em uma das quatro línguas: português, tupi, latim e espanhol, como convinha. O português e o tupi, segundo Amoroso Lima, eram as línguas mais utilizadas e nessas peças teatrais mesclavam-se elementos do imaginário

²⁰² TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. p. 21.

²⁰³ LIMA, Alceu Amoroso. Dever cultural dos católicos. In: **A Ordem**. Rio de Janeiro: Centro Dom Vital, 25. ed., p. 241-246, mar. 1932.

religioso cristão com os da cultura nativa, iniciando, desse modo, todos os aldeãos na doutrina católica²⁰⁴.

Assim, a esse primeiro momento da formação católica no Brasil, Amoroso Lima atribuía papel influente aos missionários Manuel da Nóbrega e José de Anchieta, proclamando ainda que o fundamento dela se deu dentro da tradição clássica. Esse ponto de vista, despido do seu tom apologético, não deixa de estar correto – se se levar em consideração o contexto de elaboração do currículo jesuíta no século XVI. Contudo, um aspecto a ser considerado, diante dessa descrição, é o peso que a hagiografia anchietana exerceu, nas primeiras décadas do século XX, sobre o universo intelectual católico quando, em seu meio, ressurgia o assunto história da educação brasileira. Outro ponto a destacar, é que o escritor católico, ao menos nesse ensaio, não faz menção à disciplina rigorosa nem a outros meios antiquados usados na pedagogia jesuítica.

Após o golpe militar, foi instituída, em 1965, via decreto 55.588/65, pelo presidente Castelo Branco, uma Comissão Nacional das Comemorações do Dia de Anchieta, com o objetivo de organizar eventos comemorativos que reafirmassem o papel histórico do famoso missionário. Os eventos mais destacados foram um concurso literário, vencido pelo Padre Helio Abranches Viotti, e o Ciclo de Conferências sobre a Vida e Obra do Padre Anchieta, que contou com a participação de historiadores e de intelectuais renomados como Charles Boxer, Marcel Bataillon, Sérgio Buarque de Holanda, Pedro Calmon, Gilberto Freyre etc.²⁰⁵

O vencedor do prêmio literário, padre Hélio de Abranches Viotti, considerado na época um dos principais pesquisadores da vida de José de Anchieta, dedicou-se, por mais de quarenta anos, à causa da canonização do beato jesuíta. Eliana Fleck destaca um trecho da palestra de Viotti durante o Ciclo de Conferências promovido pela Comissão Nacional, momento em que expressava suas divergências em relação a biógrafos antigos de Anchieta e que tencionava “oferecer, a propósito desses fatos miraculosos, que de quando em quando afloram na nossa narrativa, os elementos humanos de credibilidade”, de modo que “desta nossa tentativa, surja um Anchieta mais humano e mais ligado historicamente aos empolgantes sucessos da formação cristã da nacionalidade brasileira.”²⁰⁶ Apesar de

²⁰⁴ LIMA, Alceu Amoroso. A educação religiosa no Brasil. In: **A Ordem**. Rio de Janeiro: Centro Dom Vital, v. LV, n. 2, p. 4-19, fev. 1956.

²⁰⁵ FLECK, op. cit., p. 174.

²⁰⁶ FLECK, Eliane. **De Apóstolo do Brasil a santo**: a consagração póstuma e a construção de uma memória sobre o padre jesuíta José de Anchieta (1534-1597). Disponível em: <http://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20801/11180>. Acesso em: 10 jan. 2019.

pretender se afastar dos feitos sobrenaturais atribuídos José de Anchieta, atrelava ainda a ação missionária, portanto, à própria formação da nação brasileira.

Em 9 de junho de 1965, o professor e historiador Pedro Calmon deu a sua contribuição no Ciclo de Conferências:

Era em 1549: iniciava-se a mansa conquista da América portuguesa. E com um pé na soleira desse mistério verde se dispôs o jesuíta a realizar a mais surpreendente aventura daquele século de titãs. Entrou brandamente a selva para tomá-la, em nome de Deus, a bem dos homens. Levava no pescoço a cruz: na mão pacífica, o breviário: na absurda coragem, a inclinação ao martírio – heroísmo desarmado dos apóstolos – e no espírito lúcido, a instituição do império – política audaz dos criadores de nacionalidade.²⁰⁷

Durante as comemorações, decretou-se o dia 9 de junho como o dia de Anchieta, aniversário de nascimento do padre. Nessa data, o jornal *O Estado de São Paulo* publicou o artigo “Anchieta, o primeiro humanista do Brasil”:

Na figura de Anchieta, sobrepõe-se o valor espiritual: o apostolado. Mas, nela se distingue ainda o valor intelectual, de cunho nitidamente humanístico, que se revela no pedagogo, no literato, no poeta, no orador e no dramaturgo. Manifesta-se, no catequista, inicialmente, a vocação para ensinar em relação com a formação da educação, visando dupla finalidade: instruir e educar²⁰⁸.

Em 1971, ainda na ditadura militar, o ensino do latim e do francês foram suprimidos do currículo escolar, em virtude das reformas promovidas pela Lei 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases de 1971). A formação profissional até ao fim da adolescência era um dos objetivos declarados para tal mudança²⁰⁹. O projeto dos escolanovistas concretizava-se nesse momento. E, novamente, evocou-se o valor da educação clássica, “inaugurada pelos jesuítas”, nos debates que tratavam e contestavam os princípios da reforma, em meio a lembranças esporádicas à obra do “Apóstolo do Brasil” – e em

²⁰⁷ CALMON, Pedro. O irmão José. In: **Anchietana**: Comissão Nacional para as Comemorações do “Dia de Anchieta”. São Paulo: Gráfica Municipal/Divisão do Arquivo Histórico/Prefeitura do Município de São Paulo, 1965, p. 17.

²⁰⁸ Anchieta, O primeiro humanista do Brasil. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 9 jun. 1965. p. 12.

²⁰⁹ Valnir Chagas (1921-2006), que foi professor da faculdade de Educação da Universidade de Brasília e relator do grupo de trabalho responsável pela elaboração da lei, declarava que o objetivo das reformas no ensino era tríplice: formar o indivíduo na capacidade de autogerir-se na busca da felicidade; no indivíduo, formar o homem que, pelo trabalho, possa tornar-se útil a si e aos seus e cooperar para o bem comum; e, no homem, formar o cidadão consciente de seu papel na sociedade nacional e em um mundo tanto mais próximo quanto mais complexo, isso explica porque se caminhava para uma escola “única”, na qual já não havia mais distinção entre ensino acadêmico e ensino profissional. CHAGAS, Valnir. A Nova Escola de que o Brasil precisa. **Revista O Cruzeiro**. Rio de Janeiro: Diários Associados, n. 2, 1972. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=003581&PagFis=185154&Pesq=lei%205692>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

uma época em que o movimento estudantil combatia o acordo MEC-USAID²¹⁰.

Um debate simbólico, que retrata o posicionamento de dois intelectuais com visões antagônicas em assuntos pedagógicos, se observa na reação de Anísio Teixeira a uma série de artigos publicados por Gustavo Corção²¹¹ em *O Estado de São Paulo*. No início de 1958, Corção opinou, nessa série, sobre as reformas incipientes no ensino e atacava a centralização das decisões no sistema de ensino que estava “no regime ditatorial [...], há trinta anos, sem que ninguém protestasse com eficácia”²¹². Em um dos artigos da série, Corção amplia a crítica aos livros didáticos:

Há também o livro escolar sobre Gonçalves Dias que diz assim: foi o primeiro a cantar as coisas verdadeiramente brasileiras, os índios. Mas esta é uma tolice mais fina. Muita gente, incluindo talvez acadêmicos, e grandes figuras da nossa cultura, já tem dito coisa parecida, pela qual um índio é mais brasileiro do que eu pelo fato de ser habitante antes da chegada de meus bisavós. [...] Meus bisavós portugueses, espanhóis e franceses, fizeram o Brasil em cima desse bonito chão onde havia tribos de índios. Os índios são raça vencida. Devem ser bem tratados, como ensinou Marechal Rondon, mas não devem, de modo algum, ser apresentados aos meninos como verdadeiros brasileiros. Índio fica brasileiro, genuinamente brasileiro, quando tira carteira de identidade e título de eleitor, e não quando prepara a flecha.²¹³

Anísio Teixeira, em carta de 23 de fevereiro de 1958, respondeu às críticas de Corção às reformas do ensino público e ao conteúdo didático:

[...] Defenderá o Sr. realmente, como defendo eu a liberdade do ensino, ou a transferência a outro senhor, à Igreja? Havendo os pais conquistado a liberdade de crença, não devem ter eles logicamente a liberdade de escola? [...]. Quer outra demonstração dessa intolerância, dessa dureza, desse sectarismo? O mau gosto de suas observações sobre o índio brasileiro, nesse mesmo artigo de hoje. Por que tanta raiva do índio? Foram a nação vencida. Muito bem. Mas o Sr. sabe que o vencido não se extingue mas confunde-se com o vencedor e sobre ele exerce influência por vezes considerável. Afinal somos índios, negros e brancos. E um dos nossos maiores orgulhos é o de havermos contribuído para o que parece uma verdadeira democracia racial²¹⁴.

²¹⁰ O acordo MEC-USAID diz respeito a uma série de acordos de cooperação entre Brasil e EUA na esfera educacional. No final da década de 1960, o movimento estudantil combateu essas negociações. Entre as críticas às negociações, afirmava-se que as universidades se submetiam a interesses capitalistas e a determinações de técnicos estrangeiros, desconsiderando, desse modo, o trabalho de especialistas brasileiros que há anos vinham atuando por melhorias na área. ALVES, Márcio Moreira. **O Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

²¹¹ Gustavo Corção foi um intelectual católico engajado que participou ativamente de debates públicos em meados do século XX. Em 1967, tornou-se membro do Conselho Federal, órgão vinculado ao Ministério da Educação e da Cultura. No ano seguinte, dedicou-se mais ao jornalismo, chegando a ser um dos maiores colaboradores da Revista Permanência, onde publicou artigos para a Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, da Família e da Propriedade (TFP). PAULA, Christiane Jalles. **O bom combate: Gustavo Corção na Imprensa Brasileira (1953-1976)**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

²¹² CORÇÃO, Gustavo. Ainda a liberdade de ensino. **O Estado de São Paulo**, 16 de fev. 1958.

²¹³ CORÇÃO, Gustavo. op. cit.

²¹⁴ TEIXEIRA, Anísio. Carta de Anísio Teixeira para Gustavo Corção. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV (AT C 1958.02.23). 23 fev. 1958. Disponível em:

Já na década de 1970, o intelectual católico ultraconservador Plínio Correia de Melo, primeiro presidente da TFP, sociedade fundada em 1960, contrariado com o “avanço de setores progressistas” no interior da Igreja – assim como Gustavo Corção já se mostrava desde década anteriores –, lançou o livro *Tribalismo indígena, ideal comuno-missionário para o Brasil no século XXI*, no qual afirma:

Uma nova corrente missiológica, com livre trânsito nos meios eclesiásticos, sustenta que a civilização atual deve desaparecer, para dar lugar ao sistema de vida tribal. Institutos como a propriedade privada e a família monogâmica e indissolúvel devem ser eliminados. A figura clássica dos missionários – evangelizadores e civilizadores – como o foram os Padres José de Anchieta e Manoel da Nóbrega, deve ser abandonada. A nova corrente missiológica, porque não quer civilizar, não quer catequizar. E porque não quer catequizar, também não quer civilizar. Ela simplesmente quer demolir e fazer agitação.²¹⁵

Esses embates de meados do século XX, ora envolvendo reformadores economicistas da educação e setores conservadores, ora envolvendo esta ala e setores mais progressistas, inclusive dentro do clero, se reproduzem, em certo sentido, até os dias atuais.

