

## EDUCAÇÃO E HUMANISMO NO PENSAMENTO DE JUAN LUÍS VIVES (1492-1540)

Débora Giselli Bernardo  
Universidade Estadual de Maringá - UEM  
César de Alencar Arnaut de Toledo  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

### RESUMO:

O artigo aborda a temática da educação humanista no início dos Tempos Modernos, no contexto do Humanismo Renascentista. Este foi um período de profundas transformações sociais, marcado por férteis discussões acerca da necessidade de um novo tipo de instrução. O pensamento educacional do espanhol Juan Luís Vives (1492-1540) se insere perfeitamente nesse contexto, pois ele foi um importante humanista, que expressou essa fase de construção de um novo ideal educativo e traduziu os valores pedagógicos típicos desse momento histórico. O objetivo proposto é analisar os ideais humanistas de educação, baseando-nos nas obras de caráter pedagógico de Vives. Pretendemos não apenas caracterizar o ideal de formação preconizado pelo Humanismo, mas, também, apreender a dimensão transformadora desse movimento no âmbito educacional e social, e refletir sobre as suas contribuições às épocas posteriores.

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

## EDUCATION AND HUMANISM INTO THE THOUGHT OF JUAN LUÍS VIVES (1492-1540)

### ABSTRACT:

The review approaches the thematic of humanistic education into the beginning of the Modern era, into the argument of the Renaissance Humanism. This was a period of deep social transformation, marked for fertile discussions about the necessity of one new type of instruction. The educational thought of the Spanish Juan Luís Vives (1492-1540) inserts perfectly in this context, because he was an important humanist who expressed this stage of building of one new educational ideal and translated the educational values from this historical period. The purpose proposed is to analyze the educational Humanists' ideals according to Vives's educational character works. We want not only feature the ideal of formation recommended by Humanism, but, also, apprehend the dimension transformer of this movement in the educational and social sphere, as well as reflect on the subject of his contributions for posterior epochs.

**Key words:** Juan Luís Vives; Education; Humanism; Modern Era.

### Introdução

Os séculos XV e XVI, período em que tradicionalmente se localiza a formação do chamado “mundo moderno burguês”, caracterizou-se por transformações marcantes em todas as esferas da sociedade: a formação dos Estados Nacionais, no campo político; a descoberta do Novo Mundo, o fortalecimento das atividades urbanas e comerciais e o enriquecimento e ascensão social da burguesia, no campo sócio-econômico; a Reforma Protestante e a Contra-Reforma, no campo religioso; o Renascimento da cultura clássica greco-romana e a invenção da imprensa, no campo cultural; dentre outras. Uma nova

sociedade estava surgindo e, concomitantemente, novos homens tinham de ser forjados. Nesse processo, a educação também sofreu mudanças e assumiu o papel crucial de forjar tais homens. Segundo o sociólogo Emile Dürkheim (1995, p. 160):

[...] uma transformação pedagógica sempre é a resultante e o sinal de uma transformação social que a explica. Para que um povo sinta [...] a necessidade de mudar seu sistema de ensino, é preciso que venham à tona idéias e necessidades que o antigo sistema não satisfazia mais.

Desse modo, podemos dizer que o surpreendente número de obras pedagógicas surgidas no Renascimento pode ser explicado, entre outros fatores, pela efervescência das mudanças estruturais pelas quais a sociedade estava passando.

O Renascimento foi um período de intensa agitação cultural, que abarcou os séculos XIV a XVI (KRISTELLER, 1993). Em seu âmbito, surgiu o Humanismo, que foi um movimento de revalorização e utilização da cultura clássica greco-romana como modelo para todas as atividades intelectuais, dentre elas a reflexão pedagógica. Os humanistas foram os principais responsáveis pela elaboração dos tratados renascentistas sobre educação, especialmente no Quinhentos, o que torna os seus escritos fontes riquíssimas para o estudo das questões pedagógicas no início da Modernidade. O objetivo desses mestres nos *studia humanitatis* (gramática, retórica, poesia, história e filosofia moral) era reformar os saberes de sua época, utilizando-se de novos métodos e concepções. Nesse sentido, eles representavam a necessidade de renovação que marcou o período.

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

Dentre os muitos humanistas que se dedicaram a trabalhos de cunho pedagógico, destacamos o espanhol Juan Luís Vives. De família nobre, embora empobrecida, e de origem judaica, ele nasceu em Valência, em 1492, e lá estudou até 1509. Nesse ano, partiu para Paris em busca de terminar seus estudos. Em 1512 foi para Bruges, nos Países Baixos, e, daí em diante, sua vida de preceptor e erudito humanista se concretizou, permeada por várias viagens e pelas relações de amizade com personalidades da época. Nesse sentido, o humanista foi uma figura importante do Renascimento, pois, até sua morte em 1540, esteve em contato direto com homens ilustres do ponto de vista intelectual e político, tais como Erasmo, Guilherme Budé, Thomas More, papa Adriano VI, Henrique VIII, Catarina de Aragão, e outros. Pouquíssimo conhecido no Brasil, ele é considerado um dos mais importantes membros do chamado Humanismo Cristão, que se caracterizou pela junção de ideais clássicos com dogmas do Cristianismo. Vives escreveu cerca de sessenta obras em latim, sobre os mais variados temas das ciências humanas; destas, doze versam sobre a educação, considerando as obras de caráter moralizante, que também possuíam função educativa. Dentre seus escritos pedagógicos, o mais significativo foi o tratado *De las*

*disciplinas*, de 1531. A partir, essencialmente, de sua análise, poderemos apreender o papel da educação humanista no contexto de transformações que marca o nascimento da Modernidade.

### Ideal Vivista de Educação

Ao tratarmos do ideal educativo dos humanistas no Renascimento, especificamente o de Juan Luís Vives, faz-se necessária uma primeira observação, de suma importância. Além de se voltar ao âmbito aristocrático, esse ideal foi construído, quase que exclusivamente, em torno da educação masculina. Isso não significa a inexistência de um modelo educativo para as mulheres, todavia, devido à própria estrutura hierárquica da sociedade renascentista, ainda caracterizada pela submissão feminina, ele se concretizava em uma instrução mais prática, relacionada aos afazeres domésticos e a princípios rígidos de moralidade. Na obra *Deberes del marido* (1947a, p. 1311-1313), diz Vives:

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

A partir desse excerto, o que podemos perceber é que a educação feminina propagada, permeada por alguns ensinamentos literários básicos, era geralmente mais simples e limitada do ponto de vista intelectual (HOWE, 1995). Feita essa observação, passemos à análise do ideal vivista de educação, lembrando que por esse termo estamos entendendo o conjunto de saberes cultivado naquele momento histórico – e de que modo era transmitido (onde, quando, com que métodos) – bem como as reflexões em torno da formação humana e cultural do indivíduo.

