

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO  
LINHA DE PESQUISA:  
HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO**

**OZIEL VICENTE DE SOUZA**

**EDUCAÇÃO MODERNA: UMA COMPARAÇÃO ENTRE A *RATIO  
STUDIORUM* (1599) E A DIDÁCTICA MAGNA (1657)**

**OZIEL VICENTE DE SOUZA**

**MARINGÁ  
2020**

**2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO  
LINHA DE PESQUISA:  
HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO MODERNA: UMA COMPARAÇÃO ENTRE A *RATIO  
STUDIORUM* (1599) E A DIDÁCTICA MAGNA (1657)**

**OZIEL VICENTE DE SOUZA**

**MARINGÁ  
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO MODERNA: UMA COMPARAÇÃO ENTRE A *RATIO STUDIORUM*  
(1599) E A DIDÁCTICA MAGNA (1657)**

Dissertação de Mestrado apresentado por Oziel Vicente de Souza ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientador:  
Prof. Dr. Célio Juvenal Costa

MARINGÁ  
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S729e	<p>Souza, Oziel Vicente de Educação moderna : uma comparação entre a Ratio Studiorum (1599) e a Didáctica Magna (1657) / Oziel Vicente de Souza. -- Maringá, PR, 2020. 133 f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Célio Juvenal Costa. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.</p> <p>1. Educação moderna. 2. Comenius, 1592-1670. 3. Companhia de Jesus - Brasil. I. Costa, Célio Juvenal, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 370.1</p>
-------	---

Márcia Regina Paiva de Brito - CRB-9/1267

OZIEL VICENTE DE SOUZA

**EDUCAÇÃO MODERNA: UMA COMPARAÇÃO ENTRE A *RATIO STUDIORUM*  
(1599) E A DIDÁCTICA MAGNA (1657)**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Célio Juvenal Costa (Orientador) – Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá

Prof. Dr. Oriomar Skalinski Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – Ponta Grossa

Prof. Dr. João Luiz Gasparin – Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá

Data de aprovação

Dedico este trabalho àqueles que, ensinando-me, tornaram-se cúmplices do desenvolvimento desta pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor Célio a confiança em me escolher no processo de seleção, o redirecionamento de pesquisa que possibilitou analisar dois documentos de referência à educação, além da acolhida afetuosa e das orientações que possibilitaram a origem, o desenvolvimento e a concretização desta pesquisa.

Aos professores doutores Oriomar Skalinski Junior, João Luiz Gasparin e Edson Barbosa as oportunas contribuições no exame de qualificação que proporcionaram amadurecimento das ideias.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM) a riqueza do conhecimento compartilhado e a indicação de materiais que possibilitaram um melhor pensar à pesquisa.

Aos colegas do Laboratório de Estudos do Império Português (LEIP) da UEM as motivações, os empréstimos dos livros, as sugestões que ampliaram as possibilidades de escrita e, especialmente, a cumplicidade nas horas de angústia e nos momentos de regozijo.

À minha família o apoio e a compreensão nos vários momentos de ausência. Aos meus pais, Osmar e Dalvalina, à minha irmã, Ozana, e ao meu irmão, Oséias, que zelaram pela minha formação, possibilitando que eu chegasse até aqui.

Aos amigos que compreenderam a importância desta etapa de formação e que, de maneiras diversas, mostraram apoio. Especialmente à Marcia Fancelli a companhia de todos os dias, nas viagens, aulas e estudos, à Gislaine Valadares, amiga que introduziu um “depende” nos diálogos, possibilitando uma nova forma de pensar e, sobretudo, por sua filosofia de vida, que alimenta a esperança de que tudo passa. À Silvânia, amiga que, para além de emprestar os ouvidos para ouvir meus pensamentos, cuidou carinhosamente da minha alimentação.

À minha namorada Vanessa, em especial, que me acompanhou em cada momento da pesquisa e que, na minha ausência, fez-se presente em diversificadas formas de apoio.

“[...] Todos nascemos em diálogos já começados” (CARDOSO, 2012, p. 44).

SOUZA, Oziel Vicente. **Educação moderna: uma comparação entre a *Ratio Studiorum* (1599) e a *Didáctica Magna* (1657)**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. Célio Juvenal Costa. Maringá, 2020.

## RESUMO

Educação moderna: uma comparação entre a *Ratio Studiorum* (1599) e a *Didáctica Magna* (1657) é uma pesquisa desenvolvida junto ao Laboratório de Estudos do Império Português (LEIP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e que se ocupa da necessidade de levantar as diferenças e as semelhanças entre a *Ratio Studiorum* e a *Didáctica Magna*. O estudo busca analisar como os fundamentos teológicos e filosóficos e a natureza dos meios educativos presentes na *Ratio Studiorum* e na *Didáctica Magna* contribuíram para a formação dos hábitos civilizadores. O método comparativo de análise tem em vista a explicação do fenômeno educativo, para dedução dos elementos constantes e divergentes. A diferença entre os documentos foi interpretada à luz dos Processos Civilizadores de Norbert Elias, que inferem das mudanças de conduta uma direção muito específica ao processo de civilização. A comparação entre os documentos se estabeleceu sobre os fundamentos teológicos e filosóficos, bem como sobre a natureza dos meios educativos, na perspectiva da organização do ensino, do currículo e dos métodos pedagógicos. A *Ratio Studiorum* estrutura o discurso com base na teologia de São Tomás de Aquino e na filosofia de Aristóteles, destacando a importância da prática das virtudes para a elevação espiritual dos homens. A *Didáctica Magna* não especifica suas bases; entretanto, seu discurso se respalda na graça divina para garantir a promoção espiritual dos homens. Ainda que divergindo quanto aos fundamentos, os dois documentos estabelecem a educação como elemento fundamental do processo. A natureza dos meios educativos se distingue quanto ao corpo administrativo. Na *Ratio*, o corpo se formava pelo Superior Geral, Provincial, Reitor, Prefeitos e Professores. A *Didáctica* não apresenta uma descrição da organização administrativa, uma vez que seu discurso se apresenta como uma proposta educativa para aprovação. Na estrutura do ensino, a *Ratio* previa a Faculdade de Letras, Faculdade de Filosofia e Faculdade de Teologia; a *Didáctica*, a Escola do Regaço Materno, Escola Primária, Escola de Latim e a Academia. Em vista à diferença estrutural do ensino, os currículos também se diferenciam na objetividade de atender suas demandas. Para a prática pedagógica, Comenius lançou mão do Método Natural, utilizando-se do princípio da ordem e da gradação e de recursos de estímulos e de correção. Os jesuítas, mesmo não especificando um método de ensino, utilizam-se do ensino sequencial, dos recursos de estímulos e de correção como meios eficazes do processo de aprendizagem. As diferenças e semelhanças elencadas na análise dos fundamentos teológicos e filosóficos, bem como da natureza dos meios educativos atuaram introjetando valores capazes de modelar o comportamento do sujeito, objeto da educação moderna.

**Palavras-chave:** Educação Moderna; Comenius; Companhia de Jesus; *Didáctica Magna*; *Ratio Studiorum*; Reformas Religiosas.

SOUZA, Oziel Vicente. **Modern education: A comparison between Ratio Studiorum (1599) and Didáctica Magna (1657)**. 133 p. Dissertation (Education Master's Degree) – State University of Maringá. Supervisor: Prof. Dr. Celio Juvenal da Costa. Maringá, 2020.

## ABSTRACT

Modern education: a comparison between the Ratio Studiorum (1599) and the Didáctica Magna (1657) is a research developed with the Laboratory of Studies of the Portuguese Empire (LEIP) of the State University of Maringá (UEM) and which deals with the need to raise the differences and similarities between ratio Studiorum and Didáctica Magna. The study seeks to analyze how the theological and philosophical foundations and the nature of the educational means present in the Ratio Studiorum and Didáctica Magna contributed to the formation of civilizing habits. The comparative method of analysis aims at explaining the educational phenomenon, to deduce the constant and divergent elements. The difference between the documents was interpreted in the light of Norbert Elias' Civilizing Processes, which infer from the changes of conduct a very specific direction to the process of civilization. The comparison between the documents was established on the theological and philosophical foundations, as well as on the nature of educational means, from the perspective of the organization of teaching, curriculum and pedagogical methods. The Ratio Studiorum structures the discourse based on the theology of St. Thomas Aquinas and the philosophy of Aristotle, highlighting the importance of the practice of virtues for the spiritual elevation of men. Didáctica Magna does not specify its bases; however, his discourse is based on divine grace to ensure the spiritual promotion of men. Although differing in the fundamentals, the two documents establish education as a fundamental element of the process. The nature of educational means is distinguished in terms of administrative body. At Ratio, the body was formed by the Superior General, Provincial, Rector, Mayors and Teachers. Didactics does not present a description of the administrative organization, since its discourse presents itself as an educational proposal for approval. In the structure of teaching, Ratio provided for the Faculty of Letters, Faculty of Philosophy and Faculty of Theology; the Didactics, the School of the Maternal Lap, Primary School, Latin School and the Academy. In view of the structural difference of teaching, curricula also differ in the objectivity of meeting their demands. For pedagogical practice, Comenius used the Natural Method, using the principle of order and gradation and resources of stimuli and correction. The Jesuits, even if they do not specify a teaching method, use sequential teaching, stimulus resources and correction as effective means of the learning process. The differences and similarities listed in the analysis of theological and philosophical foundations, as well as the nature of educational means acted by introjecting values capable of modeling the behavior of the subject, object of modern education.

**Keywords:** Modern Education; Comenius; Society of Jesus; Didáctica Magna; Ratio Studiorum; Religious Reforms.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2. REFORMAS RELIGIOSAS DO SÉCULO XVI</b> .....	<b>14</b>
2.1. CONTEXTO GERAL DAS REFORMAS .....	14
2.2. A REFORMA PROTESTANTE.....	22
<b>2.2.1. Lutero</b> .....	<b>22</b>
2.3. REFORMA CATÓLICA .....	29
<b>2.3.1. Concílio de Trento</b> .....	<b>30</b>
<b>3. <i>RATIO STUDIORUM</i></b> .....	<b>37</b>
3.1. INÁCIO DE LOYOLA.....	38
<b>3.1.1. Constituições da Companhia de Jesus e a criação da <i>Ratio Studiorum</i></b> .....	<b>42</b>
3.2. ELEMENTOS PEDAGÓGICOS DA <i>RATIO STUDIORUM</i> .....	51
<b>4. DIDÁCTICA MAGNA</b> .....	<b>60</b>
4.1. COMENIUS.....	60
4.2. ELEMENTOS DESCRITIVOS DA DIDÁCTICA MAGNA.....	67
4.3. ELEMENTOS PEDAGÓGICOS .....	70
<b>5. <i>RATIO STUDIORUM</i> E DIDÁCTICA MAGNA: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS</b> ..	<b>81</b>
5.1. FUNDAMENTOS TEOLÓGICOS E FILOSÓFICOS .....	81
<b>5.1.1. Fundamentos teológicos e filosóficos da <i>Ratio Studiorum</i></b> .....	<b>82</b>
<b>5.1.2. Fundamentos teológicos e filosóficos da Didáctica Magna</b> .....	<b>85</b>
5.2. A NATUREZA DOS MEIOS EDUCATIVOS .....	89
<b>5.2.1. Organização do ensino</b> .....	<b>90</b>
5.2.1.1. Aspecto administrativo.....	90
5.2.1.2. Estrutura do ensino.....	93
<b>5.2.2. Currículo</b> .....	<b>97</b>
5.2.2.1. Formação sequencial e a distribuição das disciplinas.....	97
<b>5.2.3. Métodos Pedagógicos</b> .....	<b>107</b>
5.2.3.1. Recursos.....	107
5.2.3.2. Métodos de ensino.....	114

<b>5.2.4. Semelhanças e diferenças em perspectiva da teoria dos Processos Civilizadores de Norbert Elias.....</b>	<b>123</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>126</b>
<b>FONTES.....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>130</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Educação moderna: uma comparação entre a *Ratio Studiorum*<sup>1</sup> (1599) e a Didáctica Magna (1657) é uma pesquisa que se debruça no diferencial de analisar as diretrizes educacionais dos documentos em um mesmo ato, tendo em vista que as pesquisas até aqui desenvolvidas analisam os documentos sem cotejá-los.

Da proposição emerge a questão: Como a natureza dos meios educativos presentes na *Ratio Studiorum* e na Didáctica Magna contribuíram para a formação dos hábitos civilizadores? Para dar conta de responder a essa questão, a pesquisa objetiva analisar quais semelhanças e diferenças existem entre os documentos. Isso será possível mediante a caracterização das reformas religiosas do século XVI, a descrição da *Ratio Studiorum* e da Companhia de Jesus, a caracterização da Didáctica Magna e a comparação entre a *Ratio Studiorum* e a Didáctica Magna.

A pesquisa se justifica no meio acadêmico tendo em vista a comparação de dois documentos de importância histórica para o desenvolvimento da educação, de modo que os elementos pedagogizantes possam ser lidos e, conseqüentemente, analisados em um só golpe de vista. A *Ratio Studiorum*, um documento de 1599, serviu para normatizar as ações educativas dos colégios da Companhia de Jesus. A Didáctica Magna, plano de ensino de 1657, pleiteava os interesses modernos levantados pela burguesia.

Ainda se justifica em sua proposição, ímpar, de colocar em paralelo elementos pedagógicos fundantes da educação moderna, podendo contribuir com as pesquisas que foram desenvolvidas, tendo em vista os documentos em suas individualidades. A proposta de comparação tende a contribuir, mesmo que em pequena parcela, com o desenvolvimento das pesquisas em história e historiografia da educação que envolvem os dois documentos.

No que tange às pesquisas que envolvem a *Ratio Studiorum*, há um desdobramento da aplicação do documento nas ações administrativas e educacionais dos colégios da Companhia de Jesus.

---

<sup>1</sup> Opta-se pelo emprego do artigo feminino para corresponder à palavra latina, feminina, *Ratio*.

Dos levantamentos bibliográficos que abordam o documento, temos uma dissertação apresentada à Universidade Metodista de São Paulo, com o título: “O homem segundo o *Ratio Studiorum*”. O estudo de Daniela Lima (2008) aborda como as regras do documento forjam o ideal de homem daquele contexto, perpassando pelas virtudes, pela espiritualidade, pela disciplina e pelo trabalho.

A dissertação do professor Oriomar Skalinski Junior (2007), “O caminho dos jesuítas da mística à educação: dos Exercícios Espirituais ao *Ratio Studiorum*”, apresenta como a mística dessa espiritualidade contribuiu para a composição da *Ratio Studiorum*.

Envolvendo a formação jesuítica, Natália Cristina de Oliveira (2015), em “A Educação Jesuítica e o Colégio de Santo Antão, de Lisboa, no século XVI”, discorre sobre as ações dos jesuítas como contributo essencial para a modernização da ciência em Portugal. O trabalho se desenvolve mostrando a formação do Colégio de Santo Antão e a educação forjada nos seus espaços. Mesmo sendo a base que normatizou a educação jesuítica, a *Ratio* não figura em papel de destaque na pesquisa, tendo em vista que não está no enfoque da pesquisadora.

Para Flat James de Souza Martins (2011), em “Educação e Religião em Portugal no século XVI: o Catecismo Romano e o *Ratio Studiorum*”, o documento dos jesuítas, elaborado em consonância à reforma tridentina, buscava homogeneizar a educação nas escolas da Companhia de Jesus, contribuindo para a formação religiosa da comunidade católica.

De forma indireta, encontramos “A educação na Companhia de Jesus: um estudo sobre os colégios Jesuíticos”, dissertação de Priscila Kelly Cantos (2009), que se propôs a investigar o aspecto educacional da Companhia de Jesus. Para tanto, sua pesquisa perpassa a educação dos colégios jesuíticos, estendendo-se às normas que os regulamentavam, aos Exercícios Espirituais, às Constituições e, sobretudo, à *Ratio Studiorum*. Sua pesquisa, apesar de envolver o documento, não se obriga a discorrer sobre ele, uma vez que sua intenção é descrever a proposta educacional dos colégios, e, portanto, seu objeto de pesquisa evoca outras discussões.

Vitalino Cesca (1996), em sua tese de doutoramento, trabalhou os “Fundamentos teológico-filosóficos da *Ratio Studiorum*. Nesta, para além de trabalhar os fundamentos, ele mostra suas implicações na educação jesuítica, alcançando o currículo e o método pedagógico. Nesse sentido, o documento muito contribuiu para o enfoque desta pesquisa.

No que respeita à Didáctica Magna, a dissertação “Jan Amos Comenius: um educador em três tempos”, de Renata Augusta Ré Bollis (2015), aborda a noção comeniana da expressão *todos*, equivalente à universalidade de suas propostas, partindo das obras: *O Labirinto do mundo e o paraíso do coração*; *A escola da infância*; *Didáctica Magna* e *Pampaedia*.

Voltada para as Ciências da Religião, a dissertação de Angélica Moreira Panarelli (2008) aborda “A disciplina Escolar no Pensamento de João Amós Comenius” e tem por proposição analisar a disciplina com relação ao sagrado, numa abordagem comparativa da educação comeniana com a educação hodierna.

Ainda, na dissertação “Profissão professor em Comenius”, da professora Rubiana Brasílio Santa Bárbara (2010), o enfoque esteve no tipo de professor proposto por Comenius no início da Idade Moderna. A pesquisa, para além de discutir a arte do método, levanta os princípios em que se fundamenta a arte comeniana de ensinar.

Na obra de Jean Piaget “Jan Amos Comênio”, o pensador discute a concepção de didática, os fundamentos teológicos e filosóficos da educação, bem como os princípios da didática geral e especial, o plano orgânico de estudos e seu aspecto de universalidade.

Ademais, as obras do professor Gasparin, “Comênio: ou da arte universal de ensinar tudo a todos totalmente” (2015) e “Comênio: a emergência da modernidade na educação” (2011), apresentam tanto a vida e obra de Comenius como levantam com propriedade seus fundamentos teológicos e filosóficos, os princípios da educação comeniana e a arte do método de ensinar tudo a todos. Portanto, tais estudos contribuem muito para os objetivos discutidos nesta pesquisa.

Para responder à problematização levantada, lançou-se mão, neste trabalho, do método comparativo, voltado para as ciências sociais. Este se ocupa da explicação de fenômenos por meio da análise de dados concretos, de modo a deduzir os elementos constantes e divergentes apontando vínculos causais entre os fatores presentes e ausentes.

Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 107), o método comparativo, empregado pelo antropólogo britânico Tylor, “[...] contribui para uma melhor compreensão do comportamento humano [...]”, possibilitando explicar as divergências entre os grupos comparados. Consoante a esta afirmação, Gil (2008, p. 16, 17) reitera que “[...] Sua ampla utilização nas ciências sociais deve-se ao fato de possibilitar o estudo

comparativo de grandes grupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo [...]”. A despeito de ser considerado como um método mais superficial, se comparado ao rigor de outros métodos, Gil (2008) assegura que, em certas situações, seus procedimentos, rigorosos, possibilitam elevado grau de generalização.

Os resultados dessa comparação serão compreendidos sob o aporte teórico dos processos civilizadores de Norbert Elias. Para o sociólogo, o processo civilizador constitui um longo período de mudanças, que modifica a conduta e os sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica de civilidade.

O Processo Civilizador é um fenômeno que ocorre sem planejamento, mas seguindo um tipo específico de ordem que se desenvolve considerando o controle efetuado por um grupo de pessoas, o qual se converte em autocontrole sobre outros.

Esse processo gera uma teia de interdependência, que geralmente ocorre entre as classes baixas e altas. A nobreza desenvolve um estilo de vida próprio da corte, atraindo para si a atenção de todas as camadas inferiores da sociedade. Esta, pelo autocontrole, assume comportamentos semelhantes. Norbert Elias discorre sobre o processo de controle e autocontrole em termos da existência de uma tensão que, pela interdependência, vai gerando novos valores de comportamento em função da manutenção da harmonia dos grupos.

A leitura dos documentos pela teoria dos Processos Civilizadores se realiza por meio da aplicação dos conceitos eliasianos às semelhanças e diferenças, tendo em vista a introjeção de valores por meio dos fundamentos teológicos e filosóficos e da natureza dos meios educativos, especialmente refletidos na organização do ensino, no currículo e na utilização dos métodos pedagógicos.

O aporte teórico aplicado à *Ratio Studiorum* e a *Didáctica Magna* de Comenius<sup>2</sup> permite compreender como os textos trabalham o código de comportamento em vigência e, ainda, suas ações para a elaboração e consolidação de novos códigos.

Para um melhor desenvolvimento das ideias, buscou-se estruturar esta dissertação, para além desta Introdução, em quatro outras seções.

Na segunda seção, apresenta-se o contexto religioso das Reformas Protestante e Católica do século XVI. Salientou-se Martim Lutero e a Reforma Protestante de um lado e, de outro, o Concílio de Trento para a Reforma Católica. As fundamentações do contexto histórico das reformas, da vida de Lutero e do Concílio

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, adotou-se a forma latina, Comenius, para a escrita do sobrenome do educador.

de Trento encontram respaldo nos pensamentos de Lindberg (2017), Cameron (2009), Daniel-Rops (1999a; 1999b), Jardimino (2009), Febvre (2012), Mullett (1985) e Venard (1993), respectivamente. Para caracterização dos documentos dentro da condição do pensamento moderno, utilizou-se dos pensamentos de Rosa (2012) para a Ciência Moderna, em seu livro História das Ciências.

Na terceira seção, destaca-se Inácio de Loyola e a criação da Companhia de Jesus, com bases bibliográficas em Monteiro (2011), Daniel-Rops (1999a; 1999b) e Garcia-Villoslada (1986); e os elementos descritivos e pedagógicos da *Ratio Studiorum* com fundamentação nos escritos de Arnaut e Ruckstadter (2002), Lopes (2009), Carvalho (1996), Paiva (2004) e outros. A seção salienta o contexto histórico de Loyola, visando a uma melhor compreensão dos direcionamentos educativos de seu tempo.

A quarta seção apresenta Comenius e a Didáctica Magna, buscando no contexto elementos que servem de justificativa para a escrita do famoso livro pedagógico. Ainda, na seção, levantam-se os elementos pedagógicos sobre os quais se estabelece a análise. A seção encontra respaldo nos textos de Narodowski (2006), Gasparin (1994; 2011; 2015), Gomes (2015), Panarelli (2008), Piaget (2010) e Bárbara (2010).

A quinta seção desenvolve a análise comparativa entre a *Ratio Studiorum* e a Didáctica Magna, buscando, por meio da teoria dos Processos Civilizadores de Norbert Elias, estabelecer as semelhanças e as diferenças entre elas. A análise se desenvolve a partir dos fundamentos teológicos e filosóficos, bem como sobre a natureza dos meios educativos, apoiando-se na organização do ensino, no currículo e nos métodos pedagógicos. Esta seção se amparou, sobretudo, nos textos de Vitalino Cesca, “Fundamentos teológico-filosóficos da *Ratio Studiorum*” (1996), e João Luiz Gasparin, “Comênio: ou da arte de ensinar tudo a todos totalmente” (2015) e “Comênio: a emergência da modernidade na educação” (2011).

A análise comparativa, auxiliada pelos autores acima mencionados, apresenta uma dinâmica própria, em que se descrevem os objetos da comparação, deduzindo os elementos comuns aos documentos e os atípicos. Os resultados dessa primeira análise serão submetidos à teoria eliasiana dos processos civilizadores, com o objetivo de mostrar a teia de interdependência, quer nos elementos constantes ou divergentes dos documentos.

## 2. REFORMAS RELIGIOSAS DO SÉCULO XVI

Esta seção apresenta o contexto histórico e social que fez surgir o anseio por reformas no âmbito religioso no século XVI. O clamor pela reforma religiosa se justificou pelas relações da Igreja com as questões administrativas da monarquia, tendo em vista que ela e o Estado se encontravam aliançados, de modo que os pareceres administrativos das coroas recebiam influências dos seus interesses.

No fim da Idade Média, a Igreja observa mais os interesses administrativos dos reis que suas próprias tradições, gerando grande desconforto nos seus fiéis. Em consequência disso, os cristãos de vida piedosa reclamaram da postura clerical e começaram a reivindicar reformas, que viessem seguidas de justiça social, para alívio de suas comunidades.

### 2.1. CONTEXTO GERAL DAS REFORMAS

As observações realizadas sobre o cenário religioso do século XVI permitem uma diversidade de leituras, que destacam diferentes proposições históricas sobre o papel desenvolvido pelas reformas religiosas. Em vista disso, buscou-se revisitar as memórias dos reformadores, em perspectiva do Processo Civilizador de Norbert Elias, tendo por objetivo estudar o papel das reformas enquanto processo educativo de estabelecimento da sociedade civilizada.

Para ser coerente à perspectiva de leitura dos Processos Civilizadores, faz-se necessário compreender a gênese desses movimentos, localizada no final da Idade Média, em formas de disputas pelo controle das terras ocorridas entre a nobreza, a Igreja e os príncipes e, também, de série de fenômenos naturais, catastróficos, que causavam modificações nas estruturas sociais.

Cameron (2009) descreve o século XVI como uma era de adaptação, mudanças nas estruturas acompanhadas de traumas e conflitos que explicam os desdobramentos das reformas transcorridas naquele período. Uma série de eventos naturais e catastróficos como que anunciaram mudanças nas relações de poder.

Há de se cuidar que, em se tratando da transição do período medieval para o moderno, não se deve observar a história como uma interrupção histórica dos fatos,

mas como um processo. Fernando Novais e Rogério Silva (2011, p. 15) cuidam em afirmar que

[...] É preciso ficar claro: a historiografia moderna tem componentes que lhes são específicos, e mantém os antigos, tradicionais, inextricavelmente fundidos. E nada estabelece de antemão a predominância dos novos “imperativos” sobre os velhos “irrelevantes”.

Assim, para compreender os acontecimentos históricos dos séculos XVI e XVII, discorreremos sobre alguns fenômenos progressos que contribuíram para a formação do ambiente dos documentos estudados. O século XIV se apresentou com catástrofes naturais, as quais desencadearam uma série de acontecimentos, culminando em revoltas e consequentes mudanças nas estruturas do poder. Secas e chuvas irregulares patrocinaram a desordem. No final das duas primeiras décadas do século, o norte europeu padecia da fome disseminada pelas ações climáticas irregulares.

As chuvas inconstantes, na França, tomaram as duas primeiras décadas do século XIV, inundando rios, destruindo pontes, plantações e pessoas; no inverno, a neve e o frio severo congelavam rios, plantas e animais. O verão extremado também castigava os franceses. A seca minava a expectativa das produções, os grãos e os poços. Na Alemanha, os terremotos e os grandes enxames de gafanhotos desencadearam a fome, de modo que os alemães, assustados, associavam as catástrofes com o juízo final (LINDBERG, 2017; AQUINO, 2017).

A fome e a subnutrição deram margens às pestes, que contribuíram para a redução demográfica da Europa. A peste foi disseminada em surtos de tifoide, nas variáveis da peste negra, bubônica, pneumônica e septicêmica. Originária do leste da Ásia, a propagação foi facilitada pelo mercantilismo italiano de Gênova, espalhando-se rapidamente pela Itália, Alemanha e Inglaterra. A transmissão em grande escala foi possibilitada pelas condições insalubres das cidades, que se tornavam a plataforma ideal para o contágio e a transmissão das doenças.

Lindberg (2017, p. 52) afirma que “[...] não é possível estimar com precisão a taxa de mortalidade decorrente da peste, mas supõe-se que aproximadamente 30% da população tenha sucumbido a ela”. A proliferação da peste em suas variantes se estendeu até o século XVI. Alcançou a Suíça, deixando em convalescença o reformador Ulrico Zuínglio. Serpenteou as portas de Wittenberg e transformou a casa de Lutero em um hospital improvisado (LINDBERG, 2017).

No encaixo da insegurança provocada pelas epidemias, a sífilis aterrorizava os diversos estratos sociais. Camponeses, soldados, reis e papas foram assaltados pela doença. “A morte, nunca distante da mente das pessoas, era aguçada existencialmente pela convicção de que tais doenças sinalizavam o julgamento de Deus sobre uma humanidade pecadora” (LINDBERG, 2017, p. 53). No fim da Idade Média, o sentimento de insegurança e ansiedade eram notáveis. Os símbolos de segurança estavam em crise. A expectativa era de juízo iminente.

A crise dos símbolos de segurança não surgiu de uma causa imediata ou de um único contexto, porém, cresceu a partir de um acúmulo de acontecimentos de desdobramentos, alguns positivos e outros negativos. Essa conjuntura de desenvolvimentos erodiu a confiança e a segurança na visão medieval de uma comunidade cristã, o *corpus Christianum*, e seu fiador, a Igreja (LINDBERG, 2017, p. 50).

A combinação das catástrofes naturais com as epidemias evidenciou a fragilidade dos símbolos de segurança. A nobreza e o clero se encontravam em vulnerabilidade diante das desordens do contexto. Desprovidos dos subsídios de segurança, os camponeses da Inglaterra, França, Itália, Alemanha e Espanha expressaram seus ressentimentos contra a nobreza e o clero, numa série de insurreições, conhecidas como Revoltas Camponesas, que tomaram o final do século XIV e se estenderam até a Guerra dos Camponeses de 1524-1526.

Esse ódio camponês, há muito reprimido contra os senhores feudais (incluindo senhores eclesiásticos, que detinham largas porções de terra), ajuda a explicar a recepção entusiástica aos primeiros escritos de Lutero, atacando a autoridade da Igreja e exaltando a liberdade cristã (LINDBERG, 2017, p. 58).

A redução demográfica, em meados do século XIV, interferiu na produção dos produtos alimentares de base, pois, com a redução da população, também se reduziu o consumo. A alternativa para as comunidades agrícolas foi a diversificação da produção e a busca pelo comércio regional e internacional (CAMERON, 2009). Essas transformações auxiliaram o desenvolvimento das cidades que seriam a plataforma das transformações desencadeadas no século XVI.

Cidades medievais, em contraste com o sistema de vassalagem feudal (que vinculava inferiores a superiores), organizavam os membros horizontalmente por meio de um juramento igualitário. Cada pessoa,

independentemente de *status* social, era eticamente responsável por todos os demais membros do corpo político. Por volta de 1500, a simbiose entre uma alfabetização cada vez mais abrangente, impressão e impulsos intelectuais do Renascimento estimularam o desenvolvimento sem precedentes da individualidade e da formação da consciência individual. Isso, juntamente com a habilidade de indivíduos e de pequenos grupos de obter riqueza e poder político por iniciativa própria, deu origem a novos valores e facções políticas, desafiando os valores antigos (LINDBERG, 2017, p. 64, 65).

As cidades eram o palco desses avanços, lugar de nascimento e de disseminação da opinião pública, espaço educacional e de desenvolvimento de tecnologias. Algumas cidades possuíam número expressivo de habitantes: Colônia computava a cifra de 40 mil pessoas; Nuremberg, aproximadamente 30 mil; cidades como Estrasburgo, Metz, Augsburgo, Viena, Praga, Lübeck, Magdeburgo e Danzig, entre 20 e 30 mil. Outras cidades alemãs possuíam um contingente menor que 3 mil habitantes (LINDBERG, 2017).

Há que se considerar que, no processo de ascensão da burguesia, a aceleração das comunicações entre o Oriente e o Ocidente pelas rotas do Mediterrâneo teve papel preponderante, pois reconfigurou a economia de cidades como Veneza, Gênova, Piza, Marselha, Lyon e Genebra, por meio do comércio com a África e a Ásia, proporcionando independência e enriquecimento da burguesia.

O desenvolvimento econômico concentrou-se rapidamente nas mãos de um grupo de privilegiados que dominavam os caminhos mercadológicos. A categoria dos grandes mercadores buscou defender seus interesses, atravancando a ampliação comercial, excluindo os setores populares do desfrute dos bens materiais e sociais. Esse novo modelo de organização econômica foi motivo de sublevação do trabalhador, sobretudo na Saxônia e Boêmia, motivo pelo qual moradores da periferia reivindicavam uma distribuição mais justa na reconfiguração da economia. O efeito desse descontentamento transformou a Europa em palco de movimentos políticos e religiosos que se arrastou pelo século XVI e XVII. Para Jardimino (2009, p. 23), “é impossível não encontrar nesses movimentos religiosos um fator de protesto social e de desejo de mudança”.

A turba oprimida julgava injusto o acúmulo de riquezas e inautêntica a aparência da piedade cristã. Julgamento e revolta que tomava corpo nos movimentos de protestos e nas rebeliões de grupos radicais, cujo imaginário se dispunha do poder

da espada para promover a restauração do paraíso, em benefício, como afirmavam, dos eleitos do Senhor<sup>3</sup>.

No direcionamento do feudalismo para a economia mercantilista, os vassallos, dispensados dos serviços de seus senhores, engrossaram o movimento dos proletários insurgentes, os quais se dispuseram a ingressar nas manobras reivindicatórias, especialmente naquelas despertadas pela consciência social da hermenêutica bíblica revolucionária, de expressão relevante na transformação da sociedade.

Para Jardimino (2009, p. 26), “A nova composição social da Europa altera um elemento de fator econômico vital para a chegada do novo mundo: a relação capital e trabalho”. Para Elias (1994b, p. 142), “[...] os processos de trabalho e a totalidade de funções na sociedade se tornavam diferenciados, mais longas e mais complexas se estendiam as cadeias de ações individuais que teriam que se interligar para que cada ação preenchesse sua finalidade social [...]”, e conseqüentemente contribuía para a formação da mão de obra remunerada. Essa relação requereu a atuação de um novo modelo pedagógico, determinado pelo humanismo renascentista, “que apelava à liberdade do homem para desenvolver todas as suas potencialidades [...], a fim de chegar ao seu pleno desenvolvimento” (JARDILINO, 2009, p. 32).

A nova tendência educacional estaria presente nos discursos protestantes de Lutero e nos tratados de Comenius, especialmente em sua *Didáctica Magna*, quando apreciava a arte de ensinar tudo a todos.

A opinião pública e a educação dos leigos nessa nova organização cidadina, que dava consciência aos indivíduos, resultou no questionamento da autoridade do papa e da monarquia. Isso representava o caos da segurança. A Igreja precisava de uma reforma para reparar os símbolos dos quais era subsidiadora.

Lindberg observa afundar a máxima que afirmava ao papa o direito de coroar e descoroar o rei. Ele descreve que tal

[...] ideologia papal de controle político afundou com o surgimento de reis nacionais, cuja autoridade política, diferente da do imperador, não repousava na coroação papal. No início do século XIV, o Papa Bonifácio VIII descobriu, para seu espanto, que, uma vez que não

---

<sup>3</sup> Esse imaginário se refere ao movimento dos taboritas, codinome dos moradores de Tabor, região da Boêmia, que radicalizaram o pensamento de John Huss. O movimento, milenarista, buscava, pelo poder da espada, inaugurar mil anos de paz e prosperidade, numa alusão de cumprimento das visões apocalípticas de João, em benefício dos eleitos (DANIEL-ROPS, 1999a).

“formara” o rei da França, não tinha o poder de controlá-lo. A humilhação de Bonifácio e seus sucessores imediatos nas mãos dos franceses culminou no chamado “cativeiro babilônico da Igreja” em Avignon (1309-78). Embora o papado tenha comprado Avignon, ainda situada no Império Romano-Germânico, toda a Europa agora o enxergava como um satélite francês (LINDBERG, 2017, p. 68).

Bonifácio VIII não conseguiu subjugar os soberanos da França e da Inglaterra. O nacionalismo atrelado à soberania nesses espaços emergiu a ponto de influenciar a escolha de um papa francês, que transferiu o papado de Roma para Avignon em 1309. A mudança da sede do papado ficou conhecida como Cativeiro Babilônico, para demonstrar a insatisfação europeia alimentada pelo sentimento senhorial da Igreja romana. O assenhoreamento da Igreja sobre seus fiéis, especialmente pelo estabelecimento da simonia, tinha como contraponto a maturação do descontentamento, que culminaria nas Reformas Protestante e Católica.

No último quartel do século XIV, sob influência da piedosa mística Santa Catarina de Siena, o papa Gregório XI rompeu com o Cativeiro Babilônico e restabeleceu a sede do papado em Roma. Com a morte de Gregório XI, e pressionados pelo povo romano, os cardeais elegeram Urbano VI, mas as relações pouco amistosas entre o pontífice e o colegiado dos cardeais agravaram-se, resultando em inimizade. Os franceses imediatamente elegeram Clemente VII como novo papa o qual transferiu a sede pontifícia, de novo, para a cidade francesa de Avignon.

A eleição de Clemente VII repartiu as opiniões. A legitimidade dos papas exigiu posicionamento, e a Europa precisou decidir a qual dos papas prestar obediência. “O norte da Itália, grande parte da Alemanha, a Escandinávia e a Inglaterra seguiram o papa romano; a França, a Espanha, a Escócia e o sul da Itália preferiram se submeter ao papa em Avignon” (CAIRNS, 1995, p. 201).