Em um contexto mais recente, em Coimbra de 1998, por conseguinte já em regime democrático, no quarto centenário da morte de Anchieta, foi promovido o “Congresso Internacional Anchieta em Coimbra”, que, mais uma vez, foi lembrado, em alguns momentos, pela sua prática educadora.

Anchieta participou, ao lado de Manuel da Nóbrega, Leonardo Nunes, Aspicuelta Navarro e Vicente Rijo, de 1549 a 1570, do chamado período heróico da educação brasileira, que apesar de breve é o que mais impressiona aos estudiosos do passado histórico, pelo valor pessoal e pela fibra dos personagens que dele fizeram parte. O Brasil era ainda um país agreste e desconhecido em que tudo ainda estava por fazer, os educadores pioneiros tiveram que enfrentar os perigos da natureza tropical, dos silvícolas e da ambição econômica e fanatismo religioso dos colonos e corsários europeus²¹⁶.

As diferentes conferências realizadas no Congresso Internacional de Coimbra, ao contrário das realizadas no Brasil até década de 1970, chamam mais atenção para as

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/carta%20a_nisioiteixeira%20a%20gustavo%20cor%E7%E3o.htm>. Acesso em: 8 maio 2019.

²¹⁵ MELO, Plínio Correia. *Tribalismo indígena, ideal comuno-missionário para o Brasil no século XXI*. Disponível em: <https://www.pliniocorreadeoliveira.info/Tribalismo_last_corre%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 11 maio 2019.

²¹⁶ CORTEZ, Clarice Zamorano. A ideologia missionária de Anchieta: uma questão a ser discutida. In: **Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra**. Coimbra: Fundação Eng. António de Almeida, 1998. v. 1. p. 348.

qualidades literárias da obra anchietana, como diz Sebastião Tavares Pinho em sessão inaugural: o “congresso pretende, pois, resgatar do esquecimento este grande homem e chamar a atenção dos estudiosos portugueses para o valor do variado património literário e cultural que ele nos legou”²¹⁷. Assim, no evento em Coimbra, o legado de Anchieta deixou de ser vinculado à contribuição dada para a formação da nacionalidade brasileira, mas intencionava-se, antes, pelo carácter verificado nas demais apresentações, resgatar o ambiente cultural de formação do missionário, em um nível global.

Todos sabemos quantas gerações de portugueses e de outros povos culturalmente ligados a Portugal beneficiaram, durante vários séculos, do ensino do Real Colégio das Artes, cujo alto nível de qualidade ficou demonstrado pela excelente preparação de muitos dos seus alunos desde a primeira hora, entre os quais se conta José de Anchieta a partir do mês de Outubro do mesmo ano de 1548, isto é, faz agora os mesmos 450 anos.[...] A obra escrita de Anchieta impõe-se pelo volume e sobretudo pela qualidade e variedade de modalidades literárias. Dela não me compete falar aqui. Do poeta, lírico e épico, do dramaturgo, do orador, do epistológrafo, do etnólogo e naturalista, do missionário, do linguista autor da primeira gramática no mundo sobre uma língua indígena, e de muitas outras faces da sua obra verdadeiramente poliédrica, teremos ocasião de ouvir falar aos muitos especialistas que aqui nos honram com sua presença.²¹⁸

Como se depreende dessas palavras, situadas em um período recente, embora as qualidades literárias na obra de Anchieta sejam atestadas por intelectuais prestigiados de países e de períodos diversos, faz sentido se perguntar pelas bases e estruturas que permitiram o seu advento, em uma época em que obras semelhantes à de Anchieta se espalhavam pelo mundo. E o Colégio das Artes, onde “gerações de portugueses e de outros povos culturalmente ligados a Portugal se beneficiaram, durante vários séculos”,²¹⁹ oferecia uma formação humanista equiparável a outras escolas humanísticas de prestígio na época.

Além das habilidades e conhecimentos específicos para realizar a sua missão, inerentes ao ministério, Anchieta assumiu, dentro de um sistema cultural, uma posição que lhe atribuiu uma função capaz de modificar, em determinados âmbitos, a vida de comunidades nativas. Toda uma cultura humanística e religiosa europeia fundamentava e orientava certos padrões de ação e, em razão disso, a missão de Anchieta estava ordenada dentro de uma estrutura macrocósmica que o investia de uma posição institucional, que

²¹⁷ PINHO, Sebastião Tavares de. Palavras de abertura na Sessão Inaugural. In: **Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra**. Coimbra: Fundação Eng. António de Almeida, 1998. v. 1. p. 22.

²¹⁸ PINHO, Sebastião Tavares de. op.cit., p. 21.

²¹⁹ PINHO, Sebastião Tavares de. op.cit., p. 21.

legitimava a sua missão já em uma escala microcós mica. À luz da conjuntura do século XVI, tanto em Portugal e em demais países europeus, os documentos escritos por Anchieta e por outros missionários da época ganham uma camada de interpretação abrangente, pois vai situá-los nos limites de todo um sistema cultural que determinava e investia as pessoas de determinadas atributos.

Assim, a título de exemplo, convém destacar que Anchieta também ficou conhecido por ter escrito *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, primeira obra de gramática tupi. No entanto, Eduardo de Almeida Navarro²²⁰ explica que, do século XV ao século XVII, período que abarca o nascimento da missão jesuítica, houve uma gramaticalização maciça de todas as línguas do mundo. Por isso, a obra anchietana não é um ato isolado que se deve somente ao gênio literário de Anchieta, mas insere-se em um sistema cultural marcado por realizações humanísticas, que estimulou o surgimento de livros de gramática das mais diversas línguas. Não era totalmente inesperado que um jesuíta escrevesse uma gramática de línguas “exóticas”; pela formação que recebiam nos colégios jesuítas, esperavam-se obras como essas.

Levantar, no que é possível, a conjuntura onde se encadeiam práticas de diversas ordens, é um modo de revelar o conhecimento das razões da ação humana em seu contexto, afastando-se da exaltação individual que tende a concentrar uma série de realizações em um ídolo, de maneira desligada de um olhar crítico. De igual modo, é necessário separar aqueles elementos que esclarecem as ações de Anchieta em seu tempo próprio das “modas” narrativas. Se as primeiras biografias de Anchieta destacam milagres e outros feitos que inspiravam seus irmãos jesuítas, as biografias do século XIX até a segunda metade do século XX exaltavam o caráter “patriótico” das missões. Acima dos modismos narrativos, porém, permanece um caráter pedagógico que caracteriza Anchieta e é verificável nas fontes.

A atividade pedagógica de Anchieta sintonizava-se com eventos educacionais típicos do século XVI.

3.2. Primórdios da cultura escolar no Brasil

Quando a Companhia de Jesus chegou ao Brasil, os seus membros tiveram de se

²²⁰ NAVARRO, Eduardo de Almeida. **O século XVI e sua problemática linguística**. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/download/4552/3328>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

dedicar, por forças das circunstâncias, a diferentes ministérios. Enquanto a cultura europeia já estava previamente cristianizada, viabilizando que os colégios recém-criados em seu território realizassem a pesca dos futuros membros da Companhia entre os meninos, a cultura nativa do Brasil estava configurada por histórias e mentalidades diversas.

Cabia aos jesuítas se adequar a essa realidade e, de meados até final do século XVI, a historiografia nos diz que as Missões enfrentaram dificuldades variadas. Destacase, para a nossa análise, a escassez de mestres de Latinidades, de Artes e de Teologia. Nessa linha, esses diferentes cursos foram instituídos paulatinamente na colônia, segundo a escala de saberes humanísticos da época: primeiramente, português, latinidades, casos de consciência, Artes e teologia especulativa.

Ademais, a formação de mestres da Companhia de Jesus era, em certo sentido, lenta e rigorosa. Os critérios exigidos aos candidatos à ordem jesuítica mostram um pouco do que devia ser esse sistema. Segundo Dominique Julia, os catálogos trienais encaminhados ao Superior-geral, em Roma, dão conta de, ao menos, quatro qualidades esperadas dos aspirantes: *ingenium* (inteligência), a *prudentia* (perspicácia), a *pietas*, e a *vires* (traduzida como saúde). De acordo com Julia, a instituição dessas virtudes permitia o controle pela autoridade central, pois a verificação dela dependia dos superiores da ordem religiosa.²²¹

Além disso, o recrutamento de professores, tal como ocorria em Paris e frequentemente adotado pela Companhia de Jesus, ocorria por um modelo preceptorial: o principal do colégio selecionava alunos e as suas aptidões, mantinha-os no colégio e, progressivamente, os incumbia de determinadas tarefas, como corrigir exercícios, dar aulas esporádicas, até estabelecê-los, definitivamente, no corpo professoral.

Na própria *Ratio Studiorum*, instituída só ao final da última década do século XVI, e que talvez seja o primeiro documento da história da educação a reconhecer, no plano teórico, a necessidade de formar professores para uma campanha pedagógica, contém a seguinte indicação:

Para conservar na província um bom nível de conhecimento de letras e de humanidades, e para nela manter como que uma escola de mestres, o provincial deverá assegurar a existência de pelo menos dois ou três indivíduos que sobressaiam em matérias de letras e de eloquência. Para que assim seja, alguns dos que revelarem maior aptidão ou inclinação para estes estudos serão designados pelo provincial, para se dedicarem imediatamente àquelas matérias

²²¹ DOMINIQUE, Julia. op. cit., p. 27.

– desde que já possuam, nas restantes disciplinas, uma formação que se considere adequada. Com o seu trabalho e dedicação, poder-se-á manter e perpetuar como que uma espécie de viveiro para gerações sucessivas de bons professores²²².

Quanto aos mestres do Brasil, Serafim Leite afirma que o “primeiro” mestre-escola, Vicente Rodrigues, ministrou no Colégio do Salvador da Bahia²²³. A ele cabia ensinar a ler, a escrever, em português, e a dar aulas de catecismo – a primeira etapa. A catequese imprimia a forma final na instrução recebida. A regra dizia que o mestre-escola devia ser um irmão estudante, que pertencesse à ordem, e que já tivesse passado pela Filosofia, mas não pela Teologia. Exigia-se uma vocação especial para lidar com crianças.

Nas aldeias, as aulas de ler e de escrever dependiam principalmente do missionário mestre-escola. Em alguns casos, nos colégios, e não nas aldeias, admitia-se um irmão coadjutor como mestre de meninos desde que apresentasse as mesmas qualidades requeridas ao mestre-escola. Se, em algum momento, houve irmão coadjutor que se dedicou à escola de ler e de escrever nas aldeias, isso, segundo Serafim Leite, não consta nas fontes²²⁴.

Por outro lado, nos colégios constam nomes de mestres que foram irmãos coadjutores. Os mestres dos colégios podiam ser irmão coadjutor, estudante, padre e, obviamente, um irmão da Ordem.

O irmão Vicente Rodrigues ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola e de ler e escrever; parece-me bom modo este para trazer os índios desta terra, os quais têm grandes desejos de aprender e, perguntados se querem, mostram grandes desejos.
Desta maneira ir-lhes-ei ensinando as orações e doutrinando-os na fé até serem hábeis para o batismo.²²⁵

Manuel da Nóbrega, nesta carta dirigida ao Provincial Simão Rodrigues, em abril de 1549, faz um breve resumo da instrução elementar dada aos nativos, por Vicente Rodrigues, se mostrando otimista²²⁶. Ao longo da carta, dá continuidade do relato referente ao trabalho catequético: “[...] trabalhamos de saber a língua deles [...] Temos determinado ir ver com as aldeias, quando estivermos assentados e seguros, e aprender

²²² RATIO Studiorum da Companhia de Jesus. Tradução Margarida Miranda. Braga: Axioma – Publicações da Faculdade de Filosofia, 2018. p. 37

²²³ LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938. v. 1. p. 58.

