

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Fundamentos da Educação**

**JUAN LUIS VIVES (1492-1540) E OS IDEAIS HUMANISTAS DE**  
**EDUCAÇÃO NA AURORA DA MODERNIDADE**

**Débora Giselli Bernardo**

**MARINGÁ**  
**2005**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Fundamentos da Educação**

**JUAN LUIS VIVES (1492-1540) E OS IDEAIS HUMANISTAS DE EDUCAÇÃO NA  
AURORA DA MODERNIDADE**

Dissertação apresentada por Débora Giselli Bernardo ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:  
Prof. Dr. César de A. A. de Toledo

**MARINGÁ**  
**2005**

DÉBORA GISELLI BERNARDO

**JUAN LUIS VIVES (1492-1540) E OS IDEAIS HUMANISTAS DE EDUCAÇÃO NA  
AURORA DA MODERNIDADE**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo – UEM

Prof. Dr. Lourenço Zancanaro – UEL - Londrina - PR

Prof. Dr. João Luiz Gasparin - UEM

Data de Aprovação  
16 de dezembro de 2005

À minha família, com amor e gratidão.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo insondável mistério da misericórdia.

Ao meu marido, Cristiano, pelo amor e dedicação em todos os momentos.

À minha mãe, Anirte, e à minha irmã, Sílvia, pelo carinho e pelas orações.

Ao Prof. Dr. Cezar de A. A. de Toledo, pela orientação e pelo incentivo.

Ao Prof. Dr. Peter Johann Mainka, cujos ensinamentos permanecem em minha memória.

Aos professores Ângela Mara Barros Lara, João Luiz Gasparin e Lourenço Zancanaro, pela apreciação deste trabalho.

Ao Flávio, pelo companheirismo demonstrado em todos os momentos.

BERNARDO, Débora Giselli. **Juan Luis Vives (1492-1540) e os ideais humanistas de Educação na aurora da Modernidade**. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo. Maringá, 2005.

## RESUMO

O presente trabalho aborda a temática da educação humanista no início dos Tempos Modernos, especificamente no contexto do Humanismo Renascentista. Entendemos que este foi um período de profundas transformações sociais, marcado por férteis discussões acerca da implementação de um novo tipo de instrução. Sendo assim, seu estudo contribui para o melhor entendimento da história da educação e da pedagogia. O pensamento educacional de Juan Luis Vives (1492-1540) se insere perfeitamente nesse contexto, visto que ele foi um importante humanista, que expressou essa fase de construção de um novo ideal educativo e traduziu os valores pedagógicos típicos desse momento histórico. O objetivo proposto é analisar os ideais humanistas de educação, relacionando-os com a crítica ao modelo educativo medieval, baseando-nos nas obras vivistas de caráter pedagógico. Pretendemos não apenas caracterizar o ideal de formação preconizado pelo Humanismo, mas também, apreender a dimensão transformadora desse movimento no âmbito educacional. Desse modo, podemos obter um quadro da educação no início da Modernidade, além de refletir sobre as suas contribuições às épocas posteriores. Para alcançar esse objetivo, dedicamo-nos a uma discussão dos textos pedagógicos e morais do autor, tais como "De las disciplinas" (1531) e "Introducción a la sabiduría" (1524), contextualizados na história da educação e na vida de Juan Luis Vives, visando fundamentar a posterior análise histórica das suas idéias pedagógicas. Observamos que o Humanismo não representa a totalidade do saber nos séculos XV e XVI, e que seus seguidores não eram os únicos a apresentar um ideal de educação. Inclusive, a tradição escolástica medieval, apesar das críticas, vigorou por todo o período renascentista, exercendo seu domínio em muitas escolas e Universidades da Europa. Além disso, os humanistas elaboraram seu modelo educativo para os meninos da aristocracia; ele é, então, um modelo elitista e que exclui, em grande parte, a mulher. Todavia, apesar dessas características, o Humanismo não deixa de ser representativo para o estudo do desenvolvimento da educação no início dos Tempos Modernos, afinal, ele representou a vanguarda intelectual do período, e significou o surgimento de novos ideais, especialmente no tocante aos problemas do homem e de sua educação.

**Palavras-chave:** Educação; Humanismo; Juan Luis Vives; Renascimento; Tempos Modernos.

BERNARDO, Débora Giselli. **Juan Luis Vives (1492-1540) and the humanistic ideals of education at the rise of modernity.** 121 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo. Maringá, 2005.

## ABSTRACT

The present study discusses the humanistic education subject matters in the beginning of the Modern Times, particularly within the Renaissance Humanism context. During the period, marked by intense social changes, fruitful discussions took place about the implementation of a new way of teaching. For this reason, a study of these discussions is expected to pay a contribution to a better understanding of the history of education and pedagogy. The educational thought of Juan Luis Vives (1492-1540) fits this context adequately, considering that he is known as an important humanist, who expressed this phase of construction of a new education ideal and well translated the pedagogical values, typical of their historical moment. Thus, the study basically aims at analyzing the humanists' ideals of education, relating them to the critics towards the medieval model of education, based on Vives's work, specially those pieces with a pedagogical nature. The intention here is not just to characterize the education development ideal upheld by humanists, but also to apprehend the transforming dimension of this movement within the educational field. This analysis then allowed for a relevant picture of education in the rise of Modernity, as well as for reflections on its contributions to later times. In order to attain such an aim, extensive bibliography was raised and a series of readings were carried out about the target context, about the history of education, and about Juan Luis Vives's life and work. These readings served mainly to fundament the subsequent historical analysis of the pieces of Vives's work chosen. One finding is that Humanism does not represent the totality of knowledge during the 15<sup>th</sup> and the 16<sup>th</sup> centuries, and its followers were not the only ones with an ideal of education. Moreover, the medieval scholastic tradition, despite the critics, sustained itself along the entire Renaissance period, ruling many schools and universities throughout Europe. Besides, humanists elaborated their education model aimed at the aristocratic boys – it is thus an elitist model which excludes the women greatly. However, in spite of these restrictions, Humanism still remains representative for the study of education development in the beginning of the Modern Times. After all, the movement represented the intellectual vanguard of the time, when new ideals arouse, especially regarding the men and their education.

**Key words:** Education, Humanism, Juan Luis Vives, Renaissance, Modern Times.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. RENASCIMENTO, HUMANISMO E EDUCAÇÃO.....	15
2.1. O Renascimento .....	15
2.2. Humanismo Renascentista.....	19
2.3. Difusão da Erudição Humanista.....	26
2.4. Educação na Europa Renascentista.....	30
3. JUAN LUIS VIVES.....	42
3.1. Vida.....	42
3.2. Obras.....	51
4. EDUCAÇÃO E HUMANISMO EM VIVES.....	67
4.1. Causas Da Corrupção Do Saber.....	67
4.2. Ideal Vivista de Educação .....	74
4.3. Educação e Moral em Vives .....	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	115

## 1. INTRODUÇÃO

O período de transição da Idade Média para a Modernidade<sup>1</sup> trouxe mudanças em todas as esferas da atividade humana. As transformações políticas, sociais, econômicas e culturais que caracterizaram o nascimento dos chamados “tempos modernos”, geralmente situado entre os séculos XV e XVI, já vinham se desenvolvendo na Europa desde o século XI, aproximadamente, quando o fim das invasões bárbaras e de um longo período de epidemias possibilitou uma explosão demográfica e o conseqüente renascimento das atividades urbanas e comerciais. A partir daí, a sociedade feudal, cuja estrutura repousava na economia de subsistência e na vida campesina, começou a ruir lentamente. O resultado desse processo, no entanto, somente se evidenciaria, de forma mais nítida e definitiva, cerca de quatro séculos depois.

No âmbito da esfera política, podemos identificá-lo na formação dos Estados Nacionais, ou Estados Modernos, caracterizados pela centralização do poder nas mãos de reis e príncipes – o que resultaria no Absolutismo Monárquico –, pela administração burocrática e por uma crescente nacionalização da política. Segundo Vivian H. H. Green (1984, p. 28), “se estava a desenvolver lentamente entre a população uma certa consciência nacional, muito embora o patriotismo que elas manifestavam, e que era cuidadosamente incentivado pelas classes dirigentes, ainda fosse com mais freqüência de índole local do que nacional”.

No campo sócio-econômico, observamos os notáveis progressos das atividades comerciais, que consolidaram a ascensão da burguesia como grupo social e politicamente importante. Tais progressos foram impulsionados, de modo especial, pelas descobertas de novas rotas marítimas para o comércio com o Oriente, bem como pela conquista da América, cujo marco é a chegada da expedição de Cristóvão Colombo, em 1492. As viagens de descobrimentos, possibilitadas pelo progresso das invenções técnicas, além de propiciar os tumultuados contatos entre culturas díspares, levaram ao desenvolvimento das relações comerciais entre países e continentes. Apesar de a burguesia estar no

---

<sup>1</sup> Os conceitos (ou noções) de Modernidade, Moderno e/ou Tempos Modernos são utilizados, neste trabalho, como sinônimos, no sentido tradicional de periodização histórica (século XV ao século XVIII). Outras definições podem ser encontradas em: RODRIGUES, Antônio Edmilson M.; FALCON, Francisco José Calazans. **Tempos Modernos**: ensaios de história cultural, 2000. Ver, especialmente, o capítulo intitulado “Moderno e modernidade”.

comando desse processo, inserido no contexto mais amplo de transformação do modo de produção feudal<sup>2</sup> – que abriu caminho às formas produtivas capitalistas –, ela travou uma luta incansável por um *status* equivalente ao da nobreza. Isso porque a sociedade permaneceu, por um longo tempo, aristocrática, hierárquica e tendente ao imobilismo das condições sociais (RODRIGUES; FALCON, 2000).

No âmbito da religião, podemos dizer que a unidade do Cristianismo ocidental, estabelecida ao longo da Idade Média, foi irreparavelmente quebrada pelo movimento da Reforma Protestante, liderada por homens como Martinho Lutero (1483-1556) e João Calvino (1509-1564). Os dogmas da Igreja Católica foram duramente criticados pelos protestantes, que fundaram as Igrejas luterana, calvinista e anglicana, para citar apenas as principais. Os católicos não aceitaram tais críticas; pelo contrário, defenderam seu posicionamento de modo ainda mais rigoroso, reafirmando os dogmas atacados. Tal postura se concretizou na Contra-Reforma – conjunto de medidas tomadas pela Igreja Católica com o objetivo de recuperar seu prestígio e evitar que os fiéis debandassem. O período que se seguiu foi de guerras religiosas entre católicos e protestantes. Sem menosprezar as motivações políticas destes conflitos, podemos dizer que eles mostram que, apesar de o Cristianismo ter sofrido um cisma, a fé continuou muito presente na vida das pessoas.

No entanto, um crescente secularismo também pode ser identificado como uma das principais características dos tempos modernos. Esse aspecto pode ser constatado, de modo particular, nas transformações culturais do período, representadas pelo Renascimento das artes e da literatura do mundo clássico grego-romano, nos séculos XV e XVI, bem como pelos humanistas, que foram os grandes resgatadores de tal mundo. A cultura deixava, a partir da ação intelectual do Humanismo, de se subordinar totalmente à Igreja, e passava a se voltar ao homem e à sua natureza – o ser humano passou a ser valorizado também por sua capacidade de transformar o mundo terrestre, e não apenas por sua possibilidade de salvação eterna. Esse secularismo

[...] em parte efeito do Renascimento, em parte efeito da mudança das condições econômicas e em parte o resultado duma nova visão do universo, tornou-se aparente num certo número de aspectos menores. O declínio da consciência humana imediata do Céu e do

---

<sup>2</sup> O conceito de modo de produção, pertencente à terminologia marxista, designa a forma pela qual é produzido o conjunto dos bens materiais de uma dada sociedade. Ver: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**, 1989.

Inferno e a diminuição do sentimento da responsabilidade do homem pelos pecados do mundo [...] tiveram o seu corolário no aumento do conforto material, na sensualidade declarada, nas representações seculares da arte, na escultura e na literatura e, talvez acima de tudo, na convicção de que o homem poderia realizar aquilo que quisesse neste mundo sem a assistência divina. (GREEN, 1984, p. 30).

No âmbito do movimento renascentista, os humanistas contribuíram para o alargamento da mente humana porque foram os primeiros a elaborarem sistematicamente uma nova visão do homem – exaltando sua capacidade de criação – e do conhecimento – valorizando mais significativamente os estudos clássicos. Os humanistas passaram a idealizar o surgimento de um “novo homem”, ao qual haveria de corresponder uma pedagogia também inovadora. Por isso, muitos foram os adeptos do Humanismo que escreveram sobre educação, geralmente criticando a tradicional escola medieval, de influência escolástica, e propondo mudanças com base em suas concepções de mundo, indubitavelmente mais laicas e marcadas pela antropologização da cultura.

O presente trabalho aborda, justamente, a temática dos princípios humanistas de educação, pois entende que ela está inserida em um efervescente contexto de transformações, marcado por férteis discussões acerca da implementação de um novo tipo de instrução, e que, portanto, seu estudo contribui para o melhor entendimento desse período tão rico da história da educação e da pedagogia. Nosso objetivo se consubstancia em analisar esses princípios, relacionando-os, na medida do possível, com o modelo educativo escolástico, no qual os humanistas pretendiam introduzir algumas mudanças. Com isso, pretendemos não apenas caracterizar o ideal de formação preconizado pelo Humanismo, mas também apreender a dimensão transformadora desse movimento no âmbito educacional. Assim, poderemos obter um quadro relevante da educação na Modernidade, além de refletir mais acertadamente sobre as suas contribuições para as épocas posteriores.

Faz-se necessário observar que o Humanismo não representa a totalidade do saber nos séculos XV e XVI, e que seus seguidores não eram os únicos a apresentar um ideal de educação. Inclusive, a tradição escolástica, apesar das críticas, vigorou por todo o período renascentista, exercendo seu domínio em muitas escolas e universidades da Europa (KRISTELLER, 1993; MANACORDA, 2002). Além disso, como veremos, os humanistas elaboraram seu modelo educativo em torno da figura dos meninos da aristocracia; ele é, portanto, um modelo elitista e que

exclui, em grande parte, a mulher. Todavia, apesar disso tudo, o movimento humanista não deixa de ser representativo para o estudo do desenvolvimento da educação no início da Modernidade, afinal ele se consubstanciou na vanguarda intelectual do período e significou o nascimento de novas idéias.

Como fonte para a análise dos ideais humanistas de educação, optamos pelas obras do espanhol Juan Luis Vives (1492-1540). Isso se deu após algumas leituras sobre a história da educação europeia no Renascimento, que nos revelaram mais detalhadamente essa figura tão pouco conhecida no Brasil,<sup>3</sup> mas que é considerada tão emblemática para o Humanismo renascentista. Inclusive, Lorenzo Luzuriaga (1984) chega a comentar que, no tocante às propostas para a educação, Vives é tido como mais original que o próprio Erasmo – que é, provavelmente, o nome mais conhecido do Renascimento no campo literário. A posterior pesquisa sobre a vida e a produção intelectual de Vives, especialmente na esfera da reforma dos estudos, mostrou-nos quão significativa poderia ser a análise de seu pensamento, tanto para o melhor entendimento do modelo educativo dos humanistas – o que conforma nosso objetivo central – quanto para um conhecimento mais profundo desse autor entre nós.

Visando alcançar os objetivos dessa pesquisa, estruturamos o presente texto em três capítulos. No primeiro, intitulado “Renascimento, Humanismo e Educação”, discutimos os conceitos indispensáveis para o pleno entendimento da temática proposta, buscando definir o nosso posicionamento teórico sobre cada um deles, além de situarmos historicamente o leitor no contexto intelectual referido. Desse modo, primeiramente apresentamos as origens do termo “Renascimento”, bem como uma sucinta discussão bibliográfica acerca de como compreender esse período tão significativo da história europeia, com vistas a delimitar a nossa própria linha de interpretação. Segue-se uma análise mais detida sobre a faceta intelectual da Renascença: o Humanismo. Iniciamos pela definição do movimento e de seus representantes, e caracterizamos o seu campo de atuação. Depois, passamos a uma discussão sobre os mais típicos valores humanistas – reafirmados através da ofensiva antiescolástica – com o objetivo não apenas de mostrar a importância deste debate intelectual, mas também de possibilitar ao leitor uma visão mais clara sobre a contribuição do Humanismo ao desenvolvimento cultural do período. Tratamos,

---

<sup>3</sup> A única tradução brasileira de obras vivistas (“Introducción a la sabiduría” e alguns diálogos dos “Ejercicios de lengua latina”) foi encontrada em: PÉREZ, David J. (Comp.). **Moralistas Espanhóis**, 1956, p. 3-104.

ainda, da difusão desse movimento, partindo da Itália ao resto da Europa, destacando as semelhanças e diferenças entre o pensamento italiano e aquele que se desenvolveu no norte europeu, e dando ênfase ao denominado Humanismo Cristão – corrente da qual Vives fez parte. Ainda no primeiro capítulo, apresentamos a nossa definição para o termo “Educação”, bem como alguns aspectos da sua história, visando sublinhar contrastes e permanências na análise do ideal humanista de formação.

O segundo capítulo, intitulado “Juan Luis Vives”, é totalmente dedicado à figura deste grande humanista. Visa apresentá-lo ao leitor, justificando a escolha de suas obras como fonte para esta pesquisa. Para a realização de tal intento, procuramos demonstrar a significativa participação do autor nos debates intelectuais do contexto renascentista, especialmente no que respeita à esfera educacional. Apresentamos, primeiramente, uma biografia de Vives, buscando privilegiar os momentos mais marcantes para a sua carreira como professor de Humanidades e escritor. Em seguida, fazemos um apanhado de suas Obras Completas, discutindo-as de acordo com a seguinte classificação: devotas, sociais, políticas, apologéticas, filosóficas, filológicas, morais, e de educação e/ou reforma dos estudos. O conteúdo das obras, especialmente as de caráter moralista e pedagógico, é analisado em sua relação com os pontos centrais do pensamento humanista, discutidos no primeiro capítulo, com o objetivo de demonstrar a incontestável representatividade de Vives para o estudo do tema aqui proposto. Ainda no âmbito deste capítulo, delimitamos as obras vivistas a serem analisadas, bem como as razões de tal escolha.

O terceiro e último capítulo, que se intitula “Educação e Humanismo em Vives”, apresenta a análise dos ideais educativos do humanista espanhol, tanto no que diz respeito às críticas à ação dos escolásticos, quanto no que se refere às suas propostas para a formação do homem renascentista, que, salvo algumas especificidades, são típicas do Humanismo em geral. Em relação a estas propostas, analisamos a idade, o local, o mestre e os métodos de ensino e aprendizagem ideais, de acordo com o que encontramos, especialmente, na obra “De las disciplinas” (1531); em seguida, também baseados principalmente nesta obra e na “Introducción a la sabiduría” (1524), apresentamos uma discussão sobre a educação moral em Vives. Através desta análise, podemos verificar o tipo de educação que estava se concretizando no início da Modernidade, e que viria, inclusive, a influenciar muitos aspectos da escola contemporânea. Podemos, também, apontar o

papel que a educação humanista desempenhou naquele momento histórico – questão apresentada, de modo mais significativo, em nossas Considerações Finais.

## 2. RENASCIMENTO, HUMANISMO E EDUCAÇÃO

O contexto no qual situamos o nascimento da Modernidade, entre fins do século XV e início do século XVI, foi bastante tumultuado, pois se caracterizou por transformações em todos os âmbitos da vida humana. Na esfera cultural, o Renascimento e o Humanismo possibilitaram a crítica a antigos valores e, concomitantemente, o surgimento de novas idéias, que marcaram o campo intelectual, refletindo-se de modo significativo nas discussões relativas à educação. Os mais expressivos tratados pedagógicos da época foram elaborados pelos humanistas. Dentre eles, podemos destacar o espanhol Juan Luis Vives. Para analisar o ideal educativo do Humanismo, em geral, e de Vives, em particular, temos de, primeiramente, conceituar o Renascimento e, a seguir, buscar apreender as relações entre o movimento humanista e a história da educação.

### 2.1. O Renascimento

O movimento que, tradicionalmente, conhecemos pela designação de Renascimento teve um significado muito importante para a história da Europa, que foi seu palco, mas também da Humanidade, visto que simbolizou uma nova atitude do homem para consigo e com o mundo à sua volta. Nosso modo de pensar esse período da História está alicerçado nos fundamentos conceituais lançados pelo historiador suíço Jacob Burckhardt (1818-1897), que consagrou a idéia de uma Renascença, através de sua obra *A Cultura do Renascimento na Itália*, publicada em 1860. Não podemos, de modo algum, negar-lhe o mérito de ter inaugurado uma vertente interpretativa sobre o tema, mas, de lá para cá, inúmeros foram os estudos sobre o Renascimento e, como acontece comumente no campo do saber, o pensamento de Burckhardt tornou-se, em alguns aspectos, alvo de críticas por parte daqueles que o seguiram. Vejamos, de modo sucinto, quais são as suas idéias centrais, bem como algumas críticas que lhe foram apresentadas.

Para esse historiador, a Renascença foi o reflorescimento dos ideais da civilização antiga, que ocorreu na Itália, a partir do século XIV, e desenvolveu-se nos séculos XV e XVI. Não que essa civilização, e seus resquícios materiais e

espirituais, não exercessem influência em toda a Europa muito antes dessa época, mas apenas a partir do Trezentos é que efetivamente um grande interesse pelo passado clássico generalizou-se especificamente na Itália, devido ao desenvolvimento de sua vida cívica. Tal circunstância levou ao despertar de um entusiasmo patriótico e à conseqüente necessidade de construir uma memória nacional (BURCKHARDT, 1991). Assim, passou-se a buscá-la nas ruínas de Roma, e em suas antigas inscrições, de modo que “as ruínas dentro e fora de Roma despertavam não apenas zelo arqueológico e entusiasmo patriótico, mas uma melancolia [...] sentimental.” (BURCKHARDT, 1991, p. 114). Todavia, mais importantes que os legados arquitetônicos, foram os literários, visto que os autores clássicos, cujas obras se encontravam em grande parte nas bibliotecas monásticas, passaram a ser considerados, de modo absoluto, as maiores autoridades intelectuais.

Além do despertar cívico, no século XIV, Burckhardt ainda apresenta outra razão para o Renascimento ter se dado na Itália: foi ali que o homem medieval, imerso na coletividade, passou ao individualismo moderno. Tal transformação ocorreu devido a uma série de circunstâncias, tais como as condições em que se encontravam as cidades-estado italianas – política e economicamente estáveis e desenvolvidas; o despertar de ideais como fama e glória, que, na realidade, como bem apontou Burke (1999, p. 231),<sup>4</sup> já existiam no universo dos cavaleiros medievais; a existência de uma tradição poética que, mesmo antes do século XIV, possibilitou o caminho para a expressão da natureza humana e individual; e o surgimento das coleções de biografias, o que retrata um interesse pelo indivíduo e seus feitos (BURCKHARDT, 1991). Assim, na análise de Burckhardt, ao lado da proximidade com as ruínas da Roma Antiga, a singularidade da sociedade italiana também contribuiu para que essa região fosse o berço do Renascimento.

Muitas dessas idéias de Burckhardt foram aceitas, servindo de base para os estudos posteriores sobre o período, mas algumas foram questionadas, devido ao próprio desenvolvimento das pesquisas. Dentre estas últimas, temos a idéia de que tal momento histórico, que o autor chama de “movimento espiritual”, significou uma ruptura, algo totalmente novo, inesperado, separado terminantemente do período anterior – que os próprios sujeitos do Renascimento pejorativamente chamaram de

---

<sup>4</sup> O autor, entretanto, concorda que, no período renascentista, palavras de auto-afirmação (glória, fama, inveja, honra, virtude) ocorrem na literatura italiana com freqüência admirável.

Idade Média (*media tempestas, medium aevum*),<sup>5</sup> com o objetivo de definir um longo tempo de “trevas intelectuais”, que se localizaria entre o fim da “esplêndida civilização antiga” e a “retomada gloriosa” de seus ideais, quase mil anos depois. Vejamos como alguns autores interpretaram essa questão.

Vivian H. H. Green, ao discorrer sobre as origens e o significado do Renascimento, caracteriza-o como um período de ressurgimento da sabedoria clássica, cujas raízes “penetram fundo no solo da Idade Média” (1984, p. 33). Para a autora, essa idéia ajuda a refutar, por exemplo, a teoria de que a fuga dos sábios gregos para a Itália – após a tomada de Constantinopla pelos turcos, em 1453 – seja o pontapé inicial para o desenvolvimento renascentista. Isso porque, como já foi comprovado, o contato cultural entre Itália e Bizâncio foi importante sim, porém deu-se anteriormente à invasão turca, mas principalmente porque

[...] em certos aspectos, o Renascimento brotou naturalmente de idéias correntes em cidades italianas da Idade Média. Estas abrigavam uma sociedade em que os estudos laicos, especialmente em direito e medicina, estavam mais adiantados do que no resto da Europa. Existiam ali grupos de homens doutos, mais juristas que teólogos, os quais vinham a interessar-se desde há muito pela literatura da Roma antiga e que até certo ponto se haviam libertado das sanções teológicas que dominavam o saber medieval. (GREEN, 1984, p. 34).

Também o historiador Peter Burke (1999) parece não concordar com a abordagem de Burckhardt, que apresenta o Renascimento em termos de avanço e/ou progresso em relação à Idade Média, pois a considera desnecessária para compreender o movimento e suas conquistas individuais ou coletivas. Além disso, de acordo com esse autor, não podemos entender literalmente as fontes históricas em que os contemporâneos afirmavam estar rompendo totalmente com o passado recente e se voltando ao passado clássico, pois

[...] na prática emprestaram de ambas as tradições e não seguiram nenhuma das duas inteiramente. Como acontece com freqüência, o novo era acrescentado ao velho em vez de substituí-lo. Os deuses e deusas clássicos não expulsaram os santos medievais da arte italiana, mas coexistiram e interagiram com eles. (BURKE, 1999, p. 28).

---

<sup>5</sup> Ver: MÜLLER-BOCHAT, Eberhard. **Entre a Idade Média e a Renascença**, 1970, p. 117-125. Este autor faz uma breve, mas interessante, discussão sobre a prática de dividir a História em períodos.

Burke reforça, com sua interpretação, o fato de que a História não pode ser entendida como um conjunto de blocos estanques, como se os sujeitos históricos pudessem, a partir de uma determinada data, abandonar absolutamente tudo o que conhecem para seguir outro caminho.

O historiador Francisco J. C. Falcon, ao abordar a temática da cultura humanista renascentista nos tempos modernos, apresenta uma interpretação próxima à de Burke, e tece o seguinte comentário a respeito da questão: “Nem ruptura brusca e total, nem persistência pura e simples da Idade Média. Uma nova época, moderna sim, mas em termos. Um novo começo, apesar de tudo, apesar das hipotecas do passado. Eis o Renascimento!” (RODRIGUES; FALCON, 2000).

Esse posicionamento a respeito da importância de reconhecer as contribuições da Idade Média à Renascença, aparece nas várias publicações do importante historiador das idéias Paul Oskar Kristeller. A dedicação ao estudo da época renascentista faz desse autor uma leitura essencial para quem se debruça sobre esse tema ou situa seu objeto de pesquisa em tal período. A obra intitulada *El Pensamiento Renacentista y Sus Fuentes* (Renaissance Thought and its Sources), cuja primeira impressão, em inglês, data de 1979, é uma compilação de ensaios e conferências, publicados ou não, elaborados pelo historiador entre 1944 e 1975. Vejamos a interessante definição de Renascimento que ela apresenta.

Por Renascimento, Kristeller (1993) compreende o período da história da Europa Ocidental que abarca os anos de 1300 ou 1350 a 1600. O desenvolvimento dos estudos sobre a Idade Média desmitificou o rótulo de “idade das trevas”, mostrando que a cultura dessa época foi bastante rica, e pôs em xeque o conceito de Renascença. Essa defesa do Medievo é indiscutível, tanto quanto a idéia de que houve um período de efervescência cultural entre os séculos XIV e XVI, mais evidentemente. Assim sendo, Kristeller (1993) encontra uma forma de aceitar o termo Renascimento sem menosprezar as conquistas e as contribuições medievais – ele o define, de modo geral, como um importante período de três séculos, e propõe que seja estudado observando-se as permanências e transformações em relação ao momento histórico antecedente. Essa simples definição, que será aqui adotada, é satisfatória porque não fere a diversidade dessa realidade tão ampla que é a renascentista, e porque evita idéias pré-concebidas em relação às características dos períodos anterior e posterior. Definida a nossa posição sobre

como lidar com o conceito de Renascimento, passemos agora à análise de seu campo intelectual.

## 2.2. Humanismo Renascentista

Caracterizar o período renascentista sem tratar, concomitantemente, do Humanismo é algo difícil de fazer e, também, sem sentido, pois um e outro estiveram intimamente interligados. Explicitaremos, antes de qualquer coisa, o significado original da expressão Humanismo, utilizada primeiramente por historiadores do século XIX (DRESDEN, s/d). Ela provém do termo similar “humanista”, que foi aplicado comumente no século XV aos professores ou estudantes dos chamados *studia humanitatis* – denominação dada, a partir da primeira metade do Quatrocentos, a um programa cultural e educativo que enfocava as disciplinas de gramática, retórica, história, poesia e filosofia moral, estudadas com base na leitura e interpretação de escritores da Antigüidade (KRISTELLER, 1993). Desse modo, Humanismo é a palavra que expressa a tendência da época a valorizar as obras clássicas e a ter seus autores como modelos para as atividades culturais. Embora essa definição possa parecer um pouco restrita, afinal, existiram humanistas que não eram necessariamente mestres nos *studia*, ela tem o mérito de nos prevenir de uma análise anacrônica do tema.

Temos de fazer, também, uma breve consideração sobre quem foram os primeiros humanistas. Para tratar desse assunto precisamos, primeiramente, nos remeter à França do século XIII. Ali se desenvolveu, nas escolas das catedrais, um novo método de se estudar a *ars dictaminis* – disciplina que capacitava o aluno a redigir cartas e documentos oficiais e a elaborar discursos solenes –, que consistia não mais apenas no aprendizado de regras de composição, mas também no estudo e imitação do estilo literário de poetas e oradores antigos. Na segunda metade do século XIII, mestres italianos da *ars dictaminis*, os *dictatores*, que estudaram na França, regressaram às Universidades italianas e divulgaram o estudo dos clássicos. Embora no início tenha sofrido resistência, essa prática foi se difundindo até tornar-se ortodoxa, no início do século XIV. No entanto, ela logo se transformou pela atitude intelectual de alguns juristas italianos que, ao estudar a *ars dictaminis*, passaram a valorizar os autores antigos para além de suas contribuições estilísticas.

Desse modo, os “[...] esforços assim envidados por esses advogados do começo do século XIV, estudando os clássicos por seu valor literário e não mais por sua mera utilidade, fazem que seja correto considerá-los os primeiros verdadeiros humanistas”. (SKINNER, 1996, p. 59).

Não pretendemos, nesse capítulo, estudar de modo particular o pensamento de nenhum grande autor, seja italiano ou de qualquer outra região da Europa, mas, apresentar uma visão geral dos ideais e atitudes que caracterizaram o Humanismo renascentista, especialmente entre fins do século XV e meados do século XVI, prestando atenção apenas nas variações que ocorreram devido à época e ao local em que o movimento se desenvolveu. Isso não quer dizer que o entendamos como uma filosofia única e coerente, posto que sua complexidade transparece na amplitude de interesses defendidos por seus representantes, mas, consideramos ser possível elencar alguns valores humanistas típicos.

A animosidade contra os filósofos escolásticos, por exemplo, é um dos traços marcantes do Humanismo. Na Itália de fins da Idade Média, concomitantemente ao desenvolvimento dos estudos clássicos na *ars dictaminis* (retórica), surgiu uma outra tradição intelectual, apoiada no currículo escolástico de estudos que ingressara nas Universidades italianas no século XIII.<sup>6</sup> Essa novidade, vinda do Norte da Europa, logo se expandiu e, assim como os estudos retóricos, no século XIV já era uma ortodoxia (SKINNER, 1996). Os humanistas atuavam nas cátedras de retórica, gramática, poesia e, por vezes, filosofia moral; já os escolásticos, dominavam os campos da lógica e da filosofia natural.

A questão do embate entre esses dois grupos é, assim como outros temas ligados ao Renascimento, alvo de controvérsias. Kristeller (1993), por exemplo, foca sua atenção na simultaneidade do desenvolvimento do Humanismo e do escolasticismo, para rebater a idéia de que o primeiro fosse um novo movimento que estivesse suplantando o segundo, tido como velho e obscuro. Acredita que os humanistas, por sentirem-se ameaçados face ao avanço dos campos de estudo e dos métodos escolásticos, atacavam seus opositores por uma questão de rivalidade entre departamentos, e que, na maior parte do tempo, eles conviviam pacificamente. Inclusive, afirma que a validade dos estudos escolásticos não era veementemente negada pelos humanistas. Assim, conclui que o Humanismo e a Escolástica

---

<sup>6</sup> A filosofia escolástica encontrava-se presente nas escolas e universidades de França e Inglaterra desde o século XII, e, a partir do século XIII, seu conteúdo foi estruturado, basicamente, sobre as obras de Aristóteles. Ver: DÜRKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**, 1995.

coexistiram como duas tradições distintas por todo o Renascimento, e que suas disputas eram “uma simples fase na batalha das artes e não uma luta pela existência.” (KRISTELLER, 1993, p.147. Ver também p. 143).

Skinner (1996) sugere algumas correções a esse modo de interpretação. Argumenta, por exemplo, que não se deve subestimar a importância da hostilidade cultivada pelos humanistas contra os filósofos escolásticos, pois era, entre outros meios, através dela que eles reafirmavam a relevância de sua tradição intelectual e seu lugar central na cultura renascentista. Além disso, o autor não concorda com a idéia de que os humanistas não chegavam a atacar, de fato, o campo intelectual de seus oponentes, visto que ela

[...] subestima a crescente confiança dos humanistas quando se lançavam à conquista dos domínios estudados pelos escolásticos, denunciavam esses seus rivais por se afeerem a métodos do tempo das trevas, e assim insistiam – praticando um imperialismo cultural cada vez mais acentuado – na necessidade de que as técnicas específicas do humanismo fossem adotadas por todo o vasto espectro das disciplinas intelectuais. (SKINNER, 1996, p. 126).

Não pretendemos, aqui, julgar o mérito dessa ofensiva antiescolástica, mas, comentaremos seus aspectos gerais com o objetivo de caracterizar, em parte, o pensamento humanista e apresentar alguns de seus preceitos.