O cisma evidenciou a disputa de poder entre a Igreja e as monarquias. A rivalidade entre ingleses e franceses fizera com que a Inglaterra questionasse o pagamento dos impostos papais, opondo-se à soberania universal da Igreja Católica. Cairns (1995, p. 202) descreve a tendência ao nacionalismo afirmando que o

[...] rei e a classe média agiram juntos: o rei com seu exército nacional deu garantias a que a classe média executasse seus negócios com segurança; a classe média, em troca, deu dinheiro para que o rei mantivesse o Estado. O resultado foram nações-estados fortes e centralizados o bastante para desafiar as palavras do papa e tentar

sujeitar a igreja aos interesses nacionais da Boêmia, França e Inglaterra.

A fragilidade da Igreja fez florescer diversos estudos críticos de reflexões teológicas. Com a perda dos signos de referências, a comunidade buscou, nos elementos clássicos da antiguidade, releituras que pudessem contribuir para amenizar os desconfortos gerados pela derrocada clerical.

Entre alguns teólogos houve um renascimento no interesse pelos escritos de um sacerdote da Igreja primitiva, Augustino de Hippo (354-430) [Agostinho de Hipona]; estes pensadores sublinhavam o poder de Deus Omnipotente, a vaidade deste mundo, a loucura dos desejos e dos pensamentos humanos, a necessidade da graça divina e também a necessidade de se retirarem do mundo (MULLETT, 1985, p. 14).

Pequenos grupos de esclarecidos defendiam o rompimento com o gosto e os modelos do pensamento medieval. Preferiam a elegância dos modelos clássicos da antiguidade. O gosto renascentista se diversificava. A literatura se destacava, especialmente na busca dos padrões éticos que pudessem alterar o contexto de seu tempo. Cameron (2009) e Rodrigues e Falcon (2000) destacam o apreço dos jovens pela produção artística, literária, filosófica, estética, pela pintura, escultura, arquitetura, tipografia, ciências e, também, pelo desenvolvimento de materiais bélicos para aumentar a segurança dos povoamentos.

Os intelectuais do Renascimento do Norte da Europa eram, na sua maior parte, e de acordo com o seu próprio entendimento, cristãos devotos. Contudo, algumas dessas almas requintadas, incluindo muitos dos que ocupavam os mais altos cargos na Igreja, tinham reais dificuldades em acreditar que o destino eterno da alma humana pudesse depender, literalmente, do número de missas rezadas, das peregrinações efectuadas ou dos rituais de penitência. No século XIII, esta economia sacramental da salvação estava fresca e vibrante. No fim do século XV, tinha ainda muita força e não era abertamente desafiada. No entanto, as elites da Europa tinham-se tornado, no mínimo, desencantadas com as pretensões de uma teologia mal-humorada e sem elegância na forma de expressão, que se combinava com uma agitada massa de rituais para oferecer um modo único de descrição e de acesso ao divino (CAMERON, 2009, p. 23).

Movimentos de renovação na Inglaterra, motivados por John Wycliffe (1328-1384), e na Boêmia, por John Huss (1373-1415), dificultaram ainda mais os esforços pela restauração da credibilidade da Igreja.

Encorajada pelos pensamentos e exposições do professor religioso de Oxford João Wycliffe, a comunidade inglesa se opôs ao que considerava como agravos cometidos pelo clero. Esse precursor da Reforma apregoava que, para resolver o declínio do clero, era necessário reparar o princípio originador desses problemas. A sugestão veio como um estreitamento das relações sagradas, abdicando-se das propriedades e relações seculares. O discurso despertava o interesse da nobreza, pois esta pretendia apoderar-se dos futuros despojos provenientes da Igreja Romana.

Wycliffe abriu caminho para a reforma inglesa quando atacou a autoridade papal, afirmando que a fonte de toda autoridade estava posta somente nas Escrituras. Seus esforços renderam aos ingleses a primeira tradução bíblica do Novo Testamento para a língua nativa, em 1382, contribuindo para a difusão das ideias de igualdade circulantes naquela sociedade. Essas ideias logo chegaram à Boêmia por meio do academicismo inglês. Estudantes boêmios encontraram na aliança matrimonial de Ricardo II da Inglaterra com Ana da Boêmia motivos para buscarem, na Inglaterra, a formação que esperavam. Esses estudantes se apropriaram dos discursos nacionalistas de João Wycliffe e espalharam seus ideais nos espaços boêmios.

Na Boêmia, os princípios de Wycliffe foram internalizados pelo reitor da Universidade de Praga, João Huss, que, aproveitando-se do emergente nacionalismo, condenou o controle religioso de Roma para consolidar a unidade dos irmãos boêmios (*Unitas Fratrum*).

Além do mais, a ideia de nação como unidade (ideia derivada nas universidades) contribuiu a partir de então, a um senso de nacionalismo que foi minando progressivamente a ideia antiga de uma comunidade cristã universal sob a liderança do Papa. Consequências posteriores desse nacionalismo serão percebidas no surgimento das igrejas nacionais durante o período da Reforma (LINDBERG, 2017, p. 73).

Em contraposição à autoridade papal, esses irmãos defenderam a ideia da Bíblia como única regra de fé e prática. Pautados nesses princípios, os irmãos boêmios consolidaram, na Morávia, uma igreja cristã com características estatais. Ante o florescimento das ideias hussitas, o imperador convocou o colegiado dos cardeais para debater com John Huss as questões conflitantes de seu discurso. O concílio já dispunha de um veredito antecipado: retratação e negação das teses pela

liberdade ou excomunhão por heresia. Em 1414, Huss foi levado à fogueira e queimado vivo como herege.

Sua morte produziu grande revolta nas comunidades protestantes hussitas da Boêmia. Cresceu um nacionalismo religioso muito significativo naquela região, que se expressou em diferentes comunidades confessionais. Uma das principais foi a *Unitas Fratrum*, ou Comunidade dos Irmãos Morávios. Esta comunidade caracterizava-se pela pureza cristã dos costumes, fervor religioso e fraternidade entre seus integrantes. Esta comunidade buscava fortemente sua unidade investindo no desenvolvimento educacional que atingisse todas as crianças, meninos e meninas, e todos os adultos, homens e mulheres (AHLERT, 2002, p. 45).

A somatória desses fatores contribuiu para o sentimento da necessidade de reforma religiosa, a fim de reparar o mal-estar vivenciado pela sociedade.

Com vistas a isso, levantar-se-ão elementos presentes nos discursos protestante e católico que justificam o contexto de suas reformas e cisão, e como esses discursos repararam a segurança para suas comunidades.

## 2.2. A REFORMA PROTESTANTE

Nesta parte do texto, objetiva-se uma breve análise da vida e obra de Lutero, reformador protestante, proponente de um novo modelo de ensino, de perspectiva protestante.

Em Lutero, busca-se compreender o contexto social que fomentou o descontentamento com a Igreja mãe, levando-o a se rebelar contra os princípios dogmáticos, despertando sua consciência para novas diretrizes educacionais, vinculadas à reforma social. Neste interim, averiguamos os elementos que lançam luzes às suas ações, tendo por objetivo compreender suas iniciativas.

### 2.2.1. Lutero

Aos 10 dias do mês de novembro de 1483, véspera da veneração de São Martinho, nasceu na pequena cidade de Eisleben, Turíngia, Martinho Lutero. De

família devota, seguidora das tradições religiosas, o menino recebe o nome, muito provavelmente, em homenagem ao santo.

A família de Lutero se encontrava num processo de ascensão social. Seu avô era camponês, mas seu pai, ambicioso, adaptou-se aos ditames da tendência mercantilista e especializou-se na extração de minérios e na fundição de metais, tornando-se um pequeno empreendedor. Seu genitor formou-se sob as duras disciplinas daquela época, e transparecia sua severidade no controle e educação dos filhos. Sua mãe, exaurida pela administração do lar e reprimida pela submissão ao marido, “serviu, quando muito, para encher de preconceitos e superstições medrosas o cérebro de uma criança bastante impressionável (FEBVRE, 2012, p. 28).

Sob as coerções das palmatórias incultas, Lutero aprendeu a ler e escrever. Coagido pela ambição do pai, foi encaminhado para a educação formal, a fim de exercer uma profissão acadêmica. Em torno dos sete anos, era forçado a estudar latim perante a estrutura de um sistema organizado pela coerção, em que, por exemplo, as crianças com dificuldades de rendimentos escolares eram obrigadas a se trajarem como “burros”, sendo expostas para o escárnio das demais. A dificuldade dos meninos pela comunicação em língua latina era corrigida pelo poder da vara. A música, que fazia parte da estrutura do ensino, e predileta de Lutero, servia apenas de utilitário para o coral da igreja. Segundo Lindberg (2017, p. 84), “[...] a educação das crianças era, na melhor das hipóteses, entediante e, na pior, cruel”.

Perseguindo ascensão social, o menino buscou nas cidades grandes o apoio consanguíneo para frequentar escolas versadas, a fim de obter carreira lucrativa, ambicionada por seu pai. Em 1501, seu pai o envia para Erfurt, para formá-lo na Faculdade de Artes, onde, com muito afinco, obteve o bacharelado em 1502 e mestrado em 1505.

Mas, contrariando os interesses financeiros da família, na manhã do dia 17 de julho de 1505, Lutero entra no convento agostiniano de Erfurt, buscando na vida monástica conforto para a profunda melancolia desenvolvida pelas pressões psicológicas desencadeadas pelas graves epidemias e catástrofes naturais que cerceavam a vida na Europa (FEBVRE, 2012).

A Igreja Católica se assenhoreava, gradativamente, das comunidades pelo sistema de penitência. As homilias desenhavam um ser divino implacável e vingativo, de modo que, naquele século, a probabilidade de alguém se salvar da ira vindoura era pouco provável, se não pela penitência e indulgência. A Igreja promoveu “[...] um tipo

de cuidado pastoral designado a tornar pessoas inseguras sobre sua salvação e, assim, [fazê-los] mais dependentes das intercessões da Igreja” (LINDBERG, 2017, p. 85). O discurso carregado pelo medo fez com que Lutero descreditasse do Cristo e da fé propagados pela Igreja Romana.

Lutero buscou no convento diversas formas de encontrar a paz interior: jejum, vigílias de oração, um conjunto de obras que mortificava a carne; mas isso só fazia aumentar o desespero e a incerteza da salvação. Lucien Febvre (2012, p. 31), frente à busca desesperada de Lutero, afirma que: “[...] nada era capaz de responder aos soluços do crente ávido de fé viva, cuja fome era enganada com vãs ilusões”.

Em 1503, o vigário-geral dos alemães agostinianos olhou com atenção para a alma sofrida de Lutero. O vigário discorreu-lhe sobre a benevolência divina, propondo-lhe, para amenizar as angústias da alma, a responsabilidade sobre um curso a respeito da Ética Aristotélica, junto à universidade de Wittenberg. Com base nos conselhos do Geral, Dr. Staupitz, o monge encontra paz relativa e retorna para Erfurt, a fim de prosseguir com o Curso de Teologia, formando-se bacharel em 1510.

Em 1510, interessado nos assuntos da ordem, Lutero atravessou a Alemanha e chegou a Roma, para obter uma benção na Santa Sé. Sob a abóboda da Cidade Santa, o monge encontrou uma Igreja com as vestes sacerdotais com máculas e compreendeu que a imoralidade que se estendia por todo Império Romano-Germânico era apenas um reflexo da própria Cidade Mãe. Ao invés de acusá-la de corrupção, ele se calou para cobrir tamanha miséria. Em silêncio e intensa devoção, Lutero se volta para o estudo de teologia, obtendo o título de doutor em 1512, ano em que é nomeado como subprior no convento de Wittenberg. Nos anos seguintes, 1513-1516, assume cadeira de Teologia, lecionando as disciplinas bíblicas de análise dos Salmos e da Carta aos Romanos, função desempenhada por quase trinta anos.

A experiência o levou à reformulação de suas concepções teológicas com base na frase de São Paulo: *Justitia Dei revelatur in illo*<sup>4</sup>. Lutero se entrega à exegese para a compreensão dos sentidos. O Deus justo aplaca sua ira por intermédio de seu Filho, e isto consistia na boa notícia de que, mediante a fé no justo filho de Deus, os homens alcançariam redenção pelo sacrifício vicário<sup>5</sup> de Cristo.

---

<sup>4</sup> A justiça de Deus se revela no Evangelho.

<sup>5</sup> Sacrifício realizado em substituição à pena do pecador.

A prática pastoral desse contexto estava atrelada ao que Lindberg (2017) denomina de “teologia do pacto”. Essa ação propunha segurança salvífica mediante a barganha das boas obras para obtenção da graça e favor divinos. A propagação desse modelo de pragmática pastoral se estruturou em torno da *Suma Teológica* de São Tomás de Aquino, que evoca a virtude como auxiliadora que aperfeiçoa o homem para a salvação.

Nesse contexto de angústia causada pelos diversos fatores já expostos, a necessidade de alcançar a redenção dos pecados e a paz se tornou algo premente. O discurso se amoldava em torno da virtude e também da prática da indulgência<sup>6</sup> como uma alternativa para abreviar as penas que os homens deveriam pagar na terra ou no purgatório, depois de alcançada a remissão do castigo eterno (DANIEL-ROPS, 1999a).

Os religiosos, no entanto, banalizaram a indulgência e a transformaram em uma espécie de hipoteca sobre o céu. Tal vulgarização se transformou num ditado popular da época, que dizia: “*Sobald das Geld im Kasten klíngt Díe Seele aus dem Fegfeuer springt!*”<sup>7</sup> A prática é denominada de simonia e foi condenada por São Pedro no livro bíblico de Atos dos Apóstolos<sup>8</sup>. De igual modo, o monge, utilizando da prática da oratória desenvolvida nas defesas das teses dentro das universidades, debate sobre os exageros, condenando a prática do ato, especialmente depois dos excessos praticados pelo arcebispo de Magdeburgo, Halberstadt e Mainz, Alberto.

O interesse por privilégios políticos e pelo direito a mais um voto e as imediações da eleição imperial levaram Joaquim, eleitor de Brandemburgo, a negociar com a Cúria Romana o arcebispado das três cidades em favor de seu irmão Alberto. A concessão papal custou aos irmãos um valor de 29 mil moedas de ouro, excedendo o seu crédito. Para possibilitar a negociação, a Cúria Romana exigiu um adiantamento

---

<sup>6</sup> Há que se considerar que, para a remissão dessas outras penas, “era indispensável o estado de graça, e as obras pias – orações, jejuns, peregrinações, visitas – igreja e esmolas – são apenas ocasiões ou, por assim dizer, complemento: se não há um firme propósito de emenda e um impulso interior, não há remissão! Dentro da verdadeira doutrina, a indulgência não é, portanto, um meio automático de o pecador se desembaraçar sem esforço das penas devidas em justiça” (DANIEL-ROPS, 1999a, p. 266).

<sup>7</sup> “Assim que o dinheiro tilinta na caixinha, a alma salta para fora do purgatório!” (DANIEL-ROPS, 1999a, p. 267).

<sup>8</sup> “Vendo, porém, Simão que, pelo fato de imporem os apóstolos as mãos, era concedido o Espírito Santo, ofereceu-lhes dinheiro, propondo: Concedei-me também a mim este poder, para que aquele sobre quem eu impuser as mãos receba o Espírito Santo” (BÍBLIA, Atos, 8.18-19).

de 25% do montante, propondo empréstimos da casa bancária dos Fuggers, e a outra parte seria liquidada conforme arrecadação religiosa das igrejas em questão. Para liquidar o empréstimo e levantar os valores acordados, Alberto recebeu aval da Cúria para se apropriar, de forma exploratória, do sistema de indulgência com o objetivo de alçar o restante dos dispêndios.

O discurso de condenação desse tipo de prática se tornou uma afronta à teologia de São Tomás, à autoridade papal e à jurisdição dos dominicanos<sup>9</sup> no que tangeu ao combate dos hereges. Por outro lado, Lutero encarava o problema como um desdobramento do debate acadêmico, do qual possuía direito, em razão de seu doutoramento. “Por compreender sua posição de servo da Igreja no ofício de doutor, Lutero insistia que seu ensino fosse rebatido por uma refutação convincente, o que era alarmante e irritante para os dominicanos” (LINDBERG, 2017, p. 105).

A polêmica se arrastou até que, na ocasião da Festa de todos os Santos, em 31 de outubro de 1517, evento que atraía milhares de piedosos para ver as relíquias guardadas pelo príncipe eleitor da Saxônia, Lutero afixou um prospecto das noventa e cinco teses no portão da capela do Castelo de Wittenberg. No documento, redigido num latim elementar, o monge se propunha a defender suas teses ante qualquer contraditor (DANIEL-ROPS, 1999a).

Tratava-se, precisamente, dessas indulgências que o bom povo se apressava tanto a vir ganhar, rezando diante das relíquias e introduzindo os seus *gulden* nas caixas das esmolas. Reunidos diante da capela, os peregrinos escutavam os mais instruídos traduzir: "Os pregadores das indulgências erram quando dizem que elas livram o homem e o salvam. - Aquele que dá aos pobres faz melhor do que se comprar indulgências". Havia trezentas linhas desse teor e com coisas ainda mais acerbas. E os honestos fiéis perguntavam a si mesmos aonde queria chegar esse monge que assim abalava uma das colunas da Igreja (DANIEL-ROPS, 1999a, p. 265).

Nessa circunstância, Frederico, príncipe eleitor<sup>10</sup> da Saxônia, promoveu um encontro entre Lutero e Caetano, Cardeal italiano, para resolução do caso. Da parte

---

<sup>9</sup> “[...] Dominicanos se enxergavam como guardiões estabelecidos da doutrina católica e, desde a metade do século XV, defensores da primazia e autoridade papais. Sob Leão X, a cúria incluía diversos dominicanos; assim, o ataque de Lutero contra a indulgência parecia uma afronta contra a teologia tomística, a autoridade papal e a jurisdição (curial) dominicana sobre os hereges [...]” (LINDBERG, 2017, p. 104).

<sup>10</sup> Cargo criado pela Bula Dourada de 1536, que nomeava sete príncipes eleitores para escolher o Rei dos Romanos (LINDBERG, 2017).

da Cúria Romana, havia uma carta com instruções sobre o julgamento e o aprisionamento, para o caso de falha na retratação e no pedido de perdão. Outra carta papal foi destinada, em particular, a Frederico, alertando sobre os riscos ao bom nome da família por proteger ao frade agostiniano, mestre de sua universidade, mas denominado como herege.

O encontro entre príncipe, cardeal e monge aconteceu de forma cortês e sem resultados. Caetano, paternalmente pediu ao jovem que se retratasse de seus erros e deixasse o ensino herético. A resposta de Lutero se apresentou na forma de um memorial, com maior poder de exposição das teses, declarando, assim, sua rebelião contra a Igreja mãe.

A revolta de Lutero encontrou ressonância fácil entre os príncipes da Alemanha, que tinham antigos ressentimentos contra a Santa Sé por questões políticas, e que desejavam a secularização dos bens da Igreja. Também a pequena nobreza apoiava Lutero, porque da revolução religiosa esperava uma revolução social que satisfizesse aos seus anseios. Entre os protetores de Lutero, começou a destacar-se o príncipe Frederico, o Sábio (1486-1525), da Saxônia (AQUINO, 2017, p. 44).

A Alemanha da conjuntura da Reforma Protestante possuía uma variedade de recursos materiais, cidades bem estruturadas, riquezas e trabalhos por toda parte, mas não havia unidade política. Enquanto as nações europeias se estruturavam pelo senso político dos reis estabelecidos, a Alemanha não dispunha de um rei ou de outra figura que congregasse as energias para um direcionamento político em conjunto. Lucien Febvre (2012) afirma que o cenário era de anarquia. “Mil anseios confusos, não raro contraditórios; o amargo pesar de uma situação incerta e, sob alguns aspectos, humilhante; além disso, total impotência para remediar o mal” (FEBVRE, 2012, p. 119).

O discurso de Lutero encontrou êxito na falta de representatividade política de um rei e se assenhoreou da comunidade pela proposta de reforma, que unificava o pensamento dos alemães insatisfeitos. Febvre (2012) descreve que, muito embora não houvesse unidade, existia proximidade nos dialetos e comunidade nos usos, costumes e no pensamento, só não se encontravam agrupados nem centralizados sob um referencial político; o pensamento de Lutero preenche a lacuna norteando uma política de reforma social.

A reforma social teve precedente na reforma da missa. No discurso de Lutero, a base do relacionamento com Deus não estava na prática das boas obras, mas na justificação pela fé. A Idade Média propagava a importância da pobreza para encontrar justiça aos olhos de Deus, mas a exposição do reformador ia na contramão desse pensamento.

Na aceitação de suas predicções, Lutero encontrou argumentações para reivindicar um sistema de bem-estar social sob as dispensas do Estado em consolidação. Partindo de sua visão teológica, fez emergir a temática da ajuda humanitária e da previdência sob o custeio do Estado. Assim, despertou o imaginário de que as Escrituras evocavam da soberania um modelo de adoração que se refletisse em aspectos da responsabilidade social. “Como tal, a assistência social era, para Lutero, um exemplo específico de adoração além da liturgia; um trabalho do povo que fluía da adoração; um serviço prestado a outros, continuando depois do culto formal” (LINDBERG, 2017, p. 144).

Após consolidar o pensamento soteriológico como fruto da justificação pela fé, Lutero busca ressaltar a importância da educação como elemento de garantia para assegurar a adoração verdadeira, de modo que pudesse suprir a necessidade do próximo. As prédicas pela educação se tornaram tão intensas que ele chega a afirmar que, mesmo que não existisse alma, céu ou inferno, “[...] haveria a necessidade de boas escolas a fim de que homens e mulheres fossem capazes de governar bem o estado e suas casas” (JARDILINO, 2009, p. 42).

Ao tocar a educação, o monge agostiniano não só contribuiu para a reforma religiosa, mas com a libertação do pensamento escolástico, de modo a proporcionar o pensar da educação moderna, “[...] possibilitando a criação de um novo sistema escolar que defende o direito Universal à educação” (JARDILINO, 2009, p. 43).

A opção pela educação passava a ser uma necessidade emergente em torno das demandas da burguesia. A atividade mercantil exigia mão de obra qualificada. A educação, portanto, precisava se descentralizar do palácio para a comunidade em geral. Isso fez com que a reforma religiosa tivesse cunho de reforma sociopolítica, uma vez que o direito à escola tomou contorno de universalidade, ao encargo do Estado.

A causa educacional esteve em evidência nos planos reformistas de Lutero, de modo a questionar as somas financeiras destinadas à segurança da cidade, construção de estradas, pontes, muros e armas para proteção. Ainda questionava os

valores despendidos com a Igreja, indulgências, missas, ordens mendicantes, fraternidades, peregrinações e outras práticas religiosas. Para ele, esses valores deveriam ser revertidos em benefício da educação da juventude alemã e para a edificação de escolas. Comparava os investimentos financeiros fora da educação como um sacrilégio, dizendo que “[...] nenhum pecado exterior pesa tanto sobre o mundo perante Deus e nenhum merece maior castigo do que justamente o pecado que cometemos contra as crianças, quando não as educamos (JARDILINO, 2009, p. 85).

As reivindicações por aplicações financeiras à educação devem ser pensadas considerando a conexão de dependência financeira do rei à burguesia. Esta, por sua vez, subsidiava as despesas do rei nos campos de batalha e, por conseguinte, atrevia-se, em seu representante, a reivindicar cuidados para com a educação (ELIAS, 1994b).

Depois de dedicar tempo e forças por reformas no âmbito da religião, da sociedade e da educação, os últimos dias de Lutero refletem um esgotamento, causado pelos trabalhos e pelas dores derivadas dos cálculos renais, que lhe conferiam um estupor de irascibilidade. Seu retrato figura um homem gordo, de aparência pálida e inchada. No inverno de 1546, após uma viagem de Mansfeld para Eisleben, sua terra natal, na noite de fevereiro, entre os dias 17 e 18, sobreveio-lhe um ataque fulminante de apoplexia, ou congestão pulmonar. Mesmo uma junta médica não pôde lhe assegurar a vida. Lutero faleceu às três horas da manhã do dia 18 e foi sepultado no dia 22 de fevereiro, na igreja do castelo de Wittenberg, na Alemanha (DANIEL ROPS, 1999a; BARBOSA, 2007; MENEZES, 2005).

### 2.3. REFORMA CATÓLICA

A Reforma Católica esteve sob discussões historiográficas no que tange ao tempo de sua ação, por se tratar de um evento observado pós Reforma Protestante. Ainda que o tempo de sua expressão tenha sido subsequente à intervenção de Lutero, há indícios de que a comunidade católica buscava por oportunidades de renovar suas práticas litúrgicas, tendo em vista o mal-estar gerado por práticas liturgicamente distante daquelas preservadas pela tradição.

Que havia problemas, em vários níveis do seio do catolicismo romano, não é possível negar-se. Mas não se deve esquecer que a Igreja não os ignorava, tanto assim que havia muito eles preocupavam correntes católicas significativas, como ficou patenteado ao longo do chamado *movimento conciliar* do século XV [...] (RODRIGUES e FALCON, 2000, p. 165).

Busca-se, nesta parte da pesquisa, debruçar-se sobre o Concílio de Trento, tendo em vista as medidas tomadas para reparar os desvios da fé ortodoxa. Ademais, também procura-se levantar a ação efetiva da Companhia de Jesus nesse processo e suas contribuições para consolidar as novas medidas dogmáticas.

### **2.3.1. Concílio de Trento**

Muito se discute que a contrarreforma foi uma resposta às ações da Reforma Protestante promovidas por Martinho Lutero em 31 de outubro de 1517. No embalo dessas acusações, tomam o termo contrarreforma como um ataque católico severo às iniciativas luteranas na Alemanha. As acusações implicam que a renovação católica recebeu estímulos do protestantismo e que, sem ele, não despontaria a necessidade de renovação. Em contraposição aos ataques virulentos dos protestantes aos sentidos do termo “contrarreforma”, Mullett (1985, p. 13) prefere a expressão “Reforma Católica”, que “aponta para uma profunda e genuína restauração do catolicismo no século XVI; esta expressão indica o melhoramento espontâneo do catolicismo”.

As reformas religiosas do século XVI passaram por ondas de regenerações religiosas individuais que foram se acumulando ao longo dos séculos precedentes. As diferentes expressões religiosas atravessaram uma cadeia de angústias decorrente da peste, desencadeada pela soma dos fatores naturais que eram vistos como castigo divino e juízo final. A resposta ao colapso nervoso veio em forma de protesto e reorganização da fé, tomando proporções nas manifestações protestantes como a de Lutero e nas reformas internas da Igreja Católica, ressoando na limpeza, disciplinamento e inspeção do bispado.

Ao falar do tema das reformas religiosas do século XVI não se pode esquecer que as suas verdadeiras causas não se encontram dentro da própria Igreja, mas sim no movimento social da modernidade que

produziu condições materiais e espirituais suficientes para se questionar o poder da Igreja Católica na sociedade, bem como dos seus mandantes, especialmente do Papa (COSTA, 2004, p. 126).

Na soma dos fatores que contribuíram para fomentar o entusiasmo pela Reforma, deve-se mencionar o Renascimento italiano. No embalo das transformações culturais dos movimentos humanistas, a comunidade se voltava para o antigo espectro greco-romano e se aproximava das práticas pagãs, causando um mal-estar no grupo católico piedoso. Este decidiu denunciar e extirpar tudo que descaracterizava o cristianismo e que estava pulsante na renascença.

[...] a chamada Contra-reforma ou Reforma da Igreja não foi motivada simplesmente pela reação à reforma dos protestantes, afirma que a mentalidade reformadora, que era típica do início do século XVI, tomou conta tanto dos clérigos que fundaram o protestantismo como daqueles que propuseram o Concílio de Trento (COSTA, 2004, p. 121).

Não obstante a ação reformadora da Igreja Católica não ter começado com o Concílio de Trento, suas raízes absorveram os questionamentos que se faziam antes mesmo das teses de protesto de Wittenberg; seu embrião se desenvolvia em meio às angústias ortodoxas, que buscavam responder em fidelidade aos princípios da tradição. À vista disso, Daniel-Rops afirma que “[...] no momento em que nascia Lutero, esse desejo de reforma estava tão difundido, era tão premente, que tomava aspectos de angústia” (DANIEL-ROPS, 1999b. , p. 8).

Essas respostas se apresentaram numa onda de piedade que se mostrava na prática contínua da oração, meditação, bem como utilização corrente dos sacramentos. A devoção no término da Idade Média criou associações religiosas formadas por leigos, que influenciavam o dia a dia das comunidades, motivando-as à prática devocionária, numa busca constante de aproximação à semelhança da vida piedosa desenvolvida por Cristo (MULLETT, 1985).

A efervescência da busca pela vida piedosa, expressa pelos diversos movimentos religiosos, fez emergir a necessidade de um concílio para salvaguardar a Igreja das diversas heresias. Católicos e protestantes, no início do concílio, compromissados com a fé “[...] queriam se reunir para superarem suas divergências teológicas e dogmáticas” (MARTINS, 2011, p. 49).

A Alemanha de fé católica e protestante, representada por seus príncipes, passou a reivindicar um concílio sem a intervenção do papa e dirigido pelos príncipes e pelo imperador. Objetivava-se conhecer os reclames da comunidade, ponderar e direcionar os interesses conforme esses reclames, visto que as comunidades piedosas estavam sofrendo com a má administração dos recursos eclesiásticos. A reivindicação não encontrou espaço na comunidade francesa e, tampouco, entre os clérigos romanos.

Em contraposição às manifestações da comunidade, iniciaram-se as medidas de contenção dos movimentos. Em julho de 1542, o papa Paulo III, pela bula *Licet ab initio*, sancionou a inquisição romana. A bula organizou o Santo Ofício sob a membresia de seis a dez cardeais simultaneamente, vinte e sete consultores e três qualificadores. A representação dos membros coube a João Pedro Caraffa, clérigo que, no futuro, assumiu a cadeira papal como Paulo IV. Sob suas diretrizes, a nova inquisição se estenderia a toda cristandade.

Foi durante o pontificado de Paulo IV que o movimento de renovação católico centralizou-se em repressão e ganhou o rótulo de Contrarreforma. Duas de suas ferramentas foram o Index prohibitorum (Índice de Livros Proibidos) e a Inquisição (LINDBERG, 2017, p. 387).

Zeloso das tradições, o antecessor de Paulo IV, papa Paulo III, lançou mão de procedimentos pesados, quase insuportáveis. Sob seu pontificado, o Santo Ofício recebeu reputação desfavorável, tendo em vista o arrefecimento da mentalidade de caça às bruxas. Consciente da importância do livro no processo de difusão das heresias, o pontífice elabora, em 1557, uma lista dos livros nocivos para o desenvolvimento da fé, numa proposição de estancar a difusão das falsas doutrinas.

Apesar das medidas de contenção, antecedentes e permanentes em seu pontificado, o Concílio, que representava interesses comuns, teve instalação oficial em 13 de dezembro de 1545. Sua duração se estendeu por 18 anos, chegando ao fim em 4 de dezembro de 1563. Daniel Rops (1999b. ) explica que, em função dos interesses políticos, foi interrompido por quatro vezes e suspenso por um período aproximado de dez anos. O historiador francês Marc Venard (1993) descreve a duração do Concílio como um período de múltiplas peripécias. Para abrandar os desconfortos, foram necessários alguns intervalos de suspensão.

[...] en conjunto, el concilio se reunió durante 50 meses en Trento, en tres periodos distintos: 1545-1547, bajo el papa Pablo III; en 1551-1552, bajo Julio III; y en 1562-1563, bajo Pío IV. Esta historia tumultuosa se deriva de las crisis internas del concilio, pero mucho más aún de los conflictos externos entre las potencias políticas y de los cambios de actitud de los soberanos pontífices (VENARD, 1993, p. 287).

O Concílio de Trento, que representou “[...] um dos momentos oficiais mais significativos da Igreja Católica no século XVI [...]” (COSTA, 2004, p. 121), não foi expressivo em números de participação, mas o foi nas diretrizes da reforma. A instalação contou com a participação de 4 cardeais, 4 arcebispos, 21 bispos e 5 gerais de ordens. A sessão com mais afluência dos religiosos aconteceu em 1563, liderada por Pio IV, e contou com a participação de pouco mais de 200 padres, destacando-se a presença simultânea de 9 cardeais, 39 patriarcas e arcebispos, 236 bispos e 17 abades que serviam como generais de ordens. Para Venard, essas cifras devem ser consideradas na relação com o episcopado católico que se aproximava à casa dos 700 membros.

Denominado como um dos Concílios mais importantes da Igreja, tendo em vista seu caráter de reafirmação dos dogmas, suas resoluções finais foram organizadas pensando na defesa da Igreja frente às heresias protestantes que se multiplicavam. As decisões doutrinárias reafirmadas, repensadas ou criadas claramente se opunham ao pensamento de evangelho defendido por Lutero e seus correligionários.

Contra o lema reformado “somente pela Escritura”, a quarta seção (abril de 1546) decidiu que tradições apostólicas deviam ser aceitas com a mesma reverência que a Escritura: “verdade e disciplina estão contidas em livros escritos e tradições não escritas” (Schaff, 1919, p. 11, 80; grifos nossos). O repúdio da *sola Scriptura* levantou uma questão teológica controversa: Escritura e tradição têm a mesma autoridade como fontes de revelação? O significado da decisão de Trento é que o *Magisterium*, a autoridade da Igreja de Roma em termos de ensino, serve de intérprete final da tradição e, portanto, da Escritura (LINDBERG, 2017, p. 400).

Martins (2011) afirma que a medida mais importante desenvolvida no Concílio foi a transformação da teologia medieval em dogma para os fiéis, ao destacar-se, nos tratados, a autoridade dos textos bíblicos, inclusive dos textos que foram rejeitados pelos protestantes. Desta feita, a versão latina da Bíblia, denominada *Vulgata*, foi considerada autêntica e seu uso recomendado para a circulação em suas

comunidades. Com o estabelecimento da *Vulgata* como texto de recorrência para consolidar a fé, o Concílio colocou em questão as traduções locais, denominadas de vulgares, pleiteando, assim, ter um melhor domínio sobre as formas de desenvolvimento do pensamento cristão. Para tanto, reafirmou a importância da difusão do ensino da língua latina.

As resoluções conciliares afirmaram, também, a autoridade do texto bíblico. Entretanto, ressaltaram que, nas questões relacionadas ao conteúdo da fé, dever-se-ia reconhecer a importância da tradição, no sentido de apresentar ao texto sagrado seu sentido verdadeiro. Nessa questão, o Concílio ressaltava também o papel do magistério nas suas leituras exegéticas para a práxis da ação pastoral. A evidente importância do magistério eclesiástico colocou em discussão a necessidade dos seminários para a formação adequada do corpo administrativo da Igreja.

Também fez parte das preocupações do colégio eclesiástico definir sua teologia nas questões relacionadas ao pecado. A afirmação desse dogma achou espaço para condenar o pensamento pelagiano, que pregava a existência do pecado pela corrente da imitação. Também condenou a forma de pensar dos luteranos, para quem a natureza humana é totalmente depravada sem forças para contribuir com a salvação. Desse modo, o pensamento católico se delineou afirmando que o pecado de Adão se propagou a todos os homens por estarem privados da justiça original. Mas o mérito de Cristo lava e leva o pecado humano, pelo sacramento do batismo, facilitando a resistência humana, quando tentada por suas concupiscências.

A discussão em torno do pecado exigiu o tratamento da justificação. Definiu-se que não se tratava de uma ação extrínseca ao homem, como proveniente só de Cristo, mas sim uma justiça própria, ajudada pelo Espírito Santo, segundo seu bom propósito, mas que, por fim, depende da disposição e colaboração de cada um. “Em resposta ao lema da Reforma [Protestante] ‘somente pela graça’, o concílio afirmou o papel de cooperação entre graça e esforço humano na salvação” (LINDBERG, 2017, p. 400). Assim, definem-se os caminhos da confiança humana considerando a centelha de semelhança divina que, mesmo ofuscada, não podia ser apagada (DANIEL-ROPS, 1999b).

A partir da sétima sessão, de maneira quase integral, o Concílio passou a se dedicar ao tema dos sacramentos, principalmente porque o pensamento reformado qualificava apenas o batismo e a ceia como autênticos. Nessa sessão, os sete sacramentos foram reafirmados, a saber: batismo, confirmação, eucaristia, penitência,

extrema-unção, ordem e matrimônio. A reafirmação considerava os elementos como eficazes em si mesmos, sendo a fé despertada pelo ato da participação.

Na contribuição das atenções voltadas aos sacramentos, encontra-se a justificativa da educação religiosa simples e compreensiva, de modo que pudesse combater os pensamentos contrários que se disseminavam na comunidade europeia. Desse modo, protegia-se e purificava-se a cristandade em meio às transformações que evocavam críticas ao clericalismo do século XVI (MARTINS, 2011).

As transformações que ocorriam pela Europa, em torno da formação dos Estados nacionais, foram absorvidas pela Igreja. Esta se definiu como uma instituição forte com poder centralizado, distinguindo-se dos Estados por sua característica supranacional (COSTA, 2004). Essa característica é percebida na reafirmação da doutrina da infalibilidade papal, que também serviu de dissidência entre a ala protestante e a católica, tornando impossível quaisquer possibilidades de conciliarismo.