Como ressaltamos acima, os humanistas atacavam os métodos escolásticos de conhecimento. Parte das idéias de Vives acerca da formação ideal do homem pode ser entendida através das críticas que o autor teceu sobre os seus rivais. Uma das mais significativas diz respeito à invenção de falsos dogmas. Referindo-se, em *De las disciplinas*, aos escolásticos de Paris, com os quais conviveu durante alguns anos de sua juventude, Vives ataca: “Yo, en mis días de París, tuve un camarada que decía con toda formalidad que él, antes que dejar de introducir un nuevo dogma, daría por verdaderas afirmaciones que le constasen ser las más falsas” (VIVES, 1948b, p. 352). Segundo o espanhol, era o método escolástico da *disputatio* – em que os discípulos debatiam entre si acerca de determinada questão, sob supervisão do mestre, a quem cabia a conclusão (CAMBI, 1999) – que instigava, sobretudo, o desejo de obter fama por meio da vitória, deixando em segundo plano a humilde busca pela verdade e fazendo com que falsas idéias fossem propagadas.

Tal situação fazia parte de um quadro de declínio pelo qual, de acordo com o autor, os saberes de sua época estavam passando. Um sério agravante desse quadro seria a ignorância no que diz respeito às línguas clássicas. Também nesse ponto as observações do autor têm relação com a crítica humanista aos escolásticos. O debate sobre o uso correto das línguas cultas – o latim e o grego – é um dos grandes pilares da animosidade dos

humanistas em relação a seus “adversários”, e Vives sugere que a corrupção nas formas de expressão, adquiridas desde as invasões bárbaras ao Império Romano, perduraram nas práticas escolásticas. Aliás, desde a publicação de *Contra los seudodialécticos*, em 1520, tornou-se explícita a sua posição a respeito da importância da linguagem e do uso de um latim puro e elegante, o qual, segundo ele, os escolásticos não praticavam. Nessa obra, o humanista comenta com ironia: “[...] esos que a su decir hablan latín, no son entendidos ni por los más duchos en esa lengua [...]. Admirable dialéctica la de estos cuyo lenguaje, que ellos se empeñan en que es latín, Cicerón, si resucitara, no entendería.” (VIVES, 1948a, p. 295-296). A preocupação vivista com o uso adequado das línguas clássicas – especialmente o latim, considerado em sua época como meio de expressão oficial dos eruditos –, denota uma postura humanista de valorização do Mundo Antigo e das disciplinas literárias, que desempenhavam papel central nos *studia humanitatis*.

Apesar de ter constatado e denunciado veementemente alguns problemas pelos quais o saber estava passando, Vives também se debruçou sobre as soluções possíveis, apresentando, tanto em *De las disciplinas*, quanto em outras obras de caráter pedagógico, suas propostas para a reforma dos estudos, baseadas em métodos e princípios humanistas. Nesse sentido, o otimismo de Vives perante a situação intelectual de sua época deve ser destacado. A idéia de um renascimento das disciplinas do saber, e do próprio homem como agente do conhecimento, se fez presente na pedagogia vivista, assim como estava na base do pensamento humanista em geral.

As disciplinas que fundamentavam a educação defendida pelo Humanismo eram aquelas que conformavam os *studia humanitatis*, tais como a gramática, a retórica, a poesia, a história e a filosofia moral. Vives não fugiu à regra. Seu ideal educativo valorizava os mesmos saberes de cunho literário e moralizante. A leitura, a escrita e a arte do bem falar, por exemplo, ocupam grande espaço em suas obras. A linguagem, segundo o humanista, é um dom divino, que separa hierarquicamente os homens dos animais; além disso, é um fator indispensável na convivência humana. Em *Introducción a la sabiduría* (1524), ele comenta: “Dios dió la lengua a los hombres para que fuese instrumento de comunicación y convivencia a la cual la Naturaleza atrae al hombre y le mantiene en sociedad.” (VIVES, 1947c, p. 1244).

Tendo em vista tais objetivos – comunicação e boa convivência – o ideal vivista era que toda a Humanidade falasse a mesma língua, ou ao menos que existisse uma “língua ecumênica”, a qual todos os povos utilizariam. O latim, nesse caso, foi o idioma apontado pelo autor como o mais perfeito e o mais douto. Ele diz, em *De las disciplinas* (1948b, p. 574-575): “Esa lengua ideal paréceme a mi ser la latina [...]. Esta lengua tiene la ventaja de estar difundida por muchas gentes y naciones [...]. Allende de esto, es rica porque está muy cultivada, pulida y bruñida por el ingenio de toda una pléyade de escritores [...].” A defesa do idioma do Lácio é, sem dúvida, um dos aspectos do pensamento vivista que mais demonstram a sua inserção no movimento humanista. Devemos salientar que Vives, devido à defesa de um estudo filológico das Escrituras, também pregou a importância do grego e do hebraico, que, junto com o latim, formavam a tríade das línguas clássicas.

Apesar da exaltação do latim, ao vernáculo também foi dada uma função importante na obra de Vives. Para o humanista, já que primeiramente as crianças assimilam sua língua materna, e só mais tarde têm contato com outros idiomas, elas deveriam aprender corretamente a sua própria língua, para depois terem mais facilidade em aprender as outras. Segundo Riber (1947, p. 83), “[...] es probable que fuese Vives el primer maestro del Renacimiento que preconizó el uso de la lengua materna en la enseñanza escolar; [...] porque era el más breve y practicable atajo para aprender el latín”.

Este é, sem dúvida, um dos pontos de destaque da pedagogia vivista, por seu caráter inovador.

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

Além de salientar a importante função da linguagem, vernácula e latina, Vives apresentou recomendações práticas essenciais para a garantia de boas condições de ensino e de aprendizagem dos fundamentos da leitura, da escrita e, conseqüentemente, da boa expressão. Inicialmente, constatou que a primeira coisa aprendida pelo homem é a fala, portanto os pais deveriam desde cedo se preocupar em falar corretamente perto de seus filhos, além de cuidar para que parentes, amas-de-leite e outros empregados também se expressem de modo coerente. Essa preocupação do humanista pressupõe, como percebemos, a idéia de que as crianças aprendem, em parte, por imitação, o que gera a necessidade do cuidado com os comportamentos das pessoas mais próximas. Esse conselho pedagógico caracterizou não apenas o pensamento humanista renascentista, mas também as posteriores discussões acerca de educação. Novamente podemos citar Comênio, para quem o cuidado e o ensino dos filhos cabiam aos pais, em primeiro lugar, e aos mestres. Sobre o assunto, ele afirma:

Os pais, as amas, os professores e os condiscípulos dêem exemplos de vida disciplinada, que, como faróis, brilhem sempre diante das crianças. Com efeito, as crianças são macaquinhos impacientes por imitar tudo o que vêem, o bem como o mal, sem que seja preciso mandar-lho [...]. (COMÊNIO, 1996, p. 349).

