

OUTROS ANÕES SOBRE OS OMBROS DE GIGANTES: O QUESTIONAMENTO DA RUPTURA ENTRE LOCAIS DESTINADOS À FORMAÇÃO DO SABER (SÉCULOS XI E XII)

OTHER DWARFS ON THE SHOULDERS OF GIANTS: THE QUESTIONING OF THE RUPTURE BETWEEN LOCATIONS FOR THE FORMATION OF KNOWLEDGE (11TH AND 12TH CENTURIES)

Carlile Lanzieri Júnior

Universidade Federal de Mato Grosso

Correspondência:

Departamento de História/ICHS/UFMT

Av. Fernando Correia da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cuiabá

Mato Grosso - 78060-900

E-mail: lanzierijunior@uol.com.br

Resumo

A meta deste artigo é propor novas análises acerca das práticas pedagógicas comuns a escolas monásticas e escolas das catedrais urbanas nos séculos XI e XII, assim como suas raízes clássicas. Marcada mais por trocas e semelhanças que por conflitos e rupturas, essas práticas fundamentaram o conhecimento produzido nos últimos séculos da Idade Média. Nossas referências serão a crítica historiográfica e a investigação das fontes primárias.

Palavras-chave Educação; Intelectuais na Idade Média; monaquismo medieval.

Abstract

The proposal of this article is to retake our analyzes about the common pedagogical practices for monastic schools and schools of urban cathedrals in the centuries XI and XII, as well as their classical roots. More marked by changes and similarities than by conflicts and disruptions, those practices formed the knowledge yielded in the last centuries of the Middle Ages. Our references will be the historiographical review and the investigation of the primary sources.

Keywords: Education; Intellectuals in the Middle Ages; medieval monasticism.

Encravada entre os rios Oise e Aisne, nas cercanias das cidades de Laon e Soissons, a abadia de Nogent era uma edificação cujas origens remontavam a tempos anteriores à disseminação do cristianismo pela Europa.¹ Ladeada pelo castelo dos senhores de Coucy,² a edificação atravessou o tempo até ser parcialmente destruída pelos revolucionários franceses do fim do século XVIII. Os bombardeios que atingiram a França durante a I Guerra Mundial (1914-1918) levaram ao chão o pouco que restava da abadia.³ Atualmente, cercadas por árvores, arbustos e plantações, as ruínas de Nogent são testemunhos de uma página importante na história cristã ocidental.

Por um longo período, as contribuições culturais advindas do monaquismo dos séculos IX, X e XI tiveram destino semelhante ao da abadia de Nogent. Descritos por boa parte da historiografia da segunda metade do século XX como símbolos de um mundo ainda rural e dominado por uma religião de caráter meramente contemplativo, os monges eram a antítese do pensamento racional e laico fomentado pelo desenvolvimento urbano e econômico iniciado no século XII.⁴ Por décadas, essas certezas alimentaram uma visão evolutiva da história, como se o que veio na sequência fosse anunciado pela crise generalizada e desaparecimento em bloco do que existiu antes.⁵

A referida historiografia mostrou-se pouco atenta ao legado deixado pelos monges para a formação do pensamento ocidental nos séculos finais da Idade Mé-

¹ Informação disposta em livro escrito por um dos abades que a conduziu: “O lugar é chamado Nogent. É usado como habitação monástica muito recentemente, mas seu uso para culto pelos seculares é muito antigo. Mesmo que nenhuma fonte literária sustente essa tradição [...], os arranjos não-cristãos das sepulturas descobertas no lugar seriam suficientes para fazê-lo. Ao redor e dentro da basílica da abadia, um grande número de sarcófagos se acumulava desde tempos antigos; o número infinito de corpos enterrados em um local tão cheio certifica a grande reputação que foi desfrutada por um lugar para o qual tantas pessoas afluíam” – GUIBERTO DE NOGENT, *Monodiae*, Livro II, cap. 1, p. 210 [Edição utilizada: GUIBERT OF NOGENT. *A monk's confession: the memoirs of Guibert of Nogent*. Pennsylvania: Pennsylvania University Press, 1996 (Tradução e introdução por Paul J. Archambault)]. Todas as traduções para o português de fontes primárias e secundárias em língua estrangeira são de nossa autoria e inteira responsabilidade, salvo quando indicado o contrário.

² LANZIERI JÚNIOR, Carlile. Um lugar chamado Nogent: as memórias acerca de um mosteiro à época da Reforma Gregoriana e a tênue e conflituosa relação entre os poderes espiritual e secular no norte do reino da França medieval (século XII). *Potlatch: Revista de História das Faculdades Integradas de Cataguases*, Cataguases, n. 3, p. 127-140, 2012.

³ *A monk's confession: the memoirs of Guibert of Nogent*. Pennsylvania: Penn State, 1996 [cf. nota 1 (p. 94) elaborada pelo tradutor Paul Archambault].

⁴ RUST, Leandro Duarte. *Colunas de São Pedro: a política papal na Idade Média central*. São Paulo: Annablume, 2011, p. 59.

⁵ Há centenas de livros, talvez milhares, que reforçam esse coro. Aqui, optamos por destacar aqueles há mais tempo citados pelos medievalistas, sobretudo, brasileiros: BROOK, Christopher. *O renascimento do século XII*. Lisboa: Verbo, 1972 (autor cujas primeiras páginas já partem dos enfrentamentos de Pedro Abelardo); LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. 4. ed. São Brasiliense, 1995 (livro sobre o qual daremos maior atenção) e BROCHIERI, Mariateresa Fumagalli Beonio. O intelectual. In: LE GOFF, Jacques (dir.). *O homem medieval*. Lisboa: Presença, 1989, p. 125-141 (texto que seguiu as premissas legoffianas e, através de rótulos fechados, pôs o monaquismo em segundo plano na cena cultural do século XII).

dia.⁶ Quando muito, salvo honrosas exceções,⁷ os monges e sua pedagogia formaram um mero contraponto para o desenvolvimento observado nas escolas ligadas às catedrais urbanas e, sobretudo, futuras universidades. Com laivos de anticlericalismo e olhos voltados quase que exclusivamente para a cultura letrada,⁸ os artífices dessas verdades agiram como se a cada época e lugar maneiras únicas de saber e ensino fossem então permitidas e respeitadas. Nessa construção analítica, um tipo saber vingou ao passo que o outro definhou.⁹