²²⁴ LEITE, Serafim. **Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil: 1549-1760**. Lisboa; Rio de Janeiro: Brotéria; Livros de Portugal, 1953. p. 101

²²⁵ NÓBREGA, Manuel da. **Obra completa**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 56.

²²⁶ NÓBREGA, Manuel da. op. cit., p. 57.

com eles a língua e i-los doutrinando pouco a pouco”²²⁷.

Outros relatos de Manuel de Nóbrega em Salvador, como o que ele faz ao seu mestre em Coimbra, Martín de Azpilcueta Navarro, em carta de agosto de 1549, apontaram para a expansão da instrução e da catequese, chegando, certa vez, a relatar o batismo de cerca de cem pessoas. Percebe-se que esse movimento escolar trazido pelos jesuítas ao Brasil tinha um elemento de assimilação cultural e religiosa.

A instrução não estava isenta. Ela se relacionava com um conjunto de símbolos religiosos os quais, uma vez inculcados, se refletiam em uma mudança comportamental. Isso pode ser notado em outros trechos da carta de Nóbrega dirigida ao seu mestre conimbricense: “espantam eles de sabermos ler e escrever, do que têm grande inveja, e desejo de aprender, e desejam ser cristãos como nós, e só os impede o trabalho de os apartar de seus maus costumes, no que agora é todo o nosso estudo”²²⁸.

Em 1551, o jesuíta João de Azpilcueta Navarro, este sobrinho do mestre de Coimbra, relatara o que podia ser um outro fim da atividade missionária: “este collegio não somente será bom para recolher os filhos dos Gentios e Christãos para os ensinar e doutrinar, mas também para paz e socego da terra e proveito da republica”²²⁹. Em 1560, Mem de Sá, escrevendo a D. Sebastião, comunica ao rei que havia ao menos 360 moços, só no Espírito Santo, a sete léguas da Bahia, que sabiam ler e escrever²³⁰.

Em São Vicente, no Colégio dos Meninos de Jesus (1553), o seu professor de gramática foi um dos seus fundadores, Leonardo Nunes, e as primeiras lições de casos de consciência teriam sido dadas pelo padre Luiz da Grã, em 1555. O Colégio de São Vicente precedeu o da Bahia no estudo de gramática e de casos de consciência. A respeito das primeiras atividades do Colégio de São Vicente, o padre Manuel da Nóbrega relatou em junho de 1553:

En esta casa tienen los niños sus ejercicios bien ordenados, aprenden a leer y escribir y van muy avante, otros a cantar y taner frautas y otros mamalucos más diestros aprenden grammática; y ensénala un mancebo grammático de Coimbra que acá vino desterrado. Tienen sus pláticas de N.Senor y modos con que lo alaban, y mucho más se haría si ya uviesse muchos obreros, mas como solo Pero Correa es el predicador no puede hazer más.²³¹

²²⁷ NÓBREGA, Manuel da. op. cit., p. 77.

²²⁸ NÓBREGA, Manuel da. op. cit., p. 77.

²²⁹ LEITE, Serafim. **Cartas avulsas (1550-1568)**. Rio de Janeiro: ABL, 1931. p. 72.

²³⁰ ANNAES da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. [S.l.] Imprensa Nacional, 1905. v. 27. p. 227.

²³¹ LEITE, Serafim. **Monumenta Brasiliae I (1538-1553)**. Roma: Monumenta Historica Societatis Iesu, 1956. p. 271.

O mancebo desterrado a quem se refere Nóbrega é o mestre Leonardo Nunes. É de se alertar a respeito das informações que atestam que um ou outro jesuíta foi pioneiro em determinada lição. Sabe-se, por exemplo, que antes mesmo da instituição do curso regular de teologia especulativa (1572), membros da Ordem tinham sido ordenados ao sacerdócio – o que pode indicar que um ensino de teologia superior era já aplicado aqui. Esses fatos incertos servem, ao menos, para apontar em qual período a cultura escolar, que se desenvolvia na Europa, começou a ser experimentada em território brasileiro.

Além disso, analisando a biografia desses “primeiros” mestres torna-se possível conhecer os centros de formação desses missionários e demais características associadas. Por outro lado, como Nóbrega dá a entender no trecho, “mucho más se haría si ya uviessse muchos obreiros”, a necessidade de novos religiosos para as missões em um território extenso fica evidente e, devido a tal carência, devia prescindir-se do ensino de teologia superior para a ordenação de novos padres, bastando o conhecimento de latim e de teologia moral.

O caráter imprescindível da catequese nas missões acelerava a formação dos sacerdotes e ao mesmo tempo fez imperiosa a vinda de professores. O letramento como pressuposto para a catequese havia se tornado uma realidade presente em meio às reviravoltas provocadas pelo humanismo.

O aprendizado da doutrina católica, até o início da modernidade, ocorria predominantemente pela via oral, sendo a memória a principal guardiã dos rudimentos da fé, mas, no século XVI, diante da conjuntura cultural, ordens missionárias, como a dos jesuítas, se investiram da tarefa de ensinar a ler e a escrever não só a elite, mas também outros setores da sociedade. No entanto, aos poucos foi se instituindo, dentro mesmo dessas ordens, a separação de uma formação elementar, necessária para o aprendizado da doutrina, do ensino superior, este necessário aos missionários que tinham de pregar, escrever cartas e realizar atividades missionárias²³².

Porém, em um território como a América Portuguesa, sem histórico de cultura escolar, o ensino superior dependeria basicamente da chegada de professores europeus. Por outro lado, o “caos” provocado pela falta de instrução elementar ficaria à mercê daqueles irmãos já instalados. Logo, uma das soluções mais viáveis para suprir a escassez de professores de teologia dogmática era solicitá-los de Roma ou de Portugal, ou até mesmo submeter o ensino elementar a auxiliares menos experientes que não

²³² DOMINIQUE, Julia. op. cit., p. 28.

necessariamente pertenciam à ordem religiosa.

A carta de Manuel da Nóbrega, de 15 de junho de 1555, informa sobre alguns auxiliares que, apesar não de pertencerem à Companhia de Jesus, já podiam dar aulas de ler e de escrever:

De la Baya mandarán algunos de los que allá menos necesarios fueren, porque nos ayudan acá mucho y son las lengoas y los nuestros predicadores; y a algunos no les falta sino la autoridad y edad, porque el saber y el zelo dá selo nuestro Senior²³³.

Com a falta de letrados europeus, a solução era trazer aqueles jovens mais “zelosos”. Entretanto, nota-se, nesse relato, a instituição, intencional ou não, de uma prática escolar presente nos colégios humanistas da Europa. Nóbrega, nesse trecho, mostra como se recrutavam alguns meninos e as capacidades que mais se estimavam neles, pois, entre os quatro meninos enviados da Bahia pelo jesuíta Leonardo Nunes, *no les falta sino la autoridad y edad, porque el saber y el zelo dá selo nuestro Senior*.

No Colégio das Artes, ou nas escolas que adotaram o *modus parisiensis*, os jovens que demonstrassem maior habilidade eram colocados nas primeiras fileiras e os seus mestres lhes delegavam o poder de ensinar os seus colegas ou até mesmo de vigiá-los com um bastão. Não há, nessa carta de Nóbrega, relato desse tipo de castigo pelos jovens mais experientes, mas, ao menos, está implícita a escolha daqueles por meio de critérios relativos como “*el saber y el zelo*”.

É necessário destacar o método de seleção dos alunos. Quando a Companhia de Jesus foi suprimida, na segunda metade do século XVIII, as monarquias católicas tiveram de substituir os mestres de ao menos seiscentas escolas católicas espalhadas pela Europa. Dominique Julia afirma que esse momento foi um divisor de águas: se antes a seleção discricionária se dava no interior de uma instituição religiosa submetida a uma única autoridade, a seleção, no período ilustrado, passou a ser realizada por meio de *exames* ou de *concursos*. Nesse modelo inovador, tornava-se menos aceitável eliminar um candidato com base em suspeitas de cunho moral, senão por meio de critérios “mais objetivos”, que atestavam a sua “incompetência relativa”.

Essa comparação de diferentes modos de eliminação de candidatos, apesar das imperfeições inerentes, elucida diferenças que há entre um modelo escolar submetido a uma cultura religiosa do de outro submetido aos valores ilustrados. Quando a Companhia de Jesus foi suprimida, a Igreja Católica teve de buscar professores já nesse contexto de

²³³ LEITE, Serafim. **Monumenta Brasiliae I (1538-1553)**. Roma: Monumenta Historica Societatis Iesu, 1956. p. 497.

mudança de método discricionário.²³⁴

Outro caminho para se reverter a carência de mestres ou até mesmo para acender nos nativos a vontade de ingressar na Companhia podia ser pelo envio de meninos para estudos em Coimbra, como demonstra Nóbrega, em carta de 10 de julho de 1552, a Simão Rodrigues:

Eu tinha dous meninos da terra pera mandar a V. R., os quais serão muito pera a Companhia. Sabem bem ler e escrever e cantar, e são quá pregadores, e não há quá mais que aprender; e mandava-os pera aprenderem lá virtudes hum anno e algum pouquo de latim, pera se ordenarem como tiverem idade e folgara.²³⁵

Em carta de 14 de fevereiro de 1554, o Provincial de Portugal, Diogo Miron, faz o seguinte relato a Inácio de Loyola, traçando um breve resumo da situação da instrução no Brasil:

Está bien con que se haga un collegio de escuelas públicas en la Índia y en el Brasil como tenemos aqui y en Évora, donde se remediase la ignorantia de aquellas partes en los clérigos con la lición de casos de conscientia, y en los demás con las liciones de grammática y latín [...] En el Brasil parece también cosa fácil, porque conviene que el Padre Nóbrega resida en la Baya dei Salvador, donde está el Governador y el Obispo ordinariamente, el qual podria leer la lición de los casos de conscientia, y de los tres Hermanos que fueron el ano passado ay dos o tres que saben bien latín y podrían leer las liciones de grammática. N. Senor lo ordene como sea más su santo servicio. Dizen que el que a leydo hasta aora grammática en Goa es um hombre de fuera de la Compania²³⁶.

Ao fim do trecho, o Provincial de Portugal afirma que lhe disseram que um homem *de fuera* da Companhia estava lecionando gramática em Goa, tal como estava acontecendo com os meninos no Colégio de São Vicente, relatados por Manuel da Nóbrega. No entanto, três irmãos da Ordem estavam seguindo de Portugal rumo ao Brasil e, deles, dois ou até mesmo os três já podiam dar lições de gramática. Os três eram, segundo Serafim Leite, Antonio Blasques, Gregório Serrão e José de Anchieta.

Miron, autor da carta anterior, ainda parece depositar a confiança nas lições de casos de consciência para remediar a ignorância dos clérigos. Para os demais, isto é, os aprendizes das aldeias, lições de gramática e de latim bastariam. Observa-se no trecho a aposta no letramento, “*con la lección de casos de conscientia*”, como pressuposto do

²³⁴ DOMINIQUE, Julia. *op.cit.*, p.30.

²³⁵ LEITE, Serafim. **Monumenta Brasiliae I (1538-1553)**. Roma: Monumenta Historica Societatis Iesu, 1956. p. 353.

²³⁶ LEITE, Serafim. **Monumenta Brasiliae II (1538-1553)**. Roma: Monumenta Historica Societatis Iesu, 1956. p. 25.

conhecimento dos princípios da doutrina.

Antonio Blasques, um dos três, ministrou aulas para a primeira classe de latim no Colégio de Salvador. O curso de latinidades²³⁷, iniciado em 1553, acontecia dentro dos colégios e complementava a instrução elementar, que incluía as artes de ler, de escrever e de cantar. Esse ensino elementar acontecia não necessariamente nos colégios, sendo lecionado nas casas jesuítas situadas ao longo das capitânias.