Um dos ataques humanistas mais correntes situava-se no plano metodológico. A metodologia de ensino utilizada pelos escolásticos girava, basicamente, em torno do exame de textos de autores antigos ou de seus comentadores, cujos temas eram, geralmente, teológicos, jurídicos, médicos, entre outros. Nesses textos, considerados autoridades em seus respectivos assuntos, buscava-se, primeiramente, o significado gramatical e o estabelecimento de seu sentido geral; depois, seguiam-se a explicação lógica de cada enunciado do texto e uma interpretação completa ou parcial deste. Esse processo gerava uma discussão que fazia surgir uma questão a ser debatida. A contenda entre os alunos – chamada de disputa (*disputatio*) – era “administrada” pelo mestre e a ele cabia a conclusão (CAMBI, 1999; QUEIROZ, 1999).

De acordo com os humanistas, esse modo de interpretação dos autores antigos era anacrônico, visto que os escolásticos, usualmente, não levavam em consideração o contexto histórico em que os textos haviam sido produzidos,

buscando neles soluções para problemas contemporâneos. Esse seria o caso, segundo a acusação do humanista Lorenzo Valla (1406/7-1457), da interpretação dos textos jurídicos da Antigüidade (SKINNER, 1996). Ele mesmo descobriu, através de crítica filológica,<sup>7</sup> a falsidade do documento chamado *Constitutum Constantini* (Decreto de Constantino), que durante a Idade Média servira de base jurídica para o poder civil do Papa (ARNAUT DE TOLEDO, 2004a).

Outra crítica sempre presente entre os humanistas é a de que o método escolástico levava seus seguidores a preocupações filosóficas inúteis, a um monte de discussões abstratas que não propiciavam nenhum benefício real à sociedade. Mesmo quando se voltavam para problemas de ordem prática, demonstravam não saber apresentá-los de maneira eloqüente e persuasiva, devido ao uso bárbaro da língua latina (SKINNER, 1996). Tais argumentos denotam, pelo menos, dois ideais humanistas essenciais: uma filosofia de aplicação prática na vida social – que trate de enriquecer as perspectivas humanas – e a importância do uso elegante e correto do latim em todas as atividades intelectuais. O primeiro está relacionado com as transformações gerais do período renascentista, que levou o homem e suas necessidades ao centro das discussões; o segundo, com a tradição retórica, da qual os humanistas eram herdeiros, e, também, com o seu zelo excessivo em relação a tudo que dizia respeito ao Mundo Antigo. Ambos mostram que, apesar da atuação bastante significativa no campo literário, os humanistas também valorizaram o conhecimento empírico.

Todavia, não devemos pensar que através dessas críticas o Humanismo derrotou seu “inimigo”, pois a tradição do escolasticismo aristotélico vigorou por todo o Renascimento. Até mesmo porque, embora criticassem a sabedoria medieval e tentassem substituí-la pelos *studia humanitatis*, os humanistas não dominavam todos os campos de estudo. Os *studia* excluía, por exemplo, as matemáticas, a astronomia, a teologia, a medicina, a lógica e a filosofia natural – que, inclusive, foi dominada pelo pensamento aristotélico até, pelo menos, o século XVII –, entre outras disciplinas. Já apontamos o fato de que os humanistas estavam imbuídos de uma nova idéia, classicista, de cultura, e desejavam afirmar seu campo de trabalho através da crítica aos demais campos e, até mesmo, da imposição de suas normas,

---

<sup>7</sup> A crítica filológica é um estudo de textos, especialmente literários, que visa a estabelecer, entre outras coisas, sua autenticidade, suas relações com a civilização e com o autor aos quais pertencem, bem como a origem e o significado das palavras que os compõem.

mas devemos considerar que o Humanismo não representava todo o saber do período (KRISTELLER, 1993).

No entanto, de modo algum tal constatação tira o brilho que esse movimento teve no Renascimento e a importância social e intelectual de seus representantes. A quantidade e a qualidade das obras escritas pelos humanistas (cartas, poesias, discursos, manuais de instrução aos governantes, tratados, etc.), bem como seus ideais educativos e culturais renovados, trouxeram-lhes prestígio e elevaram o *status* de seu campo de estudos, especialmente da retórica. Logo começaram a exercer função essencial na educação secundária e, embora não predominantemente, nas Universidades. Além disso, muitos desempenharam funções públicas de destaque, seguindo carreiras na Igreja ou no Estado como secretários públicos ou particulares, ministros, conselheiros, tutores, entre outras. Existiram, é claro, exceções; não podemos dizer que todos os humanistas atingiram uma condição social elevada, nem mesmo na Itália, onde gozaram de maior consideração (BURKE, 1999). Mas é certo que do Trezentos, quando surgiram os primeiros humanistas, até o século XVI, no ápice do Renascimento, eles foram adquirindo cada vez mais influência nas camadas superiores da sociedade, especialmente por conta de suas muitas contribuições ao desenvolvimento do saber.

Uma delas, talvez a mais reconhecida, é a ampliação do conhecimento das obras clássicas. Como sabemos, a valorização do Mundo Antigo foi um dos traços característicos e fundadores do Renascimento; os humanistas, como agentes desse processo de renovação cultural, continuaram os estudos dos autores latinos cultivados pelos seus antecessores, os *dictatores* medievais, porém intentaram ultrapassá-los, voltando-se ao estudo do grego e de seus autores clássicos. Como o conhecimento ocidental em relação à língua grega era insuficiente, e o latim permaneceu sendo a língua culta oficial, o mérito dos humanistas consistiu em traduzir a ela boa parte dos clássicos gregos. A atuação desses intelectuais possibilitou, assim, o uso correto do latim, de acordo com as normas clássicas, bem como a renovação de doutrinas filosóficas menos conhecidas no Ocidente. Segundo Kristeller (1993, p. 336),

[...] graças aos humanistas temos no Renascimento uma reavaliação de sistemas antigos tais como o estoicismo, o epicurismo e o ceticismo. Algumas das melhores contribuições dos humanistas à filosofia consistiram na tradução ou retradução das

fontes da filosofia grega, assim como em reconhecer e popularizar as idéias e as doutrinas filosóficas gregas que não estavam relacionadas com o aristotelismo ou o neoplatonismo, únicas, estas últimas, conhecidas dos filósofos medievais. Ao proporcionar alternativas novas ao pensamento filosófico e científico, os humanistas criaram uma espécie de fermentação intelectual.

Todavia, não podemos nos esquecer que a ampliação do contato com fontes clássicas, tanto gregas, quanto latinas, não dependeu apenas da curiosidade e da sede de conhecimento dos humanistas, mas também da possibilidade de se divulgar esses novos saberes de modo mais rápido e eficiente. A invenção do sistema de impressão com tipos móveis metálicos (impressão), na primeira metade do século XV, realizada por Johannes Gutenberg (1397-1468), revolucionou o processo de produção de livros, que até então eram manuscritos, e possibilitou a difusão não apenas dos clássicos, mas também das obras dos principais humanistas, que chegavam a ter grandes tiragens.

Ainda da perspectiva das contribuições dos humanistas à cultura renascentista, e totalmente interligada com a onda de renovação do conhecimento da literatura antiga, temos de nos reportar à elevação da Bíblia e dos escritos dos Padres da Igreja à categoria de “clássicos”. Segundo os humanistas, tais fontes da fé cristã deveriam ter o mesmo *status* de que gozavam as obras de Cícero ou Virgílio, ou seja, deveriam ser consideradas autoridades no assunto do qual se ocupam, de modo que sofreriam, assim como as outras obras antigas, uma análise filológica e histórica. Os humanistas não concordavam com a teologia escolástica (aplicação do método da argumentação lógica a temas teológicos) e propunham uma espécie de “filologia sagrada”. Os resultados desse novo enfoque à religião, ao menos os mais significativos, foram o surgimento de novas versões das Escrituras,<sup>8</sup> a tradução ao latim de grande parte da patrística grega – a qual o Ocidente tinha escasso acesso antes do século XV – e um novo olhar sobre os escritos, conhecidos desde a Idade Média, dos Padres da Igreja latina (KRISTELLER, 1993).

Essa abordagem renascentista da teologia fez com que surgisse, entre os historiadores, um debate acerca da irreligiosidade dos humanistas ou, melhor dizendo, da ligação entre Humanismo e paganismo, especialmente entre os

---

<sup>8</sup> Um dos mais famosos exemplos de novas versões para as Escrituras é a Bíblia Poliglota, terminada em 1522, na Universidade de Alcalá de Henares, na Espanha. Essa edição, encomendada pelo poderoso Cardeal Francisco Jiménez de Cisneros (1436-1517), possuía três versões: latim, grego e hebraico. Sobre o assunto ver: NIETO SANJUAN, José C. **El Renacimiento y la otra España**, 1997, p. 83-8.

italianos. Burckhardt (1991), em seu célebre estudo, afirma que o resultado imediato da paixão dos humanistas pelos autores da Antigüidade Clássica foi a liberdade de reflexão em oposição à subserviência medieval à Igreja. No século XV, com a maior difusão dos clássicos, os humanistas ainda teriam tentado reconciliar o cristianismo com o espírito da Antigüidade, não alcançando muito sucesso. Todavia, embora adeptos de um Humanismo pagão, eles raramente se mostravam indiferentes à Igreja, fosse por prudência ou por resquícios da fé sob a qual foram educados.

Kristeller (1993) não concorda com a identificação entre Renascimento e/ou Humanismo e paganismo, e apresenta uma interpretação mais plausível sobre as relações desses intelectuais com algo ainda tão presente em seu cotidiano: a religião cristã. O Renascimento foi, sim, um período em que existiu certa indiferença religiosa; em que algumas pessoas aderiram aos dogmas da Igreja apenas para manter as aparências, por comodidade ou prudência, e em que muitos foram acusados de desobediência à moral cristã. Todavia, esses comportamentos não são, segundo o autor, distintivos do período renascentista, posto que também se encontram em momentos anteriores e posteriores a tal época. Se podemos dizer que o Renascimento foi um período pagão, pelo fato de os temas seculares terem se tornado mais relevantes, por outro lado podemos dizer que foi cristão, pois, embora reinterpretados, os dogmas do cristianismo não foram efetivamente atacados. Isso sem falar que muitas das tradições religiosas medievais permaneceram até a Reforma Protestante, no século XVI, e mais além.

Outro traço característico do Humanismo renascentista, além dessa renovação do conhecimento a respeito da literatura antiga, pagã e cristã, é a crença no valor do homem e das humanidades. Houve, nessa época, uma ênfase na capacidade humana de criar, de transformar, de aprender; uma preocupação com o lugar do homem no universo; uma tendência ao individualismo, consolidada na expressão de medos, angústias, esperanças, paixões e outros sentimentos e experiências. Totalmente mergulhado nesse contexto está o discurso da “dignidade do homem”, difundido nos séculos XV e XVI, especialmente na Itália (DRESDEN, s/d.). A “miséria humana”, temos de recordar, também foi tema corrente no Renascimento, e autores como o alemão Martinho Lutero e o francês Michel de Montaigne (1533-1592), entre outros, insistiram nele. Todavia, a idéia de glorificação do homem e de suas capacidades, principalmente cognitivas, foi tão veementemente defendida que merece ser mencionada.

Como nos mostra Kristeller (1993), ela não era exatamente nova no período renascentista. Na Antigüidade tardia estava difundida a noção de que o homem é um microcosmos; Platão e Aristóteles deram um lugar central em sua filosofia à alma humana; os primeiros filósofos estóicos “povoaram” o universo com deuses e homens. Na Bíblia, mais especificamente no Gênesis, é explícita a superioridade humana sobre todas as coisas criadas – afinal o homem foi feito à imagem e semelhança de Deus – e o pensamento cristão primitivo reconheceu a dignidade do homem, implicitamente, ao pregar a sua salvação e a preocupação divina com o destino de sua alma. Entretanto, essa dignidade estava manchada pelo pecado original e pela Queda de Adão e Eva, e assim permaneceu durante a Idade Média.

No Renascimento, contudo, e isso é emblemático, embora a maioria dos humanistas não negasse os dogmas cristãos, o que ocorreu foi um louvor à Razão humana e à sua capacidade de realização. A alma teria, sim, afinidade com Deus, mas esta seria demonstrável especialmente através dos dons do homem para as artes e para o governo; através, também, da possibilidade de escolher as formas intelectual e moralmente mais elevadas de vida (KRISTELLER, 1993). Os próprios *studia humanitatis* (o termo já sugere a valorização do homem) visavam, justamente, a cultivar a dignidade humana através de um currículo que, conforme se acreditava, era adequado para um pleno desenvolvimento intelectual.

Até aqui, buscamos caracterizar o Humanismo renascentista. Para fazê-lo mais satisfatoriamente, torna-se importante ressaltar que todos os valores, atitudes e ideais humanistas acima apresentados – valorização e ampliação do conhecimento clássico, renovação de algumas correntes filosóficas desconhecidas, restauração do latim clássico, novo tratamento à literatura patrística latina e grega, defesa do valor intrínseco do homem, exaltação da razão humana – não só fizeram parte da cultura italiana, como também se desenvolveram pela Europa renascentista. Vejamos, então, como isso se deu.

### 2.3. Difusão da Erudição Humanista

O Humanismo, como vimos, desenvolveu-se inicialmente na Itália, em princípios do século XIV. Todavia, não se limitou a seu local de origem; por volta da

segunda metade do século XV, podemos perceber uma difusão dos estudos e interesses humanistas pela Europa transalpina, mais significativamente na França, na Espanha, em Portugal, na Inglaterra, na Alemanha e nos Países Baixos. Não trataremos, aqui, especificamente de cada país; vamos nos concentrar em suas semelhanças e nos referir a esse movimento, de modo geral, como Renascença do Norte e/ou Humanismo do Norte.

O primeiro fator explicativo dessa difusão é a invenção da imprensa pelo alemão Gutenberg. Como vimos, a produção de livros em larga escala, mais rápida e mais econômica, facilitou o acesso aos clássicos e ao pensamento humanista em geral, não apenas entre os italianos, mas entre todos os interessados no novo saber. Entre 1450 e 1500, aproximadamente, foram instaladas oficinas de impressão na Alemanha, na Itália, na França, na Inglaterra, nos Países Baixos e em outras regiões da Europa.<sup>9</sup> No século XVI, o número dessas oficinas havia dobrado ou triplicado e, junto com ele, o amor pela nova cultura.

Além do papel crucial da imprensa na divulgação do ideário humanista, devemos citar o importante intercâmbio cultural que ocorreu entre a Itália e o Norte da Europa, especialmente nos séculos XV e XVI. Assim como muitos estrangeiros visitavam a Itália e lá entravam em contato com a cultura clássica cultivada pelos humanistas, e por ela se interessavam, muitos eruditos italianos iam para a França, a Inglaterra, os Países Baixos ou outras prósperas regiões, em busca de empregos como professores ou como secretários de Estado ou da Igreja, ou mesmo de patrocínio particular, principalmente no caso dos artistas. As Universidades tiveram um lugar central nesse contato. Os mestres humanistas que iam para o Norte, tratavam logo de implantar um currículo voltado para os *studia humanitatis*, substituindo a leitura dos escolásticos, no tocante ao conteúdo e ao método, pela dos clássicos; os estudantes, assim que podiam, iam para a Itália para aprofundar seus conhecimentos e, quando voltavam, estavam prontos para se juntar aos seus antigos mestres na defesa da nova cultura. Desse modo, o gosto pelo saber antigo foi se difundindo, embora seja necessário mencionar que na Europa setentrional a filosofia escolástica manteve seu predomínio durante o Renascimento (GREEN, 1984).

---

<sup>9</sup> Sobre a invenção e a difusão da imprensa, ver: JOHNSON, Paul. **O Renascimento**, 2001, p. 27-30.

Falemos, agora, das características do Humanismo do Norte. Em primeiro lugar, devemos ressaltar que a valorização dos clássicos desenvolveu-se mais lentamente, devido à forte influência que os valores cristãos medievais ainda exerciam. Assim, a imprensa, por exemplo, inicialmente divulgou mais textos religiosos do que obras dos autores antigos e, mesmo no auge do período renascentista, os clássicos cristãos atraíam os humanistas do Norte mais do que os clássicos seculares, muito valorizados na Itália. Por tal particularidade, esses intelectuais foram considerados adeptos de um tipo diferente de erudição: o Humanismo Cristão. Na realidade, esse termo permite duas definições, uma geral e outra específica. De acordo com a primeira, poderíamos dizer que todos os intelectuais que aceitavam os dogmas cristãos ou eram membros de alguma Igreja cristã, mesmo sem se debruçar sobre temas religiosos, eram humanistas cristãos. Conforme a segunda, mais restrita, aplicaríamos o termo àqueles eruditos com formação humanista que se dedicaram, parcial ou totalmente, a estudos teológicos (KRISTELLER, 1993). Um bom exemplo, nesse último caso, seria o renomado humanista holandês Erasmo de Roterdã (1466/69-1536).

Erasmo é freqüentemente citado como uma das figuras mais representativas do Renascimento no Norte, especialmente nos Países Baixos, seu local de origem.<sup>10</sup> Tal reconhecimento se justifica por conta de seu vasto interesse pelos clássicos gregos e latinos, dos quais editou vários; de sua preocupação com a elegância e o estilo de seus escritos; mas, principalmente, por causa de sua dedicação ao estudo dos antigos textos cristãos, que tinha por objetivo descobrir o sentido original das Escrituras e voltar a uma fé mais pura e próxima do cristianismo primitivo. Aliás, apesar da formação humanista, a fé tinha, no pensamento de Erasmo, precedência sobre a razão. Lembremos que ele estabeleceu o texto canônico do Novo Testamento e editou grande parte das obras dos Padres da Igreja, em grego e latim. Além disso, “seus escritos contribuíram para disseminar as discussões a respeito da fé e da religião” (ARNAUT DE TOLEDO, 2004b, p. 98), como no caso de “Manual do cristão militante” (*Enchiridion militis christiani*), publicado primeiramente em 1503, e de “Uma Inquirição sobre a Fé” (*Inquisito de fide*), de 1524 – entre muitos outros.

Essa “tonalidade religiosa” – característica do Humanismo do Norte – não desmerece, de modo algum, as contribuições intelectuais de seus representantes,

---

<sup>10</sup>

Sobre a importante figura de Erasmo no Renascimento, ver: DRESDEN, Sem. Erasmo. In: **O Humanismo no Renascimento**, s/d., p. 110-143.

que inclusive seguiram seus predecessores italianos de perto em algumas questões. Interessaram-se, particularmente, pela crítica filológica e histórica dos textos clássicos, especialmente aqueles relacionados ao direito romano e às Escrituras. O estudo sobre os primeiros, levou à curiosidade sobre os costumes e as tradições legais dos países, e teve como conseqüência uma valorização da história de cada um deles. Já a análise dos textos bíblicos, visava a reconstruir historicamente o momento em que cada doutrina havia surgido. O inglês John Colet (1467-1519) foi pioneiro desses estudos bíblicos no Norte, mas Erasmo foi, sem dúvida, o humanista mais ilustre a se dedicar a eles (SKINNER, 1996).

Além do interesse pelas técnicas filológicas, originado pela influência do Humanismo italiano, os eruditos do Norte dedicaram-se a alguns gêneros literários já tradicionais na Itália, como os tratados educacionais e os “espelhos dos príncipes” – sobre os quais falaremos mais tarde – e compartilharam alguns ideais, como, por exemplo, o do aconselhamento dos governantes pelos homens sábios. Essa importante questão foi muito discutida e gerava um debate entre os humanistas: seria mais digno dedicar-se ao *otium* (vida de estudos e contemplação) ou ao *negotium* (participação nos negócios públicos)? Idealmente, a resposta era a de que um homem sábio jamais deveria deixar uma vida dedicada à cultura para se envolver nas questões públicas, sempre permeadas de hipocrisia; mas, na prática, a maioria acabava discursando a favor da participação ativa nos negócios de governo. O principal argumento utilizado na justificativa era o de que o conhecimento deveria sempre servir para a utilidade do maior número de pessoas, e o homem culto que ajuda, com seus conselhos, a construir um governo ordenado e justo, está contribuindo para o bem público. Desse modo, temos que não apenas entre os italianos, mas também entre os humanistas do Norte, a carreira de secretário de Estado era bastante procurada, pois esses homens consideravam-se capacitados, pelo seu conhecimento das Humanidades, a servir de conselheiros políticos (SKINNER, 1996).

Todavia, os humanistas da Europa setentrional não apenas deram continuidade a determinadas discussões dos italianos, como também criticaram algumas posições defendidas por eles. Uma das críticas diz respeito à questão da guerra. Segundo os eruditos do Norte, ela possuía um papel de destaque na vida italiana, aparecendo como meio legítimo de fazer política, como complemento do ofício do estadista; este posicionamento era condenado, pois a guerra, até mesmo a

chamada “guerra justa”, era considerada fratricida, portanto má. Não nos esqueçamos de que o Norte caracterizou-se por aquele tipo de Humanismo denominado “cristão”, e pairava, entre grande parte de seus primeiros representantes, essa preocupação com os valores teológicos de Bem e Mal. Erasmo, por exemplo, considerava a guerra, especialmente entre os povos cristãos, como um mal a ser combatido, e sobre isso ele vociferou: “Todas as desculpas à parte, a ambição, a ira e o desejo de roubar são a base das guerras cristãs.” (ERASMUS, 2004, p. 176).

Ainda no âmbito da política, e relacionada a essa particularidade do Humanismo do Norte, detectamos a crítica quanto à aceitação, por parte dos italianos do Quatrocentos, da possibilidade de que o governante pudesse abandonar as ações virtuosas, fosse por interesses próprios ou da comunidade, e tomar atitudes repreensíveis do ponto de vista moral. Isso porque tal atitude ia de encontro aos conselhos que há tempos os humanistas cristãos vinham dirigindo aos seus reis e príncipes. Todavia, no século XVI, com a concretização do Absolutismo monárquico na Europa, essa prática tornou-se cada vez mais aceita, e mesmo entre os humanistas do Norte a defesa dos ideais de justiça e moralidade tornou-se irrealista, dando lugar, pouco a pouco, à noção de que a virtude é tão necessária quanto a prudência (SKINNER, 1996). A conhecida obra *O Príncipe*, de Nicolau Maquiavel (1469-1527) representou essa nova moralidade política, ao defender a idéia de que os fins, quando dignos, justificam os meios utilizados para alcançá-los.

A preocupação com a moral e as virtudes – não apenas voltada para os governantes, mas para a sociedade em geral – foi bastante típica do movimento humanista, principalmente no Norte, mas não apenas lá. Ela estava intimamente ligada à discussão sobre o ideal de formação do homem e, conseqüentemente, à valorização da razão humana. Podemos, inclusive, dizer que tal discussão é um dos traços característicos não apenas do Humanismo, mas do período renascentista como um todo, pois levou a importantes apontamentos sobre educação, os quais marcaram o início da Modernidade. Passemos agora a esse assunto.

#### 2.4. Educação na Europa Renascentista

Antes de tratarmos da educação no Renascimento – analisando alguns de seus aspectos organizacionais e dos ideais que a permeavam – vamos especificar com que significado, exatamente, esse termo será aqui utilizado. Sabemos que o conceito de educação pressupõe a prática educativa intencional, direta ou indireta, sobre as pessoas, com o objetivo de formá-las; e que o conceito de pedagogia se refere à reflexão científica acerca de tal prática (LUZURIAGA, 1984). Nesse trabalho, estamos entendendo educação como o conjunto de saberes que se cultivava naquele momento histórico – e de que modo era transmitido (onde, quando, com que métodos) – bem como as reflexões teóricas em torno da formação humana e cultural do indivíduo. Por isso, utilizaremos os termos “educação” e “pedagogia” como sinônimos, ambos com o amplo significado explicitado acima. Iremos considerar aqui, também, ainda que menos detidamente, algumas das instituições sociais educativas. Assim, caberá falarmos tanto das disciplinas universitárias, quanto das corporações de ofício ou da formação ideal para os príncipes; mas o que nos interessa é, sobretudo, o ideal renascentista de formação do homem.

Como já vimos, a civilização renascentista foi marcada por grandes transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, e foi, ela mesma, produto dessas transformações. Em seu âmbito sócio-cultural, para o qual nos voltamos, vimos que novas idéias sobre o homem, a sua razão e a sua natureza foram surgindo e se ampliando cada vez mais intensamente. A partir dessa outra visão que se desenvolveu a respeito do mundo e da Humanidade, alguns indivíduos começaram a refletir sobre a formação ideal para esse homem novo, que deveria estar consciente do seu valor, de seu potencial criativo, e da necessidade de se livrar do “obscurantismo intelectual” que, segundo eles, reinara até então. Coube aos eruditos do Renascimento – em sua maioria humanistas – a tarefa de elaborar esses ideais educativos e apontar caminhos para sua realização. Para compreendermos melhor as transformações ocorridas, e também as continuidades, voltemo-nos um pouco para o período final da Idade Média, quando algumas mudanças que marcaram a Modernidade já apontavam no horizonte.

O feixe de saberes que dominou a erudição de fins da Antigüidade até o século XIV, aproximadamente, estava representado pelas chamadas “sete artes liberais”, divididas em *trivium* – gramática, lógica e retórica – e *quadrivium* –

aritmética, geometria, música e astronomia (MANACORDA, 2002).<sup>11</sup> Essas disciplinas haviam constituído, entre os gregos antigos, um plano de estudos para a educação primária e secundária, que era considerado como um curso introdutório para o estudo da filosofia. No Ocidente latino, onde ainda não existia o ensino de filosofia como matéria independente, elas consubstanciaram o plano de estudos central, sendo as disciplinas de gramática e de retórica as que mais se destacaram.

Após a cristianização do Ocidente, e por toda a Idade Média, o ensino ficou em grande parte nas mãos do clero, e as escolas mais importantes dependiam dos mosteiros; nelas, a instrução continuou a se estruturar sobre as sete artes, e os estudos retóricos e, especialmente, os gramáticos permaneceram ocupando lugar de destaque (DÜRKHEIM, 1995; BECHARA, 1999). Nesses estudos, estava incluída a leitura e a interpretação de alguns clássicos latinos, geralmente poetas, mas também, e principalmente, das Escrituras e da teologia cristã (KRISTELLER, 1993). Os clássicos gregos só passaram a ser traduzidos e utilizados mais efetivamente a partir do século XIII e, dentre os autores traduzidos, Aristóteles foi a presença mais marcante.

Também no século XIII, e não por mera coincidência, foi que se desenvolveram as Universidades; na realidade, as primeiras surgiram já no início do século XII, a partir do desenvolvimento de escolas urbanas laicas e da evolução das escolas das catedrais,<sup>12</sup> e foram crescendo constantemente nos séculos seguintes.<sup>13</sup> Ainda no Duzentos, a tradição das sete artes liberais foi deixando de ser o centro dos planos de estudo, e as matérias que as compunham passaram a constituir uma espécie de curso preparatório que, ao conferir ao estudante o título de mestre, tornava-o apto para a carreira de professor ou para seguir os estudos universitários avançados, formados pelas faculdades de Teologia, Direito e Medicina. (KRISTELLER, 1993; QUEIROZ, 1999). Por essa época, a Escolástica estava em franco desenvolvimento, e seus temas – girando sempre em torno do embate entre

---

<sup>11</sup> Para uma discussão acerca de cada uma das sete artes liberais, ver: FRIAÇA, Amâncio, et al. **Trivium e Quadrivium: as artes liberais na Idade Média**, 1999.

<sup>12</sup> As escolas das catedrais surgiram, aproximadamente, a partir do século VI, com o objetivo de formar o clero secular, mas foi a partir do século IX que elas se desenvolveram efetivamente. Eram assim chamadas porque se instalavam próximas às Igrejas em que os bispos tinham suas cátedras. Cf. CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**, 1999, p. 159.

<sup>13</sup> Sobre as origens das Universidades e sua organização na Idade Média, ver: DÜRKHEIM, E. **A evolução pedagógica**, 1995, p. 67-155. O autor faz uma interessante análise acerca de como as escolas das catedrais, através da associação de seus professores e estudantes, formaram corporações que, posteriormente, viriam a se organizar como Universidades (*Studium generale*). Essa instituição, aliás, consubstancia-se na maior herança intelectual deixada pela Idade Média.

fé e razão – bem como seu método de ensino, centrado na dialética, estabeleceram-se nas Universidades, e nelas se concretizaram de tal forma que, mesmo após duras críticas, permaneceram em vigor por todo o Renascimento.

Todavia, a Universidade foi também, como vimos, o espaço em que os primeiros humanistas surgiram e puderam levar adiante seus estudos, inclusive contrários aos dos escolásticos em vários aspectos. A partir do desenvolvimento dessa instituição, que se transformou no mais importante centro educativo do Ocidente, os humanistas adquiriram reconhecimento e prestígio, nos âmbitos intelectual e social, a ponto de ambicionar a transformação do sistema educacional, especialmente ao longo dos séculos XV e XVI.

A primeira mudança que podemos notar, já desde o aparecimento dos primeiros humanistas, é uma revalorização dos estudos clássicos literários – gramaticais e retóricos – que se encontravam em declínio desde o desenvolvimento das Universidades e do escolasticismo, quando a dialética ocupou posição de destaque. Podemos perceber essa revalorização ao analisarmos o programa humanista de educação e cultura, que se concretizou a partir do século XV e ficou conhecido pelo nome de *studia humanitatis*. Como vimos, esse programa era composto pelas disciplinas de gramática, retórica, poesia, história e filosofia moral; quando o comparamos ao programa anterior das sete artes liberais, vemos que a gramática e a retórica perderam seus laços de dependência com a lógica (dialética) e com as disciplinas matemáticas do *quadrivium*, assumindo posição central; já a poesia e a história, antes subordinadas aos estudos retóricos e gramáticos, foram reconhecidas e valorizadas como atividades independentes, e a filosofia moral – uma das três partes da filosofia antiga – foi integrada ao campo de estudo dos humanistas, que também se voltaram ao tema da formação moral do homem (KRISTELLER, 1993). Além disso, uma das mudanças mais importantes foi que, em um nível muito mais elevado do que antes, o estudo de todas essas disciplinas teve como base os autores clássicos.

Esse programa cultural deixa transparecer o ideal humanista de uma cultura literária diferente daquela que vigorava entre os gramáticos medievais, especialmente pela dimensão clássica. Os humanistas voltaram-se para os textos da Antigüidade com afinco e, em seu esforço de recuperação dos ideais clássicos, possibilitaram um conhecimento dos *auctores* latinos muito mais significativo que o obtido pelos seus antecessores. Além disso, através de suas traduções ao latim,

contribuíram imensamente para o conhecimento dos textos gregos antigos. Esse contato profundo com os clássicos, através de uma abordagem filológica, permitiu que os humanistas superassem o uso medieval, puramente estilístico, dessas fontes, pois tal abordagem

[...] significava restauração lingüística dos textos, sua interpretação não alegórica (como tinha feito a Idade Média), mas histórica, capaz de contextualizá-los e de colher seu significado mais genuíno, ligado ao seu tempo histórico. [...] Certamente que não se trata apenas de restaurar textos, mas também de fazê-los falar aos contemporâneos, de dialogar diretamente com eles, para nutrir-se de seu espírito cultural e para encontrar modelos (políticos, literários, filosóficos) a serem revividos na contemporaneidade. (CAMBI, 1999, p. 239).

Assim, temos que a recuperação da literatura clássica, através dos *studia*, significou concomitantemente uma recuperação do mundo clássico como modelo para a formação intelectual e moral do homem renascentista.

Encontramos as principais reflexões acerca desse ideal de formação na extensa literatura pedagógica produzida no Renascimento, tanto pelos pioneiros italianos quanto pelos outros humanistas europeus, que desenvolveram basicamente os mesmos temas de seus predecessores, especialmente a partir do início do século XVI. Francesco Petrarca (1304-1374), chamado comumente de “pai do humanismo”, é um exemplo da busca renascentista por modelos formativos na Antigüidade. Voltando-se para os tratados de Cícero, redescobriu o real objetivo da educação segundo o orador romano: formar o *vir virtutis*, o homem pleno de virtudes, que consegue, por meio dos estudos de filosofia e retórica, alcançar a sabedoria e a eloqüência. Esse ideal ciceroniano de formação humana pairou, em maior ou menor grau, por toda a Europa renascentista até, pelo menos, fins do século XVI, levando a uma preocupação com o tipo de ensino a ser implementado para a sua realização (SKINNER, 1996).

De modo geral, os humanistas propuseram uma educação em que os aspectos literário e moral fossem centrais e estivessem em equilíbrio. Quanto ao primeiro, podemos dizer que se caracterizou pela leitura e interpretação dos autores clássicos, principalmente dos oradores e dos poetas, com os objetivos de alcançar um conhecimento satisfatório das línguas consideradas cultas – o latim e o grego –, dominar a arte de bem falar, assim como obter modelos louváveis de estilo literário, pois não apenas o conhecimento das coisas era tido como necessário, mas também

a capacidade de expressá-lo através de uma escrita elegante e culta. Como podemos perceber, a questão das línguas clássicas era de suma importância para os humanistas; eles insistiam em seu aprendizado e em seu uso constante, não apenas através da gramática, como também por meio da conversação. Devemos recordar que essa insistência estava relacionada com a crítica que eles faziam às Universidades e, especificamente, aos escolásticos pelo ensino exclusivamente formal do latim, realizado sem o contato direto com os textos clássicos e sem uma análise filológica destes (CAMBI, 1999).

Tal análise, cujas características comentamos acima, se fazia indispensável não apenas para a utilização literária dos textos da Antigüidade, mas também para a extração de exemplos morais, que constituíam a outra face da educação humanista. Isso se dava, principalmente, através dos estudos históricos, visto que por meio deles se poderia obter conhecimento dos grandes feitos da Humanidade. Os humanistas estavam desenvolvendo uma nova visão da história, mais condizente com o contexto renascentista de intensas transformações; por isso, abandonaram a tese agostiniana que afirma que a história é formada pela sucessão dos propósitos divinos para a humanidade, e se voltaram para a visão clássica aristotélica, segundo a qual a história é formada por ciclos recorrentes (SKINNER, 1996). Nesse caso, através do estudo do passado, os homens poderiam refletir sobre as causas dos acontecimentos positivos e negativos, agindo para difundi-las ou evitá-las, dependendo da situação. Além disso, poderiam retirar exemplos de virtudes e de vícios, para imitarem os primeiros e fugirem dos segundos. Essa crença no valor prático dos estudos históricos foi defendida pela maioria dos humanistas ao longo do período renascentista, especialmente pelos conselheiros políticos do Quinhentos.