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

De acordo com o humanista, os meninos deveriam se dedicar ao estudo das línguas, preferencialmente, entre os sete e os quinze anos, enquanto não apresentassem o intelecto suficientemente formado para o aprendizado das outras disciplinas. Isso se aplicava à educação formal. Todavia, para boa parte dos humanistas, a instrução na língua materna e nos bons costumes deveria se iniciar desde a mais tenra idade, ou, melhor dizendo, na amamentação. Segundo Buescu (1998), a exortação ao aleitamento materno e, em

consequência, a condenação do papel das amas-de-leite, se fortaleceu no século XVI devido ao discurso moralista do ideal de feminilidade. Nesse discurso, como sabemos, os deveres da mulher se concretizam em ser esposa obediente e mãe perfeita, o que inclui não apenas amamentar os filhos, transmitindo-lhes, através desse íntimo contato cotidiano, os bons costumes aristocráticos, como também introduzir as crianças nos primeiros rudimentos da linguagem. Sobre essas questões, Vives fez as seguintes recomendações em *Formación de la mujer cristiana* (1947b, p. 1139-1140):

Amamantará a sus hijos, si pudiera, con el jugo de su propio pecho, y obedecerá a la voz imperativa de la Naturaleza. [...] Si la madre sabe letras, enséñelas ella misma a sus hijos pequeñuelos [...] Como a edad infantil no hace otra cosa sino remedar, y en este punto es increíblemente hábil, su primer ejercicio y la primera formación de su pensamiento tómalos de lo que en su madre oye o ve. Por manera que las madres tienen mucha más influencia de lo que se puede pensar en la formación inicial de las costumbres de los niños.

Essa função essencial reservada às mães não aparece exclusivamente no pensamento de Vives, pois se insere no contexto mais amplo de valorização da infância e do sentimento familiar, pelo qual a sociedade estava passando. O tema, portanto, faz parte da pedagogia humanista em geral, permanecendo, inclusive, nas posteriores discussões sobre educação. Erasmo, por exemplo, atribuía às mães o papel de iniciar as crianças no mundo da linguagem, pois “[...] assim poderiam exercer com plenitude a maternidade, que, para ele, inclui também a responsabilidade pela introdução ao mundo da cultura” (ARNAUT DE TOLEDO, 2004, p. 92-93). O jesuíta Alexandre de Gusmão, em sua obra *Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia* (1685), também valorizava esse contato entre a mãe e os filhos, condenando a crueldade daquelas que se recusavam a amamentar (FERREIRA, 1988). No entanto, é preciso fazer uma importante observação: a veemente insistência no tema do aleitamento materno denota a pouca aceitação que essa prática tinha entre as mulheres da aristocracia. De acordo com Buescu (1998, 351), “[...] apesar do caráter sistemático deste discurso de advertência, o aleitamento materno em substituição do recurso às amas de leite [...] não penetrou de forma significativa nas elites sociais no século XVI e mesmo no século XVII”.

Determinada as faixas etárias ideais para cada etapa da educação, passemos ao local adequado aos estudos. No que respeita a essa questão, o humanista se revelou favorável a uma educação realizada em casa, sob os cuidados e a vigilância da família. Tal opção, tipicamente aristocrática, possibilitaria maiores benefícios aos estudantes, e também aos pais, devido a uma série de fatores, a saber: a convivência do discípulo com pessoas mais velhas, portanto mais sábias e experientes; o estreitamento do amor mútuo entre pai e filho, por conta da proximidade; a conservação, por parte do pai, da obediência que lhe deve o filho; dentre outros. No entanto, para que a educação pudesse ocorrer em casa, duas condições se faziam necessárias: a contratação de um preceptor sábio e virtuoso, e a garantia da convivência somente com pessoas dignas de serem imitadas. Caso essas condições não se fizessem presentes, melhor seria enviar os filhos a uma escola pública (VIVES, 1948b). Nesse caso, Vives fez algumas ressalvas. Muitos foram os problemas que ele detectou nas escolas de sua época, tais como a insalubridade do local, a oferta de má alimentação, a indisciplina, os ambientes corrompidos pela avareza de certos mestres que, interessados na paga, não utilizavam a devida firmeza na instrução dos jovens, entre outros. Por isso, antes de mandar os filhos para a escola pública de sua cidade ou região, os pais deveriam verificar a situação da escola, bem como a fama de seus preceptores. Caso o

resultado dessas investigações fosse negativo, o melhor a fazer seria procurar outra escola para o jovem, ainda que distante de sua casa – muitas vezes, em outro país (VIVES, 1948b). Essa não era, inclusive, uma prática incomum. Como vimos, o próprio autor terminou seus estudos em Paris, longe de sua querida Valência.

Após detectar os problemas, Vives apresentou as suas próprias concepções acerca das características de uma escola ideal, no que se refere aos aspectos físicos e aos recursos humanos. A começar pelo local apropriado para a instalação desse centro educativo, ele fez algumas exigências. Primeiramente, era preciso observar se o lugar escolhido apresentava alguma insalubridade, que viesse a colocar em risco a saúde dos estudantes através de epidemias e pestes, pois “[...] es menester que gocen de buena salud quines han de poner honradez, diligencia y afán en el estudio de las diferentes disciplinas” (VIVES, 1948b, p. 551); pelo mesmo motivo, era necessário que tal paragem oferecesse abundância de bons alimentos, que servissem para as refeições cotidianas. Outra observação a se fazer dizia respeito à circulação de pessoas nas proximidades da escola: o ideal seria um local distante do barulho dos centros urbanos, mas não totalmente despovoado a ponto de se tornar perigoso. Por fim, a escola deveria ser, preferencialmente, afastada das Cortes, por conta da ociosidade reinante entre os cortesãos e, principalmente, das mulheres jovens e bonitas, que poderiam vir a distrair os estudantes (VIVES, 1948b).

Mais importante que a localização da escola era a escolha dos mestres que nela deveriam atuar. Vives dedicou, em seus escritos pedagógicos, bastante espaço para todos os aspectos relacionados aos responsáveis pela formação das crianças e dos jovens. Segundo o humanista, só poderiam ser designados a ensinar aqueles homens sábios e prudentes, cujos conhecimentos e moralidade fossem aprovados por todos. O julgamento e a escolha dos mestres não deveriam ficar, de modo algum, a cargo dos estudantes, para que não houvesse o risco de compra de votos. Foi justamente por essa preocupação com a corrupção dos mestres, muitas vezes seduzidos pelo dinheiro de seus discípulos, que Vives pediu fervorosamente que se retirasse das escolas toda e qualquer ocasião de lucro, deixando, inclusive, o salário dos professores a cargo do dinheiro público. Nesse ponto, o humanista novamente se alinhou às concepções erasmianas, dentre as quais podemos destacar a defesa do caráter público da educação – defesa esta que antecipa a posterior organização das escolas modernas (ARNAUT DE TOLEDO, 2004, p. 93).