O Concílio de Trento falhou em sua proposição de conciliação, de ecumenismo, mas certamente fortaleceu o espírito e as forças da Igreja Romana. O seu desenvolvimento, pós período de concílio, desfrutou da erudição teológica no contexto educacional e se beneficiou da reforma moral e espiritual à proporção que os católicos se fortaleciam contra os protestantes.

Na sessão final de Trento, encontra-se o destaque às doutrinas importantes, que fortaleciam a defesa do jejum para a mortificação da carne e o desenvolvimento da piedade; ainda reafirmou a intercessão dos santos, as indulgências e a doutrina do purgatório, discurso que vai na contramão do pensamento protestante (LINDBERG, 2017).

A revitalização da Igreja pelos processos tridentinos encontrou apoio na formação teológica desenvolvida em seminários que, efetivamente, ensinavam os padres o devido apreço pelo ministério sacerdotal. Essa efervescência na educação teológica se mostrou eficiente nos territórios espanhóis e italianos.

A Espanha e a Itália constituíram, efetivamente, as rampas de lançamento para a recatolização de uma faixa crucial de territórios — países contestatários onde grande parte da energia da Contra-Reforma foi investida, política, militar e educacionalmente, primeiro na restauração ou clarificação dos elos oficiais entre esses países e Roma e depois no aprofundamento da devoção dos seus povos à fé católica (MULLETT, 1985, p. 49, 50).

A Espanha, para além de se comprometer em reavivar a forma católica de pensamento cristão, também gerou a mentalidade que embalou o ensino teológico além de suas fronteiras e forneceu, para o quadro eclesiástico, Inácio de Loyola, o criador da Companhia de Jesus (RODRIGUES e FALCON, 2000).

Os movimentos reformistas que culminaram nas Reformas Protestante e Católica se evidenciaram pela insegurança das comunidades frente às seriadas catástrofes naturais, causando redução populacional e modificação na economia. Com os acontecimentos, diversas insurreições se desencadearam, marcando insatisfação com diversos segmentos daquela comunidade. Isso culminou na necessidade de reformas, que foram possibilitadas pela participação de Martinho Lutero e pelo Concílio de Trento.

É importante assinalar que a forja desses movimentos sociais põe os termos da Idade Média e estabelece novos avanços, denominados como Idade Moderna. Esse processo confronta a visão finalista do mundo, respaldada pela Filosofia Natural, serva da Teologia, e contribui para a libertação das Ciências do aspecto Religioso (ROSA, 2012).

Com a libertação das Ciências do jugo teológico, dá-se o surgimento de diversas Ciências que amparam o desenvolvimento de novos campos de pesquisas com bases em experimentos e investigações. Em decorrência disso, pensadores como Bacon, Galileu, Newton e Descartes tiveram fundamental importância ao colocarem a Ciência sobre bases teóricas e metodológicas.

À vista disso, Rosa (2012) faz uma distinção entre os séculos XVI e XVII, esclarecendo que na primeira fase do Renascimento Científico, circunscrito ao século XVI, o conhecimento esteve contido no pensamento escolástico, de bases teológicas e metafísicas, restrito ao conhecimento herdado da Antiguidade. Na segunda fase, século XVII, transparece uma reação àquele estado de coisas, os sábios estabeleceram diálogos, trocaram ideias e experiências relacionadas ao campo científico, publicaram relatórios de pesquisas, trazendo à baila um conjunto de conhecimentos que contribuiriam para o desenvolvimento científico de diversas áreas do saber.

Por conseguinte, esses apontamentos justificam a pesquisa com bases na *Ratio Studiorum*, documento do século XVI, e na *Didáctica Magna*, do século XVII.

Documentos criados dentro da esfera do pensamento moderno e circunscritos aos processos de desenvolvimento de cada momento histórico.

### 3. *RATIO STUDIORUM*

A *Ratio Studiorum* é um documento publicado em 1599, formulado para atender à educação ofertada pela Companhia de Jesus, ordem religiosa instituída em 1540 pelo papa Paulo III, cujo objetivo era contribuir para as missões da Igreja Católica, reformada pelo Concílio de Trento (1545–1563).

O documento definitivo foi produto de sucessivos planos de estudos e métodos de ensinamentos, praticados nos colégios jesuíticos logo depois da fundação da ordem. O desenvolvimento desses planos seguiu-se de algumas etapas. Em 1541, foi redigido o primeiro esboço das Constituições da Companhia de Jesus; em 1546, ocorreu a admissão dos primeiros estudantes leigos no Colégio de Gandia, Espanha; em 1548, deu-se a fundação do Colégio de Messina, na Itália, destinado aos estudantes não jesuítas. Em 1551, realizou-se a fundação do Colégio Romano, o qual experimentou diversos métodos pedagógicos, servindo de modelo de colégio para a Companhia. Daí, seguiu-se, em 1551, a criação da *Ratio* de Jerônimo Nadal, *Ordo Studiorum*, documento compromissado com a educação jesuítica e de leigos. Nesse mesmo ano, Aníbal de Condret apresenta sua criação, *De ratione studiorum*, com a formação de letras e humanidades, introduzindo nos colégios a divisão por classes. E em 1564, Diego de Ledesma recolhe na *De studiis Collegii Romani* os produtos das experiências do Colégio Romano (MONTEIRO, 2011; FRANCA, 1952).

Com bases nesses documentos, a Congregação Geral da Companhia de Jesus ordena, em 1581, a realização de um projeto para unificar as propostas educacionais para os colégios da Companhia. O resultado dessa unificação rendeu, em 1586, a criação de um documento, sob a tutela do Superior Geral da ordem Claudio Aquaviva, que foi enviado para todas as províncias da Companhia para ser experimentado como documento condutor da educação (FRANCA, 1952).

Em 1591, foi criada a primeira redação unificada da *Ratio Studiorum*, com base nos cinco anos de experiências do documento de 1586. A redação unificada esteve em aplicação de experiência por oito anos e, corrigida, deu forma, em 1599, à *Ratio Studiorum*, objeto desta análise (FRANCA, 1952).

Tendo apontado os trajetos do documento de análise, entendemos a necessidade de digressionar ao pivô de todo esse movimento, Inácio de Loyola, para compreender sob quais circunstâncias temporais foi concebida a *Ratio Studiorum*.

### 3.1. INÁCIO DE LOYOLA

Inácio nasceu em 1491, na residência de sua família, os Loyola, no País Basco (MONTEIRO, 2011), fruto do matrimônio (1467) de Dom Beltrán Yáñez e Dona Maria Sáenz. Da união do casal, houve a concepção de treze filhos, oito meninos e cinco meninas, sendo Inácio o caçula (GARCIA-VILLOSLADA, 1986)<sup>11</sup>.

Garcia-Villoslada, em busca da origem do nome Inácio, levanta o nome de nascimento como Iñigo, possivelmente por motivos familiares ou de amizade com a família dos Iñigos, mas também sugere uma homenagem ao abade beneditino San Iñigo. O nome Inácio, que não era comum para o período, ganha explicação na devoção que ele dispensava a Santo Inácio de Antioquia, que em vida demonstrava amor profundo por Jesus e pela Igreja (GARCIA-VILLOSLADA, 1986).

A família dos Loyola possuía destaque entre os senhores de castelos do seu tempo. A riqueza familiar advinha da coleta anual de patrocínios<sup>12</sup>, da colheita de frutos e de produtos da siderurgia. Villoslada (1986, p. 64) afirma que “[...] El bienestar reinaba en aquella familia tan numerosa, un bienestar campestre, de sanas y copiosas comidas al estilo vasco, y muy apreciable indumentaria en los inviernos”.

Sua educação se deu, como aos jovens fidalgos de seu tempo, na corte. Motivo que contribuiu para aumentar o interesse pela fama e o reconhecimento advindo da carreira das armas. “[...] Foi nesse sentido que Inácio participou ativamente na defesa da cidade fronteiriça de Pamplona atacada pelos franceses” (MONTEIRO, 2011, p. 16, 17).

A França fez sítio a Pamplona, mal defendida por uma magra armada, dispendo de lanças e arcabuzes, e comandada por um capitão de trinta anos. O cerco causou grande alarde, expressando o interesse de rendição, mas o jovem capitão se recusou a uma entrega sem esforços. Resistiu pela honra de não se acovardar pelo período de seis dias, até que uma bala ricocheteou e atingiu as pernas daquele jovem corajoso. Com esse episódio, esvaiu-se a resistência. O jovem corajoso de trinta anos

---

<sup>11</sup> Garcia-Villoslada é um escritor jesuíta e biógrafo oficial de Inácio de Loyola.

<sup>12</sup> A família era reconhecida pela linhagem de soldados. Assim, o patrocínio pode ser uma forma de pagamento pela segurança que eles forneciam em seu povoado.

era Íñigo, nascido no Castelo de Loyola, no País Basco, na província de Guipúzcoa (DANIEL-ROPS, 1999b).

Daniel-Rops (1999b) levanta da ancestralidade de Loyola a afinidade com os cruzados, afirmando que sua genealogia se afirmava historicamente como “viveiro de soldados”. A guerra lhe interrompeu essa honraria, mas lhe presenteou com outro ardor, a vocação e o alistamento na missão da Reforma Católica.

Atendido por seus algozes, considerando a elegância da guerra, recebeu atenção médica, mas sua condição física ficou comprometida. Num esforço estoico, buscou atendimento cirúrgico que pudesse restabelecer suas pernas, mas, por mais que o esforço lhe trouxesse o benefício de ter o membro de seu corpo restaurado, sua condição física não seria a mesma. Na convalescença, o Castelo de Loyola ofereceu as condições necessárias para um retiro profundo da alma. As reflexões oscilavam entre os prazeres da carne e as honras dos cruzados.

Encontrou abrigo emocional na biblioteca do pai, para a qual “[...] se dirigia de muletas através dos corredores” (DANIEL-ROPS, 1999b, p. 34). Deleitava-se nos romances da cavalaria cruzada, mas também esteve em contato com livros empoeirados que lhe despertavam o interesse da leitura. Tais livros descreviam a história de santos, como São Francisco e São Domingos, e a história de Cristo. A vida piedosa dos santos e o exemplo de Cristo lhe despertaram o interesse pela semelhança, sendo assaltado pelos desejos de construir uma história pela iniciação à vida piedosa.

Relutante entre a carreira militar dos cruzados e rendido às limitações físicas, buscou alimentar o interesse à vida piedosa, alistando-se na missão de reconquistar Jerusalém pelo reavivamento da fé católica. Sua vida militar o auxiliaria na empreitada do novo homem.

Esta noção de combate é fundamental na espiritualidade inaciana: ela pressupõe e sustenta uma teologia diametralmente oposta à dos reformados protestantes. Que sentido teria ensinar aos cristãos as leis do combate, se, em última análise, o resultado do combate dependesse unicamente de Deus, sem cooperação alguma do homem? Inácio proclama bem alto que o Senhor, na sua ciência infinita, sabe qual será esse resultado e que, sem a graça, as forças humanas são insuficientes para conseguir a vitória. Mas opõe ao fatalismo quietista de Lutero e ao predestinacionismo de Calvino uma espiritualidade do esforço que é a marca principal da sua doutrina (DANIEL-ROPS, 1999b, p. 42).

Tendo direcionado seus esforços na busca por uma espiritualidade prática, Inácio se lançou para as cruzadas com o objetivo de consolidar a fé católica. Com destino à Jerusalém, Inácio faz uma paragem no mosteiro de Monserrate, na Catalunha, Espanha, em 24 de março de 1522, trocando as armas de guerra, espada e punhal pelas armas da fé, para realização de sua missão. Na abadia beneditina de Monserrate, Loyola receberia influência de García Jiménez de Cisneros, sobre a espiritualidade moderna desenvolvida fora dos claustros.

A proposta de Cisneros servia como material suplementar de leitura religiosa para orientar a prática espiritual dos monges e dos leigos. Monteiro (2011, p. 20) afirma que o *Ejercitatorio* de Cisneros “[...] serviu para Inácio estruturar melhor as suas próprias anotações iniciadas em Loyola sobre a vida de Cristo e dos santos, e que viriam a dar origem aos *Exercícios Espirituais* [...]”, os quais conduziram sua devoção.

De Monserrate, ele foi para Manresa, onde permaneceu por um período aproximado de um ano, vivendo de esmolas e de oração para mortificar os desejos mundanos e fortalecer o impulso da fé. Nessa cidade, em contato com o convento dominicano, Inácio recebeu influência da tradição intelectual imbricada em exercícios espirituais. O ambiente de Manresa possibilitou a ele um modo de vida livre e em consonância à vontade divina. Sob essa influência, de peregrino, Loyola se tornou um apóstolo, com aptidões para desenvolver a vocação que recebera.

Seu preparo para cumprir a vocação se deu pela prática de exercícios espirituais, presentes em seu livro de anotações. Villoslada (1986) apresenta a estrutura do livro pela divisão em quatro semanas. A primeira semana dos exercícios compreende a reflexão da finalidade da criação humana e das demais obras da criação. Observados os desvios de tal finalidade, um exame de consciência sobre a condição de pecado o levaria, por meio das lágrimas e dores, ao arrependimento e à entrega ao trabalho cristão.

A segunda semana se organiza com bases na vida de Cristo, sua encarnação até sua entrada em Jerusalém, que aponta para a crucificação. Nessa semana, buscava-se a contemplação do reino de Cristo e as escolhas que se faziam nele. Os exercícios da terceira semana eram orientados pela paixão e morte de Cristo e se assemelhavam às angústias enfrentadas por Cristo no Calvário. A quarta semana, pautava-se na ressurreição de Cristo e era um convite de alegria para a alma em exercício se deleitar.

Na prática, os exercícios compreendiam muitas horas de orações, inúmeras e duras penitências, silêncio e solidão. Sobre isso, Villoslada (1986, p. 229) busca em Inácio justificativas dizendo que “[...] se deberá guardar silencio y soledad, para mejor escuchar la voz de Dios, porque ‘tanto más se aprovechará —escribe el Santo— cuanto más se apartare de todos amigos y conocidos, y de toda solicitud terrena’”.

Das práticas espirituais de Manresa, Inácio partiu para Barcelona, em fevereiro de 1523, com o objetivo de conseguir uma viagem para a Itália. Em 29 de março de 1523, ele desembarca em Roma, onde obteria permissão do papa Adriano VI para peregrinar à Terra Santa. Alcançou seu objetivo entre os dias três e quatro de setembro. Loyola permaneceu na palestina um mês e meio, não podendo estender sua estadia devido ao clima de insegurança em que se vivia (MONTEIRO, 2011).

De volta a Barcelona, obtém a formação elementar em latim no ano de 1526. Em Alcalá, frequenta o curso de filosofia e se exercita na orientação da prática dos exercícios espirituais. Seus ensinamentos sobre a prática dos exercícios encontraram as barreiras da Inquisição, ficando proibidos sem a devida habilitação teológica. Das consecutivas proibições e até mesmo prisões por desacato à ordem, Inácio toma a decisão de deixar a Espanha em 1528 e destina-se à França para frequentar a Universidade de Paris.

Em Paris, Inácio conquistou alguns amigos que, pela cumplicidade de vida e dos ideais, denominaram-se como “amigos do Senhor”. O grupo que se juntara a ele era formado por Nicolau Bobadilha, Pedro Fabro, Diogo Lainez, Simão Rodrigues, Afonso Salmerón e Francisco Xavier. Esses seriam os responsáveis pela criação e organização da Companhia de Jesus.

Determinado a cumprir sua vocação de apóstolo do Senhor, Inácio se entrega a diversas viagens, tendo como objetivo uma vida evangelizadora. Em condições precárias, sob os votos de pobreza, castidade e obediência ao papa, viajava descalço e em abstinência de alimentos, que alcançava a extensão de até três dias. A saúde se agravou, mas, mesmo doente, não deixava de lutar e caminhar em viagens pela causa.

Inácio desenvolvia sua vocação sob as dores da doença, que, com o passar do tempo, só se agravava. As dores estomacais apareciam como reflexos dos cálculos biliares e de problemas do fígado, conforme sugestão dos médicos de nosso tempo.

Em 1543, sua doença se agravou, lançando-o em cama por meses. Sua saúde oscilava constantemente. Entre essas oscilações Loyola planeja para o ano de 1550,

quando muitos jesuítas estariam em Roma para uma festa de jubileu, uma revisão do texto das constituições. Na reunião, ocorrida entre 1550 e 1551, ele renunciou ao cargo de Superior Geral, pois afirmava não possuir as condições necessárias para realizá-la adequadamente (GARCIA-VILLOSLADA, 1986). Em consideração à sua condição física, Villoslada registra que:

Con el cuerpo *debilísimo* y con las entrañas devoradas por los más atroces dolores, no era posible conducir a la victoria un ejército numeroso juvenil y emprendedor como era la Compañía de Jesús. Ignacio se daba cuenta de la situación mejor que nadie. Y puesto que los Profesos han rechazado su propuesta de abdicar, decide algo muy parecido a la abdicación: nombrar Vicario general a Nadal, y retirarse él de todo gobierno (GARCIA-VILLOSLADA, 1986, p. 1015).

Sobre sua trajetória, vida e morte, Monteiro (2011, p. 32) declara que “Uma vida de grandes trabalhos e sacrifícios tinham debilitado bastante Inácio de Loyola que fechou os olhos a 31 de julho de 1556”. Sua morte, por complicações renais, foi confirmada em 1922, pelo médico Alejandro Canezza. Este disse a um jornal romano que a autópsia realizada pelo professor de anatomia, Realdo Colombo, constatou as pedras na vesícula e uma deslocada que inflamou, causando sua morte (GARCIA-VILLOSLADA, 1986).

Após sua morte e, mesmo antes dela, Jerônimo Nadal assumira a função de Geral e deu continuidade aos trabalhos iniciados por Inácio. Desses esforços, resultou um importante documento da Companhia de Jesus: as suas Constituições.

### **3.1.1. Constituições da Companhia de Jesus e a criação da *Ratio Studiorum***

A 27 de setembro de 1540, quando a bula *Regimini militantes Ecclesiae*, fundara canonicamente a Companhia de Jesus, a instituição não estava provida de uma Constituição, de regras que regulamentavam a organização, o que era comum nas ordens religiosas. Quando o grupo de amigos inicianos recorreu ao papa Paulo III para a organização da ordem, estavam providos de um documento que Daniel-Rops (1999b) menciona como apenas um esboço. Portanto, era necessária a elaboração de um documento com características próprias de organização institucional.

A aprovação do documento provisório pelo papa se valeu de alguns apontamentos que atraíram a atenção do pontífice nos termos de uma ordem que cumpriria fielmente as designações papais. “Paulo III compreendeu que instrumento maravilhoso lhe era oferecido para empreender as grandes tarefas que tinha em mente” (DANIEL-ROPS, 1999b, p. 56).

Criada a ordem da Companhia de Jesus, os membros precisavam escolher o superior geral para administrá-la. Villoslada descreve este momento do seguinte modo:

Para que la nave se pusiese en marcha por todos los mares sin temor a las olas encrespadas, faltaba un acto solemne: el de nombrar la persona que había de ser al mismo tiempo capitán y timonel. Todos, sin la menor duda, pusieron los ojos en el que los había conducido sabiamente hasta allí. Pero había que hacerlo por votación. El día 2 de abril de 1541, reunidos los seis en una sala, pensaron que una elección de tanta trascendencia requería larga oración para implorar la luz divina. Tres días serán consagrados a la plegaria, después de los cuales el día 5 depositaron sus votos firmados y sellados en una urna. Fueron juntamente depositadas las tres papeletas enviadas por Fabro, Javier y Rodrigues, en ausencia forzada. La urna cerrada con llave no se abrió hasta el 8 de abril, viernes de la semana de Pasión, sin duda porque se dejaba la posibilidad de que alguno, pensándolo más despacio, cambiase de opinión (GARCIA-VILLOSLADA, 1986, p. 479).

Na escrutinação dos votos, um após o outro recaia em Inácio, com exceção de um voto que se anulava pela seguinte descrição: “Jhus. Excluyendo a mí mismo, doy mi voz en el Señor nuestro para ser Perlado a aquel que terná más voces para seerlo. He dado *indeterminate boni consulendo*... Hecha em Roma 5 de abril de 1541. Iñigo” (GARCIA-VILLOSLADA, 1986, p. 479).

O voto indeterminado de Loyola fazia oposição aos outros oito membros iniciantes da Companhia, os quais, em uníssono, declaravam a superioridade e o desejo pelo Santo para sabiamente exercer governo sobre a ordem.

Inácio resistiu às decisões dos colegas e pediu novo processo de votação. Estes, no entanto, resistiram ao pedido com firmeza de diamante, pois entendiam que, sem ele, a Companhia não teria existência. Contrariado, Inácio buscou recurso com o Padre Teodósio, numa confissão de três dias para absolvê-lo do cargo. Ao final, porém, o confessor lhe disse que resistir por mais tempo era continuar resistindo ao Espírito Santo (GARCIA-VILLOSLADA, 1986).

À frente da ordem, por votos unânimes de seus companheiros, em 1541, Loyola empreendeu-se meticulosamente à tarefa de dar corpo ao documento regulatório, trabalho que se estendeu por um período aproximado de dez anos. Padre Polanco, seu secretário, prestou-lhe auxílio. Estudou cuidadosamente o documento das outras ordens para tomar o cuidado de publicar uma constituição que, embora rígida, fosse dotada da sobriedade necessária para não ser alvo de crítica de seus participantes.

O documento formulado pelo grupo de amigos esboçava os termos de uma constituição, que precisava de uma nova redação. Por fim, instituiu um regime sob firmeza militar e, ao mesmo tempo, moderado, de modo a se estabelecer como um grande organizador das regras monásticas.

As regras da constituição seguiam prudentemente rigorosas para a aceitação de novos membros, considerando possível apenas pessoas com vigor, de boa aparência, com capacidade intelectual e de caráter calmo. Esses princípios visavam ao afastamento de pessoas fracas, buscando apenas as bem qualificadas para dar cabo das missões.

[...] formação [dos futuros jesuítas] revestia-se de uma importância capital. A idéia básica - que já se podia encontrar nos Exercícios - era a de que o homem mais eficaz de todos é aquele que se torna mais totalmente senhor de si mesmo; era para o domínio de si que se devia preparar os futuros soldados de Cristo. E o atilado fundador não achava que dezessete anos de preparação fossem demasiados para que um candidato se tornasse jesuíta no pleno sentido da palavra! (DANIEL-ROPS, 1999b, p. 59).

Os postulantes eram observados por semanas e meses. A partir de então, serem recebidos como noviços, período que se estenderia por dois anos. Nesse tempo, eram iniciados nas práticas espirituais, de exames de consciência, meditação e, também, nas atividades de práticas de ajudantes de cozinhas e hospitais. Após o período de iniciação, o membro fazia voto de pobreza, castidade e obediência e era introduzido no “escolasticado”. Este contemplava um período de dois ou três anos de estudo clássico e de ciências, três de filosofia e quatro de teologia. No fim dos estudos teológicos, recebiam a ordenação sacerdotal, com a idade aproximada de trinta e cinco anos. Antes, porém, passando por uma prova denominada de “o terceiro ano” (DANIEL-ROPS, 1999b).

A Companhia também recebia membros menos dotados, os irmãos, destinando a eles a função de adjutores temporais. Teriam por designação as tarefas materiais

da comunidade, sendo eles porteiros, jardineiros e cozinheiros. Essa categoria não podia receber instruções além daquelas prescritas no período de suas iniciações (DANIEL-ROPS, 1999b). As *Constituições da Companhia de Jesus* apontam os padres como Marias e os irmãos como Martas, na alusão à passagem de Marta e Maria no encontro com Cristo<sup>13</sup>.

A organização da Companhia era bem projetada, possuía lógica nos direcionamentos das estruturas. Assemelhando-se a um exército, estava fortemente hierarquizada. Na administração da Companhia estava um Geral, eleito vitalício para o cargo por uma congregação de delegados e provincianos. Com marcas de monarca, o Geral exercia autoridade paterna, sendo corroborado pelos demais membros da oligarquia. Na distribuição territorial, a Companhia era supervisionada pelos provinciais num período de três anos e assistida por conselheiros.

A Constituição que rege a Companhia se estrutura partindo dos princípios que regem a aceitação de novos membros, dispondo-se dos exames gerais que norteiam os diferentes interesses de estudos. Considerando os critérios gerais de exames, o documento trata das declarações de admissão e demissão. No caso da participação efetiva, dispõe do progresso de seus participantes. Há, também, as *Normas Complementares*, que buscam melhor detalhar as condições dos iniciados e dos “escolásticos”, bem como as condições necessárias para a admissão no corpo da Companhia. Ainda, estabelece as regras para a natureza apostólica dos enviados para as missões.

A Constituição da nova ordem se caracterizou, como afirmado acima, pela rigidez militar, aspecto que sobrepujava em seu escritor, que julgava apenas um redirecionamento na sua vocação militar para um combate que se definia pela batalha espiritual. A marca se destaca, na Companhia, pela obediência ao superior, que se vale do provérbio latino *perinde ac cadaver*<sup>14</sup> para demonstrar a que efeito levava a submissão.

---

<sup>13</sup> “Estando em viagem, entrou num povoado, e certa mulher, chamada Marta, recebeu-o em sua casa. Sua irmã, chamada Maria, ficou sentada aos pés do Senhor, escutando-lhe a palavra. Marta estava ocupada pelo muito serviço. Parando, por fim, disse: ‘Senhor, a ti não importa que minha irmã me deixe assim sozinha a fazer o serviço? Dize-lhe, pois, que me ajude’. O Senhor, porém, respondeu: ‘Marta, Marta, tu te inquietas e te agitas por muitas coisas; no entanto, pouca coisa é necessária, até mesmo uma só. Maria, com efeito, escolheu a melhor parte, que não lhe será tirada’”. (BÍBLIA, LUCAS, 10, 38-42).

<sup>14</sup> “Como um cadáver” (DANIEL-ROPS, 1999b. , p. 57).

*As Constituições da Companhia de Jesus*<sup>15</sup> é um texto com normas que se dividem em dez partes fundamentais. A primeira parte trata da admissão à aprovação dos candidatos; a segunda, da demissão dos que foram admitidos, mas não deram boa prova de si; a terceira, da conservação e progresso dos que estão em provação; a quarta, como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo os que permanecem na Companhia; quinta, admissão ou incorporação na Companhia; sexta, a vida pessoal dos que foram admitidos ou incorporados na Companhia; sétima; as relações com o próximo daqueles que, depois de admitidos no corpo da Companhia, são distribuídos para as missões; oitava; meios de unir com a cabeça e entre si aqueles que estão dispersos; nona, a cabeça e o governo que dela descende; e, décima, conservação e desenvolvimento de todo o corpo da Companhia em seu bom estado.

Cada uma dessas partes é constituída por capítulos, que dão harmonia à proposta principal e servem como ancoradouro das ações da Companhia. Aqui apresentaremos as partes e os capítulos que compõem o documento e que auxiliarão a compreender a organização da Companhia de Jesus.

A primeira parte da Constituição trata da admissão à aprovação dos candidatos e é composta de quatro capítulos. O primeiro descreve as hierarquias responsáveis pelo processo de admissão e as condições estabelecidas para os candidatos. O segundo discute sobre quem deve ser admitido; o terceiro, impedimentos para a admissão na Companhia; o quarto, modo de proceder com os que se admitem. Esses três últimos capítulos consideram o candidato em sua condição física, estado civil, hábitos religiosos, idade, como parte dos exames de admissão.

Segundo Arnaut e Ruckstadter (2002), a Companhia dava preferência para admissão àqueles que apresentavam maior diversidade de dons. Tal critério era consoante à busca pela perfeição, ideal primário na contemplação da salvação.

A segunda parte aborda a demissão dos que foram admitidos, mas que não deram boa prova de si. A parte é composta por quatro capítulos que descrevem os procedimentos hierárquicos para a demissão e as condições que a permitem aos noviciados.

---

<sup>15</sup> Texto das Edições Loyola, publicado em São Paulo em 1997. O livro é composto por seções que abordam: Santo Inácio de Loyola – Constituições da Companhia de Jesus. Nesta, encontramos as subseções: Primeiro exame geral e Constituições com suas declarações. A outra seção apresenta as *Normas complementares das Constituições da Companhia de Jesus*. Nesta pesquisa, limitou-se a analisar a subseção que apresenta as Constituições com suas declarações.

As demissões do corpo jesuítico eram balizadas por critérios de prudência, conforme prescreve o texto:

Todavia, como não deve ser fácil admitir, muito menos ainda deve ser despedir. Proceda-se nisso com muita prudência e ponderação, em Nosso Senhor. E embora as causas para a admissão devam ser tanto mais graves quanto mais intimamente ligado está o indivíduo com a Companhia, contudo, em alguns casos, poderia, e deveria mesmo, ser despedido, por mais unido que estivesse a ela [...] (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 89).

Ademais ao exposto, favorecia à demissão a inaptidão física, casos de escândalos e prevenção. No processo, considerava-se a vontade do candidato, o qual, por algum motivo, requeria o desligamento, e, até mesmo, o fato de sua presença consistir na privação do bem de uma pessoa fora da Companhia (caso de matrimônio, escravidão legítima, dívidas importantes).

A terceira parte versa sobre a conservação e o progresso dos que estão em provação. O primeiro capítulo apresenta a conservação da alma no progresso das virtudes, enquanto o segundo fala da conservação do corpo. Em síntese, eles discorrem que o caminho árduo do vocacionado “[...] não se alcança senão com muito esforço” (ARNAUT e RUCKSTADTER, 2002, p. 110).

A quarta parte ocupa-se em como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo os que permanecem na Companhia. A proposição tem a consistência de dezesseis capítulos, que abordam a permanência dos jesuítas nos colégios e nas universidades, explicando o funcionamento dessas instituições e o comportamento requerido dentro delas. Essa parte é o embrião do que vai ser a *Ratio Studiorum*.

A quinta parte explana a admissão ou incorporação na Companhia. Consiste de quatro capítulos que direcionam o assunto ao papel das hierarquias em suas competências de abrir ou fechar a porta da instituição após o período de dois anos. Essa era uma carência de tempo para que as partes estreitassem seus relacionamentos.

A sexta parte discorre sobre a vida pessoal dos que foram admitidos ou incorporados na Companhia. Nela encontramos cinco capítulos que falam da obediência, pobreza, castidade, ocupações, ajuda aos necessitados. O último esclarece a postura necessária para quando as prescrições das regras os colocarem em riscos de pecados.

A sétima parte disserta sobre as relações com o próximo daqueles que, depois de admitidos no corpo da Companhia, são distribuídos na “vinha de Cristo Nosso Senhor”, ou seja, nas províncias e missões. Essa parte é constituída de quatro capítulos que versam sobre as iniciativas de ajudas pessoais em relação às missões e o papel do papa e do superior da Companhia nesse movimento.

A oitava parte ocupa-se em refletir sobre os meios de unir com a cabeça e entre si aqueles que estão dispersos nas províncias e missões. A proposição se estrutura em sete capítulos que prescrevem os meios para a união da Congregação Geral. Arnaut e Ruckstadter, ao tratarem dessa passagem, afirmam que:

A importância da obediência cega é ressaltada por várias vezes no meio fundamental para manter a Companhia unida e bem estruturada; isto lhe garante o progresso para a maior glória divina. Nesse sentido a correspondência epistolar tinha um grande papel (ARNAUT e RUCKSTADTER, 2002, p. 112).

A nona parte discorre sobre a cabeça da Companhia e sua forma de governo. A parte se estrutura em seis capítulos que explanam a função do superior para o bom desenvolvimento da Ordem. Considerando ser um cargo vitalício, prescreve as qualidades que devem alicerçar a vida do Superior Geral, uma vez que se trata da mais nobre hierarquia, e que dará o ritmo de funcionamento da Companhia em todas as províncias.

A décima e última parte dispõe sobre a conservação e o desenvolvimento de todo o corpo da Companhia em seu bom estado. Essa parte é composta por uma única argumentação que se desenvolve apresentando os princípios da Ordem e os meios necessários para os levarem a bom termo. Nos esforços humanos, a Companhia encontra um elemento de dependência da paternidade divina, quando afirma que:

A companhia, que não foi instituída por meios humanos, também por eles se não pode manter nem desenvolver, mas só pela mão onipotente de Cristo, Deus e Senhor nosso. Só dEle, portanto, se deve esperar que há de conservar e levar adiante esta obra que Ele se dignou começar para seu divino serviço e louvor e para a ajuda das almas. Sendo pois esta a nossa esperança, o primeiro meio, e o mais apto, consistirá em orações e Missas que se hão de oferecer por esta santa intenção, e se devem fixar para cada semana, cada mês e cada ano, por toda a parte onde resida a Companhia (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 245).

As Constituições da Companhia de Jesus, formadas por dez partes e cinquenta e quatro capítulos, compõem um conjunto de regras que podem ser entendidas pelo pensamento de Elias (1994a), quando este afirma que:

Na Idade Média, o padrão de boas e más maneiras, a despeito de todas as disparidades regionais e sociais, evidentemente não mudou de qualquer forma decisiva. Repetidamente, ao longo dos séculos, as mesmas boas e más maneiras são mencionadas. O código social só conseguiu consolidar hábitos duradouros numa quantidade limitada de pessoas. Nesse momento, com a transformação estrutural da sociedade, com o novo modelo de relações humanas, ocorre, devagar, uma mudança: aumenta a compulsão de policiar o próprio comportamento. Em conjunto com isto é posto em movimento o modelo de comportamento (ELIAS, 1994a, p. 93).

A afirmação permite localizar as regras da Companhia no bojo dessas transformações, uma vez que suas prescrições também podem ser observadas como parte do movimento que modela o comportamento e que busca extirpar as formas de expressões designadas como plebeia.

A ação de modelar o comportamento é percebida na oferta rigorosa da formação jesuítica, seguida dos cerceamentos que se operavam pelos superiores, nos espaços dos colégios, igrejas e em diferentes espaços sociais. A ação foi conduzida segundo as regras orientadoras das Constituições da Companhia de Jesus, tendo em vista estabelecer os princípios educacionais para a formação da comunidade, dos colégios e das missões jesuítas.

As missões empreendidas pelos padres inicianos se deram, também, por meio de ações pedagógicas que se estabeleceram por meio de dois planos distintos, um privado, a serviço da formação dos futuros padres jesuítas, e outro público, que atuava sobre a forma de catecismo e contemplava os ignorantes e as crianças de todas as esferas sociais.

Para dar conta do plano da educação, os jesuítas cediam suas casas para atender a essas formas de ensino. Fator que contribuiu para a criação de colégios e universidades para atender à população.

Os colégios, em contínuo crescimento, serão sempre e cada vez mais um meio disponível para elaborar uma cultura humanística e cristã, no respeito pelos valores profundos do homem e da pessoa. Por isso, tornou-se urgente construir, desde o início, um método educativo e

didático, comum à enorme dispersão concreta das iniciativas, capaz de realizar um tão vasto e ambicioso projecto formativo. A *Ratio Studiorum* nasce, assim, como uma metodologia pedagógica que tenta responder às múltiplas exigências dele emergentes, a nível humano e religioso (LOPES, 2009, p. 37).

Por meio da docência pensada para atender às emergências da educação, os jesuítas estabeleciam suas missões em inúmeros países no século XVI. Os números advindos dessas missões cresciam exponencialmente. Arnaut e Ruckstadter (2002) fazem menção do círculo íntimo de Loyola, composto por Pedro Fabro, Francisco Xavier, Diogo Laínez, Afonso Salmerón, Simão Rodrigues e Nicolau Bobadilha, em 1540, quando a Companhia foi oficializada. Em 1556, quando morreu Inácio, os números cresceram para 1.000 membros, dispendo de 101 casas em 12 províncias. Em 1580, as províncias alcançadas já extrapolavam a apuração de vinte, sendo o número de jesuítas aumentado para 5.000. Em 1616, a Companhia tinha a expressão de 37 províncias, com 436 casas e 13.112 membros (DANIEL-ROPS, 1999b).

Para Rómulo Carvalho (1996), essas cifras trouxeram dificuldades técnicas e pedagógicas muito sérias, sobretudo pela escassez de mestres preparados para ofertar a educação. Em decorrência dessas dificuldades, os jesuítas organizaram e publicaram, em 1599, a *Ratio Studiorum*, plano e método de ensino que regem as instituições educacionais da Companhia.

Os primeiros 40 anos da ordem serviram para assimilação e aprimoramento de uma proposta educacional. O tempo serviu para a produção desse documento. Em 1581, o padre Cláudio Aquaviva foi eleito Geral e empreendeu seus esforços na tarefa de organizar o método de ensino da Ordem dos Jesuítas. Em 1585, o manual estava pronto e “[...] foi submetido atentamente à experiência por vários mestres, em anos subsequentes, só vindo a ser dado como pronto, e então impresso, em 1598, em Nápoles. Por circular de 8 de janeiro de 1599 foi o texto finalmente promulgado para todas as escolas da Companhia” (CARVALHO, 1996, p. 332).

O documento se apresenta com “[...] trinta conjuntos de regras que tratam do relacionamento dos membros do colégio dos inacianos, dos docentes e discentes” (MARTINS, 2011, p. 91). O método se efetuou como referência de ensino para a formação da comunidade católica, segundo os rudimentos estabelecidos pelo concílio tridentino.