Embora fossem centrais, essas propostas para a utilização pedagógica dos clássicos não eram as únicas; de acordo com vários humanistas, os autores antigos deveriam ser relacionados, sempre que possível, não apenas com a gramática, com a retórica e com a filosofia moral, mas com todas as demais disciplinas que compunham o saber da época – medicina, jurisprudência, filosofia natural, entre outras – bem como com as questões da vida cotidiana. Todavia, para poder alcançar esse nível de excelência intelectual, que caracterizava o ideal educativo dos humanistas, faziam-se necessárias algumas condições. Primeiramente, era indispensável, por parte do estudante, um profundo desejo de conhecimento, o que possibilitaria o seu afino e o seu empenho nos estudos. Tal desejo poderia,

segundo os humanistas, ser facilmente estimulado, pois eles acreditavam que o homem possuía naturalmente a aptidão para o aprendizado, afinal era a Razão que o distinguia dos demais seres vivos. Assim sendo, outra condição ideal era a de que desde a mais tenra idade as crianças fossem iniciadas no processo educativo, para que, aproveitando-se de sua ânsia natural pelo saber, os mestres pudessem desenvolver nelas o amor pelas virtudes e pelo conhecimento sadio, evitando que maus hábitos se instalassem definitivamente (CAMBI, 1999).

Aliás, já desde fins da Idade Média, a criança vinha adquirindo um papel central na família, e mesmo na sociedade, pois estava deixando de ser vista como um pequeno adulto e começando a ser entendida em suas especificidades biológicas e psicológicas. Tal mudança de perspectiva também se refletiu nas discussões sobre o processo educativo e na organização escolar. Percebemos esse fato quando nos voltamos para outras recomendações feitas pelos educadores humanistas, como, por exemplo, aquelas que diziam respeito à atenção e ao cuidado que pais e mestres deviam ter para com a formação das crianças e também dos jovens. Caberia aos primeiros a preocupação com a educação dos filhos e o empenho em oportunizá-la; aos segundos, pertenceria a tarefa importantíssima de conduzir seus discípulos a uma boa formação. Para cumpri-la, esses mestres deveriam possuir amor e respeito pela infância e pela juventude, sabendo perceber suas características e necessidades específicas, além, é claro, de ter uma sólida formação moral e um vasto conhecimento dos clássicos (CAMBI, 1999).<sup>14</sup>

De modo geral, essas e outras orientações estavam presentes não apenas nos tratados pedagógicos, mas também na prática dos preceptores humanistas. Alguns deles chegaram inclusive a abrir escolas – foi o caso de dois dos mais renomados mestres do Renascimento, os italianos Guarino Guarini (1374-1460) e Vittorino de Feltre (1378-1446), cujas práticas, inspiradas pelos *studia humanitatis*, serviram de ponto de partida para algumas posteriores discussões sobre educação. Embora não tenham deixado documentos escritos específicos sobre suas concepções de formação ideal do homem, elas foram estudadas através de cartas e vários testemunhos da época.

---

<sup>14</sup> Sobre o papel da criança nas relações familiares e sociais à época renascentista, ver: ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**, 1978; ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**, 1994; BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos C. de; KULHMAN JR., Moysés. **Os intelectuais na história da infância**, 2002. p. 11-60.

No tocante à escola de Guarini, predominavam os estudos de gramática, principalmente latina, de retórica e de história, com base na leitura de clássicos como Virgílio, Cícero, Platão e Aristóteles, para citar os fundamentais. O método mais apropriado para o estudo dos autores antigos, segundo esse mestre humanista, seria a leitura cuidadosa e aprimorada de seus escritos, seguida por exercícios constantes, que levariam a uma memorização do conteúdo e à capacidade de expressá-lo de maneira culta e elegante. Além do cultivo da mente, através do exercício intelectual, também aparece como essencial o cultivo do corpo, ou seja, o cuidado com a sua saúde e o seu vigor; para essa educação corporal recomendava-se a prática de atividades físicas em geral: ginástica, caça, natação, jogos com bola, danças, passeios, etc. (CAMBI, 1999).

Essa preocupação com a formação de um homem desenvolvido tanto em suas capacidades intelectuais quanto físicas, aparece igualmente no ideal pedagógico de Vittorino de Feltre. Esse educador, cuja escola exerceu muita influência na época, devido à fama e ao respeito por ele adquiridos, enfatizava uma formação literária, com base nos estudos retóricos e gramaticais ligados à leitura dos clássicos, embora, ainda que de modo apenas complementar, ensinasse também as disciplinas matemáticas do *quadrivium*. Além desse detalhe, o que caracterizava sua pedagogia era uma preocupação com a formação moral que, todavia, seria realizada através do ensinamento das virtudes cristãs e das práticas religiosas – isso mostra que muitos humanistas, embora idealizassem o Mundo Antigo, não renegaram o cristianismo (CAMBI, 1999).

Exceto por algumas particularidades, pertencentes ao pensamento de um ou outro humanista, podemos identificar um conjunto de idéias comuns sobre a formação do homem nas teorias e nas práticas do Humanismo. Vimos, até agora, a preocupação central com uma educação literária e moral, baseada no estudo filológico dos clássicos gregos e latinos, inclusive dos clássicos cristãos, e cujo início deve-se dar na mais tenra infância, incentivado pelos pais e por mestres virtuosos; vimos também que o cultivo da mente deveria estar em harmonia com a manutenção de um corpo saudável e vigoroso. Mas, para completar o ideário humanista relativo à educação, temos de citar pelo menos mais três conselhos dirigidos aos companheiros de profissão e aos discípulos. Aos primeiros, recomendava-se avaliar os estudantes individualmente, em suas especificidades e em seus interesses, visto que, em cada caso, o processo de aprendizagem seria

diferente. Aconselhava-se, também, a não utilização de castigos físicos, especialmente em relação às crianças, pois tal método era considerado ineficiente – mais eficaz seria repreendê-las verbalmente e/ou privá-las de coisas por elas apreciadas. Aos discípulos, a exortação dizia respeito à necessidade de uma vida ordenada, cujo tempo deveria ser racionalmente distribuído, para que se realizassem satisfatoriamente todas as tarefas (CAMBI, 1999). Esse modelo educativo foi aceito em muitas escolas e colégios fundados em toda a Europa, principalmente a partir do século XVI.

Contudo, duas observações a respeito dos humanistas e de seu ideal de formação precisam ser feitas. Em primeiro lugar, embora tenham elaborado uma crítica contundente à filosofia escolástica em geral, bem como aos temas e aos métodos de ensino propagados por seus seguidores, visando a impor as normas e os modelos do Humanismo a todas as esferas do saber, a realidade é que não conseguiram substituir efetivamente seus opositores, especialmente no âmbito das Universidades, visto que aí os escolásticos continuaram a dominar por todo o período renascentista, principalmente nos campos da lógica/dialética e da filosofia natural (KRISTELLER, 1993). Porém, esse dado não desmerece a função de vanguarda intelectual desempenhada pelos humanistas, nem os esforços envidados por eles para transformar o sistema educativo da época, até porque, mesmo não desbancando totalmente os escolásticos, eles conseguiram exercer influência, em maior ou menor grau, sobre o campo de erudição a sua volta.

Em segundo lugar, temos de ressaltar que o programa cultural e educativo elaborado pelos humanistas era limitado, no sentido de que não era dirigido para o conjunto da sociedade, mas apenas para uma parte, constituída pela aristocracia e pelas mais poderosas famílias burguesas. O povo, de modo geral, era analfabeto; quando muito, possuía os rudimentos da leitura e da escrita. Sua educação se dava de maneira informal, não letrada, e se concretizava no conjunto de experiências adquiridas no cotidiano – no contato familiar, nos ritos festivos, religiosos ou não, nos ciclos pictóricos, mas, principalmente, no trabalho no campo ou nas cidades. As corporações de ofício, por exemplo, desenvolvidas concomitantemente ao renascimento comercial e urbano que ocorrera no século XI, foram fundamentais para a educação das classes populares no Renascimento. Segundo Cambi (1999, p. 175), as corporações

[...] desempenham um papel fundamental na sociedade e nos próprios processos educativos, tornando-se o lugar da formação profissional. Esta se articula segundo princípios técnicos e ético-sociais que são assimilados não só pelo aprendizado, mas também pela participação na vida da corporação, o estudo de seus estatutos, o respeito às suas regras, que dizem respeito não apenas aos 'segredos' do ofício, como também aos comportamentos individuais e sociais a assumir.<sup>15</sup>

Assim, os artesãos que se uniam nessas associações garantiam sua sobrevivência econômica ao mesmo tempo em que aprendiam códigos de conduta profissional e social; estes, por serem distintos daqueles ensinados pela Igreja, tornavam-se indispensáveis ao desenvolvimento de uma mentalidade laica e racionalista, embora não, é claro, no sentido teórico-filosófico da cultura erudita.<sup>16</sup>

No extremo oposto à educação informal, na qual o povo se instruíra – baseada no senso comum e, especialmente, nas relações cotidianas de trabalho – encontramos a educação dirigida àqueles que estavam no topo da pirâmide social: os reis e príncipes. Os tratados pedagógicos elaborados especificamente para esses governantes reavivaram um gênero que se difundiu significativamente entre os humanistas, especialmente em fins do século XV e no século XVI – os chamados “espelhos dos príncipes”.<sup>17</sup> Tais obras, cuja tradição remonta ao século IX (DIAS, 1965), eram assim designadas porque os conselhos políticos e morais, apresentados de modo didático aos príncipes, serviriam como um espelho no qual eles deveriam ver sua imagem refletida.

Os humanistas acreditavam na existência de uma ligação estreita entre o bom governo e a educação do governante. Por sua formação nos *studia humanitatis*, e especialmente pelo conhecimento da filosofia antiga e da história, que eles julgavam ser a base da sabedoria prática, tais eruditos consideravam-se capacitados a aconselhar seus dirigentes. Muitos se dedicaram a essa função – alguns atuando como secretários, embaixadores ou ministros de seus Estados, outros elaborando os

<sup>15</sup> Sobre a formação de pintores e escultores no âmbito das corporações de ofício e sua oposição à formação acadêmica dos humanistas, ver: BURKE, Peter. **O Renascimento Italiano**, 1999, p. 65-87.

<sup>16</sup> Para uma discussão interessante sobre a formação propiciada pelas corporações de ofício, ver: MANACORDA, Mário. A aprendizagem nas corporações. In: **História da Educação**, 2002, p. 161-167.

<sup>17</sup> Algumas obras desse gênero (espelhos de príncipes) são comentadas em: BUESCU, Ana Isabel. A educação de príncipes e *niños* generosos. In: **Revista de História das Idéias**, 1998, p. 339-346. A autora enfatiza o tratado do espanhol Francisco de Monçon, dedicado ao príncipe português D. João.

livros de aconselhamento político, moral e educacional endereçados aos reis e príncipes (SKINNER, 1996).<sup>18</sup>

De modo geral, podemos dizer que essas obras continham uma idéia central: a de que um bom governo pode ser realizado quando seus chefes são estimulados a adquirir e a praticar o maior número possível de virtudes. Dessa maneira, temos que o ideal do *vir virtutis* ocupava posição central também no modelo de formação dos príncipes. Basicamente, o governante deveria seguir as virtudes por dois motivos: primeiramente, porque elas lhe auxiliariam a alcançar o objetivo maior de um governo, que seria a conservação do bem público; em segundo lugar, porque ao praticar as virtudes e ser um bom governante, o príncipe conseguiria atingir os ideais clássicos de glória, honra e fama, exaltados pelos humanistas, além de servir de exemplo moral a seus súditos. Entre as virtudes a serem cultivadas estavam desde as “cardeais”, definidas pelos moralistas da Antigüidade como sabedoria, justiça, temperança e fortaleza, até as “príncipescas”, consolidadas na liberalidade (generosidade), na clemência e na fidelidade à palavra dada. Havia, ainda, a virtude da devoção, mais particularmente realçada pelos “humanistas cristãos” do Norte do que pelos italianos (SKINNER, 1996).

Todavia, se a virtude, que se caracterizava pela soma de todas as qualidades supracitadas, era indispensável aos príncipes, fazia-se imprescindível o meio através do qual eles iriam obtê-la – a educação. Segundo os humanistas, especialmente os do Norte, uma formação estruturada sobre os *studia humanitatis*, principalmente sobre a retórica e a filosofia moral, seria o caminho mais eficaz para desenvolver nos governantes o gosto pelos sentimentos e atos virtuosos. Assim, não mais deveria haver aquela separação, existente na Idade Média, entre a formação dos fidalgos, voltada para o ofício das armas, e a formação dos membros do clero, direcionada para a cultura letrada. O governante deveria, como representante máximo do *vir virtutis* perante seus pares e seus súditos, unir em si os conhecimentos de um bom cavaleiro, mas também, e principalmente, hábitos virtuosos, adquiridos através dos estudos humanísticos.

A defesa da utilização de um currículo baseado nas disciplinas literárias e na filosofia moral como meio mais adequado à formação do homem renascentista, entretanto, não estava restrita aos “espelhos de príncipes”, mas também apareceu

---

<sup>18</sup>

Uma discussão interessante acerca do aconselhamento de reis e príncipes pelos sábios eruditos é feita por: BLACK, Antony. **El pensamiento político en Europa, 1250-1450**, 1996, p. 242-251.

nos tratados educacionais dirigidos, de forma mais ampla, àqueles que poderiam vir a ocupar cargos relevantes nos assuntos de governo e da Igreja: a nobreza e a alta burguesia. O humanista espanhol Juan Luis Vives (1492-1540) é considerado um dos maiores representantes desse gênero literário, o qual, segundo Skinner, estabeleceu “um padrão de instrução e um ideal de conduta que continuou amplamente admirado por três séculos, pelo menos” (1996, p. 232). Podemos dizer, então, que o estudo do pensamento pedagógico de Vives nos possibilitará compreender mais concretamente os ideais educativos humanistas de inícios da Modernidade, o que se consubstancia em nosso objetivo central.

### 3. JUAN LUIS VIVES

Antes de tratarmos especificamente do pensamento vivista acerca da educação, e de suas relações com o Humanismo e com o contexto renascentista, faz-se necessário apresentar a vida, bem como a imensa e variada obra, desse erudito tão importante e, ao mesmo tempo, pouco conhecido entre nós. Realizaremos, aqui, não uma extensa descrição de todos os fatos que preencheram sua existência, mas, sim, uma “biografia intelectual”, ou seja, privilegiaremos o enfoque às relações de Vives com as instituições e o círculo de erudição da época. Buscaremos, também, fazer um apanhado geral de todas as suas obras, enfatizando as mais importantes. O objetivo é demonstrar a significativa participação desse humanista no contexto cultural da Europa renascentista, o que justifica a sua escolha como fonte de pesquisa para esse trabalho.

#### 3.1. Vida

1492. Esse foi o ano do nascimento de Juan Luis Vives, aos seis dias do mês de março, no reino de Valência, sob a Coroa de Aragão. Esse foi, também, o ano emblemático da formação do Estado Nacional espanhol,<sup>19</sup> através da unificação política, territorial e religiosa que vinha se desenvolvendo na península ibérica sob o ferrenho comando dos Reis Católicos, Fernando de Aragão (1452-1516) e Isabel de Castela (1451-1504), desde seu casamento em 1469. Os monarcas venceram – ora com autoritarismo, ora com diplomacia – a resistência dos senhores feudais, acostumados com certos poderes e liberdades, bem como a autonomia das cidades, impondo a todos a autoridade suprema da união das duas Coroas (ALVÁREZ; PECHARROMÁN, 2000). Todavia, o ano de 1492 foi especialmente significativo no processo de unificação religiosa, pois presenciou a Reconquista cristã de Granada, ao sul da península, onde desde o século XIII encontrava-se o último reduto muçulmano do território ibérico. Os mouros, como eram chamados pelos espanhóis, se viram entre dois caminhos: aceitar o batismo na fé cristã ou partir o mais

---

<sup>19</sup> Para uma análise política, econômica e sócio-cultural da Espanha quinhentista, ver: PÉREZ, Joseph. **La España del siglo XVI**, 2002. O autor apresenta uma rica seleção de textos da época.

rapidamente possível de Castela. Ainda no ano da descoberta do Novo Mundo por Cristóvão Colombo – o que só veio a fortalecer ainda mais os monarcas espanhóis que o patrocinaram – um outro fato relevante para a desejada unidade religiosa ocorreu: a mesma opção dada aos mouros foi apresentada aos judeus, e aqueles que não aceitaram o batismo, convertendo-se em cristãos-novos, foram expulsos. Aqueles que ficaram, mouros ou judeus, passaram a ser vigiados constantemente por uma instituição que havia sido estabelecida em Castela no ano de 1478, pelo Papa Sixto IV, e que estava sob domínio quase total dos Reis Católicos: a temível Inquisição (GREEN, 1984).

Ter em mente esse contexto espanhol de fins do século XV e, mais especificamente, os marcantes fatos ocorridos no ano de 1492, faz-se necessário para compreendermos alguns rumos tomados pelo ilustre humanista, bem como alguns de seus pensamentos. Utilizaremos aqui, como base para as afirmações sobre os principais momentos de sua vida e sobre suas obras e concepções, o ensaio biobibliográfico de Lorenzo Riber, intitulado *Juan Luis Vives, valenciano*, que se encontra no início de uma das edições mais conhecidas das Obras Completas do autor.<sup>20</sup>

Juan Luis Vives nasceu em uma família de linhagem nobre, mas de poucos recursos. Descendente de judeus conversos, veio ao mundo justamente naquele ano fatídico para todos os não-cristãos da Espanha. Contudo, seus familiares não sentiram de imediato as tribulações pelas quais os judeus passavam naquela época, pois a conversão dos Vives datava de fins do século XIV, tendo iniciado com seu avô paterno. Sentindo-se talvez mais seguros por conta disso, seus pais, Luis Vives e Blanca March, permaneceram na Espanha, e foi em Valência que o pequeno Juan Luis recebeu sua primeira formação. Após a aprendizagem das primeiras letras, em uma escola que não se sabe ao certo qual foi, mas a cujo mestre o autor nomeia simbolicamente de Filopono (amigo do trabalho, em grego),<sup>21</sup> Vives ingressou na Universidade de Valência (*Estudio General*, como se falava em língua catalã), aos quinze anos. Ali recebeu instrução na gramática latina, através dos mestres Jerônimo de Amiguet e Daniel Siró, e na grega, ensinada por Bernardo Navarro. Em 1507, a obra *Arte de la gramática latina*, do renomado humanista espanhol Élio

---

<sup>20</sup> RIBER, Lorenzo. Juan Luis Vives, valenciano. In: VIVES, Juan Luis. **Obras Completas**. Tomo I. Madrid: M. Aguilar, 1947, p. 13-255.

<sup>21</sup> A referência a Filopono aparece no diálogo “Presentación del niño a la escuela”, que compõe a obra pedagógica “Ejercicios de lengua latina”. In: VIVES, **Obras Completas**, tomo II, 1948, p. 885.

Antônio de Nebrija, foi introduzida na Universidade valenciana, causando insatisfação nos mestres mais tradicionais devido às críticas feitas ao latim barbarizado dos escolásticos. Amiguet foi um dos que receberam a obra nebrijense com aversão, instigando seu discípulo a escrever contra ela. Todavia, esse primeiro escrito de Vives não é conhecido, e sabe-se que, mais tarde, ele se retratou ao elogiar Nebrija em algumas de suas obras.

Apesar de Valência consistir, àquela época, em um bastião do escolasticismo, aparentemente Vives não se deixou influenciar e seguiu o caminho dos métodos humanistas. Segundo Riber (1947, p. 25),

É admirável que metido como estava no atoleiro escolástico, e na flor de sua primeira obra, escrevera em puríssimo latim seus opúsculos precoces, isentos de solecismos e de barbaridades, demasiado freqüentes naquela época em toda Europa por culpa dos professores vândalos.

Esses opúsculos precoces aos quais se refere Riber, são as primeiras obras do autor: “Triunfo de Cristo” (*Christi Iesu triumphus*) e “Ovación de la Virgen Madre de Dios” (*Virginis Dei parentis ovatio*), ambas escritas em 1514, em Paris, e ali publicadas provavelmente no mesmo ano.

Vives havia saído da Espanha e rumado para Paris em 1509, aos dezessete anos. Para essa partida surgem, basicamente, duas justificativas às quais recorrem aqueles que sobre ele escrevem. A primeira diz respeito a uma peste que se espalhou por Valência em 1508, trazendo perigo à saúde e transtornos à vida escolar. Essa epidemia, inclusive, levava sua mãe à morte. Receando ter seus estudos prejudicados, o jovem teria viajado à França para concluir sua formação. A segunda explicação encontrada seria aquela que se refere à situação inóspita dos judeus conversos na Espanha. A viagem de Vives seria, nesse caso, uma fuga. Como vimos, a perseguição aos judeus e o controle dos cristãos-novos por parte da Inquisição se enrijeceram a partir da unificação espanhola sob os Reis Católicos. Para termos uma idéia das condições em que viviam, basta dizer que nessa época proliferaram certos “estatutos de pureza de sangue”, que proibiam a admissão, em corporações laicas ou religiosas, de todos aqueles que tivessem origem judaica. Além dessas interdições, justificadas moralmente pelos inquisidores, os conversos eram vítimas de difamações e descrédito, ainda que sua nova fé tivesse sido abraçada com sinceridade (DEFORNEAUX, s/d). Todavia, a realidade é que não

podemos dizer com certeza qual foi o motivo da partida de Vives, pois não existem dados suficientes para que se faça uma afirmação; o que existem são hipóteses e probabilidades.

A estada de Juan Luis Vives em Paris foi de três anos. Nesse período, ingressou na Universidade de Sorbonne, dedicando-se a estudos teológicos e filosóficos e seguindo os cursos dos Colégios de Beauvais e Montaigu. Ao que parece, o humanista não se entusiasmou muito com o círculo intelectual de Paris, dominado pelos dialéticos escolásticos. Além disso, por volta de fins de 1511, as relações entre o rei da França, Luis XII, e o rei da Espanha, Fernando I de Aragão, se deterioraram e a situação dos espanhóis que viviam em Paris tornou-se incômoda. Provavelmente por esses dois motivos é que, em 1512, partiu para os Países Baixos, mais especificamente para a cidade de Bruges, na região de Flandres. Essa cidade seria, a partir de então, seu segundo lar, visto que nunca retornou à Espanha.

Em Bruges, cidade comercial e de intensa circulação de pessoas, Vives encontrou muitas famílias de origem ibérica. Essa situação se tornou ainda mais comum alguns anos depois, quando Carlos V<sup>22</sup> – cujos avós maternos eram os Reis Católicos – herdou os Países Baixos de sua avó paterna, Maria de Borgonha. Essa região passou, então, a ser dominada pelo imperador espanhol, o que talvez tenha feito Vives se sentir mais perto de sua pátria. Quanto à sua origem judaica, não teve ali problemas mais sérios, pois, embora vivendo sob domínio espanhol, a perseguição inquisitorial aparentemente só se fez sentir naquela região muito após a data da sua morte (NIETO SANJUAN, 1997).

Instalou-se Vives em casa de uma família valenciana, cujos chefes eram Bernardo Valldaura e sua esposa Clara de Servent. Os Valldaura possuíam três filhos, e foram esses os primeiros discípulos de nosso professor de Humanidades. Margarida, uma das filhas, viria a ser, mais tarde, sua esposa. Nessa época, conquistou importantes amizades, como a do jurisconsulto Francisco Cranevelt e a do famoso médico Juan Martínez Población. Embora bem instalado e perfeitamente adaptado em Bruges, Vives fez, ao longo de toda a vida, inúmeras e longas viagens, das quais sempre retornava à cidade querida que o acolhera. Uma dessas viagens

---

22

Para uma biografia dessa importante figura política do século XVI, tanto para a Espanha quanto para a Europa, ver: BRAUDEL, Fernand. **Carlos V y Felipe II**, 2000, p. 33-94.

deu-se em 1514, quando passou a Páscoa em Paris e elaborou seus primeiros opúsculos, os quais já citamos.

Não se conhece os caminhos que Juan Luis Vives trilhou nos três anos que se seguiram. Em 1517, devido à fama de sua erudição, foi escolhido como preceptor (educador) de Guilherme de Croy – bispo de Cambrai aos dezoito anos e arcebispo de Toledo aos dezenove. Esse jovem precoce era sobrinho do Senhor de Chièvres, futuro ministro de Carlos V. Com seu discípulo, Vives fez algumas viagens por províncias da atual Bélgica. Por essa época, quando de folga de seus deveres como preceptor, escreveu algumas outras obras, tais como as “Meditaciones sobre los siete salmos penitenciales” (*Meditationes in septem psalmos paenitentiales*), a “Fábula del hombre” (*Fabula de homine*), a “Alma del anciano” (*Anima senis*), a “Introducción a las ‘geórgicas’ de Publio Virgilio” (*In Georgica Vergilii*), o “Horóscopo de Jesucristo” (*Genethliacon Iesu-Christi*), entre outras.

Em 1519, Vives ainda se encontrava em Flandres, na cidade de Louvain, que àquela época era habitada por vasta população estudantil vinda de todas as partes da Europa. Com a eleição de Guilherme de Croy para arcebispo de Toledo, o humanista começou a lecionar na Universidade de Louvain, graças a seu talento e suas relações pessoais. Seu curso consistia na explicação da *História Natural*, de Plínio, e das *Geórgicas*, de Virgílio. Esse foi um período especialmente marcante na vida de Juan Luis Vives, pois foi quando conquistou a admiração e a amizade de importantes eruditos, como Erasmo de Roterdã, com o qual travou inúmeros diálogos por meio de epístolas, e Adriano de Utrecht, que mais tarde viria a ser Papa sob o nome de Adriano VI. Após a publicação da obra “Contra los seudodialécticos” (*Adversus pseudodialécticos*), de 1520, Vives conquistou o apreço do mais importante humanista inglês, sir Thomas More (1478-1535), que o conhecera por intermédio de Erasmo, amigo de ambos. Como veremos, More ajudaria o humanista, algum tempo depois, a adentrar no âmbito intelectual da corte inglesa. Foi nessa época também que conheceu a Guilherme Budé (1468-1540), um dos mais renomados humanistas franceses, e passou a manter com ele correspondência. Segundo Riber (1947, p. 46),

Erasmus, Budé, Luis Vives na Europa de seu tempo, encarnavam o triunvirato do saber; pontífices os três, sem inveja nem discórdia, daqueles serenos templos da doutrina antiga que Lucrecio celebrou.

A Budé atribuía-se o engenho; a cópia fluente do dizer atribuía-se a Erasmo; a Vives atribuía-se o são e robusto juízo.

O círculo de amizades entre os humanistas era de grande utilidade, coletiva e individual, pois auxiliava tanto no tráfego das idéias gerais, quanto na difusão da fama deste ou daquele intelectual. Para Vives, especificamente, as relações travadas em Louvain tiveram papel essencial: colocaram-no em maior contato com as idéias inovadoras do Humanismo, fazendo-o livrar-se de vez da formação escolástica inicial.

Foi Erasmo quem, com o objetivo de agilizar a produção de edições críticas das obras dos Santos Padres, convidou Vives a entrar em uma de suas mais difíceis empreitadas: elaborar um comentário acerca da obra *De Civitate Dei* (Cidade de Deus), de Santo Agostinho. Tão logo o trabalho começou, no início de 1521, o humanista perdeu seu mecenas e protetor, Guilherme de Croy, morto em um acidente eqüestre. Tal fato, aliado a uma súbita enfermidade, desestruturou a estabilidade na qual se encontrava Vives, que teve o seu já espinhoso trabalho retardado. Por essa época, se viu obrigado a retornar a Bruges, para se recuperar, e ali foi acolhido em casa do espanhol Pedro de Aguirre. Retornou alguns meses depois a Louvain, onde terminou quebrantado os seus “Comentários” (1522), os quais dedicou ao rei Henrique VIII, da Inglaterra.

O período que se seguiu foi, para Juan Luis Vives, marcado por dificuldades financeiras devido a alguns contratemplos na publicação da obra que acabara de terminar. Viajou a Bruges novamente, pois na ocasião Carlos V passaria por lá, e era sua intenção conseguir alguma pensão por parte do Imperador, o que não aconteceu. Para piorar sua condição, por conta de um mensageiro mal intencionado, o humanista deixou de receber uma oferta, feita pelo Duque de Alba, que lhe propunha ser preceptor de seus netos residentes na Espanha. Vives ficou muito abalado com a perda da oportunidade, já que sua situação financeira não era das melhores. Por isso mesmo é que nos parece estranha a sua recusa, ainda em 1522, em ocupar a cátedra que pertencia a Élio Antônio de Nebrija na Universidade de Alcalá de Henares, cátedra esta que vagara por ocasião da morte desse precursor do Humanismo espanhol. O motivo mais provável seria o medo da perseguição aos descendentes de judeus, que parecia ainda mais acirrada. Todavia, mais uma vez, nenhuma afirmação concreta pode ser feita.

Em 1523, Vives escreveu uma de suas mais importantes obras, de conteúdo moral e pedagógico, intitulada “Formación de la mujer cristiana” (*De institutione feminae christianae*), a qual dedicou à rainha da Inglaterra, Catarina de Aragão, e que seria publicada somente em 1524, em Louvain. Essa dedicatória, somada àquela que fizera ao rei inglês quando da publicação de seus Comentários à obra de Santo Agostinho, bem como a amizade com o ilustre humanista e político Thomas More, influenciaram no êxito profissional alcançado por Vives na Corte inglesa. Lá chegando, foi muito bem recebido por indivíduos intelectual e politicamente destacados, tais como o cardeal e chanceler Wolsey, ex-aluno de Erasmo, e John Colet, renomado representante do “Humanismo Cristão”.

Foi professor do curso de Literatura Latina no Colégio de Corpus Christi, na Universidade de Oxford, onde explicava as obras de clássicos como Cícero, Quintiliano, Virgílio, Horácio, entre outros. Além disso, foi nomeado leitor da rainha Catarina e auxiliar na educação de sua filha, a princesa Maria, cujos preceptores foram Thomas Linacre e John Fetherstone. Para a princesa, então com sete anos, escreveu em 1523 um plano de estudos, em forma de epístola, intitulado “Pedagogia pueril” (*De ratione studii puerilis*), e dedicou-lhe, em 1524, uma obra de instrução moral chamada “Escolta del alma” (*Satellitium animi*). A partir da circulação dessas obras de caráter moral e pedagógico, dedicadas à rainha e à princesa da Inglaterra, foi que Vives conquistou a fama de educador, consolidada alguns anos mais tarde com a monumental obra “De las disciplinas” (*De disciplinis*), de 1531.

De 1523 a 1528, o humanista viveu na Inglaterra, ausentando-se às vezes para se dirigir a Bruges. Em uma dessas viagens, em maio de 1524, casou-se com a ex-aluna Margarida Valldaura (1504-1552). Tal casamento, que não lhe rendeu filhos, caracterizou-se por uma profunda amizade entre os cônjuges, e, em momento algum interferiu em seu exercício literário. Prova disso é que, em setembro de 1524, apenas quatro meses após o matrimônio, Vives terminou uma de suas mais famosas obras de caráter moral – “Introducción a la sabiduría” (*Introductio ad sapientiam*) – e pouco depois regressou à Inglaterra.

Foi nesse mesmo ano que se desenrolou um dos episódios mais obscuros da vida de Juan Luis Vives: a condenação à fogueira, pela Inquisição valenciana, de seu pai e de outros membros de sua família, sob a acusação de reincidir no judaísmo. Tal acontecimento – bem como a queima dos ossos de sua falecida mãe, sob a mesma acusação, em 1528 – não foi mencionado em nenhum de seus

escritos. O motivo desse silêncio não é conhecido com certeza, mas a interpretação histórica mais aceita é a de que esse foi o caminho encontrado por Vives para resolver a contradição de professar a religião que condenara sua família, e para viver em paz consigo e com a Inquisição (NIETO SANJUAN, 1997). Até porque, a partir de 1530, por ordem do Conselho Supremo do Santo Ofício, foram arquivados os nomes de todos aqueles que compareceram frente a seus tribunais, para que ficassem marcados ao longo das gerações (DEFORNEAUX, s/d). Tal medida, provavelmente contribuiu para o silêncio de Vives e fez de seu exílio definitivo, mais que uma opção, uma medida cautelosa.

Todavia, esse não foi o único infortúnio da vida do renomado humanista. Sua próspera e produtiva estadia na Inglaterra foi perturbada a partir do momento em que veio à tona a questão do divórcio de Henrique VIII e Catarina de Aragão, em 1527. Com base em uma passagem bíblica que afirma ser pecado tomar por esposa a mulher do próprio irmão<sup>23</sup>, o rei inglês apresentou à Igreja de Roma o pedido de anulação de seu casamento. Isso porque Catarina havia se casado, em 1501, com o irmão de Henrique, o príncipe Arthur, que falecera cinco meses depois, deixando-a viúva. A interpretação que o rei inglês fez para essa passagem foi contraditória, e tinha segundas intenções. Era de seu interesse separar-se de Catarina para casar-se com sua amante Ana Bolena, a qual, diferentemente de sua esposa, poderia vir a lhe dar filhos homens para herdar a coroa. Além disso, caso Roma não aceitasse o seu pedido, não seria nada desvantajoso para Henrique VIII romper com a Igreja, afinal isso lhe possibilitaria construir um Estado absolutista, sem interferência papal, e ainda livrar-se dos impostos cobrados pela Igreja e apropriar-se de bens eclesiásticos. Roma negou o pedido de anulação e o rei inglês declarou sua insubordinação ao dar continuidade ao processo do divórcio. Não nos esqueçamos que a Reforma Protestante, nesse momento, já estava bem adiantada na Europa, o que encorajou Henrique VIII a criar uma nova Igreja, a Anglicana, da qual se nomeou chefe supremo, em 1534.

Nesse turbulento contexto, Juan Luis Vives, que até o fim da vida declarou-se fiel à religião católica, ficou ao lado de sua compatriota, a rainha Catarina, que professava veementemente a mesma fé. Tal atitude, e o fato de ser o conselheiro da rainha na questão do divórcio, lhe custaram sua cátedra em Oxford, da qual o cardeal Wolsey lhe despediu, e até mesmo sua liberdade por seis semanas, tempo

---

<sup>23</sup> “Não descobrirás a nudez da mulher de teu irmão; é a própria nudez de teu irmão.” (Lv 18, 16).

no qual permaneceu em prisão domiciliar. Aconselhado por Catarina e ameaçado por Henrique VIII, Vives achou melhor voltar a Bruges, o que fez em 1528. Ao ser chamado pela rainha, em 1529, para elaborar a defesa a ser apresentada perante o tribunal que julgaria o caso, Vives se negou, alegando que o julgamento seria uma armadilha, e que o rei alcançaria seus objetivos, independentemente de qualquer defesa. Com essa postura, o humanista, que já havia perdido a pensão que o rei lhe dispensava anualmente, perdeu também o pagamento que provinha de Catarina.

Foi de Bruges que Vives acompanhou a oficialização do divórcio, em 1533, bem como a condenação à morte, em 1535, do ex-ministro e humanista cristão Thomas More, seu grande amigo, que ousou se opor ao rei inglês. Esse último fato, com certeza, foi bastante sentido. No entanto, todas essas desventuras não interromperam a produção literária de nosso resoluto humanista. De 1526, por exemplo, datam importantes obras de caráter político e social, tais como “De la insolidaridad de Europa y de la guerra contra el turco” (*De europae dissidis et bello turcico*), “Concordia y discordia en el linaje humano” (*De concordia et discordia in humano genere*), publicado em 1529, e o “Del socorro de los pobres” (*De subventionem pauperum*). Temos ainda, em 1528, a publicação de “Deberes del marido” (*De officio mariti*), uma espécie de complemento a já citada “Formación de la mujer cristiana”, obra que teve muita repercussão.