Ainda sobre o comportamento ideal dos mestres, ponto tratado insistentemente por Vives, podemos dizer que deles era exigido um conjunto de predicados e virtudes, a saber: competência para ensinar, destreza, pureza de costumes, prudência, amor às boas letras, além da ausência de dois gravíssimos vícios: a avareza e a ambição. Podemos destacar, ainda, a necessidade de que os responsáveis pelo ensino não dissessem, e nem fizessem, nada que viesse a escandalizar aos seus discípulos, pois, como guias da juventude, suas ações deveriam servir de exemplo e modelo (VIVES, 1948b). Essa preocupação vivista com o mestre ideal é constante em várias obras humanistas de caráter pedagógico. Ana Isabel Buescu (1998), ao analisar o *Libro primero del espejo dl principe christiano* (1544), obra do espanhol Francisco de Monçon, comenta os ideais de educação que eram apregoados aos jovens da nobreza. Entre os aspectos destacados pela autora, encontra-se a questão do perfil ideal dos mestres. Sobre o tema, ela nos revela:

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

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

Seguindo o modelo pedagógico de Juan Luís Vives, falemos agora dos métodos de ensino a serem desenvolvidos. Primeiramente, devemos atentar para uma condição que, segundo o humanista, seria indispensável ao processo de ensino-aprendizagem: o amor dos mestres por seus discípulos. Tal sentimento deveria se caracterizar por um afeto de pai, porém, sem a cegueira originada dos laços sanguíneos. Os pais, segundo Vives, muitas vezes são cegos para os vícios dos filhos, mas os mestres, apesar de amorosos, devem estar atentos à correção de seus alunos. O afeto facilitaria, de acordo com o humanista, o intenso, e às vezes difícil, ato de ensinar (VIVES, 1948b). Todavia, para uma maior eficácia no aprendizado, o sentimento deveria ser recíproco, ou seja, os discípulos também teriam de dedicar amor aos seus mestres, demonstrando-o, especialmente, através do respeito.

Ainda no âmbito desta relação afetuosa, mas firme, do mestre para com o discípulo, encontramos outro aspecto metodológico da pedagogia vivista: o abrandamento dos castigos físicos. A prática de castigar fisicamente os estudantes, por conta de seus erros e indisciplinas, era comum no sistema educativo da Antigüidade, e permaneceu por toda a Idade Média como parte das atividades pedagógicas, embora algumas vozes dissonantes se levantassem contra essa realidade (BUESCU, 1998). Ainda que tal prática tenha perdurado na Modernidade, devemos destacar o fato de que os humanistas falaram contra ela. No caso de Vives, não podemos dizer que ele tenha condenado veementemente os castigos físicos em toda e qualquer situação, pelo contrário, ele até previa ocasiões, consideradas extremas, em que tal método deveria ser utilizado, porém, sempre com brandura (RIBER, 1947). Sua posição sobre esse “recurso metodológico” fica clara no seguinte trecho de *De las disciplinas* (1948b, p. 589):

[...] dado caso que al ingenio del hombre le deprimen y empeoran las pasiones excitadas, hay que reprimir y atajar aquel movimiento inconsiderado con reprensiones, con castigos verbales y, si menester fuere, con alguna sanción aflictiva para que, como acontece con las bestias cerriles, le traiga al buen camino el dolor físico, puesto que la razón no le bastó. A pesar de lo que digo, yo querría que esse castigo fuera todo lo blando posible, no duro, no próprio del esclavo [...].

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

Segundo Dürkheim (1995), esses castigos encrudeceram a partir do século XIV, caracterizando a disciplina dos Colégios que começavam a se propagar pela Europa, e permaneceram por todo o Antigo Regime. Isso explicaria a insistência dos humanistas, bem como de pedagogos dos séculos seguintes, em discutir o tema nos seus escritos sobre educação. Vejamos alguns exemplos. Em seu já citado “espelho de príncipe”, o espanhol



Francisco de Monçon propunha que o ensino ocorresse sem medo e livre dos castigos, que só seriam aceitos em casos extremos de inclinação para os vícios. A atitude mais correta, segundo ele, seria estimular a aprendizagem com a atribuição de prêmios (BUESCU, 1998). Tal metodologia, inclusive, fez parte da pedagogia moderna e se encontra presente nas escolas contemporâneas. Também Comênio se debruçou sobre o tema aqui tratado. Em sua *Didáctica Magna* (1996, p. 164) ele aconselha que a educação “[...] se faça sem pancadas, sem violências e sem qualquer constrangimento, com a máxima delicadeza, com a máxima doçura e como que espontaneamente”. Todavia, prevê: “[...] se houver algum aluno com um espírito tão infeliz para quem estes remédios suaves não sejam suficientes, importa recorrer a remédios mais violentos” (COMÊNIO, 1996, p. 405). É praticamente o mesmo posicionamento que encontramos em Gusmão e Fénelon, sendo o primeiro um pouco mais suscetível à aceitação dos castigos moderados, e o segundo mais apreensivo quanto à questão, pois visava a um ensino atraente e agradável, em que o recurso aos corretivos mais austeros “[...] só deveria ser empregue depois de se terem pacientemente esgotado os outros remédios” (FERREIRA, 1988, p. 273). Temos, ainda, em uma linha de pensamento próxima à Fénelon, o inglês John Locke, que defendia a idéia de que a severidade nos castigos poderia abater a vitalidade mental dos discípulos (LAGO, 2002).

Além do abrandamento dos castigos, outro ponto fundamental do ideal educativo de Vives, no que se refere à metodologia de ensino, é a necessidade de que o mestre identifique as particularidades intelectuais de cada aluno, bem como suas capacidades gerais. Esta avaliação deveria ser feita, inclusive, no início da vida escolar das crianças, para que os preceptores pudessem orientar a cada uma delas mais acertadamente, de acordo com as suas aptidões. Segundo o humanista, existem discípulos mais diligentes, outros mais desatentos; uns mais perspicazes, outros de entendimento mais vagaroso; e assim por diante. A cada um se faz necessário um tipo de instrução, de acordo com as exigências de cada disciplina (VIVES, 1948b). Sendo assim, faz-se importante

[...] averiguar, con la más aguda perspicacia, cuál sea el impulso vocacional del ingenio del muchacho. Los sabios aconsejan que este examen previo se haga en la elección de cualquiera profesión y estado para que cada cual se aplique a aquella ocupación a que le lleva la propia inclinación de su naturaleza [...]. (VIVES, 1948b, p. 626-627).

Todavia, independentemente das diferenças, os mestres deveriam atentar para o fato de que um engenho pode vir a mudar. Por isso, Vives recomendou que eles se reunissem secretamente, ao menos quatro vezes ao ano, para discutir sobre as possibilidades vocacionais de seus discípulos, bem como para “[...] tratar del arte a que deben aplicar a cada uno según la idoneidad que demostraren” (VIVES, 1948b, p. 556). Tal recomendação nos faz lembrar, certamente, do “conselho de classe” – recurso pedagógico recorrente nas escolas contemporâneas.