Pela percepção medieval, a cultura acadêmica das letras tal como hoje a conhecemos estava longe de ser a forma de conhecimento predominante. Ao lado da *scientia*, existia a *sapientia*.¹⁰ Deste modo, uma pessoa considerada sábia não necessariamente adquiria sua formação nos livros e nas aulas com renomados mestres, mas com a própria vida e uma intensa experiência cristã.¹¹ Ademais, os testemunhos indicam que os mestres monásticos receberam a devida reverência por parte dos pósteros, e muito da pedagogia que fomentaram se manteve em uso nos séculos subsequentes.¹²

Um dos temas clássicos sustentado por essa produção foi o chamado “Renascimento do Século XII”. Moldado pelas mãos dos historiadores do século

⁶ “Escolas das catedrais e as incipientes universidades receberam muito mais atenção dos medievalistas que o período precedente da aprendizagem monástica. Pensadores como Santo Anselmo e seu professor Lanfranc são mais conhecidos por sua piedade e teologia que por seus trabalhos como professores. Embora as escolas monásticas e seu ensino fossem reconhecidos, alguns estudiosos têm parado para perguntar o que era ensinado lá, como e por quem era ensinado, e que impacto esse ensino teve para a Europa durante o resto da Idade Média” – RUBENSTEIN, Jay & VAUGHN, Sally N. (eds.). *Teaching and learning in northern Europe – 1000-1200*. Turnhout: Brepols, 2006, p. 1. Por se tratar de uma publicação coletiva (além dos dois editores, nove pesquisadores ofereceram seus préstimos à obra), *Teaching and learning in northern Europe* apresenta ao leitor uma visão geral e introdutória acerca das últimas tendências historiográficas para análise da importância do monaquismo na construção do edifício intelectual do medieval.

⁷ Cf. SOUTHERN, Richar W. *Saint Anselm and his biographer*. Cambridge: Cambridge University Press, 1966; CHIBNALL, Marjorie. *The world of Orderic Vitalis: norman monks and norman knights*. Oxford: Oxford University Press, 1984 e LECLERCQ, Jean. *The love of learning and the desire for God: a study of monastic culture*. New York: Fordham University, 1961.

⁸ CLANCHY, Michael T. *From memory to written record: England, 1066-1307*. Oxford: Blackwell, 1993.

⁹ “Ainda que estimasse a textualidade, a cultura escolástica do alto medieval se baseava nos encontros face a face e diretos, na transmissão oral do conhecimento. De fato, as práticas culturais diárias dos escolásticos, para quem os textos eram essenciais, ainda eram primariamente orais. Assim, o que existe na forma textual são apenas fragmentos e vislumbres dessa cultura de presença” – MÜNSTER-SWENDSEN, Mia. The model of scholastic mastery in northern Europe c. 970-1200. In: RUBENSTEIN, Jay & VAUGHN, Sally N. (eds.). *Teaching and learning in northern Europe – 1000-1200*. Turnhout: Brepols, 2006, p. 310.

¹⁰ MULDER-BAKKER, Anneke B. *Lives of the anchoresses: the rise of the urban recluse in medieval Europe*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 2005, p. 38-39.

¹¹ Santa Mônica e São Francisco de Assis são dois exemplos de pessoas sábias de acordo com a percepção dos homens do período medieval. Não eram letrados de notória capacidade de expressão ou grandes teólogos de larga produção, porém, souberam compreender e viver de acordo com a ética cristã.

¹² MÜNSTER-SWENDSEN, Mia, *op. cit.*, 2006.

XIX,¹³ esse termo trazia em si a louvável tentativa de resgatar a Idade Média da obscuridade criada pela pena detratadora dos latinistas e iluministas dos séculos XVI e XVII. Como resultado, foram estendidas para o medieval central a retomada do humanismo ocidental. Todavia, sobre a mesa de prestigiados medievalistas do século XX, essa renovação analítica assumiu feições herméticas de uma “luta de classes” em que um passado de estagnação foi derrotado e substituído pelo desenvolvimento representado pelo mundo laico e urbano, o mundo das cidades, dos mercadores, frades mendicantes e intelectuais.¹⁴

Uma das pérolas dessa historiografia formou-se pelos sedimentos da famosa disputa entre o abade Bernardo de Claraval (1090-1153) e o mestre Pedro Abelardo (1079-1142). O primeiro foi descrito com as cores turvas de um passado monástico decadente, o segundo foi laureado como um dos pioneiros da modernidade e da razão, um jovem revolucionário que caminhava à frente de seu tempo.¹⁵ Os testemunhos de época novamente demonstram que essa interpretação de explícita ruptura, no mínimo, foi apressada.¹⁶ Na contramão de supostos conflitos e críticas abertas, as trocas de livros, mestres e informações foram constantes. Os próprios personagens ligados ao meio urbano reverenciaram os mestres do passado cristão, muitos deles, de origem monástica.¹⁷

A partir do cotejo dos documentos de época, uma das hipóteses que defendemos é que as similitudes entre esses universos se tornam cada vez mais perceptí-

¹³ HASKINS, Charles Homer. *The renaissance of the twelfth century*. Cambridge, Londres e Massachusetts: Harvard University, 1927, p. 16.

¹⁴ Um deles foi o francês Jacques Le Goff que praticamente sacralizou a tese de que as cidades e o comércio representaram uma nova era no medieval. De suas obras, destacamos: LE GOFF, Jacques. *A civilização do ocidente medieval*. Bauru: EDUSC, 2005, p. 68-73; LE GOFF, Jacques. *Em busca de Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 119 e LE GOFF, Jacques, *op. cit.*, 1995, p. 20-21. Outro autor que se encaixou nesta vertente interpretativa foi Lester K. Little, cujas influências incluem o próprio Le Goff, assim como o sociólogo Max Weber (1864-1920) e o médico Sigmund Freud (1856-1939). Deste autor, destacamos LITTLE, Lester K. *Religious poverty and the profit economy in medieval Europe*. New York: Cornell University, 1978 (destaque para o capítulo 12: “Urban religious life”, no qual o autor claramente demonstra que o fim do domínio monástico sobre a religião e a espiritualidade e o consequente desenvolvimento urbano deram novos rumos ao ocidente medieval).