Nos anos que se seguiram à sua saída da Inglaterra, em 1528, Juan Luis Vives estabeleceu-se definitivamente em Bruges, mas fez algumas viagens, como as de 1529, a Lille e a Paris, ocasionadas por uma peste que se espalhou por sua cidade querida. Ao retornar, continuou escrevendo e retomou a atividade de educador na Universidade de Louvain. As obras vivistas mais importantes desse período são aquelas relacionadas à educação e à reforma do ensino, como, por exemplo, a já citada “De las disciplinas”, a “De la disputación” (*De disputatione*), ambas de 1531, a “Arte de hablar” (*De ratione dicendi*), de 1532, e a “Redacción epistolar” (*De conscribendis epistolis*), de 1536.

O ano de 1538 foi bastante produtivo para o ilustre humanista, mas muito sofrido também. Passou-o todo em Breda, cidade holandesa, ao lado da valenciana D. Mencía de Mendoza, marquesa de Cañete e, mais tarde, duquesa da Calábria, que ficara viúva por aqueles dias. A duquesa era muito erudita e praticava assiduamente o mecenato, o que conquistou a admiração de Vives, que foi por ela beneficiado. Datam desse ano as importantíssimas obras “Ejercícios de lengua

latina” (*Exercitatio linguae latinae*), outro apanhado vital de sua pedagogia, e “Del alma y de la vida” ou “Tratado del alma” (*De anima et vita*), sua mais conhecida obra de caráter filosófico.

É admirável que, mesmo atacado pela gota (artrite) e por dores de cabeça fortíssimas, que desde a sua mocidade o incomodavam, Vives tenha deixado tantos escritos, e tenha se dedicado à atividade literária até o último momento da vida. Não se sabe muito sobre seus derradeiros dias. Apenas que, nos anos de 1538 e, principalmente, de 1539, suas doenças se agravaram e que faleceu em seis de maio de 1540, em Bruges, a cidade que foi seu segundo lar, deixando para a posteridade uma última obra – a apologética “De la verdad de la fe cristiana” (*De veritate fidei christianae*), publicada em 1543.

### 3.2. Obras

Juan Luis Vives é autor de cerca de sessenta obras, todas escritas em latim, que tratam dos mais variados temas, como filologia, política, moral e educação, entre outros. Existem duas edições em latim de suas obras reunidas: a primeira, intitulada *Opera*, data de 1555 e foi editada na Basileia (dois tomos em fólho), e a segunda, bastante conhecida, é a *Opera omnia*, publicada em oito tomos por Gregório Mayans, entre os anos de 1782-1790, em Valência.<sup>24</sup> Estamos utilizando nesse trabalho, a já citada tradução castelhana das *Obras Completas*, realizada por Lorenzo Riber e editada por M. Aguilar (1947-1948). Essa edição, dividida em dois tomos, apresenta a seguinte classificação das obras do humanista: devotas, de caráter social, políticas, apologéticas, filosóficas, filológicas, morais, de educação e/ou reforma educacional.

Sob a categoria de “devotas” encontram-se as obras “Triunfo de Cristo”, “Ovación de la Virgen, Madre de Dios”, ambas de 1514, “La verdad embadurnada” (*Veritas fucata*), “Descripción de lo escudo de Cristo (*Clypei Christi descriptio*), cujas datas são incertas, “Meditaciones sobre los siete salmos penitenciales”, “Horóscopo de Jesucristo”, “Del tiempo en que nació Cristo” (*De tempore quo... natus est Christus*), escritas as três em 1518, “Sacro diurno del sudor de Nuestro Señor

<sup>24</sup>

Para dados mais detalhados sobre as várias edições das obras de Juan Luis Vives, ver: **Enciclopédia Universal Europeu-americana**, 1958, tomo LXIX, p. 713-720.

Jesu Cristo” (*Sacrum diurnum de sudore Domini Nostri Iesuchristi*), de 1529, “Excitaciones del alma hacia Dios” (*Excitationes animi in Deum*), “Comentario a la oración dominical” (*Commentarius in orationem dominicam*), e “Preces y oraciones generales” (*Preces et meditationes generales*), todas as três de 1535.

Dessas obras, nenhuma figura entre as mais conhecidas do autor, entretanto elas nos remetem a um dado importante sobre ele. Dedicadas ora a ilustres figuras da aristocracia, ora a destacados membros da Igreja, e engrandecendo sempre o poder de Cristo, elas nos revelam Vives como um “humanista cristão” conforme a definição dada acima, ou seja, um homem de formação humanística, mas que valorizava os clássicos cristãos tanto ou mais que os clássicos pagãos, que aceitava os dogmas do Cristianismo, e que, ainda que não exclusivamente, dedicou-se a escritos de caráter teológico. Dizia, em seu “Triunfo de Cristo”: “Se se julgam dignos de ser lido e relido os livros de Tito Lívio, de Lucano, de Suetônio [...], porque contam as guerras, os triunfos [...] dos heróis de Roma, o que não pensaremos dos [...] triunfos de nosso Cristo, de nosso Deus [...]?”<sup>25</sup> (**Triunfo de Cristo**, 1947, p. 260).<sup>26</sup> De acordo com Bernardo Monsegú (1961, p. 16-17),

[...] Vives imprime a todo seu humanismo um sentido profundamente cristão, que não quer ver descuidado em maneira alguma pela filosofia. A Vives lhe dava em rosto a tendência paganizante, por excessivamente antropocêntrica, do humanismo renascentista [italiano]. Contra ela lutou com a caneta e a ela se opôs com uma vida profundamente cristã.

Nesse sentido, o autor estava totalmente de acordo com as já comentadas características gerais dos humanistas do Norte, mostrando-se bastante adaptado ao ambiente em que vivia.

O Humanismo cristão de Vives manifestou-se também em sua preocupação com as questões sociais e políticas que afligiam a Europa naquele tempo. Isso porque acreditava que o homem nasceu para viver em sociedade, e que seria dever de todo cristão, especialmente os instruídos, buscar a concórdia entre os seus semelhantes e a conseqüente paz social (**Concórdia y discórdia em el linaje**

<sup>25</sup> “Si se juzgan dignos de ser leídos y releídos los libros de Tito Lívio, de Lucano, de Suetônio [...], porque cuentan las guerras, los triunfos [...] de los héroes de Roma, ¿qué no pensaremos de los [...] triunfos de nuestro Cristo, de nuestro Dios [...]?”

<sup>26</sup> As obras de Juan Luis Vives serão citadas pelo título, em negrito, e não pelo sobrenome do autor, devido ao fato de todas pertencerem a uma mesma edição: as Obras Completas, editadas pela M. Aguilar. O título poderá ser abreviado, caso seja extenso.

humano, 1948). Sua inquietação se fez presente nos escritos que dedicou a esses temas. Classificadas como obras de caráter social estão a “Del socorro de los pobres”, de 1526, e a “De la comunidad de los bienes” (*De communionem rerum*), de 1535. Já sob o rótulo de obras políticas encontram-se, além de algumas cartas que escreveu a importantes homens da época – como o rei Henrique VIII e o Papa Adriano VI – os escritos “De la insolidaridad de Europa y de la guerra contra el Turco”, “De la condición de los cristianos bajo el Turco” (*De conditione vitae christianorum sub Turca*), ambas de 1526, e “Concordia y discordia en el linaje humano”, de 1529.

Em geral, duas preocupações centrais caracterizam essas obras: o bem-estar social e, principalmente, a paz entre as grandes potências cristãs da Europa. A primeira aparece exposta de modo mais enfático em “Del socorro de los pobres”, que se consubstanciou em um plano de organização da beneficência pública, justamente em um contexto em que a mendicidade convertera-se em profissão. Tal obra aparece dividida em dois livros: o primeiro justifica a necessidade da caridade, apresentando-a como um ato humano e cristão, individual e coletivamente falando; o segundo, mais inovador, aponta o poder público como maior responsável em combater o pauperismo e zelar pelo bem-estar social. Além disso, o segundo livro apresenta sugestões para a organização da beneficência, como, por exemplo, a criação, pelos governantes, de instituições destinadas a recolher os pobres e os enfermos, e a fazer trabalhar, segundo a sua aptidão, todo aquele que se apresentasse física e intelectualmente capaz. Também sugere, como educador que é, acolher as crianças pobres em locais em que pudessem ser alimentadas e abrigadas e, a partir dos seis anos, enviadas a escolas públicas para aprenderem as boas letras e os princípios cristãos. Com “Del socorro de los pobres”, Vives “pôs em um novo plano as relações dos poderes públicos com a pública miséria, e da caridade, virtude individual, quis fazer una virtude social e política” (RIBER, 1947, p. 222), e é especialmente por esse aspecto inovador que tal obra tornou-se uma das mais citadas do humanista.

Todavia, como dissemos, foi a paz o tema de maior destaque nos escritos políticos e sociais de Vives. Isso, talvez, porque as guerras, motivadas por rivalidades políticas, econômicas e religiosas, fizeram incessantemente parte do contexto em que viveu. Nesse sentido, as obras mais significativas são “De la insolidaridad de Europa...” e “Concordia y discordia...”, esta dedicada a Carlos V,

que tratam da interminável disputa entre a Espanha e a França pelo domínio de certas regiões da Itália, bem como da necessidade de união dos cristãos contra a ameaça turca. Na época em que Vives escrevia, os destinos do Ocidente estavam nas mãos de três príncipes: Carlos V, Imperador espanhol, Francisco I, rei da França, e Henrique VIII, rei da Inglaterra; foi a eles que o humanista clamou por paz e união. Em uma situação de destruição e miséria, causada pelas guerras endêmicas, Vives afirmou que

[...] assim como a paz, o amor, a concórdia nos mantêm em nossa natureza e dignidade humana, assim a discórdia e a dissensão não nos deixam ser homens, nos obrigam a degenerar da prestancia de nossa origem e de nossa estirpe, e não tanto nos convertem em feras como naqueles espíritos que pelo exercício que praticam chamamos diabos. (**Concordia y discordia...**, 1948, p. 81).<sup>27</sup>

Esse é o seu principal argumento em prol da paz e contra a guerra: o homem foi feito para a concórdia, e tudo o que é digno precisa de paz para proliferar, já a guerra é coisa de animais, portanto desumana.

O que tornava os sangrentos conflitos da Europa mais inaceitáveis aos olhos de Vives, além dessa bestialização dos homens, é que eles estavam acontecendo sob o comando de príncipes cristãos, ou seja, entre irmãos de fé. A irmandade em Cristo deveria ser motivo de concórdia e união entre esses governantes, especialmente porque, naquele momento, o avanço turco sobre a Europa se tornava realidade.<sup>28</sup> A unidade dos reinos cristãos pela defesa e propagação da “verdadeira fé” e pela luta contra o infiel parecia a Vives a única forma de guerra justificável, embora ele pondere: “Não sei se isto [...] merece a bênção de Cristo; mas, de todo modo, é um mal mais tolerável que a furiosa loucura da discórdia civil”. (**De la insolidaridad de Europa...**, 1948, p. 60).<sup>29</sup> Mais uma vez podemos dizer, inclusive por essa hesitante aceitação da validade da “guerra justa”, que a postura de Vives perante o tema da guerra faz dele um típico representante do chamado Humanismo

<sup>27</sup> “[...] así como la paz, el amor, la concordia nos mantienen en nuestra naturaleza y dignidad humana, así la discordia y la disensión no nos dejan ser hombres, nos obligan a degenerar de la prestancia de nuestro origen y de nuestra estirpe, y no tanto nos convierten en fieras como en aquellos espíritus que por el ejercicio que practican llamamos diablos.”

<sup>28</sup>

Os turcos otomanos conquistaram Constantinopla em 1453, o Egito, em 1517, e, em 1526, invadiram a Hungria e incendiaram sua capital. No período em que Vives escreveu, então, o avanço turco rumo à Europa Ocidental era uma possibilidade real.

<sup>29</sup> “No sé si esto [...] merece la bendición de Cristo; pero, de todos modos, es un mal más tolerable que la furiosa locura de la discordia civil”.

do Norte, que condenava o uso da luta armada entre nações como meio de se fazer política. Erasmo, por exemplo, também reprovava a guerra entre cristãos, e, no tocante à guerra contra os turcos, mostrava uma opinião próxima a de Vives. Segundo Roberto Romano (2004, p. 38), “[...] no caso das campanhas contra os turcos, Erasmo estava convencido de que os motivos alegados não eram bem presos ao Evangelho”, pois Cristo jamais havia pregado a guerra, mas sim a paz entre os homens. Segundo o pensamento do humanista roterdamês, o bom exemplo e a doutrina são seriam os meios mais cristãos de se converter os infiéis (ERASMUS, 2004),<sup>30</sup> e o embate físico somente seria aceito como último recurso, no caso de invasões ou de defesa do bem comum.

Vives defendia insistentemente a paz ao mesmo tempo em que discursava a favor da fé cristã – ambas significavam, em seu pensamento, duas faces de uma mesma moeda. De acordo com Bernardo Monsegú (1961, p. 272), a concórdia entre os homens aparece no pensamento do humanista como o objetivo máximo dos povos e, para ele,

[...] só a religião cristã promove suficientemente essa paz, combatendo os obstáculos que se opõem: egoísmos e concupiscências, e favorecendo o que a promove: o sentimento de nossa fraternidade cristã, a consciência do dever, a lei da caridade e o auxílio da graça que ajuda a superar nossa natural fraqueza.

Foi na obra póstuma “De la verdad de la fe cristiana”, a única classificada como apologética, que Vives fez a mais entusiasmada defesa dessa religião, apresentando-a não apenas como sustentáculo da convivência pacífica entre os homens, mas também como o fim último de toda sabedoria. Todo conhecimento deveria servir às necessidades da vida e ter uma finalidade moral, diretamente relacionada aos ensinamentos de Cristo; sem isso, seria imperfeito. Podemos dizer, assim, que desde os seus primeiros escritos – devotos, inclusive – até sua derradeira obra, Vives esteve sob a bandeira do Humanismo cristão.

A idéia de que o conhecimento deveria ter uma função prática e um fim moral, que se consubstanciaria no conhecimento de Deus, pode ser encontrada também

---

<sup>30</sup> A visão pacifista de Erasmo e de Vives não era predominante naquele contexto. Contemporâneo a ambos, Lutero, por exemplo, apresentou uma visão mais belicista em relação ao conflito entre cristãos e turcos. Segundo o reformador germânico, “[...] o exército do turco é, de fato, o exército do diabo”, e lutar para que a fé cristã não caia sob o jugo de Maomé é a razão fundamental dessa “guerra bendita” contra os turcos. Ver: LUTERO, Martinho. Exortação à oração contra os turcos. In: **Obras Seleccionadas**, vol. 6, 1996, p. 461-463. Ver também, no mesmo volume, o tratado “Da guerra contra os turcos”, p. 410-445.

nas obras filosóficas de Juan Luis Vives: “Del instrumento de la probabilidad” (*De instrumento probabilitatis*), cujas datas em que foi escrito e publicado são incertas, “Filosofía primera (metafísica), o sea, de la obra íntima de la natureza” (*De prima philosophia seu de intimo opificio naturae*), de 1531, e o já citado “Tratado del alma”, de 1538.<sup>31</sup> A filosofia de Vives apresenta uma concepção utilitarista do saber, a qual caracterizava os humanistas em geral. Segundo tal concepção, o conhecimento deveria ser sempre útil ao norteamento da vida cotidiana, individual e coletiva. De acordo com Monsegú (1961, p.57), “[...] Vives não concebe a filosofia como trabalho de pura especulação. Toda ela deve pôr-se ao serviço da vida e da virtude. Não importa tanto saber quanto saber para que se sabe”. No caso do humanista, a preocupação se dava não apenas com a vida terrena, que deveria ser guiada pelas virtudes advindas da sabedoria, mas também com a vida eterna. Ele diz, em sua obra de temática metafísica: “Breve é esse prazo de vida concedido ao homem para que, durante ele, com a prática da virtude, se exercite e prepare para a felicidade da outra, atento a ele exclusivamente, sem que outros cuidados lhe estorvem”. (*Filosofia primera...*, 1948, p. 1063).<sup>32</sup> Para que a graça da “outra vida” fosse conquistada, fazia-se necessário que todo saber, bem como a própria existência humana, se destinasse a seu fim último: conhecer a Deus. Assim, podemos dizer que o pensamento filosófico de Vives, que inclusive sustenta os seus ideais de educação, tem por base a concepção de que o conhecimento deve servir ao homem, ajudando-o a compreender e a praticar a virtude, e a virtude deve levar à finalidade maior do homem, que é o conhecimento de Deus e, conseqüentemente, a participação na Eternidade.

Ao tratarmos do pensamento filosófico de Vives, um apontamento se faz necessário antes de continuarmos a tratar do conjunto de suas obras. Já dissemos aqui, ao comentarmos as concepções de Paul Kristeller (1993) acerca do Renascimento, que o Humanismo não foi exatamente um movimento atuante no campo da filosofia, mas, sim, voltado para o âmbito literário. O próprio período renascentista caracterizou-se por uma ausência de doutrina filosófica geral, metódica e genuína. Segundo Monsegú (1961, p. 24), “[...] filosofia propriamente dita, elaboração ideológica e sistemática, não existe no Renascimento, como algo

<sup>31</sup> Para uma análise da filosofia de Vives ver: ABELLÁN, J. L. *El erasmismo español*, 2005, p.141-158.

<sup>32</sup> “Breve es ese plazo de vida concedido al hombre para que, durante él, con la práctica de la virtud, se ejercite y prepare para la felicidad de la otra, atento a ello exclusivamente, sin que otros cuidados le estorben”.

que se opõe ou distingue de sistemas ou teorias precedentes”. Não menosprezando as essenciais contribuições humanistas para o campo do conhecimento – valorização da empiria e da razão, aperfeiçoamento dos métodos de ensino e do manejo das fontes –, podemos dizer que, na realidade, um sistema filosófico original não foi criado pelos humanistas renascentistas; como vimos, suas atenções estiveram mais voltadas à tentativa de imitação de sistemas da Antigüidade Clássica e às críticas à Escolástica medieval, consolidadas, por exemplo, na reprovação a uma exagerada conceitualização da realidade – caracterizada pela ausência de preocupação com as origens concretas desses conceitos – e às infundáveis deduções lógicas, com as quais os escolásticos objetivavam chegar ao conhecimento (MONSEGÚ, 1961).

Assim, dado que o Humanismo não elaborou um sistema filosófico próprio, e que Vives foi um típico representante desse movimento, podemos concluir que ele não deve ser chamado de filósofo? Monsegú (1961, p. 355) afirma que “[...] filósofo é, em última instância, o que busca a exata compreensão das coisas, levando a tudo a reflexão e o exame, até dar com as razões últimas, que é também a razão primeira de tudo, conseguindo do mundo uma visão adequada [...]”. Podemos dizer que foi justamente buscando a compreensão mais correta das coisas que Vives criticou, assim como seus pares, o mundo abstrato sobre o qual a filosofia escolástica medieval se baseava. Ele condenou o uso exagerado de especulações e silogismos, métodos através dos quais não se poderia chegar a um saber efetivo, visto que não consideravam a realidade concreta e a natureza. Para Vives, a observação atenta da realidade através dos sentidos é que conformava o principal meio de conhecimento filosófico.<sup>33</sup> Desse modo, se sua originalidade não se encontra exatamente na doutrina, ela se faz presente no método que propõe. Assim, se considerarmos a definição de Monsegú para o termo “filósofo”, podemos dizer que Vives merece ser nomeado também desse modo, visto que, embora não tenha criado uma filosofia original, o humanista propôs novos métodos para alcançar uma visão mais precisa do mundo, buscando relacionar os conceitos filosóficos com a realidade que os encerra.

Voltemos, agora, aos comentários acerca das demais obras vivistas. Como típico representante do Humanismo, Vives escreveu muitas cartas, através das

---

<sup>33</sup> Essa concepção de Vives aparece, de modo não sistemático, em várias de suas obras como, por exemplo, no capítulo VIII do segundo livro do “Tratado del alma”, intitulado “De la manera de aprender”, In: **Obras Completas**, tomo II, p. 1206-1210.

quais se correspondia com figuras importantes de sua época, tais como Erasmo de Roterdã e o helenista e juriconsulto Francisco Cranevelt (1485-1564). Tais correspondências encontram-se organizadas, nas *Obras Completas* que aqui utilizamos, sob o título de “Epistolário”. Além disso, o autor produziu, ao longo de sua vida, um número significativo de obras filológicas. São elas: “Fábula del hombre”, “Introducción a las ‘geórgicas’ de Publio Virgilio”, “Alma del anciano”, “Origenes, escuelas y loores de la filosofía” (*De initiis, sectis et laudibus philosophiae*), todas elas de 1518; “La fuga de Pompeyo” (*Pompeius fugiens*), “Sueño al margen del ‘Sueño de Escipión’” (*In somnium Scipionis*), “Templo de las leyes” (*Aedes legum*), “Prelección al ‘Livro de las Leyes’, de Cicerón” (*Praelectio in leges Ciceronis*), datando as quatro de 1519; “Declamaciones silanas” (*Declamationes syllanae*), de 1520, “La pared y la mano ensangrentada” (*Paries palmatus*) e “Prelección a los ‘Convites’ de Francisco Filelfo” (*Praelectio in convivio Francisci Philelphi*), ambas de 1521; “Prelección al cuarto libro de la ‘Retórica a Herenio’” (*In quatuor Rhetoricorum ad Herennium*), “Prelección al opúsculo ‘A la rebusca del sabio’” (*Praelectio in sapientem*), “Añadiduras a Suetonio” (*In Seutonium quaedam*), “Quiénes fueron los Godos y cómo ganaron a Roma” e “La verdad embadurnada” (*Veritas fucata*),<sup>34</sup> todas de 1522. Vives também interpretou, em 1523, dois discursos de Isócrates, a saber: “Oración areopagítica” e “Nicocles”. Escreveu, ainda, a “Interpretación alegórica de las ‘Bucólicas’ de Virgilio” (*Interpretatio allegorica in Bucolica Virgilii*), de 1537, e a “Censura de las obras de Aristóteles” (*Censura de Aristotelis operibus*), de 1538.

Todavía, sem desmerecer a importância do conjunto da obra de Juan Luis Vives – que demonstra a sua imensa erudição – podemos dizer que foram os seus escritos de caráter moral e pedagógico que, em grande medida, lhe renderam a fama de elevado humanista, ou, ao menos, que através deles é que o autor se fez mais reconhecido pelos estudiosos da cultura renascentista. Seu papel de educador é quase sempre ressaltado, seja nas obras dedicadas especificamente ao seu pensamento, ou naquelas que tratam do Humanismo como um todo. Vejamos, a título de ilustração, algumas breves referências. No ensaio bibliográfico de Lorenzo Riber (1947, p.191-192) Vives foi intitulado “pedagogo da Europa” e “pai e fundador da moderna Pedagogia”, especialmente por conta da publicação da obra “De las disciplinas”; tendo em vista a mesma obra, Kristeller (1993, p. 163) se refere ao

<sup>34</sup> Esse mesmo título foi dado por Vives a uma obra devota, publicada provavelmente em 1519.

autor como um dos “últimos e mais brilhantes representantes [do Humanismo]”, justamente por ter tentado reformar as tradicionais disciplinas acadêmicas, com base nos ideais humanistas do saber. Elizabeth T. Howe (1995, p. 21) parece concordar com esta opinião, pois, ao comentar a obra “Instrucción de la mujer cristiana”,<sup>35</sup> afirma que “a contribuição vivista à história da educação é imprescindível”. Ana Isabel Buescu (1998), ao tratar da importância do crescimento da literatura pedagógica no século XVI, cita o nome de Vives ao lado do de Erasmo e de Rabelais, e Lorenzo Luzuriaga (1984, p. 101), em sua *História da Educação e da Pedagogia*, faz o mesmo comentário e, ainda, refere-se a Vives como o “maior dos humanistas espanhóis e um dos maiores humanistas europeus”. Já Skinner (1996), como vimos, considera o valenciano um dos principais autores renascentistas a defenderem a educação como meio mais eficaz para se alcançar a virtude necessária aos governantes. As referências são, certamente, mais numerosas, mas seguem, de modo geral, essa mesma linha de interpretação.

Falemos, então, dessas importantes obras vivistas. Sob a denominação de escritos de caráter moral, encontramos os seguintes títulos: “Formación de la mujer cristiana”, “Escolta del alma”, “Introducción a la sabiduría” – datando os três de 1524 – e “Deberes del marido”, de 1528. Todos esses textos têm uma característica em comum: denotam a austeridade moral de Juan Luis Vives, traço que contrastava, segundo Monsegú (1961, p. 44), “[...] com o sentir da época em que viveu, a vida mole de muitos humanistas”, especialmente aqueles que não integravam a corrente do Humanismo cristão.

Encontramos esse rigor de princípios, de forma particularmente marcante, na obra “Formación de la mujer...”, dedicada à rainha Catarina, em cujas numerosas páginas o autor tratou da formação moral e da instrução literária das mulheres, desde a infância até a possível viuvez. Sobre a obra, disse o próprio Vives em seu prólogo:

Tertuliano, São Cipriano, São Jerônimo, Santo Ambrósio, Santo Agostinho, São Fulgêncio discorreram acerca das virgens e das viúvas, mais atentos a persuadir um determinado gênero de vida do que a formá-lo; [...] Porém nós, deixando de lado a essas exortações, afim de que cada qual faça a conveniente eleição de estado, [...] nos propusemos formá-las praticamente para a vida. (**Formación de la mujer...**, 1947, p. 985-986).<sup>36</sup>

<sup>35</sup> Note-se que Howe usa o termo “instrucción”, enquanto Riber prefere o termo “formación”.

O que o humanista pretendia, então, era apresentar um comportamento moral ideal a ser seguido pelas mulheres, tanto as solteiras, quanto as casadas e as viúvas. Após a explicitação de tal objetivo, iniciou os seus conselhos pelas donzelas. Às meninas recém-nascidas, recomendou o aleitamento materno, para que desde a mais tenra infância as mães pudessem “transmitir”, junto com o leite, seu afeto e seus bons costumes, o que nem sempre ocorreria caso essa tarefa fosse deixada aos cuidados de uma ama-de-leite. Quanto ao início da instrução literária, Vives não impôs idade nem local determinados para tal, deixando a escolha a cargo dos pais; sugeria, entretanto, que as aulas ocorressem em casa. Recomendou a leitura das Escrituras, de obras de teologia, como as de São Jerônimo e de Santo Ambrósio, e de clássicos, como Cícero ou Sêneca, e proibiu o contato com os romances de cavalaria. Além das letras, defendeu a extrema utilidade do aprendizado, desde muito cedo, das tarefas domésticas, tais como costurar, fiar, cozinhar, etc. Pinturas, enfeites e trajes extravagantes, assim como bebida e comida em excesso, deveriam ser evitados terminantemente (**Formación de la mujer...**, 1947). À mulher casada, Vives recomendou, para a manutenção do lar e para a criação dos filhos, a utilização de tudo o que fora aprendido desde a meninice; em relação ao marido, a esposa deveria ser sempre amável, fiel e casta. E, por fim, se o infortúnio da viuvez se abatesse sobre ela, seria ideal que mantivesse um estado de reclusão social, vindo a casar-se novamente apenas em caso de necessidade (**Formación de la mujer...**, 1947). Desse modo, observamos que o que Vives “[...] exige da mulher cristã em ponto a recato e discrição supera o quanto de mais austero pode encontrar-se nos escritos dos Santos Padres”. (MONSEGÚ, 1961, p. 44).

A obra “Deberes del marido”, escrita alguns anos depois de “Formación de la mujer...”, consubstanciou-se em um complemento desta, escrito, como o próprio Vives contou, a pedidos de alguns leitores. Disse ele ao Duque de Gandía, Dom Juan de Borja, a quem dedicou a obra: “Quando, anos atrás, ia escrevendo o tratado acerca da formação da mulher cristã, pouco podia eu pensar que no sucessivo não haviam de faltar quem me exortassem a escrever um tratado análogo acerca dos

---

<sup>36</sup> “Tertuliano, San Cipriano, San Jerônimo, San Ambrósio, San Agustín, San Fulgencio discurrieron acerca de las vírgenes y de las viudas, más atentos a persuadir un determinado género de vida que a formarlos; [...] Empero nosotros, dando de lado a esas exhortaciones, a fin de que cada cual haga la conveniente elección de estado, [...] nos proponemos formarlas prácticamente para la vida.”

deveres do marido." (**Deberes del marido**, 1947, p. 1259).<sup>37</sup> Atendendo a tais exortações, elaborou um texto bastante rigoroso no tocante aos princípios morais, ainda que não tão severo quanto aquele dirigido às esposas, visto que a vida conjugal, assim como toda a sociedade quinhentista, baseava-se numa rígida relação de subordinação da mulher ao homem.

De modo geral, Vives recomendava prudência na escolha da esposa, que deveria ser feita, preferencialmente, pelos pais do noivo, haja vista a inexperiência da juventude. Além disso, tal eleição deveria ser realizada com base nas qualidades morais, e não físicas, da mulher. Disse Vives a respeito desse tema: "Se te casas com uma mulher estúpida só por sua beleza, coisa que fazem alguns, que diferença há entre possuir uma linda estátua de Fidias ou uma tal mulher? Infeliz! De que utilidade te será para a vida?" (**Deberes del marido**, 1947, p. 1284).<sup>38</sup> E, mais adiante, continuou: "Os maridos que de sua esposa amam a beleza ou o dinheiro, são escravos do amor terreno, e, como ele, obcecados, e no amor não conhecem razão nem taxa. Os que são maridos de verdade amam as almas e as virtudes" (**Deberes del marido**, 1947, p. 1301).<sup>39</sup> Mais do que bela, portanto, a mulher deveria ser virtuosa. Feita a escolha, Vives recomendava aos maridos um afeto comedido em relação às esposas – para que o amor não enfraquecesse a autoridade – e uma diligente vigilância sobre elas (**Deberes del marido**, 1947).

Quanto ao opúsculo "Escolta del alma", podemos dizer que possui, pelo menos, duas semelhanças com as obras que acabamos de comentar: primeiro, a rígida exortação às práticas virtuosas; segundo, a dedicatória a uma importante figura das cortes europeias. Nesse caso, o escrito é dedicado a uma criança – a princesa Maria Tudor, de oito anos –, o que lhe confere maiores características pedagógicas. Talvez por conta de seu destinatário o texto seja curto, formado por máximas ricas em conselhos morais práticos, muitas delas retiradas de obras clássicas, tais como a de número 25, inspirada em Cícero, que diz: "Só o sábio vive muito: A vida dos néscios não é vida; vida é a que se vive por meio da sabedoria.

<sup>37</sup> "Cuando, años atrás, iba escribiendo el tratado acerca de la formación de la mujer cristiana, poco podía yo pensar que en lo sucesivo no habían de faltar quienes me exhortasen a escribir un tratadillo análogo acerca de los deberes del marido".

<sup>38</sup> "Si te casas con una mujer estúpida sólo por su belleza, cosa que hacen algunos, ¿qué diferencia va entre poseer una linda estatua de Fidias o una tal mujer? ¡Infeliz! ¿De qué utilidad te será para la vida?".

<sup>39</sup> "Los maridos que de su esposa aman la belleza o el dinero, son esclavos del amor terreno, y, como él, obcecados, y en el amor no conocen razón ni tasa. Los que son maridos de veras aman las almas y las virtudes".

Assim que há de preferir-se um dia do sábio à eternidade dos néscios” (**Escolta del alma**, 1947, 1181).<sup>40</sup>

Por essa máxima, percebemos a importância que Vives, como típico humanista, atribuía ao conhecimento e, especialmente, à sólida educação dos governantes. Essa aproximação entre conhecer e governar também aparece no aforismo número 120, onde o autor afirma:

O príncipe está por cima dos particulares, por seu elevado critério. Não parece bem que o príncipe desconte sobre as pessoas privadas somente por suas riquezas ou poder, se não por seu critério e por seus sábios conceitos, muito elevados sobre o pensar do vulgo; [...] Assim como nele reside a dignidade, brilha também nele uma singular sabedoria. É indigno que aquele a quem os outros obedecem, não julgue melhor das coisas que o vulgo ignorante. (**Escolta del alma**, 1947, p. 1192).<sup>41</sup>

Através de axiomas como esses, Vives pretendia oferecer à princesa, para a qual fizera um plano de estudos um ano antes, uma escolta que ele considerava mais essencial do que aquela formada por homens e armas: uma escolta para a alma, constituída de sabedoria e virtude.

Tão logo finalizou este opúsculo, apenas dois meses depois, Vives trouxe à tona o tratado intitulado “Introducción a la sabiduría”, que discorre acerca das bases e dos objetivos do verdadeiro conhecimento, e que, ao que parece, foi concebido para instruir aqueles que se iniciavam no mundo letrado, geralmente ainda na infância (RIBER, 1947). Em tal obra – na qual transparece, assim como nos outros escritos morais, um forte caráter pedagógico –, o humanista apresenta a sua concepção de sabedoria: um caminho a ser percorrido pelo homem, que se inicia no conhecimento de si mesmo, assim como propunha Sócrates, e termina no conhecimento, e conseqüente admiração, de Deus. Diz Vives, logo no início de seu tratado: “Nesta carreira da sabedoria o primeiro passo é aquele dito tão trilhado e tão celebrado dos antigos: ‘Conhecer-se cada um a si mesmo.’” (**Introducción a la**

<sup>40</sup> “Sólo el sabio vive mucho: La vida de los necios no es vida; vida es la que se vive por medio de la sabiduría. Así que ha de preferirse un día del sabio a la eternidad de los necios”.

<sup>41</sup> “El príncipe está por encima de los particulares, por su elevado criterio. No parece bien que el príncipe descuelle sobre las personas privadas por sus solas riquezas o poder, sino por su criterio y por sus sabios conceptos, muy levantados sobre el pensar del vulgo; [...] Así como en él reside la dignidad, relumbra también en él una singular sabiduría. Es indigno que aquel a quien los otros obedecen, no juzgue mejor de las cosas que el vulgo ignorante.”