Este aspecto metodológico da pedagogia vivista se encontra intimamente relacionado com o modelo geral de educação humanista, mostrando-nos a profunda inserção de Vives nesse movimento intelectual. Segundo Buescu (1998), conhecer plenamente as inclinações de seu discípulo era um dever dos mestres mencionado em qualquer roteiro pedagógico humanista. A preocupação central deveria girar em torno da conciliação das disposições naturais dos pupilos com a instrução a ser ministrada. De acordo com a autora, o objetivo máximo do conhecimento da natureza dos alunos era “[...] nela poderem ser inculcadas, através do ensino e da doutrina – aperfeiçoando-a ou modificando-a – as virtudes e os bons costumes”. (BUESCU, 1998, p. 348). No século XVII, Gusmão, Locke e Fénelon trataram do assunto, expressando essas opiniões. Segundo

este último, por exemplo, “[...] era muito importante que se visse se os temperamentos das crianças eram vivos, indolentes ou dissimulados, para depois se adequar a educação à índole de cada um” (FERREIRA, 1988, p. 274).

A afetividade, o abrandamento dos castigos físicos e o conhecimento das aptidões de cada aluno são aspectos importantes da pedagogia vivista, que, como vimos, encontram-se presentes em outros humanistas e em pedagogos de épocas posteriores. Tais aspectos revelam-nos uma tendência, característica da Modernidade, à valorização dos sentimentos, do indivíduo, das particularidades humanas, enfim, de uma maior subjetividade. Dentro dessa tendência, e a partir de uma nova sensibilidade em relação à infância, temos o surgimento da necessidade de reconhecer a natureza própria da criança, e, depois, estudar os meios mais eficientes para a sua formação. Desse modo é que podemos entender a afirmação de que, no Humanismo, a “[...] procura por uma pedagogia mais humana correspondia também à busca de um modelo de ensino mais eficaz.” (BOTO, 2002, p. 16).

Além das propostas metodológicas que acabamos de discutir, outro ponto importante da pedagogia vivista, no tocante ao modo ideal de se alcançar o conhecimento e de transmiti-lo, é a defesa do método indutivo. Como sabemos, ao contrário da dedução – método em que se parte de leis gerais para, através do raciocínio, chegar a uma conclusão – a indução consiste em auferir leis gerais a partir da análise de fatos particulares. E Vives preconizou justamente este meio de se obter o conhecimento, sugerindo que, em qualquer campo do saber, sempre se inicie os estudos pelos aspectos mais simples e elementares, que possam ser comprovados pelos sentidos, até chegar aos mais complexos e gerais. Vemos essa orientação metodológica se concretizar em várias partes de suas obras, especialmente em *De las disciplinas*; nela, o humanista explicitou as mudanças que desejava no sistema educativo de sua época: “[...] hay que esforzarse siempre en que lo primero sea lo más simple y lo más elemental, esto es, lo más conocido, lo que el sentido pueda comprobar mejor” (VIVES, 1948b, p. 618).

Podemos inserir este posicionamento teórico-metodológico de Vives no âmbito da disputa intelectual entre humanistas e escolásticos. Isso porque o método indutivo, preconizado pelos primeiros, foi apresentado como alternativa ao método dedutivo praticado pelos últimos, especialmente através de silogismos. O silogismo – forma de raciocínio em que se chega a uma conclusão a partir de duas proposições iniciais – foi explicitamente criticado por Vives em *Contra los seudodialécticos*. Segundo o autor, esse método de conhecimento era infecundo, visto que se utilizava de discussões intermináveis, mas pouco ligadas a questões realmente relevantes para o avanço do saber; além disso, o conteúdo superficial era, na maioria das vezes, dificultado pela linguagem prolixa. (VIVES, 1948a). Assim, podemos dizer que a defesa do método indutivo estava relacionada, no pensamento vivista, a uma busca pelo verdadeiro saber, de modo simples, porém concreto, efetivo e ligado à realidade.

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

coisas universais, e finalmente [...] emite o juízo, o que permite chegar à certeza da ciência.” (COMÊNIO, 1996, p. 240).

Intimamente ligada à defesa do pensamento indutivo – que, para Vives, apresentava uma dimensão de concretude em relação à verbosidade escolástica – encontra-se a contemplação da natureza através dos sentidos. Este outro método de conhecimento foi preconizado pelo humanista valenciano porque, segundo ele, permitiria a obtenção, especialmente no campo filosófico, de proposições muito mais verossímeis do que aquelas alcançadas com as disputas escolásticas, que não apresentavam embasamento na realidade. Esse posicionamento metodológico de Vives é bastante avançado para a sua época, o que faz com que o humanista seja considerado, por alguns estudiosos, como precursor de importantes autores dos séculos XVII e XVIII, como Francis Bacon (1521-1626) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Foster Watson, por exemplo, expressa essa idéia da seguinte forma: “[...] Vives é um precursor de Bacon em sua exposição e defesa do método indutivo. E é o antecessor de Rousseau em sua demanda do estudo da natureza como o melhor livro didático [...]” (WATSON apud RIBER, 1947, p. 199). Tal proposição nos parece pertinente e vem corroborar o que já foi dito sobre a importância de Juan Luis Vives para a história da educação no Renascimento.

Tratando, ainda, dos métodos de ensino-aprendizagem, encontramos nas obras do humanista espanhol algumas propostas, dirigidas aos discípulos, para a organização dos estudos. Observamos, primeiramente, a necessidade de se tomar notas, em cadernos, das aulas assistidas, das leituras feitas por conta própria e, até mesmo, das interessantes conversas presenciadas. As anotações serviriam, segundo o autor, para que os alunos pudessem ordenar os seus conhecimentos e, quando necessário, acessá-los mais facilmente. Além disso, possuíam a função de auxiliar no exercício literário, pois nesses cadernos deviam ser copiadas, dentre outras coisas, as frases raras, os modismos, as fábulas, os provérbios, os feitos dos heróis, etc. (VIVES, 1947c).

A necessidade de anotar os pontos mais importantes de tudo o que se lia ou ouvia, relaciona-se ao fato de que os humanistas retomaram, especialmente a partir do Quinhentos, a prática da composição escrita, comum na Antigüidade e que, na Idade Média, havia sido substituída pelos exercícios orais (DURKHEIM, 1995, p. 188). Nessas composições (cartas, traduções, discursos, etc.), a imitação do estilo, da elegância e dos vocábulos dos textos clássicos, seria facilitada por um caderno organizado com os apontamentos sobre as obras estudadas, até mesmo porque nem sempre se poderia tê-las em mãos. Além disso, fazer tais anotações serviria também para treinar a escrita. A importância dos exercícios escritos residia no fato de eles auxiliarem no desenvolvimento de uma boa memória. Cultivá-la seria um meio de se tornar mais sábio e, também, de ficar mais próximo de Deus. Isso porque, segundo Vives, recordar, assim como entender ou raciocinar, é uma faculdade da alma, pela qual somos semelhantes ao Criador e superiores aos animais. Sendo assim, os discípulos deveriam evitar, de todas as maneiras, o entorpecimento da memória, confiando-lhe sempre alguma coisa (VIVES, 1947c). Tal proposição, inclusive, aparece na *Didáctica Magna* de Comênio. De acordo com o pedagogo tcheco, nada se introduz solidamente no espírito “[...] senão as coisas que forem bem entendidas e cuidadosamente confiadas à memória.” (COMÊNIO, 1996, p. 261).