¹⁵ Uma análise profunda dessa historiografia é encontrada em COSTA, Ricardo da. “Há algo mais contra a razão que tentar transcender a razão só com as forças da razão?": a disputa entre Bernardo de Claraval e Pedro Abelardo. In: X Seminário Internacional: Filosofia e Educação – Antropologia e Educação: Idéias, Ideais e História, 2010, São Paulo. *Anais Eletrônicos...* São Paulo: Centro de Estudos Medievais Oriente & Ocidente da Faculdade de Educação da USP / Núcleo de Estudos de Antropologia UNIFAI, 2010, p. 67-78.

¹⁶ LANZIERI JÚNIOR, Carlile. A ordem nas escolas do silêncio: Anselmo de Laon (c.1050-1117) descrito pela pena monástica de Guiberto de Nogent (c.1055-c.1125). *Roda da Fortuna: revista eletrônica sobre Antiguidade e Medieval*, n. 1, p. 183-200, 2012. Site: <http://www.revistarodadafortuna.com/#/numero-2012/1>.

¹⁷ “Professores se movimentavam entre a catedral e o claustro; livros eram transportados para ambos os lados, e a discussão era constante. Se em última análise clérigos e monges adaptaram seus estudos para diferentes fins, basearam-se em tradições comuns e reconheceram que tinham muito a aprender um com o outro” – CHIBNALL, Marjorie, *op. cit.*, 1984, p. 99. Cf. também LECLERCQ, Jean, *op. cit.*, 1961, p. 195.

veis à medida que nos aproximamos das práticas pedagógicas vigentes no recorte temporal em questão.¹⁸ Práticas socialmente compartilhadas, que se espalharam indiscriminadamente entre mosteiros e catedrais e forjaram gerações de novos mestres.

Assim, ao fazer o caminho contrário do usual, do intelectual com uma identidade pronta ao discípulo em suas diversas fases e práticas necessárias à sua formação,¹⁹ e investigar os pilares educacionais medievais, percebemos que boa parte dos métodos utilizados (como castigos, exercícios contínuos, debates e valorização da ética) eram semelhantes, quando não os mesmos. Ademais, em parte, a inspiração para a aplicação desses métodos também se originava na cultura greco-romana, o que estreita ainda mais as relações entre os mestres monásticos e os das catedrais urbanas.

Se a historiografia se apressou em agrupar os monges sob rótulos arcaicos e recusa do que era novo, os testemunhos oferecem outra via interpretativa. Ao superar as certezas da retórica historiográfica, percebemos nas palavras de nossos protagonistas medievais muito mais trocas e inspiração que simples ruptura. Em definitivo, pelo olhar de então, o monaquismo e seu universo não formaram o Antigo Regime cujos canhões dos revolucionários das escolas urbanas e futuras universidades deveriam derrubar.

*

Uma das premissas atribuídas ao propalado "Renascimento do Século XII" foi o resgate do saber clássico, da cultura greco-romana. Resgate iniciado ainda entre os mestres monásticos carolíngios dos séculos VIII e IX,²⁰ mas elevado a patamares considerados respeitáveis apenas no XII, momento em que os novos mestres passaram a refletir, debater e escrever inspirados nessas obras.²¹ Dos nomes que mais se destacaram neste referido renascimento, trabalharemos aqui com os de João de Salisbury (c.1120-1180) e Hugo de São Vítor (1096-1141). Autores de importantes clássicos do pensamento medieval, ambos foram incentivadores do conheci-

¹⁸ Um interessante mapeamento dessas práticas que fundamentaram o sistema educacional medieval que precedeu o surgimento das universidades pode ser encontrado em MÜNSTER-SWENDSEN, Mia, *op. cit.*, 2006, p. 306-342.

¹⁹ ENGEN, John Van (ed.). *Educating people of faith: exploring the history of jewish and christian communities*. Cambridge / Michigan: Eerdmans, 2004, p. 15.

²⁰ FAVIER, Jean. *Carlos Magno*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004 (Especialmente os Capítulos XVI e XVII).

²¹ Alheio à importância da preservação e tomado por uma visão puramente econômica sobre o passado, Jacques Le Goff criticou o Renascimento Carolíngio: "Para esses cristãos em quem dormita o bárbaro, a ciência é um tesouro que precisa ser bem guardado. Cultura fechada ao lado de uma economia fechada. A Renascença Carolíngia, ao invés de semear, entesoura. É possível haver uma renascença avarenta?" – LE GOFF, Jacques, *op. cit.*, 1995, p. 23.

mento profundo das letras e leitores assíduos do que à época se conhecia como o que de melhor foi produzido pelos antigos.

Cortado por diversas digressões memorialistas, o *Metalogicon* de João de Salisbury eternizou os ensinamentos de importantes mestres do medievo, como Gilberto de La Porrée (c.1075-1154) e Bernardo de Chartres (†c.1124). Igualmente reverente ao saber dos antigos, o último os entendia como parte das melhores fontes para formação dos jovens discentes. Mais adiante, voltaremos a perscrutar a manutenção das orientações de Bernardo de Chartres no livro de abertura do *Metalogicon*.²²

Escrito por volta de 1159, o *Metalogicon* também trazia no interior de suas páginas as considerações de seu autor acerca da filosofia e das artes que formavam o *Trivium* – Gramática, Retórica e Dialética. Todavia, nossas análises recairão sobre dois pontos específicos dos métodos educacionais defendidos por João: a variação das atividades e a conseqüente valorização do descanso após longos períodos dedicados aos estudos e especulações filosóficas. Para João, o descanso era uma forma de evitar o enfado e promover pausas para reflexão e reabilitação do corpo e do espírito. Em suas palavras:

Habilidade natural deve ser diligentemente cultivada. Ao mesmo tempo, o estudo deve ser moderado pela recreação, tanto que, enquanto a habilidade natural de alguém se desenvolve forte com a precedente, deve ser refrescada pela última. Um certo homem sábio (a quem agradeço por sua afirmação) disse: “Enquanto a habilidade inata procede da natureza, é nutrida pelo uso contínuo e exercício moderado, mas é enfraquecida pelo trabalho excessivo”.²³

Herdeiro e cultivador do saber clássico que o precedeu e atento à patrística cristã, João de Salisbury compreendia que todos os seres humanos eram dotados de uma natureza superior a todos os demais seres vivos. Porém, para seu desenvolvimento, essa virtude precisava de diligência e trabalho diário.²⁴ Do contrário, definiria em decorrência da preguiça. Mas se a prática constante era importante, João entendia que também o era a variação das atividades e, sobretudo, o descanso (ou “recreação”). O homem sábio por ele mencionado não teve seu nome revelado.

²² “Bernardo de Chartres costumava nos comparar a insignificantes anões empoleirados nos ombros de gigantes. Ele nos mostrou que víamos melhor e mais além do que nossos predecessores, não porque tínhamos visão aguda ou altura elevada, mas porque éramos erguidos por essas gigantescas estaturas” – JOÃO DE SALISBURY, *Policraticus*, Livro III, cap. 4, p. 167 [Edição consultada: JOHN OF SALISBURY. *Policraticus: of the frivolities of courtiers and the footprints of the philosophers*. Cambridge: Cambridge University, 1990 (Editado e traduzido por Cary J. Nederman)].

²³ JOÃO DE SALISBURY, *Metalogicon*, Livro I, cap. 11, p. 35-36.

²⁴ LANZIERI JÚNIOR, Carlile. Da diuturna faina espiritual à sapiência dos doutos: a prática do saber sob a pluma dos mestres medievais. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. *Anais Eletrônicos...* São Paulo: ANPUH, 2011, p. 1-12, Site: http://www.snh2011.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=775.

Provavelmente, o autor de *Metalogicon* se referisse a Lúcio Aneu Sêneca (4 a.C - 65 d.C), autor que conhecia e citou em outras oportunidades.²⁵

Homem que viveu na mesma época de Jesus Cristo e um dos nomes mais conhecidos do estoicismo do período romano,²⁶ Lúcio Aneu Sêneca valorizava a formação ética dos discentes.²⁷ Para ele, os conhecimentos adquiridos eram a cura para os males da alma e valiam bem pouco nas mãos de pessoas de caráter duvidoso.²⁸ Entre as instruções pedagógicas dispostas em seu epistolário, também residia a valorização do repouso para quem se dedicava aos estudos: “Não te digo que estas sempre debruçado sobre um livro ou bloco de apontamentos; é preciso dar à alma algum descanso, de modo tal, porém, que não perca a firmeza, apenas repouse um pouco.”²⁹

Estudar sim, sempre, mas não se afogar nos estudos, o que os tornaria uma atividade penosa e pouco produtiva. Enfim, respeitar os momentos para repouso. De acordo com Sêneca, as ocasiões para pausas no labor intelectual serviam para repor as energias e não tornar a busca pelo conhecimento um exercício vazio e tedioso. A comparação entre as fontes nos oferece indícios acerca do quanto João de Salisbury sorveu do pensamento senequiano e levou adiante os ensinamentos de Bernardo de Chartres. Elevado por esse gigante, os olhos do mestre de Salisbury enxergavam mais e melhor.

Algumas décadas antes do surgimento do *Metalogicon*, Hugo de São Vítor tocou no mesmo assunto em seu *Didascálicon*, vejamos: “Não se preocupe, se não ler todos os livros. O número de livros é infinito, e você não queira ir atrás dos infinitos. Onde não há um fim, não pode haver repouso. Onde não há repouso, não há nenhuma paz. Onde não há paz, Deus não pode habitar.”³⁰

Espécie de manual voltado para o incentivo da leitura e definição de métodos de estudos adequados e eficazes, o *Didascálicon*,³¹ assim como quase todo o *Metalogicon*, trazia uma série de orientações pedagógicas cunhadas pela experiência de seu autor. Igualmente inspirada no saber clássico e nos doutos do cristianismo, a atenção destinada à variação das atividades discentes e ao descanso estava entre

²⁵ MCGARRY, Daniel D. Introduction. In: JOHN OF SALISBURY. *The Metalogicon: a twelfth-century defense of the verbal and logical arts of the trivium*. Philadelphia: Paul Dry, 2009, p. xxiii.

²⁶ BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 128.

²⁷ Cf. OLIVEIRA, Luizir de. *Sêneca: uma vida dedicada à filosofia*. São Paulo: Paulus, 2010 (especialmente a Parte I).

²⁸ BEZERRA, Cícero Cunha. A filosofia como medicina da alma em Sêneca. *Ágora Filosófica*, Recife, n. 2, p. 8, 2005.

²⁹ SÊNECA, *Cartas a Lucílio*, Livro II, 15, 6, p. 52 [Edição consultada: LÚCIO ANEU SÊNECA. *Cartas a Lucílio*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009 (Tradução, prefácio e notas de J. A. Segurado e Campos)].

³⁰ HUGO DE SÃO VÍTOR, *Didascálicon*, Livro V, cap. 7, p. 225 [HUGO DE SÃO VÍTOR. *Didascálicon: da arte de ler*. Petrópolis: Vozes, 2001 (Introdução e tradução por Antonio Marchionni)].

³¹ NUNES, Ruy Afonso da Costa. *Gênese, significado e ensino da filosofia no século XII*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1974, p. 196.

elas. Na essência das palavras de Hugo de São Vítor, estava incutida a limitação humana: por mais que desejassem, os homens nunca saberiam de tudo. Diante do impossível (“dos infinitos” como Hugo definiu), o mais prudente seria a moderação, respeitar o alcance da compreensão humana e reservar períodos para reposição da energia consumida. Agir de maneira contrária seria apartar-se da “paz”, dar voltas sem sair do lugar e atormentar-se a partir de algo inatingível. Pela aceção de Hugo, o conhecimento pleno de tudo era o limite da capacidade humana.