O curso de Artes²³⁸, que sucedia o de latinidades, teve o seu início no Brasil, em 1572, após pedido realizado em 1568 pela Congregação Provincial da Bahia. Quanto ao curso de Teologia, que se dividia em dois, pode-se dizer que começou regularmente, embora de maneira incompleta, a partir de 1565.

Quirício Caxa, biógrafo de José de Anchieta, foi o primeiro professor regular no Brasil de casos de consciência. Já Ignácio Tolosa foi o primeiro mestre de teologia especulativa no Brasil (1572). As lições de casos de consciência, que trata da aplicação prática de princípios teológicos morais, aconteceram de maneira irregular e difusa desde o estabelecimento da primeiras lições de ler e de escrever

Quanto à instrução elementar, um ano antes da chegada de Anchieta ao Brasil, em 1553, já havia três residências dedicadas: da Bahia, Espírito Santo e de São Vicente.

3.3 Os primeiros anos da prática pedagógica de Anchieta

No momento em que Anchieta aportou ao Brasil, em 13 de julho de 1553, uma cultura escolar apresentava estado germinal. Não estavam instituídos, ainda, os cursos superiores, mas o que se achava no Brasil eram etapas do ensino elementar necessários para a catequese dos colonos e dos nativos. No Colégio dos Meninos de Jesus, em São Vicente, o *mancebo desterrado* Leonardo Nunes teria dado alguns passos em sua especialidade.

As leituras de casos de consciências se davam de maneira irregular, conforme a necessidade. Supõe-se tal necessidade de aplicação da teologia moral: em um território extenso a ser “desbravado” pelos jesuítas, situações poucos experimentadas exigiam

²³⁷ O curso de latinidades abrangia Gramática, Retórica, Poesia e História, além de grego e hebraico. Discute-se o início do ensino de grego e hebraico nesses primeiros anos de estabelecimento da ordem jesuítica. LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938. v. 1., p. 72.

²³⁸ O curso de Artes, também conhecido como curso de Filosofia, abrangia Lógica, Física, Metafísica, Ética e Matemática. LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938. v. 1., p. 75.

soluções de cunho moral quase imediatas e descentralizadas em um contexto em que a comunicação com as autoridades centrais se dava em períodos extensos.

Acrescentam-se a isso os períodos turbulentos, como as invasões francesas, entremeados de hostilidades religiosas, políticas e tribais. Assim, se já havia uma estrutura escolar germinando, o contexto de atuação dos jesuítas no Brasil apresentava as suas particularidades – cada espaço com uma.

A ação pedagógica de Anchieta se dava, dessa forma, dentro de uma estrutura em desenvolvimento e marcada por desafios das mais diversas naturezas. A prática anchietana, assim como as dos demais jesuítas, ficava modelada por uma tensão: de um lado, o elemento centralizador, marcado por um modo de proceder jesuítico, previsto em documentos como em sua *Formula Instituti* e pelas Constituições da Companhia de Jesus; de outro lado, os aspectos descentralizadores, evidenciados pelas demandas advindas de diferentes localidades onde a Companhia atuou. As dificuldades e situações peculiares tinham de ser solucionadas de acordo com uma filosofia própria e, com frequência, as soluções desagradavam às outras autoridades locais e até religiosas.

A catequese, produto final da instrução nesses primeiros anos de atuação pedagógica, revelava o seu caráter supressivo. Como se pode constatar, inclusive nas cartas, todo o processo de conversão, até o batismo, exigia um rompimento – que se dava muitas vezes violentamente –, por parte dos nativos e dos colonos estabelecidos, com hábitos arraigados na cultura nativa. Porém, na catequese havia também um caráter “dialogante”. Quando a doutrina era ensinada aos colonos e nativos, utilizavam-se, quase sempre, símbolos da tradição da terra.

Manuel da Nóbrega, em carta de fins de julho de 1552, ao provincial de Portugal, fez o seguinte relato a respeito da recente chegada do bispo D. Pedro Fernandes Sardinha:

Os meninos desta casa costumam cantar, pelo mesmo tom dos índios e com seus instrumentos, cantigas na língua, em louvor de Nosso Senhor com que se muito atraíam os corações dos índios; e assim alguns meninos da terra traziam o cabelo cortado à maneira dos índios que têm muito pouco diferença do nosso costume, e faziam tudo para a todos ganharem. Estranhou-o muito o bispo, a na primeira pregação falou nos costumes dos gentios muito largo, por donde todo o auditório o tomou por si; e foi assim, porque a mim o repreendeu muito asperamente.²³⁹

Assim prossegue Nóbrega falando dos estranhamentos do bispo em relação aos costumes do povo. Essas posturas eclesiásticas, por parte de setores mais ortodoxos,

²³⁹ NÓBREGA, Manuel da. op. cit., p.135-137.

causaram tensões nos ministérios exercidos pela Companhia, inclusive no âmbito escolar. A título de exemplo, não era incomum que nativos recém-convertidos, que falavam uma língua estranha aos padres da Ordem, tivessem de buscar o auxílio dos moços instruídos para que estes traduzissem as suas palavras durante as confissões.

Essa prática instituída por Nóbrega, “sem prejuízo do sigilo da confissão”, para facilitar o acesso dos nativos aos sacramentos, desagradou o bispo que a achou “coisa muito nova, e que na Igreja de Deus se não acostuma”. É de se esperar, à vista disso, diante de pressões extensivas, como a do bispo Sardinha, um arranjo nas escolas aldeãs de modo a intensificar e a ampliar o acesso à instrução elementar.

Dias após a apresentação em Salvador de Anchieta e seus dois companheiros da ordem, Leonardo Nunes chegou com instruções. Nunes recebera a missão de distribuir os irmãos pelas diferentes capitanias, encaminhando a maior parte para São Vicente, onde se encontrava o superior da Missão, o padre Manuel Nóbrega, que tivera desentendimentos com o bispo da Bahia e que, além disso, procurava superar as dificuldades de governo e de povoamento na capitania situada mais ao sul. Em Salvador, ficara apenas o padre Luís da Grã e mais dois irmãos. Afirma-se que a razão de poucos jesuítas permanecerem na capital deve-se às desavenças com o bispo e com o setores do governo-geral.

Ao chegar na capitania, Anchieta foi realocado para Piratininga, junto com o padre Manuel de Paiva. Nóbrega parecia ter, em finais de 1553, a intenção de transferir o Colégio de São Vicente para o novo local de residência do padre.

Pareceu então, aos padres, que o Colégio (de São Vicente) se deveria mudar para lá uma vez que com o ar aí mais puro e o clima mais ameno, seria esse lugar mais favorável para os estudos [...] Para primeiro mestre de Humanidades em Piratininga, foi nomeado José de Anchieta, que embora não fosse dado ainda sacerdote, era já respeitado como santo. Com doze irmãos, parte estudantes, parte coadjutores, se encaminhou ele para lá, passada a festa da Epifania, no ano de 1554.²⁴⁰

Esse relato do padre Antonio de Matos, em a *História dos Colégios*, citado pelo padre Hélio Abranches Viotti, pode ser confrontado com uma carta escrita pelo próprio padre Manuel da Nóbrega ao segundo Superior da Companhia de Jesus, Diego Lainez, em que se relatam outros motivos para a transferência do colégio:

A Capitania de S. Vicente, como digo, vai piorando, e cada vez mais as rendas

²⁴⁰ VIOTTI, Hélio Abranches. **Anchieta, o apóstolo do Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1980. p. 53-54.

de El-Rei valem menos; e por isso me parece que não há que falar nisso nada. Somente se podia pedir a Martim Afonso de Sousa sete ou oito léguas de terra para o Colégio de Piratininga; e as mais convenientes que me pareciam eram começando no porto que agora chamam Piratinim, junto de uma alagoa, pelo Rio Grande abaixo, à mão esquerda, sete ou oito léguas de comprido e outras tantas de largo. E não é grande dada, porque é no sertão, onde não está dado a ninguém e servirá isto para quando em algum tempo aquilo se povoar, o que se espera, se a terra melhorar, porque é a melhor cousa que há no campo. E não tenha por muito Martim Afonso dar isto a um colégio, pois há homens particulares em São Vicente a quem se dá muito mais terra. E creio que se alguma cousa pode fazer que os moradores não despvoem aquela capitania será estar ali aquela casa²⁴¹.

Percebe-se, nesse relato, a importância que Nóbrega dá ao colégio para o povoamento da capitania, indo além do elemento religioso. A renda distribuída pelo rei parecia perder o valor diante da realidade da capitania de São Vicente. Por tal motivo, solicita-se a Martim Afonso de Sousa, primeiro donatário de São Vicente, uma faixa de terras que não estava dada a ninguém, situada no sertão. A sesmaria se justificava, não pela conversão daqueles que povoavam os arredores, mas, ao menos para o governo da Província, por motivos de natureza política e econômica.

É também um período de confronto com os franceses, aliados dos tamoios, em que tornava necessária a expansão territorial para resguardar o domínio sobre as terras. A análise do padre Antônio de Matos, que enfatiza as qualidades propícias aos estudos devido ao ambiente de Piratininga, parece se contrapor ao que expõe Nóbrega na última carta, na qual ressalta a importância dos colégios para o povoamento da região.

A missa de inauguração do Colégio de São Paulo se deu em janeiro de 1554 e, na carta quadrimestral de 1º de setembro de 1554, dirigida a Inácio de Loyola, Anchieta faz um breve relato das atividades escolares. Nóbrega, nessa data, já encarregara o jovem missionário de escrever as coisas que sucediam nas Missões do Sul.

Estes, entre os quais vivemos [habitantes de Piratininga], entregam-nos de boa vontade os filhos para serem ensinados, os quais depois, sucedendo a seus pais, poderão constituir um povo agradável a Cristo. Na Escola, muito bem ensinados pelo Mestre Antônio Rodrigues – encontram-se 15 já batizados e outros, em maior número, ainda catecúmenos. Os quais, depois de rezarem de manhã as ladainhas em coro na Igreja, a seguir à lição, e de cantarem à tarde a Salve Rainha, são mandados para suas casas; e todas as sextas-feiras fazem procissões com grande devoção, disciplinando-se até ao sangue. Nesta Aldeia, foram admitidos para o catecismo 130 e para o batismo 36, de toda a idade e de ambos os sexos. Ensina-se-lhes todos os dias duas vezes a doutrina cristã, e aprendem as orações em português e na língua própria deles.²⁴²

²⁴¹ LEITE, Serafim. **Páginas da história do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1937. (Coleção Brasileira). p.52.

²⁴² LEITE, Serafim. **Monumenta Brasiliae II (1538-1553)**. Roma: Monumenta Historica Societatis Iesu, 1956. p. 106.

O trecho escrito por Anchieta sobre as atividades escolares em Piratininga dá conta, de uma maneira resumida, da rotina da instrução primária de toda a idade e ambos os sexos. Ensina-lhes as orações em português e na língua nativa. A instrução, mais uma vez, se mostra dentro do âmbito catequético e 130 teriam sido admitidos ao catecismo desde a inauguração do colégio. Esse último dado valida o método de Nóbrega, para quem os colégios seriam uma maneira de garantir o povoamento de determinadas regiões.

O mestre Antônio Rodrigues dava aula aos moços e moças de todas as idades; já Anchieta lecionava gramática aos irmãos que habitavam na mesma casa. As atividades do colégio não se restringiam a aulas de ensinar a ler e escrever: a casa colegial, edificada de *“barro, paus e coberta de palha, com 14 passos de comprimento e 10 de largura, era ao mesmo tempo escola, enfermaria, dormitório, refeitório, cozinha e despensa”*. E detalha pormenores referentes às dificuldades relativas à habitação: *“encontramo-nos de facto em tal estreiteza, que muitas vezes é necessário dar ao ar livre a lição de gramática aos Irmãos”*.