**sabiduría**, 1947, p. 1206).<sup>42</sup> E continua, mais adiante: “O bem mais alto e melhor que se pode dar à linhagem humana é o caminho da religião, que é conhecimento, amor e reverência a Deus, Senhor e Pai do universo mundo. [...]. Pela religião se conhece a Deus; conhecido, não pode ser que não lhe ame e lhe adore.” (**Introducción a la sabiduría**, p. 1227).<sup>43</sup> Para o cumprimento do trajeto entre esses dois pólos do verdadeiro saber, seria necessário um comportamento moral adequado, o qual Vives explicita ao longo do texto e que abarca uma variedade de situações: cuidados com o corpo e, especialmente, com a alma; prática de virtudes; amor a Deus e conhecimento de princípios cristãos; regras de convivência social e de condutas pessoais, inclusive em relação ao comer, beber, dormir, etc. Tal diversidade de normas apresentadas – tanto para o pensar, como para o agir – faz com que essa obra represente não apenas um tratado moral, mas também um modelo do ideal humanista de formação do homem.

Na realidade, se observarmos o conteúdo dos tratados morais de Juan Luis Vives – bem como de outros humanistas renascentistas, especialmente os denominados “cristãos”, como Erasmo, por exemplo – e levarmos em conta o ideal educativo que despontava no Renascimento, voltado, como vimos, a uma formação marcadamente literária e moral, veremos que os escritos de cunho moralista, que acabamos de comentar, não apenas podem, mas devem ser considerados, nesse contexto, também como obras de educação.

Vejamos, então, os escritos vivistas agrupados propriamente sob a denominação de “obras de educação e de reforma dos estudos”. São eles: “Contra los seudodialécticos”, de 1520, no qual o humanista retrata sua passagem pela Universidade de Paris e critica os “falsos dialéticos” pelo uso de um latim bárbaro e pela falta de real conhecimento sobre os clássicos, inclusive sobre Aristóteles; “Pedagogía pueril”, de 1523, que, como vimos, se constitui em um breve plano de estudos escrito para a princesa Maria Tudor, no qual Vives apresenta instruções básicas de leitura e escrita latinas, e que foi publicado junto com o plano de estudos que o humanista fez para o filho do nobre inglês Guilherme de Mountjoy; “De la deliberación” (*De consultatione*), de 1523, que apresenta instruções àqueles que freqüentemente são consultados sobre assuntos de suma importância, sobre os

<sup>42</sup> “En esta carrera de la sabiduría el primer paso es aquel dicho tan trillado y tan celebrado de los antiguos: ‘Conocerse cada uno a sí mismo’.”

<sup>43</sup> “El bien más alto y mejor que pudo darse al humano linaje es la religión, que es conocimiento, amor y reverencia a Dios, Señor y Padre del universo mundo. [...]. Por la religión se conoce a Dios; conocido, no puede ser que no se le ame y se le adore.”

quais devem deliberar; “De las disciplinas”, de 1531, em que o humanista detecta a corrupção no estudo e no ensino das artes, e propõe novos métodos para ambos; “De la disputación”, também de 1531, no qual apresenta fórmulas para um debate intelectual honesto e critica as disputas estéreis dos escolásticos, que não buscam a verdade, mas a derrota do oponente; “Arte de hablar”, de 1532, em que Vives trata da importância da linguagem e da boa expressão, valorizando a arte da retórica; “Redacción epistolar”, de 1536, que versa sobre as partes de uma carta e instrui quanto à elegância e clareza em sua escrita; e, por fim, “Ejercícios de lengua latina”, de 1538, que foi concebido com a intenção de auxiliar os iniciantes, geralmente crianças, no aprendizado do latim.

De todas essas obras, podemos dizer que “Ejercícios...” alcançou a maior popularidade, tanto no Quinhentos quanto posteriormente, visto que foi utilizada, na época, como livro de texto gramatical, sendo editada cerca de cinquenta vezes apenas no século XVI, e traduzida para o castelhano, o francês, o italiano, o alemão e o inglês, entre outros idiomas.<sup>44</sup> Tal obra – dedicada ao príncipe Felipe, então com onze anos, que viria a ser rei de Espanha sob o título de Felipe II – se concretiza em um livro de colóquios, que abarcam as mais variadas situações cotidianas, pertencentes ao âmbito escolar ou doméstico, com as quais os discípulos tinham, ou poderiam vir a ter, familiaridade. Segundo Foster Watson, estudioso do pensamento vivista, os diálogos servem para “[...] capacitar as crianças a adquirir o vocabulário, as frases correntes da língua latina, como para que possam conversar corretamente sobre todas as incidências da escola e da vida do lar.” (apud RIBER, 1947, p. 211). Nesse sentido, a obra seria duplamente didática, pela forma (vocabulário latino) e pelo conteúdo (orientação quanto à vivência cotidiana dos estudantes).

Todavia, embora tenha gozado de maior popularidade, podemos dizer que mais importante que a obra “Ejercícios de la lengua latina”, para a nossa análise dos ideais educativos de Juan Luis Vives, é o tratado “De las disciplinas”. Tal obra, como vimos, consolidou a fama de educador do humanista valenciano, iniciada com a publicação de escritos de caráter pedagógico, dedicados a crianças, tais como “Pedagogía pueril” e “Escolta del alma”. O tratado vivista acerca das disciplinas que formavam o conjunto do saber no Renascimento foi dedicado a João III, rei de Portugal, e apresenta-se dividido em duas partes. A primeira se intitula “Causas de

---

<sup>44</sup>

Sobre as traduções das obras de Vives, ver: **Enciclopédia Universal Europeu-americana**, tomo LXIX, 1958, p. 714 -716.

la corrupción de las artes en general” (*De corruptis artibus in universum*) e, por sua vez, está dividida em sete livros, dos quais o primeiro trata da corrupção que atinge as artes em geral, e os restantes se referem aos problemas específicos de cada disciplina (gramática, dialética, retórica, filosofia natural, medicina, matemática, filosofia moral e direito). Já a segunda parte, “En que se trata del arte de enseñar” (*De tradendis disciplinis*), contém, em seus cinco livros, os ideais vivistas de reforma dos estudos, e apresenta, ao final, três capítulos que versam sobre o comportamento ideal do humanista.

A importância de “De las disciplinas” se encontra no fato de que nessa extensa obra, Vives busca expor as causas da corrupção do saber, que ele, como representante da vanguarda intelectual renascentista, percebe em seu período. E não apenas as revela, como também propõe outros métodos de estudo e de ensino, baseados nos ideais educativos do Humanismo. Esses dois momentos aparecem, respectivamente, na primeira e na segunda parte da obra. Assim, podemos dizer que esse tratado reúne, de modo amplo, as características do ideal de formação de Juan Luis Vives, e serve como modelo representativo do pensamento humanista relativo à educação. Desse modo, tendo em vista nosso objetivo – analisar as obras pedagógicas de Vives, relacionando-as ao ideal humanista de formação do homem que apontava na aurora da Modernidade – podemos dizer que o tratado “De las disciplinas” se consubstancia em rica fonte de pesquisa, pois nos revela informações detalhadas sobre o tema ao qual nos dedicamos.

No próximo capítulo, apresentaremos os ideais vivistas de educação, tanto na esfera literária, quanto no âmbito do comportamento moral. Para isso, selecionamos os escritos mais significativos, tais como o Livro I da Primeira Parte de “De las disciplinas”, por seu caráter de generalidade – pois não pretendemos tratar de nenhuma disciplina especificamente –, e todos os livros da Segunda Parte, que são indispensáveis, visto que trazem os ideais de Vives para o ensino. Todavia, outras obras também se fazem representativas, e serão utilizadas de acordo com a necessidade. Dentre elas, destacamos: “Contra los seudodialécticos”, por apresentar a crítica vivista mais direta aos escolásticos, que representavam o modelo de erudição ao qual os humanistas se opunham; “Pedagogía pueril”, especialmente a parte dedicada ao filho do Lorde Mountjoy, por expor, através de conselhos sobre questões práticas e teóricas, o seu ideal para a educação infantil; “Ejercicios de la lengua latina”, por sua imensa repercussão à época e por seu caráter didático; e

“Introducción a la sabiduría”, não apenas por ter sido editada cerca de trinta vezes somente no século XVI, o que revela seu alcance, mas principalmente por apresentar o ideal vivista de conhecimento. Essa última, como vimos, é classificada como obra de cunho moralista, e não de educação ou reforma dos estudos. Mas, se levarmos em conta o tom pedagógico das obras morais de Vives, bem como o fato de que o fim da educação, para o Humanismo, especialmente o “cristão”, era a formação do homem virtuoso,<sup>45</sup> veremos que tanto as obras moralistas, quanto as obras de educação propriamente ditas, servem para analisarmos o ideal humanista de formação. Aliás, elas se complementam e nos possibilitam uma visão mais ampla desse ideal.

---

<sup>45</sup> Howe afirma, a respeito de Vives, que “[...] el tono moral que predomina en todas sus obras pedagógicas indica una actitud presente en el pensamiento de los humanistas en general. Es decir que el fin de la educación es la vida moral y cristiana” (1995, p. 10).

## 4. EDUCAÇÃO E HUMANISMO EM VIVES

Após a discussão das principais concepções do Humanismo acerca da formação ideal do homem, e após a inserção de Vives no contexto renascentista – com a qual demonstramos os aspectos de sua vida e de sua obra que o tornam um modelo de humanista e pedagogo –, passemos à análise de seus escritos sobre educação e/ou reformas dos estudos. Estes textos foram assim classificados pois, como veremos a seguir, Vives não apenas expôs o seu ideal educativo, mas também apontou as origens da crise pela qual, segundo ele, o saber passava em sua época. A obra mais significativa, nesse aspecto, foi o tratado "De las disciplinas", de 1531. Através da análise do representativo pensamento vivista, poderemos apreender o papel da educação humanista no contexto de transformações que marca o nascimento da Modernidade.

### 4.1. Causas Da Corrupção Do Saber

Ao tratarmos do ideal educativo dos humanistas no Renascimento, especificamente o de Juan Luis Vives, faz-se necessária uma primeira observação, de suma importância, sobre o caráter desse ideal: além de se voltar, como vimos, ao âmbito aristocrático, ele foi construído, quase que exclusivamente, em torno da educação masculina. Isso não significa a inexistência de um modelo educativo para as mulheres, todavia, devido à própria estrutura hierárquica da sociedade renascentista, ainda caracterizada pela submissão feminina, ele se concretizava em uma instrução mais prática, relacionada aos afazeres domésticos e a princípios rígidos de moralidade. Segundo o próprio Vives:

Estas são, pouco mais ou menos, as coisas cujo conhecimento importa à mulher: em primeiro lugar, o conhecimento de si mesma; [...] e logo conhecer, em compêndio, a suma da religião cristã [...]. Depois aprenderá o amor e o respeito que deve ao marido [...]. Devem colocar-se às mãos livros piedosos, que ensinem prudência e promovam desejos elevados de levar uma vida santa.[...] Mas se de todo modo lhe contentam os versos, maneje as obras dos poetas cristãos [...]. Deixe para os homens o estudo da Natureza, da gramática, da dialética, da história e suas façanhas, da ciência

política, das matemáticas. (**Deberes del marido**, 1947, p. 1311-1313).<sup>46</sup>

Desse modo, o que podemos perceber é que a educação feminina, permeada por alguns ensinamentos literários básicos, era geralmente mais simples, limitada, menos, digamos assim, intelectualizada; além disso, era dirigida às mulheres quase sempre de maneira específica, como, por exemplo, na obra “Formación de la mujer cristiana”. Por outro lado, a maioria das obras gerais relativas à educação, especialmente as de maior erudição, pressupunha um público masculino, como no caso de “De las disciplinas” (HOWE, 1995). Isso significa que estamos tratando, nesse trabalho, de um ideal voltado predominantemente aos varões da aristocracia.

Feita essa observação, passemos à análise das idéias vivistas sobre educação, lembrando que utilizamos esse termo como sinônimo de formação intelectual e moral do homem. Antes de falarmos exatamente das concepções defendidas pelo humanista valenciano, tratemos das críticas por ele elaboradas no que diz respeito ao estudo e ensino das disciplinas que formavam o saber de sua época, as quais estariam corrompidas. Vives identifica tal corrupção desde a origem dessas disciplinas, ou artes, como ele mesmo denomina. Assim, desde que, por necessidade, as sociedades criaram os diversos ramos do saber, estes já apresentaram depravações, devido às imperfeições do engenho humano. No entanto, o autor não retira desses primeiros homens industriais o mérito da descoberta de tantos conhecimentos. Sobre isso, ele afirma:

Jamais em conseqüência foram as artes nem perfeitas, nem puras, nem ainda em sua própria origem. [...] Mas, contudo, não deixa de ser certo que, graças a esses soberanos engenhos, ajudados da experiência e do estudo, as artes se levantaram e se levaram de princípios fartos modestos a uma determinada grandeza, por maneira que já não foi de todo ponto difícil acrescentar o encontrado e fazer ulteriores descobrimentos. (**De las disciplinas**, 1948, p. 350).<sup>47</sup>

<sup>46</sup> “Estas son, poco más o menos, las cosas cuyo conocimiento importa a la mujer: en primer lugar, el conocimiento de sí misma; [...] y luego conocer, en compendio, la suma de la religión cristiana [...]. Después aprenderá el amor y el respeto que debe al marido [...]. Deben ponérsela en las manos libros piadosos, que enseñen cordura y promuevan deseos encendidos de llevar una vida santa. [...] Mas si de todos modos le contentan los versos, maneje las obras de los poetas cristianos [...]. D eje para los hombres el estudio de la Natureza, de la gramática, de la dialéctica, de la historia y sus hazañas, de la ciencia política, de las matemáticas.”

<sup>47</sup> “Jamás en consecuencia fueron las artes ni perfectas, ni puras, ni aun en su propio origen. [...] Pero, con todo, no deja de ser cierto que, gracias a esos soberanos ingenios, ayudados de la experiencia y el estudio, las artes se levantaron y se llevaron de principios hartos modestos a una determinada grandeza, por manera que ya no fué de todo punto difícil acrecentar lo hallado y hacer

Como típico humanista, Vives se preocupa em não atacar a Antigüidade. Embora admita que muitas causas da corrupção das artes se originaram naquele período, ele louva a iniciativa daqueles homens e tem o cuidado de justificar seus erros: “[...] seus equívocos, seus tropeços os atribuiremos a comum condição e fraca natureza” (**De las disciplinas**, 1948, p. 350).<sup>48</sup> Mais adiante, veremos que o humanista não teve tanta condescendência com os corruptores que ele detecta em sua época. Aliás, embora Vives se refira aos antigos ao tratar do declínio original das artes – uma Antigüidade que ele, inclusive, não data exatamente –, o que percebemos é que suas críticas estão quase sempre relacionadas aos modernos, ou seja, aos escolásticos. Vejamos como isso se concretiza em seus escritos.

A primeira causa de corrupção do saber, revelada por Vives, é a inaptidão de muitos daqueles que se propõem a estudar ou a ensinar determinada arte. Isso ocorre por dois motivos básicos: o amor cego de certos pais, que faz com que eles não percebam a inabilidade de seus filhos para os estudos e insistam em sua formação, e a cobiça dos mestres que ensinam por dinheiro. Estes, por gananciosa ambição, admitem em suas escolas, sem nenhum rigor seletivo, a alunos que não têm o menor talento para o estudo desta ou daquela disciplina. Assim, “a erudição e as artes, que estão como violentadas e deformadas por tais engenhos, é força que se exteriorizem com o mesmo aspecto e natureza que os engenhos de onde saem, a saber: desviadas, torcidas, viciosas”. (**De las disciplinas**, 1948, p. 351).<sup>49</sup> Sabemos que essa crítica de Vives aos mestres que visavam, em primeiro lugar, ao pagamento, e não ao sadio desenvolvimento da erudição, estava direcionada também a alguns de seus contemporâneos, pois esse é um dado que aparece mais adiante, quando ele constata que: “essas queixas não acabaram com os primeiros séculos, mas sim que chegaram até nós [...]. Idêntica é a causa desse mal [...], a saber: o mercantilismo, a cobiça de dinheiro”. (**De las disciplinas**, 1948, p. 395).<sup>50</sup> Percebemos, aqui, uma referência à valorização crescente do dinheiro, que reflete a transformação pela qual a sociedade passava naquele momento – período de transição para o capitalismo.

---

ulteriores descubrimientos.”

<sup>48</sup> “[...] sus equivocaciones, sus tropezos los achacaremos a la común condición y flaca naturaleza”.

<sup>49</sup> “la erudición y las artes, que están como violentadas y deformadas por tales ingenios, es fuerza que se exterioricen con el mismo aspecto y naturaleza que los ingenios de donde salen, a saber: desviadas, torcidas, viciosas”.

<sup>50</sup> “[...] esas quejas no acabaron con los primeros siglos, sino que han llegado hasta nosotros [...]. Idêntica es la causa de ese mal [...], a saber: el mercantilismo, la codicia de dinero”.

Uma outra causa de perversão das disciplinas do saber é a invenção de falsos dogmas. Segundo Vives, devido à soberba que toma conta de inúmeros homens, muitas mentiras foram contadas com o objetivo de se alcançar fama e renome, e assim muitas artes foram “enlameadas”. Sobre isso, exclama o humanista:

Pela razão de que em todas as artes e disciplinas a glória principal recai nos inventores, foram muitos os que quiseram ser de opiniões novas, considerando que era minguia pura seguir as pisadas alheias. [...] Nessa situação, os filósofos, por desejo de ganhar nome, não tiveram reparo em inventar os maiores absurdos e apartar-se o mais longe possível das opiniões recebidas. (**De las disciplinas**, 1948, p. 352).<sup>51</sup>

Desse modo, muito do que havia sido descoberto verdadeiramente foi deixado para trás, e surgiram idéias falsas, superficiais, cujos inventores visavam apenas ao reconhecimento dos demais. Embora, ao explicitar esse fenômeno, Vives dê o exemplo dos gregos, ele também aproveita para atacar aos escolásticos, especialmente os de Paris, com os quais conviveu durante alguns anos da sua juventude. Ele, inclusive, exemplifica seu discurso sobre a corrupção das artes com a sua própria experiência: “Eu, em meus dias de Paris, tive um camarada que dizia com toda formalidade que ele, antes que deixar de introduzir um novo dogma, daria por verdadeiras afirmações que lhe constassem ser as mais falsas” (**De las disciplinas**, 1948, p. 352).<sup>52</sup> Essa crítica se relaciona, sobretudo, com o citado método escolástico das disputas, que, segundo os humanistas, instigavam o desejo da vitória, deixando a busca pela verdade em segundo plano. Dürkheim (1995, p. 138), ao comentar as críticas renascentistas à *disputatio*, afirma: “Vives e os humanistas legaram-nos a lembrança de certas discussões onde a dialética vira jogo espirituoso, jogos de palavras, jogos esses de valor medíocre.”

Segundo Vives, as disputas eram indispensáveis para o desenvolvimento do saber – desde que realizadas com a finalidade correta, ou seja, a humilde busca da

---

<sup>51</sup> “Por la razón de que en todas las artes y disciplinas la gloria principal recae en los inventores, fueron muchos los que quisieron serlo de opiniones nuevas, considerando que era mengua pura seguir las pisadas ajenas. [...] En esa situación, los filósofos, por deseo de ganar nombre, no tuvieron reparo en inventar los mayores absurdos y apartarse lo más lejos posible de las opiniones recibidas.”

<sup>52</sup> “Yo, en mis días de París, tuve un camarada que decía con toda formalidad que él, antes que dejar de introducir un nuevo dogma, daria por verdaderas afirmaciones que le constasen ser las más falsas”.

verdade. Portanto, a corrupção dessa prática foi apontada pelo humanista como mais uma causa da crise em que se encontravam as artes em sua época. Nesse caso, Vives elogia o método e o objetivo das disputas entre os eruditos na Antigüidade, e critica diretamente as disputas escolásticas, cuja organização explicitamos mais acima. Sobre isso, o autor revela que:

A Antigüidade instituiu as disputas entre os jovens por avivar-lhes o cérebro e açoiar sua diligência para o estudo. [...] mais que disputas eram um contraste de opiniões e razões, não em vistas de uma vitória acadêmica, mas sim com o sincero desejo de conhecer a verdade. [...] Mas logo, com o andar do tempo, [...] a cobiça da honra e do prêmio invadiu o ânimo dos disputadores, de forma que, [...] aos engenhos vis e materializados que com a cabeça iludida somente tinham olhares para essas coisas levianas e momentâneas, parecendo-lhes ser muito escassa remuneração a honradez docente ou o conhecimento da verdade, [...] buscaram paga imediata em dinheiro ou em coisa menos efetiva ainda que o dinheiro, que era a aura popular. [...] E não somente o povo incidiu na crença de que o fim do ensino era o disputar, [...] mas sim que também a afeição pública se levou consigo aos veteranos e, por dizer-lhe assim, aos triários da milícia escolástica [...], de maneira que estão persuadidos que é perfeitamente supérfluo e néscio que haja quem restitua a filosofia à formação intelectual e moral e à investigação tranqüila e serena. (**De las disciplinas**, 1948, p. 376-377).<sup>53</sup>

É exatamente essa ausência de preocupação com a busca do verdadeiro conhecimento, e a transformação das disputas em um espetáculo supérfluo, que Vives considera um dos fatores de rebaixamento de muitas artes. E o grau dessa crise, segundo ele, estaria tão elevado, que muitos não estariam compreendendo a importância do trabalho de restituição dessas artes através de outros métodos. Estes seriam, é claro, os métodos humanistas.

A ignorância dos homens no que diz respeito às línguas clássicas é outro motivo, apontado por Vives, para o declínio de muitos conhecimentos. Ele identifica

---

<sup>53</sup> “La antigüedad instituyó las disputaciones entre los jóvenes por avivarles el seso y fustigar su diligencia para el estudio. [...] más que disputas eran un contraste de opiniones y razones, no en vistas de una victoria académica, sino con el sincero deseo de conocer la verdad. [...] Mas luego, con el andar del tiempo, [...] la codicia del honor y del premio invadió el ánimo de los disputadores, de forma que, [...] a los ingenios viles y materializados que con la cabeza gacha solamente tenían miradas para esas cosas livianas y momentâneas, parecióles ser muy escasa remuneración la honradez docente o el conocimiento de la verdad, [...] buscaron paga inmediata en dinero o en cosa menos efectiva aún que el dinero, que era el aura popular. [...] Y no solamente el pueblo incurrió en la creencia de que el fin de la enseñanza era el disputar, [...] sino que también la afición pública se llevó consigo a los veteranos y, por decirlo así, a los triarios de la milicia escolástica [...], de manera que están persuadidos que es perfectamente superfluo y necio el que haya quien restituya la filosofía a la formación intelectual y moral y a la investigación tranqüila y serena.”

as origens desse problema nas várias ondas de invasões bárbaras que assolaram a Europa, causando a destruição de cidades inteiras, inclusive de importantes bibliotecas, e a mistura das línguas cultas com as línguas faladas pelos povos bárbaros. Esse último aspecto, em especial, teria auxiliado na corrupção das disciplinas mais elevadas, pois as obras dos grandes autores, que embasavam tais disciplinas, deixaram de ser corretamente lidas e explicadas. Também nesse ponto as observações do autor têm relação com a crítica humanista aos escolásticos. O debate sobre o uso correto das línguas clássicas – o latim e o grego – é um dos grandes pilares da animosidade dos humanistas em relação a seus “adversários”, e Vives parece sugerir que aqueles barbarismos na forma de expressão, anteriormente adquiridos, perduraram nas práticas escolásticas. Aliás, desde a publicação de “Contra los seudodialécticos”, em 1520, tornou-se explícita a sua posição a respeito da importância da linguagem e do uso de um latim puro e elegante, o qual, segundo ele, os escolásticos não praticavam. Nessa obra, em que se refere especialmente aos dialéticos de Paris, o humanista comenta com ironia:

O dialético deve usar daquelas palavras e daqueles enunciados que sejam entendidos por todo o que conheça a língua que fala [...]. E, contudo, esses que a seu dizer falam latim, não são entendidos nem pelos mais doutos nessa língua, nem ainda às vezes por aqueles que são da mesma farinha [...]. Admirável dialética a destes cuja língua, que eles se empenham em dizer que é latim, Cícero, se ressuscitasse, não entenderia. (**Contra los seudodialécticos**, 1948, p. 295-296).<sup>54</sup>

A preocupação vivista com o uso adequado das línguas clássicas – especialmente o latim, considerado em sua época como meio de expressão oficial dos eruditos –, denota uma postura humanista de valorização do Mundo Antigo e das disciplinas literárias, que, como vimos, desempenhavam papel central nos *studia humanitatis*.

Essa admiração pelos valores da Antigüidade, encontrados nas obras dos grandes autores, relaciona-se, em Vives, à defesa da filologia. Como vimos, um estudo filológico pressupõe a análise interna e externa de textos, o que significa estudar, entre outros aspectos, tanto a origem e significado dos termos utilizados, quanto a relação do conteúdo com o contexto histórico em que foi produzido. Esse é

<sup>54</sup> “El dialéctico debe usar de aquellas palabras y de aquellos enunciados que sean entendidos por todo el que conozca la lengua que habla [...]. Y con todo, esos que a su decir hablan latín, no son entendidos ni por los más duchos en esa lengua, ni aun a veces por quienes son de la misma harina [...]. Admirable dialéctica la de estos cuyo lenguaje, que ellos se empeñan en que es latín, Cicerón, si resucitara, no entendería.”

o tipo de estudo que Vives propõe para recuperar o real sentido dos textos clássicos que, segundo ele, haviam se desgastado pela ação das traças, da poeira e da umidade, além de terem sofrido alterações nas mãos dos copistas. Sobre estes últimos, diz o humanista:

Em todos os tempos, quase sem exceção, foram os copistas homens geralmente iletrados, que a duras penas mantinham sua indigência transcrevendo livros; [...] Ocorria assim mesmo que os que transcreviam aqueles livros não sabiam escrever e embaralhavam e confundiam tudo, [...] assim que depravaram o sentido reto e por um erro que se empenhavam em expurgar, introduziam quatro. (**De las disciplinas**, 1948, p. 373-37).<sup>55</sup>

Assim, caso se quisesse conhecer realmente o Mundo Antigo e seus modelos de erudição, a maioria dos textos clássicos que estavam à disposição dos estudiosos renascentistas deveria, segundo Vives, passar por uma cuidadosa análise filológica: contexto histórico, estilo, linguagem do autor, etc. Era justamente pela ausência de uma análise como essa que os erros dos copistas haviam se transformado em verdades ao longo do tempo, corrompendo, assim, muitas artes.

De modo geral, esse é o quadro apresentado por Vives acerca das causas de corrupção do saber: a inaptidão de muitos daqueles que se dedicam ao estudo e ensino das disciplinas, o que muitas vezes se origina da ganância dos que ensinam pela paga e aceitam alunos sem critério; a invenção de falsos dogmas, devido à soberba e ao objetivo único de alcançar renome; as disputas estéreis, que visam à derrota do oponente, e não ao crescimento intelectual através da verdadeira doutrina; a ignorância do uso correto das línguas clássicas; a ação de copistas iletrados, que corromperam os textos antigos; e a ausência de uma análise filológica, indispensável para a compreensão dos saberes oriundos da Antigüidade. Vimos que, na maioria das vezes, as críticas elaboradas por Vives alfinetam os escolásticos, e, na realidade, esse parece ser o objetivo central do primeiro livro de “De las disciplinas”: apontar as falhas dos “adversários” e, concomitantemente, reafirmar o ideal humanista para o estudo e o ensino das disciplinas. Vejamos, agora, como esse ideal se concretiza no pensamento de Juan Luis Vives.

---

<sup>55</sup> “En todos tiempos, casi sin excepción, fueron los copistas hombres por lo general iletrados, que a duras penas mantenían su indigencia transcribiendo libros; [...] Ocurría asimismo que los que transcribían aquellos libros no sabían escribir y todo lo barajaban y confundían, [...] así que depravaron el sentido recto y por un yerro que se empeñaban en expurgar, introducían cuatro.”

#### 4.2. Ideal Vivista de Educação

Devemos destacar, primeiramente, o otimismo de Vives perante a situação intelectual de sua época. Apesar de ter constatado e denunciado veementemente os problemas pelos quais as diversas artes estavam passando, ele também se debruçou sobre as soluções possíveis, apresentando, tanto no segundo livro de “De las disciplinas”, quanto em outras obras de caráter pedagógico, suas concepções de educação, baseadas em métodos e princípios humanistas. Aliás, Vives parecia acreditar que, em breve, esses princípios iriam superar os dogmas escolásticos. Tal esperança transparece no seguinte excerto:

Eu não posso chegar a convencer-me que esses portentos extemporâneos, essa gangrena e essa peste vão durar muito. Assaz e demasiado, por espaço de quinhentos anos e mais, infeccionaram as mentes dos homens. [...] Nem sempre os homens estarão sujeitos a esses vexames. O tempo mesmo arrancará o vicioso e trará consigo o reto e o verdadeiro. (**Contra los seudodialécticos**, 1948, p. 310).<sup>56</sup>

Desse modo, percebemos que a idéia de um renascimento das disciplinas do saber, e do próprio homem como agente do conhecimento, se faz presente na pedagogia de Vives, assim como está na base do pensamento humanista em geral.

Como vimos, as disciplinas que fundamentavam a educação defendida pelo Humanismo eram as de cunho literário e moralista, tais como a gramática, a retórica e a filosofia moral. Vives não foge à regra. Seu ideal educativo valoriza os mesmos saberes. A leitura, a escrita e a arte do bem falar, por exemplo, ocupam grande espaço em suas obras. A linguagem, segundo o humanista, é um dom divino, que separa hierarquicamente os homens dos animais; além disso, é um fator indispensável na convivência humana. Sobre isso, ele comenta: “Deus deu a língua aos homens para que fosse instrumento de comunicação e convivência a qual a

---

<sup>56</sup> “Yo no puedo llegar a convencerme que esos portentos extemporâneos, esa gangrena y esa peste vayan a durar mucho. Asaz y demasiado, por espacio de quinientos años y más, inficionaran las mentes de los hombres. [...] No siempre los hombres estarán sujetos a esos vejámenes. El tiempo mismo arrancará lo vicioso y traerá consigo o recto y lo verdadero.”

Natureza atrai ao homem e lhe mantém em sociedade.” (**Introducción a la sabiduría**, 1947, p. 1244).<sup>57</sup>

Tendo em vista esses objetivos – comunicação e boa convivência – o ideal vivista seria que toda a Humanidade falasse a mesma língua, ou ao menos que existisse uma “língua ecumênica”, a qual todos os povos utilizariam. O latim, nesse caso, é o idioma apontado pelo autor como o mais perfeito e mais douto. Ele diz:

Essa língua ideal parece-me ser a latina [...]. Esta língua tem a vantagem de estar difundida por muitas gentes e nações, e de que apenas há arte ou ciência que não tenha nela seus monumentos literários. Além disto, é rica porque está muito cultivada, polida y aperfeiçoada pelo engenho de toda uma plêiade de escritores [...]. Por todas estas causas e razões, deve aprender-se a língua latina com o possível casticismo para que não se corrompa. (**De las disciplinas**, 1948, p. 574-575).<sup>58</sup>

Essa defesa do idioma do Lácio é, sem dúvida, um dos aspectos do pensamento vivista que mais demonstram a sua inserção no movimento humanista. Devemos destacar que Vives, devido à defesa de um estudo filológico das Escrituras, também pregou a importância do grego e do hebraico, que, junto com o latim, formavam a tríade das línguas clássicas. Além disso, ressaltou a necessidade, especialmente no caso dos homens da Igreja, de se aprender o árabe e outros dialetos do mundo muçulmano, com o objetivo de se propagar o Cristianismo entre os infiéis. Essa era, afinal, uma necessidade cada vez mais presente no contexto de crise religiosa em que Vives se encontrava.

Apesar da exaltação do latim como língua universal dos doutos, ao vernáculo também é dada uma função importante na obra de Vives. Para o humanista, já que primeiramente as crianças assimilam sua língua materna, e só mais tarde têm contato com outros idiomas, elas devem aprender corretamente a sua própria língua, para depois terem mais facilidade em aprender as outras. Os “Ejercicios de lengua latina”, que, como vimos, tinham justamente o objetivo de ensinar os discípulos iniciantes a falarem o latim, foram, por exemplo, escritos como lições de tradução

<sup>57</sup> “Dios dió la lengua a los hombres para que fuese instrumento de comunicación y convivencia a la cual la Naturaleza atrae al hombre y le mantiene en sociedad.”

<sup>58</sup> “Esa lengua ideal paréceme a mi ser la latina [...]. Esta lengua tiene la ventaja de estar difundida por muchas gentes y naciones, y de que apenas hay arte o ciencia que no tenga en ella sus monumentos literários. Allende de esto, es rica porque está muy cultivada, pulida y bruñida por el ingenio de toda una pléyade de escritores [...]. Por todas estas causas y razones, debe aprenderse la lengua latina con el posible casticismo porque no se corrompa.”

dupla. Segundo Riber (1947, p. 83), “[...] é provável que tenha sido Vives o primeiro professor do Renascimento que preconizou o uso da língua materna no ensino escolar; [...] porque era o mais breve e praticável atalho para aprender o latim”. Este é, sem dúvida, um dos pontos de destaque da pedagogia vivista, por seu caráter inovador.

A defesa da utilização do idioma vernáculo como meio mais apropriado para se aprender e ensinar o latim apareceria, um século depois, de modo significativo nas obras pedagógicas do pensador tcheco João Amós Comênio (1592-1670) – figura importante da história da educação no Seiscentos.<sup>59</sup> Segundo o que esse autor diz na sua *Didáctica Magna*, editada em 1657, os discípulos “[...] não devem aprender a língua vernácula através do latim, mas devem aprender o latim mediante a língua vernácula, que conhecem já” (COMÊNIO, 1996, p. 238). Desse modo, aos principiantes devia ser fornecido um dicionário vernáculo-latino, e não o contrário; além disso, os mestres tinham de ser, preferencialmente, da mesma nacionalidade de seus alunos, ou, no caso de ser estrangeiro, deviam conhecer bem a língua a ser ensinada. É claro que a sociedade do século XVII, devido ao próprio movimento da História, apresentava algumas necessidades diferentes daquelas que Vives enfrentava no Quinhentos. Assim sendo, várias são as diferenças entre o pensamento pedagógico desses dois eruditos. No entanto, muitas das idéias defendidas por Comênio, ou outros pensadores de sua época, já aparecem mais ou menos desenvolvidas nas obras de humanistas como Vives, o que evidencia certa continuidade entre o Renascimento e o Século da Razão, e destaca a amplitude das reflexões feitas por o autor. Deve-se ressaltar que as obras vivistas foram lidas com especial atenção por Comênio, pois estavam entre as suas preferidas (GOMES, 1996).

Além de salientar a importante função da linguagem, vernácula e latina, Vives apresenta recomendações essenciais para a garantia de boas condições de ensino e de aprendizagem dos fundamentos da leitura, da escrita e, conseqüentemente, da boa expressão. Inicialmente, constata que a primeira coisa aprendida pelo homem é a fala, portanto os pais devem desde cedo se preocupar em falar corretamente perto de seus filhos, além de cuidar para que amas-de-leite, aios, outros empregados e parentes, que convivam com as crianças, também se expressem de modo coerente.