Assim como em João de Salisbury, um paralelo entre Hugo de São Vítor e Lúcio Aneu Sêneca é igualmente possível. Todavia, preferimos percorrer outro caminho e construir nossa análise a partir de uma das referências bíblicas apontadas pelo tradutor de *Didascálicon* para o português.³² Trata-se de uma breve referência disposta nas linhas finais de um dos livros do *Antigo Testamento*, a saber: “Além disso, meu filho, fica atento: fazer livros é um trabalho sem fim, e muito estudo cansa o corpo.”³³

Entre João de Salisbury e Hugo de São Vítor, à luz do epistolário senequiano e das *Escrituras Sagradas*, a atenção dada ao descanso e, conseqüentemente, à variação das atividades destinadas aos discentes. Descanso que indicava a limitação humana diante da amplitude do saber. Descanso que evitava a opressão da rotina. Em outras palavras, variação e recreação que significavam o distanciamento providencial para contemplar e enxergar melhor o que se fez e as opções assumidas.

Na percepção do mundo moderno, tantas vezes unidimensional em sua cosmovisão e tomado pelo materialismo disseminado pelo capitalismo com seu apelo técnico ao utilitarismo do *fast*, o descanso tornou-se uma espécie de sinônimo empobrecido para o ócio. Uma providencial (e ansiosamente esperada!) interrupção nas atividades diárias, um não-trabalho puro e simples. Assim, nos períodos de descanso, quase sempre, valoriza-se o não fazer absolutamente nada.³⁴ Em outros termos, diferente da aceção dos mestres medievais, o descanso (ou repouso) passou a ser usualmente compreendido não como um momento de pausa para reflexão, para observação e reavivamento do sublime desejo pelo saber mais, mas como a suspensão de uma cansativa rotina.

Sob a ótica dos mestres antigos e medievais, o sentimento era diferente, menos estreito e materialista (pragmático), mais profundo. Os momentos para distanciamento das atividades rotineiras não simplesmente se dissociavam dos estudos (o labor intelectual), mas eram salutares complementos destes. Aliviava-se a mente para torná-la capaz de compreender melhor após uma providencial recreação e variação nas atividades. Deste modo, o descanso associado à variedade das tarefas era elemento essencial na pedagogia difundida na Idade Média.

³² Professor Dr. Antonio Marchionni.

³³ Ecl 12,12.

³⁴ No *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio* (versão 5.0), não encontramos no verbete “descansar” uma única referência relacionada à reflexão ou introspecção.

*

De acordo com que foi apresentado nos primeiros parágrafos, o século XII foi descrito pela historiografia da segunda metade do século XX como um ponto de virada na história da civilização do ocidente medieval. O incremento da existência urbana decorrente da revitalização econômica aliado ao gosto pela cultura greco-romana fomentou uma nova percepção de mundo que indicava a caminhada dos homens de saber da Idade Média na direção do humanismo e da razão que vigoraram na sequência. Personagens como João de Salisbury e Hugo de São Vítor estavam entre os precursores desta virada que desaguaria no surgimento das primeiras universidades no século XIII.

Um dos produtos desse rápido e inédito processo foi o surgimento de um tipo singular de homem dedicado à transmissão profissional do saber: o intelectual. Diferente dos monges e demais membros da Igreja, consagrados às orações e à piedade e supostamente alheios à razão e ao econômico, esse personagem absolutamente novo exalava os ares da mudança. Fruto de análises apressadas e contaminadas por teleologismos, essa interpretação deve ser confrontada com os testemunhos de época.

Um dos representantes mais recentes dessa historiografia é C. Stephen Jaeger. Em livro publicado em 1994, Jaeger levou adiante a tese de Jacques Le Goff e agrupou em campos diferentes monges e intelectuais. Enquanto os primeiros eram os símbolos da “aprendizagem antiga”, os últimos foram organizados sob o rótulo da “aprendizagem nova”. Na acepção de Jaeger, ainda que não tão abrupta como a do medievalista francês e seus seguidores, o ponto central que os dividia era a autoridade. Se na pessoa e carisma dos mestres monásticos residiam a essência do saber e as boas maneiras transmitidas aos discípulos, aos novos intelectuais, afeitos à cultura letrada e recebendo dinheiro pelos serviços prestados, era permitido debater e criticar essa autoridade. Não por acaso o referido autor igualmente tomou a história de Pedro Abelardo como o ponto de ebulição da renovação que definiu. Para Abelardo, importavam os escritos e a capacidade de debatê-los, não quem os portava ou um dia os leu.³⁵

De acordo com os apontamentos de Mia Münster-Swendsen,³⁶ existem diversas fontes (poesias, cartas, crônicas e manuais didáticos) que põem em questão esse suposto uso da autoridade por parte dos mestres monásticos. Para ela, havia outros elementos que fundamentavam as relações entre mestres e discípulos em mosteiros e abadias, como amor, amizade e disciplina. E esses elementos acompanhavam os discípulos ao longo da vida. Assim, na acepção de Münster-Swendsen,

³⁵ JAEGER, C. Stephen. *The envy of the angels: cathedral schools and social ideals in medieval Europe – 950-1220*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1994, p. 229-233.

³⁶ *Op. cit.*, 2006, p. 307-309.

pensar a pedagogia monástica apenas em termos de autoridade seria esvaziá-la de toda a sua complexidade.

Além de Abelardo, um dos nomes analisados por Jaeger foi o abade Guiberto de Nogent (c.1055-c.1125).³⁷ Personagem sobre o qual há tempos nos debruçamos, Guiberto foi apresentado por Jaeger como alguém com os pés fincados bem na fronteira desses dois universos: ao longo da vida, Guiberto conheceu o ensino dos antigos e dos novos. Todavia, ainda na esteira de Jaeger, em função de sua condição monástica, Guiberto trazia em si muito mais traços do saber disseminado pelos “antigos” monges.