Vê-se, aqui, que a construção desses primeiros colégios se assemelhava mais a casas, feitas, a princípio, não só para doutrinar a comunidade ao redor, mas para auxiliá-las em outros âmbitos da vida. O colégio tornava-se indispensável ao povo não apenas por motivos de ordem pedagógica mas igualmente por oferecer meios de subsistência.

A criação de uma estrutura voltada para a educação primária em solo brasileiro, fora do âmbito familiar, vincula tal iniciativa no contexto de escolarização do saber primário da modernidade. Entretanto, cabe considerar a realidade da cultura nativa, diversa da europeia, por não ser configurada anteriormente pela cultura clássica. É de se salientar que os jesuítas se utilizavam da estrutura colegial para diminuir a influência dos costumes *gentios* sobre os meninos, assunto recorrente nas cartas: *“alguns después de grandes no son seguros de no volver a las costumbres de sus padres”*²⁴³.

O Colégio de São Paulo, de Piratininga, tinha ao menos duas finalidades: servia como seminário e como escola de primeiras letras. A formação dos futuros sacerdotes devia passar pelo estudo do latim. A escola de primeiras letras ficou a cargo do jesuíta Antônio Rodrigues, que mais tarde foi substituído por Anchieta. Talvez a finalidade mais importante dos colégios fosse a formação de futuros sacerdotes, o que garantia a reprodução da ordem religiosa no Brasil.

²⁴³ LEITE, Serafim. **Monumenta Brasiliae II (1538-1553)**. Roma: Monumenta Historica Societatis Iesu, 1956. p. 171.

Anchieta, em carta de 1555, descreve resumidamente a rotina dos estudos para os futuros sacerdotes e o papel que o mestre de latim desempenhava:

Muytas vezes, e quasi o mais continuado, era nosso comer folhas de mostardas cozidas e outros legumes da terra, e outros manjares que lá não podeis ymaginar: junto com entender em ensinar grammatica em tres classes diferentes de polla manhã até à noite.²⁴⁴

As três classes correspondiam, dentro da lógica de ensino do latim clássico, à gramática *ínfima, média e suprema*. É importante destacar que Anchieta, quando ingressou na Companhia de Jesus em Coimbra (1551), não havia dado término do curso de Artes, que sucedia o de Latinidades, no Colégio das Artes. Assim, nas primeiras atividades escolares de Piratininga, não se ensinava filosofia.

Durante o inverno de 1554, período no qual escasseavam os alimentos, tiveram de reduzir a Casa de São Paulo a um número menor de habitantes, ficando apenas os dois membros que estudavam gramática. Os demais foram enviados às aldeias ao redor, para evangelizar. A população do colégio se reduziu a um número próximo de oito pessoas. As ocupações de Anchieta se reduziram junto com as aulas de gramática e assim pôde substituir Antônio Rodrigues nas aulas de ler e de escrever dos meninos. Anchieta relata, a Inácio de Loyola, esse período, apontando as outras atividades pedagógicas:

Por lo qual nuestro principal fundamento es en la doctrina de los ninos, los quales les enseno a leher, escrivir y cantar; éstos tra hajamos de tener debaxo nuestra mano para que después vengan a succeder en lugar de sus padres y hagan pueblo de Dios ²⁴⁵

Além de ensinar a ler e a escrever, Anchieta ensinava-os a cantar. E continua:

Algunos índios de otras aldeãs se vienen a morar con nosotros con toda su casa, y uno principalmente que totalmente quiere renunciar sus costumbres y seguir lo que le dixéremos.²⁴⁶

O Colégio ia além da instrução primária. Os seus serviços garantiam a subsistência dos nativos a ponto de atrair os de outras aldeias, garantindo, dessa forma, o povoamento da região até então pouco habitada.

Certa vez, o Padre Luiz da Grã viera do norte com orações e doutrinas que se

²⁴⁴ LEITE, Serafim. **Monumenta Brasiliae II (1538-1553)**. Roma: Monumenta Historica Societatis Iesu, 1956. p. 155.

²⁴⁵ LEITE, Serafim. **Monumenta Brasiliae II (1538-1553)**. Roma: Monumenta Historica Societatis Iesu, 1956. p. 121.

²⁴⁶ LEITE, Serafim. **Monumenta Brasiliae II (1538-1553)**. Roma: Monumenta Historica Societatis Iesu, 1956. p. 122.

ensinavam na Bahia. Ao longo de sua viagem, teria observado as diferentes orações empregadas nas aldeias de São Vicente e notara, ainda, uma grande quantidade de sujeitos hábeis na língua. Nesse tempo, teria tomado a resolução de consultar os jesuítas locais e realizado uma revisão dos textos, de modo que passasse a utilizar palavras da língua tupi mais apropriadas ao arcabouço cristão. Anchieta e seus alunos teriam sido os principais encarregados dessa tarefa²⁴⁷.

A Arte de Gramática da Língua mais usada na costa do Brasil, escrita por volta de 1555/56, a pedido do padre Manuel da Nóbrega, foi uma das produções mais simbólicas desse período da vida de Anchieta. Ao terminá-la, o padre Luiz da Grã a levou ao norte e os jesuítas que viessem de Portugal passaram a estudar a língua tupi com o auxílio desse livro.

Anchieta aprendeu a língua da terra, pondo de sua parte, além de muita facilidade natural que Deus para isso lhe tinha dado, muita diligência e aplicação, com o grande desejo que tinha de ajudar as almas dos naturais que por falta de obreiros padeciam muitas necessidades espirituais. E tanto de raiz aprendeu que não somente chegou a entendê-la e falá-la com toda a perfeição, e compor nela e trasladar as coisas necessárias para a doutrina e catecismos; mas veio a reduzi-la a certa regras e preceitos e compor arte dela, com que os nossos que aprendem a língua muito se ajudam.²⁴⁸

Cabe ressaltar que Eduardo Navarro chega a chamar o século XVI de a “era das Gramáticas”:

Se o termo “gramática”, até então, não evocava no Ocidente mais do que um corpo de sistematização das línguas clássicas, o século XVI começaria a assistir à gramaticalização maciça das línguas do mundo, fossem elas mortas ou vivas, européias ou americanas e asiáticas, de povos de tradição literária milenar ou de povos ágrafos. O século XVI, com efeito, começou a gramaticalizar tudo e a tornar todas as línguas dignas de serem gramaticalizadas.²⁴⁹

Por fim, a despedida do magistério de Anchieta teria se dado entre 1564 e 1565. Anchieta recebera ordem de Nóbrega de completar os seus estudos na Bahia e tornar-se sacerdote.

²⁴⁷ CARDOSO, Armando. **Anchieta, mensageiro da vida**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 58.

²⁴⁸ CAXA, Quirício. **Breve relação da vida e morte do Pe. José de Anchieta**. São Paulo: Edições Loyola, 1988. p. 18.

²⁴⁹ NAVARRO, Eduardo de Almeida. **O século XVI e sua problemática linguística**. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/download/4552/3328>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

3.4 Elementos teóricos para análise da prática pedagógica na modernidade

Pode-se dizer que a ação pedagógica do missionário José de Anchieta esteve marcada pela transmissão de símbolos que, em seu conjunto, representam um arcabouço cultural organizado para fins determinados. Na relação de ação pedagógica com nativos e colonos, o missionário manejava um conjunto de saberes da cultura europeia em terras distantes.

A prática pedagógica missionária tinha, no contexto da história colonial nacional, a intenção de afirmar a *reprodução* de relações relativamente conformes com objetivos expansionistas do reino português. Se assim não fosse, a Coroa portuguesa não levaria os missionários jesuítas a diversas partes do mundo. O aparato pedagógico e institucional construído, em condições adversas ou não, tanto em Portugal quanto no Brasil, formava uma “rede” parcialmente comprometida com a transmissão de valores religiosos.

Para Pierre Bourdieu, cada sistema educacional institucionalizado, para conservar as características da estrutura da sociedade e de seu funcionamento, deve produzir e reproduzir, pelos mecanismos da própria instituição, as condições institucionais cujas existência e persistência são fundamentais para a continuidade de suas funções características, como também para a reprodução até de uma arbitrariedade cultural (desde que não deixe de contribuir, acima de tudo, para a reprodução das relações sociais vigentes ou desejadas)²⁵⁰.

À luz de conceitos oriundos da metodologia proposta por Pierre Bourdieu, pode-se esclarecer, até certo ponto, a finalidade do aparato institucional e organizacional constituído em contextos diversos, como em Portugal, durante o reino de D. João III. Na análise das fontes que demonstram a estrutura pedagógica (regimento escolar, currículo etc.) no ambiente institucional formador de missionários e produtor de discursos e de representações, os conceitos criados por Bourdieu auxiliam a relação entre ambiente de formação com a prática missionária, como prática que reproduz valores e relações.

Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural [...] A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de

²⁵⁰ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

imposição e de inculcação (educação).²⁵¹

A descrição da ação pedagógica, como apresenta Pierre Bourdieu, conecta a formação do agente com a sua finalidade. A escola, segundo o seu método, *produz* o discurso, produz um *habitus* a ser inculcado nos alunos, que irá *reproduzir* as relações sociais vigentes ou desejadas. Os conceitos utilizados devem ser observados em sua interdependência, para ser reconhecida a extensão, a continuidade da relação e formação intelectual/prática reprodutora de relações sociais.

No entanto, o historiador francês Dominique Julia sustenta que a doutrina da violência simbólica de Bourdieu deu suporte ideológico para as manifestações de Maio de 68, quando os diferentes movimentos estudantis e historiadores começaram a ver a escola apenas como um meio usado pela burguesia para adestrar e alienar o povo. Mais tarde, por volta da década de 1980, a escola, tão criticada nas décadas anteriores pelo seu caráter “impositivo e normativo”, teria sido reabilitada como instituição necessária para a formação técnico-profissional e cívica. O historiador critica essa crença em um poder total da escola:

De fato, para evitar a ilusão de um total poder da escola, convém voltar ao funcionamento interno dela. [...] A história das populações escolares, que emprestou métodos e conceitos da sociologia, interessou-se mais pelos mecanismos de seleção e exclusão social praticados na escola que pelos trabalhos escolares, a partir dos quais se estabeleceu a discriminação. É de fato a história das disciplinas escolares, hoje em plena expansão, que procura preencher esta lacuna. Ela tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação.²⁵²

Julia chama, então, a atenção para o estudo das populações escolares, que teria se respaldado em algumas metodologias e terminologias sociológicas. A soma das práticas escolares constituiria a cultura escolar. Essa metodologia não se detém, por conseguinte, a análises e pesquisas de trabalhos escolares nem a seus conteúdos.

O historiador atribui, desse modo, grande importância à *história das disciplinas escolares*. Desde a época moderna, teria ocorrido uma crescente escolarização do saber fundamental quando as escolas começaram a concorrer com o monopólio das universidades nessa área. A *sistematização do saber elementar* (leitura e escrita) deu

²⁵¹ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J-C. op. cit., p. 27-28.

²⁵² DOMINIQUE, Julia. **A cultura escolar como objeto histórico**. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39195/Dominique%20Julia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 fev. 2019. p. 12.

origem a uma cultura escolar que, desde o século XVI até pelo menos final do século XIX, se caracterizou: (a) pela construção de um espaço escolar à parte, em geral com um material específico, com um edifício e mobiliário; (b) pela instauração de cursos com classes separadas; (c) pela formação de um corpo profissional especializado em educação.

Quando os jesuítas aportaram no Brasil, estabelecendo as suas primeiras escolas, esses três aspectos da cultura escolar estrearam na realidade brasileira, ainda que em uma fase bem rudimentar. Nos itens seguintes, serão identificados, ao longo da criação dos primeiros colégios jesuítas no Brasil, esses três elementos indicados pelo historiador.