O método se constitui de elementos pedagógicos, estrutura-se pelos princípios básicos que orientavam a formação da comunidade cristã do contexto e se harmoniza

com os dogmas estabelecidos no Concílio de Trento. Para os efeitos desejados na pesquisa, busca-se levantar os elementos presentes no documento.

### 3.2. ELEMENTOS PEDAGÓGICOS DA *RATIO STUDIORUM*

A pedagogia jesuítica tinha por base a unificação do plano de estudos, de modo que sua aplicação garantia a gradação progressiva pelos diversos cursos ofertados. Assim, também, deve-se pensar na educação por etapas, uma vez que essa gradação exigia sequência sem interrupção. Esse processo levou em consideração o desenvolvimento dos discentes, no que seria a sua ordem natural de amadurecimento. O modelo articulado dos cursos e graduações foram adotados em conformidade com os colégios de Paris.

Fernanda Santos (2017, p. 174) destaca que “O *modus parisiensis* diferenciou-se pelo fato de ensinar gramática sólida, graduar classes e cursos, implementar exercícios nas classes e procurar individualizar o aluno”. Tal qual o modelo de Paris, o programa dos cursos e disciplinas foi pensado para articular os colégios e as universidades, de modo que cada fase educativa pudesse servir como momento de preparação para a próxima.

Henrique, Maia e Freitas (2016) destacam o caráter propedêutico dessa organização, salientando que o curso secundário, de Humanidades, preparava os alunos para o ingresso no ensino superior da Filosofia, e esse, por sua vez, os preparava para o Curso de Teologia.

A forma básica de apresentação dos conteúdos consistia no diálogo estabelecido por questionamentos que requeriam posicionamento dos alunos. Para os bons posicionamentos das respostas, eram realizados estímulos em forma de premiação.

Os jesuítas resgatavam os valores pessoais na ministração da aula coletiva. Buscando sempre uma relação do conteúdo com o indivíduo, aplicando-o ao círculo social. A educação se interessava pelo bem comum, para tanto cuidava da formação intelectual e moral dos participantes (LOPES, 2009).

Como forma de avaliação, os jesuítas, respaldados pela oratória, utilizavam-se do método interativo, que exigia dos estudantes preleção-repetição-aplicação. Este princípio exigia dos participantes presentes posicionamento frente às teses apresentadas e defendidas.

O modelo educacional se serviu de princípios básicos na aplicação de sua pedagogia. Um princípio regulador do pensamento jesuítico se constituiu do elemento sobrenatural presente na humanidade desde sua origem, e sua vida e conduta como resposta a esse elemento divinal. Daí considerar que o homem, no uso de sua liberdade, cresceria no conhecimento, de modo a viver como resposta ao elemento sobrenatural. A expressão da vida em comunidade reluzia o interior, morada da “fagulha divina”, que se apresentaria sob a harmonia das virtudes cultivadas pela prática da educação (LOPES, 2009).

Lopes (2009) toma o cuidado de observar que a *Ratio Studiorum* não é uma teoria de educação, mas sim uma exposição da metodologia, das regras e das práticas utilizadas nos colégios jesuítas. Enquanto regra, prescreve as funções dos responsáveis pelo colégio na forma hierarquizada: Provincial, Reitor, Prefeito de Estudos e Professores.

O Provincial era a autoridade máxima da Companhia nas províncias, estando subordinado apenas ao Superior Geral; o Reitor era o responsável pelos colégios jesuítas. O Prefeito de estudos, posição subordinada ao Reitor, era o responsável pelo desenvolvimento pedagógico. Por fim, os Professores ministravam os conteúdos em consonância com os pareceres do Prefeito (FRANCA, 1952). A seguir apresentar-se-ão, com base na *Ratio*, algumas características que principiam seus papéis dentro da ordem.

Para o Provincial, as regras estabelecem o objetivo dos estudos da Companhia, consistindo de ensinar ao próximo as disciplinas convenientes ao instituto, de modo a revelar o amor redentor de Cristo. Sua função consistia em zelar pela atuação do Reitor, subsidiando as condições necessárias para que ele desenvolvesse um trabalho bem efetivo. Quando requeria, o Provincial nomeava prefeitos de estudos inferiores, conforme a necessidade dos colégios exigia, para auxiliar a atuação do Prefeito de Estudo principal. A seleção de professores também passava por sua competência, que os selecionava segundo suas erudições e práticas de ensino. Em suma, o Provincial dava assistência administrativa para que o Reitor desenvolvesse a contento suas atribuições.

Ao Reitor competia zelar pelos estudos, a fim de oferecer as melhores condições de formação aos estudantes, tendo em vista a propagação dos bons costumes àqueles que entravam em contato com os alunos. Na atribuição de sua função, visitava as aulas com o objetivo de colher e avaliar os resultados.

A regra 24 diz que, para determinados assuntos, o Reitor deveria conversar com o Provincial, especialmente no caso das férias e da revisão teológica, sendo que os conselhos do representante-mor deveriam ser executados com pontualidade.

No escalonamento das autoridades, o Prefeito de Estudos possuía o dever de se colocar ao serviço do Reitor no que respeitasse à organização dos estudos, no direcionamento das aulas, tendo por finalidade conduzir bem os estudantes no progresso da virtude. Destacada por Aristóteles e São Tomás, a virtude tomava foco de prioridade, de modo que se realça, como responsabilidade do Prefeito, o zelo pelo cumprimento das regras por parte dos alunos e do corpo docente.

Carvalho (1996, p. 334) observa o destaque dado ao filósofo grego e comenta que “Aristóteles era o autor insistentemente seguido no curso, cautelosamente defendido de qualquer suspeita que pudesse levantar-se sobre suas doutrinas. A *Ratio Studiorum* faz, sobre isso, declarações muito peremptórias”. Há de considerar que a Companhia de Jesus, ao aportar-se sobre as virtudes, busca amparo em São Tomás de Aquino, que, por sua vez, estrutura a sua *Suma Teológica* na filosofia aristotélica.

Sob a tutoria do Prefeito de Estudos, encontrava-se a recomendação dos livros de leitura, encabeçando as recomendações pela *Suma Teológica* de São Tomás e, na sequência, o documento do Concílio de Trento, além de um exemplar da Bíblia para os estudantes de teologia e Aristóteles para os estudantes de Filosofia, servindo-se de um comentário para direcionar o entendimento. Para os estudantes dos dois cursos, era recomendado o estudo dos clássicos nas horas estabelecidas para melhor aproveitamento da leitura.

As regras para os professores se apresentavam sob a finalidade de conduzir os seus ouvintes ao amor a Deus e à prática das virtudes. Estava ao encontro das suas responsabilidades o cultivo da oração, o exame da consciência, a prática da penitência e da eucaristia, a frequência diária à missa, o abandono dos maus costumes, o horror aos vícios e o despertar para as virtudes cristãs. Os professores se apresentavam como vigias dos alunos, dentro e fora dos espaços educativos.

Para ser professor nos colégios da Companhia, era necessário que fosse demonstrado domínio de todo o conteúdo, que iria dos mais básicos em humanidades até aos de filosofia e teologia. Compreender os princípios das Constituições e da *Ratio* também era fundamental,

pois o domínio do método era indispensável ao ensino e ao estudo. A *Ratio* tinha como objetivo manter a organização e a ordem (OLIVEIRA e COSTA, 2015, p. 13).

Quanto às teses, cujas defesas estavam sob coordenação da responsabilidade dos professores, que fossem defendidas com toda a modéstia, para não ferir os posicionamentos contrários. Recomendava-se que a defesa fosse contornada pela passividade, de modo que provocasse o interesse em seu adversário, para que ele buscasse se orientar pelos autores que representaram a tese do professor destacado. Em relação aos alunos, que as disputas fossem permitidas apenas aos alunos mais distintos, e os outros que se dedicassem mais ao exercício da defesa para se habilitarem no discurso público.

A disposição da organização administrativa era evocada para dar conta de responder ao currículo educacional da Companhia em três cursos, contemplando os Cursos de Letras ou Humanidades, Filosofia ou Artes e o Curso de Teologia (SANTOS, 2017).

Santos (2017, p. 77) sublinha que o Curso de Letras “[...] era o mais elementar de todos, e estava dividido em três partes, que correspondiam às designações de Gramática, Humanidades e Retórica”.

O currículo de Filosofia estava dividido em três anos. No primeiro, o conteúdo da Lógica e das Ciências, em perspectiva introdutória. O segundo abrangia a Física, a Cosmologia, a Psicologia e a Matemática. No último, retomava-se a Matemática e desenvolvia-se o conhecimento da Metafísica e da Filosofia Moral.

No campo da Teologia, o currículo se organizava em quatro anos. Para o estudo do Hebraico, reservava-se um ano de ensino; Sagradas Escrituras, dois anos; Teologia moral, dois anos; Teologia Escolástica, os quatro anos.

Em leitura da organização do currículo jesuítico, Lopes (2009) compreende que o modelo de educação cristã, para além da formação em Letras, cercava o estudante com um conjunto de cuidados, que o conduzia de forma contundente para a prática diária da virtude.

Cerceado pelas regras, o corpo jesuítico, para além da teoria, explorava, na forma dos exercícios diários, a prática das virtudes, cujo objetivo era compreender o indivíduo em sua totalidade. A educação contributiva para a formação geral do indivíduo visava a transformação da vida interior (afetos, tentações, temores,

frustrações e ilusões) que na máxima jesuítica cooperava para aproximar o sujeito de Deus (LOPES, 2009).

Para fixação do conteúdo disposto no plano de ensino, a Companhia utilizava da técnica da preleção, repetição e aplicação. O tríptico didático envolvia o professor na arte da preleção, o qual, contando fielmente a história, proporcionava aos alunos a meditação e a contemplação. Tendo experienciado a preleção, a repetição do conteúdo exposto ocupava o plano de ensino no segundo semestre, no momento após a tomada das lições, bem como diariamente em suas casas. No começo do ano, promovia-se uma repetição geral que auxiliava na preparação dos exames de promoção. Também, um mês antes dos exames, faziam-se repetições das matérias da avaliação. A repetição dos conteúdos era uma constante na forma de educação, que auxiliava na fixação dos conteúdos e na prática diária das ações virtuosas (LOPES, 2009).

Para além da organização das estruturas administrativas e do currículo jesuíta, que auxiliam a pensar os elementos pedagógicos, procura-se, aqui, levantar os elementos na atuação desse conjunto, aplicados à vida dos alunos e pensados à luz do conceito de Processos Civilizadores de Norbert Elias.

Para ler a *Ratio* na perspectiva da teoria eliasiana, precisamos de paralelos que apontem aproximações do documento jesuítico com as descrições do sociólogo sobre civilização. Para ele, civilização diz respeito à história dos costumes que se relacionam a fatos políticos, econômicos, religiosos, técnicos, morais e sociais vivenciados por alguma comunidade (ELIAS, 1994a). Os apontamentos que aqui são feitos não se prendem à organização hierárquica em que as regras são apresentadas, mas aos conteúdos que possam encontrar correspondências aos processos da civilização que são discutidos por Elias.

Quanto ao objetivo instalado ao Provincial, encontra-se a prescrição de ser um dos ministérios mais importantes da Companhia e, portanto, estava jungido da obrigação de “[...] transmitir ao nosso próximo todos os ensinamentos que são próprios do nosso instituto, para que todos sejam movidos ao conhecimento e amor de nosso Criador e Redentor” (RATIO STUDIORUM, 2009, p. 58). Para Paiva (2004, p. 85), referindo-se à educação na América Portuguesa que tinha por base a atuação jesuítica, educar

[...] significava primeiramente formar os alunos na fé, nos bons costumes, na virtude, na piedade, isto é, na religião. A cultura portuguesa era religiosa: a educação do colégio era religiosa. Deus, a referência; os bons costumes, o sinal de fidelidade. Assim foi a educação da Colônia.

No entendimento de Elias (ELIAS, 1994a), a religião faz parte dos elementos que compõem a compreensão de civilização e, portanto, deve ser pensada como mantenedora da complexa teia que dá sustentabilidade ao conjunto de rudimentos que norteiam os costumes. É na religião que se postam os limites entre as condições do sagrado e do profano. Ela serve como baliza para se conservar os bons costumes e ainda prescreve os sentidos dos vícios que devem ser evitados pela comunidade.

O aspecto religioso pode ser observado no ensino das línguas. O Hebraico, Grego e o Latim, línguas originais ou de divulgação das Sagradas Escrituras, recebiam supervisão direta do reitor, para que os homens que saíssem dos colégios fossem “[...] capazes de defender, em público e em privado, o conhecimento e dignidade daquelas línguas” (RATIO STUDIORUM, 2009, p. 82), de modo que ninguém fosse dispensado “[...] desta regra a não ser nos dias de pausa semanal, ou à hora do recreio – a menos que, em certos lugares, o provincial considere eventualmente que é possível, mesmo nessas ocasiões, manter o uso do Latim” (RATIO STUDIORUM, 2009, p. 82).

Das regras destinadas aos professores das faculdades superiores (Filosofia e Teologia), estes tinham por finalidade “[...] levar os seus alunos ao maior serviço e amor de Deus e ao amor de todas aquelas virtudes pelas quais lhe devemos ser agradáveis; deve, pois, fazer que todos os estudos concorram para este fim” (RATIO STUDIORUM, 2009, p. 102). A finalidade descrita na primeira regra da categoria ganha contornos de piedades transcritas na terceira. Nessa, um conjunto de exortações visa cercear os alunos dos maus costumes, nutrir horror aos vícios e incentivá-los à prática das virtudes cristãs (RATIO STUDIORUM, 2009). O discurso explícito nas regras evoca São Tomás, que, com a suma das virtudes, apadrinha a Companhia e firma o pensamento de que, por essência, os homens são depositários das benesses divinas e de sua imagem e que, por conseguinte, devem poli-las diariamente para que possam mostrar aos homens a glória divina, por meio dos bons costumes.

Os professores de estudos inferiores estavam avalizados a recompensarem os alunos que demonstrassem bons domínios da retórica. Além de prêmios públicos, os

professores deveriam estimular os alunos em aulas com pequenas recompensas, ou com símbolos de vitória, dados diretamente pelo Reitor do colégio (RATIO STUDIORUM, 2009). A recompensa se assemelha ao estado da nobreza, cuja civilidade é desejada e imitada pela burguesia (ELIAS, 1994a). Em vista aos alunos, a honra deferida em público se contrapõe ao estado de vergonha daqueles que não demonstraram a capacidade de se apresentar decentemente ao público, ou que não apresentavam ares de nobreza.

No que tange à vergonha, a Companhia cercou-se do cuidado de estabelecer regras para impulsionar o desenvolvimento em seus estudantes. Segundo Costa (2004, p. 131),

A punição e o castigo eram utilizados na formação do jesuíta como meios pedagógicos, ou seja, como estímulos externos para a manutenção da disciplina, pois o homem é um ser débil por natureza e deixado a si mesmo dificilmente se mantém reto.

No posicionamento da Companhia, as penalidades eram necessárias para forjar o homem interior, pensando no desenvolvimento de suas potencialidades. As debilidades humanas eram corrigidas por meio das sentenças que lapidavam o indivíduo, fazendo transparecer a imagem do seu Criador. É de bom alvitre lembrar que os castigos só eram aplicados quando as repreensões não eram suficientes para manter a obediência. Henrique, Maia e Freitas (2016) defendem que os educadores jesuítas estão entre os que mais lutaram para abrandar as formas de castigo na educação. Sobre isso, Costa (2005) afirma que:

[...] o Ratio prescreve desde repreensões verbais até o castigo físico como corretivos de comportamentos indignos; no entanto, o castigo físico deveria ser aplicado por alguém de fora da Companhia de Jesus, o qual exerceria esta função de forma contínua (COSTA, 2005, p. 82).

Sob ares de severidade, as regras forjavam o caráter das partes. Quanto à recusa das regras e das punições, dificuldades de submissão, comprometendo o desenvolvimento dos demais estudantes, a regra apelava à expulsão, afirmando que é melhor extirpar a raiz do mal que deixá-lo proliferar entre os demais estudantes da Ordem (RATIO STUDIORUM, 2009).

A atuação dos jesuítas na construção do caráter dos seus alunos passava pela prática das disputas públicas e privadas. Os candidatos, em defesa de suas teses,

tinham por obrigação a modéstia na apresentação de suas ideias e submissão ao presidente daquela sessão. Mesmo não sendo de exclusividade dos jesuítas, entre eles, a emulação assume caráter essencial como recurso pedagógico, pois servia de estímulo externo para apreensão do conteúdo curricular (COSTA, 2004). Nas disputas, o reitor e os professores estavam presentes para avaliarem o desenvolvimento dos alunos. A presença dessas autoridades proporcionava tensão e interesse nos alunos, pois, para serem bem quistos aos olhos de seus responsáveis, entregavam-se com diligência à prática dos estudos.

No trabalho de moldar o caráter dos alunos, a primeira regra destinada aos professores das classes inferiores traz a seguinte finalidade:

Os mestres educarão os moços que foram confiados à formação da Companhia de Jesus, de forma que eles possam ir aprendendo, juntamente com as letras, também os costumes próprios do bom cristão. Portanto, quer durante as lições (se se proporcionar a ocasião), quer fora delas, será sempre intenção do mestre dispor os ânimos juvenis para o serviço de Deus e o amor das virtudes que Lhe são gratas (RATIO STUDIORUM, 2009, p. 178).

Para obter o sucesso da finalidade, as regras que a sucedem oferecem as formas adequadas para forjar o caráter que se deseja. A insígnia mais significativa nesse processo estava posta na confissão, que orientava: “Cuide de que nenhum dos alunos falte à confissão mensal. Ordene-lhes que entreguem ao seu confessor uma ficha que indique o seu nome, apelido e classe a que pertencem, para que o confessor, ao verificar as fichas, possa saber quem faltou” (RATIO STUDIORUM, 2009, p. 180). A prescrição, mais que controlar a presença e a ausência, mostrou-se efetiva no exercício de controlar os costumes. Para além de orientar às virtudes e reprimir os vícios, a normativa explorou a vergonha e o medo da exposição para controlar comportamentos. Ainda no prefácio do seu *O Processo Civilizador*, Elias (1994a, p. 14) declara, em relação à vergonha e à delicadeza, que, ao mudar os padrões de exigências e proibições “[...] move-se o patamar do desagrado e medo, socialmente instilados. E desponta a questão dos medos sociogênicos como um dos problemas fundamentais do processo civilizador”. Depreende-se dessa afirmativa que o medo instilado na prática da confissão era uma atitude refreadora das práticas viciosas e estimuladora das virtudes.

As regras da Companhia se estendem para além dos espaços colegiados. Sob as orientações do prefeito, os alunos deveriam se abster “inteiramente de juramentos, insultos, injúrias, difamações e mentiras, assim como deverão evitar também os jogos proibidos, os lugares perigosos ou interditos pelo prefeito de estudos [...]” (RATIO STUDIORUM, 2009, p. 246). Essas iniciativas são tidas como práticas civilizadoras por Elias, que concorre dizendo que

A fim de ser realmente “cortês” segundo os padrões da civilté, o indivíduo é até certo ponto obrigado a observar, a olhar em volta e prestar atenção às pessoas e aos seus motivos. Nisto, também, anuncia-se uma nova relação entre um homem e outro, uma nova forma de integração (ELIAS, 1994a, p. 90).

Para Elias, as escolhas das relações públicas são especialmente norteadas pelos padrões da civilização. As injunções jesuíticas contemplaram esse quesito quando interditaram lugares julgados como impróprios para o cidadão de bem. As incisivas jesuíticas também anunciavam uma nova forma de integração entre os homens, sobretudo, instilada pelo padrão cristão da vida civilizada.

A *Ratio Studiorum* é um documento produzido com bases em quase meio século de experimento educacional, que se organizava na perspectiva das Constituições da Companhia de Jesus, documento que teve como contribuição a participação essencial de Inácio de Loyola. Esse documento serviu para direcionar a educação desde os meados do século XVI, especialmente buscando garantir o aspecto religioso.

Os avanços científicos desse contexto fizeram com que uma nova proposta educacional se colocasse em evidência, a Didáctica Magna. Esta, em consonância com o desenvolvimento das ciências, buscou amparo nos métodos, garantido, no discurso, a eficácia de suas concepções educativas. O documento idealizado para a educação do século XVII, ainda que não tenha sido um produto do experimento, encontra um ambiente de transformações políticas, sociais, culturais e econômicas que foram bem refletidas em seu discurso.

## 4. DIDÁCTICA MAGNA

A *Didáctica Magna, Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, é um texto que se propõe como solução de alguns problemas do contexto comeniano. Destaca-se o problema do método, objetivando conhecer os melhores caminhos para a apropriação do conhecimento. Desses caminhos, destaca-se o problema didático presenciado por Comenius em seu processo educativo. Um outro problema desse contexto é a prática da justiça, ou a falta dela, no contexto de marginalização presenciada por ele e seus compatriotas num ambiente de perseguição e exílio. “Ensinar tudo a todos’ é o desafio que Comenius inaugura em contraste com os postulados vigentes no século em que viveu esse pedagogo, quando se lutava por uma educação só para os privilegiados” (NARODOWSKI, 2006, p. 75).

Para melhor compreender o documento, reportar-nos-emos, num primeiro momento, ao seu escritor, para que, por meio de sua história, também se possa apreender melhor o seu contexto e as justificativas históricas do seu tratado pedagógico.

### 4.1. COMENIUS

João Amós Comenius<sup>16</sup> nasceu aos vinte e oito dias do mês de março de 1592, na Morávia. Sua naturalidade é disputada entre as cidades de Uherski Brod e Nivnice (GOMES, 2015; NARODOWSKI, 2006). Pertencente a uma família de moleiros, de raízes piedosas da Unidade dos Irmãos Boêmios, seita anabatista<sup>17</sup> que se direcionava pela inspiração da vida e martírio do reformador John Huss.

Comenius se desenvolveu sob os direcionamentos dessa tradição protestante da Boêmia, que contestava os abusos cometidos pela Igreja e pelo Estado, os quais se assenhoreavam da população pelo medo. Ele continuou o trabalho incansável de

---

<sup>16</sup> Comenius é a forma latina para o nome checo Komenský, sendo vertido também como Comenios, Comênio e Coménio. O nome é uma variante da identificação de localidade, pois sua família era originária da cidade de Komma, região da Morávia (GOMES, 2015; NARODOWSKI, 2006).

<sup>17</sup> Seita que desconsiderava o batismo de crianças e exigia o batismo na idade adulta (DANIEL-ROPS, 1999a).

seu antecessor, John Huss. Este, com pregação poderosa, mobilizava multidões à necessidade da prática de justiça. Para tanto, e a fim de assegurar os ideais, conduziu seu discurso pelos novos caminhos da educação. O discurso se amoldava pelos anseios de libertação do ser humano, nos âmbitos da religião, da moral e do social. (AHLERT, 2002).

Ainda na adolescência, por volta dos doze anos, Comenius perdeu os pais e as irmãs. Foi assistido por uma tia paterna e acolhido pela comunidade dos irmãos morávios, sendo encaminhado para a escola de Stráznice. Tendo se destacado nos estudos, recebeu encaminhamento para os estudos secundários na cidade de Prárov. Nessa escola, iniciado nos estudos da língua latina, aos dezesseis anos, sentiu estafa pela educação forçada, sem quaisquer recursos didáticos que pudessem gerar aptidão nos candidatos.

O desconforto a que esteve submetido gerou revolta e insatisfação quanto aos modelos educacionais pelos quais foi orientado. O sentimento foi nutrido, quando em 1611, com dezoito anos, entrou para os estudos de Teologia, na Academia de Nassau, em Herborn. Na ocasião, aproximou-se dos pensadores utopistas, tendo a mente aberta pelos discursos que aspiravam a reforma do ensino das línguas, em benefício das línguas nacionais. Naquele ambiente aprimorou a compreensão de que a educação se valia para a vida prática e, portanto, seu papel deveria voltar-se em benefícios da própria comunidade.

Na promoção desses ideais, Comenius direcionou seus esforços na produção do léxico *Linguae Bohemicae Thesaurus*, que consistiu de uma gramática das locuções elegantes da retórica, com o objetivo de dominar sua língua nacional. Para bom termo de suas pretensões, buscou harmonizar o trabalho com a língua latina, para que qualquer trabalho de tradução latina para a língua checa não perdesse a beleza nem o sentido. Seu léxico se caracterizava pela ordem das escritas do caráter enciclopédico.

Formado em Teologia entre os anos de 1611 e 1614, o pai da Didática Moderna só pode assumir os serviços sacerdotais aos vinte e quatro anos como prescreviam os costumes sacerdotais. Com vinte e dois anos, ele retorna à terra natal e ocupa, em Prárov<sup>18</sup>, o posto de professor numa escola moraviana. Ali iniciou um

---

<sup>18</sup> Noradowski (2006) registra a cidade como sendo Prerau, possivelmente uma variação das traduções.

programa de reforma educacional, principiando pela articulação de um texto gramatical, conforme a proposta metodológica de Ratke<sup>19</sup>. Para Neves e Gasparin (2010, p. 216), a metodologia do pedagogo alemão, absorvida pela comeniana, dispunha dos “[...] dispositivos fundantes das novas relações educativas relacionadas à simultaneidade, à gradação e à universalização”.

Sob as influências do método educacional de razões democráticas, Comenius se torna influente em sua comunidade. Ao completar vinte e quatro anos, recebe a ordenação ao ministério pastoral, em 1616. Em 1618, casa-se com Madalena Vizovska. O casal se estabelece na cidade de Fulnek (AHLERT, 2002). No contexto de contração matrimonial, e também da oportunidade de desenvolver trabalhos eclesiais na cidade, deflagrou-se a Guerra dos Trinta Anos, que lhe desencadeou uma série de problemas pessoais e, também, para a comunidade boêmia que pastoreava.

A Guerra dos Trinta Anos representou o início de um período de intensas perseguições para a comunidade de Comenius. A Boêmia se localizava no centro imediato dos conflitos, que se caracterizavam por disputas religiosas entre católicos e protestantes, bem como pela representação dinástica entre as famílias dos Habsburgos, Bourbon e Stuarts, sem desconsiderar os fatores advindos das lutas por apropriações territoriais e comerciais (NARODOWSKI, 2006).

Fernando I (1558-1564), imperador Romano-Germânico, reprimiu fortemente o protestantismo e as escolas correligionárias. Nessa primeira fase da campanha, os espaços boêmios, austríacos e moravianos foram redirecionados à administração da autoridade católica. Esta, sob a educação jesuítica, começou com muita vitalidade uma campanha de recatolização das comunidades.

A educação jesuítica conduziu a formação dos imperadores do Sacro Império Romano Germânico. Rodolfo II (1575-1612), imperador, pôs fim à tolerância religiosa na Europa, alimentando o discurso de que a heresia protestante deveria ser extirpada. Para se defender das investidas católicas, os protestantes criaram a União Evangélica (1608), mas os católicos se precaveram com a fundação da Liga Católica. O Império Alemão ficou dividido pelas disputas das duas forças religiosas. A Boêmia serviu de reduto para hussitas e luteranos e, por esse motivo, se tornou alvo, em 1617, das

---

<sup>19</sup> Wolfgang Ratke (1571-1635), pedagogo alemão que observava a necessidade de adequar o método didático à capacidade das crianças” (BÁRBARA, 2010, p. 23).

investidas de Fernando II (1619-1637), que representava a missão de dar cabo do protestantismo na região. Com o fechamento e a destruição de templos, a União Evangélica apoderou-se do palácio de Praga e pôs fim aos representantes da coroa. Assim, dá-se início a uma das mais longas e avassaladoras guerras da Europa. A Liga Católica revidou e expulsou boêmios e morávios, reduzindo a população das cidades em 80%. Ao fim da Guerra dos Trinta Anos, a Alemanha ficou dizimada, perdendo dois terços da população (AHLERT, 2002).

Gomes (2015, p. 8) registra que “Às vicissitudes desta guerra sangrenta e fratricida está indissolúvelmente ligada a história da Boémia e a de Comênio”. Em 1621, inicia-se uma trajetória de angústias pessoais para Comenius. Fulnek é saqueada e queimada, obrigando-o a se refugiar nas cercanias da cidade. A barbaridade custou do reformador a biblioteca e os manuscritos, requerendo esforços dobrados para reiniciar a organização de seus ideais. O período de busca por refúgio se tornou mais pesaroso quando, vitimados pela peste, perde a esposa e dois filhos.

Em decorrência dessas angústias, ele se debruça sobre a reflexão e a escrita e compõe, em 1623, *O labirinto do mundo e o paraíso da alma*, que, pela alegoria, realiza uma crítica à sociedade de seu tempo. Nessas reflexões, observa reinar sobre a sociedade, nos diferentes extratos, a hipocrisia e a desordem. As tristezas dessas visões recebem acalento quando sua consciência se apercebe num diálogo com Cristo, e o pensamento se orienta pelo amor desinteressado vivenciado por seus verdadeiros discípulos. Em 1623-24, para consolo dos irmãos oprimidos e perseguidos pela guerra, escreve *Os aflitos*, numa tentativa de recobrar a coragem e a perseverança frente aos males que os fustigavam. Nesse ano de 1624, contraiu matrimônio com Doroteia Cirilo, em 3 de setembro, mui provavelmente buscando consolo aos reveses que estava enfrentado.

Em 1628, Comenius e a irmandade dos morávios foram exilados na Polônia, habitação de seus próximos quatorze anos. Expatriado, buscou forças nos ideais de libertação da condição de exílio e do sistema de justiça que operava no reino da Boêmia. Mesmo desolado, não abandonou o pensamento educacional, antes encontrou tempo para polir os pensamentos que pululavam em sua mente.

No percalço dessas lutas e angústias, Comenius se orientava pela necessidade de pensar uma educação realista, que pudesse contemplar a arte de ensinar tudo a todos, num esforço de contribuir para a formação de uma cidadania com bases na democracia. “Para Comenius, a educação era o instrumento apropriado para realizar

as reformas sociais necessárias que o momento turbulento e conflituoso exigia. A educação era, assim, o caminho para se chegar à libertação e à salvação de todos” (AHLERT, 2002, p. 51).

Para dar cabo desse ideal abrangente, denominado de pansófico<sup>20</sup>, urgia a necessidade de colocar o homem dentro da instituição escolar, uma vez que ela representava a potencialidade do ensino uniforme com currículo delineado sob perspectiva de gradação e instrução simultânea (NARODOWSKI, 2006). Para tanto, precisava superar a escassez das escolas que se sustentavam sobre os princípios da educação seletiva em benefício da nobreza e em detrimento dos pobres que não podiam custear os seus valores.

Depois de 1628, em condição de exílio, Comenius se dedica com paixão à produção de suas obras. Em 1630, dadas as circunstâncias da adaptação na Polônia, escreve, para encorajar seus conterrâneos, *A prática da piedade*, que se compunha de meditação e orações em consolo às solitudes dos irmãos. Ainda nesse mesmo ano, quando rumores parecem anunciar a libertação Boêmia, dedica-se a escrever os capítulos finais da *Didáctica*.

Em 1631, publica a *Janua Linguarum* que, com cerca de 8 mil palavras e mil frases, e sintetizando o conhecimento de seu tempo, prometia, em formato enciclopédico, facilitar a compreensão dos sentidos. Em 1632, tornou-se bispo para os irmãos exilados. Foi escolhido para reitor do ginásio de Leszno, pelo destaque de suas produções. Sua distinção na arte da educação dos opúsculos que escrevera rendeu-lhe alguns convites internacionais para direcionar a formação educacional.

Em 1641, recebeu convite para fundar um círculo de pansofia na Inglaterra. No mesmo ano, foi convidado para reformar as escolas da Suécia e fundar um colégio pansófico na França de Richelieu. Sob as perspectivas desses convites, ele se torna uma personalidade internacional. Por onde passava, era convidado como interventor do sistema educacional.

Depois de tratativas reconciliatórias entre as várias seitas protestantes e a Igreja Católica, nos entornos de 1644, Comenius escreve um tratado sobre a reconciliação, que causa boa impressão no príncipe da Lituânia, o qual estende o convite de hospedagem no castelo de Lubok-sobre-Horn, mas as obrigações de

---

<sup>20</sup> A expressão grega equivale a toda sabedoria, pan – tudo e sophos- sabedoria.

Comenius com os suecos não lhe permitiram gozar das benesses do príncipe. Cumprida as suas obrigações, retorna para Leszno, em 1648, com a segunda esposa, que faleceria alguns dias depois (GOMES, 2015).

Após esses eventos que destacam sua importância em âmbitos internacionais, Comenius contrai seu terceiro matrimônio, em 17 de maio de 1649, com Joana Gajus. No próximo ano, 1650, é eleito, por assembleia, como arcebispo dos irmãos boêmios espalhados pelo arrefecimento da Reforma Católica transcorrida na Boêmia. Na ocupação do cargo representativo da comunidade, escreve *O Testamento da Unidade, Mãe Moribunda* e conclui a terceira parte do livro *Dos Aflitos: o gemido da rola de há muito cativa em rochedos escarpados*.

A luta pela educação inclusiva dos boêmios marginalizados, refletida nos seus tratados, rendeu-lhe o convite para a realização de reformas educacionais na Sárospatak, do príncipe Sigismundo da Hungria, a fim de implantar a arte de ensinar tudo a todos, disseminada pelo ideal pansófico. A terra húngara lhe rendeu a publicação da *Schola Pansóphica*, e fomentou seus pensamentos para escrever o *Orbis sensualim pictus*, que só pôde ser publicado depois de 1657 por não encontrar uma pessoa habilitada para fazer as gravuras correspondentes às palavras. Foi nesse espaço que, subsidiado por Lourenço De Geer, filho de Luís De Geer, rico comerciante que patrocinou as reformas educacionais da Suécia, publicou sua *Opera Didactica Omnia*, entre as quais se encontra a Didáctica Magna, fonte de análise desta pesquisa.

O documento publicado em 1657, na Hungria, foi pensado para reformar a educação, especialmente para atender a forma crescente do pensamento democrático, estendendo a educação para toda a sociedade cristã, sem fazer a distinção dos extratos manifestos na sociedade europeia.

Pensando na gênese do documento, Gasparin (1994) sugere o ano de 1627 como de importância para estender as bases do pensamento pedagógico. Até o período, as obras de Comenius se voltavam para a escrita religiosa, em forma de consolo aos companheiros de exílio.

Ao buscar refúgio das perseguições, Comenius se abrigou no Castelo de Vlcice, e, em sua biblioteca, deparou-se com a Didática de Elias Bodin, documento que lhe recobrou o entusiasmo e proporcionou o desejo de escrever obra semelhante na língua vernácula da Boêmia (GASPARIN, 1994).

Para compreender os princípios de sua Didáctica, é necessário digressionar para 1604 quando, com doze anos, fica órfão e passa a viver sob a tutela da tia paterna na cidade de Stráznice, sendo educado em conformidade com a escola dos irmãos Morávios. Aos dezesseis anos, frequenta a escola latina de Prerov. Esses dois momentos da educação comeniana não proporcionaram boas experiências, motivo que contribuiu para que, aos trinta e cinco, em 1627, lançasse-se sobre os direcionamentos das escritas pedagógicas, para prover modelos de ensinamentos que pudessem superar suas antigas experiências escolares.

Para Comenius, a escola do seu tempo não atendia aos fins comuns da educação. O pedagogo descreve que a decadência do método era a causa de tantos males que envolviam o seu século. O ensino corrente não estimulava a vontade de aprender. Ele fez esse retrato, como vimos, pautando-se nos espaços escolares frequentados em sua infância.

O seu método educativo se apresentou pelo nome de Didáctica Magna, mistura do termo comum ao qualificativo que diferenciou sua obra das demais produzidas em seu contexto e que não compreendiam respostas suficientes para reformar o ensino de sua época (GASPARIN, 1994).

Ao fazer aqui menção dessas obras, não se tem por intenção fazer um levantamento das obras de sua autoria, mesmo porque não seria possível fazê-lo sem fugir à intenção da pesquisa, uma vez que suas obras alcançaram o número de 140 publicações (PANARELLI, 2008). A intenção foi mostrar os caminhos fecundos que conduziram o pensamento de Comenius à produção de obras que desenhavam os sentidos da democracia e possibilitavam pensar a educação em seu caráter universalista.

Após uma vida de muitas produções educacionais e muitos embates teológicos, Comenius se estabelece em Amsterdã, onde lutou pela paz mundial, tendo em vista os vários conflitos e invasões entre a Inglaterra e os Países Baixos. Cansado e doente, Comenius falece aos 78 anos, em 15 de novembro de 1670, sendo sepultado numa igreja de Naarden, perto de Amsterdã, na Holanda (GASPARIN, 2011; BOLLIS, 2015; PANARELLI, 2008).

## 4.2. ELEMENTOS DESCRITIVOS DA DIDÁCTICA MAGNA

O discurso comeniano presente na Didáctica Magna está trajado de utopia, haja vista que o ponto de chegada distava tanto do ponto de partida que não havia representação nas escolas de suas vivências.

Os elementos destacados por utopia receberão características mais à frente no tópico dos elementos pedagógicos. Por ora, destacar-se-ão as características do ponto fundacional de seu discurso, o qual evoca a manipulação pedagógica para reparar a forma ultrajada da educação de sua época.