A historiografia sobre Guiberto de Nogent não é extensa como a de outros homens de sua época. Em função desse número reduzido de estudos, poucos foram aqueles que se dedicaram a compreender as várias etapas de sua formação educacional. Entre estes, alguma atenção foi dada a respeito da relação de Guiberto com Anselmo de Bec (c.1033-1109). E é justamente a partir dessa relação que questionamos a afirmação de C. Stephen Jaeger sobre uma pedagogia monástica baseada na autoridade pessoal dos mestres.

Foi nos primeiros anos em que viveu na abadia de Saint-Germer de Fly que Guiberto teve Anselmo como mestre. Sob os cuidados educacionais deste mestre que se preocupou com a formação ética e educacional dos jovens de seu tempo, Guiberto aprendeu lições que lhe permitiram forjar os princípios especulativos concernente aos movimentos interiores da alma humana.³⁸ Sem qualquer indício de opressão ou recurso à autoridade, esses princípios filosóficos passaram a orientar todos os escritos guibertinos.

Seu ensinamento [de Anselmo] era para dividir o espírito em três ou quatro partes para tratar as operações do mistério do homem interior do ponto de vista do afeto, vontade, razão e intelecto. Ele mostrou que os dois primeiros, afeto e vontade – que muitas pessoas, inclusive eu, consideravam ser uma coisa só (analisados um a um dentro de certas divisões) – na verdade, não são idênticos, mesmo que alguém prontamente afirme que, do ponto de vista do intelecto ou da razão, sejam praticamente o mesmo. Com esse método, ele me explicou sobre vários capítulos do Evangelho e demonstrou com total clareza o que distinguia o afeto da vontade. [...] comecei a aplicar esses seus raciocínios a comentários similares. Sempre que podia, examinava toda a Escritura atenciosamente para perscrutar algo que concordasse moralmente com aquelas interpretações.³⁹

³⁷ JAEGER, C. Stephen, *op. cit.*, 1994, p. 226-229.

³⁸ SILVA FILHO, João Gomes da. Guibert de Nogent (c.1055-c.1125): entre História e exegese no século XII. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 24, n. 40, p. 579, jul./dez. 2008.

³⁹ GUIBERTO DE NOGENT, *Monodiae*, Livro I, cap. 17, p. 141.

Para Richard W. Southern,⁴⁰ John Benton⁴¹ e Paul Archambault,⁴² em diferentes situações, Guiberto de Nogent entrou em contradição com esse sistema que disse ter aprendido com Anselmo de Bec. Na verdade, de acordo com esses pesquisadores, Guiberto não aplicou de fato aquelas lições. Por sua vez, Jay Rubenstein divergiu em relação a estes autores e defendeu que os ensinamentos de Anselmo foram peças fundamentais na gênese intelectual de Guiberto e na maneira como ele interpretava o mundo e as pessoas que o cercavam.⁴³

Embora não tenha descoberto nas obras de Anselmo referências explícitas desse sistema, Rubenstein asseverou que os anos possivelmente alteraram a memória de Guiberto sobre o vocabulário utilizado por aquele mestre. Assim, ainda na interpretação de Rubenstein,⁴⁴ o que o abade aprendeu o ajudou a construir métodos exegéticos e uma maneira de entender o século e as pessoas. Para compreender essas diferenças de interpretação, consideramos a liberdade de criação à disposição de Guiberto dada possivelmente pelo próprio Anselmo.⁴⁵

[...] não quero que te apegues de tal modo às coisas que dissemos que as sustentas teimosamente, se alguém conseguisse destruí-las com argumentos mais fortes e estabelecer coisas contrárias. Se isso acontecer, pelo menos não negarás que estas afirmações nos serviram de exercícios para as discussões.⁴⁶

Sem rodeios ou interpretações forçadas, as palavras deixadas por Anselmo eram claras: bons argumentos eram importantes e poderiam superar o que antes se aceitava. Pela ótica anselmiana, debater se mostrava mais importante que impor a autoridade de verdades pessoais. Aos poucos, a base central da tese de C. Stephen Jaeger perde sustentação. E se a historiografia não conseguiu determinar o ponto

⁴⁰ *Saint Anselm: a portrait in a landscape*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 405.

⁴¹ BENTON, John. Introduction. In: GUIBERT OF NOGENT. *Self and society in medieval France*. Toronto: University of Toronto Press, 1984, p. 91, n. 16.

⁴² ARCHAMBAULT, Paul J. Introduction. In: GUIBERT OF NOGENT. *A monk's confession: the memoirs of Guibert of Nogent*. Pennsylvania: Pennsylvania University Press, 1996, p. 63, n. 108.

⁴³ RUBENSTEIN, Jay, *op. cit.*, 2002, p. 11 e p. 39-44.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 41.

⁴⁵ Sobre a inspiração e liberdade de criação de um sábio, Sêneca afirmou: “Não pretendo negar que sigo os meus predecessores; claro que os sigo, mas reservando-me o direito de descobrir, alterar ou abandonar alguma idéias; não sou escravo dos meus mestres, apenas lhes dou o meu assentimento” – LÚCIO ANEU SÊNECA, *Cartas a Lucílio*, Livro IX, carta 80, 1, p. 344. Nos escritos do próprio Anselmo de Bec, encontramos a liberdade de pensamento oferecida a Guiberto: “[...] não quero que te apegues de tal modo às coisas que dissemos que as sustentas teimosamente, se alguém conseguisse destruí-las com argumentos mais fortes e estabelecer coisas contrárias. Se isso acontecer, pelo menos não negarás que estas afirmações nos serviram de exercícios para as discussões” – SANTO ANSELMO, *O gramático*, p. 197 [SANTO ANSELMO DE CANTUÁRIA. Monólogo; Proslógio; A verdade; O gramático. In: *Os pensadores*. 2. ed. São Paulo: Abril, 1979, p. 01-93 (Traduções de Angelo Ricci e Ruy Afonso da Costa Nunes)].

⁴⁶ SANTO ANSELMO, *O gramático*, p. 197.

exato nos escritos de Anselmo que o ligava a Guiberto, foi porque este desfrutou da liberdade de pensamento incentivada por seu antigo mestre.