Ainda, Dominique Julia faz a seguinte definição de *cultura escolar*:

[...] conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas e finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).²⁵³

Para Jean Hebrard, o surgimento da escolarização, que se evidencia desde o século XV nas cidades europeias mais movimentadas, modificou radicalmente os métodos antigos de formação e teve como seus pressupostos: a crescente demanda por clérigos e por escrivães úteis para a burocracia do governo real ou local; as modificações culturais e a difusão da imprensa que exigiram das elites a capacidade de escrever; a influência dos ideais humanísticos e dos reformadores. As escolas ofereceram às crianças da burguesia o acesso aos saberes elementares, assim como desejavam os pais aos seus filhos, mas que não sabiam transmitir-lhes. Se antes restritos principalmente aos clérigos e aos especialistas em comércio, os canais de formação se expandiram nos principais centros urbanos²⁵⁴.

Os colégios passaram a ser, nesse momento, os locais essenciais de ensino primário, oferecendo acolhida às crianças menores de 14 anos que, até então, não eram atendidas pelas universidades. O ensino elementar, de ler e escrever, tornou-se função essencial da escola, inclusive nas cidades universitárias. Fora dessas cidades, antigas escolas municipais eclesiásticas assumiram tal papel e, conforme a necessidade, podiam preparar os jovens para cursos superiores disponíveis em outras localidades. Essa era,

²⁵³ DOMINIQUE, Julia. op. cit., p. 10.

²⁵⁴ HEBRARD, Jean. **La escolarización de los saberes elementales en la época moderna**. Disponível em: <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:815cb030-cf80-41f7-a88a-02bc563ccb6d/re28804-pdf.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

segundo Jean Hebrard, a realidade na Europa.

Nas colônias portuguesas, como se verá nos itens seguintes, a realidade cultural era outra. Entretanto, algumas semelhanças podem ser notadas. As primeiras escolas no Brasil também ministraram saber elementar, sendo, porém, a função principal de ordem catequética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação pedagógica dos primeiros jesuítas no Brasil se conecta com as transformações culturais provocadas pelas diferentes correntes do movimento humanista no início da modernidade.

Apesar de se verificar, nesse período, continuidades de características culturais e de estruturas escolares e universitárias medievais, nota-se, por outro lado, uma ênfase renovadora no ensino de latinidades e um desejo idealizado de resgatar o estilo dos antigos, aspectos esses que nem sempre foram bem recebidos pelos ocupantes conservadores das cátedras universitárias europeias, como os temíveis teólogos parisienses.

Marcas da cultura humanista, como a constante crítica a uma escolástica decadente combinada ao apelo à leitura contextualizada das fontes originais das Sagradas Escrituras, impulsionaram reformas mais profundas no ambiente letrado. Se as universidades medievais ofereciam resistências ao modelo que se apresentava, restava a determinados setores buscar outros meios para institucionalizar os seus ideais, como a criação de escolas que ensinavam as disciplinas dos *studia humanitatis*, mais tarde conhecida como escolas secundárias.

Ademais, a complexidade crescente da administração dos Estados modernos demandava, entre outras coisas, um corpo burocrático mais especializado, formados por homens capazes de ler, de escrever e de contar, e um nível de oradores e de tratadistas capazes de exaltar eficientemente as qualidades excepcionais da monarquia e de seus reis. Em meio a essas necessidades, ressurgem protetores poderosos dos homens das belas artes e dos oradores talentosos.

Antes mesmo disso acontecer, os Irmãos da Vida Comum implementaram um sistema de divisão de classes em suas escolas situadas ao norte da Europa. Mas esses criadores da *devotio moderna* não conceberam inicialmente um projeto de formação humanista. Teria sido Erasmo um dos alunos dessa escola localizada no norte europeu e, ao regressar de um período de estudos na Itália, deu uma forma literária à espiritualidade dos seguidores de Gerard Groote. Pelas escolas hieronimitas, passaram personagens como Jan Standock, que, no final do século XV, fundou o disciplinarmente rígido Colégio de Montaigu, em Paris, onde reproduziu o sistema de classes.

Erasmo, personagem que cultivou a amizade de reis, nobres e de humanistas influentes, percorrendo toda a Europa, acentuou a crítica à vida mendicante e declarou

monacatus non est pietas. A vida monástica, ressaltava o humanista cristão, não detinha o monopólio da santidade. A vida ativa, guiada pelo espírito cristão em benefício dos outros homens, oferecia uma via legítima. Além disso, em sua *pietas litterata* estava inculcada a ideia do letramento como um princípio para se conquistar a excelência das virtudes cristãs. Anos mais tarde, Jerônimo Nadal, humanista respeitado e um dos principais articuladores no processo de construção das primeiras escolas jesuítas, incluiria a *pietas* como pressuposto básico no programa de estudos da Companhia de Jesus.

No Colégio de Montaigu estudaram, em momentos diferentes, Inácio de Loyola, Diogo de Gouveia e, inclusive, Erasmo de Roterdã. Cogita-se que o período de matrícula nesse colégio, de um desses personagens, tenha coincidido com a de outro. Assim, e aos poucos, o conhecido *modus parisiensis* ganhou forma ao adaptar em seu programa as contribuições de outras escolas. Sabe-se que foi esse modelo de Paris que serviu de base aos primeiros currículos da Companhia de Jesus, como se vê nas cartas de Juan de Polanco, secretário de Inácio de Loyola.

A entrada de Portugal no universo humanístico dependeu do apoio da Coroa Portuguesa. Na primeira metade do século XVI, D. João III, que chegou a cogitar, junto com o famoso humanista espanhol Luís Vives, convidar Erasmo para lecionar em terras lusitanas, fomentou a criação de escolas humanistas pelo reino e uma de suas principais iniciativas nesse sentido foi a de transferir a universidade de Lisboa para Coimbra.

Depois de um período tumultuado, marcado, de um lado, por conflitos entre bordaleses, seguidores de Erasmo, e, do outro, por teólogos ortodoxos, como Diogo de Gouveia, a Companhia de Jesus se estabeleceu em Portugal e praticamente toda a rede de ensino portuguesa, de meados do século XVI até 1759, esteve sob o seu domínio. Foi em um cenário conflituoso como esse que se deu parte da formação intelectual de José de Anchieta antes de sua chegada ao Brasil, entre 1548 e 1553.

Nesse contexto conturbado, determinado por embates entre experiências intelectuais variadas, observa-se a constituição de uma cultura escolar caracterizada por um conjunto de práticas, que, aos poucos, foi se institucionalizando, entre as quais destacam-se: a estruturação de espaços específicos para o ensino, a escolarização dos saberes elementares, a divisão dos alunos em classes e a crescente necessidade de formação de um corpo especializado no ensino.

Observa-se, nas ações promovidas pela Coroa Portuguesa, uma intensificação dessas práticas. Só em Coimbra, entre as décadas de 1530 e 1550, o número de escolas construídas, tanto pertencentes a ordens religiosas quanto de natureza laica, como o

Colégio das Artes, cresceu em número considerável e atraiu estudantes de regiões diferentes. No entanto, Portugal carecia de um corpo docente conectado com as novidades humanísticas e que atraíssem de um modo especial a atenção dos jovens estudantes.

Na carência de professores formados para tal fim, a solução foi buscá-los em Paris com a orientação de Diogo de Gouveia que, desde a década de 1520, dera início à formação de estudantes portugueses no famoso Colégio Santa Bárbara – por onde passaram, inclusive, pioneiros da Companhia de Jesus, como Inácio de Loyola, Francisco Xavier e Pedro Fabro. Tal experiência no Colégio de Santa Bárbara teria motivado o ortodoxo Diogo Gouveia a indicar a Companhia de Jesus à Corte Portuguesa.

Com a chegada de Francisco Xavier e Simão Rodrigues, em 1540, à cidade de Lisboa, a ordem jesuítica começa finalmente a se estabelecer em Portugal e, quando Xavier parte para Goa (1541), uma de suas principais preocupações passou a referir-se à necessidade de escolarizar não só os sacerdotes que lá estavam, mas também o povo. Na historiografia correspondente, essa sugestão de Francisco Xavier, o “padroeiro das missões”, é reconhecida como um dos avanços iniciais dos jesuítas na educação da juventude.

Nota-se, em todo esse processo, a institucionalização progressiva de práticas escolares que, no princípio, ganharam formas mais nítidas na Europa, mas que, aos poucos, foram-se expandindo nas regiões colonizadas. Assim, quando a Companhia de Jesus assumiu de vez a missão pedagógica em meados do século XVI, adaptando em seu método fórmulas espirituais e outras influências recebidas das vertentes humanistas, tal prática, de tal forma configurada, perpetuou-se nas diversas regiões em que a Companhia se estabeleceu.

Desse modo, o presente estudo buscou analisar a prática dos primeiros jesuítas, em especial a de José de Anchieta, que serviu de base para a institucionalização da cultura escolar em terras brasileiras. Cabe destacar que, nesse primeiro momento, o ensino do saber elementar foi a principal atividade pedagógica exercida na colônia portuguesa, mas essa instrução elementar esteve atrelada a fins catequéticos.

Como, nos primeiros anos, o número de formação de missionários na Europa não atendia satisfatoriamente às crescentes demandas dos jesuítas já situados nas colônias, cogita-se se eles tiveram de usar meios alternativos para formar futuros sacerdotes para a ordem religiosa. No Brasil, nos primeiros dez anos, não havia professores de Artes nem de Teologia Especulativa necessários para cumprir o programa de estudo necessário para a formação de sacerdotes.

Apesar dessa carência, especula-se se, antes da chegada dos professores desses cursos, um ou outro irmão tivesse recebido a devida ordenação. E, quando Anchieta chegou ao Brasil (1553), o missionário ainda não tinha concluído a formação em Artes, estando apto apenas a ensinar lições de Gramática aos aprendizes que, junto com ele, moravam em uma casa em Piratininga. Essa casa, a princípio, atendia a vários fins, e, portanto, não estava vinculada somente à missão pedagógica.

O presente estudo, quando tratou de perscrutar a atividade de José de Anchieta no Brasil, limitou-se a analisar brevemente a sua prática pedagógica no período que compreende a sua chegada (1553) até o momento em que finalmente o padre Manuel da Nóbrega, entre 1564 e 1565, sugere o término de sua formação para, enfim, receber a ordenação. Chegando na Bahia, José de Anchieta pôde, inclusive, finalizar os seus estudos em Teologia, sob a orientação de Quiricío Caxa, seu primeiro biógrafo. Em 1566, aos 32 anos, recebeu a ordenação.

Portanto, além das habilidades e conhecimentos específicos para assumir a sua missão, inerentes ao ministério, Anchieta assumiu, dentro de um sistema cultural, uma posição que lhe atribuiu uma função capaz de modificar, em determinados âmbitos, a vida de comunidades nativas. Toda uma cultura humanística e religiosa europeia fundamentava e orientava certos padrões de ação e, em razão disso, a missão de Anchieta estava ordenada dentro de uma estrutura macrocós mica que o investia de uma posição institucional, legitimando sua missão já em uma escala microcós mica.

À luz da conjuntura do século XVI, tanto em Portugal quanto em demais países europeus, os documentos escritos por Anchieta e por outros missionários da época ganham uma camada de interpretação abrangente, pois vão situá-los nos limites de todo um sistema cultural que determinava e investia alguns religiosos de determinados atributos. Portanto, a título de exemplo, convém destacar que Anchieta tornou-se conhecido também por ter escrito *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, primeira obra de gramática tupi.

Sabe-se, no entanto, que, do século XV ao século XVII, período que abarca o nascimento da missão jesuítica, houve uma gramaticalização maciça de todas as línguas do mundo. Por isso, a obra anchietana não é um ato isolado que se deve somente ao gênio literário de Anchieta, mas insere-se em um sistema cultural marcado por realizações humanísticas, que estimulou o surgimento de livros de gramática das mais diversas línguas. Não era totalmente inesperado que um jesuíta escrevesse uma gramática de línguas exóticas; pela formação que recebiam nos colégios jesuítas, obras como essas não

eram incomuns.