Narodowski (2006) sintetiza os elementos da transgressão nos termos de uma instituição segmentada, desorganizada, desequilibrada. Portanto, a atuação pedagógica deve transformar a situação, de modo que a organização do ensino possa responder perfeitamente sua finalidade escolar. Há que se pensar que Comenius consagra sua finalidade escolar como a única possível e, portanto, verdadeiramente autêntica.

A Didáctica Magna, como proposta de reforma para a educação, considera as mudanças dos elementos da vida feudal para uma nova concepção de sociedade que se instalava, caracterizada pelo termo moderno.

Piaget (2010) assimila a concepção do moderno no subtítulo da Didáctica, dizendo que a arte de ensinar tudo a todos é uma dinâmica própria das transformações sociais e leva em consideração que o sentido do universal se aplicava ao pensamento filosófico, às ciências e também às grandes viagens e descobertas.

O reformador boêmio se ocupou da construção e formação de um novo homem, tendo em vista responder às crescentes expectativas da universalidade das coisas. Comenius articula o pensamento medieval ao interesse moderno, desenvolvendo uma concepção humano-religiosa, que une as duas formas de produção da vida (GASPARIN, 1994).

Para Norbert Elias “[...] o estudo tornou-se um meio normal de progresso social para os filhos dos principais extratos urbanos [...]” (ELIAS, 1994b, p. 160), suplantando as hierarquias da nobreza e eclesiástica no governo. É em razão dessa transformação social que Comenius começa a pensar a educação para todos.

No livro *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*, Gasparin (1994) defende a ideia de que Comenius apreende o momento da transição social e elabora uma

didática que combina elementos do feudalismo à modernidade, do teórico ao prático e do religioso ao humano.

Situando-se na linha de passagem do feudalismo para o capitalismo, era um testemunho do embate que se travava no nível das idéias, quando o substrato que lhe dava sustentação era a transição entre dois modos de produção. Buscando manter equilíbrio, captava o novo com a forma velha; todavia, o novo conteúdo ia além da forma antiga. Neste caso, o que prevalecia era, sem dúvida, a nova realidade que extrapolava o recipiente que já não podia contê-la (GASPARIN, 1994, p. 51).

Segundo Gasparin (1994), Comenius não consegue abandonar a religiosidade para tratar das questões humanas. Assim, ao tratar do novo homem, necessário para o novo tempo, o pedagogo direciona seu discurso tendo Deus como arquétipo dessa nova estrutura. Mas sob outra perspectiva, as novas relações do trabalho burguês geravam uma nova explicação para as ações da comunidade. O centro das ações humanas não se preocupava com a conquista do paraíso, mas com a possibilidade de construí-lo na terra. “Comênio, mesmo sem se dar conta em plenitude dessa objetividade que perpassava toda a estrutura social, incorporava os seus valores” (GASPARIN, 1994, p. 51).

Para a formação desse novo homem, requerido pelas instalações dos novos processos da sociedade, Comenius produz a *Didáctica Magna*, distinguindo-se de outros pensadores de seu tempo pela expressão qualificativa. “A novidade está em que este conteúdo se reveste de uma nova forma, de uma *magna* amplitude, de uma dimensão universal” (GASPARIN, 1994, p. 53).

O documento comeniano revela seu destinatário na página de apresentação, que afirma:

“Didáctica Magna – Tratado da Arte de Ensinar Tudo a Todos – ou Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez” (COMÊNIO, 2015, p. 15).

Gasparin (1994) discorre acerca do elemento da contradição que se apresenta como “Arte de ensinar tudo a todos”, circunscrita apenas aos reinos cristãos. Assim,

o documento que se autolimita pleiteia a abrangência de toda a comunidade cristã reformada, uma vez que denomina como herege o papa e a Igreja sob seu pastoreio.

O documento se constitui de trinta e três capítulos, os quais Joaquim Ferreira Gomes, catedrático da Universidade de Coimbra, divide em quatro partes essenciais. A primeira parte, que abrange os capítulos I – VI, trata da divinização humana, apresentando os fundamentos teológicos e filosóficos da Educação. Nessa primeira parte do tratado, Comenius descreve o homem como a mais absoluta excelente criatura. Em razão disso, desenvolve a necessidade de formação para burilar essa criatura, para que revele todo o seu potencial.

A segunda parte envolve os capítulos VII – XIX. É consagrada aos princípios da didática geral e descrevendo a importância da educação escolar, respeitando as fases de desenvolvimento do indivíduo. Nessa parte, Comenius escreve em defesa da democratização do ensino, evocando a responsabilidade da escola de corresponder à sua finalidade, enquanto espaço de formação para a prática social.

A terceira parte compreende os capítulos XX – XXVI, tratando especificamente da didática em seu aspecto especial. Estes capítulos apresentam um conjunto de normas genéricas sobre o método para ensinar as ciências gerais, normas para o ensino das artes, línguas, moral e piedade. Dedicar um capítulo à disciplina para manter o bom funcionamento do ensino e rejeita o castigo como contribuição para a formação dos alunos.

A quarta parte, que se estende do capítulo XXVII – XXXI, apresenta o esboço de um plano orgânico de estudos e defende a gradação do ensino para o maior proveito do desenvolvimento nas diferentes fases de formação. Para a primeira infância, que se estende do primeiro dia de vida aos seis anos de idade, defende a Escola Materna; para a puerícia, dos sete aos doze anos, defende a Escola de língua nacional; para a adolescência, dos treze aos dezoito anos, a Escola de latim; e para a juventude, dos dezenove aos vinte e quatro anos, a Academia ou Universidade.

O desenvolvimento do ensino sob os aspectos de gradação é relevante para o boêmio, tendo em vista que, na primeira gradação, o regaço materno, os pequeninos começavam seus primeiros contatos com o mundo externo e, portanto, precisavam de apoio para contatar os objetos a sua volta e, assim, apropriarem-se dos primeiros rudimentos do saber, para que, nas outras fases da educação, pudessem ter uma base mínima de conhecimento, suficiente para respaldar os outros níveis do saber.

Na segunda graduação, denominada puerícia, a criança devia estabelecer as relações com sua língua, de modo a obter um bom preparo na formação de sua própria cultura, tendo em vista que a formação, em Comenius, voltava-se para a prática. Nesse sentido, estar bem preparado nos rudimentos de língua nativa significava estar pleno das condições necessárias para ter vida autóctone estabelecida.

A importância da língua materna no processo educativo corresponde ao que Elias (1994b) denomina de ação centrífuga e descentralizadora, quando as hierarquias dos suseranos e dos senhores feudais vão sendo suplantadas pelo poder da burguesia, que, por meio do desenvolvimento, requer a originalidade de um comércio que se centraliza em torno dos valores nacionais.

A terceira fase da educação compreendia a Escola latina e o ensino das sete artes liberais, de modo a contribuir para a formação naturalista de geógrafos, cronologistas, historiadores, moralistas e teólogos.

A universidade compreendia a formação de pessoas para cargos significantes. Gomes (2015) compreende e cita a intenção de Comenius que afirma ser próprio da academia formar os “engenhos mais selectos, a flor dos homens” (GOMES, 2015, p. 39) para atuar nos cargos da administração pública. Os demais níveis das graduações qualificavam homens para as profissões comuns, a exemplo da manufatura e do comércio, que requeriam uma forma de conhecimento básico.

Os elementos apresentados dispõem de um levantamento histórico do contexto vivenciado pelo pedagogo boêmio, que forneceu o substrato necessário para germinar e desenvolver a Didáctica Magna.

Na sequência deste texto, far-se-á a apresentação dos elementos pedagógicos dispostos por Comenius como necessários para transformar a educação, numa assertiva de que eles conduziram a escola para a realização de sua finalidade. Tais elementos, ora são apresentados por ele, ora por pesquisadores que apreenderam e analisaram seu pensamento expresso no documento.

### 4.3. ELEMENTOS PEDAGÓGICOS

Conhecido como pai da didática moderna, Comenius organizou sua escrita, com base em princípios pedagógicos considerados por ele fundamentais para dirigir a escola, a fim de atender às demandas históricas de seu tempo. Com base no

estabelecimento dessas concepções, Narodowski afirma que a escola cumpriria sua finalidade no que tange às prerrogativas universalistas de ensinar tudo a todos.

A razão de ser do ideal pansófico é a ausência daquilo que faz o homem ser homem. O discurso pedagógico comeniano tem sua razão de ser no ideal ao qual pretende chegar; sua meta desejada é a educação dos homens. Supor que os homens serão educados implica que tais homens carecem de humanidade, motivo pelo qual o discurso comeniano precisa desse ponto inicial de ausência de conhecimento (NARODOWSKI, 2006, p. 43).

A carência de humanidade é desenvolvida nos quatro primeiros capítulos de sua Didáctica. Nesses capítulos, o autor apresenta o homem como a obra mais excelente da criação e, por esse motivo, a finalidade de sua vida está fora da criação e se justifica na eternidade de Deus. Para tanto, a vida humana deve corresponder aos ideais da vida eterna. A caminhada humana para a vida eterna exigia autoconhecimento, autogoverno e autodirecionamento para Deus, pois, embora a semente da instrução, da moral e da religião estivesse naturalmente presente na gênese do homem, ele precisava da formação escolar para a germinação da semente e conseqüente manifestação das virtudes.

Gasparin (1994) descreve os elementos da caminhada humana em perspectiva da eternidade nos sentidos das duas naturezas. A primeira natureza se refere “[...] ao ‘nosso estado primitivo e fundamental’, isto é, à condição do homem antes do pecado, antes da corrupção. Esse estado é a essência do homem, que ele perdeu pelo ‘erro cometido pelo gênero humano por meio de nossos primeiros pais’” (GASPARIN, 1994, p. 76). A segunda natureza diz respeito à providência universal de Deus que atua sobre a alma humana, auxiliando-a no cumprimento da finalidade de vida à que está destinada (GASPARIN, 1994).

[...] o objetivo da sabedoria divina foi nada fazer em vão, isto é, nem sem qualquer finalidade, nem sem os meios adequados para conseguir esse fim. Por conseqüência, tudo o que existe, existe para qualquer fim, e para que o possa atingir foi dotado dos necessários órgãos e auxílios; mais ainda, foi dotado também de uma verdadeira tendência, a fim de que nunca seja impelido para o seu fim contra a sua vontade e com relutância, mas antes com prontidão e com prazer pelo instinto da própria natureza, de modo que, se disso é mantido afastado, advenha o sofrimento e a morte (COMÊNIO, 2015, p. 102).

Considerando a necessidade da germinação das sementes para o fim proposto, Comenius discute a importância dos subsídios educacionais para atendimento das crianças, considerando, por meio delas, maior possibilidade de alcançar as metas superiores. Sobre isso, Narodowski (2006) menciona que é na infância que se encontram as bases para se alcançar o objetivo da vida superior. A importância da infância no discurso comeniano está locada no fato de ela ser necessariamente um ponto de partida.

Comenius abstrai da infância todas as suas características sociais, raciais, de gênero, para dotá-la de iguais possibilidades de educabilidade: o homem, seja qual for sua condição, é educável. Nesse sentido, a infância é um elemento constante, e é suficiente dizer, como faz Comenius, que ela condensa toda a potencialidade para aprender o que os critérios de graduação, ordem e racionalidade presidirão o processo de seu amadurecimento (NARODOWSKI, 2006, p. 46, 47).

A infância como ponto de partida para o regresso ao estado original está na afirmação de que: “[...] as criancinhas têm todas as faculdades mais simples e mais aptas para receber os remédios que a misericórdia divina oferece para a cura das coisas humanas, em estado tão deplorável” (COMÊNIO, 2015, p. 64). Enquanto que o indivíduo adulto dispõe da dificuldade do hábito, que o torna mais difícil de educar pelo fato de ter sido mal-educado (COMÊNIO, 2015).

Seguindo suas ideias pedagógicas, Narodowski (2006) levanta a necessidade de ajustar a educação à condição específica do educando para tornar a absorção do ensino mais fácil. Assim, começar pela língua nativa da criança, apresentando os elementos de sua familiaridade, proporciona melhores possibilidades de desenvolvimento.

Outro elemento de sua pedagogia consiste na homogeneização da classe de estudos. O direcionamento do ensino encontra conforto na possibilidade da utilização da linguagem homogênea, uma vez que seus interlocutores também estão representados pelas mesmas condições de aprendizagem na infância (NARODOWSKI, 2006).

No nível dos estabelecimentos de ensino, essa uniformidade implica a homogeneidade na oferta dos conteúdos de aprendizagem, não só num mesmo estabelecimento, mas também entre os estabelecimentos análogos. Em outras palavras, o fato de que todos aprendam ao

mesmo tempo e sob a tutela de um professor gera a necessidade de unificar os conteúdos do ensino, tanto no nível de cada instituição quanto no nível do sistema. Essa é uma das consequências mais importantes de pôr em prática a instrução simultânea coordenada sistematicamente. Os temas a serem tratados e os conteúdos a serem ministrados devem ser programados, todos eles, de modo unificado, para que não seja possível colocar em questão nenhum dos níveis da simultaneidade, e tudo deve ser sequenciado para que não se contradiga o princípio da graduação (NARODOWSKI, 2006, p. 70).

O princípio pedagógico destacado pelo autor vai ao encontro dos argumentos apresentados no esboço do plano orgânico dos estudos, que defende a graduação do ensino, visando ao melhor proveito para cada grau da educação.

Todos os ramos principais que uma árvore virá a ter, ela fá-los despontar do seu tronco, logo nos primeiros anos, de tal maneira que, depois, apenas é necessário que eles cresçam e se desenvolvam. Do mesmo modo, todas as coisas, em que queremos instruir um homem para a utilidade de toda a vida, deverão ser-lhe plantadas logo nesta primeira escola. Que isto é possível, tornar-se-á claro a quem percorrer todos os gêneros de estudos (COMÊNIO, 2015, p. 415).

Como uma árvore, cujos galhos dependem da seiva conduzida pelo tronco, a educação nos diferentes graus depende daqueles princípios estabelecidos na primeira escola, que continua subsidiando o desenvolvimento das diferentes etapas dos saberes. A analogia compreende o modelo didático utilizado por Comenius, o qual utiliza o desenvolvimento arbóreo para mostrar a semelhança com o desenvolvimento educacional apresentado na escola.

Nesses capítulos de apresentação do plano orgânico, Comenius desenvolve um detalhado levantamento dos saberes que deverão constar no currículo. De modo sintético, apresentaremos uma síntese do conteúdo curricular, objetivando marcar as ideias de graduação e simultaneidade.

Encabeçando as disciplinas do currículo está posta a Metafísica, que, ao considerar o contato da criança com o objeto, afirma que o processo de apreensão é confuso e que os sentimentos apenas advertem que alguma coisa existe, mas é aos poucos que se pode distinguir a forma do objeto e as suas relações com a vivência.

Na sequência, o currículo apresenta as Ciências Físicas, considerando que a partir dos seis anos, a criança já se orienta pelas relações com os elementos dessa disciplina. Ato contínuo, o currículo se compõe pela Óptica, que considera a idade da criança capaz de distinguir e designar as variações da luz.

Sob as afirmações dessas capacidades, considera-se a criança em condições de conhecer os fundamentos da Astronomia. Sob as orientações da Astronomia, pode-se julgá-la apta para a disciplina de Geografia, Cronologia e História. A sequência é composta pelas disciplinas de Aritmética, Geometria, Estática, Artes Mecânicas, Dialética, Gramática, Retórica, Poesia, Música, Economia, Política e Moral.

Comenius desenvolve, do capítulo XXVIII ao XXXI da Didática Magna, uma pormenorizada enumeração dos saberes que deverão ser transmitidos, levando sempre em conta as operações da graduação e simultaneidade. Resulta disso que aquilo que ele produziu foi um currículo unificado para o ensino, em um determinado espaço territorial. E indo além, poder-se-ia dizer que a própria Didática Magna corresponde ao conceito atual de currículo ou “delineamento curricular”: estabelecem-se objetivos, estratégias metodológicas; estipulam-se mecanismos de administração e controle; e, finalmente, delimitam-se os conhecimentos que deverão ser distribuídos aos alunos (NARODOWSKI, 2006, p. 70).

No processo de apropriação do conhecimento transferido pelas disciplinas do currículo, o pai da didática considera os sentidos como elemento fundante do desejo do conhecimento. Ao tratar da tendência inata de procurar a forma de vida original, Comenius acredita que:

“[...] à alma racional que habita em nós, foram acrescentados órgão e como que emissários e observadores, com a ajuda dos quais, ou seja, da vista, do ouvido, do olfato, do gosto e do tacto, ela procura chegar a tudo aquilo que se encontra fora dela, de tal maneira que, de todas as coisas criadas, nada pode permanecer-lhe escondido. Uma vez que, portanto, no mundo visível, nada há que se não possa ver, ou ouvir, ou apalpar, e, por isso, que se não possa saber o que é e de que natureza é, daí se segue que não existe no mundo que o homem, dotado de sentidos e de razão, não consiga apreender (COMÊNIO, 2015, p. 104, 105).

Na análise dessa proposição comeniana, Narodowski (2006) afirma que o germe do entendimento é natural e se processa à maneira racional. Para o pedagogo, os elementos responsáveis pelo entendimento possuem bases inatas que precisam ser potencializados pela educação para se desenvolverem. Razão consistente para sustentar o argumento do conhecimento universal apresentado pela *pampaedia*, que despertará os sentidos humanos para a apreensão do mundo de suas vivências.

Os sentidos estão circunscritos ao modelo de didática da natureza. Gasparin mostra que “[...] cada ser foi dotado dos órgãos e dos auxílios necessários e de uma tendência própria, realizando assim com prazer a sua finalidade, segundo o instinto próprio de sua natureza” (GASPARIN, 1994, p. 76). É por meio dos sentidos que o ser humano estabelece suas primeiras relações com a sociedade. Portanto, é a primeira forma de desenvolvimento da instrução, da moral e da religião.

Os elementos acima mencionados que dispõem a analogia do desenvolvimento humano e a árvore estão para a formação do conceito de gradação e simultaneidade. A abordagem desses conceitos encontra suporte no capítulo XIII que alega que “O fundamento da reforma das escolas é a ordem exacta de tudo”.

Piaget assente com esta alegação ao afirmar que:

É a ordem das coisas que constitui o verdadeiro princípio educador, mas é uma ordem ativa, e o educador só poderá cumprir seu papel se permanecer um instrumento nas mãos da natureza. A educação, então, incorpora-se ao processo formador que anima todos os seres, sendo apenas um dos aspectos desse vasto desenvolvimento (PIAGET, 2010, p. 15, 16).

A ordem é fator preponderante para se alcançar o fim último da vida. Pelo princípio da ordem, desenvolvemos a habilidade de compreensão do simples ao complexo, pois é por meio da apropriação do simples que se ganham os elementos necessários para compreender e apreender as coisas complexas de ordem da natural e técnica.

Comenius afirma que:

Se procurarmos que é que conserva no seu ser o universo, juntamente com todas as coisas particulares, verificaremos que não é senão a ordem, a qual é a disposição das coisas anteriores e posteriores, maiores e menores, semelhantes e dissemelhantes, consoante o lugar, o tempo, o número, as dimensões e peso devido e conveniente a cada uma delas. Por isso, alguém disse, com elegância e verdade, que a ordem é a alma das coisas. Com efeito, tudo aquilo que é ordenado, durante todo o tempo em que conserva a ordem, conserva o seu estado e a sua integridade; se se afasta da ordem, debilita-se, vacila, cambaleia e cai (COMÊNIO, 2015, p. 181).

Em defesa da ordem, o autor levanta uma série de perguntas em que necessariamente obterá a resposta, ordem. Da série, a primeira pergunta busca responder o que é que faz com que o mundo seja o mundo e se mantenha na sua

plenitude? A sequência é formada pelas seguintes questões: Que é que faz correr, de modo tão ordenado e sem qualquer confusão, de século em século, o tempo dividido, com tanta precisão, em anos, meses e dias? Que é que faz com que as abelhas, as formigas e as aranhas executem trabalhos tão exactos e precisos que a inteligência do homem encontra matéria mais para admirar que para imitar? Que é que faz com que o corpo humano seja um organismo tão maravilhoso que pode realizar um número de acções quase infinito, embora não seja dotado de instrumentos infinitos? Que é que faz com que um só espírito, infundido no corpo, baste para governar todo o corpo e, ao mesmo tempo, para realizar tantas acções? Que é que faz com que um só homem, rei ou imperador, possa governar povos inteiros? Que é que permitiu Hierão, sozinho, pudesse lançar ao mar uma mole<sup>21</sup> tão grande que tantas centenas de homens haviam tentado em vão mover?

Como uma pausa para lembrar a importância da ordem, mas no mesmo seguimento das perguntas, faz a afirmação da presença da ordem, para que o canhão surtisse o efeito esperado nas ocasiões de guerras. O questionamento é retomado para descobrir a causa da perfeição da arte tipográfica, pela qual os livros são multiplicados rápida, elegante e corretamente.

Para tratar do domínio das artes mecânicas, ele pergunta o que é que faz com que um carro, ou seja, a madeira e o ferro, vá tão veloz atrás dos cavalos que correm à frente e sirva tão bem para transportar homens e coisas pesadas? Que é que faz com que os homens subam para um pedaço de madeira e, confiando-se ao mar furioso, aventurem-se até aos antípodas e regressem sãos e salvos? Qual, enfim, a razão por que no relógio, instrumento que mede o tempo, o metal, trabalhado e ligado de várias maneiras, produz movimentos espontâneos e, assim, marca harmonicamente os minutos, as horas, os dias, os meses e até, talvez, os anos, e não só nos permite ver, mas até nos permite ouvir, mesmo de longe e às escuras, que horas são? Mas agora, que força oculta anima o relógio?

Para todas essas perguntas, a ordem se estabeleceu como a resposta que deu sentido para todos os elementos questionados. Sem ela, não haveria funcionalidade em nada. Segundo Narodowski (2006, p. 43), Comenius persegue o princípio da ordem em tudo, pois

---

<sup>21</sup> Substantivo feminino: grande massa informe, construção maciça, enorme (FERREIRA, 2003, p. 502).

Esse é o princípio inerente à natureza das coisas pelo qual Comenius guia todas as suas regras. Esse é o fim, a meta desejada, a idéia condutora de todo o seu discurso. Nesse sentido, o homem será formado procurando, também, uma ordem adequada.

A ordem é um princípio estabelecido por Comenius para alcançar os objetivos estabelecidos em seu programa de trabalho didático. Os modelos didáticos empregados por ele representam essa ordem. A natureza, o relógio e a tipografia são elementos que expressam o desenvolvimento das coisas simples e naturais para as coisas complexas e técnicas.

Após tratar da naturalidade que envolve o desenvolvimento da ordem pela analogia com a natureza, o reformador cristão avança para o modelo das artes como proposta de gradação e complexidade do ensino com bases nas criações humanas (GASPARIN, 1994).

Dentre as criações humanas, expressas pela arte, para exemplificar seu método de ensino, o relógio é aquele elemento de encanto para Comenius. Com base no movimento do universo, o relógio é capaz de reproduzir a exata dinâmica dos astros, proporcionando aos homens uma nova forma de orientação, sem precisar dos astros para os orientar.

Sobre esse encantamento, Gasparin (1994) observa que o apreço comeniano destaca duas percepções sobre o objeto, uma subjetiva, que destaca a orientação do objeto pelos princípios da natureza, e outra objetiva, que fala do relógio como uma produção social que expressava a inteligência humana capaz de alterar as relações de trabalho.

A tipografia representa o próximo modelo didático. “O novo protótipo da arte de ensinar é uma produção, uma criação puramente humana, social, histórica” (GASPARIN, 1994, p. 83). Ela proporciona um maior fluxo de produção, em escala de perfeição simétrica, que o copista não poderia desenvolver mesmo com muita habilidade. A imprensa revoluciona a produção dos escritos em larga escala, assegurando qualidade e redução do tempo no que tange à propagação das ideias contidas nos materiais.

Desejamos que o método de ensinar atinja tal perfeição que, entre a forma de instruir habitualmente usada até hoje e a nova forma, apareça claramente que vai a diferença que vemos entre a arte de

multiplicar os livros, copiando-os à pena, como era uso antigamente, e a arte da imprensa, que depois foi descoberta e agora é usada. Efetivamente, assim como a arte tipográfica, embora mais difícil, mais acomodada para escrever livros com maior rapidez, precisão e elegância, assim também, este novo método, embora a princípio meta medo com suas dificuldades, todavia, se for aceite nas escolas, servirá para instruir um número muito maior de alunos com um aproveitamento muito mais certo e com maior prazer, que com a vulgar ausência de método [...]” (COMÊNIO, 2015, p. 455).

Comenius estabelece requisitos gerais para ensinar e aprender com segurança, de modo que os resultados na educação se mostrem efetivos. O pensador da Didáctica apresenta nove fundamentos, pautados na analogia da natureza, para assegurar bons resultados.

Tal como a semente que se lança ao chão e, na viração da noite, cresce espontaneamente, Deus proporcionará a germinação da semente e o crescimento da planta, sem que os homens se apercebam do processo. Ao educador, cabe cumprir religiosamente sua função de transmitir o conhecimento na determinada área de seu conhecimento. Ao mestre do ensino, também se reserva a tarefa de regar suas sementes para viabilizar o desenvolvimento e a nutrição da plantinha, que romperá o solo no momento certo.

A seguir, listaremos os fundamentos na ordem em que se apresentam e sua relevância no processo de ensinar e aprender. O primeiro fundamento consiste na assertiva de que a natureza espera o momento favorável. Esse fundamento constrói sua analogia na reprodução das aves, que instintivamente, evitam o frio para a procriação de sua espécie, e do jardineiro, que não planta durante o inverno, nem no verão ou outono, mas na primavera, quando há maior circulação de seiva pelas raízes. De igual modo, utiliza o exemplo do carpinteiro e do jardineiro para mostrar que eles se planejam para o tempo favorável. Assim, conclui que a formação do homem deve iniciar na primavera da vida, na puerícia, pois a seiva dos bons hábitos podem veicular com maior eficácia.

O segundo fundamento se estabelece quando a natureza prepara a matéria, antes de começar a lhe introduzir uma forma. A ave, para produzir os seus filhotes, primeiro desenvolve o embrião, depois constrói o ninho, onde finalmente põe os ovos e os choca. De igual modo, o arquiteto que levanta os materiais necessários e os deixa a seu acesso, para que, iniciando a obra, não tenha que interromper para providenciar a matéria prima de seu trabalho. O pintor prepara a tinta, toma os pincéis às mãos e,

finalmente, desenvolve sua obra. O jardineiro também deixa às mãos todos os utensílios necessários para começar e terminar sua jardinagem sem precisar interromper. As analogias desse fundamento são utilizadas para construir o ideário de que é necessário ter às mãos os livros e todos os materiais sobre os quais a educação se faz.

Na terceira fundamentação, ele argumenta que a natureza toma um sujeito apto para as operações que ela quer realizar ou, ao menos, prepara-o para tornar-se apto para isso. A ave, o arquiteto, o pintor e o jardineiro utilizam os materiais cujas condições podem produzir o resultado que almejam. Destacamos a atitude do pintor, que, ao perceber que a tela não se encontra em condições de uso, primeiro se demora em dar a ela as condições, por meio da lixa, para que possa utilizá-la na sua próxima pintura. O educador deve, portanto, libertar suas crianças de toda forma de impedimento, para que elas possuam as virtudes necessárias para se tornarem alunos exemplares.

O quarto fundamento é pensado para mostrar que a natureza não realiza as suas obras na confusão, mas procede distintamente. Das quatro analogias, utilizaremos o arquiteto para afirmar que, quando se lançam os fundamentos, não se constroem simultaneamente as paredes ou o teto, mas se faz cada coisa no tempo e lugar devido. A confusão que imperava na escola era decorrente do ensino de muitas coisas simultaneamente. Comenius destaca que os professores devem ensinar apenas uma matéria de cada vez.

No quinto fundamento, encontramos que a natureza começa cada uma de suas operações pelas partes mais internas. O jardineiro, por exemplo, não se preocupa em regar os ramos, mas as raízes, que conduzirão os nutrientes para todos os galhos de seu corpo. O exemplo conduz o educador primeiramente a formar a inteligência, para que haja compreensão das coisas.

O sexto fundamento afirma que a natureza começa todas as suas obras pelas coisas mais gerais e acaba pelas mais particulares. O ovo, para produzir a ave, pelo processo do aquecimento, produz uma rede de veias que distribuirá os elementos necessários para a formação de cada parte do corpo da avezinha. A criança deve receber primeiramente os fundamentos de uma instrução universal, pois é por meio dela que cada uma das disciplinas específicas criam suas bases.

No sétimo fundamento, encontramos que a natureza não dá salto, mas procede gradualmente. Assim, é a avezinha que cumpre todas as etapas do desenvolvimento,

até que haja condições de romper sua prisão, para gozar de liberdade. Do mesmo modo, a totalidade dos estudos em classe deve proporcionar a ruptura das cadeias e proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

No oitavo fundamento, a natureza, quando empreende um trabalho, não o abandona senão depois de o haver terminado. O exemplo do pintor serve como lição de perseverança, pois, quando começa sua tela, prossegue até o fim, na busca da melhor harmonia para a sua arte. Os que participam da educação como estudantes devem permanecer nesse espaço até se tornarem homens instruídos.

A natureza evita diligentemente as coisas contrárias e prejudiciais, discorre o nono fundamento. O arquiteto provê as condições de abrigo necessárias para que os materiais de seu trabalho estejam sempre protegidos das intempéries. Do mesmo modo, o professor deve cercar os seus aprendizes de conhecimentos correspondentes àquela classe.

Em vistas desses fundamentos, a professora Bárbara (2010, p. 92) afirma que Comenius “[...] propõe que os conteúdos sejam equivalentes a cada etapa da vida dos alunos; que sejam respeitadas suas idades e sua preparação para receber o conhecimento correspondente ao seu entendimento”.

Comenius assegura que, por meio desses nove fundamentos, seria possível ensinar e aprender com facilidade, pois cada uma dessas propostas garante à natureza seu desenvolvimento natural. De igual modo, a educação, observando os parâmetros, garantiria sucesso para todo o processo.

Quando se observa que a Didáctica elaborada por Comenius, pretendida como plano educacional para a sociedade emergente, encontra-se respaldada pelo desenvolvimento da metodologia científica, compreende-se sua opção por um plano minuciosamente apresentado. Seu detalhamento responde, por meio dos métodos, evidentes no contexto, os caminhos para garantir resultados promissores para a educação de seu tempo.

Tendo levantado na pesquisa os elementos descritivos e pedagógicos da Didáctica Magna, bem como da *Ratio Studiorum*, passaremos a analisá-los por meio da comparação, a fim de estabelecer as diferenças e semelhanças entre esses documentos de importância histórica para a educação.

## 5. *RATIO STUDIORUM* E DIDÁCTICA MAGNA: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

Esta seção se ocupará da análise dos elementos pedagógicos e pedagogizantes da *Ratio Studiorum* e da Didáctica Magna, com o objetivo de compará-los. A análise comparativa será sucedida pela análise teórica dos Processos Civilizadores de Norbert Elias, que servirá para leitura das diferenças e semelhanças entre esses documentos educacionais do século XVI e XVII.

Os elementos pedagógicos dos documentos destinam-se à formação do novo homem desenhado para o tempo moderno. O primeiro é direcionado pela perspectiva cristã católica e o segundo, pela cristã protestante. Os elementos pedagogizantes serão lidos à luz de Norbert Elias, que apresenta a civilização como um processo de controle e autocontrole, desencadeado pelo entrelaçamento das teias de relações, formando um código de conduta que anestesia as pulsões naturais e possibilitam a vida em sociedade. A conduta sintonizada nessa cadeia de interdependência confere ao homem os princípios de uma segunda natureza, com status de moderna e civilizada.

O levantamento dos elementos pedagógicos para a comparação está respaldado pelas teses de Vitalino Cesca, *Fundamentos teológico-filosóficos da Ratio Studiorum*, e João Luiz Gasparin, *Comênio: ou da arte universal de ensinar tudo a todos totalmente* e *Comênio: a emergência da modernidade na educação*. Dos elementos comparativos, destacam-se os fundamentos teológicos e filosóficos e a natureza dos meios educativos.

### 5.1. FUNDAMENTOS TEOLÓGICOS E FILOSÓFICOS

Para uma compreensão assertiva dos princípios que regulam o ideal educativo da *Ratio Studiorum* e da Didáctica Magna, há que se compreender os fundamentos teológicos e filosóficos de seus autores. Os fundamentos orientam e justificam a escrita em cada um de seus aspectos, revelando a cosmovisão e o papel do homem junto ao mundo.

### 5.1.1. Fundamentos teológicos e filosóficos da *Ratio Studiorum*

Em meio às transformações teológicas e filosóficas que ocorriam no contexto do Renascimento, Santo Inácio definiu-se por São Tomás de Aquino e Aristóteles. Para justificar essas escolhas, Vitalino Cesca (1996) apresenta o argumento de que a Espanha, local de seu nascimento, sustentava o ensino escolástico com base aristotélica-tomista e, por conseguinte, seus educandos seriam ensinados segundo esses princípios. Além disso, estava convicto da perenidade da filosofia, sobretudo, no que tange à lógica formal (emprego da razão) e a valorização do livre arbítrio.

Na *Ratio Studiorum*, encontra-se bem definida a opção por São Tomás e Aristóteles, de modo a explicitar nas regras ao Provincial a importância em dar preferência por professores que apresentassem consideração e afinidade pelo Santo, quanto à ocupação de vagas à cadeira de Teologia (RATIO STUDIORUM, 2009). Nas regras estabelecidas ao Prefeito de Estudos, destaca-se a Suma Teológica para os teólogos, e Aristóteles para os filósofos (RATIO STUDIORUM, 2009). Aos professores de Teologia Escolástica, regula-se que “[...] os Nossos seguirão inteiramente a doutrina de São Tomás, e considerá-lo-ão como seu próprio mestre” (RATIO STUDIORUM, 2009, p. 120).

Os professores seriam responsáveis por trabalhar o conteúdo da Suma no intervalo dos quatro anos do curso, respeitando as divisões da matéria conforme disposição nas regras destinadas a eles. Aos alunos que, na busca pelo aprimoramento teológico, optavam por um biênio de estudo privado em teologia, destacava-se a regra de que nunca deviam “[...] deixar de observar, com toda diligência, as determinações da Companhia sobre a fidelidade à doutrina de São Tomás” (RATIO STUDIORUM, 2009, p. 240).

À cadeira de Filosofia, dispõe-se a regra de não se afastarem de Aristóteles, a não ser em matéria que possa contradizer a fé. No segundo ano do curso, o conteúdo de Metafísica era orientado exclusivamente pela opinião do filósofo. A preferência se cristaliza na regra que fixa que a ausência de seus textos produz uma filosofia deficiente e mutilada (RATIO STUDIORUM, 2009). Sua importância é ressaltada nas regras de Filosofia Moral, quando afirma que os principais capítulos dessa disciplina encontram-se fundamentados nos dez livros da “Ética” de Aristóteles.

Destacadas as partes do documento que lançam luz à relevância de São Tomás de Aquino e Aristóteles como fundamento teológico e filosófico, procura-se

compreender as concepções, para que se possa entender melhor o desenvolvimento educacional presente na *Ratio Studiorum*.

Aristóteles desenvolveu, nos tratados de Metafísica, uma filosofia que considerou a existência do ser pela composição de matéria e forma, respectivamente, ato e potência. Desta forma, o ser se compunha daquilo que era enquanto matéria, mas também por aquilo que ele tinha potência para ser. No homem, a matéria corresponde ao corpo e a forma, à alma espiritual, que formam uma única substância indivisível. A alma tem função intelectiva e, portanto, tem o papel de direcionar, em sabedoria, os apetites para o supremo bem.

Aristóteles atribui o primado à inteligência sobre a vontade e todos os apetites sensíveis. É a inteligência que indica à vontade a ordem dos seres, de acordo com o grau de bondade que cada um realiza. A vontade deve então estar subordinada à inteligência; por ela deve orientar-se e não pelos apetites sensíveis; a estes ela deve ordenar de acordo com os ditames da inteligência (CESCA, 1996, p. 61).

Para o filósofo, o primado do intelecto prático que se converge em inteligência tem a responsabilidade de dirigir as vontades e os demais apetites, ordenando-os e integrando-os à personalidade humana. Assim, a tarefa de aperfeiçoamento ético se direciona naturalmente para o bem, como é de sua natureza.

A disposição da vontade e dos apetites à inteligência deve se dar numa prática constante da virtude, de modo que se desenvolva o hábito e, conseqüentemente, faça surgir uma segunda natureza.

No aproveitamento dessas discussões filosóficas, São Tomás de Aquino desenvolve a teoria das “duas ordens”. No desenvolvimento dessas teorias, o teólogo argumenta que a salvação do homem depende da cooperação entre a ordem natural e a sobrenatural.