---

59

Para uma análise da pedagogia de Comênio, ver: GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos**, 1994.

Essa preocupação do humanista pressupõe, como percebemos, a idéia de que as crianças aprendem, em parte, por imitação, o que gera a necessidade do cuidado com os comportamentos das pessoas mais próximas. Esse conselho pedagógico caracterizou não apenas o pensamento humanista renascentista, mas também as posteriores discussões acerca de educação. Novamente podemos citar Comênio, para quem o cuidado e o ensino dos filhos cabiam aos pais, em primeiro lugar, e aos mestres. Sobre o assunto, ele afirma:

Os pais, as amas, os professores e os condiscípulos dêem exemplos de vida disciplinada, que, como faróis, brilhem sempre diante das crianças. Com efeito, as crianças são macaquinhos impacientes por imitar tudo o que vêem, o bem como o mal, sem que seja preciso mandar-lho; [...] Se, portanto, os pais forem probos e fiéis guardiões da disciplina doméstica, e os professores forem realmente homens de eleição, admiráveis pelos seus costumes, teremos o meio maravilhoso de impelir fortemente os alunos para uma vida honesta. (COMÊNIO, 1996, p. 349).

Podemos encontrar essa mesma idéia nas reflexões pedagógicas de três importantes autores que viveram entre os séculos XVII e XVIII, a saber: o português Alexandre de Gusmão (1695-1753), o francês François Fénelon (1651-1715) e o inglês John Locke (1632-1704). Antônio Gomes Ferreira (1988), ao comparar as propostas educacionais destes três pensadores, destaca, como um dos pontos comuns entre eles, a atribuição aos pais e aos professores da responsabilidade pela educação das crianças, além da mesma preocupação de Vives quanto ao comportamento daqueles que servem de modelo para a infância, seja em seu aspecto intelectual ou moral.

No que diz respeito especificamente ao aprendizado no campo literário, os mestres devem, segundo o humanista, observar diligentemente a forma de expressão de seus discípulos e corrigi-la quando necessário. Para que realizem essa tarefa com maior competência, devem dominar exemplarmente a língua vernácula dos pupilos, pois, como vimos, através dela podem ensinar melhor as línguas cultas, especialmente o latim e o grego. Os meninos devem se dedicar ao estudo das línguas, preferencialmente, entre os sete e os quinze anos, enquanto não apresentam o intelecto suficientemente formado para o aprendizado das outras disciplinas. Aliás, Vives, assim como seu amigo Erasmo, considera as línguas clássicas como portas de entrada para as demais artes, especialmente aquelas que

se manifestam nas obras dos grandes autores da Antigüidade (**De las disciplinas**, 1948).

São as obras clássicas, inclusive, que fundamentam o modelo de formação preconizado pelo humanista valenciano. No plano de estudos que elaborou para a princesa Maria Tudor, por exemplo, em dois momentos Vives se põe a recomendar as leituras ideais a serem realizadas para um bom aprendizado da gramática, bem como para uma formação moral adequada. Dirige-se à princesa da seguinte forma: “Os autores em que se exercitará deverão ser aqueles que à ocasião alinhem a língua e os costumes, e que ensinem não somente o bem saber, mas sim o bem viver”. (**Pedagogía pueril**, 1948, p. 326).<sup>60</sup> Dentre esses autores se encontram: Catão, Tito Lívio, Cícero, Sêneca, Platão, Plutarco, e também autores cristãos, tais como São Jerônimo e Santo Agostinho, entre outros. Vives ainda recomenda alguns autores contemporâneos a ele, como, por exemplo, os seus colegas Erasmo de Roterdã e Thomas More, e não deixa de se referir às Sagradas Escrituras, aconselhando a sua leitura em dois momentos do dia, pelo menos: antes de dormir e logo após se levantar (**Pedagogía pueril**, 1948).

Aconselhamentos parecidos faz Vives no plano de estudos que elaborou ao menino Carlos Mountjoy, filho do Lorde inglês que conhecera em sua estada na Inglaterra. Diz o humanista na dedicatória ao menino: “Em meus desejos de demonstrar a teu pai [...] minha estimação pela singular benevolência que usou sempre comigo, me formei o propósito de escrever-te algumas coisinhas acerca da iniciação dos estudos, nos quais radica [...] a razão toda da erudição”. (**Pedagogía pueril**, 1948, p. 327).<sup>61</sup> E com esse objetivo, Vives indica todos os grandes autores a serem estudados pelo jovem nobre, tais como os latinos: Cícero, Plínio o Jovem, Tito Lívio, Virgílio, Horácio, Sêneca, e os gregos: Isócrates, Demóstenes, Platão, Aristóteles, Xenofonte, Teofrasto, Homero, Aristófanes, Sófocles, dentre outros. Além dessas leituras, recomenda, para o estudo do grego, traduções ao latim realizadas por autores contemporâneos, a saber: Tucídides, latinizado por Lorenzo Valla, e Plutarco, interpretado por Guilherme Budé. (**Pedagogia pueril**, 1948).

---

60

“Los autores en que se ejercitará deberán ser aquellos que a la vez aliñen la lengua y las costumbres, y que enseñen no solamente a bien saber, sino a bien vivir”.

<sup>61</sup> “En mis deseos de demostrar a tu padre [...] mi estimación por la singular benevolencia que usó siempre conmigo, me formé el propósito de escribirte algunas cosillas acerca de la iniciación de los estudios, en los cuais radica [...] la razón toda de la erudición”.

Avaliando os dois planos de estudo, podemos comprovar dois aspectos da pedagogia vivista: primeiro, a evidente admiração humanista à Antigüidade e aos autores clássicos, e segundo, o maior volume e complexidade de leituras indicadas a Carlos Mountjoy se comparado ao que foi recomendado à princesa Maria, além de as referências a obras cristãs serem bem mais significativas no plano elaborado para ela. Esse último aspecto apenas vem demonstrar o que já foi observado aqui: o ideal renascentista de educação se voltava especialmente ao universo masculino, enquanto às mulheres se dirigia uma instrução de cunho mais moralizante.

Voltemos às leituras que Vives considera indispensáveis para uma formação ideal. Em “De las disciplinas”, ele aponta alguns autores, bem como a sua utilização específica: Cícero, para o aperfeiçoamento da linguagem cotidiana, assim como para a exortação aos bons costumes; Platão, para a elegância nos diálogos; Tito Lívio, para o conhecimento da História; Cornélio Tácito, para um melhor entendimento da política; Quintiliano, para o vocabulário e o aperfeiçoamento do estilo; Homero, Virgílio, Horácio, Eurípides, Aristófanos e Terêncio, para a boa literatura; Sêneca, para a dissolução de maus costumes; Plutarco, para ensinamentos morais; Aristóteles, para o aprendizado do método e para uma argumentação eficaz; e a lista continua, inclusive, com a recomendação das traduções de textos clássicos feitas por Erasmo (**De las disciplinas**, 1948). Aliás, esse é um aspecto a ser ressaltado na pedagogia vivista. Embora, como bom humanista, Vives construa seu modelo de formação com base nos grandes autores da Antigüidade, ele também propõe a leitura de autores modernos, quase todos contemporâneos a ele, todos de características humanistas. Os mais insistentemente citados são: Francesco Petrarca, Lorenzo Valla, Angelo Poliziano (1454-1494), Giovanni Pico della Mirandola (1463-1497), Guilherme Budé, Thomas More e Erasmo de Roterdã (**De las disciplinas**, 1948). Estes três últimos, como sabemos, foram grandes humanistas, além de importantes interlocutores de Vives. Assim, podemos entender essa proposta do autor também como uma tentativa de garantir que os ideais do Humanismo fossem veiculados.

Ainda no que diz respeito ao estudo dos clássicos apregoado por Vives, faz-se necessário observar que o valenciano, como humanista cristão que era, via-se na obrigação de justificar a utilização de autores pagãos, especialmente perante as possíveis acusações de heresia. Ele admite que os livros pagãos possam ser perigosos e os compara com um grande prado, onde existem ervas medicinais e

ervas tóxicas. Com isso, quer dizer que o resultado do estudo de tais obras depende daqueles que com elas mantiverem contato. Desse modo, devem estudá-las apenas os de juízo são, afastando-se os de espírito curioso em demasia, os ignorantes e os desavisados. Estes devem ter sempre por perto um mestre dotado de erudição, integridade e prudência para guiá-los (**De las disciplinas**, 1948). Para todos os que se propõem a ler e a estudar os clássicos da Antigüidade, sem exceções, Vives aconselha:

Aproxime-se já à leitura dos escritores pagãos, como a uns prados amenos de ver, mas de plantas venenosas, com uma prévia provisão de contra-erva. Vás a estas leituras bem apercebido com o antídoto destas e outras análogas reflexões: Que a religião junta ao homem com Deus, que foi quem a inspirou e a ensinou; que tudo quanto o homem excogitar está castigado de erros; que tudo o que vai contra nossa santa crença tem sua origem e raiz na vaidade humana e nas imposturas e fraudes do demônio, astuto e nosso inimigo mortal. [...] Feito estas observações, aproximemo-nos aos autores de uma e outra língua. (**De las disciplinas**, 1948, p. 592).<sup>62</sup>

Assim, o que o humanista propõe é que o erudito, seja mestre ou discípulo, retire dos autores pagãos todos os bons conhecimentos (estilo, elegância, vocabulário, exemplos de eloquência, modelos de virtudes, etc.) e “feche os olhos” para todas as referências contrárias à religião cristã. Até porque, segundo Vives, muitos foram os gentis virtuosos, aos quais os cristãos deveriam imitar, independentemente de orientação religiosa. (**Introducción a la sabiduría**, 1947). Um posicionamento parecido, mas muito mais rigoroso quanto ao paganismo das obras antigas, caracterizou a ideologia da Contra-Reforma. Os jesuítas, por exemplo, apesar da influência humanista, fizeram uso mais formal dos clássicos da Antigüidade, tentando esvaziá-los de qualquer conteúdo pagão. (DÜRKHEIM, 1995; BOTO, 2002).

Apresentadas as concepções vivistas acerca da educação de caráter literário, com fortes traços moralizantes, vejamos agora como deveria se concretizar essa educação, ou seja, como ela se organizaria em termos mais práticos.

<sup>62</sup> “Acérquese ya a la lectura de los escritores paganos, como a unos prados amenos de ver, pero de plantas ponzoñosas, con una recia provisión de contrahierba. Vaya a estas lecturas bien apercebido con el antídoto de estas y otras análogas reflexiones: Que la religión junta al hombre con Dios, que fué quien la inspiró y la enseñó; que todo cuanto el hombre excogitare está plagado de errores; que todo lo que va contra nuestra santa creencia tiene su origen y raíz en la vanidad humana y en las imposturas y fraudes del demonio, astuto y mortal enemigo nuestro. [...] Hecho estos apercebimientos, acerquémonos a los autores de una y otra lengua.”

Primeiramente, falemos da idade ideal para o início dos estudos. Para o estudo das línguas clássicas, como vimos, a recomendação é a de que o discípulo inicie o curso aos sete anos e termine, aproximadamente, aos quinze, pois essa é a idade em que o jovem deve ingressar em uma Academia ou Universidade e se dedicar ao aprendizado das disciplinas mais avançadas, de acordo com os seus interesses e aptidões. Isso se aplica à educação formal. Todavia, para boa parte dos humanistas, a instrução nos bons costumes e na língua materna deveria se iniciar desde a mais tenra idade, ou, melhor dizendo, na amamentação. Segundo Buescu (1998), a exortação ao aleitamento materno e, em consequência, a condenação do papel das amas-de-leite, se fortaleceu no século XVI devido ao discurso moralista do ideal de feminilidade, do qual a já comentada “Formación de la mujer...” é um bom exemplo. Nesse discurso, como sabemos, os deveres da mulher se concretizam em ser esposa obediente e mãe perfeita, o que inclui não apenas amamentar os filhos, transmitindo-lhes, através desse íntimo contato cotidiano, os bons costumes aristocráticos (BUESCU, 1998), como também introduzir as crianças nos primeiros rudimentos da linguagem. Sobre essas questões, Vives faz as seguintes recomendações às mulheres:

Amamentará a seus filhos, se puder, com o suco de seu próprio peito, e obedecerá a voz imperativa da Natureza. [...] aproveita mais a criança o leite materno que o leite da ama-de-leite. [...] porque a ama não poucas vezes dá o peito à criatura de má vontade ou com nojo, e, ao contrário, a mãe sempre o faz disposta e alegre [...]. Se a mãe sabe letras, ensinará ela mesma a seus filhos pequeninos [...] A criança, primeiro que a ninguém, ouve a sua mãe [...]. Como a idade infantil não faz outra coisa senão imitar, e neste ponto é incrivelmente hábil, seu primeiro exercício e a primeira formação de seu pensamento toma-os do que de sua mãe ouve ou vê. Por esta maneira que as mães têm muito mais influência do que se pode pensar na formação inicial dos costumes das crianças. (**Formación de la mujer...**, 1947, p. 1139-1140).<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> “Amamentará a sus hijos, si pudiera, con el jugo de su propio pecho, y obedecerá a la voz imperativa de la Naturaleza. [...] aprovecha más al niño la leche materna que la leche de la nodriza. [...] porque el ama no pocas veces da el pecho a la criatura de mala gana o con enojo, y, al contrario, la madre siempre lo hace dispuesta y alegre [...]. Si la madre sabe letras, enséñelas ella misma a sus hijos pequeñuelos [...] El niño, primero que a nadie, oye a su madre [...]. Como a edad infantil no hace otra cosa sino remedar, y en este punto es increíblemente hábil, su primer ejercicio y la primera formación de su pensamiento tómalos de lo que en su madre oye o ve. Por manera que las madres tienen mucha más influencia de lo que se puede pensar en la formación inicial de las costumbres de los niños.”

Essa função essencial reservada às mães não aparece exclusivamente no pensamento de Vives, pois se insere no contexto mais amplo de valorização da infância e do sentimento familiar, pelo qual a sociedade estava passando. O tema, portanto, faz parte da pedagogia humanista em geral, permanecendo, inclusive, nas posteriores discussões sobre educação. Erasmo, por exemplo, atribuía às mães o papel de iniciar as crianças no mundo da linguagem, pois “[...] assim poderiam exercer com plenitude a maternidade, que, para ele, inclui também a responsabilidade pela introdução ao mundo da cultura”. (ARNAUT DE TOLEDO, 2004a, p. 92-93). O jesuíta Alexandre de Gusmão, em sua obra *Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia* (1685), também valorizava esse contato entre a mãe e os filhos, condenando a crueldade daquelas que se recusavam a amamentar. (FERREIRA, 1988). Desse modo, a tarefa da primeira formação, a começar já no ato da amamentação, é imputada às mães, pelo menos até a criança atingir os três anos, pois nessa idade alguns pais já providenciavam a companhia de aios ou até mesmo de mestres.

No entanto, é preciso fazer uma importante observação: a veemente insistência no tema do aleitamento materno denota a pouca aceitação que essa prática tinha entre as mulheres da aristocracia. Isso se dava, entre outros motivos, porque amamentar o próprio filho era um costume visto como típico das classes inferiores. Inclusive, de acordo com Buescu (1998, p. 351), “[...] apesar do caráter sistemático deste discurso de advertência, o aleitamento materno em substituição do recurso às amas de leite [...] não penetrou de forma significativa nas elites sociais no século XVI e mesmo no século XVII”.

Determinadas as idades propícias a cada fase do processo de formação idealizado por Vives, passemos ao local adequado aos estudos. No que diz respeito a esse aspecto, o humanista se revela favorável a uma educação realizada em casa, sob os cuidados e a vigilância da família. Tal opção, tipicamente aristocrática, possibilitaria maiores benefícios aos estudantes, e também aos pais, devido a uma série de fatores, a saber: a convivência do discípulo com pessoas mais velhas, portanto mais sábias e experientes; o estreitamento do amor mútuo entre pai e filho, por conta da proximidade; a conservação, por parte do pai, da obediência que lhe deve o filho; a imposição do respeito e, por vezes, do medo, quando necessário for para repelir os vícios e garantir a boa conduta da criança; a proximidade com amigos e parentes que possam auxiliar no processo educativo; a inibição, pela autoridade

do pai, da influência de más companhias; e, até mesmo, o fato de ser uma opção mais econômica. No entanto, para que a educação pudesse ocorrer em casa, duas condições se faziam necessárias: a contratação de um preceptor sábio e virtuoso, e a garantia da convivência somente com pessoas dignas de serem imitadas. Caso a família não pudesse pagar tais aulas particulares, ou percebesse algum mau exemplo dentre os familiares mais próximos, melhor seria enviar os filhos a uma escola pública (**De las disciplinas**, 1948).

Nesse caso, Vives faz algumas ressalvas. Muitas são as escolas em que ele detecta problemas, tais como a insalubridade do local, a oferta de má alimentação, a indisciplina resultante da frouxidão de alguns preceptores, os ambientes corrompidos pela avareza de certos mestres que, interessados na paga, não se utilizam da devida firmeza na instrução dos jovens, entre outros. Por isso, antes de mandar os filhos para a escola pública de sua cidade ou região, os pais deveriam, primeiramente, prestar atenção nos costumes por eles apresentados, para verificar se a formação inicial foi sólida o bastante para mantê-los afastados dos vícios, e também observar a situação da escola, bem como a fama de seus preceptores. Caso o resultado dessas investigações fosse negativo, o melhor a fazer seria procurar uma outra escola para o jovem pupilo, ainda que distante de sua casa – muitas vezes, em outro país (**De las disciplinas**, 1948). Essa não era, inclusive, uma prática incomum. Como vimos, o próprio Vives terminou seus estudos em Paris, longe de sua querida Valência.

Todavia, o humanista não se contentou apenas em fazer críticas ao sistema escolar de sua época ou em aconselhar os pais, ele também apresentou as suas próprias concepções acerca das características de uma escola ideal, no que se refere aos aspectos físicos e aos recursos humanos. A começar pelo local apropriado para a instalação desse centro educativo, Vives faz algumas exigências. Primeiramente, é preciso observar se o lugar escolhido apresenta alguma insalubridade, que venha a colocar em risco a saúde dos estudantes através de epidemias e pestes, pois “[...] é mister que gozem de boa saúde quem há de pôr honradez e diligência no estudo das diferentes disciplinas” (**De las disciplinas**, 1948, p. 551);<sup>64</sup> pelo mesmo motivo, é necessário que tal paragem ofereça abundância de bons alimentos, que sirvam para as refeições cotidianas. Outra

---

<sup>64</sup> “[...] es menester que gocen de buena salud quines han de poner honradez, diligencia y afán en el estudio de las diferentes disciplinas”.

observação a se fazer diz respeito à circulação de pessoas nas proximidades da escola. Quanto a esse aspecto, o ideal seria um local distante do barulho dos centros urbanos, mas não totalmente despovoado a ponto de se tornar perigoso. Especificamente sobre a vizinhança, o humanista diz: “Eu queria que os moradores dessa população escolar fossem sérios, honrados, mercedores do respeito da grei estudantil” (**De las disciplinas**, 1948, p. 551).<sup>65</sup> Por fim, a escola deveria ser, preferencialmente, afastada das Cortes, por conta da ociosidade reinante entre os cortesãos e, principalmente, das mulheres jovens e bonitas, que poderiam vir a distrair os estudantes. Sobre o cuidado na escolha do local adequado aos estudos, conclui Vives:

Que ninguém se entranhe de que com tanta minuciosidade se busque o lugar onde nasça e cresça a sabedoria, quando com cuidado tal buscamos o lugar onde colocar a colméia às abelhas que nos vão dar seu mel, preço farto menor que o da sabedoria. (**De las disciplinas**, 1948, p. 552).<sup>66</sup>

O tema do lugar ideal para a instalação de escolas também aparece nas reflexões de Fénelon, que propunha um “[...] ambiente aprazível e agradável, onde as crianças pudessem gozar uma aparente liberdade e ter, por vezes, as suas naturais distrações e os seus pequenos divertimentos” (FERREIRA, 1988, p. 273), e nas de Comênio (1996, p. 225), que, em maior concordância com Vives, pretendia um “[...] local tranqüilo, afastado dos ruídos e das distrações”.

Tão importante quanto a localização da escola, ou até mais, é a escolha dos mestres que nela devem atuar. Vives dedica, em seus escritos pedagógicos, bastante espaço para todos os aspectos relacionados àqueles que são os responsáveis pela formação das crianças e dos jovens. Falemos, primeiramente, do processo de seleção dos mestres. Segundo o humanista, só poderiam ser designados a ensinar aqueles homens sábios e prudentes, cujos conhecimentos e moralidade fossem aprovados por todos. Os graus honoríficos de mestre ou doutor só poderiam ser ofertados àqueles que comprovassem, mediante aulas destinadas a

---

<sup>65</sup> “Yo querría que los moradores de esa población escolar fuesen serios, honrados, mercedores del respeto de la grei estudantil”.

<sup>66</sup> “Que nadie se extrañe de que con tanta minuciosidad se busque el lugar donde nazca y crezca la sabiduría, cuando con cuidado tal buscamos el sitio donde poner la colmena a las abejas que nos han de dar su miel, precio harto menor que el de la sabiduría.”

um público culto, a sua capacidade de ensinar esta ou aquela disciplina. O julgamento e a escolha dos mestres não deveriam ficar, de modo algum, a cargo dos estudantes, para que não houvesse o risco de compra de votos; além disso, a escolha dos jovens levaria em consideração, muito provavelmente, a simpatia e a indulgência, e não o caráter e a erudição. Assim, Vives propõe que os professores sejam “[...] escolhidos e aprovados, não pelos sufrágios da garotada estudantil, imperita e sem desbastar, mas sim por raros e prudentes varões profissionais do ensino, conspícuos por sua erudição e a limpeza de sua vida.” (**De las disciplinas**, 1948, p. 555).<sup>67</sup>

É justamente por essa preocupação com a corrupção dos mestres, muitas vezes seduzidos pelo dinheiro de seus discípulos, que Vives pede fervorosamente que se retire das escolas toda e qualquer ocasião de lucro, deixando, inclusive, o salário dos professores a cargo do dinheiro público. Nesse ponto, o humanista novamente se alinha às concepções erasmianas, dentre as quais podemos destacar a defesa do caráter público da educação – defesa esta que antecipa a posterior organização das escolas modernas (ARNAUT DE TOLEDO, 2004a, p. 93).

Ainda sobre o caráter e o comportamento ideal dos mestres, ponto tratado insistentemente por Vives, podemos dizer que deles era exigido um conjunto de predicados e virtudes, a saber: competência para ensinar, destreza, pureza de costumes, prudência, amor às boas letras, além da ausência de dois gravíssimos vícios: a avareza e a ambição. Podemos destacar, ainda, a necessidade de que os responsáveis pelo ensino não dissessem, e nem fizessem, nada que viesse a escandalizar aos seus discípulos, pois, como guias da juventude, suas ações deveriam servir de exemplo e modelo. Aliás, os mestres somente alcançariam o respeito e a obediência desejados, se conseguissem conquistar a admiração de seus alunos (**De las disciplinas**, 1948).

Essa preocupação vivista com o mestre ideal aparece constantemente em várias obras humanistas de caráter pedagógico. Ana Isabel Buescu (1998), ao analisar o *Libro primero del espejo dl principe christiano* (1544), obra do espanhol Francisco de Monçon, comenta o já citado gênero de “espelhos de príncipes”, bem como os ideais de educação que eram apregoados aos jovens da nobreza. Entre os

---

<sup>67</sup> “[...] elegidos y aprobados, no por los sufragios de la muchachada estudantil, imperita y sin desbastar, sino por contados y sesudos varones profesionales de la enseñanza, conspícuos por su erudición y la limpieza de su vida.”

aspectos destacados pela autora, encontra-se a questão do perfil ideal dos mestres. Sobre esse tema, ela nos revela:

[...] o mestre deve ter boa presença física e ser possuidor de graças naturais e sem defeitos físicos demasiado evidentes, nomeadamente no andar e no falar, uma vez que constituirá, de certa maneira, um modelo [...]; deve também ser virtuoso, de costumes honestos, piedoso, devoto e cumpridor dos seus deveres de ofício; convém que seja sábio e dotado de sólida erudição [...]; deve ser experiente e vigilante em tudo o que diz respeito à formação de seu discípulo. (BUESCU, 1998, p. 353).

Essa fórmula caracteriza não apenas a obra de Monçon, mas os tratados sobre a educação de príncipes em geral. João Adolfo Hansen (2002), por exemplo, em um estudo sobre “espelhos” produzidos nos séculos XVI e XVII, apresenta uma descrição dos mestres muito próxima à que Buescu revela em sua análise.

Aliás, nas obras pedagógicas situadas entre o Renascimento e o século XVII, a temática do mestre ideal é uma constante, independentemente de o discípulo pertencer à Casa Real, e ocupa algumas páginas dos tratados educacionais. Contemporâneo a Vives, Erasmo demonstra grande preocupação com a figura do preceptor. Além de todas as características comentadas acima, ele acrescenta outras, que vão desde a discricção das roupas até o afeto devido aos discípulos (ARNAUT DE TOLEDO, 2004a, p. 93). Inclusive, este último requisito, como veremos mais adiante, ocupa um lugar especial na pedagogia vivista. Nos escritos de autores do Seiscentos e de início do Setecentos, como os já citados Comênio, Gusmão, Fénelon e Locke, as menções ao cuidado na escolha de professores, especialmente quanto à sua conduta moral e à sua excelente erudição, também aparecem com freqüência (FERREIRA, 1988).

Passemos agora à observação de um derradeiro aspecto da preocupação de Vives com os mestres, que é o fato de ele exigir qualidades específicas dos responsáveis pelo ensino de algumas disciplinas. No caso do professor de gramática, por exemplo, o humanista requer um comportamento afável para com os alunos, pois detecta nos preceptores dessa arte uma atitude geral de arrogância, que viria a causar o ódio dos jovens pupilos; além da afabilidade, que não significa a perda de autoridade, exige hábitos honestos e intenso conhecimento literário. Já aos mestres de retórica e dialética, Vives afirma ser necessário o vasto domínio dos recursos da palavra, e também um engenho agudo e são, entendido em todo gênero

de disciplinas. No caso das investigações metafísicas, o humanista prescreve um professor diligente, comedido, humilde e amante da verdade; alerta, ainda, que tal investigação tão ambiciosa não serve aos ânimos frívolos, devido à sua importância. Recomenda, também, prudência, moderação e probidade de costumes para aqueles que se dedicam à medicina, e conhecimento das filosofias natural e moral, além de bondade e equidade, àqueles que se dedicam à elaboração das leis (**De las disciplinas**, 1948). Por fim, uma das descrições mais minuciosas é a do mestre de filosofia moral. Sobre ele, Vives nos diz:

O preceptor, na profissão desta disciplina, se mostrará íntegro, incorrupto, sem concessão nenhuma à vaidosa ostentação; devidamente informado, não só em muitas disciplinas, mas sim exemplar na vida prática. De tal maneira ensinará os preceitos do bom viver, que seus discípulos não somente os aprendam, mas sim que estimulados por seu exemplo se animem ao bem obrar. Será cheia de doutrina sua palavra, será eficaz, afiançada e autorizada com gravidade de sentenças e exemplaridade de atos. (**De las disciplinas**, 1948, p. 660).<sup>68</sup>

Assim, o que podemos perceber é que as exigências de Vives, bem como as dos humanistas e seus herdeiros do Seiscentos, seguem geralmente um mesmo padrão e giram em torno de dois pontos centrais: erudição e moralidade.

Tratamos, acima, da idade propícia a cada fase dos estudos, bem como do local adequado às instalações escolares e do mestre ideal. Seguindo o modelo pedagógico de Juan Luis Vives, falemos agora dos métodos de ensino a serem desenvolvidos. Primeiramente, devemos atentar para uma condição que, segundo o humanista, seria indispensável ao processo de ensino-aprendizagem: o amor dos mestres por seus discípulos. Tal sentimento deveria se caracterizar por um afeto de pai, porém, sem a cegueira originada dos laços sanguíneos. Os pais, alerta Vives, muitas vezes são cegos para os vícios dos filhos, mas os mestres, apesar de amorosos, devem estar atentos à correção de seus alunos. O afeto facilitaria, de acordo com o humanista, o intenso, e às vezes difícil, ato de ensinar (**De las disciplinas**, 1948). Todavia, para uma maior eficácia no aprendizado, o sentimento deveria ser recíproco, ou seja, os discípulos também teriam de devotar amor aos

---

<sup>68</sup> “El preceptor, en la profesión de esta disciplina, se mostrará íntegro, incorrupto, sin concesión ninguna al vanidoso alarde; debidamente informado, no sólo en muchas disciplinas, sino ejemplar en la vida práctica. De tal manera enseñará los preceptos del bien vivir, que sus discípulos no solamente los aprendan, sino que estimulados por su ejemplo se animen al bien obrar. Será llena de doctrina su palabra, será eficaz, afianzada y autorizada con gravedad de sentencias y ejemplaridad de actos.”

seus mestres, demonstrando-o, especialmente, através do respeito. Sobre esse tema, Vives foi categórico ao alertar o jovem Carlos Mountjoy:

O professor há de ser amado, venerado e respeitado como se fosse o pai, pois, em feito de verdade, os professores nos oferecem uma certa semelhança dos pais; e de ninguém podes receber benefício maior como daquele que te faz melhor e mais instruído. [...]. Acrescenta-se a isto que aprenderás com maior facilidade se professares amor ao que te ensina, posto que nunca desprezarás nem descuidarás suas doutrinas; [...]. E não somente lhe há de amar, mas também esforçar para que ele te ame, e assim colocará em ensinar-te um interesse mais carinhoso. (**Pedagogia pueril**, 1948, p. 328).<sup>69</sup>

A valorização do mestre aparece, ainda, no diálogo XII dos “Ejercicios de la lengua latina”, no qual o personagem Espudeo, ao apresentar uma escola a Tiro, seu interlocutor, diz: “[...] Deus criou a todo o homem; o pai gerou o corpo; o professor forma a alma” (1948, p. 920).<sup>70</sup> Por essa função tão nobre, bem como pela contribuição ao processo educativo, o amor mútuo entre professor e aluno foi preconizado por Vives.

Ainda no âmbito desta relação afetuosa, mas firme, do mestre para com o discípulo, encontramos outro aspecto metodológico da pedagogia vivista: o abrandamento dos castigos físicos. A prática de castigar fisicamente os estudantes, por conta de seus erros e indisciplinas, era comum no sistema educativo da Antigüidade, e permaneceu por toda a Idade Média como parte das atividades pedagógicas, embora algumas vezes dissonantes se levantassem contra essa realidade (BUESCU, 1998). Ainda que tal prática tenha perdurado na Modernidade, devemos destacar o fato de que os humanistas falaram contra ela. No caso de Vives, não podemos dizer que ele tenha condenado veementemente os castigos físicos em toda e qualquer situação, pelo contrário, ele até previa ocasiões, consideradas extremas, em que tal método deveria ser utilizado, porém, sempre

<sup>69</sup> “El maestro ha de ser amado, venerado, respetado como si fuera el padre, pues, en hecho de verdad, los maestros nos ofrecen como una cierta semblanza de los padres; y de nadie puedes recibir beneficio mayor como de aquel que te hace mejor y más instruído. [...]. Añadase a esto que aprenderás con mayor facilidad si profesares amor al que te enseña, puesto que nunca despreciarás ni descuidarás sus doctrinas; [...]. Y no solamente le has de amar, sino también esforzarte porque él te ame, y así pondrá en enseñarte un interés más cariñoso.”

<sup>70</sup> “[...] Dios creó a todo el hombre; el padre engendró el cuerpo; el maestro forma el alma”.

com brandura (RIBER, 1947). Sua posição sobre esse “recurso metodológico” fica clara no seguinte trecho:

[...] dado caso que ao engenho do homem lhe deprimem e pioram as paixões excitadas, há que reprimir e deter aquele movimento inconsiderado com repreensões, com castigos verbais e, se necessário for, com alguma sansão aflitiva para que, como acontece com as bestas indomadas, lhe traga ao bom caminho a dor física, posto que a razão não lhe bastou. Apesar do que digo, eu queria que esse castigo fosse o mais brando possível, não duro, não próprio do escravo [...]. Depois das ameaças, se a criança não for dócil, venham às varas, mas com tal comedimento, que seu corpo terno sinta a presente ardência, mas que não lhe deixe ulterior machucado. (**De las disciplinas**, 1948, p. 589).<sup>71</sup>

Desse modo, o que temos é que os castigos físicos, como parte do processo de ensino e aprendizagem, não constituíam para Vives uma regra, mas um recurso a ser utilizado, com moderação, em último caso.

Segundo Dürkheim (1995), esses castigos encrudeceram a partir do século XIV, caracterizando a disciplina dos Colégios<sup>72</sup> que começavam a se propagar pela Europa, e permaneceram por todo o Antigo Regime. Isso explicaria a insistência dos humanistas, bem como de pedagogos dos séculos seguintes, em discutir o tema nos seus escritos sobre educação. Vejamos alguns exemplos. Em seu já citado “espelho de príncipe”, o espanhol Francisco de Monçon propunha que o ensino ocorresse sem medo e livre dos castigos, que só seriam aceitos em casos extremos de inclinação para os vícios. A atitude mais correta, segundo ele, seria estimular a aprendizagem com a atribuição de prêmios (BUESCU, 1998). Tal metodologia, inclusive, fez parte da pedagogia moderna e se encontra presente nas escolas contemporâneas. Também Comênio se debruçou sobre o tema aqui tratado. Em sua *Didáctica Magna* (1996, p. 164) ele aconselha que a educação “[...] se faça sem pancadas, sem violências e sem qualquer constrangimento, com a máxima

<sup>71</sup> “[...] dado caso que al ingenio del hombre le deprimen y empeoran las pasiones excitadas, hay que reprimir y atajar aquel movimiento inconsiderado con reprensiones, con castigos verbales y, si menester fuere, con alguna sanción aflitiva para que, como acontece con las bestias cerriles, le traiga al buen camino el dolor físico, puesto que la razón no le bastó. A pesar de lo que digo, yo querría que esse castigo fuera todo lo blando posible, no duro, no próprio del esclavo [...]. Después de las amenazas, si el niño no fuera dócil, vengan los palos, pero con tal comedimento, que su cuerpo tiernececito sienta el presente escozor, pero que no le deje ulterior escocedura.”