Ademais, outro equívoco de consequências anacrônicas seria analisar a referida relação com base no conhecimento livresco de épocas posteriores. Como anteriormente afirmamos, a oralidade predominava na pedagogia medieval. Memorizar o que se aprendia era de suma importância, pois se tornava parte da própria essência do discípulo. Isso nos faz entender que diversas obras e ensinamentos existiam enredados nas lembranças dos discentes e não apenas em uma base material como os livros.

Se o contato educacional que existiu entre Anselmo e Guiberto nos permite questionar uma pedagogia monástica baseada na autoridade pessoal daquele que ensinava, podemos partir para outro tópico: a inspiração na Antiguidade Clássica que ajudou fomentar o "Renascimento do Século XII". Para autores consagrados como o referido Jacques Le Goff e Christopher Brooke, esse renascimento tinha pouco ou nada de contribuições oriundas do ambiente monástico, com seus métodos de ensino mais contemplativos que argumentativos. Para ambos e os demais que concordaram com o que escreveram, foram os ares revigorados das cidades que libertaram os mestres de então.

Para novamente pôr à prova as certezas há tampos distribuídas e petrificadas pela historiografia e compreender em si o período e os temas tratados, novamente recorreremos às palavras do abade Guiberto de Nogent em *Monodiae*. Ao dissertar a respeito de seus anos na condição de discípulo de um gramático particular cujo nome ocultou, Guiberto apresentou um dos traços proeminentes da pedagogia que defendia.

Creio que qualquer espírito concentrado em um objeto determinado deveria trabalhar variando a atenção. Alternadamente, pensando sobre uma coisa e depois outra, deveríamos ser capazes de nos voltar para a única coisa sobre a qual nossa mente mais se interessa, como se renovada pela recreação que nos permitimos. A natureza também tende a ficar cansada e deveria encontrar remédio na variedade de labores. Recordamos que Deus não instituiu o universo uniformemente, mas nos permitiu desfrutar as mutações do tempo – dias e noites, primavera e verão, outono e inverno. Pessoas que recebem o nome de mestres deveriam encontrar maneiras de variar a disciplina das crianças e dos jovens. Em minha opinião, mesmo estudantes, que têm a sanidade de pessoas mais velhas, não deveriam ser tratados de forma diferente.⁴⁷

A passagem acima formaliza uma das asserções pedagógicas mais importantes que Guiberto de Nogent cunhou no primeiro livro de *Monodiae*. Estudar, descansar, variar os tópicos de ensino para aliviar e não enfadar os estudantes. Até

⁴⁷ GUIBERTO DE NOGENT, *Monodiae*, Livro I, cap. 5, p. 35.

Deus descansou depois de criar o mundo!⁴⁸ Guiberto igualmente detinha a preocupação de se entender as discrepâncias que existiam entre as pessoas (“Deus não instituiu o universo uniformemente”), para tornar os métodos de ensino eficazes. Concepções alinhavadas, testadas e absorvidas na prática.

Algumas décadas antes dos escritos de Hugo de São Vítor e de João de Salisbury e na esteira do que Sêneca afirmou séculos antes, o desconhecido abade Guiberto de Nogent trazia para primeiro plano a atenção com os momentos de descanso necessários à formação dos discentes. Homens diferentes de épocas e lugares distintos partiam de premissas educacionais semelhantes. Assim, ao observar lado a lado as diversas etapas das trajetórias de vida desses personagens e não um momento específico delas, defendemos que eles estavam mais próximos do que tantas vezes foi dito e escrito.

À procura de uma compreensão mais profunda para as palavras de Guiberto de Nogent, olhamos para o passado que o precedeu. Assim, recorreremos às páginas das *Instituições Oratórias* de Marco Fábio Quintiliano (35 d.C - 95 d.C), autor recorrente nas páginas de *Monodiae*.

Que farias tu em dar a um General, para formar um exército em ordem de batalha estas regras: que é preciso arranjar a vanguarda, avançar as duas alas, e postar na frente delas a cavalaria? Esta será talvez a melhor forma quando tiver lugar. Porém, será preciso mudá-la segundo a natureza do lugar, se, por exemplo, se encontrar um monte, se se nos opuser um rio, e se colinas, bosques e aspereza do sítio nos não deixarem seguir aquela ordem. Será preciso mudá-la também segundo o gênero dos inimigos que tivermos para combater, e segundo a qualidade da peleja. Umaz vezes deveremos batalhar em forma regular, outras por pelotões triangulares, aqui com o corpo de reserva, lá com a legião, algumas vezes mesmo será bom virar as costas, e fingir uma fugida.

[...] assim convém melhor ensiná-las (as ciências) aos principiantes com mais brevidade, e simplicidade. Porque fazendo-se o contrário, os espíritos, ou se costumam aterrar com a dificuldade de regras tão miúdas, e complicadas; ou se sopeiam à vista de um estudo escabroso naquela idade, em que mais se deve fomentar o gênio, e nutri-lo com algum gênero de indulgência; ou tendo aprendido as regras só, se crêem assaz providos de tudo o preciso para Eloquência; ou enfim presos a elas, como a leis certas e impreteríveis, temem todo o vôo livre do gênio: razão porque muitos assentam, que os Retóricos, que com mais miudeza escreveram da Arte, foram justamente os que estiveram mais longe de ser eloqüentes.⁴⁹

⁴⁸ “Assim foram concluídos o céu e a terra, com todo o seu exército. Deus concluiu no sétimo dia a obra que fizera e no sétimo dia descansou, depois de toda a obra que fizera. Deus abençoou o sétimo dia e o santificou, pois nele descansou depois de toda sua obra de criação” (Gn 2, 1-3).

⁴⁹ QUINTILIANO, *Instituições oratórias*, Livro I – Da eloquência geral, cap. III, Do abuso e uso da arte, § II, p. 52 e Livro III – Da elocução, art. I, § II, p. 5-6 [Edição consultada: MARCO FÁBIO QUINTILIANO. *Instituições oratórias*. São Paulo: Cultura, 1944 (2 volumes) (Tradução por Jerônimo Soares Barbosa)].