Ao longo do texto, ressaltamos que a educação humanista se caracterizou pelo aspecto literário, mas, também, pelo caráter moral. Através da análise das proposições práticas e teóricas mais significativas do ideal educativo de Vives (idade propícia, responsabilidade dos pais, local adequado, predicados dos mestres, métodos eficazes de ensino-aprendizagem e de organização dos estudos), percebemos a influência de ambos.

No entanto, faz-se necessária, ainda, uma análise acerca de alguns tópicos de cunho especificamente moral. Passemos, então, a ela.

### **Educação e Moral em Vives**

Salientamos, acima, o pertencimento de Vives à corrente do Humanismo Cristão, da qual Erasmo de Roterdã, Guilherme Budé, Thomas More, e outros grandes nomes do Renascimento, fizeram parte. Tal corrente, como vimos, se caracterizava pela combinação entre a exaltação dos ideais clássicos e a aceitação dos dogmas do Cristianismo. Daí resultou um pensamento que, na esfera pedagógica, tentava unir à formação intelectual, baseada na literatura clássica, uma ética essencialmente cristã, que se consubstanciava em condutas e virtudes a serem desenvolvidas. Esse ideal educativo marcou profundamente o período moderno. Por isso, embora o caráter moralizante da pedagogia de Vives esteja presente em todos os pontos acima tratados, torna-se essencial, para a melhor compreensão de seu pensamento, discutirmos os seus aspectos especificamente morais.

Falemos, primeiramente, do conjunto de comportamentos cotidianos que caracterizava o ideal de homem renascentista. Vives fez uma divisão do ser humano em corpo e alma, atribuindo ao primeiro a condição de subordinação em relação à segunda. O corpo, escravo da alma, teria de refletir as qualidades de sua senhora (VIVES, 1947c). Nesse sentido, o humanista valenciano propôs uma série de cuidados corporais, que visavam não ao prazer físico, mas ao fortalecimento do invólucro da alma, pois “[...] todas las fuerzas así del alma como del cuerpo, con el ejercicio y trabajo se sustentan y languidecen con el ocio y la molicie del placer.” (VIVES, 1947c, p. 1213).

Dentre esses cuidados, encontra-se a prática moderada de exercícios físicos, tais como jogos com bola e corridas, que objetivam a robustez do corpo e o fortalecimento do ânimo. Essa proposição, que retoma o ideal clássico de equilíbrio entre corpo são e mente sã, é característica da pedagogia humanista, pois, como sabemos, a Idade Média não privilegiou a educação física (LAGO, 2002). Ainda no rol de cuidados elencados por Vives, que dizem respeito ao bem-estar e à saúde corporal, mas também à aparência perante os demais, encontramos uma minuciosa descrição sobre a higiene a ser mantida:

[...] lavarás manos y cara con agua fresca y las secarás con un paño limpio. [...] Limparás con frecuencia aquellas partes por las cuales las superfluidades del cuerpo hallan camiño y desagüe. [...] Estas son la cabeza, las orejas, los ojos, la nariz, las manos, los sobacos y las partes vergonzosas. [...] Los pies estén limpios y calientes. (VIVES, 1947c, p. 1213).

O autor propôs, também, algumas normas para os atos de comer, beber e dormir. No que diz respeito à alimentação, ele aconselhou a moderação, ou seja, comer apenas o suficiente para acalmar o estômago, e a simplicidade da comida, visto que a “[...] variedad de los manjares es pestilencial al hombre [...].” (VIVES, 1947c, p. 1214). Além de moderadas e simples, as refeições deveriam ser marcadas por conversas agradáveis e castas, sendo impróprio o ato de falar ou fazer algo desrespeitoso à mesa. Quanto à bebida, também não deveria ser farta, especialmente durante as refeições, pois, segundo o humanista, esse hábito é nocivo à saúde. Dever-se-ia beber, preferencialmente, água. Isso porque “[...] embriagarse es perder el uso de los sentidos; salirse del dominio de la razón, del juicio, de la conciencia; en una palabra: de hombre convertirse en bestia o en piedra.” (VIVES, 1948c, p. 941). Essa passagem retoma a idéia de que é a Razão que dignifica o

homem, e que, portanto, temos de fugir de tudo que a embota. Aliás, de acordo com o humanista, não apenas comer e beber sem comedimento, mas também dormir em demasia, prejudicaria as faculdades da alma. O sono poderia ser comparado a um remédio, cuja dose deve ser suficiente para aliviar o corpo, e não excessiva a ponto de lhe causar dano. Dormir mais do que o necessário torna os corpos “[...] flojos, perezosos, lentos y quita la rapidez del ingenio.” (VIVES, 1947c, p. 1215). Em todos esses cuidados, percebemos dois objetivos principais: o desenvolvimento de um corpo sadio e o cultivo das faculdades da alma, ambos podendo ser alcançados através do comedimento e da sobriedade dos costumes, que constituíam virtudes essenciais.

No ideal vivista de educação, cada atitude tomada, por mais simples que seja, deve ser espelho de um espírito são e virtuoso. Por isso, há que se cuidar de cada passo dado, tanto no que respeita a si mesmo, como é o caso dos cuidados com o corpo, quanto no que se refere ao próximo. Na obra *Introducción a la sabiduría*, mais especificamente no capítulo "Como se ha de vivir con los hombres", o humanista tratou exatamente dessa última questão, elencando um conjunto de atitudes que garantiriam a boa convivência social. Dentre esses comportamentos, o humanista exigia que, estando em público, o indivíduo cuidasse sempre para que seu corpo e seu rosto, especialmente os olhos, demonstrassem temperança, moderação e compostura, tidas como sinais de uma alma serena, e que jamais deixassem transparecer qualquer traço de arrogância. Como prova desse comedimento nos costumes, o riso não deveria ser barulhento a ponto de sacudir todo o corpo, mas contido e infrequente. Também as mãos deveriam ser controladas, evitando-se o excesso de gesticulações. Além disso, seria indispensável ao homem de boa educação corresponder às honras recebidas, cumprimentando àqueles que o saudassem (VIVES, 1947c).

Vives procurou, ainda, ditar algumas normas para o uso da linguagem, misturando os aspectos literário e moral característicos das preocupações humanistas. Como vimos, o autor atribuía um importante papel social à capacidade humana de conversação: o auxílio na convivência. Todavia, alertava que a língua poderia ser utilizada tanto para o bem, quanto para o mal, de modo que seria preciso estar atento às próprias palavras. A necessidade de falar bem adquiria, então, uma importância social e moral, que ia além do ideal de retomada da cultura clássica. Vejamos o que propunha o humanista:

A ninguno hagas afrenta, de ninguno digas mal. [...] si tuvieres que reprender a alguno, no uses de palabras recias ni ásperas; [...] Tú hablar sea modesto, cortés y bien criado; no áspero, ni rústico, ni de hombre villano; [...] No tomes un tono de mofa o de reprensión o de amenaza; pero tampoco tu habla sea muelle o melicosa o adulatoria. (VIVES, 1947c, p. 1244-1245).