Quanto ao surgimento de uma cultura escolar nos primeiros anos dos jesuítas no Brasil, pode-se afirmar que isso foi possível até certo ponto. Porém, é preciso, sem dúvida, levar em consideração as condições culturais e sociais brasileiras na época, bem distintas do contexto europeu, onde ao menos preexistia uma cultura universitária e escolar desde a Idade Média.

A formação de Anchieta em Coimbra, propiciada pelas iniciativas da corte joanina, teve grande papel para a sua atividade missionária e atesta que a *cultura escolar* estava em vias de se implementar no país.

Levando em conta os eventos escolares posteriores ao período de análise presente, o campo de pesquisa nessa área amplia-se consideravelmente. A cultura escolar se estabilizou no Brasil ao fim das últimas décadas do século XVI, quando as escolas nativas passaram a ter condições de formar os seus futuros missionários e professores com relativo grau de independência. Antes disso, os jesuítas envolvidos nessa prática (como Manuel da Nóbrega, José de Anchieta e Martin Azpilcueta Navarro) foram conhecidos, na historiografia tradicional, por seus feitos “heroicos” e desbravadores.

O processo de inserção da prática escolar no país sintonizou-se com acontecimentos globais e duradouros. O *modus parisiensis*, programa de estudo constantemente citado nas primeiras cartas jesuíticas que tratavam de atuação pedagógica, incorporou colaborações de variados matizes. Foi um referencial para os mestres humanistas mais reconhecidos da época, inclusive os alinhados aos ideais da reforma protestante, mesmo em um cenário de ânimos à flor da pele e de perseguições severas.

Apesar disso, observou-se uma certa continuidade quando os jesuítas assumiram a vocação pedagógica, e não de ruptura total com a proposta humanista. As rupturas que se deram no programa educacional estavam situadas, principalmente, no âmbito teológico e filosófico.

O desenvolvimento da cultura escolar, e de suas possíveis conexões com os eventos culturais, sociais e econômicos europeus, é um assunto para trabalhos futuros. É preciso relatar que essa área de pesquisa, que concilia história da Educação com a história cultural, vem se aperfeiçoando nas últimas décadas, adotando metodologias mais adequadas aos especialistas em história. Destacam-se, entre abordagens recentes, as pesquisas do historiador canadense Paul Grendler, que contextualizam o surgimento das culturas escolares humanistas com eventos políticos, sociais e econômicos; a obra do

jesuíta John O'Malley, que, apesar de não ser um historiador preocupado especificamente com Educação, apresenta um horizonte amplo em suas abordagens, permitindo aos pesquisadores um melhor entendimento das motivações que levaram os primeiros jesuítas a embarcar na Educação. Historiadores franceses, como Dominique Julia e Marie-Madeleine Compère, esmiuçaram o ambiente escolar da modernidade e apresentaram as práticas escolares que brotaram nesse período e que se conservaram até o século XX. Tais pesquisas, no entanto, demandaram esforços contínuos e prolongados, geralmente não comprometidos com resultados imediatos, amparados ainda por uma rica e extensa documentação pouco explorada à luz de metodologias historiográficas apropriadas.

Walter Rugg, em prólogo de *Uma história da universidade na Europa* (volume II),²⁵⁵ atesta que, até metade do século XX, as metodologias aplicadas à maioria das pesquisas em história da Educação, ao menos no continente europeu, eram geralmente antiquadas ou delegadas tanto a espíritos oficialistas quanto a mistificadores. Algo semelhante pode ser dito quando se trata de narrativas de história da Educação no Brasil no mesmo período: os seus autores, quase sempre, pertenciam a grupos mais tradicionais ou eram reformadores que nem sempre prezavam por pesquisas autônomas, desvinculadas de uma lógica economicista, como no caso dos escolanovistas.

Contudo, se em outras regiões as pesquisas puderam gozar de relativa autonomia e atualização nas últimas décadas, é de se indagar se o mesmo ocorreu no Brasil, onde complicações de natureza política e econômica frequentemente ameaçam o avanço das investigações científicas em todas as áreas.

Tal como se viu nas diferentes biografias de José de Anchieta, a finalidade “patriótica” das suas missões, anacrônica, prevaleceu nas abordagens mais tradicionais, inclusive entre as mais recentes – descaracterizando conseqüentemente aspectos mais essenciais de sua prática pedagógica.

Por conseguinte, as soluções apresentadas nesse cenário se mostram incompletas e infundadas – e os agentes envolvidos no debate público agem como um historiador que não teve tempo de averiguar as fontes essenciais para as suas pesquisas.

Observar os detalhes que atestam as continuidades e as rupturas históricas, que se revelam normalmente em pequenas minúcias evidenciadas por pesquisas aprofundadas, exige do investigador um longo empenho. Se obras de Erasmo foram incluídas no *Index Librorum Proibitorum*, após o Concílio de Trento, isso não implica

²⁵⁵ RUEGG, Walter. Prólogo. In: **Uma história da universidade na Europa**: as universidades na Idade Média. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1996. v. II.

Tomo IV. Disponível em:

<<https://ia802700.us.archive.org/13/items/monumentaignati00unkngoog/monumentaignati00unkngoog.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2018.

MONUMENTA Paedagogica Societatis Jesu. Tomo I. Disponível em:

<http://www.fondazioneintorcetta.info/pdf/biblioteca-virtuale/documento759/Mon_Paed_I.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

NÓBREGA, Manuel da. **Obra completa**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

QUINTILIANO, Marco Fabio. **Instituciones oratorias**. Disponível em:

<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/instituciones-oratorias--0/html/ffbc2d6-82b1-11df-acc7-002185ce6064_52.html#I_140__>. Acesso em: 10 out. 2018.

QUINTO Concílio de Latrão (1512-1517). Disponível em:

<http://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/1512-1512,_Concilium_Lateranum_V,_Documenta_Omnia,_LT.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

RATIO Studiorum da Companhia de Jesus. Tradução Margarida Miranda. Braga: Axioma – Publicações da Faculdade de Filosofia, 2018.

RESENDE, André. **Oratio pro Rostris** (Oração de sapiência). Lisboa: Instituto de Alta Cultura, 1964.

ROTerdão, Erasmo de. **O elogio da loucura**. Lisboa: Guimarães Editora, 1970.

TEIXEIRA, Antônio José. **Documentos para a história dos jesuítas em Portugal: autoria 1830-1900**. Coimbra: Imprensa da Universidade. Disponível em:

<<https://archive.org/details/documentosparaa00teixgoog>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

VIVES, Juan Luis. De las disciplinas. In: **Obras completas**. Madrid: Aguilar, 1948. Tomo II.

XAVIER, São Francisco. **Obras completas**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Márcio Moreira. **O Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

ANCHIETA, o primeiro humanista do Brasil. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 9 jun. 1965.

ARNOULD, Matthieu. **Le projet pédagogique de Jean Sturm (1507-1589): originalité et actualité**. p. 387. Disponível em:

<<http://www.rhpr.net/forms/rhpr.asp?Num=874A>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

AZEVEDO, Fernando. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BAINTON, Roland H. **Erasmus da Cristandade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1969.

BARBOSA, Januário da Cunha. Qual seria hoje o melhor sistema de colonizar os índios entranhados em nossos sertões? In: **Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro: Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, ano 2, tomo II, p. 3-4, jan./dez. 1840.

BATAILLON, Marcel. **Erasmus y España**. Mexico: Fondo de Cultura Económica. 1950.

_____. **Études sur le Portugal au temps de l'humanisme**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1952.

_____. **Erasmus y el erasmismo**. Barcelona: Editorial Crítica, 1977.

BATLLORI, Miguel. **Humanismo y Renacimiento**. Barcelona: Editorial Ariel, 1987.

BENTO, António. O Príncipe, o Conselho de Estado e o Conselheiro na tratadística política do Barroco. In: Rosa, José M. S. (org.). **Da autonomia do político**. Lisboa: Documenta, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

BRAGA, Teófilo. **História da Universidade de Coimbra: 1289 a 1555**. Lisboa: Academia Real de Ciências, 1892. Tomo 1.

BRANDÃO, Mário. (1924) **O Colégio das Artes**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1924.

BURCKHARDT, Jacob. **A cultura do Renascimento na Itália**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

BURKE, Peter. **O Renascimento italiano**. São Paulo: Nova Alexandria, 2010.

CALMON, Pedro. O irmão José. In: **Anchietana: Comissão Nacional para as Comemorações do “Dia de Anchieta”**. São Paulo: Gráfica Municipal/Divisão do Arquivo Histórico/Prefeitura do Município de São Paulo, 1965, p. 17.

CANCIK, Hubert. Europe – Antiquity – Humanism. In: **Approaching Humankind: Towards an Intercultural Humanism**. Taipei: National Taiwan University Press, 2013.

CARDOSO, Armando. **Anchieta, mensageiro da vida**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CARVALHO, Rômulo. **História do ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

- CASINI, Lorenzo. Juan Luis Vives [Joannes Ludovicus Vives]. **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Spring 2017 Edition. Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/vives/>>. Acesso em: 4 nov. 2019.
- CAXA, Quirício. **Breve relação da vida e morte do Pe. José de Anchieta**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- CHAGAS, Valnir. A Nova Escola de que o Brasil precisa. **Revista O Cruzeiro**. Rio de Janeiro: Diários Associados, n. 2, 1972. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=003581&PagFis=185154&Pesq=lei%205692>>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.
- CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. **As humanidades no ensino**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27826>>. Acesso em: 16 out. 2018.
- CODINA MIR, Gabriel. **Aux sources de la pédagogie des jésuites: le modus parisiensis**. Roma: Tipografia Editrice M. Pisani, 1968.
- CORÇÃO, Gustavo. Ainda a liberdade de ensino. **O Estado de São Paulo**, 16 de fev. 1958.
- CORTEZ, Clarice Zamorano. A ideologia missionária de Anchieta: uma questão a ser discutida. In: **Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra**. Coimbra: Fundação Eng. António de Almeida, 1998. v. 1.
- DELUMEAU, Jean. **A civilização do Renascimento**. Lisboa: Editorial Estampa, 1983.
- _____. **Nascimento e afirmação da Reforma**. São Paulo: Pioneira, 1989.
- DIAS, José Sebastião da Silva. **A política cultural da época de D. João III**. Coimbra: Faculdade de Letras, 1969. v. II.
- _____. **Correntes do sentimento religioso em Portugal**. Coimbra: Instituto de Estudos Filosóficos, 1960. Tomo I.
- DIXON, Ralph E. **Erasmism in Spain: the Valladolid Conference of 1527**. Disponível em: <http://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=hist_etds>. Acesso em: 2 maio 2018.
- DOMINIQUE, Julia. **A cultura escolar como objeto histórico**. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39195/Dominique%20Julia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 fev. 2019. p. 12.
- FARELO, Mário Sérgio. **Os estudantes e mestres portugueses nas escolas de Paris**

durante o período medieval (sécs. XII-XV): elementos de história cultural, eclesiástica e económica para o seu estudo. Disponível em:

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4424/3/LS_S2_13-14_MarioSFarelo.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

FEBVRE, Lucien. **Martinho Lutero, um destino**. São Paulo: Três Estrelas, 2012.

FLECK, Eliane Cristina Deckmann. José de Anchieta: um missionário entre a história e a glória dos altares. **Projeto História**, v. 41, p. 155-194, 2010.