Na onisciência e presciência divina, o homem foi criado participante da extensão da essência divina, particularidade que concorreria na busca pela verdade e bondade. Dessa maneira, o homem depende de seu Criador como causa eficiente principal, uma vez que todas as coisas criadas aspiram para Ele. Para Cesca (1996, p. 78), o homem

Depende de Deus enquanto Causa Final, porque o objeto da inteligência é a verdade; e da vontade é o bem. E o que a inteligência busca é a verdade toda, completa, total, sem nenhuma brecha de

falsidade. E o que a vontade quer é o bem absoluto, perfeito, sem nenhum defeito.

Na distinção das duas ordens, Deus é o primeiro motor, o ser perfeito, o supremo bem. Assim, distingue-se como Causa Eficiente Principal, pois tudo move para si. No processo, o homem, criatura dependente, é atraído para o verdadeiro bem, por ser ele mesmo a causa eficiente instrumental. Para São Tomás, a Causa Eficiente Principal concede, por meio de Cristo, a graça, para que os homens tenham condições favoráveis para o desenvolvimento das virtudes, usando da inteligência para a promoção dos bons hábitos que auxiliam o aperfeiçoamento ético e a prática da santificação.

Foi com base nos fundamentos filosóficos e teológicos de Aristóteles e de São Tomás, respectivamente, que Santo Inácio hasteou a bandeira da Companhia de Jesus. Cesca (1996, p. 103) reitera a convicção de Loyola pela perenidade de Aristóteles dizendo que a “[...] Lógica aristotélica era um caminho seguro na busca pela verdade e uma poderosa arma contra quaisquer adversários [...]”. Reitera, também, “A valorização da natureza humana, da capacidade do livre arbítrio, da força de vontade [...] (CESCA, 1996, p. 103), presentes na teoria tomista e experimentada nos exercícios espirituais de Santo Inácio, desde o período de convalescença, após a batalha de Pamplona.

Sobre os Exercícios Espirituais, Monteiro (2011) afirma que esses são produtos da experiência sacrificante de Loyola, o qual, por meio de muitas horas de orações e de muitas penitências, buscava vencer a si mesmo sem se deixar levar por qualquer afeição desordenada.

Na *Ratio Studiorum*, encontramos a síntese dos fundamentos teológicos e filosóficos, no que tange ao ato e à intenção, expressos nos exercícios de submissão da vontade e dos demais apetites à obediência às autoridades, utilizando-se do crivo da sabedoria. Isso pode ser observado na *Ratio* quando prescreve regras às diversas categorias escalonadas na Companhia.

Tendo demarcado as opções teológicas e filosóficas da *Ratio Studiorum*, passa-se a pensar nas implicações dessas bases quanto à compreensão de Inácio no estabelecimento de sua visão de homem. Tendo por cosmovisão o teocentrismo, Loyola direciona seu discurso mostrando que Deus é o ponto de referência para tudo.

“Ele é o Ser absoluto, o Fim Último para onde o homem e todos os seres convergem” (CESCA, 1996, p. 160).

A afirmação corrobora para a constituição do lema da Companhia, o qual afirma que suas ações devem contribuir “para a maior glória de Deus”. Com base no lema e no disposto no primeiro parágrafo da primeira regra que afirma que o ministério mais importante confiado à Companhia era a transmissão ao próximo de todo ensinamento, para que este pudesse ser movido ao conhecimento e amor do Criador e redentor.

A visão que se estabelece de homem é a de criatura que se move naturalmente para Deus e que, ajudado pela educação, desenvolverá as potencialidades para que foi destinado. Essa visão encontra respaldo nas obras de São Tomás de Aquino, legitimadas ao uso pelo Concílio de Trento, e na teoria aristotélica, também referenciada pelo mesmo Concílio.

### **5.1.2. Fundamentos teológicos e filosóficos da Didáctica Magna**

Ao analisar a Didáctica Magna, percebe-se uma diferença, se comparada à *Ratio Studiorum*, pois ela não dispõe dos fundamentos de forma explícita, como fez Loyola. No campo dos fundamentos teológicos, não se encontram bases explícitas de nenhuma teoria, por menção de nomes de teóricos que tenham servido de bases para as reflexões de Comenius. Entretanto, isso não serve de argumento para afirmar que o autor estava desprovido de fundamentos teológicos na organização de seu discurso.

Em análise do pensamento comeniano, Gasparin (2011) propõe que o pensamento filosófico de Comenius era delineado pelo Bíblia, nos discursos do Antigo e do Novo Testamento. Seu posicionamento teológico fora orientado pelo discurso dos reformadores, uma vez que, após concluir o ensino secundário, matriculou-se na Universidade Calvinista de Herborn, em Nassau, na Alemanha (GASPARIN, 2011).

A primeira parte da Didáctica Magna, que compreende os capítulos I – VI, destina-se a tratar dos fundamentos teológicos e filosóficos da Educação. Gomes (2015), da Faculdade de Letras de Coimbra, afirma que esses capítulos se encontram baseados, sobretudo, nas Sagradas Escrituras, especialmente para desvelar sua concepção de homem e sua finalidade dentre as demais obras da criação.

Os fundamentos filosóficos diferem daqueles encontrado na *Ratio*, uma vez que não opta por um teórico apenas. Para fundamentar a visão criacionista do homem,

Comenius se orienta pelas Escrituras Sagradas e busca respaldo na filosofia antiga, presente nos pensamentos de Aristóteles, Platão, Sêneca e Quintiliano, e ainda se respalda na nova filosofia renascentista e humanista, presente nos discursos de Bacon, Campanella, Cusanos, Vives, Bodin, Andreae, Alsted, Ratichius, Lutero e Erasmo (GASPARIN, 2011).

Ao utilizar-se de filósofos, cujas teorias divergem, transparece que sua organização filosófica se estrutura em torno da visão criacionista de homem. Esta visão afirma que o homem fora criado para um propósito de excelência, e, partindo-se dele, constroem-se diretrizes educacionais, visando descobrir os diferentes modos pelos quais Deus possibilita ao homem o desfrute da vida eterna. Quando cita os filósofos antigos, percebe-se que o pai da didática não está preocupado em organizar seu pensamento sobre o crivo desses filósofos, mas os utiliza em pequenos excertos, desconexos de suas teorias, para validar sua filosofia de que a vida terrena era apenas uma preparação para a vida eterna. Essa análise permite inferir que a filosofia comeniana está norteadada, em sua premissa, pelos pressupostos bíblicos que servem de embasamento para a teoria criacionista.

No primeiro capítulo da Didáctica, Comenius organiza seu discurso para mostrar que “o homem é a mais alta, a mais absoluta e a mais excelente das criaturas”. O autor se utiliza da máxima de Pítaco, um dos sete sábios da Grécia Antiga, “conhece-te a ti mesmo”, para desenvolver suas crenças de que a humanidade fora criada com um propósito bem definido por seu Criador. A frase do sábio estava disposta no templo de Apolo em Delfos, como uma afirmativa dos deuses para direcionar os homens.

A Didáctica esclarece que a frase estava aplicada num espaço fictício, mas que, em seu tempo, a frase ecoava como uma voz vinda do céu e registrada nas Escrituras, denotando o sentido de que, conhecendo a divindade, o homem conheceria a si mesmo. Para desenvolver o argumento, Comenius lembra a passagem de um salmo bíblico, para explorar a finalidade do homem determinada por seu Criador. Em releitura ao Salmo 8, ele registra a fala do Criador afirmando que:

Com efeito destinei-te a compartilhar comigo da eternidade; para teu uso, preparei o céu, a terra e tudo o que neles está contido; só em ti juntei, ao mesmo tempo, todas as prerrogativas, das quais as outras criaturas apenas têm uma: o ser a vida, os sentidos e a razão. Fiz-te soberano das obras das minhas mãos, e coloquei tudo a teus pés, as ovelhas, os bois e os outros animais da terra, as aves do céu e os

peixes do mar, e desta maneira coroei-te de glória e de honra (Salmo 8, 6-9) [...]. Deves, portanto, compreender que és o protótipo, o admirável compêndio das minhas obras, o representante de Deus no meio delas, a coroa da minha glória (COMÊNIO, 2015, p. 81, 82).

Após evidenciar que o homem é a coroa e obra-prima da criação, o pastor pedagogo organiza seu discurso para evidenciar, especialmente, àqueles encarregados pela educação dos homens, suas responsabilidades de empregar todos os meios possíveis para que o educando pudesse compreender sua sublimidade ante às demais obras da criação (COMÊNIO, 2015).

O discurso de Comenius sobre a concepção de homem que busca fundamentação no sábio grego e nas passagens bíblicas não se distancia da concepção de homem que transparece em Loyola, uma vez que ambos partem de uma visão teocêntrica e criacionista.

Da concepção de homem, Comenius passa a afirmar, no capítulo II, que “o fim último do homem está fora desta vida”. A afirmação se vale da razão para desenvolver a ideia de que a coroa da criação está destinada a um fim mais excelente que as demais criaturas. Após formar o homem, com suas próprias mãos, Deus insuflou-lhe por alma uma parte de si mesmo. O elemento recebido da divindade diferencia o homem dos demais seres criados, e este passa a desfrutar da eternidade. O discurso se modela para afirmar que esse elemento divino presente nos homens, quando de sua morte, confere-lhe o direito de voltar a Deus, podendo gozar de sua glória eternamente.

Ao declarar os fins eternos do homem, o pensador desenvolve, no capítulo III, a ideia de que “esta vida não é senão uma preparação para a vida eterna”. Ao dizer que esta vida é um prêmio da vida verdadeira, Comenius desenvolve os conceitos de que a vida terrena era apenas uma preparação para a vida futura, daí dizer que “[...] não é de admirar que a alma se sirva do corpo para conseguir aquelas coisas que lhes serão úteis para a vida futura. Apenas feitos estes preparativos, emigramos daqui, porque nada mais temos aqui a fazer” (COMÊNIO, 2015, p. 90). Ao analisar o capítulo, pode-se observar que, após trabalhar a visão de homem, o pai da Didática passa a preparar os argumentos para mostrar a importância da educação para adquirir as virtudes essenciais para desfrutar da vida eterna.

No capítulo IV, denominado de “os graus da preparação para a eternidade são três: conhecer-se a si mesmo (e consigo todas as coisas), governar-se e dirigir-se

para Deus”, há esforços para associar os três atributos às características essenciais para o homem. O primeiro grau de preparação, que retrata o autoconhecimento, está relacionado à necessidade de instrução, do pleno conhecimento das coisas, das artes e das línguas; o segundo, que envolve o elemento de governo, está correlacionado à virtude, como honestidade de costumes buscando o pleno desenvolvimento, interior e exterior, dos movimentos da alma; e, o terceiro, que direciona o homem para Deus, vincula-se à religião e aos princípios da piedade que se desenvolvem da veneração interior, promovendo a ligação da alma àquele que o chamou para a vida.

Tendo desenvolvido a necessidade de preparação para a vida eterna, Comenius busca mostrar, no capítulo V, as raízes que possibilitam aos homens o desenvolvimento dessas etapas. No progresso do raciocínio, é assegurado que “as sementes daquelas três coisas (da instrução, da moral e da religião) são postas dentro de nós pela natureza”. Para fundamentar as ideias ventiladas no capítulo, o autor busca respaldo em Luís de Vives, humanista que viveu entre os séculos XV e XVI, quando diz “[...] que outra coisa é o cristão senão o homem regressado à sua natureza e restituído, por assim dizer, à sua origem, de onde o demônio o havia afastado?” (COMÊNIO, 2015, p. 101). E, também, em Sêneca, filósofo do primeiro século da era cristã, quando do pensador aproveitou o pensamento de que “A sabedoria está em regressar à natureza e em voltar àquele lugar de onde o erro público [...] nos expulsou” (COMÊNIO, 2015, p. 101).

A natureza, responsável por plantar no interior do homem a semente capaz de promover a instrução, a moral e a religião, deve ser compreendida como a providência universal de Deus que, por sua bondade, opera tudo em todos, destinando cada coisa para o seu fim desejado. Na passagem bíblica de Eclesiástico, 1.14<sup>22</sup>, há o apoio para afirmar que a sabedoria proveu o homem de fundamentos eternos e que, por consequência disso, suas ações serão impulsionadas para tal finalidade.

Com base nesses apontamentos, Comenius infere que [...] “Não é necessário, portanto, introduzir nada no homem a partir do exterior, mas apenas fazer germinar e desenvolver as coisas das quais ele contém o gérmen em si mesmo e fazer-lhe ver qual a sua natureza [...]” (COMÊNIO, 2015, p. 104). O pensamento se aproxima ao discurso de Inácio de Loyola, quando, em aproveitamento às ideias de São Tomás,

---

<sup>22</sup> O princípio da sabedoria é temer ao Senhor, com os fiéis, no seio materno, ela foi criada (BÍBLIA, Eclesiástico, 1.14).

trabalha a teoria de ato e potência. Aqui a educação se responsabiliza por trazer a existência concreta àquilo que existe apenas em potência.

Comenius envida esforços para consolidar seu pensamento de que a natureza beneficiou o homem com as sementes, e o faz perante Sêneca, Aristóteles e Platão. Em Sêneca, as sementes das artes foram colocadas dentro dos homens; em Aristóteles, a alma humana se compara a uma tábua rasa em que tudo se pode escrever; em Platão, respalda-se na afirmação de que Deus, o sumo bem, é o objeto de desejo de todas as criaturas. Assim, tendo como dádiva as sementes recebidas da sabedoria, pelo processo educativo, as sementes seriam germinadas pelo poder de uma escrita de excelência para caminhar em sentido ao gozo divino.

Tendo fortalecido suas concepções teológicas e filosóficas, Comenius organiza o discurso para consolidar a proposta de que “o homem tem necessidade de ser formado, para que se torne homem”. A proposta tem seu desdobramento nas argumentações do capítulo VI, quando diz que

[...] a natureza dá as sementes do saber, da honestidade e da religião, mas não dá propriamente o saber, a virtude e a religião; estas adquirem-se orando, aprendendo, agindo. Por isso, e não sem razão, alguém definiu o homem um “animal educável”, pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque (COMÊNIO, 2015, p. 119).

Nota-se o empenho para mostrar que o aspecto de humanidade se desenvolve quando orientado pelas virtudes, daí a afirmação de que o ser aprende a agir como homem. Os argumentos se fortalecem quando se evidencia que a educação é necessária para transformar todos quantos nasceram potencialmente homens em homens reais. “Daí se segue também que quanto mais alguém é educado, mais se eleva acima dos outros” (COMÊNIO, 2015, p. 125).

## 5.2. A NATUREZA DOS MEIOS EDUCATIVOS

A natureza dos meios educativos contempla nos documentos em questão a organização do ensino, o currículo e os métodos pedagógicos. Para analisar a organização do ensino, destacar-se-ão o aspecto administrativo e a estrutura do ensino; quanto ao currículo, a atenção se voltará para a formação sequencial e a

distribuição das disciplinas; em métodos pedagógicos, serão analisados os recursos e os métodos de ensino.

### **5.2.1. Organização do ensino**

Nesta parte, a análise se debruçará no aspecto administrativo na perspectiva hierárquica das funções e na atribuição de seus papéis para o desenvolvimento da educação, bem como sobre a estrutura do ensino na divisão das classes e cursos e na disposição do ano letivo.

#### **5.2.1.1. Aspecto administrativo**

A Companhia de Jesus, em sua fundação, buscou assegurar uma estrutura administrativa em que a base de governo funcionava em forma de pirâmide. O mais alto cargo, superior geral, era escolhido pela congregação geral. Esse cargo vitalício estava investido da autoridade para nomear superiores provinciais, que, por sua vez, deveriam nomear superiores locais e reitores. Segundo Cesca (1996), cada cargo devia obediência ao superior imediato.

Ao prescrever o ordenamento das atividades e funções para os colégios da Companhia, a *Ratio Studiorum* nos provê de informações para compreender o funcionamento do sistema administrativo. Ao destinar regras para garantir a formação de seus alunos, o documento as escalona para todos os responsáveis por esse processo. Na designação das normas, há a descrição dos papéis incorporados a cada uma das funções ligadas à administração dos colégios.

Os superiores provinciais, cargo de confiança do superior geral, era o responsável pelas escolhas dos superiores locais e reitores. Por sua importância na administração dos colégios, a *Ratio* destina a ele sua primeira instrução em forma de regras. O cargo, para além de escolher o reitor, também estava responsável pela escolha de um prefeito de estudos que serviria de instrumento geral para o reitor. (RATIO STUDIORUM, 2009).

Destaca-se, também, seu papel na escolha dos melhores professores para cada área de conhecimento. A seleção acontecia sob os critérios de aptidão,

diligência, assiduidade e capacidade intelectual, para garantir progresso aos estudantes.

Na *Ratio*, quarenta é o número das regras destinadas ao provincial, mas não se pretende analisar cada uma delas, tendo em vista que, a partir da regra de número cinco, encontramos as orientações gerais, que correspondem a sua postura frente à escolha de professores específicos para os cursos ofertados.

O cargo de reitor ocupa elevada importância nos processos administrativos, motivo a que se destinam vinte e quatro regras para delinear suas ações. A função estava investida da responsabilidade de pensar e possibilitar as condições necessárias para o bom funcionamento do colégio nos âmbitos docente e discente.

Para a área docente, o reitor estava jungido do compromisso de criar uma academia para a formação de professores, prevendo a qualificação da docência. Para melhor suporte aos docentes, acontecia uma reunião periódica, mensal ou a cada dois meses, para leitura de regras e consulta sobre seu funcionamento nas esferas de suas ações. Na supervisão da docência, o reitor deveria garantir o entusiasmo dos professores, para que, com diligência e afeição religiosa, pudessem dar continuidade ao desenvolvimento de seus trabalhos (RATIO STUDIORUM, 2009).

Na esfera discente, destaca-se a criação das academias de língua grega e hebraica, ofertadas para dar melhores condições à formação religiosa. No processo de oferta de condições eficientes para a formação dos estudantes, o reitor estava responsável por introduzir no colégio a Congregação de Nossa Senhora da Anunciação, entidade inspirada na devoção à virgem Maria, que deveria promover com excelência a formação espiritual dos alunos envolvidos.

Para auxiliar as atividades do Reitor, a Companhia de Jesus criou a função de prefeito de estudos e prescreveu a eles trinta regras para melhor orientá-los no serviço aos colégios. O ofício fora criado para servir de instrumento geral do reitor, no que tange à organização dos estudos e à regência das escolas; suas ações concorriam para a retidão de vida dos alunos e, conseqüentemente, deveria favorecer a expansão da glória de Deus.

Ao Prefeito, cabia a prerrogativa de supervisionar e fazer cumprir o programa de estudo reservado às disciplinas, presidir disputas e teses de filosofia e teologia, intervindo com perguntas quando das necessidades de reorientação das argumentações.

Para além dos cargos que representavam um trabalho efetivamente administrativo, o professor possuía um papel importante que perpassava as paredes colegiais, seu exemplo deveria influenciar também os alunos nos espaços sociais. Ao tratar das regras destinadas aos professores, não se pretende analisar as peculiaridades das regras destinadas aos subgrupos, mas apenas as regras comuns a todos os professores das faculdades superiores e inferiores, entendendo que as especificidades dos professores de cada disciplina serão contempladas nas regras gerais e comuns.

O ofício do professor estava envolto pela especificidade de levar os alunos a amar a Deus e, em amor às virtudes, desenvolver maior serviço ao seu Criador. A recitação de uma oração, antes do início das lições, era uma forma de ligar a educação aos fins religiosos, para que a caminhada estudantil pudesse em tudo direcioná-los a Deus.

Seu trabalho extrapolava a supervisão em sala de aula, pois deveria cuidar da participação dos alunos à missa todos os dias e garantir que, nos dias de festas, participassem das pregações. Sob seus cuidados, os alunos deveriam participar das confissões mensais, sob organização de fichas que indicavam o nome, o apelido e a classe de que participava.

Quanto à estrutura administrativa, a *Ratio* se ocupa de uma atenção especial ao trabalho do professor, tendo em vista que os níveis do saber possuíam suas especificidades. O documento organiza suas regras, destinando-as aos professores das faculdades superiores e aos das classes inferiores. O conjunto das regras destinadas a eles somam o número de duzentos e dezesseis, sendo noventa e seis destinada aos professores das faculdades superiores e cento e vinte aos das classes inferiores.

Há de se perceber que as considerações acima não contemplam o número dessas regras, pois, como é de se esperar, os professores, para além dos conteúdos, estavam envolvidos nas disputas dos alunos, na produção e correção dos trabalhos escritos, na construção dos discursos e, ainda, na exortação e acompanhamento da frequência em sala de aula. Algumas outras atividades sob suas responsabilidades serão contempladas e analisadas no campo destinado aos métodos pedagógicos.

Na construção do paralelo com a Didáctica de Comenius, destaca-se uma diferença entre os documentos, no que tange ao aspecto administrativo. A Companhia cuidou em organizar a educação por meio de diferentes cargos e diferentes

atribuições. Estabeleceu, ainda, um vínculo entre as funções pelo critério de subordinação em forma de pirâmide. Assim, professores e prefeitos respondiam aos reitores, e estes aos superiores locais e, respectivamente, aos superiores provinciais e superior geral. No paralelo, a *Didáctica Magna* se silencia acerca das funções administrativas. Suas preocupações não abrangem de imediato essas instâncias.

Ao analisar a diferença, percebe-se que a *Ratio Studiorum* fora um documento aplicado à prática educacional. Portanto, as instâncias administrativas eram necessárias para dar conta de atender eficazmente aos colégios de diferentes províncias. A *Didáctica Magna* envolve uma proposta pedagógica pensada para redirecionar a educação e, nesse sentido, não estava em aplicação em qualquer instância educativa. Ou seja, documento, pensado como tratado pedagógico, não se preocupou em nortear as instâncias administrativas, uma vez elas já representavam um fato na concepção de escola de seu contexto. Buscou apenas trabalhar um método que pudesse dar conta de atender o pleito das novas demandas sociais.

O trabalho desenvolvido pelas funções administrativas reflete na estruturação do ensino dentro dos colégios jesuíticos e é apropriado por Comenius para pensar a organização futura idealizada em suas escolas.

#### 5.2.1.2. Estrutura do ensino

A organização do ensino jesuítico se dividia em três níveis, Faculdade de Letras, também conhecida como Curso Humanístico ou Faculdade de Línguas, Faculdade de Filosofia, comumente denominada de Faculdade de Artes, e a Faculdade de Teologia.

A Faculdade de Letras pertence à categoria da classe inferior, para a qual os professores receberam cento e vinte regras de conduta. O curso estava previsto em cinco classes, organizadas da quinta para a primeira, sendo a quinta o nível iniciante, e a primeira, a classe final do nível. Conforme Cesca (CESCA, 1996, p. 186), “[...] elas deveriam ser feitas em cinco anos. Cada classe compreendia um bloco de conhecimentos bem definido e o aluno só passava de uma para outra depois de dominar completamente todo o conteúdo”. A definição desses critérios fazia com que o curso pudesse ter duração de seis e mesmo de sete anos, pois considerava-se mais a necessidade de absorção do conteúdo.

Os candidatos que pretendessem fazer parte da Companhia de Jesus, deveriam participar por dois anos do quadro de noviciado. Para tanto, cada província, se possível, deveria estar provida de uma casa. Essas casas tinham a finalidade de formar e provar o noviço de sua vocação. Aparentemente, pelo que descreve a terceira parte das Constituições da Companhia de Jesus, esse local objetivava a vivência religiosa por meio da aplicação individual dos Exercícios Espirituais (CONSTITUIÇÕES, 1997). Após os dois anos de noviciado, os candidatos eram direcionados aos colégios, por um período de um a quatro anos, para fazer o juniorado. Para Cesca (1996), nos colégios, os candidatos reviam os conteúdos estudados no Curso Humanístico e acompanhavam os professores nas aplicações das atividades didáticas.

Após essas experiências formativas do noviciado e juniorado, os candidatos às faculdades superiores se encontravam em condições para iniciar as Faculdades Superiores de Filosofia e Teologia.

A Faculdade de Filosofia tinha duração de três anos, conforme prescrição da regra 17 destinada ao Provincial (RATIO STUDIORUM, 2009), e de mais meio ano para os que tinham vocação para o magistério. Estes serviam por três ou quatro anos como professores estagiários em colégios inferiores, sendo supervisionados pela orientação de professores veteranos. Ao término do estágio, o candidato às cadeiras de Filosofia era direcionado ao Curso de Teologia, com duração de dois a quatro anos. Ao término dessas etapas, os candidatos poderiam ser conduzidos aos diferentes serviços da Companhia. Caso destinado à docência do Curso de Filosofia, o candidato deveria ter formação completa em Teologia e mais dois anos de estudos privados, conforme previsão de regras destinadas àqueles com vocação para a área da docência (CESCA, 1996).

Conforme a regra nove para o Provincial, a Faculdade de Teologia devia ter duração máxima de quatro anos. E, para aqueles cujos talentos estavam destinados às cadeiras de Teologia, requeriam-se afeição a São Tomás e um biênio de estudos privados, a fim de prepará-los para ensinar com maestria.

Tendo apresentado os cursos e a organização das classes, direcionar-se-á a atenção para a disposição do ano letivo. Por não encontrar referências à quantidade de dias letivos, tudo indica que os jesuítas buscavam aproveitar ao máximo os dias do ano para os estudos, isso fica subentendido na regra trinta e sete do provincial.

As férias gerais anuais das classes superiores não durem menos de um mês nem mais de dois; a retórica, a menos que os costumes da universidade (local) exijam algo diferente, faça férias de um mês; as humanidades, de três semanas; a classe superior de gramática, duas semanas; as restantes apenas uma semana (RATIO STUDIORUM, 2009, p. 76).

O cuidado para o máximo aproveitamento letivo do ano estende-se para os dias de festas. Segundo a recomendação, dever-se-ia elaborar uma lista em conformidade com os costumes locais, destacando-se a ressalva de que o número dos feriados devia diminuir e não aumentar. O documento também previu um período de descanso semanal, variando em um dia para as classes superiores, uma tarde para as classes inferiores. Para as inferiores, a manhã se organizava em uma hora e meia para os estudos de Retórica e duas horas de dedicação para as outras quatro classes (RATIO STUDIORUM, 2009).

Em Comenius, o ensino se estruturou em quatro graus, estando em conformidade com a idade e o aproveitamento dos alunos. A divisão em quatro partes se deu observando a natureza do desenvolvimento humano. Segundo ele, o homem atinge a idade viril aos vinte e cinco anos, período que a divina providência reservou “[...] à natureza humana, precisamente para que o homem tenha todo o tempo necessário para se preparar para realizar as funções da vida” (COMÊNIO, 2015, p. 410).

A Didática organizou quatro períodos de seis anos, que compreende as fases da infância, puerícia, adolescência e juventude. Para cada período estava reservada uma escola de formação. A infância receberia formação do regaço materno, a puerícia da escola primária, ou escola pública de língua vernácula, os adolescentes eram formados pela escola de latim, ou ginásio, e a juventude pela academia e viagens.

Na escola do regaço, as criancinhas deveriam receber formação pelos cuidados dos pais e amas até os seis anos de idade e, tais como as arvorezinhas cuidadosamente plantadas, desenvolveriam suas raízes para dar suporte aos futuros galhos.

A escola primária, de língua vernácula, exigida para todas as comunas, vilas e aldeias, atendia à puerícia, compreendida entre os sete e os doze anos. As crianças receberiam ensinamentos para que, tal qual a arvorezinhas, pudessem desenvolver galhos fortes, para, logo mais, terem condições de produzir bons frutos.

Os ginásios, distribuídos em todas as cidades, fundamentavam-se sobre os propósitos de educar os adolescentes de treze a dezoito anos, propondo-se a fazê-los florescer no conhecimento, de modo que, floridos, pudessem exalar um bom perfume e fomentar a expectativa de frutos saborosos.

Por fim, a escola da juventude, dos dezenove aos vinte e quatro, deveria ser instalada em todos os reinos e províncias importantes. Prometia o cultivo pleno dos saberes e se assemelhava às árvores cheias de frutos, prontos para contribuir de várias maneiras para o avanço das comunidades.

Sobre o ano letivo, a Didáctica Magna apresenta um *script* bem sucinto, especialmente quando comparada à *Ratio Studiorum*. O tratado pedagógico prescreve períodos de trabalhos e períodos de repouso, sem maiores detalhamentos do tempo despendido. A única menção que faz sobre a distribuição do conteúdo no ano letivo é a de que o método prescrevia programas para serem desenvolvidos em um ano de trabalho, para um mês, um dia e uma hora (COMÊNIO, 2015). O documento mostra a certeza de que o método daria conta do programa de ensino, conforme conteúdos e metas estabelecidas para cada ano de ensino.

Para mostrar possibilidade de alcance da proposta, Comenius afirma que

[...] Temos boas razões para aconselhar que se não dispendam a trabalhar nas escolas públicas mais de quatro horas por dia: duas antes e duas depois do meio dia. E se ao Sábado se fizer feriado de tarde e o domingo for todo consagrado ao culto divino, teremos 22 horas semanais de aula e (concedidos ainda os feriados necessários para as festas mais solenes) teremos cerca de mil horas por ano. E, em mil horas, quantas coisas se podem ensinar e aprender, se se procede sempre metodicamente!" (COMÊNIO, 2015, p. 463).

Quando se colocam em paralelo as estruturas do ensino da *Ratio* e da Didáctica Magna, destaca-se a diferença de níveis de ensino. A primeira dispõe de três níveis e a segunda, de quatro níveis. O documento jesuítico reserva um nível para o ensino das classes inferiores (Faculdade de Letras) e dois níveis para as faculdades superiores (Faculdade de Filosofia e Faculdade de Teologia). Comenius não faz a distinção entre níveis inferiores e superiores, mas suas ideias para o quarto nível parecem equivaler ao conceito de superior, uma vez que reserva para esse nível as disciplinas de teologia, filosofia, medicina e jurisprudência.

Sobre a duração dos cursos, o ensino jesuítico reservava cinco anos para a Faculdade de Letras, podendo-se estender a sete; à Faculdade de Filosofia, três anos;

para aqueles que desejavam o magistério, mais seis meses; à Faculdade de Teologia, quatro anos. Acrescentam-se dois anos de noviciado, um tipo de preparação espiritual dos alunos, e um a quatro anos de juniorado, uma espécie de estágio na Faculdade de Letras. À Faculdade de Teologia reservava-se o tempo de quatro anos, podendo-se estender a seis, em caso de interesse pela docência. A soma de anos dos três cursos resulta em vinte e quatro anos.

O planejamento comeniano da duração dos cursos tinha equivalência em todos os graus de educação, seis anos para os quatro níveis de ensino. Percebe-se nesses apontamentos que, muito embora ocorreram mudanças na estruturação dos cursos, sua durabilidade era correspondente, ambos os documentos reservaram vinte e quatro anos para a formação completa do indivíduo.

Para melhor pensar o modelo educacional desenvolvido nos vinte e quatro anos de educação, discorrer-se-á, no próximo item, sobre a estrutura do currículo, pensada a partir da distribuição das disciplinas.

### **5.2.2. Currículo**

Para esta ocasião, a análise se estabelecerá a partir daquilo que os documentos registram como formação sequencial, procurando pensar quais os ideais que evolveram a distribuição dessa sequência. Para consolidar a intenção, buscar-se-á compreender a proposta dos diferentes graus de curso e a organização das disciplinas que foram utilizadas no processo.

#### **5.2.2.1. Formação sequencial e a distribuição das disciplinas**

A *Ratio Studiorum* ofertava a Faculdade de Letras, também denominada como humanístico, Faculdade de Filosofia e Faculdade de Teologia. A disposição dos três cursos tinha por finalidade a formação da elite para bem governar as comunidades. Segundo Cesca,

Pela educação, tratava-se então de formar a elite dirigente, formar pessoas que fossem as melhores, isto é, plenamente desenvolvidas

no plano intelectual e moral, nas *disciplinas do espírito* e nos bons costumes. Quanto melhores elas fossem, melhor seria a sua ação apostólica, quer como sacerdotes, quer como leigos. Esse é o sentido de elite. E sendo os melhores, deles seria o governo [...] (CESCA, 1996, p. 196, itálico do autor).

A elite que buscava formação para ocupar cargos administrativos de destaques deveria realizar o curso de humanística e até mesmo o curso de filosofia. A teologia estava reservada apenas para os candidatos com interesse na formação sacerdotal.

O currículo da Faculdade de Letras era composto por cinco classes. A quinta classe, denominada de Gramática Inferior, estudava os pontos essenciais da gramática latina e grega. A quarta parte, Gramática Média, compreendia um estudo completo das duas gramáticas. A terceira, chamada de Gramática Superior, buscava alcançar o conhecimento perfeito. Assim, as três classes conferiam ao aluno a capacidade de expressar-se em latim e grego de forma clara e correta (CESCA, 1996).

A segunda classe, denominada de Humanidades, consistia em preparar terreno para a eloquência. Tendo conhecimento da língua latina e grega, nesta segunda classe, os alunos entravam em contato com autores clássicos, como o orador Cícero, os historiadores César, Salústio, Tito-Lívio, Quinto Cúrcio, e os poetas Virgílio e Horácio. Quanto ao grego, o programa previa o estudo de sintaxe, de modo a compreender os escritores e desenvolver a capacidade da escrita grega (RATIO STUDIORUM, 2009).

Sobre o programa da primeira classe que, trabalha com a Retórica, a *Ratio* prescreve que

[...] não pode ser determinado facilmente entre limites precisos. Ela forma o estudante para a eloquência perfeita, que compreende duas matérias fundamentais, a oratória e a poética (devendo-se dar sempre a primazia à oratória). A eloquência tem em vista não apenas a utilidade do discurso mas também a sua elegância (RATIO STUDIORUM, 2009, p. 198).

Nessa primeira classe o programa dava preferência aos escritos retóricos de Cícero, à retórica e poética de Aristóteles e utilizava-se de outros historiadores e poetas, conforme o desenvolvimento dos conteúdos requeriam. Os objetivos estabelecidos sobre esses conteúdos visavam alcançar os preceitos da oratória, estilo e erudição.

A finalidade dos programas contidos nas cinco classes visava à formação integral do indivíduo para que este pudesse plenamente contribuir com a graça divina no objetivo de resplandecer a maior glória de Deus.

A faculdade de Filosofia dava continuidade ao programa de formação integral do indivíduo, reservando o dever de preparar os alunos para a teologia, despertando neles o desejo pelo Criador (RATIO STUDIORUM, 2009). De acordo com Miranda (2009), os três anos de curso contemplavam o estudo da Matemática, das Ciências Naturais e estudos de Meteorologia. No primeiro ano do curso, a disciplina estudada era a Lógica, especialmente voltada para o pensamento aristotélico, valendo-se de autores como Francisco Toledo e Pedro da Fonseca, que tinham profundo conhecimento dos textos do filósofo. Ao final do primeiro ano, reservava-se uma disputa para introduzir conceitos importantes de Física, para preparar os alunos para o segundo ano do curso.

No segundo ano de curso, com base em Aristóteles, o professor explicaria os livros *Física*, *Tratado do Céu* e o primeiro livro do *Tratado da Geração*. No período de verão, havia uma orientação pelo ensino de meteorologia, ao encargo do professor de Filosofia. Outras matérias eram ministradas nesse período e deixadas ao encargo do professor de matemática (RATIO STUDIORUM, 2009). Cesca (1996) levanta as disciplinas de Cosmologia, Psicologia e Física para o segundo ano, correspondendo ao currículo apresentado por Leonel Franca (1952), que, para além dessas disciplinas, também apresenta a disciplina de Matemática.

Nas regras destinadas ao professor de Filosofia, sobre o que se deve ensinar no terceiro ano, registra-se o uso do livro segundo do *Tratado da Geração*, os livros *Tratado da Alma* e *Metafísica* (RATIO STUDIORUM, 2009). Para Cesca, o uso desses materiais correspondia às disciplinas de Psicologia, Metafísica e Filosofia Moral.

A contribuição do curso de Filosofia consistia, para além de melhor preparar a elite para a ocupação dos cargos de confiança, em prepará-los intelectual e espiritualmente no que tange ao uso das virtudes, para cumprir a vocação sacerdotal, estruturada em torno do Curso de Teologia.

Sobre a Faculdade de Teologia, Miranda (2009, p. 33) afirma que “[...] seu programa assentava na estrutura da Suma Teológica de São Tomás, repartida exactamente em quatro partes [...]. Para a teologia moral havia um professor e um programa próprio [...]”. Sobre o currículo de Teologia, Cesca (1996) apresenta as

seguintes disciplinas: Teologia Escolástica para os quatro anos, Teologia Moral e Sagrada Escritura por dois anos e Hebreu por um período de um ano.

Sobre as regras destinadas ao professor de Teologia Escolástica, prescreve-se que este “[...] tenha consciência de que é seu dever unir a subtileza da argumentação bem fundamentada a uma fé íntegra e piedosa, a fim de que a primeira (qualidade) se submeta sempre à segunda” (RATIO STUDIORUM, 2009, p. 120). A construção dos argumentos para a vida piedosa se estruturava em torno das doutrinas de São Tomás.

A disciplina de Teologia Moral tinha por finalidade a formação de bons párocos e administradores de sacramentos. Seu conteúdo estava dividido para dois professores. O primeiro trabalha os Sacramentos e censuras, bem como os estados da vida e seus deveres. O segundo se limitava a trabalhar o conteúdo do decálogo.