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

Diante da análise das idéias de Vives no que se refere ao comportamento ideal do homem educado, percebemos a sua inserção no contexto mais amplo de surgimento dos manuais de boas maneiras, tais como *O cortesão* (1528), de Baldassare Castiglione, *A civilidade pueril* (1530), de Erasmo de Roterdã, e *Galateo* (1558), de Giovanni della Casa, entre outros. Ainda que obras como *Introducción a la sabiduría* (1524) ou *Ejercícios de lengua latina* (1538) não tenham como tema central a questão da civilidade, elas preconizam algumas condutas e hábitos bastante relacionados aos ideais da Corte. Segundo Norbert Elias, no seu clássico estudo intitulado *O processo civilizador*, o período de

transição da sociedade medieval para a moderna é caracterizado pelo aumento do controle social, o que faz com que as pessoas observem a si próprias e aos outros, pois "[...] o código de comportamento torna-se mais rigoroso e aumenta o grau de consideração esperado dos demais. O senso do que fazer e não fazer para não ofender ou chocar os outros se torna mais sutil [...]" (ELIAS, 1994, p. 91). Desse modo, é compreensível que o tema das boas maneiras também fizesse parte do ideal educativo vivista, pois as propostas pedagógicas, assim como as idéias em geral, comumente estão interligadas aos anseios e necessidades do contexto em que se encontram.

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

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

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

Vale ressaltar que, dentre os manuais de bons costumes produzidos no Renascimento, *A civilidade pueril*, publicada seis anos depois de *Introducción a la sabiduría*, foi a obra que obteve maior reconhecimento em sua época e posteriormente. Esse pequeno tratado de civilidade, elaborado por Erasmo, tornou-se rapidamente um manual de uso escolar, tendo sido publicado cerca de 130 vezes até o século XVIII, o que demonstra que o gosto pela polidez das maneiras era uma tendência da Modernidade (BOTO, 2002; DURKHEIM, 1995). Segundo Elias, a importância histórica dessa obra se encontra, principalmente, no fato de que seu autor "[...] deu nova nitidez e força a uma palavra muito antiga e comum, *civilitas*. [...] O conceito *civilitas*, daí em diante, ficou gravado na consciência do povo com o sentido especial que recebeu no tratado de Erasmo." (ELIAS, 1994, p. 68). Civilidade, a partir de então, passou a significar o comportamento ideal das pessoas em sociedade, e esse comportamento deveria ser, segundo o humanista rotterdâmês, universal, e não restrito à nobreza de sangue. Embora Erasmo admitisse que nas cortes principescas se encontrasse o mais alto grau de civilidade, ele demonstrou sua concepção "universalizante" no seguinte trecho de seu tratado: "Aqueles que a sorte fez plebeus, [...] devem esforçar-se tanto mais por compensar com as boas maneiras as vantagens que o destino lhes recusou. Ninguém escolhe o seu país ou o pai, mas todos podem conquistar qualidades e boas maneiras." (ERASMO, 1978, p. 108).

Vives apresentava um pensamento semelhante a este, embora em termos bem menos radicais. Em um dos primeiros aforismos de sua obra acerca da sabedoria, o humanista asseverou: "La firme y auténtica nobleza nace de la virtud." (VIVES, 1947c, p. 1209). Mais tarde, no Diálogo IX de *Ejercícios de lengua latina*, ele retomou o assunto,

fazendo, através do personagem Mestre, o seguinte comentário: “[...] seréis finalmente nobles si cultiváis el espíritu con aquellas artes que son las más dignas de los bien nacidos.” (VIVES, 1948c, p. 908). Embora não tenha feito, nesses excertos, referência explícita à civilidade, Vives adotou, assim como Erasmo, o discurso de que não somente a linhagem proporciona o *status* de nobreza, pois este também pode ser alcançado através da virtude e da erudição. Esse aspecto, no entanto, não retirou da educação humanista renascentista o seu caráter aristocrático, pois ela representou, como destaca Boto (2002, p. 21), “[...] um exemplo de formação da nobreza de mérito, da nobreza de caráter, da nobreza intelectual... mas ainda 'da nobreza'.”

Uma das grandes críticas à educação humanista, inclusive, é a que se refere à sua falta de utilidade prática, justamente por ser dirigida à aristocracia, uma classe sem função produtiva na sociedade. Dürkheim (1995, p. 215), por exemplo, apresenta essa idéia, afirmando que, na pedagogia do Humanismo, de espírito aristocrático, “[...] as qualidades que se trata de inculcar no aluno são qualidades de luxo que não respondem a nenhum fim útil.” No que diz respeito a Vives, o que podemos dizer é que a questão da utilidade do saber se fez presente em suas obras. Segundo o valenciano, “[...] toda disciplina y toda arte fué inventada e introducida para alguna finalidad práctica [...].” (VIVES, 1948a, p. 308). Vives não explicitou, no entanto, quais deveriam ser as aplicações práticas do conhecimento no cotidiano. Destacou, apenas, que a finalidade de todo e qualquer estudo estava em que “[...] una vez buscadas y halladas las artes provechosas a la vida, las ejercitemos para el bien público, de lo cual se sigue un perdurable galardón [...].” (VIVES, 1948b, p. 676).

O humanista parece ter seguido o seu próprio conselho. Um exemplo de utilidade do saber foi dado por ele ao escrever a obra *Del socorro de los pobres* (1526) que apresentava uma série de proposições acerca de como resolver o problema da miséria na cidade de Bruges. Além disso, ele escreveu sobre outros temas de interesse público, tais como a guerra e a paz, buscando intervir de maneira útil ao dirigir cartas ou textos completos às maiores autoridades da época, como no caso do papa Adriano VI ou do rei inglês Henrique VIII. Desse modo, podemos dizer que Vives, apesar da visão aristocrática de educação, não foi um humanista que se restringiu a preconizar a elegância da expressão oral e escrita ou a polidez dos costumes, mas também soube compreender e proclamar a utilidade que o conhecimento deveria oferecer. É preciso ressaltar, ainda, que mesmo a elegância e a polidez preconizadas continham, de certo modo, um objetivo prático, que era preparar o indivíduo para representar a si mesmo no convívio social.

Entretanto, não podemos negar que, como humanista cristão, Vives atribuía, acima de tudo, uma finalidade moral e religiosa ao conhecimento. O conhecimento do mundo clássico, por exemplo, proporcionava o aprendizado do latim e de formas cultas de expressão, mas também apresentava, através da disciplina da História, exemplos de conduta moral. Aliás, não somente a História, mas todas as disciplinas deveriam fazer brotar a virtude em seus estudiosos (VIVES, 1948b). Todavia, se a finalidade da sabedoria, em todos os seus aspectos, era proporcionar o desenvolvimento das virtudes, a finalidade última de uma vida sábia e virtuosa era a proximidade com Deus. Todo o saber, dizia Vives, deve ter como fim a admiração e o amor ao Criador, pois somente assim o homem pode participar da Eternidade com Ele (VIVES, 1947c).