_____. **De apóstolo do Brasil a santo:** a consagração póstuma e a construção de uma memória sobre o padre jesuíta José de Anchieta (1534-1597). Disponível em:

<<http://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20801/11180>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FRIJHOFF, Willem. Modelos. In: RUEGG, Walter. **Uma história da universidade na Europa:** as universidades na Idade Média. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1996. v. II.

GARCIA-VILLOSLADA. **San Ignacio de Loyola:** nueva biografía. Espanha: Biblioteca de Autores Cristianos (BAC), 1986.

GARIN, Eugenio. **La educacion en Europa 1400-1600**. Barcelona: Editorial Crítica, 1987.

GILSON, Etienne. **A filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GOODY, Jack. **Renascimentos:** um ou muitos? São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

GOMES, Joaquim Ferreira. O modus parisiensis como matriz da pedagogia dos jesuítas. In: **Revista Portuguesa de Filosofia**, tomo 50, fascículo 1/3, p. 179-196, jan./set., 1994.

GRAFTON, Anthony; JARDINE, Lisa. **From Humanism to the Humanities:** Education and the Liberal Arts in the Fifteenth and Sixteenth Century Europe. London: Duckworth, 1986.

GRENDLER, Paul F. Georg Voigt. Historian of Humanism. In: **Humanism and Creativity in the Renaissance:** Essays in Honor of Ronald G. Witt. Leiden: Brill Academic Publishers, 2006. p. 295-326.

_____. **The Jesuits and Italian Universities 1548-1773**. Washington, DC: Catholic University of America Press, 2017.

_____. **Jesuit Schools and Universities in Europe, 1548-1773**. Leiden, The Netherlands and Boston: Brill, 2018.

HANKINS, James. Dois intérpretes do humanismo renascentista no século XX: Eugenio Garin e Paul Oskar Kristeller. **Revista Portuguesa de Filosofia**, Braga, tomo 58, fascículo 4, p. 903-916, out./dez. 2002.

HEBRARD, Jean. **La escolarización de los saberes elementales en la época moderna**. Disponível em: <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:815cb030-cf80-41f7-a88a-02bc563ccb6d/re28804-pdf.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

HUIZINGA, J. **Erasmus and the Age of Reformation**. London: Phaidon Press, [s.d].

JENKINS, Allan K. **Biblical Scholarship and the Church: a Sixteenth-Century Crisis of Authority**. Burlington: Ashgate, 2007.

KRISTELLER, Paul Oskar. **El pensamiento renascentista y sus fuentes**. Mexico: Fondo de Cultura Econômica, 1982.

_____. **Tradição clássica e pensamento do Renascimento**. Lisboa: Edições 70, 1995.

KUROPKA, Nicole. **Melanchthon between Renaissance and Reformation: From Exegesis to Political Action**. Carlisle: Paternoster, 1999.

LACH, Donald F. **Asia in the Making Europe: a Century of Wonder**. Chicago: The University of Chicago Press, 1977.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **A Idade Média e o dinheiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

LEITE, Serafim. **Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil: 1549-1760**. Lisboa;Rio de Janeiro: Brotéria;Livros de Portugal, 1953.

_____. **Cartas avulsas (1550-1568)**. Rio de Janeiro: ABL, 1931.

_____. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938. v. 1.

_____. **Páginas da história do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1937. (Coleção Brasileira).

LIMA, Alceu Amoroso. A educação religiosa no Brasil. In: **A Ordem**. Rio de Janeiro: Centro Dom Vital, v. LV, n. 2, p. 4-19, fev. 1956.

_____. Dever cultural dos católicos. In: **A Ordem**. Rio de Janeiro: Centro Dom Vital, 25. ed., p. 241-246, mar. 1932.

MACHADO, Brasília. Anchieta: narração de sua vida. In: PRADO, Eduardo. **III Centenário do Venerável Joseph de Anchieta**. Paris; Lisboa: Aillaud, 1900. p. 67.

MACHADO, Diogo Barbosa. **Bibliotheca lusitana historica, critica e cronológica**. p. 656. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=-KiXPU4JJgC&dq=Aqui+jaz+Diogo+de+Gouvea+Doctor+em+Theologia&pg=PA656&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MANDOLFO, Rodolfo. **Figuras e ideas de la Filosofía del Renacimiento**. Barcelona:

Icara Editorial, 1980.

MANDROU, Robert. **From Humanism to Science**. Londres: Penguin Books, 1978.

MARCOCCI, Giuseppe. **A consciência de um império: Portugal e o seu mundo (sécs. XV-XVII)**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

_____; PAIVA, José Pedro. **História da Inquisição portuguesa (1536-1821)**. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2013.

MARROU, Henri-Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: EPU, 1973.

MATTOSO, José. **História de Portugal: a monarquia feudal**. Lisboa: Editora Estampa, 1997. v. III.

MIRANDA, Margarida. **A Ratio Studiorum e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa moderna**. p. 482. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/23153/6/Humanitas63_artigo26.pdf?ln=pt-pt>. Acesso em: 4 jan. 2019.

_____. **Do teatro escolar no Colégio das Artes de Coimbra ao teatro de Anchieta**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/download/114687/112441/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

_____. **O humanismo no Colégio de São Paulo (séc. XVI) e a tradição humanística europeia**. Disponível em: <https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas62/13_humanismo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. **Uma “paideia” humanística: a importância dos estudos literários na pedagogia jesuítica do séc. XVI**. Disponível em: <https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas48/15_Miranda.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

MÜLLER, Rainer. Educação e vida estudantis. In: RUEGG, Walter. **Uma história da universidade na Europa: as universidades na Idade Média**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1996. v. II. p.317-343.

NABUCO, Joaquim. Da significação nacional do centenário de Anchieta. In: PRADO, Eduardo. **III Centenário do Venerável Joseph de Anchieta**. Paris; Lisboa: Aillaud, 1900. p. 327.

NAUERT, Charles G. **Humanism and the Culture of Renaissance Europe**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **O século XVI e sua problemática linguística**. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/download/4552/3328>>. Acesso em: 12 jan.

2019.

NEVES, Guilherme Pereira. **O seminário de Olinda: educação, cultura e política nos tempos modernos**. Niterói: UFF, 1984.

_____. Dos jesuítas, um método da modernidade? **Jornal da Tarde**. Caderno de Sábado, São Paulo, p. 3-3, 21 dez. 1999.

NOVAIS, Douglas Rodrigues. **A poesia do ator: o ofício e a formação do intérprete sob uma perspectiva aristotélica**. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321114/1/Novais_DouglasRodrigues_D.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média**. São Paulo: Edusp, 1979.

_____. **História da Educação no Renascimento**. São Paulo: Edusp, 1980.

O'MALLEY, John W. **Trent: What Happened at the Council**. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 2013.

_____. **How the First Jesuits Became Involved in Education**. Disponível em: <<https://www.bc.edu/content/dam/files/top/church21/pdf/HowtheFirstJesuitsBecameInvolvedinEducation.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

_____. Introduction. In: **Collected Works of Erasmus, 66**. Toronto: University of Toronto Press, 1988. p. 15.

_____. **Os primeiros jesuítas**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

PALOMO, Federico. **Fazer dos campos escolas excelentes: os jesuítas de Évora e as missões do interior em Portugal (1551-1630)**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

PANOFSKY, Erwin. **Renascimento e Renascimentos na Arte Ocidental**. Lisboa: Presença, 1981.

PINHO, Sebastião Tavares de. Palavras de abertura na Sessão Inaugural. In: **Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra**. Coimbra: Fundação Eng. António de Almeida, 1998. v. 1.

_____. **Francisco Xavier em Lisboa a caminho do Oriente**. Disponível em: <https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas52/12_Pinho.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

RAMALHO, Américo da Costa. **Introdução do Humanismo em Portugal**. Disponível em: <https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas23-24/04_Costa_Ramalho.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.

_____. **Para uma história do humanismo em Portugal**. Lisboa: Imprensa Nacional,

2000. v. IV.

_____. **Para a história do humanismo em Portugal**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian; Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1994.

RODRIGUES, Francisco. **História da Companhia de Jesus na assistência a Portugal**. I-IV. Porto: “Apostolado da Imprensa”, 1931-1950.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978. p.143.

RUEGG, Walter. O alvorecer do humanismo. In: **Uma história da universidade na Europa: as universidades na Idade Média**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1996. v. I.

_____. Temas. In: RUEGG, Walter. **Uma história da universidade na Europa: as universidades na Idade Média**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1996. v. II.

RUMMEL, Erika. Why Noël Béda Did Not Like Erasmus Paraphrases. In: PABEL, Hilmar M.; VESSEY, Mark. **Holy Scripture Speaks: the Production and Reception of Erasmus' Paraphrases on the New Testament**. Toronto: University of Toronto Press, 2002.

_____. **Biblical Humanism and Scholasticism in the Age of Erasmus**. Leiden, The Netherlands and Boston: Brill, 2008.

_____. **Erasmus**. Londres: Loomsbury Publishing, 2013.

SALZER, Georg. O humanismo na Europa Central (1450 – 1536/50): um resumo. In: **A caminho do mundo moderno**. Maringá: UEM, 2007.

SANTOS, Domingo Maurício Gomes. **Buchanan e o ambiente coimbrão do século XVI**. Disponível em:

<https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas15-16/04_Domingos_Santos.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2019.

SARAIVA, Antônio José. **História da literatura portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2017.

SCAGLIONE, Aldo. **The Liberal Arts and the Jesuit College System**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 1986. p.17-18.

SEMONIAN, Narik. **Desiderius Erasmus: a spoiler of the Roman Catholic tradition?** Disponível em: <<https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/41977>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. Rio de Janeiro: Schwarcz, 1999.

SOARES, Luís Ribeiro. Diogo de Gouveia, o Velho, e os negócios estrangeiros da expansão marítima. In: **Actas do Colóquio “Presença de Portugal no Mundo”**. Lisboa: Academia Portuguesa de História, 1982.

SOARES, Nair de Nazaré Castro. Diogo de Teive e a dramaturgia quinhentista em Portugal. **Revista de Letras**, Universidade de Coimbra, série II, n. 3, 2004. Disponível em: <http://www.utad.pt/vPT/Area2/investigar/CEL/RevistadeLetras/Documents/Revista03_capa_final.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2019.

TAVARES, C. C. da. **São Francisco Xavier e o Colégio de Goa**. Brasília/DF. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2213>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. p. 21.

THE FOUNDER and his testament. *Humanistica Lovaniensia*, Leuven, v. 10, n. 1, p. 1-62, jan. 1951. Disponível em: <www.jstor.org/stable/23973134>. Acesso em: 14 abr. 2018.

THOMAZ, Luís Filipe F. R. **De Ceuta a Timor**. Lisboa: Difel, 1994.

THUROT, François. **De l'Organisation de l'enseignement dans l'université de Paris au Moyen-Age**. p.64-90. Disponível em : <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6378411h/f7.image.texteImage>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

TRACY, James D. **The Politics of Erasmus**: a Pacifist Intellectual and his Political Milieu. Toronto: University of Toronto Press, 1978.

VERGER, J. A. Modelos. In: RYDER-SYMOENS, Hilde de. **Uma história da universidade na Europa**: as universidades na Idade Média. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1996. v. I.

_____. **As universidades na Idade Média**. São Paulo: Editora da Unesp, 1990.

VILLOSLADA, Ricardo Garcia. **La Universidad de París durante los estudios de Francisco de Vitoria**. Roma: Universitatis Gregoriana, 1938.

_____. Rasgos característicos de la Devotio Moderna. In: **Revista Manresa**. v. 28, p. 317, 1956.

VIOTTI, Hélio Abranches. **Anchieta, o apóstolo do Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

WOODWARD, William Harrison. **Vittorino da Feltre and Other Humanist Educators**. Cambridge: The University Press, 1897. p. 188.

XAVIER, Ângela Barreto. **A invenção de Goa**: poder imperial e conversões culturais

nos séculos XVI e XVII. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2008.