<sup>72</sup> Os primeiros Colégios surgiram no século XIII, como estalagens para estudantes pobres. No início, ocupavam os anexos de um hospital ou casa religiosa. Depois, com o ingresso de estudantes abastados, que pagavam pela estadia, esses locais foram se transformando em grandes fundações. Ver: DÜRKHEIM, op. cit., p. 100-121.

delicadeza, com a máxima doçura e como que espontâneamente”. Todavia, prevê (p. 405): “[...] se houver algum aluno com um espírito tão infeliz para quem estes remédios suaves não sejam suficientes, importa recorrer a remédios mais violentos”. É praticamente o mesmo posicionamento que encontramos em Gusmão e Fénelon, sendo o primeiro um pouco mais suscetível à aceitação dos castigos moderados, e o segundo mais apreensivo quanto à questão, pois visava a um ensino atraente e agradável, em que o recurso aos corretivos mais austeros “[...] só deveria ser empregue depois de se terem pacientemente esgotado os outros remédios” (FERREIRA, 1988, p. 273). Temos, ainda, em uma linha de pensamento próxima à Fénelon, o inglês John Locke, que defendia a idéia de que a severidade nos castigos poderia abater a vitalidade mental dos discípulos (LAGO, 2002, p. 97).

Além do abrandamento dos castigos, outro ponto fundamental do ideal educativo de Vives, no que se refere à metodologia de ensino, é a necessidade de que o mestre identifique as particularidades intelectuais de cada aluno, bem como suas capacidades gerais. Esta avaliação deveria ser feita, inclusive, no início da vida escolar das crianças, para que, com base em seus resultados, os preceptores pudessem orientar a cada uma delas mais acertadamente, de acordo com as suas aptidões. Segundo o humanista, existem discípulos mais diligentes, outros mais desatentos; uns mais perspicazes, outros de entendimento mais vagaroso; e assim por diante. A cada um se faz necessário um tipo de instrução, de acordo com as exigências de cada disciplina (**De las disciplinas**, 1948). Alguns alunos se mostram aptos a atividades manuais, outros preferem as matérias de especulação, e cabe ao mestre lhes ensinar em conformidade com o melhor aproveitamento do engenho. Sobre o tema, Vives é taxativo:

Importa muito averiguar, com a mais aguda perspicácia, qual seja o impulso vocacional do engenho do menino. Os sábios aconselham que este exame prévio se faça na eleição de qualquer profissão e estado para que cada qual se aplique àquela ocupação a que lhe leva a própria inclinação de sua natureza [...]”. (**De las disciplinas**, 1948, p. 626-627).<sup>73</sup>

---

<sup>73</sup> “Importa muy mucho averiguar, con la más aguda perspicacia, cuál sea el impulso vocacional del ingenio del muchacho. Los sabios aconsejan que este examen previo se haga en la elección de cualquiera profesión y estado para que cada cual se aplique a aquella ocupación a que le lleva la propia inclinación de su naturaleza [...]”

Para o conhecimento da vocação de seu discípulo, o mestre deveria, segundo Vives, exercitá-lo em todos os tipos de atividades que pudessem demonstrar a capacidade de seu engenho. Poderia utilizar, por exemplo, a aritmética para testar a agudeza de raciocínio do aluno, ou os jogos para avaliar seu espírito de liderança. As causas da existência de tão variados engenhos são, conforme o humanista, basicamente três: a constituição física do indivíduo, os costumes e hábitos de cada região, e os mistérios do Criador, que imprimiu tanta diversidade ao ser humano. Todavia, independentemente das diferenças, os mestres deveriam atentar para o fato de que um engenho pode vir a mudar. Por isso, Vives recomenda que eles se reúnam secretamente, ao menos quatro vezes ao ano, para discutir sobre as possibilidades vocacionais de seus discípulos, bem como para “[...] tratar da arte a que devem aplicar a cada um segundo a idoneidade que demonstrarem”. (**De las disciplinas**, 1948, p. 556).<sup>74</sup> Tal recomendação nos faz lembrar, certamente, do “conselho de classe” – recurso pedagógico recorrente nas escolas contemporâneas.

Este aspecto metodológico da pedagogia vivista se encontra, mais uma vez, intimamente relacionado com o modelo geral de educação humanista, mostrando-nos a profunda inserção de Vives nesse movimento intelectual. Segundo Buescu (1998), conhecer plenamente as inclinações de seu discípulo era um dever dos mestres, que se achava presente na obra de Monçon, bem como em qualquer roteiro pedagógico humanista. A preocupação central deveria girar em torno da conciliação das disposições naturais dos pupilos com a instrução a ser ministrada. De acordo com a autora, o objetivo máximo do conhecimento da natureza dos alunos era “[...] nela poderem ser inculcadas, através do ensino e da doutrina – aperfeiçoando-a ou modificando-a – as virtudes e os bons costumes”. (BUESCU, 1998, p. 348). No século XVII, Gusmão, Locke e Fénelon trataram do assunto, expressando essas opiniões. Segundo este último, por exemplo, “[...] era muito importante que se visse se os temperamentos das crianças eram vivos, indolentes ou dissimulados, para depois se adequar a educação à índole de cada um” (FERREIRA, 1988, p. 274).

A afetividade, o abrandamento dos castigos físicos e o conhecimento das aptidões de cada aluno são aspectos importantes da pedagogia vivista, que, como vimos, encontram-se presentes em outros humanistas e em pedagogos de épocas posteriores. Tais aspectos revelam-nos uma tendência, característica da

---

<sup>74</sup> “[...] tratar del arte a que deben aplicar a cada uno según la idoneidad que demostraren”.

Modernidade, à valorização dos sentimentos, do indivíduo, das particularidades humanas, enfim, de uma maior subjetividade. Dentro dessa tendência, e a partir da nova sensibilidade em relação à infância, temos o surgimento da necessidade de reconhecer a natureza própria da criança, e, depois, estudar os meios mais eficientes para a sua formação. Desse modo é que podemos entender a afirmação de que, no Humanismo, a "[...] procura por uma pedagogia mais humana correspondia também à busca de um modelo de ensino mais eficaz." (BOTO, 2002, p. 16).

Além das propostas metodológicas que acabamos de discutir, outro ponto importante da pedagogia vivista, no tocante ao modo ideal de se alcançar o conhecimento e de transmiti-lo, é a defesa do método indutivo. Como sabemos, ao contrário da dedução – método em que se parte de leis gerais para, através do raciocínio, chegar a uma conclusão – a indução consiste em auferir leis gerais a partir da análise de fatos particulares. E Vives preconiza justamente este meio de se obter o conhecimento, sugerindo que, em qualquer campo do saber, sempre se inicie os estudos pelos aspectos mais simples e elementares, que possam ser comprovados pelos sentidos, até chegar aos mais complexos e gerais. Vemos essa orientação metodológica se concretizar em várias partes de suas obras, especialmente em “De las disciplinas”; nela, o humanista explicita as mudanças que requer no sistema educativo de sua época. Ao tratar do ensino da gramática, por exemplo, Vives propõe: “A arte gramatical, como todas as outras artes, deve ensinar-se partindo do mais conhecido”.<sup>75</sup> (**De las disciplinas**, 1948, p. 577). E mais adiante retoma essa proposição, ao falar dos estudos metafísicos: “[...] há que se esforçar sempre em que o primeiro seja o mais simples e o mais elementar, isto é, o mais conhecido, o que o sentido possa comprovar melhor”. (**De las disciplinas**, 1948, p. 618).<sup>76</sup>

Podemos inserir este posicionamento teórico-metodológico de Vives no âmbito da disputa intelectual entre humanistas e escolásticos. Isso porque o método indutivo, preconizado pelos primeiros, apresenta-se como alternativa ao método dedutivo praticado pelos últimos, especialmente através de silogismos. O silogismo – forma de raciocínio em que se chega a uma conclusão a partir de duas proposições iniciais – é explicitamente criticado por Vives em “Contra los

<sup>75</sup> “El arte gramatical, como todas las otras artes, debe enseñarse partiendo de lo más conocido”.

<sup>76</sup> “[...] hay que esforzarse siempre en que lo primero sea lo más simple y lo más elemental, esto es, lo más conocido, lo que el sentido pueda comprobar mejor”.

seudodialécticos”. Segundo o autor, esse método de conhecimento é infecundo, visto que se utiliza de discussões intermináveis, mas pouco ligadas a questões realmente relevantes para o avanço do saber; além disso, o conteúdo superficial é, na maioria das vezes, dificultado pela linguagem prolixa. De acordo com Vives, quase “[...] tudo o que se trata nos silogismos, [...] são puros quebra-cabeças daqueles que por passatempo se propõe as mulheres e os moços ociosos [...].” (**Contra los seudodialécticos**, 1948, p. 295).<sup>77</sup> Assim, podemos dizer que a defesa do método indutivo está relacionada, no pensamento vivista, a uma busca pelo verdadeiro saber, de modo simples, porém concreto, efetivo e ligado à realidade. Esse aspecto, além da crítica aos debates abstratos dos escolásticos, fica claro na seguinte passagem: “[...] as disciplinas breves e simplesmente explicadas ajudam muito a agudeza, ao juízo, a prudência, ao uso dos bens comuns. Tratá-las com prolixidade destrói a força e a penetração da mente, por ser procedimento irritadíssimo” (**De las disciplinas**, 1948, p. 547).<sup>78</sup>

Devemos salientar que essa defesa do conhecimento indutivo pode ser encontrada em outros pensadores, contemporâneos a Vives ou posteriores a ele, visto que se consubstanciava em uma tendência da Modernidade, relacionada a um contato maior com a natureza e à valorização da experiência. Erasmo, por exemplo, “[...] apresentou um programa de ensino fundado na natureza, no método e no exercício, cuja estratégia era baseada no ensino gradual e progressivo, das noções simples às mais elevadas [...].” (ARNAUT DE TOLEDO, 2004a, p. 90). Aproximadamente um século depois, Comênio observou que a natureza sempre caminha das coisas mais fáceis para as mais difíceis, e aconselhou:

Exercitem-se primeiro os sentidos das crianças (o que é muito fácil), depois a memória, a seguir a inteligência, e por fim o juízo. Todos esses exercícios devem ser feitos [...] gradualmente, pois o saber começa a partir dos sentidos, e, através da imaginação, passa para a memória, e depois, pela indução a partir das coisas singulares, chega à inteligência das coisas universais, e finalmente, acerca das coisas bem entendidas, emite o juízo, o que permite chegar à certeza da ciência. (COMÊNIO, 1996, p. 240).

<sup>77</sup> “[...] todo lo que se trata en los silogismos, [...] son puros rompecabezas de aquellos que por pasatiempo se proponen las mujerzuelas y los mozuelos ociosos [...].”

<sup>78</sup> “[...] las disciplinas breves y sencillamente explicadas ayudan mucho a la agudeza, al juicio, a la prudencia, al uso de los bienes comunes. Tratarlas con prolijidad abolla la fuerza y la penetración de la mente, sobre ser procedimiento enojosísimo”.

Intimamente ligada à defesa do pensamento indutivo – que, para Vives, apresenta uma dimensão de concretude em relação à verbosidade escolástica – encontra-se a contemplação da natureza através dos sentidos. Este outro método de conhecimento é preconizado pelo humanista valenciano porque, segundo ele, permite a obtenção, especialmente no campo filosófico, de proposições muito mais verossímeis do que aquelas alcançadas com as disputas dos “falsos dialéticos”, que não apresentam embasamento na realidade. A respeito do “livro da natureza” e de seu estudo, diz Vives: "A quem se afeiçoar a esta contemplação, lhe queremos diligente e sagaz, mas não teimoso, arrogante, encrenqueiro. Nenhuma necessidade há de discussões e rinhas, mas sim de contemplação tranqüila." (**De las disciplinas**, 1948, p. 616).<sup>79</sup>

Esse posicionamento metodológico de Vives é bastante avançado para a sua época, ainda dominada pelo pensamento escolástico, o que faz com que o humanista seja considerado, por alguns estudiosos, como precursor de importantes autores dos séculos XVII e XVIII, como Francis Bacon (1521-1626) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Foster Watson, por exemplo, expressa essa idéia da seguinte forma:

Na discussão dos métodos para obter o conhecimento, Vives é um precursor de Bacon em sua exposição e defesa do método indutivo. E é o antecessor de Rousseau em sua demanda do estudo da natureza como o melhor livro didático, e recomenda a silenciosa contemplação da Natureza como o corretivo para os combates metafísicos e dialéticos. (apud RIBER, 1947, p. 199).

Tal proposição nos parece pertinente e vem corroborar o que já foi dito sobre a importância de Juan Luis Vives para a história da educação no Renascimento.

Tratando, ainda, dos métodos de ensino-aprendizagem, encontramos nas obras do humanista espanhol algumas propostas, dirigidas aos discípulos, para a organização dos estudos. Observamos, primeiramente, a necessidade da atenção e da concentração em todas as atividades a serem realizadas, especialmente as de cunho intelectual. Os ensinamentos dos mestres, bem como as leituras individuais, são de pouco ou nenhum aproveitamento para aqueles que não estão atentos, diz

<sup>79</sup> “A quien se aficionare a esta contemplación, le queremos diligente y sagaz, pero no terco, arrogante, pendenciero. Ninguna necesidad hay de altercados y riñas, sino de contemplación tranqüila.”

Vives. Sobre o assunto, ele aconselha ao menino Carlos Mountjoy: "Nunca leias nada com a alma fora de ti ou engolfada em outras preocupações [...]." (**Pedagogía pueril**, 1948, p. 329).<sup>80</sup> E, em uma das obras dedicadas à princesa Maria Tudor, retorna à questão: "Se lês ou ouves, faça-o com a maior atenção; não permitas que ela se derrame; obriga-a a estar no que fazes e não em outra coisa. [...] Saibas que perdes teu tempo e teu trabalho se não pões atenção ao que lês ou ouves." (**Introducción a la sabiduría**, 1947, p. 1218).<sup>81</sup>

Outra forma de se garantir sucesso na aprendizagem seria tomar notas das aulas assistidas, das leituras feitas por conta própria e, até mesmo, das interessantes conversas presenciadas. As anotações serviam, segundo o autor, para que os alunos pudessem ordenar os seus conhecimentos e, quando necessário, acessá-los mais facilmente. Além disso, possuíam a função de auxiliar no exercício literário, pois nesses cadernos deviam ser copiadas, dentre outras coisas, as frases raras, os modismos, as fábulas, os provérbios, os feitos dos heróis, etc. A prática dos apontamentos como método efetivo de estudo, encontra-se comentada em, pelo menos, três importantes obras vivistas de educação e moral, a saber: "Pedagogía pueril" (1523), "Introducción a la sabiduría" (1524) e "De las disciplinas" (1531). Nelas, a orientação é praticamente a mesma: "Terás um caderno em branco no qual anotarás o que leres ou ouvires, que seja agudo ou sábio, [...] ou algum vocábulo raro ou esquisito, bom para a conversação corrente, para que quando a ocasião o requerer, esteja ao alcance de tua mão." (**Introducción a la sabiduría**, 1947, p. 1220).<sup>82</sup>

A necessidade de anotar os pontos mais importantes de tudo o que se lia ou ouvia, relaciona-se ao fato de que os humanistas retomaram, especialmente a partir do Quinhentos, a prática da composição escrita, comum na Antigüidade e que, na Idade Média, havia sido substituída pelos exercícios orais (DÜRKHEIM, 1995, p. 188). Nessas composições (cartas, traduções, discursos, etc.), a imitação do estilo, da elegância e dos vocábulos dos textos clássicos, seria facilitada por um caderno organizado com os apontamentos sobre as obras estudadas, até mesmo porque

<sup>80</sup> "Nunca leas nada con el alma fuera de ti o engolfada en otras preocupaciones [...]."

<sup>81</sup> "Si lees u oyes, hazlo con la mayor atención; no permitas que ella se derrame; obligala a estar en lo que hace y no en otra cosa. [...] Sábetete que pierdes tu tiempo y tu trabajo si no pones atención en lo que lees u oyes".

<sup>82</sup> "Tendrás un cuaderno en blanco en el cual notarás lo que leyeres u oyeres que sea agudo, o sabio, [...] o algún vocablo raro o exquisito, bueno para la conversación corriente, porque cuando la ocasión lo requiriere, esté al alcance de tu mano."

nem sempre se poderia tê-las em mãos. Além disso, fazer tais anotações serviria também para treinar a escrita. Acerca dos exercícios destinados a este fim, Vives aconselha: "Escribe, traduz, contesta por escrito muito a miúdo e não te canses de tomar notas; envia em dias alternados ou, ao menos, a cada três dias uma carta a alguém que responda e mostra a que tu escreveras a teu professor, que te a emende [...]." (**Introducción a la sabiduría**, 1947, p. 1220).<sup>83</sup> Sabemos, pelo rico epistolário vivista, que o autor seguiu diligentemente o seu próprio conselho.<sup>84</sup>

A importância dos exercícios escritos residia, ainda, no fato de eles auxiliarem no desenvolvimento de uma boa memória. Cultivá-la seria um meio de se tornar mais sábio e, também, de ficar mais próximo de Deus. Isso porque, segundo Vives, recordar, assim como entender ou raciocinar, é uma faculdade da alma, pela qual somos semelhantes ao Criador e superiores aos animais. Sendo assim, os discípulos deveriam evitar, de todas as maneiras, o entorpecimento da memória, confiando-lhe sempre alguma coisa (**Introducción a la sabiduría**, 1947). Tal proposição, inclusive, aparece na *Didáctica Magna* de Comênio, que cita passagens das obras vivistas "De las disciplinas" e "Introducción a la sabiduría",<sup>85</sup> com a finalidade de exemplificar o seu pensamento. De acordo com o pedagogo tcheco, nada se introduz solidamente no espírito "[...] senão as coisas que forem bem entendidas e cuidadosamente confiadas à memória." (COMÊNIO, 1996, p. 261).

Exercitar a memória é algo que se poderia fazer, segundo Vives, através da audição, da escrita e da repetição (fala). Essa idéia aparece, mais claramente, no seguinte trecho:

As encomendas ou recados que devêramos fazer à memória, façam-se com o silêncio alheio, pois não há necessidade que o façamos com o nosso, pois não raras vezes se imprime mais profunda e tenazmente aquilo que decoramos em voz alta, como também retemos melhor o que ouvimos de outros que o que pessoalmente temos lido. [...]. Também é muito conveniente pôr por escrito o que desejamos que a memória retenha [...]. Isso se explica porque a atenção se detém maior momento no que escrevemos [...]. O que as crianças tiverem ouvido do preceptor, o repetirão logo a algum dos

<sup>83</sup> "Escribe, traduce, contesta por escrito muy a menudo y no te canses de tomar notas; envía en días alternos o, al menos, cada tres días una carta a alguno que responda y muestra la que tú escribieses a tu maestro, que te la enmiende [...]."

<sup>84</sup> As correspondências de Vives com grandes figuras do Renascimento, tais como Erasmo, Henrique VIII e Guilherme Budé, entre outros, encontram-se compiladas em: VIVES, J. L. Epistolario. In: **Obras Completas**, tomo II, 1948, p. 1670-1786.

<sup>85</sup> Para conferir as passagens das obras vivistas citadas por Comênio, ver: VIVES, J. L. De las disciplinas (parte II, livro III). In: **Obras Completas**, tomo II, 1948, p. 583; e VIVES, J. L. Introducción a la sabiduría (aforismos CLXXXIV a CLXXXVIII). In: **Obras Completas**, tomo I, 1947, p. 1221.

condiscípulos [...], e, por fim, ao próprio professor [...]. (**De las disciplinas**, 1948, p. 584).<sup>86</sup>

O que podemos perceber, através das instruções acerca de como aproveitar melhor os estudos e exercitar a memória, é que o pensamento vivista representa perfeitamente, no campo intelectual, o período de transição pelo qual a Europa estava passando. Ao propor atividades baseadas na fala e na audição, Vives demonstra a influência da cultura oral da Idade Média, mas, ao exaltar também a importância das anotações, ele assinala a ascensão da cultura escrita, que se inicia na Modernidade.

Ressaltamos, ao longo do texto, que a educação humanista se caracteriza por esse aspecto literário, mas, também, pelo caráter moral. Neste capítulo, através da análise das proposições práticas e teóricas mais significativas do ideal educativo de Vives (idade propícia, responsabilidade dos pais, local adequado, predicados dos mestres, métodos eficazes de ensino-aprendizagem e de organização dos estudos), percebemos a influência de ambos, o que demonstra a representatividade do autor no contexto intelectual do Renascimento. No entanto, faz-se necessária, ainda, uma análise acerca de alguns tópicos de cunho especificamente moral. Passemos, então, a ela.

#### 4.3. Educação e Moral em Vives

Salientamos, no capítulo anterior, o pertencimento de Vives à corrente do Humanismo cristão, da qual Erasmo de Roterdã, Guilherme Budé, Thomas More, e outros grandes nomes do Renascimento, fizeram parte. Tal corrente, como vimos, se caracterizava pela combinação entre a exaltação dos ideais clássicos e a aceitação dos dogmas do Cristianismo. Daí resultou um pensamento que, na esfera pedagógica, tentava unir à formação intelectual, baseada na literatura clássica, uma ética essencialmente cristã, que se consubstanciava em condutas e virtudes a serem desenvolvidas. Esse ideal educativo marcou profundamente o período

<sup>86</sup> “Las encomiendas o recados que debiéramos hacer a la memoria, háganse con el silencio ajeno, pues no hay necesidad que lo hagamos con el nuestro, pues no raras veces se imprime más profunda y tenazmente aquello que decoramos en voz alta, como también retenemos mejor lo que oímos de otros que lo que personalmente hemos leído. [...]. También es muy conveniente poner por escrito lo que deseamos retenga la memoria [...]. Ello, se explica, porque la atención se detiene mayor rato en lo que escribimos [...]. Lo que os niños hubieren oído del preceptor, lo repetirán luego a alguno de los condiscípulos [...], y, por fin, al propio maestro [...].”

moderno. Por isso, embora o caráter moralizante da pedagogia de Vives esteja presente em todos os pontos acima tratados, torna-se essencial, para a melhor compreensão de seu pensamento e da história da educação moderna, discutirmos os seus aspectos especificamente morais.

Falemos, primeiramente, do conjunto de comportamentos cotidianos que caracterizava o ideal de homem renascentista. Vives faz uma divisão do ser humano em corpo e alma, atribuindo ao primeiro a condição de subordinação em relação à segunda. O corpo, escravo da alma, tem de refletir as qualidades de sua senhora (**Introducción a la sabiduría**, 1947). Nesse sentido, o humanista valenciano propõe uma série de cuidados corporais, que visam não ao prazer físico, mas ao fortalecimento do invólucro da alma, pois "[...] todas as forças, assim da alma como do corpo, com o exercício e trabalho se sustentam e enfraquecem com o ócio e a moleza do prazer." (**Introducción a la sabiduría**, 1947, p. 1213).<sup>87</sup>

Dentre esses cuidados, encontra-se a prática moderada de exercícios físicos, tais como jogos com bola e corridas, que objetivam a robustez do corpo e o fortalecimento do ânimo. Essa proposição, que retoma o ideal clássico de equilíbrio entre corpo são e mente sã, é característica da pedagogia humanista, pois, como sabemos, a Idade Média não privilegiou a educação física (LAGO, 2002). Os benefícios do cuidado com o corpo fizeram parte, também, dos conselhos pedagógicos de autores posteriores ao Renascimento, como, por exemplo, John Locke, que propunha uma formação baseada em três aspectos: físico, moral e intelectual (FERREIRA, 1988). Inclusive, devemos destacar que na contemporaneidade essa noção se faz cada vez mais presente.

Ainda no rol de cuidados elencados por Vives, que dizem respeito ao bem-estar e à saúde corporal, mas também à aparência perante os demais, encontramos uma minuciosa descrição sobre a higiene a ser mantida:

[...] lavarás mãos e rosto com água fresca e as secará com um pano limpo. [...] Limparás com freqüência àquelas partes pelas quais as superfluidades do corpo encontram caminho e desaguamento. [...] Estas são a cabeça, as orelhas, os olhos, o nariz, as mãos, os sovacos e as partes vergonhosas. [...] Os pés estejam limpos e quentes. (**Introducción a la sabiduría**, 1947, p. 1213).<sup>88</sup>

<sup>87</sup> "[...] todas las fuerzas así del alma como del cuerpo, con el ejercicio y trabajo se sustentan y languidecen con el ocio y la molicie del placer."

<sup>88</sup> "[...] lavarás manos y cara con agua fresca y las secarás con un paño limpio. [...] Limparás con frecuencia aquellas partes por las cuales las superfluidades del cuerpo hallan camiño y desagüe. [...] Estas son la cabeza, las orejas, los ojos, la nariz, las manos, los sobacos y las partes vergonzosas.

Catorze anos depois, em seus "Ejercicios de lengua latina", especificamente no Diálogo VII, o humanista retornaria ao tema do asseio, destacando sua importância e, também, avisando sobre os perigos da vaidade, pois, como dissemos, essa obra tinha, entre outros, o objetivo de orientar moralmente os discípulos em suas atividades cotidianas. Todavia, a própria necessidade de se escrever exortações à higiene, faz-nos pensar que sua prática ainda não era unânime na sociedade renascentista.

O autor propõe, também, algumas normas para o comer, o beber e o dormir. No que diz respeito à alimentação, ele aconselha a moderação, ou seja, comer apenas o suficiente para acalmar o estômago, e a simplicidade da comida, visto que a "[...] variedade dos manjares é pestilencial ao homem [...]." (**Introducción a la sabiduría**, 1947, p. 1214).<sup>89</sup> No Diálogo VI, acerca da refeição escolar, Vives se manifesta através do personagem Pisón, dizendo a Nepótulo, seu interlocutor, que na escola, local onde se formam os espíritos na virtude, não há necessidade de banquetes (**Ejercicios de lengua latina**, 1948). Além de moderadas e simples, as refeições devem ser marcadas por conversas agradáveis e castas, sendo impróprio o ato de falar ou fazer algo desrespeitoso à mesa. Quanto à bebida, também não deve ser farta, especialmente durante as refeições, pois, segundo o humanista, esse hábito é nocivo à saúde. Deve-se beber, preferencialmente, água; caso contrário, uma cerveja fraca ou um vinho aguado. Isso porque "[...] embriagar-se é perder o uso dos sentidos; sair-se do domínio da razão, do juízo, da consciência; em uma palavra: de homem converter-se em besta ou em pedra." (**Ejercicios de lengua latina**, 1948, p. 941).<sup>90</sup> Essa passagem retoma a idéia de que é a Razão que dignifica o homem, e que, portanto, deve-se fugir de tudo que a embota. Aliás, de acordo com o humanista, não apenas comer e beber sem comedimento, mas também dormir em demasia, prejudica as faculdades da alma. O sono pode ser comparado a um remédio, cuja dose deve ser suficiente para aliviar o corpo, e não excessiva a ponto de lhe causar dano. Dormir mais do que o necessário torna os corpos "[...] frouxos, preguiçosos, lentos e tira a rapidez do engenho." (**Introducción a la sabiduría**, 1947, p. 1215).<sup>91</sup> Em todos esses cuidados, percebemos dois

---

[...] Los pies estén limpios y calientes."

<sup>89</sup> "[...] variedad de los manjares es pestilencial al hombre [...]."

<sup>90</sup> "[...] embriagarse es perder el uso de los sentidos; salirse del dominio de la razón, del juicio, de la conciencia; en una palabra: de hombre convertirse en bestia o en piedra."

<sup>91</sup> "[...] flojos, perezosos, lentos y quita la rapidez del ingenio."

objetivos principais: o desenvolvimento de um corpo sadio e o cultivo das faculdades da alma, ambos podendo ser alcançados através do comedimento e da sobriedade dos costumes, que constituem virtudes essenciais.

No ideal vivista de educação, cada atitude tomada, por mais simples que seja, deve ser espelho de um espírito são e virtuoso. Por isso, há que se cuidar de cada passo dado, tanto no que respeita a si mesmo, como é o caso dos cuidados com o corpo, quanto no que se refere ao próximo. Na obra "Introducción a la sabiduría", mais especificamente no capítulo "Como se ha de vivir con los hombres", o humanista trata exatamente dessa última questão, elencando um conjunto de atitudes que garantem a boa convivência social, a começar pelo que julga ser a regra máxima entre os seres humanos: amar ao próximo. Sobre ela, diz: "Não somente há de amar aos homens, mas sim, como é razão, debes reverenciá-los e viver com eles com toda honestidade e observação, pois nisto consiste o dever da convivência."<sup>92</sup> (**Introducción a la sabiduría**, 1947, p. 1241). Isso nos mostra que a justificativa para tudo o que Vives exige em matéria de comportamento ideal está, em última instância, relacionada à moral cristã.

Dentre esses comportamentos, o humanista pede que, estando em público, o indivíduo cuide sempre para que seu corpo e seu rosto, especialmente os olhos, demonstrem temperança, moderação e compostura, que são sinais de uma alma serena, e que jamais deixem transparecer qualquer traço de arrogância. Uma expressão muito severa demonstra um ânimo cruel, enquanto a modéstia embeleza a face e atrai a amizade alheia. Como sinal desse comedimento dos costumes, o riso não deve ser barulhento a ponto de sacudir todo o corpo, mas contido e infrequente. Também as mãos devem ser controladas, evitando-se o excesso de gesticulações. Além disso, é indispensável ao homem de boa educação corresponder às honras que recebe, cumprimentando àqueles que o saúdam (**Introducción a la sabiduría**, 1947).

A finalidade do cuidado com todos esses pequenos detalhes do convívio social, parece ser, principalmente, conquistar para si a admiração e o bem-querer dos outros. Sobre o assunto, Vives exclama:

Que fáceis são e de quão pouco estorvo o cumprimento, a afabilidade, a cortesia, a atenção! E quão grandes amizades

---

<sup>92</sup> "No solamente has de amar a los hombres, sino, como es razón, debes reverenciarlos y vivir con ellos com toda honestidad y miramiento, pues en ello consiste el deber de la convivência."

conquistam com mostrar-se, e quantas arruinam, se as omite. Quão grande é a ignorância do que nos convém: não querer ganhar a boa vontade de muitos com uma coisinha que tão pouco custa. (**Introducción a la sabiduría**, 1947, p. 1243).<sup>93</sup>

Percebemos, aqui, uma aproximação com os ideais renascentistas de glória, honra e fama. Entretanto, notamos que em Vives, um humanista cristão, esses ideais estão muito mais ligados ao aspecto moral da virtude do que a qualquer outro objetivo mundano. De acordo com o autor, a glória "[...] não é outra coisa, senão o renome de muita virtude" e a honra "[...] é o acatamento prestado à virtude excepcional." (**Introducción a la sabiduría**, 1947, p. 1207).<sup>94</sup>

Vives procura, ainda, ditar algumas normas para o uso da linguagem, misturando, no capítulo "Del lenguaje y de la conversación", os aspectos literário e moral característicos das preocupações humanistas. Como vimos, o autor atribui um importante papel social à capacidade humana de conversação: o auxílio da convivência. Todavia, alerta, a língua pode ser utilizada tanto para o bem, quanto para o mal, de modo que é preciso estar atento às próprias palavras. A necessidade de falar bem adquire, então, uma importância social e moral, que vai além do ideal de retomada da cultura clássica. Vejamos o que propõe o humanista:

A ninguém faças afronta, de ninguém fales mal. [...] se tiveres que reprender a alguém, não uses de palavras rudes nem ásperas; [...] Teu falar seja modesto, cortês e bem criado; não áspero, nem rústico, nem de homem vilão; [...] Não tomes um tom de zombaria ou de repreensão ou de ameaça; mas tampouco tua fala seja mole ou melindrosa ou adulatória. Para que fôssemos em nosso falar muito comedidos, [Cristo] nos advertiu com que de toda palavra ociosa que os homens falarem entre si teríamos que dar estreita conta no dia do final exame do mundo. (**Introducción a la sabiduría**, 1947, p. 1244-1245).<sup>95</sup>

<sup>93</sup> "¡Qué fáciles son y de cuan poco estorbo el saludo, la afabilidad, la cortesía, la deferencia! Y cuán grandes amistades granjean con mostrarse, y cuántas desbaratan, si se las omite. Cuán grande es la ignorancia de lo que nos conviene: no querer ganar la buena voluntad de muchos con una cosilla que tan poco cuesta."

<sup>94</sup> A glória "[...] no es otra cosa sino el renombre de mucha virtud" e a honra "[...] es el acatamiento prestado a la virtud excepcional."

<sup>95</sup> A ninguno hagas afronta, de ninguno digas mal. [...] si tuvieres que reprender a alguno, no uses de palabras recias ni ásperas; [...] Tú hablar sea modesto, cortés y bien criado; no áspero, ni rústico, ni de hombre villano; [...] No tomes un tono de mofa o de reprensión o de amenaza; pero tampoco tu habla sea muelle o melicosa o adulatoria. Porque fuésemos en nuestro hablar muy comedidos, [Cristo] nos amenazó con que de toda palabra ociosa que los hombres hablaren entre sí tendríamos que dar estrecha cuenta en el día del final examen del mundo."

Temos, nesse trecho, pelo menos dois predicados indispensáveis ao homem educado segundo os preceitos do Humanismo, a saber: polidez e cortesia no falar e comedimento no trato com as pessoas.

Quanto a esta última exigência, Vives faz alguns comentários, sempre levando em consideração a hierarquização da sociedade quinhentista. Os grupos sociais se caracterizavam por códigos particulares de conduta, que deviam ser respeitados nas relações pessoais. Um homem bem instruído tinha de levar em conta esses códigos, e saber como tratar cada tipo de pessoa. Desse modo, honra, acatamento e veneração seriam os tratamentos dispensados aos homens bons; já àqueles que possuem autoridade, dever-se-ia honrar e respeitar as ordens, ainda que não fossem pessoas de comportamento admirável, com o objetivo de manter o sossego público (**Introducción a la sabiduría**, 1947). O autor demonstra bastante consciência da necessidade de se respeitar à hierarquia, e isso não poderia ser diferente, pois ele circulava nos meios aristocráticos e escrevia sobre a educação da nobreza. Sua visão sobre o assunto está bem representada no seguinte aconselhamento: "Com os inferiores mostra-te comedido; com os superiores, reverente; com os iguais, acessível e fácil [...]" (**Introducción a la sabiduría**, 1947, p. 1251).<sup>96</sup>

Embora o fundamento do ideal educativo de Vives, no que se refere ao comportamento consigo mesmo e com o próximo, seja essencialmente a moral cristã, podemos inserir as suas discussões sobre o tema no contexto mais amplo de surgimento dos manuais de boas maneiras, tais como *O cortesão* (1528), de Baldassare Castiglione, *A civilidade pueril* (1530), de Erasmo de Roterdã, e *Galateo* (1558), de Giovanni della Casa, entre outros. Ainda que obras como "Introducción a la sabiduría" (1524) e "Ejercicios de lengua latina" (1538) não tenham como tema central a questão da civilidade, elas preconizam, como pudemos perceber, algumas condutas e hábitos bastante relacionados aos ideais da Corte. Segundo Norbert Elias, no seu clássico estudo intitulado *O processo civilizador*, o período de transição da sociedade medieval para a moderna é caracterizado pelo aumento do controle social, o que faz com que as pessoas observem a si próprias e aos outros, pois "[...] o código de comportamento torna-se mais rigoroso e aumenta o grau de consideração esperado dos demais. O senso do que fazer e não fazer para não

---

<sup>96</sup> "Con los inferiores muéstrate comedido; con los superiores, reverente; con los iguales, aseguible y fácil [...]"

ofender ou chocar os outros se torna mais sutil [...]" (ELIAS, 1994, p. 91). Desse modo, é compreensível que o tema das boas maneiras também fizesse parte do ideal educativo vivista, pois as propostas pedagógicas, assim como as idéias em geral, comumente estão interligadas aos anseios e necessidades do contexto em que se encontram.