Em Sagradas Escrituras, a primeira regra dita a necessidade de se tomar consciência da importância de se explicar as Sagradas Escrituras, preferencialmente fazendo uso da Vulgata, com piedade, doutrina e gravidade, confirmando, por meio dos bons costumes, a retidão da fé em Deus.

A disciplina de Hebraico servia como instrumento de maior aproveitamento dos sentidos originais, frente às traduções presentes nas antigas versões. O professor devia se ater à importância de trabalhar com absoluta fidelidade aos sentidos originais encontrados na língua hebraica, sem deixar de observar o texto latino aprovado pela Igreja (RATIO STUDIORUM, 2009).

A proposta curricular dos cursos ofertados pela Companhia de Jesus e desenvolvida pela *Ratio Studiorum* tem um claro planejamento sequencial, tendo em vista sempre a preparação vocacional para o exercício do sacerdócio. Os dois graus anteriores foram articulados pensando no aproveitamento das disciplinas para as atividades religiosas.

Perpassando as disciplinas de gramática da língua latina e grega, oratória e poética, o conjunto dos escritos aristotélicos e tomistas trabalhavam conteúdos específicos das ciências naturais, em que os candidatos se preparavam paulatinamente para a vida religiosa, de modo que, em “santa obediência”, deveriam fazer tudo para “a maior glória de Deus”.

Depois de apresentar o currículo da *Ratio*, vejamos o mesmo ponto na Didáctica Magna. Antes de trabalhar o currículo correspondente aos cursos ofertados, o livro de Comenius apresenta uma prévia, de caráter justificativo, das distribuições

de disciplinas que foram ordenadas para cada etapa. Assim, propõe que a Escola Materna deve exercitar os sentidos externos, para apropriação, compreensão e distinção dos objetos dispostos ao redor do aprendiz. A proposição para a Escola Primária segue o exercício dos sentidos internos, como a imaginação e a memória, e órgãos executores, para que, por meio de atividades realizadas, houvesse a impressão dos sentidos na memória. As práticas acadêmicas do Ginásio eram orientadas para a formação da inteligência e do juízo, concernentes àquelas coisas apropriadas pelo sentido. Nesse nível de educação, fazia-se uso das disciplinas de Dialética, Gramática, Retórica, Ciências Positivas e Artes, que exploravam a teoria por meio da prática. Na Academia, ministravam-se os conteúdos de Teologia para a alma, Filosofia para a mente, Medicina para as funções vitais do corpo e Jurisprudência para conservação dos bens exteriores. O conteúdo quádruplo desses graus visava constituir e conservar a harmonia da vontade (COMÊNIO, 2015).

O currículo da Escola Materna partia do pressuposto de que “Todos os ramos principais que uma árvore virá a ter, ela fá-los despontar do seu tronco, logo nos primeiros anos, de tal maneira que, depois, apenas é necessário que eles cresçam e se desenvolvam” (COMÊNIO, 2015, p. 415). Para o conceito, Comenius considerou as instruções dos lares como rudimentos para o desenvolvimento do tronco. Para consolidar o tronco, os pais os cercavam de situações que favoreceriam o desenvolvimento dos sentidos externos, utilizando-se da Metafísica, Ciências Físicas, Óptica, Astronomia, Geografia, Cronologia, História, Aritmética, Geometria, Estática, Artes Mecânicas, Dialética, Gramática, Retórica, Poesia, Música, Economia, Política, Moral, Religião/Piedade. Quanto à Escola Materna, Gomes (2015) afirma que os recursos para ensinar esses princípios ocorriam pelos processos audiovisuais, valendo-se de um livrinho de imagens, manipulado pela própria criança e orientado, auditivamente, por um responsável.

Com relação à Metafísica aplicada ao desenvolvimento de uma criança bem pequena, os responsáveis deveriam ensinar o emprego de alguns termos, seguidos, sempre que possível, de seus antônimos, como: alguma coisa, existe, desta maneira, onde, quando, semelhante. Para Comenius, enquanto a criança está em contato com algum tipo de objeto, não podendo distingui-lo, os pais utilizam-se desses termos para dar algum tipo de noção da coisa. Esse processo é declarado como o fundamento da ciência Metafísica.

No campo da Física, a criança era levada ao conhecimento de fenômenos naturais, como água, terra, ar, fogo, chuva, neve, gelo, pedra, ferro, e dos seres vivos, como planta, erva, ave, peixe, boi, e outros que, em contato, pudesse nominá-los. Nesse momento, para complementar o desenvolvimento da ciência natural, a criança deveria nominar e explorar os membros do próprio corpo, tendo em vista sua utilização na apropriação dos sentidos das coisas em contato.

No campo da Óptica, dever-se-ia introduzir a distinção entre luz, trevas e sombras, e as diferenças entre as cores. Na Astronomia, conhecer os corpos celestes, compreendendo a diferença entre dia e noite. No campo da Geografia, incorporar o sentido de monte, vale, campo, rio, aldeia, castelo, cidade, sempre em conformidade com as realidades presenciadas. Em Cronologia, lançar os fundamentos do tempo, como hora, dia, semana, ano, estações do ano, termos relacionados ao passado e ao presente.

Comenius considerou de importância lançar os fundamentos da História, para recordar à criança os fatos imediatamente ocorridos. Na Aritmética, compreender as proporções de pouco e muito, de quantidade, desenvolvendo a contagem de uma dezena, e estabelecer as relações de quantidades. Para a Geometria, conhecer as possibilidades de medidas utilizando-se dos próprios membros corporais, palmo, braço e dedos, para poder trabalhar as diferenças de termos como grande, comprido, largo e grosso, juntamente com seus opostos.

Inicia-se nesse período o estudo da Estática, para que, por meio da balança ou da própria mão, as crianças saibam diferenciar o leve do pesado. As Artes Mecânicas deviam ensinar os princípios do transporte, da ordem, da construção da unidade. Na arte da Dialética, era preciso esclarecer que as conversas se desenvolvem por meio de perguntas e respostas e que, para isso, precisavam saber interrogar aptamente e responder diretamente às questões sem divagar o pensamento.

No desenvolvimento da Gramática, esperava-se que a criança pudesse pronunciar corretamente as palavras da língua materna. Na Retórica, era necessário saber que os gestos devem corresponder às palavras e o tom de voz à qualidade da conversa. Na Poesia, preconizava-se explorar pequenos poemas, especialmente fazendo-se valer daqueles de sentido moral. Para a Música, a criança devia aprender os salmos e hinos sagrados para o desenvolvimento da piedade.

O conteúdo de Economia consistiria em aprender de cor o nome dos membros da família, dos espaços da casa e dos utensílios domésticos, pois os fins da disciplina

era a esfera doméstica. O de Política apoia-se na observação da câmara da cidade, e da distinção dos diversos cargos políticos representados, como senadores, presidente, secretário e outros.

Para Comenius o campo da Moral deveria receber fundamentos solidíssimos, uma vez que se esperava que as virtudes fossem como que congênicas à juventude. Para tanto, explorava-se a necessidade de temperança, limpeza, veneração, obediência, veracidade, justiça, caridade, trabalhos e ocupações, silêncio, paciência, cortesia, urbanidade, religião e piedade.

Diante dessas metas, para a primeira fase da educação, Comenius alerta que não se pode prescrever um programa, tendo em vista duas razões, a ocupação dos pais nos trabalhos domésticos, que não permitem uma observação tão estrita da ordem como as desenvolvidas nas escolas públicas, e, também, porque biologicamente o desejo de aprender se manifesta em tempos diferentes, algumas crianças são precoces para o aprendizado e outras tardias, algumas desenvolvem a fala aos dois anos, outras aos cinco. Por esse motivo, o educador afirmou que “[...] é necessário confiar inteiramente à prudência dos pais a formação das criancinhas desta primeira idade” (COMÊNIO, 2015, p. 422).

O plano curricular da Escola Primária explorava a arte da leitura e escrita por meio da língua nacional. Assim, sua proposta vai na contramão à proposição jesuítica de ensinar a gramática por meio da língua latina. Evocam-se aqui os argumentos da quinta razão para representar seu pensamento sobre a primazia da língua nacional. Para ele, “[...] querer ensinar uma língua estrangeira a quem não domina ainda a sua língua nacional, é como querer ensinar equitação a quem não sabe ainda caminhar” (COMÊNIO, 2015, p. 427).

Nessa etapa, a educação se propõe em conformidade aos princípios da língua nacional, começando por saber ler, escrever, contar, medir, cantar melodias, memorização, catecismos, memorização e prática de ensinamentos morais, economia, política, história geral do mundo, cosmografia e artes mecânicas.

A arte da leitura se explorava pela escrita nacional em tipografia e à mão. A escrita partia da caligrafia para a escrita rápida, perpassando a gramática da língua nacional por meio da prática de exercícios. Na contagem, apreciavam-se os números e os cálculos. Os estudos das medidas envolviam o cumprimento, a largura e a distância. Na sequência, vinham o canto melódico e os rudimentos da música. A arte da memorização compreendia os salmos e hinos sagrados, especialmente voltados

para a autoadmoestação. No campo dos catecismos, o primordial era saber as histórias e principais máximas das Escrituras, para o exercício de recitação. Segue-se a isto a memorização dos ensinamentos morais para a prática cotidiana.

Sobre economia e política, o conhecimento se organizava para a compreensão das práticas domésticas e sociais. Em história geral do mundo, o conteúdo se volta para explicar a queda e a redenção do homem, e o sábio governo de Deus, segundo a teoria do criacionismo. Em cosmografia, explorava-se a compreensão da forma redonda do céu juntamente com a explicação do globo terrestre suspenso no espaço; para além disso, estudava-se o oceano e a formação dos continentes, especialmente a Europa. Nas artes mecânicas, objetivava-se conhecimentos gerais, a fim de superar a ignorância.

Por meio desses conteúdos, o Pai da Didática justifica que “[...] os homens experimentarão por si mesmos que são realmente aptos para aprender, para fazer e para julgar melhor todas as coisas” (COMÊNIO, 2015, p. 431).

A terceira fase da educação comeniana, Escola Latina, estabelece por meta o ensino de quatro línguas, de modo a abranger toda a enciclopédia das artes, para que os adolescentes, devidamente conduzidos pelas sete artes liberais, pudessem se tornar gramáticos, dialéticos, retóricos, matemáticos, geómetras, músicos e astrônomos. Para além das sete artes liberais, ele propunha um conteúdo que pudesse dar conta de formá-los como naturalistas, geógrafos, cronologistas, historiadores, moralistas e teólogos.

Para dar conta da formação dos adolescentes, conforme as especialidades acima mencionadas, Comenius distribuiu uma disciplina para cada ano de ensino. Assim, no primeiro ano dessa escola, os adolescentes estudariam Gramática e subsequentemente, Metafísica (algumas pesquisas mencionam-na como Física, tendo em vista seu conteúdo introdutório para essa ciência), Matemática, Ética, Dialética e Retórica. Gomes (2015) refere-se ao mestre da didática como o iniciador do realismo pedagógico, por ter a sensibilidade de fazer-se conhecer a coisa, para, então, possibilitar a construção do discurso sobre essa mesma coisa.

A Didática provê as justificativas para a sequência das disciplinas dizendo que

[...] o único método capaz de nos fazer progredir, de maneira segura e rápida, é aquele que consiste em adquirir conhecimento das coisas antes de se começar, ou a julgá-las a fundo ou a expô-las com estilo florido [...]. Portanto, uma vez que o raciocínio e o discurso se fundam

nas coisas, é absolutamente necessário que o fundamento seja lançado primeiro (COMÊNIO, 2015, p. 439, 440).

A Gramática comeniana consiste no estudo do latim e da língua nacional, utilizando-se do grego e do hebraico, para dar sentido à existência de todas as coisas. Assim, o aluno terá condições de se apropriar dos conhecimentos desenvolvidos pelas demais disciplinas dessa categoria.

A Metafísica (preparação para o estudo de Física) aplicada a essa faixa etária tem por proposição ensinar os primeiros e mais profundos fundamentos da natureza, como atributos e diferença das coisas, leis gerais, axiomas, modelo e estrutura das coisas. Na sequência, a atenção se voltará, por um trimestre, para questões mais particulares e para a aplicação das leis gerais aos casos particulares, até que se possa ater-se à observação do mundo visível.

Para o campo da Matemática, Comenius não apresenta nenhum programa de trabalho, apenas se limita a dizer que, nesse campo, será realizada uma observação mais acurada dos acidentes das coisas. Pode-se depreender dessa postura que a matemática requeria um conteúdo estático e que, ao mencioná-la, seu conteúdo já estaria implícito no próprio termo.

Quanto à Ética, seguia as especulações sobre a vontade livre do homem, seu senhorio, extensão de seu poder, para que possa governar o seu arbítrio segundo as leis do universo. Nesse nível de desenvolvimento da ética, o conhecimento se desenvolvia não mais a partir das coisas práticas, visto que já estava consolidado, mas a partir dos fundamentos teóricos. Dessa forma, consideravam-se os efeitos a partir da causa.

À Dialética somavam-se o conhecimento da Física, da Matemática e da Ética para explorar as controvérsias dos eruditos. Tendo se orientado por essa proposição, discutia-se a origem das controvérsias, o estado atual da teoria, as teses e as antíteses, buscando descobrir os argumentos verdadeiros ou prováveis para se defender uma e outra.

Na Retórica, utilizou-se da máxima socrática “fala para que saiba quem és” para mostrar a importância da eloquência. Neste último momento da educação ginásial, a proposta se estabelecia em exercícios práticos, fáceis e agradáveis de todas as coisas ensinadas até ali, para demonstrar domínio de conhecimento e fala.

Quando analisados os níveis de educação, percebe-se que o método comeniano fora pensado para atender ao currículo das três primeiras fases dessa sequência de ensino. Mas, mesmo não tendo elaborado um planejamento mais detalhado para a Academia, Comenius pensa numa estrutura para dar conta de atender ao ensino de Teologia, Filosofia, Medicina e Direito. Não tendo desenvolvido um currículo para atender aos cursos da Academia, o autor faz votos para que essa se dirija por estudos verdadeiramente universais, utilizando-se de métodos fáceis, para assegurar erudição e capacidade. Pensando na formação para assumir elevados postos na sociedade, Comenius sugere uma espécie de seleção, organizada pelo diretor da escola antecessora, dos melhores alunos, denominando-os de “a flor dos homens”.

Quando compara-se a estrutura do programa curricular dos dois documentos, *Ratio Studiorum* e *Didática Magna*, nota-se a proposta da formação jesuítica em três níveis, e a formação comeniana em quatro níveis. A jesuítica considerava cinco anos para a formação do aluno no curso de classe inferior, três anos para a Faculdade Superior de Filosofia e quatro anos para a Faculdade Superior de Teologia. Em Comenius, apenas o quarto nível ocupa as características da formação superior, as três primeiras escolas seriam destinadas para a formação geral da sociedade.

Na *Ratio*, o programa curricular se encontra estruturado a partir das regras destinadas às categorias administrativas, de modo que o currículo se espalha pelas diversas regras do documento. No documento, algumas disciplinas se revelam pelo conteúdo trabalhado, dificultando um pouco o processo da análise. A *Didáctica* apresenta seu currículo e programa de ensino no final do documento. A organização disciplinar segue um padrão de apresentação, de modo que, apresentando cada uma delas, desenvolve-se também o conteúdo e uma justificativa sobre a preferência pela ordem e o seu próprio programa.

Um ponto em comum aos documentos é a capacidade de organizar os seus programas de modo que uma fase da educação projeta as bases para a outra. A Faculdade de Letras prepara para a Filosofia, que, conseqüentemente, estabelece os vínculos com a Teologia. De igual modo, a Escola Materna projeta as bases para o desenvolvimento da Escola Primária, que se projeta para o Ginásio e, conseqüentemente, fornece todo conhecimento necessário para participação nas Academias.

Tendo apresentado a proposta curricular dos dois documentos bem como suas diferenças e semelhanças, o trabalho envidará esforços para desenvolver a análise dos métodos utilizados pelos dois documentos para possibilitar absorção dos conteúdos programados.

### 5.2.3. Métodos Pedagógicos

Nesta categoria, buscou-se levantar os métodos pedagógicos que foram empregados no processo de ensino/aprendizagem dos dois documentos em análise. Para tanto, a atenção se volta sobre os recursos e os métodos de ensinamentos utilizados. Como recursos, destacam-se o estímulo e a aplicação de correções. No campo da metodologia, a *Ratio* não expressa um método de ensino em particular, entretanto, seu desenvolvimento permite-nos um vislumbre de seus ideais. A Didática fala de alguns métodos que contribuem para facilitar o processo da aprendizagem e os sintetiza pelo Método Natural, equivalente aos processos de desenvolvimento presentes na natureza.

#### 5.2.3.1. Recursos

Para fomentar o prazer pelos estudos, a *Ratio* recomendou a distribuição de prêmios para os alunos que se destacassem nas disputas, teses e preleções. A importância do ato, no meio acadêmico, seguiu-se de uma norma para a distribuição de prêmios. Ela prescreve o número de prêmios destinados às classes do seguinte modo:

Na classe de retórica, propõem-se oito prêmios: dois de prosa latina e dois de poesia; dois de prosa grega e outros dois de poesia. Seis do mesmo modo e pela mesma ordem para a classe de humanidades e para a classe mais elevada de gramática, excluindo portanto a poesia grega que, em regra, não se pratica antes da classe de retórica. A seguir, quatro prêmios para todas as classes inferiores, excluindo os de poesia latina. Além disso, em cada uma das classes atribuir-se-á um ou dois prêmios àqueles que, de entre todos, melhor recitarem a doutrina cristã. Poder-se-á também aumentar ou diminuir o número de prêmios, conforme for maior ou menor o número de estudantes, desde

que se dê sempre primazia ao prêmio de prosa latina (RATIO STUDIORUM, 2009, p. 174).

Para Leonel Franca (1952), os prêmios eram um incentivo poderoso para promover a fecundidade educativa. Sua significância é descrita nos termos dos atos mais importantes e desejados da vida escolar.

Para além dessas prescrições, o conjunto das normas regulamentava o dia das apresentações, o programa, os critérios da escrita à entrega das composições ao prefeito, a escolha do júri, os critérios de juízo e a solenidade de entrega dos prêmios. Cada uma dessas normas tinha objetivos bem estabelecidos, para que as premiações ocorressem respaldadas por um trabalho de justiça.

Em conformidade com as regras para o reitor, a solenidade das disputas e premiações deveriam ocorrer uma vez ao ano, desde que as despesas do evento fossem patrocinadas por pessoas importantes da comunidade. Como reconhecimento às doações, o cerimonialista deveria fazer menção honrosa àqueles que custearam a organização da cerimônia.

Para forjar a importância de se destacar nos conhecimentos, as regras apontam como papel do Prefeito recomendar ao professor o encorajamento dos alunos por meio da distribuição de pequenos prêmios, fornecidos pelo reitor, ou de ações simbólicas que pudesse representar a distinção de uma atitude intelectual.

A *Ratio Studiorum* se apropriou da emulação como ferramenta de grande importância para o processo formativo de seus alunos. As Constituições da Companhia de Jesus reservaram espaço para dela tratar ao discutir o progresso dos escolásticos em matérias como Lógica, Filosofia Natural e Moral, Metafísica, Teologia Escolástica e Positiva e Sagradas Escrituras. Em seu texto, dispõe-se que “Para maior estímulo dos escolásticos, será bom juntar alguns de talentos iguais que mutuamente se animem com santa emulação” (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 134).

As emulações estavam previstas na *Ratio Studiorum* por meio das disputas, teses e lições públicas, organizadas respectivamente pelo Prefeito de Estudos e pelo professor de Sagrada Escritura. “[...] A *emulação* constitui no seu sistema uma das forças psicológicas mais ativas e eficientes [...]” (FRANCA, 1952, p. 64, itálico do autor).

Sobre as disputas, dispuseram-se de regras distribuídas ao Prefeito de Estudos, aos professores das faculdades superiores de modo geral e, também,

especificamente, ao professor de Escolástica, Casos de Consciência, Filosofia. Ademais, foram prescritas regras gerais aos professores das classes inferiores e, especificamente, ao professor de Retórica. A distribuição das regras por essas áreas dos saberes se relacionam a diferentes formas de disputas e intenções.

Em relação aos procedimentos das disputas, o Prefeito estava jungido da responsabilidade de presidir aquelas que reunissem conteúdos de Filosofia e Teologia, para direcionar os candidatos, quando necessário, por meio de perguntas. O calendário escolar previa disputas semanais e mensais, sendo as primeiras apresentadas preferivelmente aos sábados, com duração de duas horas, e as mensais previstas para manhã e tarde. Ocorriam todos os meses do ano, com exceção dos três últimos meses de verão. Para cada período das disputas, previa-se o número de três participantes, em caso de haver poucos alunos para as disputas mensais, elas poderiam ocorrer em meses alternados (RATIO STUDIORUM, 2009).

As disputas das classes inferiores ocorriam, quase sempre, sob os cuidados de seus professores e restritas à própria classe, ou entre classes, conforme determinação do Prefeito de Estudos inferiores. Nesse nível de disputa, o processo se dava por meio de perguntas, realizadas pelo mestre ou pelas arguições dos adversários. Dentre os propósitos da regra destinada aos professores das classes inferiores, destaca-se o de “[...] favorecer aquela sã emulação entre os alunos que é de grande estímulo aos estudos” (RATIO STUDIORUM, 2009, p. 190).

A respeito das teses (também denominadas por atos), os preceitos foram regulamentados aos Prefeitos de Estudos, que tinham por tarefa conjunta aos professores e superiores decidir os alunos a defender teses totais ou parciais em Teologia. Para os atos parciais, o Prefeito e os mestres distribuíam a cada participante um programa, contendo quatro partes da *Suma Teológica* de São Tomás, que seria defendido na presença de três arguentes, dos quais, um doutor, num período de duas horas e meia. Os atos gerais compreendem todo o conteúdo de Teologia, conseqüentemente, toda a *Suma Teológica*, devendo ocupar os períodos da manhã e da tarde. Nos casos de as defesas ocorrerem apenas em um período, a mesma deveria durar de quatro a cinco horas.

Por se tratar de um vasto conteúdo, cada componente arguente presidia as partes relacionadas ao conteúdo de sua área de atuação. Em casos de conveniência, as teses poderiam ser impressas e encaminhadas para apreço dos demais alunos participantes como modelo para orientar seus atos.

O processo de correção das teses se dava entre os professores arguentes e o Prefeito. Em caso de dissidências, as correções eram feitas, sem omissões, com conhecimento e consentimento do professor. A correção ocorria modestamente, apenas respaldada pelo conhecimento do reitor (RATIO STUDIORUM, 2009).

Na esfera da Filosofia, alguns alunos seriam escolhidos para defender tese de todo o conteúdo abordado durante o triênio de curso. Para tanto, eram escolhidos alunos bem preparados e muito acima da média para representar a qualidade da formação que recebiam.

Às classes inferiores, os estímulos e emulações ocorriam por meio das preleções, que se caracterizava pela leitura de um pequeno texto clássico e de sua explicação a partir de diferentes pontos de vista. Nas classes de Retórica e Humanidades, as preleções ocorriam em sábados alternados, com participação de duas turmas. Durante o ano, algumas disputas de interclasses eram orientadas pelo Prefeito de Estudos inferiores, prevendo um tempo aproximado de uma hora. O conteúdo da preleção, sendo comum às duas turmas, recebia moderação de seus respectivos professores. Para essas disputas, estimavam-se quatro dos melhores alunos, podendo estar de antemão preparados, com perguntas e respostas, ou realizá-las livremente.

O resultado das disputas dessas preleções se mostrava no destaque dos argumentos, revelando o preparo dos alunos, e, ainda, na exposição de suas produções na parede da sala ou colégio. O estímulo consistia em ter o nome destacado entre os melhores alunos da sala.

Além dos prêmios que serviam como estímulo para as produções acadêmicas, outro recurso utilizado pelos colégios jesuíticos foi a aplicação das correções, que contribuía para maior dedicação dos alunos. Estas se realizavam pela exortação, castigos físicos e expulsão.

As exortações eram realizadas por professores, prefeitos e mesmo padres da paróquia por meio de discursos. Os outros dois níveis de correções dependiam do Prefeito, do Reitor e do cargo de executor, comissionado especialmente para a realização dos castigos.

Para que o trabalho do professor fosse levado a cabo, nas instâncias intelectuais e morais, duas outras funções o auxiliavam para o cumprimento de suas responsabilidades, o censor e o executor.

Em cada sala havia um censor, que servia como um olheiro do Prefeito. Sua responsabilidade pesava em observar seus colegas no cumprimento dos horários, entrada e saída em sala, comportamento, frequência mediante lista de presença, e, ainda, comunicar as faltas cometidas na presença ou ausência de seus mestres. A função desfrutava do privilégio, quando concedida pelo professor, de interceder por seus colegas quando das infrações menores (RATIO STUDIORUM, 2009).

Para cada falta, um recurso corretivo. Esses recursos poderiam ser no formato de exortações, castigos, expulsões e outras medidas suplementares. Para aqueles a quem não bastavam as palavras de exortações, o Prefeito designava um executor, não pertencente a Companhia, para infligir castigos corporais. Para os moços mais crescidos que não aceitavam os castigos, impossibilitando a execução à força, sua frequência aos colégios era proibida sob consentimento do Reitor (RATIO STUDIORUM, 2009).

Quando nem as palavras nem a função do executor forem suficientes e já não houver esperança alguma de emenda, ou quando alguém for escândalo para os demais, vale mais expulsá-lo do colégio do que mantê-lo, já que pouco proveito tira para si próprio, e aos outros causa prejuízo. Essa decisão, porém, seja deixada ao reitor, para que tudo concorra para a glória de Deus e o Seus serviço, como convém (RATIO STUDIORUM, 2009, p. 166).

Sobre os castigos, Cesca (1996) comenta que, mesmo cruéis, eles serviram de recursos constantes na tradição pedagógica, que se estenderam pelo século XVI, sendo contrariados por duras críticas de Erasmo, Montaigne, Rabelais e outros pensadores da educação daquele contexto. Com esse apontamento, o texto não pretende afirmar a impiedade dos jesuítas, até mesmo porque eles se constituíram exemplo de pessoas que encarnaram a piedade em suas práticas cotidianas.

Mesmo não rompendo com a prática, a Companhia muito colaborou para o fim dos castigos (CESCA, 1996). Sobre esse assunto a *Ratio* dispõe que, nos casos em que nem a expulsão serviria para reconduzir aos bons princípios, deveria sancionar penas suplementares, como último recurso para tentar resgatar os infratores. Mas sobre a execução dessas penalidades, o documento exorta a que, sempre que possível, as penas fossem aplicadas com brandura, em espírito de paz e de caridade para com todos (RATIO STUDIORUM, 2009).

Sobre a aplicação do castigo corporal, Cesca (1996) levanta que seu uso só se aplicava quando todos os outros mecanismos de persuasão fossem esgotados. Ainda assim, a medida estava cerceada por cautela e restrições. A aplicação dos açoites era realizada em lugares públicos, sempre à frente de duas testemunhas, não podendo exceder o número de seis golpes, nem ser desferidos no rosto e na cabeça.

Na pedagogia comeniana, por sua vez, os recursos utilizados pelos jesuítas foram abordados de modo bem sucinto. No capítulo XVII, ao apresentar os “fundamentos para ensinar e aprender com facilidade”, Comenius se utiliza da frase do romano Quintiliano, professor de retórica do primeiro século da era cristã: “A paixão de aprender depende da vontade, que não pode ser forçada” (COMÊNIO, 2015, p. 233), para anunciar que o ambiente escolar deveria ser atrativo para a criança, devendo ser constituído de espaços para jogos e passeios, bem como de um jardim para recrear os olhos, com sua beleza.

Para além do espaço físico, Comenius deseja fomentar os professores para contribuir com essa beleza, quando os orientam a que fossem afáveis, carinhosos, utilizando-se de atitudes e palavras paternais, para mostrar à criança a sua importância. A recomendação seguiu-se prescrevendo que aos alunos diligentes dessem as devidas honras, distribuindo peras, maçãs, nozes, doces etc.

Para além desse trabalho atribuído ao professor, a Didáctica Magna desafia as autoridades civis ao afirmar que elas podem inflamar o zelo da juventude assistindo às provas públicas, às declamações, aos exercícios, aos exames, às disputas e às promoções, distribuindo louvores e pequenos prêmios aos alunos destacados.

Mesmo não havendo uma descrição mais pormenorizada dos eventos e das distribuições dos prêmios, percebe-se que o ritual se aproxima das ideias jesuíticas quando sugere a premiação como estímulo de desenvolvimento educacional.

Destacam-se no corpo dessa fonte, recomendações para uma educação autônoma e pacífica. O texto propõe que a educação se desenvolva sem os recursos coercitivos da pancada, violência e constrangimento, mas com delicadeza e doçura espontânea. Além disso, recomenda que o processo educativo possibilite ao aluno “[...] penetrar por si mesmo até o âmago das próprias coisas e a tirar delas conhecimentos genuínos e utilidade” (COMÊNIO, 2015, p. 164).

Diante do apelo à educação pacífica, parece que Comenius rejeita o castigo como recurso educativo. Entretanto, seu discurso tem o objetivo de justificar que, quando a educação se faz utilizando-se dos estímulos, desperta prazer. Em seu texto,

não está descartada a recorrência ao recurso de coerção, pois no capítulo XXXII, quando trata “da organização universal e perfeita das escolas”, ele aborda em um parágrafo os graus de disciplina. Ali, destaca a atenção contínua, a repreensão e o castigo. A atenção contínua diz sobre estabelecer o olhar sobre cada movimento do aluno, para evitar qualquer forma de erro; a repreensão, para chamá-los ao caminho da razão e da obediência; o castigo para aqueles que se recusam a dar ouvidos aos sinais de repreensão.

Em Comenius, a disciplina se mostra como um fator importante, pois reservou um capítulo, número XXVI, para descrever como devia ocorrer a disciplina escolar. Nele, utiliza-se do provérbio boêmio, “[...] uma escola sem disciplina é um moinho sem água” (COMÊNIO, 2015, p. 401), para afirmar que este recurso era indispensável para o bom funcionamento das escolas.

Desenvolvendo as ideias sobre a disciplina, ele cogita a utilização do castigo severo para disciplinar os alunos de espírito infeliz. Recorre ao provérbio atribuído a Cícero: “[...] o frígio não se corrige senão à força de pancadas” (COMÊNIO, 2015, p. 405), na esperança de reconduzi-lo ao caminho da obediência, e também para servir de exemplo aos demais alunos. Assim justifica a medida dizendo:

[...] esta disciplina, se não se aproveitar àquele a quem é aplicada, aproveitara, todavia, aos outros, pelo medo que lhes incute, desde que se tenha o cuidado de não recorrer, por qualquer motivo como frequentemente acontece, a remédios extremos, para que os remédios extremos se não esgotem antes dos casos extremos (COMÊNIO, 2015, p. 405, 406).

Em outros momentos de sua Didáctica, Comenius ainda recomenda a aplicação do castigo para aqueles que recusassem a assumir a moderação de uma discussão em substituição ao professor, servindo de exemplo aos demais, para que ninguém desprezasse aquilo que devia apreciar, a função de ensinar. Em outros excertos, marcas de rigor, de modo que o castigo era aplicado àqueles que tinham a atenção dispersa no desenvolvimento da aula e ainda nas lições ditadas, quando se perdia parte do texto ou algum sinal de pontuação. Destacamos que, para o castigo referido nas circunstâncias, não foram registradas formas para aplicação das penas.

Diante do exposto acima, pode-se afirmar que a *Ratio Studiorum* e a Didáctica Magna se aproximam em seus discursos no que respeita à aplicação de recursos de estímulo e de correções. A diferença dos documentos está apenas para o tratamento

que esses recursos receberam. O documento jesuítico reserva uma grande proporção de regras para especificar como se davam os procedimentos, enquanto que a *Didáctica Magna* reserva apenas um curto capítulo e outras pequenas porções no corpo dos demais capítulos.

#### 5.2.3.2. Métodos de ensino

Para falar dos métodos de ensino empregado nos documentos, buscou-se, nesta parte, inverter a ordem das apresentações. Primeiro será tratado o método de ensino presente na *Didáctica Magna* e depois as considerações para a *Ratio*. A inversão da ordem que se seguia dá-se pelo fato de que o documento jesuítico não se dispôs a ser um tratado pedagógico, mas “[...] um conjunto de regras destinadas à organização da vida de estudos relacionadas à espiritualidade [...] nos colégios da Ordem” (TOLEDO, 2000, p. 183).

O método apresentado pela *Didáctica*, e anunciado como método natural, funciona como um projeto guarda-chuva, que ampara vários princípios fundamentais para o desenvolvimento educacional. Sob o suporte do método, destacam-se os princípios que podem ser subsumidos ao método de desenvolvimento da natureza, como princípio da ordem e da gradação<sup>23</sup>. Desses, vertem outros princípios que serão considerados na apresentação desta análise.

Como o projeto educacional de Comenius se volta para o método natural, procuramos entender seu pensamento quando faz da natureza o modelo para o desenvolvimento educacional das escolas. Muito embora utilizando-se dos recursos dispostos na natureza, como o desenvolvimento de uma ave, o sentido que se emprega ao termo equivale ao sistema das leis que regem, explicam e dão ordem ao mundo exterior.

Convicto dessa verdade e percebendo as deficiências educacionais de seu tempo, ele declara que “Os remédios contra os defeitos da natureza não devem procurar-se senão na natureza; mas se este princípio é verdadeiro, como efetivamente é, a arte nada pode fazer, a não ser imitando a natureza” (COMÊNIO, 2015, p. 187).

---

<sup>23</sup> Os dois princípios poderiam ser transformados em apenas um termo, tendo em vista que ambos convergem para uma mesma ideia, mas preferiu-se trabalhá-los separadamente, respeitando a organização e o pensamento de Comenius.

Ao observar o conjunto dos elementos naturais regidos por leis próprias, Comenius retira os elementos necessários para fundamentar sua metodologia de ensino. O desdobramento desses elementos foi disposto no capítulo XVI, marcando os requisitos gerais para ensinar e aprender obtendo bons resultados.

Por meio do conjunto das leis, denominado de natureza, que rege as coisas naturais e artificiais, proporcionando-lhes crescimento espontâneo, o pensador lança os fundamentos para se obter bons resultados no ensino e na aprendizagem, utilizando-se do modelo natural do desenvolvimento das aves. Para assegurar o apontamento, seu pensamento se organiza pelo processo de imitação das coisas artificiais, valendo-se do trabalho do jardineiro, do arquiteto, do escultor e do pintor, assegurando que o conjunto das mesmas leis se faz presente, proporcionando o sucesso de suas artes. De igual modo, a educação, servindo-se do conjunto das leis naturais, pode proporcionar às escolas comenianas sucesso em seus desenvolvimentos.

A ordem e a gradação são bases de sustentação das ideias de desenvolvimento ventiladas nos requisitos gerais para ensinar e aprender, capítulo XVI, e nos fundamentos para ensinar e aprender com facilidade, capítulo XVII, que se utilizam dos mesmos exemplos para o desenvolvimento do método.

O princípio da ordem é apresentado nos seguintes fundamentos do capítulo XVI: *A natureza espera o momento favorável; A natureza prepara a matéria, antes de começar a introduzir-lhe uma forma; A natureza toma um sujeito apto para as operações que ela quer realizar ou, ao menos prepara-o para o tornar apto para isso.* E no capítulo XVII: *A natureza não começa senão partindo do estado de virgindade; A natureza predispõe a matéria de modo a tornar-se ávida de uma forma; A natureza produz todas as coisas, fazendo-as nascer de elementos pequenos quanto à massa, mas fortes quanto à potência.*

Comenius afirmou que a “[...] ordem é a alma das coisas” (COMÊNIO, 2015, p. 181). Portanto, em consonância a isso, tratou-se da importância deste elemento para que facilmente se pudesse obter bons resultados.

Utilizando-se do modelo natural, ele afirma a existência de um momento favorável para se instalar os processos de desenvolvimento educacional. Para multiplicar a sua raça, segundo leis naturais próprias de sua espécie, as aves iniciam o processo de reprodução na estação da primavera, conservando os ovos no calor de suas entranhas até a chegada do verão, quando chocam e nascem seus filhos,

habitando-se à luz e ao calor do dia. Desse processo, conclui, por semelhança, a existência de uma ordem para propiciar a educação, e afirma “Que a formação do homem deve começar na primavera da vida, isto é, na puerícia” (COMÊNIO, 2015, p. 209).

A primeira fase de desenvolvimento da criança tem um paralelo bem representativo, pois é nessa fase que o desenvolvimento ocorre por dependência dos seus genitores. A avezinha recebe o calor materno para potencializar o desenvolvimento de seus membros, de igual modo, a criança recebe dos pais o mesmo calor possibilitando desenvolvimento psíquico e motor.

Ao estabelecer a importância da ordem nesse processo e buscando um vínculo com o programa do currículo para essa fase da educação, pode-se deduzir da Didática que os conteúdos trabalhados na Escola do Regaço Materno são essenciais para o pleno desenvolvimento nas demais escolas da educação comeniana. Esses conteúdos são como o calor que fortalece asas e pés para o primeiro voo.