Através de uma metáfora militar, Quintiliano – autor amiúde citado por João de Salisbury – definiu a maneira correta de se educar os mais jovens: planejar e estimular, mas mudar diante dos imprevistos. Com bom senso, promover adaptações. Começar pelo que é mais elementar e depois aprofundar. Aos poucos, chegava-se a conhecimentos elaborados e o estudante passava a andar sozinho. De acordo com a pedagogia de Quintiliano, ao laborar de modo distinto destas propostas, o mestre favorece distorções e o discípulo se transmuda em um medroso incapaz de alcançar voos próprios, ou em um presunçoso que se julga pronto bem antes do tempo necessário.

Inicialmente divididos pela distância dos séculos, Guiberto e Quintiliano se aproximavam pela maneira como tratavam a busca pelo conhecimento. A seu modo, cada um acreditava que sapiência e prudência eram faces da mesma moeda. Virtudes que se formavam aos poucos. De acordo com o que escreveram, ao mestre era imprescindível compreender o tempo de formação de seus discípulos e não oprimi-los com atropelos desnecessários.

Auguste Mollard atentou-se às similitudes entre as *Instituições oratórias* de Marco Fábio Quintiliano e as *Monodiae* de Guiberto de Nogent, sobretudo no que ambos escreveram sobre as características marcantes de um bom mestre.⁵⁰ De acordo com John Benton,⁵¹ a teoria proposta por Mollard é infundada, pois Quintiliano foi pouco lido no século XII. Para este autor, apenas grandes eruditos como Lupus de Ferrière (c.805-c.862) e o próprio João de Salisbury conheceram em detalhes os escritos quintilianos. Ademais, ainda segundo Benton, Guiberto nem mesmo citou claramente Quintiliano em *Monodiae*.

Não concordamos com a afirmação sustentada por John Benton por três razões complementares: 1. como costumava escrever sem o intermédio de secretários e rascunhos, Guiberto de Nogent pode ter deixado de fora alguns dos nomes dos autores que o inspiraram; 2. é possível que Guiberto tenha recebido indiretamente as influências de Quintiliano pelo contato com Anselmo de Bec ou mesmo lendo Agostinho, autores que conheciam ao menos em parte as *Instituições oratórias*; 3. uma vez mais, pensar o conhecimento bibliográfico medieval no sentido letrado que o damos atualmente seria ignorar a força da memória e oralidade presentes na maneira de ensinar vigente naquele período.⁵²

Como afirmamos nas páginas precedentes, ao valorizar o descanso na formação discente, Guiberto reforçou os ensinamentos clássicos e se aproximou – ou mesmo se antecipou – do que Hugo de São Vítor e João de Salisbury escreveram alguns anos depois. Assim, entre autores de origens diferentes e ligados a diferentes

⁵⁰ MOLLARD, Auguste. L'Imitation de Quintilien dans Guibert de Nogent. *Le Moyen Age*, s/1, n. 44, p. 81-87, 1934.

⁵¹ *Op. cit.*, 1984, p. 47, nota 2.

⁵² Sobre as técnicas de memorização incentivadas no medievo cf. CARRUTHERS, Mary. *The book of memory: a study of memory in the medieval culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ambientes dedicados ao ensino, a mesma atenção com a variação das atividades discentes e o estabelecimento de momentos para o descanso necessário à reflexão e introspecção.

Ademais, pela análise comparada dos ensinamentos de Guiberto de Nogent ao lado dos Hugo de São Vítor e João de Salisbury, percebemos indícios de que havia ligações claras entre o que era ensinado nos mosteiros e nas escolas das catedrais, sobretudo no que se referia aos métodos pedagógicos então vigentes. Ao que parece, muitas dessas ligações se solidificaram pelo compartilhamento desses métodos que, por sua vez, eram oriundos de ensinamentos antigos que se disseminaram pela troca de livros e pessoas que existiu entre esses locais.⁵³

*

De acordo com a crítica historiográfica e leitura dos testemunhos apresentados, uma pergunta se faz importante em nossas últimas considerações: não houve mudanças significativas no século XII no que tange a relação entre mestres e discípulos? Com uma resposta negativa, cairíamos em um relativismo pouco ou nada produtivo. As mudanças aconteceram sim, mas aqueles que as viveram não desprezaram os mestres do passado. E elas menos ainda partiram de um centro definido e organizado, um *Estado Maior* do qual emanavam as ordens para os combatentes. Elas aconteceram de maneira gradual. Os diferentes conviveram, trocaram e amalgamaram as informações dispostas. Que os absolutismos caíam, que os artífices da História devolvam o que roubaram.

No começo da primeira década deste século, Alain Guerreau lançou seu manifesto acerca de como os medievalistas até então compreendiam os vestígios do passado que tinham em mãos.⁵⁴ Em um texto de críticas vigorosas e isento de concessões, que para muitos soaria como uma afronta pessoal, Guerreau apontou os diversos equívocos comuns ao trabalho dos que se dedicam à escrita da história medieval, o principal: utilizar categorias conceituais (como, entre outras, "economia", "política" e "religião") forjadas ainda no século XVIII para compreender os interstícios da cultura da Idade Média.

Embora rascante em determinados momentos, acreditamos que os enfrentamentos deste medievalista francês devem ser levados a sério, sobretudo em terras brasileiras, onde a historiografia por ele questionada ainda ecoa como um mantra unísono. No caso específico deste breve artigo, pensamos na necessidade de se

⁵³ “Professores se movimentavam entre a catedral e o claustro; livros eram transportados para ambos os lados, e a discussão era constante. Se em última análise clérigos e monges adaptaram seus estudos para diferentes fins, basearam-se em tradições comuns e reconheceram que tinham muito a aprender um com o outro” – CHIBNALL, Marjorie, *op. cit.*, 1984, p. 99.

⁵⁴ GUERREAU, Alain. *L’avenir d’un passé incertain: quelle histoire du Moyen Âge au XXIe siècle?* Paris: Seuil, 2001.

estudar as práticas pedagógicas da Idade Média com base no que escreveram seus protagonistas. Pela comparação e abstração, o coro dos contentes, enfim, desafina.

Artigo recebido em 30 de novembro de 2013.

Aprovado em 12 de junho de 2014.