De acordo com Dürkheim, a necessidade de se escrever tratados de civilidade naquele período está relacionada à ascensão da burguesia na sociedade renascentista, especialmente no Quinhentos. O crescimento do poder aquisitivo da classe burguesa elevou o seu *status* social, diminuindo a distância em relação à nobreza e fazendo com que surgisse a necessidade e o desejo de reprodução dos refinados costumes da Corte. Segundo o sociólogo francês, isso ocorre porque

[...] o povo que enriquece desperta para novas necessidades. O luxo que se desenvolve afina os caracteres [...]. Os homens se desfazem de sua rudeza e, conseqüentemente, dos costumes, das maneiras cuja grosseria eles não sentiam até então. Pouco a pouco, pois, cresce neles o gosto pela sociedade polida com sua elegância, seus prazeres mais delicados, suas alegrias mais comedidas. (DÜRKHEIM, 1995, p. 189).

Sendo assim, tornou-se indispensável, naquele momento histórico, a produção de obras pedagógicas que ensinassem essa nova aristocracia a se comportar segundo os códigos de conduta socialmente aceitos. A nobreza já não era mais apenas de sangue, mas também de mérito e de caráter, e foi também para esses "nobres" que muitos humanistas dedicaram seus escritos (BOTO, 2002).

Vale ressaltar que, dentre os manuais de bons costumes produzidos no Renascimento, *A civilidade pueril*, publicada seis anos depois de "Introducción a la sabiduría", foi a obra que obteve maior reconhecimento em sua época e posteriormente. Esse pequeno tratado de civilidade, elaborado por Erasmo, tornou-se rapidamente um manual de uso escolar, tendo sido publicado cerca de 130 vezes até o século XVIII, o que demonstra que o gosto pela polidez das maneiras era uma tendência da Modernidade. O tratado destacou-se, ainda, por ser dirigido às crianças, o que lhe conferiu maior caráter pedagógico e colaborou para sua difusão nas escolas (BOTO, 2002; DÜRKHEIM, 1995). Segundo Elias, a importância histórica dessa obra se encontra, principalmente, no fato de que seu autor "[...] deu nova nitidez e força a uma palavra muito antiga e comum, *civilitas*. [...] O conceito

*civilitas*, daí em diante, ficou gravado na consciência do povo com o sentido especial que recebeu no tratado de Erasmo." (ELIAS, 1994, p. 68). Civilidade, a partir de então, passou a significar o comportamento ideal das pessoas em sociedade, e esse comportamento deveria ser, segundo o humanista roterdamês, universal, e não restrito à nobreza de sangue. Embora Erasmo admita que nas cortes principescas é que se encontra o mais alto grau de civilidade, ele demonstra sua concepção "universalizante" no seguinte trecho de seu tratado: "Aqueles que a sorte fez plebeus, [...] devem esforçar-se tanto mais por compensar com as boas maneiras as vantagens que o destino lhes recusou. Ninguém escolhe o seu país ou o pai, mas todos podem conquistar qualidades e boas maneiras." (ERASMO, 1978, p. 108).

Vives apresenta um pensamento semelhante a este, embora em termos bem menos radicais. Em um dos primeiros aforismos de sua obra acerca da sabedoria, o humanista assevera: "A firme e autêntica nobreza nasce da virtude." (**Introducción a la sabiduría**, 1947, p. 1209).<sup>97</sup> Mais tarde, no Diálogo IX de seus exercícios latinos, ele retoma o assunto, fazendo, através do personagem Maestro, o seguinte comentário: "[...] sereis finalmente nobres se cultivais o espírito com aquelas artes que são as mais dignas dos bem nascidos." (**Ejercicios de lengua latina**, 1948, p. 908).<sup>98</sup> Embora não faça, nesses excertos, referência explícita à civilidade, Vives adota, assim como Erasmo, o discurso de que não somente a linhagem proporciona o *status* de nobreza, pois este também pode ser alcançado através da virtude e da erudição. Esse discurso, presente em Vives, em Erasmo, e em outros humanistas, fazia-se necessário naquele contexto, pois, como dissemos acima, uma nova aristocracia estava se formando nas Cortes absolutistas e era preciso legitimá-la e moldá-la segundo os novos padrões de instrução. Esse aspecto, no entanto, não retira da educação humanista renascentista o seu caráter aristocrático, pois ela representou, como destaca Boto (2002, p. 21), "[...] um exemplo de formação da nobreza de mérito, da nobreza de caráter, da nobreza intelectual...mas ainda 'da nobreza'."

Uma das grandes críticas à educação humanista, inclusive, é a que se refere à sua falta de utilidade prática, justamente por ser dirigida à aristocracia, uma classe sem função produtiva na sociedade. Dürkheim (1995, p. 215), por exemplo, apresenta essa idéia, afirmando que, na pedagogia do Humanismo, de espírito

<sup>97</sup> "La firme y auténtica nobleza nace de la virtud."

<sup>98</sup> "[...] seréis finalmente nobres si cultiváis el espíritu con aquellas artes que son las más dignas de los bien nacidos."

aristocrático, "[...] as qualidades que se trata de inculcar no aluno são qualidades de luxo que não respondem a nenhum fim útil." No que diz respeito a Vives, o que podemos dizer é que a questão da utilidade do saber se faz presente em suas obras. Segundo o valenciano, "[...] toda disciplina e toda arte foi inventada e introduzida para alguma finalidade prática [...]" (**Contra los seudodialécticos**, 1948, p. 308).<sup>99</sup> Ele chega a criticar o saber decorativo e inútil, que provavelmente podia ser observado em sua época, dizendo que a "[...] turba dos estudiosos chama feliz e dourado ao século em que há muita erudição. Não é isto precisamente o que faz feliz e dourado o século, mas sim [...] quando os homens doutos traduzem à realidade da vida a doutrina que leram [...]" (**De las disciplinas**, 1948, p. 678).<sup>100</sup> Vives não explicita, no entanto, quais devem ser as aplicações práticas do conhecimento no cotidiano. Destaca, apenas, que a finalidade de todo e qualquer estudo está em que "[...] uma vez buscadas e encontradas as artes proveitosas à vida, as exercitemos para o bem público, do qual se segue um perdurável galardão [...]" (**De las disciplinas**, 1948, p. 676).<sup>101</sup>

O humanista parece ter seguido o seu próprio conselho. Um exemplo de utilidade do saber foi dado por ele ao escrever a obra "Del socorro de los pobres", que, como vimos no capítulo anterior, apresentava uma série de proposições acerca de como resolver o problema da miséria na cidade de Bruges. Além disso, ele escreveu sobre outros temas de interesse público, tais como a guerra e a paz, buscando intervir de maneira útil ao dirigir cartas ou textos completos às maiores autoridades da época, como no caso do papa Adriano VI ou do rei inglês Henrique VIII. Desse modo, podemos dizer que Vives, apesar da visão aristocrática de educação, não foi um humanista que se restringiu a preconizar a elegância da expressão oral e escrita ou a polidez dos costumes, mas também soube compreender e proclamar a utilidade que o conhecimento deveria oferecer. É preciso ressaltar, ainda, que mesmo a elegância e a polidez preconizadas continham, de certo modo, um objetivo prático, que era preparar o indivíduo para representar a si mesmo no convívio social. Desse ponto de vista, a idéia de educar-

<sup>99</sup> "[...] toda disciplina y toda arte fué inventada e introducida para alguna finalidad práctica [...]"

<sup>100</sup> A "[...] turba de los estudiosos llama feliz y dorado al siglo en que hay mucha erudición. No es esto precisamente lo que hace feliz y dorado el siglo, sino [...] cuando los hombres doctos traducen a la realidad de la vida la doctrina que leyeron [...]"

<sup>101</sup> "[...] una vez buscadas y halladas las artes provechosas a la vida, las ejercitemos para el bien público, de lo cual se sigue un perdurable galardón [...]"

se pressupõe a noção de sujeito, o que constitui uma das principais mudanças do período analisado.

Entretanto, não podemos negar que, como humanista cristão, Vives atribuía, acima de tudo, uma finalidade moral e religiosa ao conhecimento. A necessidade de utilizar o saber para o bem público não se dava apenas pelo aspecto social, mas também pelo objetivo cristão de desenvolver a virtude e conquistar a graça divina. O conhecimento do mundo clássico, por exemplo, proporcionava o aprendizado do latim e de formas cultas e elegantes de expressão, mas também apresentava, através da disciplina da História, exemplos de conduta moral. Aliás, não somente a História, mas todas as disciplinas, segundo o humanista, deveriam fazer brotar a virtude em seus estudiosos (**De las disciplinas**, 1948). Todavia, se a finalidade da sabedoria, em todos os seus aspectos, é proporcionar o desenvolvimento das virtudes, a finalidade última de uma vida sábia e virtuosa é a proximidade com Deus. Todo o saber, diz Vives, deve ter como fim a admiração e o amor ao Criador, pois somente assim o homem pode participar da Eternidade com Ele (**Introducción a la sabiduría**, 1947; **De las disciplinas**, 1948).

Assim, temos que, de modo geral, para Juan Luis Vives a educação constitui um conjunto de conhecimentos literários, aliado às boas maneiras e à prática de virtudes. O homem verdadeiramente nobre é aquele que, com base no estudo dos grandes autores clássicos, desenvolve uma excelente erudição, especialmente no que respeita à expressão oral e escrita. É, também, aquele que sabe ser comedido e agradável na convivência com os demais. E, acima de tudo, é aquele que busca vivenciar as virtudes, objetivando a proximidade com Deus e a participação na vida eterna. Possuir esses saberes e códigos de conduta, inclusive, é o que diferencia os homens dos animais e potencializa as capacidades humanas.

O papel que Vives atribui à educação transparece no ideal que acabamos de analisar, e pode ser observado no primeiro diálogo de seus exercícios latinos. Nele, o pai chama o filho, que brincava com seu cão, e lhe explica a diferença entre o menino e o animal: "[...] ahí está a diferença, que ele não pode tornar-se homem; você, sim; se quiser." (**Ejercicios de lengua latina**, 1948, p. 884).<sup>102</sup> E como tornar-se Homem? Somente através da educação, responde o humanista. Essa concepção de educação – à serviço da formação do indivíduo – encontrava-se em seu estágio inicial nos séculos XV e XVI; foi a partir das reflexões de humanistas como Vives

<sup>102</sup> “[...] ahí está la diferencia, que él no puede hacerce hombre; tú, si; si quieres.”

que ela se desenvolveu, constituindo-se, posteriormente, numa das bases da construção do mundo moderno burguês.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa consistiu em analisar, através das obras pedagógicas de Juan Luis Vives, os ideais humanistas de educação, buscando compreender a sua importância e o seu significado para o início dos Tempos Modernos. Este foi um período de transformações marcantes em todas as esferas da sociedade: formação dos Estados Nacionais, descoberta do Novo Mundo, fortalecimento das atividades urbanas e comerciais, enriquecimento e ascensão social da burguesia, Reforma Protestante e Contra-Reforma, Renascimento da cultura clássica greco-romana, invenção da imprensa, entre outras. Uma nova sociedade estava surgindo e, concomitantemente, novos homens tinham de ser forjados. A educação assume, então, um papel crucial nesse processo. Segundo Dürkheim (1995, p. 160):

[...] uma transformação pedagógica sempre é a resultante e o sinal de uma transformação social que a explica. Para que um povo sinta, num determinado momento, a necessidade de mudar seu sistema de ensino, é preciso que venham à tona idéias e necessidades que o antigo sistema não satisfazia mais. Mas [...] para que, após terem sido ignoradas durante séculos, elas surjam repentinamente na mente, é preciso, entretanto, haver algo que tenha mudado, e essa mudança é que elas expressam.

Sendo assim, o surpreendente número de obras pedagógicas surgidas no Renascimento, especialmente entre os séculos XV e XVI, pode ser explicado pela efervescência das mudanças estruturais pelas quais a sociedade estava passando.

O Renascimento, como vimos, foi um período de intensa agitação cultural. Em seu âmbito, surgiu o Humanismo, que foi um movimento de revalorização e utilização da cultura clássica como modelo para todas as atividades intelectuais, dentre elas a reflexão pedagógica. Os humanistas foram os principais responsáveis pela elaboração de tratados sobre educação, especialmente no Quinhentos, o que torna os seus escritos fontes perfeitas para o estudo das questões pedagógicas no início da Modernidade. O objetivo desses mestres nos *studia humanitatis* era reformar os saberes de sua época, utilizando-se de novos métodos e concepções. Nesse sentido, esses homens representavam a necessidade de renovação que marcou o período. Ao defenderem seus ideais, eles entravam em conflito direto com

os escolásticos, representantes, segundo os humanistas, da obscuridade medieval. Eles criticavam o fato dos escolásticos utilizarem os textos clássicos de um modo puramente formal e, muitas vezes, anacrônico, sem fazer uma análise filológica adequada; atacavam também o método da *disputatio*, afirmando que por ele não se buscava a verdade, mas apenas a fama gerada pela vitória. Além disso, uma das mais duras críticas diz respeito ao latim usado pelos escolásticos, totalmente bárbaro para o gosto e o estilo apurado dos humanistas, que faziam questão de manter a língua tal como ela era usada na Antigüidade. Não estamos, aqui, julgando o mérito das críticas humanistas aos escolásticos, mas devemos salientar que a disputa entre ambos teve seu papel na proliferação de obras pedagógicas. Nesse contexto de rivalidade, escrever sobre educação significava, para os humanistas, a luta pela implementação de seus ideais, visto que, até naquele momento, a Escolástica ainda dominava boa parte da esfera educacional.

Dentre os muitos humanistas que se dedicaram a trabalhos de cunho pedagógico, destacamos o espanhol Juan Luis Vives. Embora pouco conhecido entre nós, ele é considerado, como pudemos observar, um dos mais importantes membros do chamado Humanismo cristão, que se caracterizou pela junção de ideais clássicos com dogmas do Cristianismo. Vives escreveu cerca de sessenta obras em latim; destas, doze versam sobre o tema da educação, considerando as obras de caráter moralizante, que também possuem função pedagógica. Além disso, o humanista foi uma figura importante do Renascimento, pois esteve em contato com homens ilustres, do ponto de vista intelectual e político, tais como Erasmo, Guilherme Budé, Thomas More, papa Adriano VI, Henrique VIII, Catarina de Aragão, e outros.

A análise dos escritos pedagógicos de Vives, possibilitou-nos apreender o seu ideal educativo, que representa significativamente o ideal humanista mais amplo. Inclusive, apresentamos brevemente o pensamento de outros autores, contemporâneos a Vives – como Erasmo e o espanhol Francisco de Monçon – ou posteriores a ele, como Comênio, Alexandre de Gusmão, John Locke e François Fénelon. O objetivo foi demonstrar que as idéias vivistas sobre educação podem ser inseridas em uma tendência geral da época, que, aliás, teve certa continuidade nos séculos seguintes. Guardadas as especificidades de cada autor, bem como de cada região e período, podemos dizer que, em conjunto, eles representam o surgimento e a concretização de novas concepções pedagógicas – como, por exemplo, a

preocupação com a infância e a valorização das capacidades de cada indivíduo – que acabaram por conformar a educação burguesa do século XVI ao XVIII, pelo menos. Todavia, percebemos, pela própria observação, que a influência desse modelo educativo foi muito mais longe, chegando até os nossos dias.

De modo geral, podemos dizer que para Vives a educação ideal é aquela que privilegia o estudo das línguas clássicas, com base nos autores da Antigüidade, visando ao desenvolvimento da capacidade de se expressar corretamente e com elegância, bem como ao preparo para estudos avançados; é também aquela que ensina o comedimento no trato com os outros, visando conquistar-lhes a amizade e a admiração, e que desenvolve no discípulo a prática de um rol de virtudes, tais como moderação, temperança, modéstia, sobriedade, e outras. Esse último aspecto do ideal vivista é essencial, pois, como humanista cristão, o autor considerava o conhecimento de Deus como o fim último do saber, que só pode ser alcançado através de uma vida virtuosa. Apenas quando o homem se aproxima ao máximo de seu Criador é que se torna efetivamente um Homem, e isso ocorre por meio da erudição e da virtude obtidas através da educação. Nesse sentido, também os exercícios físicos fazem parte desse ideal, pois uma mente sã necessita de um corpo sã. Somente uma educação nesses moldes poderia desenvolver plenamente as potencialidades de cada indivíduo.

Quanto aos meios concretos de realização desse ideal, Vives propõe que a educação comece desde a mais tenra idade, preferencialmente na amamentação, que não deveria ser feita por amas-de-leite, mas pelas próprias mães, pois através desse contato íntimo as mulheres transmitiriam às crianças os bons costumes e os primeiros rudimentos da língua vernácula. A partir dos sete anos, aproximadamente, a criança deveria iniciar o aprendizado de latim e grego. Vives alertava que essa instrução poderia se dar em casa, desde que seja garantida a convivência apenas com pessoas de vida exemplar. Caso contrário, a criança deveria ser mandada para uma escola pública, idealmente situada em local salubre, com abundância de alimentos e com pouco barulho. Os mestres, fossem particulares ou ligados às escolas, deveriam possuir vasta erudição e pureza de costumes, visto que serviriam de modelo aos jovens discípulos. O método ideal a ser utilizado pelo preceptor no processo de ensino-aprendizagem seria o indutivo, ou seja, dever-se-ia partir sempre dos aspectos mais simples, constatados pelos sentidos, para se chegar aos mais complexos. Nesse sentido, inclusive, a observação da natureza se constituiria

em rica fonte de conhecimentos. Além da indução, o humanista apresenta mais três conselhos metodológicos, a saber: identificar as particularidades de cada criança e discuti-las ao menos quatro vezes ao ano, com o objetivo de adequar a educação a ser ministrada; cultivar o afeto na relação professor/aluno, para facilitar o processo de aprendizagem; e abrandar ao máximo os castigos físicos, buscando a correção dos vícios através da repreensão verbal.

Através da análise dos ideais educativos humanistas, especialmente os de Vives, pudemos observar importantes aspectos relativos à educação no início da Modernidade. Constatamos, por exemplo, que a valorização e a proteção da criança estavam se concretizando como atitudes obrigatórias no âmbito da família, da escola e da sociedade em geral. A criança devia ser cuidada pela própria mãe, garantindo assim uma boa formação moral; além disso, fazia-se necessário protegê-la de todo mau exemplo, que pudesse vir a escandalizar seu delicado espírito. Nesse momento, a família assume um papel educativo muito importante, sendo responsabilizada por propiciar a melhor formação possível para os pequeninos, em casa ou em uma escola. A própria noção de se observar as particularidades infantis antes de seguir este ou aquele conteúdo ou método de ensino, e a defesa do abrandamento das punições corporais, demonstram a adoção da infância como objeto central das reflexões pedagógicas na aurora dos Tempos Modernos. A partir desse contexto, segundo Cambi (1999, p. 227), "[...] preparam-se aquele interesse 'psicológico' e aquela 'preocupação de ordem moral' [com a criança] que estarão nos fundamentos da pedagogia moderna e contemporânea".

Pudemos, também, verificar a apresentação de um ideal de escola pública, que inclui a preocupação com o local a ser escolhido para a sua instalação, bem como com a contratação dos professores. Sobre este último tema, Vives, temeroso da corrupção a que estavam sujeitos os mestres pagos diretamente por seus discípulos, afirma ser preferencial que o poder público se encarregue da remuneração desses profissionais, responsabilizando-o por parte dos cuidados com a educação. Vale destacar que, no desenrolar da época moderna e, especialmente, na contemporaneidade, a educação viria a assumir cada vez mais esse caráter público, o que nos faz refletir sobre a relevância das concepções humanistas para a história da nossa própria organização escolar. Aliás, outros aspectos que caracterizam a escola hoje – o planejamento das atividades pedagógicas e o conselho de classe – fazem parte do ideal de educação do humanista. Como vimos,

um dos objetivos, talvez o mais importante, de se investigar e debater coletivamente as inclinações de cada aluno, era obter dados que pudessem guiar as ações pedagógicas dos mestres, tornando-as mais efetivas.

É possível relacionar esse aspecto "psicológico" das concepções vivistas à crescente exaltação do indivíduo, que surge com força no contexto renascentista e caracteriza as épocas seguintes. Ora, buscar entender os variados tipos de personalidade para elaborar, com base nessa observação, um programa educativo, significa reconhecer as especificidades individuais. Diferentemente da Idade Média, onde as pessoas estavam sempre imersas no coletivo, e por ele eram identificadas, no início do período moderno conseguimos visualizar uma constante valorização do indivíduo, cuja subjetividade deveria ser resguardada. Assim, de acordo com Dürkheim (1995, p. 246),

Se o ensino, na Idade Média, era impessoal, se, sem nenhum inconveniente declarado, podia dirigir-se de maneira difusa à multidão indistinta de alunos, é que nessa época a personalidade individual estava ainda pouco desenvolvida. [...] Na Renascença, ao contrário, o indivíduo começa a tomar consciência de si; não é mais [...] uma simples fração do todo, já é um todo num sentido, é uma pessoa que tem sua fisionomia, que tem e sente pelo menos a necessidade de ter sua própria maneira de pensar e sentir. [...] Ora, é muito evidente que, à medida da individualização das consciências, a própria educação há de individualizar-se.

A construção da noção de subjetividade no período renascentista pode ser observada, ainda, no ideal de civilidade que se propagou à época. Como foi dito acima, o cuidado consigo mesmo e com os demais passou a ser importante na vida cotidiana, pois o valor da opinião dos outros aumentou consideravelmente. Desse modo, a educação assumiu a função moral de "civilizar" os indivíduos de acordo com as normas de conduta socialmente aceitas. Embora Vives não utilize o conceito de civilidade, tal como Erasmo, ele aborda os seus princípios, especialmente na obra "Introducción a la sabiduría", em que busca estabelecer algumas regras para o comer, o beber, o dormir, o falar, etc. Vimos que, assim como os manuais de boas maneiras da época, essa obra salienta a importância do cuidado-de-si – quando trata da higiene pessoal, por exemplo – e da conservação da estima alheia, conquistada através de um comportamento cortês, baseado no maior número possível de virtudes. Esses aspectos, defendidos pelos humanistas de modo geral,

são característicos de uma sociedade que passava a valorizar cada vez mais o comportamento individual em detrimento do coletivo.

Nesse sentido, o ideal de civilidade desempenhou papel significativo na ascensão social e política da burguesia no início dos Tempos Modernos. Como vimos, o enriquecimento dessa classe, especialmente nos séculos XV e XVI, estava ligado às transformações do período. O aumento do poder material gerou a necessidade de adquirir os saberes, a fineza de gostos e a delicadeza de costumes característicos, até aquele momento, apenas da nobreza de sangue. Segundo Dürkheim, antes dessas mudanças na fortuna pública, "[...] a burguesia nem ousava erguer a vista até a nobreza da qual se sentia separada por um abismo [...]. Mas, agora que se tornara mais rica, portanto, mais poderosa, tornou-se também mais ambiciosa e pretendeu encurtar as distâncias." (DÜRKHEIM, 1995, p. 163). Ora, dinheiro para comprar títulos nobiliárquicos não era um problema, mas alcançar os padrões de refinamento das cortes, sim. Nesse contexto, a educação, especialmente em seu aspecto moral, assumiu papel de destaque na adaptação da burguesia aos padrões aristocráticos de vida. O nascimento deixou de ser a única forma de se adquirir o *status* de nobre, pois o discurso humanista, que dizia que a prática das virtudes era o verdadeiro caminho para se alcançar a nobreza, valorizou os esforços pessoais, possibilitando o surgimento da chamada "nobreza de mérito" ou "nobreza intelectual". A partir de então, estabeleceu-se o ideal de que cada indivíduo pode vencer os obstáculos e progredir socialmente através de seu empenho. Assim, podemos dizer que a educação humanista foi um componente revolucionário nesse período de mudanças, visto que auxiliou na concretização do projeto burguês de sociedade.

O ideal educativo humanista, indissociavelmente ligado ao aspecto moral, assumia, no contexto histórico referido, a função de formar e de promover o indivíduo. O homem, como vimos, somente adquiriria sua verdadeira humanidade através da educação. Do ponto de vista histórico, político e social, essa função foi cumprida, pois constatamos que o poder e o reconhecimento deixam de ser exclusivos da nobreza tradicional e passam a ser possíveis também para aqueles que possuem a erudição, a cortesia e as virtudes – e, é claro, o dinheiro para comprar tudo isso. Com o passar do tempo, os ideais educativos vão abrindo cada vez mais possibilidades, ao menos no discurso, para que qualquer pessoa possa progredir na escala social. Esse caráter mais "democrático" da educação, bem como

o discurso moral da promoção do indivíduo, caracterizou os Tempos Modernos e chegou até nós, não sem algumas modificações que acompanharam a evolução histórica. Hoje, as tendências educativas continuam eivadas pelo aspecto moral, e a defesa do progresso material através da educação permanece sendo feita, responsabilizando a escola pela solução dos problemas sociais, embora fique cada vez mais claro que ela não tem como cumprir esse papel (ARNAUT DE TOLEDO, 2004a).

De modo geral, podemos afirmar que os ideais humanistas de educação, apesar das limitações impostas por seu caráter aristocrático, abriram caminho para o desenvolvimento de alguns aspectos tipicamente modernos da educação, dentre os quais muitos permanecem até hoje, a saber: reflexão pedagógica centrada na infância; exaltação do papel da família na educação, mas, ao mesmo tempo, atribuição de parte das responsabilidades ao poder público; planejamento das atividades pedagógicas; valorização do indivíduo e conseqüente construção da noção de subjetividade; idealização da educação como meio de promoção social; e outros. Por isso, entender o ideal educativo do Humanismo, do qual Vives é um perfeito representante, faz-se indispensável para a compreensão da história da educação moderna e contemporânea.

## REFERÊNCIAS

ABELLÁN, José Luis. **El erasmismo español**. 3. ed. Madrid: Espasa Calpe, 2005.

ALVAREZ, Fe Bajo; PECHARROMÁN, Júlío Gil. **Historia de España**. 2. ed. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar. Erasmo, o Humanismo e a Educação. In: **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 85-95, jan./jun. 2004 (a)

\_\_\_\_\_. Sobre o Enchiridion militis christiani, de Erasmo de Roterdão. In: **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 26, n. 1, p. 95-101, 2004 (b)

BECHARA, Evanildo. Pensar Gramática na Idade Média. In: FRIAÇA, Amâncio, et al. **Trivium e Quadrivium: as artes liberais na Idade Média**. Cotia: Íbis, 1999. p. 37-70.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução Ecumênica. São Paulo: Loyola, 1995.

BLACK, Antony. **El pensamiento político en Europa: 1250-1450**. Trad. Fabián C. Crespo. Cambridge: University Press, 1996.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos C. de; KUHLMANN Jr., Moisés. (Orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-60.

BRAUDEL, Fernand. **Carlos V y Felipe II**. Trad. Mauro Armiño. Madrid: Alianza Editorial, 2000. p. 33-94.

BUESCU, Ana Isabel. A educação de príncipes e *niños* generosos: um modelo quinhentista peninsular. In: **Revista de História das Idéias** (cultura da nobreza). Vol. 19 (1997). Lisboa: Fundação Engenheiro António de Almeida, 1998. p. 339-381.

BURCKHARDT, Jacob. **A cultura do Renascimento na Itália**. Trad. Vera Lúcia de Oliveira Sarmiento e Fernando de Azevedo Corrêa. Brasília: Editora da UnB, 1991.

BURKE, Peter. **O Renascimento italiano: cultura e sociedade na Itália**. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 4. ed. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

DEFOURNEAUX, Marcelin. **A vida quotidiana em Espanha no Século de Ouro**. Trad. André Varga. Lisboa: Livros do Brasil, s/d.

DIAS, Mário Tavares. Introdução. In: FREI ANTÔNIO DE BEJA. **Breve doutrina e ensinância de príncipes**. Lisboa: Instituto de Alta Cultura, 1965. p. 7-39.

DRESDEN, Sem. **O Humanismo no Renascimento**. Trad. Daniel Gonçalves. Porto/Lisboa: Inova/Portugália, s/d.

DÜRKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Vol. 1. 2. ed. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. 2 v.

ENCICLOPÉDIA Universal Europeu-americana. Tomo LXIX. Madrid: Espasa Calpe, 1958. p. 713-720.

ERASMO. **A civilidade pueril**. Trad. Fernando Guerreiro. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

ERASMUS, Desiderius. O protesto da paz (*Querela pacis*). In: **A Filosofia de Erasmo de Roterdã**. [seleção, introdução e comentários de John P. Dolan]. Trad. Fernanda M. dos Santos. São Paulo: Madras, 2004. p. 166-191.

FERREIRA, Antônio Gomes. Três propostas pedagógicas de finais de Seiscentos: Gusmão, Fénelon e Locke. In: **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano XXII, Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1988. p. 267-292.

FRIAÇA, Amâncio, et al. **Trivium e Quadrivium**: as artes liberais na Idade Média. Cotia: Íbis, 1999.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos**. Campinas: Papyrus, 1994.

GOMES, Joaquim Ferreira. Introdução. In: COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4. ed. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

GREEN, Vivian H. H. **Renascimento e Reforma**: a Europa entre 1450 e 1660. Trad. Cardigos dos Reis. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1984.

HANSEN, João Adolfo. Educando príncipes no espelho. In: FREITAS, Marcos C. de; KUHLMANN Jr., Moisés. (Orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-97.

HOWE, Elizabeth T. Introducción. In: VIVES, Juan Luis. **Instrucción de la mujer cristiana**. Madrid: Fundación Universitaria Española/Universidad Pontificia de Salamanca, 1995. p. 7-25.

JOHNSON, Paul. **O Renascimento**. Trad. Myriam Campello. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KRISTELLER, Paul Oskar. **El pensamiento renacentista y sus fuentes**. 2. ed. Trad. Federico P. López. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1993.

LAGO, Clenio. **Locke e a Educação**. Chapecó: Argos, 2002. (Coleção Didáticos).

LUTERO, Martinho. Da guerra contra os turcos. In: **Obras Seleccionadas**. Volume 6. Trad. Martin N. Dreher; Ilson Kayser et alii. São Leopoldo/Porto Alegre: Sinodal/Concórdia, 1996. p. 410-445.

\_\_\_\_\_. Exortação à oração contra os turcos. In: **Obras Seleccionadas**. Volume 6. Trad. Martin N. Dreher; Ilson Kayser et alii. São Leopoldo/Porto Alegre: Sinodal/Concórdia, 1996. p. 446-465.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 15. ed. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.

MANACORDA, Mário A. **História da Educação**: da Antigüidade aos nossos dias. 10. ed. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. Trad. Conceição Jardim e Eduardo L. Nogueira. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 2 v.

MONSEGÚ, Bernardo G. **Filosofia del Humanismo de Juan Luis Vives**. Santander: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1961.

MÜLLER-BOCHAT, Eberhard. **Entre a Idade Média e a Renascença**. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1969.

NIETO SANJUAN, José C. **El Renacimiento y la otra España**: visión cultural socioespiritual. Genève: Librairie Droz, 1997.

PÉREZ, David J. (Comp.). **Moralistas Espanhóis**. Volume XI. Trad. Acácio França. São Paulo: W. M. Jackson Editores, 1956. p. 3-104. (Coleção Clássicos Jackson).

PÉREZ, Joseph. **La España del siglo XVI**. Trad. Mauro Armiño. Madrid: Espasa Calpe, 2002.

QUEIROZ, Tereza Aline P. Aprender a saber na Idade Média. In: FRIAÇA, Amâncio [et. al.]. **Trivium e Quadrivium**: as artes liberais na Idade Média. Cotia: Íbis, 1999. p. 11-31.

RIBER, Lorenzo. Juan Luis Vives, valenciano. In: VIVES, Juan Luis. **Obras Completas**. Tomo I. Madrid: M. Aguilar, 1947. p. 13-255.

RODRIGUES, Antônio Edmilson M.; FALCON, Francisco José C. **Tempos Modernos**: ensaios de história cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

ROMANO, Roberto. Erasmo e a guerra. In: **O desafio do Islã e outros desafios**. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 36-56.

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. Trad. Renato Janine Ribeiro e Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

VIVES, Juan Luis. Concordia y discordia en el linaje humano. In: **Obras Completas**. Tomo II. Madrid: M. Aguilar, 1948. p. 75-253.

\_\_\_\_\_. Contra los seudodialécticos. In: **Obras Completas**. Tomo II. Madrid: M. Aguilar, 1948. p. 293-315.

\_\_\_\_\_. Deberes del marido. In: **Obras Completas**. Tomo I. Madrid: M. Aguilar, 1947. p. 1259-1352.

\_\_\_\_\_. De la insolidaridad de Europa y de la guerra contra el turco. In: **Obras Completas**. Tomo II. Madrid: M. Aguilar, 1948. p. 39-61.

\_\_\_\_\_. De las disciplinas. In: **Obras Completas**. Tomo II. Madrid: M. Aguilar, 1948. p. 337-687.

\_\_\_\_\_. Ejercicios de lengua latina. In: **Obras Completas**. Tomo II. Madrid: M. Aguilar, 1948. p. 881-975.

\_\_\_\_\_. Epistolario. In: **Obras Completas**. Tomo II. Madrid: M. Aguilar, 1948. p. 1670-1786.

\_\_\_\_\_. Escolta del alma. In: **Obras Completas**. Tomo I. Madrid: M. Aguilar, 1947. p.1179-1204.

\_\_\_\_\_. Filosofía Primera (metafísica), o sea, de la obra íntima de la naturaleza. In: **Obras Completas**. Tomo II. Madrid: M. Aguilar, 1948. p. 1057-1145.

\_\_\_\_\_. Formación de la mujer cristiana. In: **Obras Completas**. Tomo I. Madrid: M. Aguilar, 1947. p. 985-1175.

\_\_\_\_\_. Introducción a la sabiduría. In: **Obras Completas**. Tomo I. Madrid: M. Aguilar, 1947. p. 1205-1257.

\_\_\_\_\_. Pedagogía pueril. In: **Obras Completas**. Tomo II. Madrid: M. Aguilar, 1948. p. 317-335.

\_\_\_\_\_. Tratado del Alma. In: **Obras Completas**. Tomo II. Madrid: M. Aguilar, 1948. p. 1147-1319.

\_\_\_\_\_. Triunfo de Cristo. In: **Obras Completas**. Tomo I. Madrid: M. Aguilar, 1947. p. 259-276.