Então, temos que, de modo geral, para Juan Luís Vives a educação se constituía em um conjunto de conhecimentos literários, aliado às boas maneiras e à prática de virtudes. O homem verdadeiramente educado era aquele que, com base no estudo dos grandes autores clássicos, desenvolvia uma excelente erudição, especialmente no que dizia respeito à expressão oral e escrita. Era, também, aquele que sabia ser comedido e agradável na

convivência com os demais. E, acima de tudo, era aquele que buscava vivenciar as virtudes, objetivando a proximidade com Deus e a participação na vida eterna. Possuir esses saberes e códigos de conduta, de acordo com Vives, era o que diferenciava os homens dos animais e potencializava as capacidades humanas.

O papel que Vives atribuía à educação transparece no ideal que acabamos de analisar, e pode ser observado no primeiro diálogo de *Ejercicios de lengua latina*. Nele, o pai chama o filho, que brincava com seu cão, e lhe explica a diferença entre o menino e o animal: “[...] ahí está la diferencia, que él no puede hacerce hombre; tú, si; si quieres.” (VIVES, 1948c, p. 884). E como tornar-se Homem? Somente através da educação, responde o valenciano. Essa concepção de educação – a serviço da formação do indivíduo – encontrava-se em seu estágio inicial nos séculos XV e XVI; foi a partir das reflexões de humanistas como Vives que ela se desenvolveu, constituindo-se, posteriormente, numa das bases da construção do mundo moderno burguês.

### Considerações Finais

A análise dos escritos pedagógicos de Vives possibilitou-nos apreender o seu ideal educativo, que representa significativamente o ideal humanista mais amplo. Inclusive, apresentamos brevemente o pensamento de outros autores, contemporâneos a Vives – como Erasmo e o espanhol Francisco de Monçon – ou posteriores a ele, como Comênio, Alexandre de Gusmão, John Locke e François Fénelon. O objetivo foi demonstrar que as idéias vivistas sobre educação podem ser inseridas em uma tendência geral da época, que, aliás, teve certa continuidade nos séculos seguintes. Guardadas as especificidades de cada autor, bem como de cada região e período, podemos dizer que, em conjunto, eles representam o surgimento e a concretização de novas concepções pedagógicas – como, por exemplo, a preocupação com a infância e a valorização das capacidades de cada indivíduo – que acabaram por conformar a educação burguesa do século XVI ao XVIII, pelo menos. Todavia, percebemos, pela própria observação, que a influência desse modelo educativo foi muito mais longe, chegando até os nossos dias.

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

Através da análise dos ideais educativos de Vives, pudemos observar importantes aspectos relativos à educação no início da Modernidade. Constatamos, por exemplo, que a valorização e a proteção da criança estavam se concretizando como atitudes obrigatórias no âmbito da família, da escola e da sociedade em geral. A criança deveria ser cuidada pela própria mãe, garantindo assim uma boa formação moral; além disso, fazia-se necessário protegê-la de todo mau exemplo, que pudesse vir a escandalizar seu delicado espírito. Naquele momento, a família estava assumindo um papel educativo muito importante,



responsabilizando-se por propiciar a melhor formação possível para os pequeninos, em casa ou em uma escola. A própria noção de se observar as particularidades infantis antes de seguir este ou aquele conteúdo ou método de ensino, e a defesa do abrandamento das punições corporais, demonstram a adoção da infância como objeto central das reflexões pedagógicas na aurora dos Tempos Modernos. A partir desse contexto, segundo Cambi (1999, p. 227), "[...] preparam-se aquele interesse 'psicológico' e aquela 'preocupação de ordem moral' [com a criança] que estarão nos fundamentos da pedagogia moderna e contemporânea".

Pudemos, também, verificar a apresentação de um ideal de escola pública, que inclui a preocupação com o local a ser escolhido para a sua instalação, bem como com a contratação dos professores. Sobre este último tema, Vives afirmava ser preferencial que o poder público se encarregasse da remuneração desses profissionais, responsabilizando-o por parte dos cuidados com a educação. Vale destacar que, no desenrolar da época moderna e, especialmente, na contemporaneidade, a educação viria a assumir cada vez mais esse caráter público, o que nos faz refletir sobre a relevância das concepções humanistas para a história da nossa própria organização escolar. Aliás, outros aspectos que caracterizam a escola hoje – o planejamento das atividades pedagógicas e o conselho de classe – fazem parte do ideal de educação do humanista. Como vimos, um dos objetivos, talvez o mais importante, de se investigar e debater coletivamente as inclinações de cada aluno, era obter dados que pudessem guiar as ações pedagógicas dos mestres, tornando-as mais efetivas.

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

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

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

defendidos pelos humanistas de modo geral, são característicos de uma sociedade que passava a valorizar cada vez mais o comportamento individual em detrimento do coletivo.

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

O ideal educativo humanista, indissociavelmente ligado ao aspecto moral, assumia, no contexto histórico referido, a função de formar e de promover o indivíduo. O homem somente adquiriria sua verdadeira humanidade através da educação. Do ponto de vista histórico, político e social, essa função foi cumprida, pois constatamos que o poder e o reconhecimento deixaram de ser exclusivos da nobreza tradicional e passaram a ser possíveis também para aqueles que possuíam a erudição, a cortesia e as virtudes – e, é claro, o dinheiro para comprar tudo isso. Com o passar do tempo, os ideais educativos foram abrindo cada vez mais possibilidades, ao menos no discurso, para que qualquer pessoa pudesse progredir na escala social. Esse caráter mais "democrático" da educação, bem como o discurso moral da promoção do indivíduo, caracterizou os Tempos Modernos e chegou até nós, não sem algumas modificações que acompanharam a evolução histórica. Hoje, as tendências educativas continuam eivadas pelo aspecto moral, e a defesa do progresso material através da educação permanece, responsabilizando a escola pela solução dos problemas sociais, embora fique cada vez mais claro que ela não tem como cumprir esse papel (ARNAUT DE TOLEDO, 2004).

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

## Referências

ARNAUT DE TOLEDO, C. A. Erasmo, o Humanismo e a Educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 85-95, 2004.

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

BUESCU, A. I. A educação de príncipes e *niños* generosos: um modelo quinhentista peninsular. **Revista de História das Idéias** (cultura da nobreza), Lisboa, v. 19 (1997), p. 339-381, 1998.

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

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

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

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

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

FERREIRA, A. G. Três propostas pedagógicas de finais de Seiscentos: Gusmão, Fénelon e Locke. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, ano XXII, pp. 267-292, 1988.

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

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

LAGO, C. **Locke e a Educação**. Chapecó: Argos, 2002.

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

VIVES, J. L. Contra los seudodialécticos. In: **Obras Completas**. Madrid: M. Aguilar, 1948a, p. 293-315. Tomo II.

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

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

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

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

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

Recebido em 13 de dezembro de 2006.

Aprovado em 07 de fevereiro de 2007.