Seguindo o exemplo da avezinha, que primeiro concebe o embrião do seu próprio sangue para, depois, construir o ninho, o arquiteto prudente prepara todos os materiais necessários para a construção de um edifício, para não ocorrer que no processo lhe faltem materiais. As escolas são acusadas de pecarem por antecipar à forma a própria matéria, de modo que, sem o segundo, o primeiro se torna impossível. Primeiro é necessário a matéria para, depois, atribuir-lhe uma forma. Primeiro a concepção, depois o ninho.

Com esse apontamento, trabalhava-se o princípio do ensino por demonstração, correspondente à equivalência da palavra à coisa e, ainda, à educação dos sentidos. A educação por demonstração se constrói na crítica e busca de correção àquela educação que se fazia com base nos argumentos teóricos das autoridades. Firma-se aqui que a educação por demonstração possibilita compreender a forma pela matéria, o significado pelo elemento significante. Dessa afirmação tem-se que

[...] as palavras não se devem aprender separadamente das coisas, uma vez que as coisas separadas das palavras nem existem, nem se entendem; mas, enquanto estão unidas, existem aqui ou além e desempenham esta ou aquela função. (COMÊNIO, 2015, p. 332).

O resultado da apropriação desse princípio levou Comenius a escrever a *Janua Linguarum*, livro que apresentava, junto à palavra, a materialidade do objeto por meio

de um desenho. Cria-se, com isso, que o significado era abstraído da representação da matéria pelo órgão da visão. Para Comenius,

[...] nada pode ser objeto da inteligência que primeiro não tenha sido objeto dos sentidos, a mente recebe dos sentidos a matéria de todos os seus pensamentos e não pode desempenhar a função de pensar senão por meio da sensação interna, ou seja, contemplando as imagens abstraídas das coisas (COMÊNIO, 2015, p. 198).

A Didática explora a educação pelos sentidos dizendo que, para uma impressão mais fácil do conhecimento à mente, devem-se utilizar os sentidos tantas vezes quanto se conseguir. Por sentidos, explora-se a audição, a visão, a linguagem e as mãos. Desse modo, o professor devia associar o ouvido à vista, e a linguagem à mão. Ou seja, para além de narrar, mostrar imagens; para além da fala, usar de gestos que as correspondam (COMÊNIO, 2015).

Na fase educacional pueril, as crianças percebem o mundo pelos sentidos. Portanto, pode-se afirmar que o conhecimento se principia pelos cinco órgãos dos sentidos, que devem ser explorados no regaço materno. O processo é natural. Não se ensina uma criança explicando-lhes os significados, mas constrói-se o significado pela coisa em si, não por sua sombra. O Pai da Didática estabeleceu como regra de ouro aos professores a exploração dos sentidos dizendo:

[...] que cada coisa seja apresentada àquele dos sentidos a que convém, ou seja, as coisas visíveis à vista, as audíveis ao ouvido, as odorosas ao olfato, as saborosas ao gosto, as tangíveis ao tacto; e se algumas podem, ao mesmo tempo, ser percebidas por vários sentidos, sejam colocadas, ao mesmo tempo, diante de vários sentidos [...] (COMÊNIO, 2015, p. 307).

Para Comenius, o saber derivado do sentido é o que mais se consolida. A consolidação se dá respeitando o princípio da ordem que estabelece a primazia da matéria em relação à forma. Nesse caso, a matéria representa o objeto concreto, e a forma, o conhecimento derivado pela percepção dos sentidos.

Ainda no que diz respeito à ordem, há o entendimento de que a matéria precisa ser apta para receber a forma. O jardineiro, servindo-se do modelo da ave que põe no ninho um ovo e não outro objeto para chocar, escolhe o melhor ramo de uma planta frutífera, planta-o com muito cuidado, e realiza a enxertia quando percebe que suas

raízes estão firmadas. Na enxertia, arranca os brotos indesejados, para que toda a seiva se dirija apenas para o galho enxertado (COMÊNIO, 2015).

A educação falha ao plantar os galhos do saber, da moral e da piedade em mergulhões que não lançaram as raízes do desejo de aprender. Não receberam a poda e, portanto, desenvolvem galhos fracos que não são capazes de produzir. Servidos desses exemplos, os professores deveriam primeiro respeitar a ordem de ofertar as condições necessárias, despertando na criança o interesse pelo conhecimento.

Para haver facilidade na relação ensino/aprendizagem, a Didáctica considera partir do estado de virgindade. A ave, um ovo novo; o arquiteto, um terreno limpo; o jardineiro, uma planta jovem; o pintor, uma tela nova, mas se pintada ou manchada, seu trabalho primeiro se dá em raspar e limpar. Por esse motivo, a educação começa no lar, quando a tela está limpa e lisa, quando seus pais podem desenhar o princípio dos saberes.

A natureza predispõe a matéria, tornando-a ávida de uma forma. Para exercer todas as funções naturais, a avezinha, pela força de sua natureza, rompe a casca do ovo e sente o prazer do calor dos pais. Só então recebe alimento e treino para voar em liberdade. De igual modo, as crianças, por suas próprias naturezas anseiam espontaneamente pelo conhecimento e, inflamadas pelo calor dos pais, serão introduzidas nas escolas e sentirão prazer no alimento ministrado pelos professores. No vigor do conhecimento que receberam, iguais tais aves, poderão alçar o voo da liberdade.

Os princípios da gradação foram dispostos nos fundamentos que se seguem no capítulo XVI: *A natureza não realiza as suas obras na confusão, mas procede distintamente; A natureza começa cada uma das suas operações pelas partes mais internas; A natureza começa todas as suas obras pelas coisas mais gerais e acaba pelas mais particulares; A natureza não dá saltos, mas procede gradualmente; A natureza, quando empreende um trabalho, não o abandona senão depois de o haver terminado.* No capítulo XVII: *A natureza caminha das coisas mais fáceis para as mais difíceis; A natureza não se sobrecarrega e contenta-se com pouco; A natureza não se precipita, mas procede lentamente; A natureza não empurra nada, mas apenas dá o seu impulso aos seres que atingiram o seu pleno desenvolvimento e aspiram a fazer a sua irrupção; A natureza ajuda-se a si mesma de todas as maneiras que pode; A*

*natureza não produz senão aquilo que se revela imediatamente útil; A natureza faz todas as coisas uniformemente.*

Comenius considerou importante o princípio da gradação nos processos da aprendizagem, de modo a reservar uma porção significativa de suas reflexões para o seu tratamento. No capítulo XVI, fundamento VI, descreve com minúcias o desenvolvimento da ave e estabelece que o princípio do crescimento transcorre dos aspectos gerais para os particulares.

Segundo ele, a natureza inicia suas obras sempre pelos aspectos internos e pelas partes mais gerais, e vai dando forma e acabamento pelos aspectos mais particulares. Para produzir uma ave, a natureza não começa formando um membro do corpo em particular, mas por uma rede de veias que, aquecidas pelo calor do corpo materno, esboça toda a avezinha e, então, desenvolve-se até sua forma perfeita (COMÊNIO, 2015).

A proposição tem por finalidade objetar o ensino fragmentado das ciências, da aplicação particular sem o prévio conhecimento geral. Daí a afirmação de que, se não começar pelos rudimentos, não pode haver um bom ensino das ciências, das artes e das línguas. Portanto, desde o primeiro momento educacional, a criança deve receber os fundamentos de uma educação universal. Primeiro se formam as veias e, depois, o embrião vai tomando forma.

O pensamento justifica o extenso currículo destinado à educação materna. O currículo é composto por vinte disciplinas, trabalhadas em seus aspectos gerais, para fornecer os rudimentos necessários para que os próximos graus de educação se beneficiem do conhecimento geral previamente recebido.

Comenius adverte que a natureza não dá saltos, mas procede gradualmente seus avanços. Ao romper o ovo, a avezinha recebe alimento e calor dos pais, desenvolve suas penas, estende suas asas ainda no ninho, voa de galho em galho, de árvore em árvore, até que suas asas estejam fortes para entregar-se em confiança aos grandes voos. Essas argumentações servem de base para afirmar a necessidade de distribuição cuidadosa dos estudos para as classes, a fim de que “[...] os primeiros estudos abram e iluminem o caminho aos segundos e assim sucessivamente” (COMÊNIO, 2015, p. 223).

Somando os fatores importantes para que houvesse uma formação plena, pelo exemplo da natureza que começa e termina seu trabalho, sem queima de etapas, as partes implicadas no ensino/aprendizagem ficaram advertidas a garantir a

permanência dos alunos nas escolas, de modo que, sendo introduzidos no espaço escolar, recebam os subsídios necessários que garantam sua conclusão.

No capítulo XVII, a natureza caminha das coisas mais fáceis para as mais difíceis. Seguindo o exemplo da natureza, o carpinteiro primeiro corta a madeira, depois a apara, encaixando-a finalmente para construir um edifício. Para Comenius, esse processo deve se refletir no ensino das línguas. Primeiro se aprende a língua nacional para, depois, ser introduzido nas línguas latina, hebraica, grega e outras. A língua vernácula se aprende com a língua vernácula e não pela língua latina. Com efeito,

[...] nas primeiras vezes que se apresentam regras às crianças (por exemplo, de lógica, de retórica, etc.), devem ser ilustradas com exemplos não afastados da sua capacidade de compreensão (teológicos, políticos, poéticos, etc.), mas tirados da vida prática de todos os dias. De outro modo, não entenderão nem a regra, nem o emprego da regra.

Iniciar o ensino pelas formas mais fáceis de se educar equivale ao processo que incita primeiro os sentidos, depois a memória, a inteligência e o juízo. Nessa cadência, organiza os diferentes graus de educação, valorizando a progressão de um programa de conteúdos simples para programas mais elaborados que se processam com inteligência e desenvolvem o juízo.

O aspecto da gradação promove uma educação sem sobrecargas. A exemplo do jardineiro, que com a enxertia pretende o crescimento de apenas um galho, no máximo dois, as disciplinas não deveriam ser ofertadas simultaneamente, mas sequencialmente, pois, mesmo que o processo fosse mais lento, a apropriação de um único conteúdo possibilitava maior evolução.

Do sétimo fundamento, que prescreve a liberdade da vontade, Comenius abstrai do exemplo que nada se deve fazer com violência à inteligência, mas partindo-se da vontade, dar um pequeno impulso, para que, sentindo a segurança dos conhecimentos previamente estabelecidos, possa seguir o seu destino, produzindo os frutos que lhes são peculiares.

A natureza ensina a tolerar a fraqueza, enquanto a força não se tornou eficaz (COMÊNIO, 2015). Ela ajuda a si mesmo à medida que a seiva fortalece seus ramos. Disso se aduz que a natureza do ser humano o torna apto gradualmente para receber

diferentes tipos de conhecimento, sempre numa sequência crescente de complexidade, respeitando o princípio da utilidade.

Por utilidade, pensa-se no conhecimento prático da coisa. Comenius tem a preocupação de direcionar o conhecimento pelas coisas práticas, para que elas fomentem a teorização, ampliando o universo dos significados. Para a proposição, ele afirma o aumento da facilidade de aprender quando compreender a utilidade do conteúdo trabalhado. Portanto, o ensino deve principiar sempre mostrando seu lado prático.

Por fim, a natureza estabelece o princípio da uniformidade. Todas as aves se concebem e desenvolvem seguindo um padrão. As plantas nascem da semente ou por enxertia. Todas seguem processos semelhantes, conforme variação de leis que lhes são peculiares. A Didáctica evoca a utilização do método único, objetivando criar uma uniformidade para o ensino dos diferentes programas. Sobre a utilização do método único para todas as áreas do saber, Gasparin (2015, p. 161) argumenta sua eficácia ao afirmar que “[...] todos os homens possuem a mesma natureza humana, perseguem os mesmos fins, buscam a harmonia e necessitam ser instruídos desde a infância”.

Por meio desse método de ensino, Comenius trabalha uma gama de princípios que, segundo seus argumentos, viabilizavam um ensino de qualidade, proporcionando aos alunos, para além da facilidade de aprender, o aproveitamento do conteúdo para as questões práticas do cotidiano, propiciando a formação da teoria pelo desenvolvimento da memória e do juízo.

Jungido por estes princípios, o pensador desenvolve os argumentos de que é possível ensinar tudo a todos, pois os homens possuem uma mesma natureza e seguem aos mesmos fins. Desse modo, instruídos por um mesmo método, destaca-se a viabilidade de ensinar todas as coisas a todos os homens, sem distinção de raça, gênero e nível social.

Se não é possível traçar um paralelo dos métodos de ensino da Didáctica Magna com a *Ratio Studiorum*, tendo em vista que o segundo documento não pretendeu definir uma concepção educacional (TOLEDO, 2000), contudo, é possível analisá-los à luz dessa diferença.

A *Ratio* não apresentou métodos pedagógicos para o ensino, mas regras de organização acadêmica, que colocam o sujeito aprendente em subordinação aos seus superiores. O documento não pretendeu usurpar a vontade e a autonomia do aluno

em benefício do sistema de hierarquização, mas se dirigia em conformidade com os fundamentos teológicos e filosóficos, que priorizavam a censura dos desejos em função de alcançar, em virtude, os fins reservados pela sabedoria.

A *Ratio* organizou a educação principiando pelo ensino da língua latina, tendo em vista o objetivo religioso. Franca (1952) compreende que o latim era um corolário da evolução histórica dos séculos precedentes, sendo o vínculo da civilização europeia e da cultura superior. Desse modo, distancia-se da Didáctica, que, impreterivelmente, começa o ensino pela língua nacional. Nesse sentido, os documentos se distinguem mais uma vez, tendo em vista o princípio de se ensinar as coisas em suas formas gerais, até que se alcancem as formas particulares.

Deve-se considerar, nesse particular, que a educação jesuítica se distingue da comeniana no que tange aos primeiros anos da infância. A Didáctica provê essa faixa etária da escola materna, a *Ratio* inicia o processo partindo de uma idade mais avançada, quando as crianças já se encontravam no segundo nível da educação comeniana. Dessa forma, há que se considerar que as crianças estariam recebendo nos colégios jesuíticos os primeiros rudimentos do saber, e o faziam pela língua latina. Esta particularidade é objeto da correção de Comenius, tendo em vista começar o ensino dos aspectos gerais da língua nacional, para fornecer previamente elementos práticos para aprender as particularidades da língua estrangeira.

Ainda pode-se depreender dessa característica que a *Ratio* inicia sua proposta de ensino pela teoria, enquanto que a Didáctica se inicia pela prática. O que está em questão no primeiro documento é a necessidade da construção de um ensino, cuja finalidade se estabelecia no sacerdócio. O latim, o hebraico e o grego tinham fins litúrgicos; em suma, a formação tendia para esse fim.

Os dois documentos estabeleceram as mesmas finalidades, levar o homem à eternidade junto do Criador. Para além disso, a diferença se estabelece quando Comenius articula a educação para atender às demandas emergentes do período moderno. Ensinar tudo a todos era uma forma de contribuir para uma formação que, além de religiosa, contemplava a qualificação da mão de obra para o comércio burguês.

#### 5.2.4. Semelhanças e diferenças em perspectiva da teoria dos Processos Civilizadores de Norbert Elias.

Tendo em vista as comparações realizadas no texto acima, busca-se uma análise pautada no método eliasiano dos processos civilizadores sobre as semelhanças e diferenças nos dois documentos. O pensamento de Elias se firma sobre a concepção da existência de um longo processo civilizador, responsável pela incorporação de novos comportamentos na sociedade.

A teoria caracteriza o processo civilizador como “[...] uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica” (ELIAS, 1994b, p. 193). Assim, é de se esperar que dois documentos institucionais, separados por cinquenta e oito anos, possam revelar distâncias e aproximações.

É sensato destacar que o processo civilizador ocorre sem planejamentos. Entretanto, não sem ordem. O sentido da ordem está para a transformação do controle em autocontrole. Elias aponta o modo como esta ordem se constitui afirmando que:

[...] planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil. Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isolados, pode dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem. É essa ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados, essa ordem social, que determina o curso da mudança histórica, e que subjaz ao processo civilizador (ELIAS, 1994b, p. 194).

Do apontamento, entende-se que a civilização é um movimento cego mantido por uma dinâmica relativamente livre na rede de relacionamentos, que provoca mudanças específicas no modo de convivência das pessoas (ELIAS, 1994b).

Com vistas a isso e aos fundamentos teológicos e filosóficos dos documentos, a distinção entre o perfil religioso católico e o protestante é muito tênue. Talvez tão sutil que se torna quase imperceptível. Na *Ratio*, a salvação da alma se dá entre a ação da graça divina, que atrai para si todas as coisas, e a cooperação humana no processo educativo das virtudes. Na *Didáctica*, a salvação envolve apenas a graça, ou seja, não há cooperação humana para isso. Esta pequena diferença está para a teia do relacionamento no círculo da Reforma Protestante, que se cercava do

pensamento que somente a graça poderia salvar o homem totalmente corrompido pelo pecado.

Mas, se a análise considerar que, em ambos os documentos o elemento essencial que possibilita o desfrute da eternidade é a educação, e que sem a sua ajuda a salvação fica comprometida, as diferenças se esvaem. Aquilo que parecia uma linha tênue deixa de ter existência concreta.

A *Ratio Studiorum* utiliza-se da educação como mecanismo de controle das ações. Assim, as normativas que visam contribuir para a formação das virtudes, pelo processo das disciplinas, tende a tomar corpo de uma segunda natureza. Ou seja, a prática aperfeiçoa e modela o comportamento de modo que o autocontrole passa a ser a prática comum dos envolvidos com a educação jesuítica.

Quando se discute que, na Didáctica de Comenius, a salvação se apresenta como objeto exclusivo da graça, considera-se que os elementos da virtude se encontram inextricavelmente jungidos, de modo inato, ao indivíduo. Assim, pelo processo da educação comeniana, as virtudes se expressarão, também, em autocontrole no sujeito da educação.

Por meio de Elias, pode-se pensar que o curto tempo existente entre os documentos não permitiu uma mudança tão marcante entre as concepções teológicas e filosóficas e que ainda se valiam de prerrogativas semelhantes para embasar suas concepções.

Na natureza dos meios educativos, o documento dos jesuítas revela importância ao caráter da administração pelo sistema de hierarquias. Esse é um modelo que se configura pelas teias de relacionamentos com a monarquia, onde tudo se ajusta ao poder do soberano. Pode-se empregar, aqui, o sentido da sociedade da corte, uma espécie de bolsa de valores dos indivíduos. Qualquer erro do sujeito reduz o seu valor e coloca sua posição na corte em xeque (ELIAS, 1994b).

Na Didáctica, a ausência de descrição dos elementos administrativos serve para mostrar o nascimento de outras cadeias de interdependências. A Didáctica Magna reflete a correlação de novas cadeias, reflete a tensão da classe superior cortesã, cujo favor dependia do suserano e cujos interesses econômicos dependiam dos principais grupos da burguesia (ELIAS, 1994b).

A relação entre nobreza e burguesia, tratada nos termos de um cabo de guerra, faz com que se estabeleça uma nova ordem de autocontrole, a que Comenius direciona seus escritos. A pedagogia comeniana parece estabelecer, a partir das teias

de relacionamento entre nobreza e burguesia, um modelo educacional que permeia essas duas categorias e se direciona para atender a sociedade resultante dessa tensão.

O modelo educacional se diferencia pelo currículo. Enquanto a *Ratio Studiorum* apresenta um currículo voltado para a nobreza e a sociedade da corte, explorando um conjunto de disciplinas que dão suporte aos valores morais, essenciais para dar manutenção à corte, Comenius apresenta um currículo que se volta para os interesses gerais da sociedade, resultante da tensão entre a nobreza e a burguesia.

A *Ratio* parece objetivar a formação da sociedade de corte, enquanto que a Didáctica se propõe a uma formação mais generalizada para atender todos os membros daquela sociedade emergente.

Com relação aos métodos pedagógicos, mesmo não havendo uma referência a eles nos documentos jesuíticos, a forma como a educação se organiza faz perceber a unilateralidade do método, desenvolvido em consonância à autoridade da nobreza. O processo de ensino aprendizagem é verticalizado, não se considera a autonomia do aluno, mas apenas o conjunto de valores fundamentais para a manutenção do poder, seja ele suserano ou religioso.

O método natural de Comenius se horizontaliza para atender às “inteligências médias” (GASPARIN, 2015). O texto se organiza como elo entre nobres e burgueses. Por essa característica, o texto comeniano se encontra amarrado à educação pregressa, entretanto não se limita a ela. A escolha do método, caracteristicamente universal, mostra avanço para uma educação até então não concebida. A educação comeniana levava em consideração a individualidade do educando no processo do ensino.

As regras que constituem a educação jesuítica se valem de alguns recursos educativos. Na *Ratio*, elementos coercitivos eram responsáveis por alinhar o sujeito da educação ao nobre padrão de comportamento. Exortações, castigos e, em casos extremos, a expulsão exerciam controle sobre o comportamento, e pela prática e constituição do hábito, manifestavam-se automaticamente em autocontrole, dando ao sujeito uma segunda natureza, a natureza da corte.

A segunda natureza se formava da teia de relação com a nobreza. Considerando a anulação da autonomia, a formação do aluno se constituía na relação de subordinação ao ideal em conexão à própria corte. A autonomia da vontade era tolhida logo que começava a se desenvolver. A educação jesuítica se constituía em

uma espécie de superego para a formação do jovem, de modo que o ego e os impulsos da libido eram anestesiados e conformados ao ideal de comportamento do seu contexto.

Mesmo não rompendo com as práticas coercitivas, tendo em vista sua característica de ligação entre alta e baixa sociedade, o método comeniano valoriza a função do ego no processo. Há que se considerar que o ego em Comenius não possuía mais os traços animais, mas se encontrava moldado pelo longo processo civilizador, que, aos poucos, imprimia na sociedade o controle dos impulsos e a economia das paixões. No contexto da escrita de Comenius, a sociedade ganhava estruturas a partir de regras sociais mais exatas, as quais conferiam maior grau de autocontrole aos indivíduos. Assim, o texto comeniano abrandava qualquer forma de constrangimento, tendo em vista a existência e a prática do código de conduta que foi incorporado no processo civilizador pelos modelos educacionais imediatamente estabelecidos pelas escolas anteriores.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação moderna: uma comparação entre a *Ratio Studiorum* (1599) e a Didáctica Magna (1657) é uma pesquisa que objetivou levantar, comparar e analisar as semelhanças e as diferenças entre documentos que marcaram a transição da educação medieval para a educação moderna. Tais documentos serviram de referências para as projeções educacionais e para o desenvolvimento da sociedade.

Destacaram-se, para comparação e análise, os “fundamentos teológicos e filosóficos” e a “natureza dos meios educativos”. E, para possibilitar uma melhor análise dos elementos, a “natureza dos meios educativos” foi fracionada em organização do ensino, currículo e métodos pedagógicos.

Por meio da análise, depreendeu-se da comparação que os fundamentos teológicos e filosóficos dos documentos se aproximam no que tange à teoria do criacionismo, pois desenvolvem seus discursos a partir da premissa de que todas as coisas foram criadas por Deus e para Deus, de modo que toda a trajetória humana deve voltar-se para Ele.

Uma pequena diferença distingue os fundamentos teológicos e filosóficos dos documentos, no que respeita à trajetória humana para Deus, derivando-se das perspectivas do pensamento católico e protestante. Com base em Aristóteles e São Tomás de Aquino, a *Ratio Studiorum* define uma trajetória para Deus nos termos do ato e da potência, bem como das duas ordens, a natural e a sobrenatural. Assim, o homem, criado por Deus e atraído para Ele, precisa se exercitar na virtude de modo a gerar uma segunda natureza pela força do hábito. Para Comenius, a natureza privilegiou o homem com as sementes da instrução, da moral e da religião de modo que, pelo poder da educação, as sementes germinariam naturalmente.

Os fundamentos teológicos e filosóficos da *Ratio* direcionam a formação humana sobre os nortes da graça e da cooperação humana. A Didáctica privilegia a graça somente. A educação atenua a diferença entre as correntes teológicas e filosóficas dos documentos, fazendo-a quase mesmo desaparecer, pois o homem só atingirá sua finalidade, de viver para a glória de Deus, por meio do processo educativo. Os dois documentos, em uníssono, discursam que a educação é o único meio que pode viabilizar a plenitude do indivíduo em sua trajetória para a eternidade.

Da natureza dos meios educativos, destacamos a “organização do ensino” na perspectiva do aspecto administrativo, a estrutura do ensino, o “currículo” com a formação sequencial, a distribuição das disciplinas, os “métodos pedagógicos” nas especificidades dos recursos e os métodos de ensino.

No que respeita a “organização do ensino”, a *Ratio* estabelece um aparato administrativo respaldado pela hierarquia das funções, que não encontra correspondente na Didáctica. A diferença que se observa acentua a tendência, ou mesmo a necessidade, da descentralização do poder hierárquico para a valorização do sujeito da educação, o indivíduo, na perspectiva de Comenius.

Quanto à estrutura do ensino, os documentos divergem em relação aos níveis de educação. A *Ratio* estabelece três níveis, a Faculdade de Letras, a Faculdade de Filosofia e a Faculdade de Teologia. A Didáctica concebe a Escola do Regaço Materno, a Escola Primária, a Escola de Latim e a Academia. A dissonância se estabelece sobre a finalidade da educação. A educação jesuítica interessava-se em formar o sujeito preparando-o para a vida religiosa, atingindo seu cume na Faculdade de Teologia e, conseqüentemente, preparava-o para assumir cargos públicos administrativos. A comeniana, para além de sustentar o perfil religioso, visava formar o sujeito para as demandas emergentes, resultantes das teias de dependências do comércio burguês.

No campo do currículo, os documentos se assemelham quanto ao programa da formação sequencial. A Faculdade de Letras, da Companhia de Jesus, preparava o aluno para a Faculdade de Filosofia, que conseqüentemente ofertava as bases para a Faculdade de Teologia. Na Didáctica, o programa de estudo do Regaço Materno ofertava os rudimentos necessários para os outros três graus de educação. O segundo grau se organizava em disciplinas preparatórias ao terceiro, e este, por sua vez, servia de base para a formação nas Academias. A formação sequencial da Didáctica buscou a analogia do desenvolvimento de uma árvore, que precisa de um tronco saudável para formar galhos fortes, o quais florescem espalhando bom perfume e frutificando com qualidade.

No que concerne à distribuição dos conteúdos disciplinares, percebe-se que o currículo jesuítico se volta para disciplinas que são indispensáveis para a formação do pároco, e se prende, em parte, ao currículo medieval, enquanto que o comeniano faz projeções às disciplinas discutidas no âmbito das ciências modernas.

Na área dos “métodos pedagógicos”, os recursos se assemelham. A *Ratio* se apropriou das emulações e prêmios para despertar o interesse do estudante por uma educação esmerada. No outro polo, a educação jesuítica se valia das correções que variavam em exortações, castigos e expulsões. Também tinham por objetivo estimular o estudante, provocando um efeito reverso à primeira proposta. No mesmo sentido, Comenius argumenta que a aprendizagem depende da vontade, que não deve ser forçada, motivo que o leva à distribuição de pequenos prêmios, que pudessem estimular o interesse da criança. Quanto às correções, na Didáctica, encontramos um esforço comeniano para romper com a educação coercitiva. Todavia, lança mão desse recurso como última recorrência do processo de formação. Aqui há que se lembrar que a educação jesuítica lançava mão desse recurso apenas para os casos em que as exortações não exerciam efeitos corretivos das posturas indesejadas.

Sobre os métodos de ensino, deve-se destacar a diferença mais significativa, uma vez que a *Ratio Studiorum* não faz exposição de um método de ensino. Entretanto, com base nas argumentações metodológicas de Comenius, algumas características do ensino encontram pequenos paralelos.

Na Didáctica, o método se apresenta como elemento fundamental para a efetivação do ensino e aprendizagem. Comenius se vale do “método natural” para esquematizar o processo educativo. O método natural equivale ao sistema de leis que regem, explicam e dão ordem ao conjunto de coisas do mundo natural, e que reflete no artificial.

Sob a égide do método natural, Comenius levanta os requisitos e os fundamentos gerais para se ensinar e aprender com facilidade, valendo-se dos princípios da ordem e da gradação.

Como alma das coisas, a ordem é um princípio que favorece o processo de desenvolvimento de todas as coisas. Sob seu amparo, a Didáctica desenvolveu o ensino por demonstração, de modo que houvesse equivalência da palavra à coisa, da forma à matéria e do significado ao significante. Desse mesmo aspecto, Comenius desenvolve a educação dos sentidos. Assim, tem-se que em cada sensação apropriada pelos órgãos dos sentidos, há uma expressão de equivalência ao próprio objeto.

O método natural se desdobra, também, no princípio da gradação, elemento considerado de igual importância ao da ordem. Sob sua salvaguarda, discorre a necessidade de propiciar o desenvolvimento educacional dos aspectos gerais para os

particulares, do mesmo modo que o progresso das coisas naturais se desenrola. Seu pensamento orienta que a gênese das coisas se inicia pelos aspectos gerais e têm seu acabamento nas coisas particulares. Sob essa perspectiva, discorre que o conhecimento teórico se alicerça sobre o conhecimento prático das coisas. Para o Pai da Didáctica Moderna, a facilidade do aprender está para a compreensão da utilidade do conteúdo trabalhado, ou seja, o conhecimento se constrói sobre as coisas práticas.

Do método comeniano, abstrai-se a máxima de que, jungido por esses princípios e pela uniformidade da natureza humana, é possível, por meio do método único e natural, ensinar tudo a todos.

Tendo levantado os elementos de comparação e suas diferenças e semelhanças, conclui-se que os documentos apresentam propostas que contribuiriam para o progresso do processo civilizador. As semelhanças mostram teias comuns em sentido da civilização, enquanto que as diferenças representam perspectivas de avanços de um mesmo processo de civilidade.

Os fundamentos teológicos e filosóficos dos documentos, mesmo divergindo nos quesitos da graça, introjetam no indivíduo uma concepção do sagrado, de modo que sua conduta passa a ser orientada por ela. No que respeita à natureza dos meios educativos, a organização do ensino, o currículo e o método pedagógico reforçam a visão de mundo, moldada pelo elemento sagrado, balizando e estruturando o conhecimento para expressar-se em autocontrole no sujeito da educação.

## FONTES

COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

CONSTITUIÇÕES. **Constituições da Companhia de Jesus e normas complementares**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

RATIO STUDIORUM. **Código Pedagógico dos Jesuítas - Ratio Studiorum da Companhia de Jesus**: regime escolar e curriculum de estudos. Lisboa: Esfera do Caos, 2009. 58-267 p.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHLERT, A. O mundo de Comenius: entre conflitos e guerras uma luz para a prática pedagógica. **Contexto e Educação**, Ijuí, p. 41-53, out./dez. 2002.

AQUINO, F. R. Q. **Para entender a Reforma Protestante**. 2. ed. Lorena: Cléofas, 2017.

ARNAUT, C.; RUCKSTADTER, F. M. M. Estrutura e organização das Constituições dos jesuítas (1539-1540). **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 24, p. 103-113, 2002.

BÁRBARA, R. B. S. **Profissão professor em Comenius**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá: [s.n.], 2010.

BARBOSA, L. M. R. **Igreja, Estado e educação em Martinho Lutero**: uma análise das origens do direito à educação. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: [s.n.], 2007.

BÍBLIA. PORTUGUÊS. **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 1966.

BOLLIS, R. A. R. **Jan Amos Comenius**: um educador em três tempos. Dissertação de mestrado. 2015. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba: [s.n.], 2015.

CAIRNS, E. E. **O cristianismo através dos séculos**: uma história da Igreja cristã. 2. ed. São Paulo: Vida Nova, 1995.

CAMERON, E. **O século XVI**. Tradução de Carlos Marques Queirós. Porto: Fio da Plavra Editores, Lda, 2009.

CANTOS, P. K. **A educação na Companhia de Jesus**: um estudo sobre os colégios jesuítas. Dissertação de Mestrado. Maringá: [s.n.], 2009.

CARDOSO, D. **Jesuítas e filosofias: perspectivas, história e atitudes**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CARVALHO, R. **História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CESCA, V. **Fundamentos teológico-filosóficos da Ratio Studiorum**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: [s.n.], 1996.

COSTA, C. J. **A racionalidade jesuítica em tempos de arredondamento do mundo: o Império Português (1540-1599)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba: [s.n.], 2004.

COSTA, C. J. A formação do padre jesuíta no século XVI. **Série-Estudos**, Campo Grande, jul./dez. 2005. 79-96.

DANIEL-ROPS, H. **A Igreja da Renascença e da Reforma I: a reforma protestante**. Tradução de Emérico da Gama. São Paulo: Quadrante, v. IV, 1999a. 10 v.

DANIEL-ROPS, H. **A Igreja da Renascença e da Reforma II: a reforma católica**. Tradução de Emérico da Gama. São Paulo: Quadrante, v. V, 1999b. 10 v.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. I, 1994a.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. II, 1994b.

FEBVRE, L. **Martinho Lutero, um destino**. Tradução de Dorothee de Bruchard. São Paulo: Três Estrelas, 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GARCIA-VILLOSLADA, R. **San Ignacio de Loyola: nueva biografía**. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1986.

GASPARIN, J. J. **Comênio: ou da arte universal de ensinar tudo a todos totalmente**. 2ª. ed. Maringá: Eduem, 2015.

GASPARIN, J. L. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos**. Campinas: Papirus, 1994.

GASPARIN, J. L. **Comênio: a emergência da modernidade na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, J. F. Introdução à Didáctica Magna. In: COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015. p. 5-41.

HENRIQUE, M. C.; MAIA, A. P.; FREITAS, F. M. Ratio Studiorum uma análise sobre o método pedagógico dos jesuítas. **III CONEDU - Congresso Nacional de Educação**, Natal, outubro 2016.

JARDILINO, J. R. L. **Lutero & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, D. F. C. F. **O homem segundo o Ratio Studiorum**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba: [s.n.], 2008.

LINDBERG, C. **História da reforma**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

LOPES, J. M. M. Ratio Studiorum: um modelo pedagógico. In: MIRANDA, M. **Código pedagógico dos jesuítas: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus (1599) - Regime escolar e curriculum de estudos**. Lisboa: [s.n.], 2009. p. 37-51.

MARTINS, F. J. S. **Educação e religião em Portugal no século XVI: o Catecismo Romano e o Ratio Studiorum**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá: [s.n.], 2011.

MENEZES, A. A. S. **Sobre o papel da educação na concepção religiosa de Martinho Lutero**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá: [s.n.], 2005.

MIRANDA, M. Ratio Studiorum: uma nova hierarquia de saberes. In: MIRANDA, M. **Código Pedagógico dos Jesuítas**. [S.l.]: [s.n.], 2009. p. 17-36.

MONTEIRO, M. C. **Os Jesuítas e o Ensino Médio**. Lisboa: Academia Portuguesa da História, 2011.

MULLETT, M. **A Contra-Reforma e a reforma católica nos princípios da Idade Moderna europeia**. Lisboa: Gradiva, 1985.

NARODOWSKI, M. **Comenius & a educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NEVES, S. G.; GASPARIN, J. L. Os princípios fundamentais de Ratke e de Comênio para a universalização do ensino escolar. **HISTEDBR - on-line**, Campinas, p. 215-226, maio 2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br>>. Acesso em: 11 maio 2019.

NOVAIS, F. A.; SILVA, R. F. Introdução. In: NOVAIS, F. A.; SILVA, R. F. **Nova história em perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify, v. 1, 2011. p. 7-70.

OLIVEIRA, N. C. **A educação jesuítica e o Colégio de Santo Antão, de Lisboa, no século XVI**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá: [s.n.], 2015.

OLIVEIRA, N. C. O.; COSTA, C. J. **Sistema de ensino inaciano e o Ratio Studiorum**. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 15. 2015.

PAIVA, J. M. Fontes jesuíticas e a educação brasileira. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, v. I, 2004. Cap. 5, p. 77-92.

PANARELLI, A. M. **A disciplina escolar no pensamento de João Amós Comenius**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: [s.n.], 2008.

PIAGET, J. **Jan Amos Comênio**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco - Editora Massangana, 2010.

RODRIGUES, A. E. M.; FALCON, F. J. C. **Tempos modernos: ensaios de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

ROSA, C. A. P. **História da ciência: a ciência moderna**. 2. ed. Brasília: FUNAG, v. II - Tomo I, 2012.

SANTOS, F. O colégio jesuíta no contexto do século XVI: formação de um novo homem. **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 24, p. 167-182, agosto 2017.

SKALINSKI JÚNIOR, O. **O caminho dos jesuítas da mística à educação: dos Exercícios Espirituais ao Ratio Studiorum**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá: [s.n.], 2007.

TOLEDO, C. A. A. Razão de estudos e razão política: um estudo sobre a Ratio Studiorum. **Acta Scientiarum**, Maringá, p. 181-187, 2000.

VENARD, M. El concilio de Trento (1545-1563). In: ALBERIGO, G. **Historia de los concilios ecumenicos**. Salamanca: Sígueme, 1993. p. 285-297.